

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

"Francisco García Salinas"

Unidad Académica de Docencia Superior

Maestría en Investigaciones

Humanísticas y Educativas

FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UAZ

TESIS

Que para obtener el grado de:
Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Presenta:
Andrea Martínez Escobedo

Directora de tesis:
Dra. Beatriz Herrera Guzmán

Codirector:
Dr. Alex Sánchez Huarcaya

Zacatecas, Zac., mayo de 2024



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



Dra. Ma. De Lourdes Salas Luévano
Responsable del Programa de Maestría en
Investigaciones Humanísticas y Educativas
PRESENTE

El que suscribe, certifica la realización del trabajo de investigación que dio como resultado la presente tesis, que lleva por título: "Formación docente del profesor egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ", de la C. Andrea Martínez Escobedo, alumna de la Orientación en Políticas Educativas de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior.

El documento es una investigación original, resultado del trabajo intelectual y académico del alumno, que ha sido revisado por pares para verificar autenticidad y plagio, por lo que se considera que la tesis puede ser presentada y defendida para obtener el grado.

Por lo anterior, procedo a emitir mi dictamen en carácter de Director de Tesis, que de acuerdo a lo establecido en el Reglamento Escolar General de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas": La tesis es apta para ser defendida públicamente ante un tribunal de examen.

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado del interesado.

UNIDAD ACADÉMICA DE
DOCENCIA SUPERIOR

ATENTAMENTE
Zacatecas, Zac., a 23 de mayo de 2024


Dra. Beatriz Herrera Guzmán
Directora de tesis

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

Dra. Samanta Decire Bernal Ayala
Responsable del Departamento de
Servicios Escolares de la UAZ
P R E S E N T E

El que suscribe, certifica la realización del trabajo de investigación que dio como resultado la presente tesis, que lleva por título: "Formación docente del profesor egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ", de la C. Andrea Martínez Escobedo, alumna de la Orientación en Políticas Educativas de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior.

El documento es una investigación original, resultado del trabajo intelectual y académico del alumno(a), que ha sido revisado por pares para verificar autenticidad y plagio, por lo que se considera que la tesis puede ser presentada y defendida para obtener el grado correspondiente.

Por lo anterior, procedo a emitir mi dictamen en carácter de Director de Tesis, que de acuerdo a lo establecido en el Reglamento Escolar General de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas": La tesis es apta para ser defendida públicamente ante un tribunal de examen.

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado del interesado.

A T E N T A M E N T E
Zacatecas, Zac., a 23 de mayo de 2024



Dra. Beatriz Herrera Guzmán

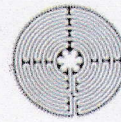
Directora de tesis

UNIDAD ACADÉMICA DE
DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

C.c.p.- Interesado
C.c.p.- Archivo



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



A QUIEN CORRESPONDA

La que suscribe, Dra. Ma. De Lourdes Salas Luévano, Responsable del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas

CERTIFICA

Que el trabajo de tesis titulado "Formación docente del profesor egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ", que presenta Andrea Martínez Escobedo, alumna de la Orientación en Políticas Educativas de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, no constituye un plagio y es una investigación original, resultado de su trabajo intelectual y académico, revisado por pares.

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado del interesado, a los veinte días del mes de mayo de dos mil diecinueve, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México.

UNIDAD ACADÉMICA DE
DOCENCIA SUPERIOR

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

Dra. Ma. De Lourdes Salas Luévano
Responsable del Programa de Maestría en
Investigaciones Humanísticas y Educativas
P R E S E N T E

Por medio de la presente, hago de su conocimiento que el trabajo de tesis titulado "Formación docente del profesor egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ", que presento para obtener el grado de Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas, es una investigación original debido a que su contenido es producto de mi trabajo intelectual y académico.

Los datos presentados y las menciones a publicaciones de otros autores, están debidamente identificadas con el respectivo crédito, de igual forma los trabajos utilizados se encuentran incluidos en las referencias bibliográficas. En virtud de lo anterior, me hago responsable de cualquier problema de plagio y reclamo de derechos de autor y propiedad intelectual.

Los derechos del trabajo de tesis me pertenecen, cedo a la Universidad Autónoma de Zacatecas, únicamente el derecho a difusión y publicación del trabajo realizado.

Para constancia de lo ya expuesto, se confirma esta declaración de originalidad, a los veinte días del mes de mayo de dos mil diecinueve, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México.

A T E N T A M E N T E

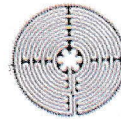


Andrea Martínez Escobedo

Alumna de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL




DICTAMEN DE LIBERACIÓN DE TESIS
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

| DATOS DEL ALUMNO | |
|--|--|
| Nombre: | Andrea Martínez Escobedo |
| Orientación: | Políticas Educativas |
| Director de tesis: | Dra. Beatriz Herrera Guzmán |
| Título de tesis: | Formación docente del profesor egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ. |
| DICTAMEN | |
| Cumple con créditos académicos | Si (X) No () |
| Congruencia con las LGAC | |
| Desarrollo Humano y Cultura | () |
| Comunicación y Praxis | () |
| Literatura Hispanoamericana | () |
| Filosofía e Historia de las Ideas | () |
| Políticas Educativas | (X) |
| Congruencia con los Cuerpos Académicos | Si (X) No () |
| Nombre del CA: | UAZ-190 Problemas Educativos y Sociedad |
| Cumple con los requisitos del proceso de titulación del programa | Si (X) No () |

Zacatecas, Zac., a 23 de mayo de 2023.


Dra. Beatriz Herrera Guzmán
Directora de Tesis


Dra. Ma. De Lourdes Salas
Luévano
Responsable del Programa

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

AGRADECIMIENTOS

Primero que nada, agradezco a la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior y al CONAHCyT, por esta oportunidad educativa que me ha ayudado a avanzar en mi carrera profesional como estudiante, investigadora y docente. Espero poder alcanzar el compromiso con la excelencia, los valores y el liderazgo que se han puesto en mí.

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis, la Doctora Beatriz Herrera Guzmán por poner su fe y paciencia en mis habilidades, es mi guía constante en este viaje académico, una persona ejemplar, una docente especial que me ha motivado en mi trabajo y apoyado en mi vida personal. Me inspira constantemente con su integridad profesional, inteligencia y empatía. Estoy eternamente agradecida por el tiempo que ha dedicado en tutorarme.

Al Doctor Alex Sánchez Huarcaya, mi coasesor de tesis, por aportar una perspectiva fresca en mi trabajo. Agradezco infinitamente por su atención al detalle, su ética de trabajo y las oportunidades que me ha brindado. De igual manera agradezco a la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), por abrirme las puertas en mi estancia académica internacional.

Finalmente, agradezco a mis padres por el amor, educación y motivación que han inculcado en mí. Son mis primeros maestros y mi primer ejemplo.

DEDICATORIAS

A mis padres, Malena y David, las personas más amorosas, dedicadas y cariñosas que una hija podría pedir. Esta investigación es un recordatorio que su trabajo como docentes jamás ha pasado desapercibido, su inmenso esfuerzo, sacrificio y constancia es el mayor ejemplo en mi vida y espero poder hacerlos sentir orgullosos. Inculcarme la importancia del estudio, el trabajo duro, los valores, la honestidad y la constancia es un regalo incomparable. Gracias por siempre estar para mí. Los amo profundamente.

Para mi querida Nadia, mi ángel de la guardia. Sin importar la distancia siempre estás presente en mi corazón.

A mis amigas Valeria, Diana y Alejandra. Gracias por mostrarme lo que es la familia más allá de la sangre.

Y, por último, para Tyrion, mi pequeño ser de luz incondicional con cuatro patas.

RESUMEN

El idioma inglés es la lengua de comunicación del siglo XXI y se ha vuelto parte de la educación, en México, el sistema educativo ha propuesto que los planes de estudio de cualquier nivel escolar integren el inglés como una asignatura pertinente, no obstante, se han obtenido resultados poco alentadores, en los que entran factores de atención como la formación docente del profesor de inglés. Por este motivo, dentro de la educación superior, la necesidad de aprender inglés ha llevado a la creación de licenciaturas enfocadas en la enseñanza del idioma, donde se formen profesores con capacidades lingüísticas y pedagógicas adecuadas, una de esas es la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) en la UAZ. A través de este estudio se pretende analizar el perfil formativo, identificar las estrategias pedagógicas, describir las capacidades y habilidades, caracterizar al docente del idioma inglés egresado de la LILEX, además de exponer sus perspectivas en relación al mapa curricular. La presente investigación es de carácter cualitativo con un diseño fenomenológico, la técnica de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada aplicada a 13 egresados de la LILEX entre 2017 y 2021 y fueron analizados posteriormente con la codificación abierta. Los resultados apuntan que la formación docente es percibida en un modo general como adecuada, el perfil formativo es integral y de acuerdo con los egresados cuenta con lo necesario a nivel teórico con métodos y técnicas de aprendizaje, nociones lingüísticas y competencias en los idiomas, sin embargo, hay ciertas omisiones de la carrera que, los egresados, ya dentro del mundo laboral han necesitado, ya sea desde práctica frente a grupo, conocimientos de investigación o educación inclusiva. Se concluye que, aunque la formación docente del profesor de inglés egresado de la LILEX ha sido adecuada y hay aspectos elogiados por los egresados desde las clases de docencia o el nivel de dominio del inglés que se alcanzó, siempre hay aspectos que se pueden mejorar para alcanzar la excelencia y se deben de tomar en cuenta para la mejora de la licenciatura.

Palabras clave: formación docente, profesor de inglés, lenguas extranjeras, educación superior, enseñanza del inglés.

ABSTRACT

English is the language of communication in the 21st century and has become part of education. In Mexico, the educational system has proposed that the curricula of any school level integrate English as a relevant subject. However, the results have been disappointing, and factors such as teacher training of English teachers are of particular importance. For this reason, within higher education, the need to learn English has led to the creation of degrees focused on teaching the language, where teachers with adequate linguistic and pedagogical skills are trained. One of these is the Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) at UAZ. This study aims to analyze the training profile, identify pedagogical strategies, describe capacities and skills, characterize the English language teacher who graduated from LILEX, and present their perspectives in relation to the curricular map. This research is qualitative in nature with a phenomenological design. The data collection technique was a semi-structured interview applied to 13 LILEX graduates between 2017 and 2021 and the information was subsequently analyzed with open coding. The results indicate that teacher training is generally perceived as adequate, the training profile is comprehensive and according to the graduates it has what is necessary at a theoretical level with learning methods and techniques, linguistic notions, and language skills. However, there are certain omissions in the degree that graduates, already in the working world, have needed, either from practice in front of a group, research knowledge or inclusive education. It is concluded that, although the teacher training of the English teacher graduated from LILEX has been adequate and there are aspects praised by the graduates from the teaching classes or the level of English proficiency that was achieved, there are always aspects that can be improved to achieve excellence and must be considered for the improvement of the degree.

Key words: teacher training, English teacher, foreign languages, higher education, teaching English.

FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UAZ

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| ÍNDICE | 1 |
| ÍNDICE DE TABLAS | 5 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 7 |
| ACRÓNIMOS | 8 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| Preguntas de investigación | 16 |
| Objetivo general | 16 |
| Objetivos específicos | 16 |
| Proceso metodológico..... | 16 |
| Metodología..... | 16 |
| Técnica | 18 |
| Unidad de análisis | 20 |
| Entrevistados | 21 |
| Diseño de instrumento..... | 23 |
| Análisis de información | 24 |
| CAPÍTULO I: INVESTIGACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR DE INGLÉS | 28 |
| 1.1. Contexto internacional..... | 28 |
| 1.2. Contexto nacional | 47 |
| 1.3. Contexto local | 52 |
| CAPÍTULO II: FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE INGLÉS | 58 |
| 2.1. La formación docente..... | 58 |
| 2.1.1. La nueva formación docente para la educación actual: Gimeno y Pérez | 59 |
| 2.1.2 La formación docente y sus modelos principales: Vaillant y Marcelo | 61 |

| | |
|--|-----------|
| 2.1.3. La formación docente y el inicio del camino profesional: Zabalza, Fullan y Hargreaves | 63 |
| 2.1.4. Las competencias para el profesor ideal: Perrenoud..... | 65 |
| 2.1.5. La formación docente y la realidad educativa: Tenti..... | 67 |
| 2.1.6. Formación acorde al contexto: Torres | 69 |
| 2.1.7. Ideales para la formación del profesor: Barrow, Sánchez, Torres y Martínez..... | 71 |
| 2.1.8. Representación del docente en su formación: Baillauquès y Altet | 72 |
| 2.1.9. Retos en la formación docente: Arnaut..... | 74 |
| 2.2. La formación docente en el área de inglés | 77 |
| 2.2.1. Relevancia y enfoques de la formación docente del maestro de inglés: Fandiño-Parra y Bermúdez..... | 77 |
| 2.2.2. Los conocimientos necesarios del maestro de inglés: Harmer, Ramírez, Ramírez y Bustamante | 79 |
| 2.2.3. Los cambios en la formación docente en el idioma inglés: Cárdenas y Richards..... | 82 |
| CAPÍTULO III. POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE DEL MAESTRO DE INGLÉS..... | 86 |
| 3.1. Lineamientos en el contexto internacional | 86 |
| 3.1.1. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: ONU, 2015..... | 86 |
| 3.1.2. Conferencia Mundial sobre Educación Superior: UNESCO, 2009..... | 87 |
| 3.1.3. UNESCO World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: UNESCO, 2009 | 88 |
| 3.1.4. Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?: UNESCO, 2015..... | 89 |
| 3.1.5. Learning for All. Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020: Banco Mundial, 2011..... | 91 |
| 3.1.6. Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas: OCDE, 2010 | 92 |
| 3.1.7. Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies For Learning, World Bank, 2021 | 93 |
| 3.1.8. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: Consejo de Europa, 2002..... | 93 |
| 3.2. Lineamientos en el contexto nacional | 95 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.1. Artículo 3º: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917..... | 95 |
| 3.2.2. Ley General de Educación Superior: 2021 | 96 |
| 3.2.3. Programa Sectorial de Educación 2019-2024 | 98 |
| 3.2.4. La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas: SEP, 2019..... | 99 |
| 3.2.5. Estrategia Nacional de inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés: SEP, 2017 | 101 |
| 3.2.6. Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030: ANUIES 2016..... | 102 |
| 3.3. Lineamientos en el contexto local | 104 |
| 3.3.1. Ley de Educación del Estado de Zacatecas | 104 |
| 3.3.2. Plan Estatal de Desarrollo 2022-2027 | 105 |
| 3.3.3. Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” | 106 |
| 3.3.4. Modelo Académico UAZ Siglo XXI..... | 106 |
| 3.3.5. Plan de Desarrollo Institucional. Administración 2021-2025. UAZ..... | 107 |
| 3.3.6. Plan de estudios Licenciatura en Lenguas Extranjeras: 2011 | 108 |
| CAPÍTULO IV. RESULTADOS..... | 114 |
| 4.1. Estrategias pedagógicas..... | 114 |
| 4.1.1. Estrategias en la formación y en el ámbito laboral | 115 |
| 4.1.2. Condiciones | 119 |
| 4.2. Características | 129 |
| 4.2.1. Enseñanza-aprendizaje | 131 |
| 4.2.2. Visión humanista y ética | 133 |
| 4.3. Capacidades y habilidades | 136 |
| 4.3.1. Asignaturas clave..... | 136 |
| 4.3.2. Habilidades en un segundo idioma y estrategias pedagógicas | 140 |
| 4.3.3. Aspectos cuestionados y aspectos enriquecidos..... | 141 |
| 4.3.4. Aspectos a reforzar | 143 |
| 4.4. Mapa curricular | 146 |
| 4.4.1. Plan de estudios | 149 |
| 4.4.2. Sugerencias al plan de estudios | 151 |
| 4.4.3. Asignaturas determinantes antes de la especialización en docencia . | 153 |
| 4.4.4. Asignaturas de la especialización en docencia..... | 154 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.5. Mentalidad del egresado..... | 157 |
| DISCUSIÓN | 158 |
| CONCLUSIONES..... | 168 |
| REFERENCIAS..... | 173 |
| ANEXO A. Entrevista | 182 |
| ANEXO B. Ordenamiento de las preguntas en sus respectivas categorías y subcategorías..... | 185 |
| ANEXO C. Ejemplo de la codificación de las respuestas en hallazgos y elementos emergentes | 187 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Características de los informantes..... | 14 |
| Tabla 2. Docentes como ejemplo en el aprendizaje significativo de los egresados..... | 109 |
| Tabla 3. Comparación entre las estrategias pedagógicas determinantes en la formación y las que ayudaron para desenvolverse exitosamente en el ámbito laboral..... | 113 |
| Tabla 4. Comparación entre el perfil de egreso deseado y la percepción de los entrevistados..... | 116 |
| Tabla 5. Distinción de los aspectos formativos ausentes y los necesarios en el ámbito laboral..... | 119 |
| Tabla 6. Percepciones de los egresados sobre la formación humanista..... | 126 |
| Tabla 7. Percepciones de los egresados sobre los conocimientos en ética..... | 128 |
| Tabla 8. Perspectivas sobre el factor de mayor importancia entre las habilidades en un segundo idioma y las estrategias pedagógicas..... | 133 |
| Tabla 9. Cuadro comparativo de las habilidades docentes cuestionadas o enriquecidas por el jefe inmediato de acuerdo con los egresados..... | 135 |
| Tabla 10. Aspectos a reforzar para formar a docentes de inglés que permitan visualizarlos como enseñantes de vanguardia de acuerdo con los entrevistados..... | 138 |
| Tabla 11. Mapa curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Plan de estudios 2011) | 140 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 12. Listado de optativas impartidas en LILEX..... | 141 |
| Tabla 13. Rubros del plan de estudios más importantes de acuerdo con los entrevistados..... | 143 |
| Tabla 14. Sugerencia práctico-pedagógicas al plan de estudios..... | 145 |
| Tabla 15. Comparación de la asignatura más importante entre métodos y técnicas de la enseñanza de lenguas y la de diseño de programas de estudio..... | 148 |
| Tabla 16. Mentalidad de los egresados de la LILEX de acuerdo con los egresados..... | 150 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Proceso de análisis de información..... | 19 |
| Figura 2: Investigaciones del Estado del Arte a nivel internacional considerando temas, metodologías y técnicas de recolección de datos..... | 48 |
| Figura 3: Investigaciones del Estado del Arte a nivel nacional y local considerando temas, metodologías y técnicas de recolección de datos..... | 49 |
| Figura 4. Conceptos y autores clave en el tema de Formación Docente..... | 68 |
| Figura 5. Conceptos y autores claves en el tema de Formación docente en el área de inglés..... | 77 |
| Figura 6. Políticas Internacionales..... | 103 |
| Figura 7. Políticas Nacionales..... | 104 |
| Figura 8. Políticas Locales..... | 105 |
| Figura 9: Categoría 1. Formación docente (estrategias pedagógicas)..... | 106 |
| Figura 10: Empleo de las estrategias pedagógicas en el ámbito laboral..... | 111 |
| Figura 11: Percepciones de los entrevistados sobre la consolidación en el mercado de trabajo de manera internacional, nacional y local..... | 122 |
| Figura 12. Categoría 2 con subcategorías y secciones..... | 122 |
| Figura 13: Aspectos formativos priorizados para ser docente de inglés de acuerdo con los entrevistados..... | 123 |
| Figura 14: Categoría 3 con subcategorías y secciones..... | 129 |
| Figura 15: Asignaturas determinantes para el desarrollo de habilidades y capacidades en la enseñanza de un segundo idioma..... | 131 |
| Figura 16: Categoría 4 con subcategorías y secciones..... | 139 |
| Figura 17: Asignaturas de la fase básica de formación que han ayudado para la práctica docente de los entrevistados..... | 147 |
| Figura 18: Síntesis del análisis de resultados de la investigación..... | 159 |

ACRÓNIMOS

CALEX: Centro de Autoacceso de Lenguas Extranjeras

CAM: Centro de Actualización del Magisterio

CMEUM: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

DECEL: Diccionario Etimológico Castellano en Línea

IELTS: International English Language Testing System

L2: Segunda Lengua

L3: Tercera Lengua

LGES: Ley General de Educación Superior

LILEX: Licenciatura en Lenguas Extranjeras

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PNB: Programa Nacional de Bilingüismo

PNI: Programa Nacional de Inglés

PNIEB: Programa Nacional de Inglés en Educación Básica

PRONI: Programa Nacional de Inglés

SEN: Sistema de Educación Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

TKT: Teaching Knowledge Test

TOEFL: Test of English as a Foreign Language

UAZ: Universidad Autónoma de Zacatecas

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura o United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, por sus siglas en Inglés

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

USICAMM: Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varias décadas, la educación es un tema de constantes transformaciones que viene influenciado por el ámbito económico, político, social y cultural. El debate crece y abre cada vez más temas de análisis debido a la globalización, el desarrollo humano, la sostenibilidad, principalmente. Así mismo, se le otorga una alta importancia a las guías y metas que establecen organismos internacionales como UNICEF, ONU, UNESCO, el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo.

Las exigencias en educación en la actualidad pretenden que los ciudadanos alcancen habilidades integrales que les permitan desenvolverse en cualquier área laboral atendiendo exigencias máximas como aprendizaje de calidad, equidad educativa, inclusión, cobertura, pertinencia, entre otros. Se contempla a un individuo reflexivo y crítico con su contexto, que sepa de la diversidad cultural y que se relacione de manera consciente con la sociedad. En el esfuerzo de cumplir esas demandas educativas, se requiere concordancia en la labor de todos los involucrados, específicamente en el perfil formativo de los nuevos docentes.

Si bien, existen individuos con habilidades innatas para enseñar, la realidad es que nadie nace sabiendo enseñar, para esto se requiere de una formación adecuada que tenga presente los diferentes roles del docente (Sánchez, Torres y Martínez, 2023). En este sentido, el panorama laboral del maestro muestra transformaciones y alza en la demanda de actividades para el profesor con una nueva ola de consideraciones, dentro de las cuales ya no es sólo el enseñante frente a grupo, sino aquel que se desempeña como administrativo, trabajador social e incluso psicólogo. El docente sobrelleva una mayor carga laboral con más horas de trabajo no remuneradas, sufre de estrés, requiere de actualizaciones con más regularidad para afrontar las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general ante escenarios cada vez más inciertos.

En este sentido, el docente debe ser una guía para los estudiantes en su camino de aprendizaje, aunque las tendencias muestran una inclinación hacia la desprofesionalización de los maestros mostrando una mala preparación, escasez de profesores de tiempo completo, un incremento en los profesores que trabajan

únicamente por contrato, constantes evaluaciones profesionales y una diferenciación en el sueldo comparado con otras profesiones (UNESCO, 2015). No obstante, el rendimiento escolar, la obtención de resultados y el éxito educativo siguen recayendo sobre el maestro, además de que cuestiona los enfoques sobre la formación docente.

Por tanto, antes de continuar se debe definir el concepto de formación docente. De acuerdo con el Diccionario Etimológico Castellano En Línea (DECEL), la palabra *formación* viene del latín *formatio* que se refiere a la acción o efecto de dar forma, mientras que *docente*, proviene del latín *docens, docentis* que alude a aquel que enseña. Es así que, de la manera más sencilla, la definición se centra en las acciones de enseñar a aquel que enseña.

Al tratarse de un concepto tan amplio, autores como Vaillant y Marcelo (2016) lo definen como el antes, durante y después de la capacitación del maestro; por su parte, Chehaybar y Ríos(1996), lo contemplan como un camino constante de profesionalización que incluye cuestiones teóricas, metodológicas, sociales, históricas, entre otras; mientras que la UNESCO (2020) lo precisa como un momento constante de aprendizaje, mediante el cual los maestros reflexionan y desarrollan sus conocimientos y prácticas profesionales

De este modo, la importancia de la formación docente gira en torno a que los maestros tengan más y mejores competencias y habilidades acordes con las demandas sociales, que se entrelacen los conocimientos, y que se visualice su preparación no sólo como un momento específico, más bien como un desarrollo continuo en su carrera profesional. En palabras de Torres (1996), “la formación docente, como todo proceso educativo, deber ser entendida esencialmente como un proceso permanente de reflexión y problematización sobre uno mismo, el propio conocimiento y la propia práctica” (p.68).

Sin embargo, ya en la realidad, se distingue que aumenta la desprofesionalización, se le da poco tiempo de enfoque a la práctica, se satura con una cantidad inmensa de aprendizajes y, prácticamente, una formación docente descontextualizada. Es así que para la mejora educativa debe de haber atención en cada enfoque, principalmente desde la formación del enseñante, pues como lo

señala Torres (1996), “la formación docente no puede encararse de manera aislada, sino como parte de un paquete de medidas dirigidas a levantar la profesión docente y en el marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura escolar en sentido amplio” (p.21).

En el proceso de aprendizaje y entendimiento de su labor, el docente debe lograr entrar en contacto con sus tareas y su función, las razones para convertirse en maestro, el rumbo que se desea tomar, su trabajo individual y como parte de un magisterio y, en general, reflexionar respecto a la educación e identificar su relación con la sociedad y el entorno. Según Aguerrondo (2003) “el peso de los primeros años de experiencia profesional juega de una manera definitiva, potenciando o anulando cualquier esfuerzo que pueda hacerse para mejorar la calidad de los profesores” (p.16). Debido a esto, el inicio de camino formativo establece las bases con las que el profesor se desenvolverá a lo largo de su trayectoria. En este sentido, la enseñanza superior es clave para el desarrollo del maestro puesto que de aquí egresan las nuevas generaciones que desempeñarán labores que la sociedad requiere.

La formación docente se comprende como un reto cognitivo, afectivo, conductual, de reflexión y de organización constante que debe ir de la mano de distintas actividades tanto como aprendizaje entre pares, formación continua, experiencia, practica hasta talleres, cursos, congresos y conferencias (Sánchez et al., 2023). La formación docente no es sencillamente un momento en la labor del maestro, por el contrario, es un proceso exhaustivo a lo largo de sus actividades.

Bajo esta misma premisa, se puede destacar que en la actualidad dominar un segundo idioma, específicamente el inglés, es un requisito para no quedar fuera de oportunidades laborales, educativas y sociales. El inglés se ha posicionado como el idioma dominante desde la entrada de la globalización por su utilidad en diversas áreas. De acuerdo con datos de la SEP (2017):

Quienes dominan el inglés, tienen mayores oportunidades de movilidad social y acceso a mejores empleos. Los profesionales que dominan el inglés pueden asegurar un sueldo entre 30 y 35% por encima de personas que no lo hablan o pueden realizar estudios superiores o de posgrado en universidades reconocidas internacionalmente (p.3)

Por esta razón, su enseñanza en diferentes niveles escolares, desde educación inicial hasta educación superior, ha alcanzado notoriedad. Para lograr una enseñanza satisfactoria, se requiere un mayor énfasis en el docente que imparte la materia, es entonces relevante ahondar en la formación del profesor de inglés, para analizar las habilidades y las estrategias pedagógicas bajo las que se están formando al nuevo docente del Sistema Educativo Nacional, presente y futuro.

El idioma inglés es la lengua de comunicación del siglo XXI y poco a poco se ha establecido como una parte esencial de la educación mundial para usar en diferentes contextos y como resultado del crecimiento de la globalización. Según datos del informe *Sorry. El aprendizaje de inglés en México*, para 2015 había 2 millones de personas en 138 países que hablaban inglés y alrededor del mundo más de mil millones de personas que tenían conocimientos del idioma o lo estaban estudiando. El inglés podría verse como algo tan importante como el internet, puesto que, si uno sabe inglés, se está conectado con el mundo, mientras que, si el idioma se desconoce, la interacción con el mundo se reduce (Mexicanos Primero, 2015).

México no ha sido la excepción en otorgarle importancia al aprendizaje del idioma, puesto que las políticas educativas han focalizado que los planes de estudio de cualquier nivel educativo integren el inglés como una asignatura impostergable, es así que se han puesto en marcha iniciativas que contribuyan a asegurar la calidad de los aprendizajes de la segunda lengua. Incorporar el inglés al currículo de educación mexicana es una excelente opción debido a que la asignatura supone crear una conexión entre diversos ambientes sociales en el aula, promoviendo intercambios comunicativos y pluriculturales.

No obstante, la trayectoria de los hechos que han caracterizado al sistema mexicano ha pasado por complicaciones. Si bien, es verdad que la voluntad y financiamiento del Estado han estado presentes, los resultados no han sido tan alentadores. Según datos de *Education First* en su reporte sobre el índice de nivel de inglés 2022, México se ubica en la posición 88 de 111 países evaluados, entrando en una clasificación *muy baja* del dominio del idioma, posicionándose por debajo de países latinoamericanos como Argentina, Chile, Perú, Brasil y Colombia (EF, 2022).

El nivel alcanzado resulta alarmante al considerar que los alumnos del sistema de educación básica mexicano llevan clase de inglés desde tercer año de preescolar hasta tercer año de secundaria, además de que se incluye en los currículos de educación media superior y se solicitan, por lo general, certificaciones para egresar de educación superior. De este modo, si se analiza el contexto de enseñanza, uno de los elementos determinantes es el profesor de inglés.

En lo que respecta a las condiciones de trabajo de los maestros de inglés en el país se percibe un entorno complicado. Entre diversas razones, hay una ausencia de vinculación significativa con los estudiantes puesto que deben atender demasiados grupos y existe una carga excesiva de trabajo para el docente. De acuerdo con el informe de Mexicanos Primero (2015), para 2015 eran 203,966 estudiantes de educación básica que estudiaban inglés, mientras que había 50274 maestros de inglés, esto significaba 1 maestro de inglés por cada 419 alumnos cubriendo apenas un 14% del total de escuelas públicas.

Entonces, más allá de la necesidad de enseñar inglés y el enfoque en los alumnos o los resultados que se deben alcanzar, es importante considerar quiénes deben ser y cómo se debe preparar a los maestros que imparten la materia. Preparar a maestros de inglés idóneos por su perfil, formación y selección es una necesidad, puesto que ninguna estrategia, programa o libro de texto puede sustituir el aporte de un educador (Mexicanos Primero, 2015).

Independientemente del dominio que alcancen los estudiantes a lo largo de los diferentes grados de educación, los recursos didácticos como libros de texto, o la actualización de las políticas educativas, es necesario dar mayor énfasis en cuanto a los perfiles de esos docentes que se dedicarán de pleno al proceso de instrucción del idioma para nuevas generaciones y sus perfiles laborales.

En un modelo disciplinar, cada docente sólo se preocupa de una materia, valorándola siempre como la más importante y forzando al conjunto de estudiantes a obsesionarse únicamente con ella, pudiendo recurrir, si es necesario a desvalorizar aquellas otras que considere rivales (Torres, 2006, p.127).

No obstante, el trabajo del profesor de inglés adquiere una relevancia más allá de la impartición de una asignatura, puesto que está atendiendo la enseñanza de un idioma y una cultura distinta que le permitirá a los estudiantes conectar esas

disciplinas con otra realidad con una parte distinta de la sociedad. En la actualidad, la enseñanza del inglés es una necesidad en el mercado laboral y si se pretende que los individuos tengan oportunidades de posicionamiento en el ámbito internacional, se requiere del dominio de esta segunda lengua.

De esta manera, para que las nuevas generaciones adquieran aprendizajes significativos en el idioma, la característica principal del maestro de inglés no debe ser sólo dominar la lengua, sino que cuente con técnicas que le permitan enseñar, ser un facilitador de conocimientos y que tenga estrategias para relacionar la lengua inglesa con una utilidad fuera del salón de clases. En este sentido, las instituciones de educación superior han tenido que comenzar a atender esta demanda, pues más allá de la necesidad de una segunda lengua para conocer otra cultura, esto ha sido necesidad en cuestión de mercado y economía, pues aquellas personas capaces de comunicar sus conocimientos en otro idioma tienen una ventaja sobre aquellos que no pueden.

Estos requerimientos han conducido a la creación de licenciaturas en enseñanza del idioma inglés en diversas instituciones de educación superior del país. A nivel local, la Universidad Autónoma de Zacatecas lo hizo con la creación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en el año 2011 con la finalidad de atender a la necesidad de docentes de inglés y lenguas extranjeras. Si bien la asignatura de inglés es parte de los planes de estudio de licenciaturas como Ciencias Aplicadas; Cultura Física y Deporte; Contaduría; Nutrición, Enfermería, Economía, Historia, Letras o Medicina Humana, la LILEX se presenta como una carrera vanguardista para atender no sólo las necesidades de la universidad, sino de la región.

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX-UAZ) se ha posicionado como la principal carrera de formación del docente en el área de lenguas extranjeras; cuenta con tres especializaciones: docencia, traducción, y relaciones internacionales. Aunque, al egresar, el trabajo de los licenciados se centra de manera principal, como docente del idioma inglés independientemente de su área de formación o especialización.

Lo anterior motiva a investigar con mayor profundidad cómo se están formando los egresados de esta licenciatura que se dedican a la enseñanza del

inglés, ahondar en su formación, cuáles son las estrategias pedagógicas que se les están brindando y de qué forma se ha planteado el perfil docente con el que deben cumplir para laborar adecuadamente, pues como lo destaca MacBeath (2012), la formación docente y una vez ya el trabajo como maestro requiere ciertas características para coincidir con los ámbitos sociales, políticos, económicos, familiares e individuales mientras se atienden las necesidades del estudiante.

Es así que en el proceso de mejorar las capacidades de los enseñantes del idioma inglés se debe redefinir al profesor, su formación y su papel no sólo como alguien que enseña gramática, vocabulario o repetir y traducir oraciones, sino como un actor principal en la transformación de la sociedad. Empleando palabras de Fandiño-Parra (2017) “recientemente se ha empezado a comprender como un proceso de preparación compleja que busca que el profesor pueda integrar el conocimiento teórico con el saber práctico mediante la reflexión profesional” (p.133).

Por ello, la formación docente del profesor de inglés requiere ir más allá de conocimientos técnicos de las diversas posibilidades en el aula, por el contrario, se deben considerar ángulos con diferentes modelos educativos, requerimientos de los estudiantes, la diversidad en los salones de clase, al igual que la realidad del contexto, exigencias y factores que abogan por un docente mejor preparado con una visión amplia del mundo glocalizado.

Por todo lo anterior, la presente investigación adquiere relevancia en vista de la necesidad de indagar en la formación del docente de inglés que egresa de la LILEX-UAZ. A través de este estudio se pretende no sólo profundizar en el perfil formativo de los profesores de inglés egresados de esa carrera, sus características, habilidades y capacidades, sino también identificar de qué forma se conecta la formación de los docentes de inglés con el escenario laboral. De igual modo, y si bien no se busca entrar en el análisis sobre el currículo, se expondrán las perspectivas de los egresados sobre las materias que cursaron durante su carrera, sus recomendaciones y experiencias al respecto. Lo anterior, sin duda contribuye para describir y caracterizar al docente egresado de la LILEX.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el perfil formativo de los profesores de inglés egresados de la LILEX-UAZ?
- ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas con las que egresan los profesores de inglés de la LILEX-UAZ?
- ¿Qué habilidades y capacidades describen al profesor de inglés egresado de la LILEX-UAZ?
- ¿Qué aspectos caracterizan al docente del idioma inglés egresado de la LILEX-UAZ?
- ¿Cuál es la perspectiva de los egresados de la LILEX-UAZ en relación al plan de estudios?

Objetivo general

Analizar el perfil formativo de los profesores de inglés egresados de la LILEX-UAZ.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias pedagógicas con las que egresan los profesores de inglés de la LILEX-UAZ.
- Describir las capacidades y habilidades del maestro de inglés egresado de la LILEX-UAZ.
- Caracterizar al docente del idioma inglés egresado de la LILEX-UAZ.
- Exponer las perspectivas de los maestros de inglés egresados de la LILEX-UAZ en relación al mapa curricular.

Proceso metodológico

Metodología

Para este trabajo investigativo, se optó por la metodología cualitativa tomando en cuenta el planteamiento del problema y los objetivos que se desean alcanzar al centrarse en las experiencias de los egresados. Este enfoque fue seleccionado al caracterizarse por la profundización en las interpretaciones, vivencias y creencias “en su más amplio sentido a la investigación que produce

datos descriptivos, las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987).

La metodología cualitativa permite revisar desde un punto social las problemáticas para así analizarlas. Se trabaja con un número más reducido en la muestra, pero se aprovecha por la espesura que se puede dar a las cuestiones estudiadas. En palabras de Deslauriers (1996):

la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas, pero no les concede simplemente el primer lugar; ella se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social (p.10)

Al ser la metodología cualitativa más abierta y dinámica permite descubrir e interpretar de forma integral el entorno en el que se desenvuelven variedad de personas desde la observación o la conversación entrelazándose con la interpretación del investigador. Con esta metodología no se busca una única verdad sino un conjunto de experiencias de diferentes sujetos en la misma situación a las que el investigador se va acercando de un modo inductivo para así comprender el fenómeno estudiado desde la realidad que otros perciben (Taylor y Bogdan, 1987).

Este tipo de metodología se entrelaza con los propósitos del estudio al facilitar examinar a una variedad de personas, da pauta a la investigación, la experiencia de un grupo y la forma en la que experimentan en una situación determinada para alcanzar una reflexión crítica de las acciones sociales. Citando a Deslauriers (1996):

Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa se presta al estudio de los fenómenos complejos y movidos y en su flexibilidad se halla su fuerza. Lo importante no es tanto desplegar el modelo operatorio más riguroso como el obtener las mejores informaciones posibles. El plan de investigación puede evolucionar al mismo tiempo que la investigación por sí misma responde a las necesidades que se presenten. Esta flexibilidad se revela como una gran ventaja porque el estudio de un sistema viviente implica un componente imprevisto al cual hay que ajustarse (p.19)

En este tenor, el alcance del diseño de la investigación es de tipo fenomenológico, el cual es ideal para entender las perspectivas de los individuos respecto a un fenómeno o una experiencia compartida. Como destaca Sime (2020), este es un paradigma interpretativo a través de la comprensión y estructura de significados que admite la relevancia de la subjetividad de la experiencia humana, lo cual permite profundizar en las perspectivas de los sujetos.

Este tipo de diseño permite estudiar las vivencias de las personas como experiencias individuales sin generalizar en las opiniones y construyendo significados de las circunstancias desde diferentes realidades (Trejo, 2012). Es así que este diseño se centra en el análisis de las perspectivas de los investigados buscando conocer diferentes ángulos de una misma situación. En palabras de Bautista (2011)

Es a partir de ese mundo conocido y de esas experiencias intersubjetivas, que se obtienen las pistas y las premisas para interpretar la diversidad de símbolos y significados. Es así como este método hace posible la interpretación de los procesos y de las estructuras sociales (p.108).

En este caso, es el diseño ideal para conocer la visión de los individuos estudiados revelando los puntos en común y los contrastes vividos de una experiencia concreta, de esta manera se presenta la vivencia personal de cada participante junto con la del colectivo. “Para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (Fuster, 2019, p.204).

Considerando el contexto de esta investigación, se opta por el diseño fenomenológico porque se busca profundizar en la experiencia de estudiar y egresar de la LILEX desde las vivencias de los diversos participantes e indagar en la formación docente, las características, las estrategias pedagógicas y las capacidades y habilidades.

Técnica

La técnica elegida para esta investigación es la entrevista, pues de acuerdo con Lázaro (2021), la entrevista “persigue unos objetivos concretos, que se pueden resumir en el deseo del entrevistador de obtener información del entrevistado, y una estructura que puede reducirse en algunos casos a expresiones mínimas, pero que nunca está del todo ausente” (p. 65). En palabras de Briceño (2021), la entrevista:

Es un encuentro intencionado, para formular y responder preguntas o comentar con otras personas. De allí que los participantes implicados cumplan roles diferentes: el entrevistador o investigador (quien pregunta) y el entrevistado o entrevistados (quien o quienes responden). En ese sentido, es un proceso comunicativo bidireccional y la relación es asimétrica, sobre la base del respeto mutuo (p.72).

Esta técnica de recolección de información se caracteriza por ser una herramienta con grandes bondades entre las que se logran destacar la manera estandarizada

en la que el investigador hace las preguntas y el individuo comunica las respuestas; en segundo lugar, que en un lapso temporal corto se puede hablar con un amplio número de sujetos; y en tercer lugar la posibilidad de recolectar datos de situaciones que no son fáciles de observar (Taylor y Bogdan, 1987). Además de que la entrevista es una técnica de recolección de información que “trata de entender el mundo desde el punto de vista del sujeto” (Hernández Carrera, 2014, p.188)

Entre los diferentes tipos de entrevista, se opta por la entrevista semiestructurada al consolidarse como “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.403). En tal sentido, se está en un punto medio entre una entrevista dura y estática de pregunta-respuesta y una conversación que no posee orden.

De acuerdo con Lázaro (2021), hay una lista de temas o preguntas que deben ser cubiertos, sin necesidad de un libreto de diálogo exacto, el orden para formular las preguntas queda a la valoración del entrevistador teniendo la posibilidad de explicar las preguntas, pedir aclaraciones de algún aspecto e ir introduciendo nuevas interrogaciones, de este modo la conversación fluye con naturalidad y es diferente con cada participante.

Con la finalidad de tomar la mejor elección se evaluaron las ventajas y desventajas de la entrevista semiestructurada, destacando así entre sus beneficios que:

se caracteriza por su flexibilidad, ya que, aunque parten de un conjunto de preguntas previas, el entrevistado pueden contestar de forma abierta evitando así la elección de respuestas específicas. Los entrevistados además pueden realizar apreciaciones transversales. Los resultados son menos sistemáticos, pero la información recogida de este modo puede llegar a ser de una gran riqueza si las preguntas han estado acertadas y los entrevistados se sienten libres de expresar sus conocimientos gracias a esta flexibilidad (Lopezosa, Codina y Freixa, 2022, p.1).

La entrevista semiestructurada agrega un grado de elasticidad a esta investigación pues permite entablar un diálogo amplio sobre las vivencias y perspectivas de los informantes al permitir seguir un guion de preguntas, pero añadir otras de acuerdo con la conversación o ahondar en las palabras de los entrevistados.

Unidad de análisis

Con el propósito de contextualizar, la LILEX abre sus puertas en el año 2011 buscando responder a la demanda de profesionales competentes en áreas de docencia, traducción y servicios empresariales con habilidades en lenguas extranjeras, necesarios para atender las demandas sociales, culturales y científicas de la región (Alatorre, 2016), su sede se encuentra en las instalaciones del Campus UAZ Siglo XXI y cuenta con más de nueve generaciones de egresados. La licenciatura, dentro de sus propósitos, en su misión:

Formar profesionistas competitivos e integrales con una sólida competencia lingüística y en los valores cívico culturales, impulsando aprendizaje significativo y la comunicación a través de acciones que delimiten un *curriculum* de carácter internacional, la investigación, los cuerpos académicos, así como la difusión de los productos académicos, el intercambio cultural y todo ello orientado a responder a los requerimientos de los sectores educativo, social y empresarial, cumpliendo así con la pertinencia social (UAZ, 2019, p.61).

Y su visión a 2025 prevé consolidarse “a nivel estatal, nacional e internacional como el referente en la formación de profesionistas en lenguas extranjeras de vanguardia y clase mundial” (UAZ, 2019, p.61). Al enfocarse esta investigación en los egresados de la licenciatura también es importante mencionar lo que se señala del perfil de egreso:

El egresado profesional universitario de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras se caracteriza por, tener conocimientos de la lengua española y lenguas extranjeras; por ende, asumir los valores humanísticos, ser poseedor de una formación polivalente para movilizarse en el contexto de la internacionalización e interactuar con profesionales de otros campos disciplinarios, reconociendo que la multi, inter y transdisciplinariedad son fundamentales para la intervención y solución de gran parte de los retos de interculturalidad que exige el mundo contemporáneo (UAZ, 2019, p.62).

Aclarado lo anterior, la unidad de análisis de este estudio se centra en los egresados de la línea docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas, tomando en cuenta que formaron parte de la salida terminal de docencia, y que estuvieron entre la tercera (2013-2017), cuarta (2014-2018), quinta (2015-2019), sexta (2016-2020) y séptima (2017-2021) generación de egresados. La elección se hizo considerando que las generaciones llevaron el plan de estudios 2011, pues formaron parte de los primeros años de la LILEX, además de la posibilidad que se tuvo para contactarlos, lo que favoreció para abarcar cinco generaciones.

Entrevistados

Del total de egresados de la tercera a la séptima generación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con salida terminal en docencia se entrevistaron a 13 sujetos, intentando considerar tres por cada generación, tomando en cuenta que se buscan profundizar en las opiniones de los diferentes individuos que cursaban un mismo plan de estudios, pero que pasaron por diversos años de la LILEX. Para contactar a los participantes se hizo uso de la técnica de la bola de nieve, la cual se fundamenta en “conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros” (Taylor y Bogdan, 1987, p.109). De este modo, una vez que se entrevista a los primeros participantes, se obtienen los datos de otras personas para hacer un acercamiento hasta llegar al número de informantes por analizar. Sin embargo, a falta de respuesta de los participantes al usar la técnica de la bola de nieve se terminó entrevistando a cinco egresados, en lugar de tres, de la generación 2016-2020, por la facilidad de contacto con los individuos.

Al comienzo de cada entrevista se hicieron algunas preguntas generales para recoger algunos datos de los egresados. Estos datos incluyen el género con el que se identifican; el año de egreso de la LILEX; el nivel de inglés que poseen de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL); si contaban con alguna certificación en el idioma inglés; su ocupación actual; y en caso de dedicarse a la docencia, especificar el nivel educativo en el que laboran. Además, se agregó la fecha de aplicación de la entrevista y su duración, todos estos datos se agregan en la Tabla 1.

Respecto a las características generales de los 13 participantes se puede destacar que nueve son mujeres y cuatro son hombres. Sobre el año de egreso, dos egresaron en el 2017, dos en el 2018, uno en el 2019, seis egresaron en el 2020 y dos en el 2021. Respecto al nivel de inglés, nueve poseen un nivel B2 y cuatro un nivel C1 en la escala del MCERL, pero sólo 11 de los entrevistados cuentan con certificaciones vigentes en el idioma inglés que van desde TOEFL, IELTS, Oxford Test of English y TKT.

En relación a la ocupación de los egresados entrevistados, un detalle importante es que sólo nueve de ellos se dedican a la docencia del idioma inglés, dos continúan con sus estudios y dos se dedican a actividades no relacionadas con el trabajo docente. De esas 11 personas que trabajan como profesores de inglés, el nivel educativo en el que se desenvuelven varía entre preescolar, primaria, secundaria, media superior y educación superior. Finalmente, las fechas de entrevista entre marzo y abril del 2023 y tuvieron una duración de entre 45 minutos y una hora y 45 minutos.

Del mismo modo, se añadió un código a cada egresado, esto con el fin de mantener el anonimato de los entrevistados y facilitar la lectura del capítulo IV de resultados. El código se otorgó de manera aleatoria y comienza con la letra E de egresado junto con un número del 1 al 13 referente a la cantidad de participantes.

| Tabla 1. Características de los informantes | | | | | | | | |
|---|--------|---------------|-----------------|-------------------------------------|-------------------|---------------------------------|------------------------|---------------------------|
| Código del egresado | Género | Año de egreso | Nivel de inglés | Certificaciones en el idioma inglés | Ocupación actual | Nivel educativo (Trabajo) | Fecha de la entrevista | Duración de la entrevista |
| E1 | F | 2020 | C1 | TKT ¹ modulo 1 | Barista | NA | 6/03/2023 | 1:30 |
| E2 | F | 2018 | B2 | No | Estudiante | NA | 20/03/2023 | 1:00 |
| E3 | F | 2018 | C1 | IELS, TOEFL, Oxford Test of English | Docente de inglés | Educación superior y primaria | 16/03/2023 | 1:45 |
| E4 | F | 2021 | B2 | TOEFL, Oxford Test of English | Docente de inglés | Primaria | 15/03/2023 | 1:35 |
| E5 | F | 2020 | B2 | TOEFL | Estudiante | N/A | 7/03/2023 | 1:15 |
| E6 | F | 2017 | C1 | TOEFL | Docente de inglés | Secundaria y educación superior | 21/03/2023 | 00:47 |
| E7 | F | 2021 | B2 | TOEFL | Docente de inglés | Adultos | 14/03/2023 | 1:15 |
| E8 | M | 2017 | C1 | TOEFL | Docente de inglés | Educación superior y adultos | 24/03/2023 | 00:45 |
| E9 | F | 2020 | B2 | TOEFL | Docente de inglés | Media superior | 14/03/2023 | 01:45 |

¹ Teaching Knowledge Test: Certificación en docencia que prueba los conocimientos de conceptos básicos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que evalúa la familiarización con metodologías de enseñanza, dominio de recursos didácticos, de planeación y de gestión del aula.

| | | | | | | | | |
|-----|---|------|----|------------|-------------------|-----------------------|------------|-------|
| E10 | M | 2019 | B2 | IELTS, TKT | Docente de inglés | Primaria | 13/03/2023 | 00:45 |
| E11 | F | 2020 | B2 | TKT | Docente de inglés | Preescolar y primaria | 4/03/2023 | 01:45 |
| E12 | M | 2020 | B2 | No | Asesor de ventas | NA | 15/04/2023 | 01:15 |
| E13 | M | 2020 | B2 | TOEFL | Docente de inglés | Educación superior | 13/04/2023 | 01:30 |

Nota: elaboración propia

Diseño de instrumento

El instrumento es una entrevista semiestructurada (Anexo A), que se realizó en línea mediante la plataforma de *Google Meet* y videollamada por *Whatsapp* debido a que algunos participantes se encuentran fuera de la localidad. Se acude a la entrevista semiestructurada debido a la posibilidad de emplear las preguntas sin un orden específico, fueron aprovechadas de acuerdo con el hilo de la conversación haciendo que la entrevista con cada egresado sea única y diferente. Es importante señalar que las interrogantes de la entrevista aplicada fueron abiertas y el entrevistado podía expandirse tanto como lo deseara.

La estructura de la entrevista y las preguntas fueron elaboradas alrededor de cuatro categorías de estudio: *estrategias pedagógicas; características; capacidades y habilidades; y, mapa curricular*. En la categoría de *estrategias pedagógicas*, se contempla las percepciones del egresado sobre su perfil formativo, por ejemplo, *Desde tu punto de vista, con la fase de especialización línea docente, ¿qué estrategias pedagógicas determinaron tu formación como enseñante de una lengua extranjera que te ayudaron para desenvolverte exitosamente en el ámbito laboral?*

En relación con las *características*, se busca identificar las cualidades del docente de inglés egresado de la LILEX, por ejemplo, *¿consideras que la LILEX te formó con una visión humanista?, sí o no y ¿en qué sentido? Así también, ¿En qué te sirvieron tus conocimientos en temas de ética?*

Dentro de la categoría de *capacidades y habilidades* se abordan las destrezas de los participantes, por ejemplo, *¿qué pesó más en tu formación, las habilidades en un segundo idioma (gramática, vocabulario, comprensión lectora, etc.) o las estrategias pedagógicas que cursaste en la asignatura de la línea docente para tener mayores habilidades en la enseñanza?*

Y, finalmente en *mapa curricular*, se exploran las opiniones de los participantes sobre el plan de estudios en su proceso formativo, por ejemplo, *en tu fase básica de formación, ¿cuáles fueron las asignaturas con más relevancia para tu práctica docente?*

Análisis de información

El análisis de los datos recolectados se hizo a través del *open coding* o codificación abierta, usualmente utilizado para la revisión de información de investigaciones con enfoque en teoría fundamentada, pero utilizado en este estudio por su sistematicidad para clasificar, describir y hacer comparaciones entre las respuestas de los participantes. De acuerdo con Hernández (2014), esta técnica permite:

expresar los datos en forma de conceptos. El investigador disecciona, fragmenta, segmenta y desenmaraña los datos que contiene el texto tratando de enumerar una serie de categorías emergentes. Se plantean preguntas como: ¿De qué habla el texto? ¿Qué es lo que sucede en él? ¿Qué concepto sugiere cada parte? ¿Qué se trata en la entrevista? (p.196)

Con la codificación abierta se le permite al investigador encasillar las respuestas de los entrevistados en distintos códigos y crear categorías de manera manual y sistemática y así entablar relaciones y hacer comparaciones entre la información recabada. Esta codificación tiene tres etapas principales: la codificación abierta, la codificación axial, y la codificación selectiva. Estos pasos del análisis de información se realizaron en una matriz de datos de Microsoft Excel.

Aquí se creó una tabla donde se vaciaron cada una de las preguntas y respuestas en una hoja de cálculo independiente de acuerdo con el orden de las cuatro categorías, y junto con cada respuesta se asignó el código del egresado correspondiente. El ordenamiento de las preguntas en sus respectivas categorías y subcategorías se pueden apreciar en el Anexo B.

Durante la primera fase del análisis, *codificación abierta*, se revisó cada respuesta dividiéndola en los códigos, los conceptos o las expresiones más significativas, se hizo una búsqueda de *hallazgos*, o sea, las partes más pertinentes de cada respuesta que atiendan a las interrogantes. Es importante señalar que las respuestas podían tener más de un hallazgo.

Una vez terminada la faceta de *open coding*, se prosigue con la *codificación axial*, la cual consiste en

filtrar las categorías que han surgido en el paso anterior. La información se reorganiza creando nuevas relaciones entre los conceptos. De entre todas las categorías que surgieron en la primera fase de codificación abierta se seleccionan aquéllas que parecen más interesantes para abundar más profundamente en su explicación (...) (Hernández, 2014, p.200).

Entonces, tras la extracción de los hallazgos, se continuó con la selección de los *elementos emergentes*, los cuales son las ideas o conceptos principales de cada hallazgo, o también se le puede llamar subcategorías.

Una vez finalizada la codificación axial, se pasa a la *codificación selectiva*, la cual “consiste en seleccionar una categoría central en torno a lo que se organizan, se integran y se agrupan el resto de las categorías” (Hernández, 2014, p.202). Es conectar las subcategorías alrededor de las categorías principales (Delve, 2021). Es el orden y la presentación de los resultados en diferentes categorías centrales que hace el investigador. La explicación anterior se puede apreciar en la Figura 1.

Los hallazgos y elementos emergentes se agruparon de acuerdo con las similitudes que tuvieran, de esas coincidencias se extrajo la idea principal obteniendo así las subcategorías del análisis de la investigación. En este mismo sentido, junto con el análisis de los datos se buscó hacer una discusión de la mano de los teóricos presentados en el capítulo dos y lo mencionado en las políticas educativas del capítulo tres.

Un ejemplo de la codificación de las respuestas en hallazgos y elementos emergentes se presenta en el Anexo 3.

Por último, es importante dar a conocer los contenidos de esta investigación, la cual se divide en cuatro capítulos. El primer capítulo es el Estado del Arte, donde se presentan investigaciones en el ámbito internacional, nacional y local sobre la formación docente de maestros de inglés o temas relacionados profundizando en el contenido, la metodología, las técnicas de recolección de datos, los resultados y las conclusiones con el propósito de profundizar el modo en que se ha trabajado esta temática.

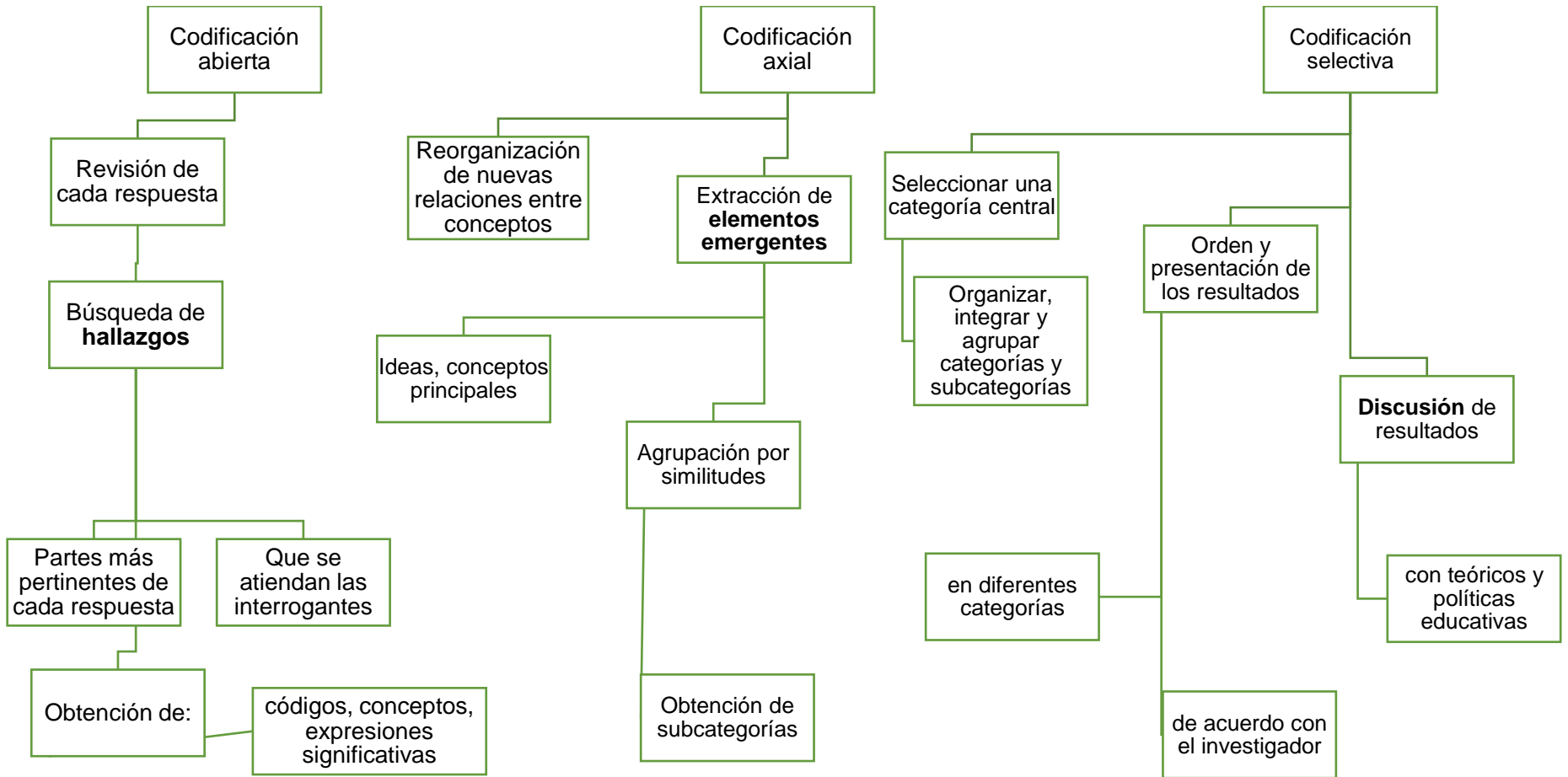
El segundo capítulo es el marco teórico presentando a diferentes pensadores y estudiosos que han estudiado la formación docente. El capítulo se divide en dos

vertientes, primero la formación docente en un sentido más general, considerando los modelos, la realidad educativa, entre otras cuestiones. Y, posteriormente la formación docente en el área de inglés revisando cuestiones como los enfoques y los cambios en la formación de los maestros de inglés.

En el tercer capítulo se desglosan las políticas educativas en el ámbito internacional, nacional y local, explorando lo que mencionan leyes, normas, planes, programas y organismos sobre la formación docente del maestro de inglés, la educación superior, la enseñanza del idioma inglés, entre otras cuestiones.

El capítulo cuatro se presentan los resultados recolectados de las entrevistas a los egresados de la LILEX divididos en cuatro categorías: estrategias pedagógicas; capacidades y habilidades; características; y mapa curricular junto con el análisis respectivo de la información recabada. Finalmente, se exponen las conclusiones del estudio, además de las referencias y anexos

Figura 1. Proceso de análisis de información



Nota: elaboración propia

CAPÍTULO I: INVESTIGACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR DE INGLÉS

A lo largo de este capítulo se presentan investigaciones relacionadas con el tema de formación docente del profesor de inglés dividido en tres apartados: contexto internacional, contexto nacional y contexto local. De las investigaciones se recopilan los puntos clave desde el contenido, la metodología y las técnicas utilizadas, los resultados y las conclusiones.

La compilación es variada al incluirse investigaciones, artículos y tesis de maestría, mientras que las líneas temáticas muestran diferentes tendencias. En el ámbito internacional, las investigaciones muestran una inclinación por la formación inicial y permanente, las competencias comunicativas de profesores de inglés; las creencias del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma; los programas para la enseñanza del inglés; y las políticas educativas para enseñar inglés. Mientras que en las tendencias a nivel nacional y local priorizan los estudios sobre la práctica docente y las competencias del profesor de inglés en educación básica; y los programas de inglés en México.

1.1. Contexto internacional

Para comenzar, Blázquez y Tagle (2010) en su trabajo titulado *Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés*, realizan una inspección de las perspectivas sobre la enseñanza- aprendizaje del inglés de estudiantes y maestros de una Institución de Educación Superior en Chile con el objetivo de perfeccionar la formación brindada y mejorar el futuro desempeño laboral.

La metodología utilizada fue de enfoque mixto, se contó con la participación de 145 personas, de las cuales 80 eran alumnos del programa de *Pedagogía en Inglés* de la generación 2007, 25 eran estudiantes de la generación 2003 y 40 eran ya profesores del sistema educativo chileno. A la totalidad de involucrados se les aplicó un cuestionario de escala Likert, después se seleccionaron de forma aleatoria ocho estudiantes, cuatro de cada generación y a cuatro maestros para ser

entrevistados; además de que se realizó la observación de clase directa a estudiantes de la generación 2003 (Blázquez y Tagle, 2010).

Es importante señalar que con la aplicación del cuestionario y la observación de clases se pretendió recoger datos sobre la enseñanza- aprendizaje del inglés, relaciones interpersonales, actividades, contenidos, organización del aula, tiempo, materiales curriculares, rol del alumno, rol del profesor y evaluación, mientras que con la entrevista se buscó profundizar aún más en las respuestas al cuestionario, así como lo advertido dentro del salón de clases.

Para el análisis de datos se elaboró una triangulación de la información de las tres técnicas utilizadas. Acorde a los resultados, de manera general se señala que existe una tendencia por la enseñanza de gramática y vocabulario al momento de aprender; entre las principales actividades que realizan se encuentra la decodificación, repetición y transformación de oraciones; asimismo, se visualiza al aprendizaje del idioma como una formación de hábitos constante.

Las dinámicas de clase se resumen en el maestro transmitiendo la información a los estudiantes, variedad de ejemplificación y corrección de errores de forma inmediata para no caer en malos hábitos. En un sentido más específico, los alumnos de la generación 2007 y los docentes caen en creencias más tradicionales del lenguaje y perciben la enseñanza del inglés como una actividad más rutinaria priorizando las tareas gramaticales, por su parte los alumnos de la generación 2003 se inclinan más por las prácticas comunicativas (Blázquez y Tagle, 2010).

Se concluye que los futuros formadores educativos tienen concepciones de que aprender una lengua es meramente formar un hábito, leer, escuchar y después proseguir a repetir, sino también que hay un cierto temor a ser innovadores en su labor por temor al fracaso y la rigidez de los establecimientos en los que se desenvuelven, no obstante, se podrían modificar estas inclinaciones con una formación más enfocada en la reflexión, los aprendizajes significativos y la práctica.

En contraste, a lo largo del trabajo investigativo *Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras* de Pérez y Ruiz (2014) se proponen “llevar a la práctica un modelo de formación de docentes de

lenguas extranjeras basado en el desarrollo de la conciencia de la identidad docente, usando como principal herramienta las propias narrativas de los participantes” (p. 215).

Esta investigación se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en España, siguiendo durante sus tres años de estudios universitarios a 20 estudiantes de la carrera *Maestro en Lengua Extranjera* utilizando una metodología cualitativa con enfoque biográfico-narrativo buscando que los alumnos participantes reflexionaran sobre su identidad y sus prácticas.

Considerando lo anterior, las técnicas del estudio se constataron por la elaboración de escritos sobre vivencias educativas, un portafolio, entrevistas y seminarios semanales. De manera puntual, se creó una página web (www.identidaddocente.es), en la cual se les proponía a los estudiantes escribir textos de su ámbito educativo: vivencias tempranas y recuerdos escolares y de la educación; el significado que para ellos tiene la enseñanza; la relevancia de la educación en su vida; razones para elegir esa carrera; o alguna anécdota desde su ingreso en la facultad (Pérez y Ruiz, 2014).

Por otro lado, en el portafolio se profundizó en los aprendizajes y experiencia de los participantes durante su educación superior, agregando análisis de momentos claves de su formación, así como de sus prácticas profesionales fomentando la observación de sus fortalezas, debilidades y áreas de mejora. Después, con las entrevistas se ahondó en alguno de los puntos mencionados en sus notas y finalmente en los seminarios semanales los alumnos compartían en modo grupal algún acontecimiento de los escritos para así reflexionar sobre sentimientos o preocupaciones dentro de su preparación como futuros docentes

De allí, los resultados revelaron que las técnicas utilizadas fueron elementos clave de autoevaluación para los participantes, en específico los escritos, ya que se abordaron memorias sobre algún profesor que los marcó; su éxito o fracaso escolar; familiares que se dedicaron a la labor docente; su deseo de ayudar a los más desfavorecidos; la inclinación por los idiomas; entre otros. De modo similar, se ha logrado mejorar el pensamiento crítico y se ha desarrollado la capacidad de autodiagnóstico de los participantes, familiarizándolos con herramientas para

desenvolverse en el aula, expresarse con claridad en público y de manera escrita (Pérez y Ruiz, 2014).

Se concluyó que la investigación logró potenciar la conciencia de los futuros docentes en lengua extranjera para así llevar su labor más allá de la enseñanza de un idioma. Se incitó a la reflexión de los participantes sobre las cuestiones que los marcaron a lo largo de su educación; y, por último, se hizo hincapié en la posible integración de este método en licenciaturas del ámbito educativo para preparar docentes capaces de enfrentar los retos actuales.

Como siguiente estudio se presenta a Mendoza (2014) con *Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay*, quien desarrolla una comparación de las políticas educativas para implementar y dar seguimiento a los programas de inglés en cada una de las cuatro naciones mencionadas revisando los elementos y resultados que han tenido.

Se señala que la investigación se concentra en un método científico deductivo que parte de lo general a lo particular, desarrollando un análisis de la realidad de cada país. Es importante aclarar que se estudió a Colombia, Costa Rica y Uruguay debido a que, al igual que México, reconocen al español como su lengua oficial y con el paso de los años han incluido al inglés en el currículo de educación básica. Respecto al análisis de la información, se hizo con tres enfoques principales: los antecedentes y el fundamento legal; los objetivos y estructura del proyecto; y la evaluación y resultados (Mendoza, 2014).

Comenzando con México se alude que desde 2011 la enseñanza de inglés es obligatoria, por tanto, SEP arranca con el PNIEB siguiendo estándares nacionales e internacionales y elaborando materiales educativos y para la certificación del dominio del inglés (Mendoza, 2014), además, se puede mencionar que el PNIEB busca acercar y dotar a los estudiantes de competencias para comunicarse en inglés logrando que al finalizar la secundaria el alumno tenga un nivel medio-avanzado de dominio del idioma. Sin embargo, las pruebas evaluativas señalan que ha habido una desarticulación entre el gobierno federal y el estatal incumpliendo con las metas planeadas para el programa de inglés y originando que

haya diferencias de enseñanza de un estado a otro, por último, se señala que “a la fecha no se ha diseñado un instrumento de evaluación oficial que permita conocer el resultado nacional del PNIEB” (Mendoza, 2014).

Por otro lado, en Colombia se decreta en 1994 la inclusión de la enseñanza del inglés y en 1997 se crea el PNB con el objetivo de generar nuevas oportunidades laborales y educativas al adquirir competencias comunicativas en el idioma inglés focalizadas en saber ser, saber hacer y saber aprender (Mendoza, 2014). Con base en los resultados de pruebas estandarizadas el PNB ha evaluado sus resultados en los alumnos, aunque respecto a los docentes se les han aplicado diversas pruebas y se les han ofrecido cursos de preparación en el idioma, así como de actualización de metodologías y estrategias de enseñanza.

En contraste, Costa Rica declara la enseñanza del inglés como obligatoria desde 1994, pero no es sino hasta 2007 que a través de diversas organizaciones no gubernamentales se crea el programa *Costa Rica Multilingüe*, que tiene como meta principal proporcionar a la población habilidades lingüísticas para mayores oportunidades en el mercado laboral (Mendoza, 2014). El proyecto ha alcanzado resultados significativos puesto que hay evidencias de un aumento en el nivel de inglés de estudiantes de educación pública y ha brindado oportunidades de formación, capacitación y certificación a los docentes.

Por último, se destaca que en Uruguay mediante el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) desde 2008 se ha impulsado el acceso a una educación de calidad de una segunda lengua en el nivel básico contemplando las cuatro capacidades lingüísticas -hablar, escuchar, escribir y leer-, se debe tomar en cuenta la ubicación geográfica así como la historia de este país ya que se ha promovido la enseñanza no únicamente del inglés, sino también del portugués y el italiano. Sobre sus resultados se destaca un alumnado proficiente en su producción oral y escrita, además se señala la aplicación de evaluaciones internacionales como Cambridge, Starters y Movers (Mendoza, 2014).

A modo de conclusión, se señala que de todos los países investigados Costa Rica ha tenido la mejor organización y resultados; Uruguay presenta menores

pruebas de seguimiento, lo cual puede deberse a que su programa es el de más reciente creación; de Colombia es complicado determinar los resultados del alumnado porque las pruebas aplicadas a los estudiantes vienen dentro de exámenes estandarizados que no profundizan en todas las habilidades; y México requiere de una reestructuración del PNIEB ya que sus reglas y fundamentos deberían ser los mismos a lo largo de todo el país, puesto que la homogenización del programa es algo que no se ha alcanzado (Mendoza, 2014). Finalmente, cabe recalcar también que la nación mexicana necesita trabajar los procedimientos para la enseñanza aprendizaje del inglés, ya que además de poseer un territorio y una población superior a los otros países, su cercanía con dos grandes potencias mundiales que son Estados Unidos y Canadá llama a una mejor organización.

Como siguiente investigación, en su tesis *Concepciones de docentes acerca del desarrollo profesional ofrecido desde el Programa Nacional de Inglés: ¿Influyen o no en sus prácticas pedagógicas?* para obtener el grado de Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional de Colombia, Zambrano (2016) presenta una indagación de las percepciones de los docentes de inglés en Bogotá sobre las capacitaciones ofrecidas por Programa Nacional de Inglés (PNI) y los aprendizajes obtenidos de dicho programa para mejorar en su labor.

A través de un enfoque cualitativo de tipo exploratorio se indaga en la eficiencia de los programas de formación del PNI, en el que la autora seleccionó tres participantes que trabajan como profesores de inglés en Bogotá que se capacitaron en cursos del PNI; el docente uno tenía una formación para trabajar en aulas de inmersión lingüísticas (en las cuales el alumno cuenta con dos maestros, un titular y un extranjero, para reforzar la exposición al idioma), y participó en tres cursos; el docente dos era un docente de aula regular y se unió a cuatro capacitaciones; finalmente, el docente tres también era un maestro de aula regular y se desarrolló en nueve capacitaciones (Zambrano, 2016).

Para la recolección de datos, que tuvo una duración de aproximadamente un año, los maestros redactaron textos sobre su experiencia con los programas de formación del PNI, también, fueron entrevistados respecto a su capacitación y la calidad del programa, la forma en que aplicaron los aprendizajes ya una vez frente

al grupo y cuestiones de seguimiento relacionadas con sus escritos; al mismo tiempo, se trabajó como observador dentro del salón de clases escribiendo anotaciones en un diario de campo y se grabaron ciertas partes de la clase para examinar junto con los entrevistados algunas estrategias que utilizaron dentro del aula.

Dentro de las virtudes que los evaluados recalcaron se puede nombrar la mejora en su nivel de inglés, la actualización en las metodologías de enseñanza, el crecimiento en la motivación del docente en su trabajo, y el constante apoyo de los capacitadores para los docentes. No obstante, de la parte negativa destacan la desarticulación entre las condiciones reales a las que se enfrentan los docentes en las escuelas por aspectos sociales, económicos o culturales; la mala calidad de los materiales utilizados en las capacitaciones, la interferencia del español en los cursos y el menosprecio de la formación del profesorado por parte de los capacitadores. Zambrano (2016) agrega que:

El análisis de los datos produce evidencia de que los maestros tienen más percepciones positivas que negativas de los cursos de formación de la Secretaría de Educación Distrital (SED). Asimismo, ellos aprecian y utilizan en sus clases aprendizajes logrados en dichos cursos. Aunque estos aprendizajes no son las únicas fuentes de sus prácticas, les han servido para variar algunas que ya usaban y para ampliar el repertorio de prácticas utilizadas (p.29).

A modo de conclusión, se señala que los cursos de preparación sí dejan una marca en el maestro con una gran cantidad de aprendizajes para adaptar en el salón, de la misma forma, se menciona la importancia de la formación continua y se sugiere que en futuros planes de capacitaciones se tomen en cuenta las necesidades, intereses y contextos de los docentes integrándolos como sujetos activos en las políticas educativas y se sugiere continuar con estudios del mismo tipo para profundizar en las opiniones de los maestros.

El siguiente estudio que se aborda es *Ser o no ser como un hablante nativo del inglés: Creencias ambivalentes e ideología en el imaginario de los profesores de inglés en Brasil y México* de Avalos-Rivera y Corcoran (2017), quienes plantean una comparación entre los dos países adentrándose en las presunciones que existen sobre el profesor, la idealización del hablante nativo y cómo afectan esas ideas la labor docente.

Los autores hacen un acercamiento de tipo cualitativo con dos enfoques distintos en cada país; por un lado, para el estudio conducido en Brasil se utilizaron cuestionarios, entrevistas y grupos focales identificando las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés de 24 profesores que ejercían en escuelas de idiomas al noreste del país, quienes contaban con una formación como profesores de lengua; mientras que para el estudio en México se optó por seleccionar a cinco maestros de diversas zonas del país (norte, centro y sur), los cuales laboraban en secundaria, bachillerato y universidad, recopilando por medio de diarios de trabajo docente, autobiografías y entrevistas a profundidad (Avalos-Rivera y Corcoran, 2017).

Tras finalizar la etapa de interrogación se hizo un análisis de la información de ambos países para localizar las similitudes de opiniones entre los participantes de las que se recalca la idea constante de que el docente de inglés debe tener una pronunciación tan natural como la de un nativo y que los participantes tienden a llevarse por aspectos fonológicos siguiendo la creencia de que al hablar otro idioma se debe eliminar automáticamente su acento. Desde su experiencia, los entrevistados se han sentido inferiores o con menos oportunidades ante aquellos que son nativos, sin embargo, cuando están instruyendo a sus estudiantes se les insiste en su aprendizaje se asemeje lo más posible a un hablante nativo.

A modo de conclusión, es importante frenar la concepción de que el dominio de un idioma sólo es evidente si se parece lo más posible a las habilidades de un hablante nativo, de igual modo, la formación de los docentes debe detener la creencia equívoca de que hay superioridad de un *native speaker* como profesor de lengua extranjera, por otra parte, la creación de nuevas políticas educativas deben permitir que los hablantes no nativos cuenten con oportunidades igualitarias a las de los hablantes nativos.

Por otro lado, Donoso y Gómez (2020) exponen su estudio *Creencias de futuros y futuras docentes de inglés en Chile sobre las competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera* con una metodología cuantitativa y enfoque descriptivo las perspectivas de los futuros docentes de inglés sobre las

competencias que debe de tener un profesor de lengua extranjera centrándose en las habilidades lingüísticas, las estrategias didácticas y la actitud profesional.

Los sujetos participes en la investigación fueron 208 estudiantes del primer y cuarto año de la carrera *Pedagogía en Inglés* de diversas universidades chilenas localizadas a lo largo del país. Como técnica de recolección de datos se usó un cuestionario Likert que se constituía de 50 afirmaciones a las que se les asignaba una de las siguientes opciones: *muy en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *indiferente*, *de acuerdo* y *muy de acuerdo* (Donoso y Gómez, 2020).

Una vez ya aplicado el instrumento, se analizaron los datos asignando un número a cada opción de respuesta del cuestionario y obteniendo una estadística en la que se revela que los estudiantes del último año de la licenciatura piensan que la actitud profesional es una parte importante en las competencias de un buen docente, mientras que los alumnos del primer grado otorgan una mayor relevancia a las habilidades lingüísticas y a la didáctica usada en el salón de clases. Por otro lado, se compararon las respuestas y las estadísticas entre universidades de las que no se distinguen diferencias notables entre las variables.

Se concluye que, los estudiantes ven la actitud profesional como uno de los rasgos de mayor importancia para laborar como un docente de lengua extranjera puesto que se requiere saber desenvolverse frente al alumnado, aunque no se olvidan de la trascendencia de saber que enseñar y cómo enseñarlo. Por último, se hace hincapié en fomentar el pensamiento crítico de los futuros profesores, así como analizar las necesidades de la sociedad que deben ser implementadas en los planes de estudio.

Enseguida, se desglosa la investigación de Lizasoain (2021) titulada *Perfil del profesor de inglés en Chile: quién es y qué enseña*, en la cual se tiene como propósito precisar las características generales de un docente de inglés profundizando en sus datos personales, su formación, las estrategias didácticas que usa, su nivel en el idioma, entre otras.

Para conseguir los objetivos deseados se utilizó una metodología cualitativa con un ángulo descriptivo, donde se implementó como técnica de recolección de

información una encuesta en la plataforma de *Google Forms* dividida en dos apartados:

la primera sección presenta preguntas cerradas relacionadas con el sexo, la edad, la residencia, la formación, la proficiencia, las preferencias didácticas, etc. de los encuestados. La segunda sección contempla preguntas abiertas que buscan comprender qué significa el inglés como conocimiento concreto: «Cuando usted enseña inglés a sus estudiantes, ¿qué les está enseñando exactamente?», «¿Por qué decimos que el inglés es una lengua extranjera en Chile?» o «¿Cuál cree usted que es la mejor manera de enseñar inglés?» (Lizasoain, 2021, p.194).

Una vez finalizada la encuesta, se hizo un muestreo por conveniencia compartiéndola en redes sociales, correo electrónico y con algún conocido obteniendo 373 respuestas para ser analizadas.

Los resultados extraídos de la primera parte de la encuesta exhiben que tres de cada cuatro profesores de inglés son mujeres, 7 de cada diez tienen un título profesional en inglés, cuatro de cada diez tienen menos de 30 años de edad y, por consiguiente, seis de cada diez cuentan con menos de una década de experiencia como docentes; por último, se señala que cuatro de cada diez maestros poseen un nivel intermedio en el idioma. Mientras que de la segunda parte los sujetos encuestados muestran una tendencia a enseñar la lengua extranjera priorizando la enseñanza de gramática y vocabulario sin dejar de lado la importancia de educar promoviendo el intercambio cultural y comunicativo (Lizasoain, 2021).

A modo de conclusión, se destaca que los docentes disponen de un alto interés para instruir, son comprometidos y competentes en su asignatura, también buscan adaptarse de acuerdo con los requerimientos de la institución en la que laboran y crear acceso de oportunidades a sus estudiantes al conocer un segundo idioma.

Como siguiente investigación está *Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación* de Martínez (2011), en el que se busca dar una descripción acertada del perfil del profesor de lenguas extranjeras desde las habilidades deseables, su motivador para dar clases, su personalidad y su formación pedagógica y didáctica.

Con una metodología mixta, se tuvo la participación de 122 estudiantes de *Magisterio especialidad lengua extranjera (inglés)* de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura en España que buscan volverse docentes de inglés

a nivel primaria y la técnica de recolección de datos fue la aplicación de dos cuestionarios. El primero fue de estilo Likert en el que los alumnos debían otorgar un valor de 1 a 5 puntos, donde 1 es nada y 5 mucho, a afirmaciones sobre las cualidades que ellos consideraban importantes en un maestro de idioma; mientras que, en el segundo cuestionario, que fue de tipo abierto, debían especificar cuestiones tales como lo que más y menos les había gustado de las clases de sus profesores de lenguas (Martínez, 2011).

El análisis de las respuestas fue básicamente en la repetición de comentarios similares en el cuestionario abierto y la obtención de porcentajes de la escala Likert. Una vez revisadas las respuestas, los resultados se dividieron en tres categorías: cualidades físicas; aspectos científicos y didácticos; y, cualidades personales. De la primera categoría se distingue que es insignificante que los profesores sean atractivos, sin embargo, cuando se trata de la vestimenta para el 33.3% de los encuestados es un motivador.

En lo que respecta a las cuestiones científicas y didácticas, los participantes señalaron como importante saber enseñar, contar con una buena preparación académica y demostrar que dominan la lengua; los datos muestran que es crucial la actitud frente al grupo, que tengan una buena pronunciación y fluidez en el idioma. Para un 81.5% de los encuestados un buen profesor debe saber explicar con claridad, para el 63% deben preparar con anticipación sus clases y para el 77.8% deben interesar al alumnado. Por último, sobre las cualidades personales del docente, más de la mitad de los estudiantes encuentran motivación en un maestro que exige de acuerdo con los conocimientos y capacidades reales de sus alumnos además de que sea justo al momento de evaluar y esperan que el maestro sea tolerante, flexible, amable, cordial y servicial (Martínez, 2011).

Se concluye entonces que el perfil idóneo del profesor de lengua extranjera oscila en el conocimiento de la lengua, saber enseñar, lograr motivar a los alumnos, conocer a sus alumnos, ser claro con las explicaciones y tener buena actitud, mientras que los aspectos negativos giran en pocas oportunidades de práctica comunicativa, el uso totalitario del libro de texto, clases sin dinámica y la dureza al corregir errores.

Por su parte, Quintanilla y Salcedo (2019) desarrollan su investigación titulada *Estudio del Léxico Especializado en Inglés como Lengua Extranjera en Estudiantes de Pregrado* en el que se ahonda en conocer el léxico especializado de estudiantes universitarios de Chile en sus diferentes etapas de formación en la que se hace uso de una metodología cuantitativa con un diseño no experimental.

Los sujetos participantes fueron 350 alumnos de la carrera *Pedagogía en Inglés*, 118 de 1°, 93 de 2°, 78 de 3° y 61 de 4°, a los cuales se les aplicó una encuesta de disponibilidad léxica en la que debían escribir todas las palabras que conocieran de un tema en específico a lo largo de dos minutos. Los tópicos para la disponibilidad de léxico incluían la planificación de clases; métodos y enfoques de enseñanza del inglés; y evaluación y reflectividad. Tras la aplicación del instrumento, la información se procesó en el programa de Dispogen II revisando los índices y frecuencias de las palabras, el número de vocablos y el promedio de palabras escritas (Quintanilla y Salcedo, 2019).

Los resultados del estudio arrojan que no hay datos que muestren que, a mayor número de años de estudio, haya mayor producción de vocablos, por el contrario, las diferencias en el léxico se relacionan con la dispersión que existe en los primeros años de estudio de la carrera. Por ejemplo, en la categoría de *planificación de clases*, los alumnos del primer año dieron palabras no necesariamente relacionadas como *activity*, *material*, o *book*² y el uso incorrecto de *planification*³ en lugar de *planning*⁴; mientras que los estudiantes de los años más avanzados muestran un lenguaje más especializado con palabras como *aim*, *warm up* o *assesment*⁵ (Quintanilla y Salcedo, 2019).

Se concluye entonces que el léxico aumenta conforme se avanza en el curso académico, a su vez, el vocabulario se hace cada vez más especializado y esto ayuda a que los alumnos tengan una comunicación más efectiva dentro del salón de clases.

² Actividad, material o libro

³ Planificación

⁴ Planeación

⁵ Fin, calentamiento o evaluación

Para continuar, Arismendi (2016), en su estudio sobre *La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia*. Aquí se toma como antecedente que los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia no cuentan con oportunidades para reflexionar sobre lo que hablar diferentes idiomas, de este modo se crea un curso titulado *Introducción al Plurilingüismo*. En esta asignatura se estudia sobre las lenguas en el mundo, las perspectivas sobre el plurilingüismo y la competencia plurilingüe, la situación lingüística en Colombia, la identidad lingüística y los enfoques plurales, a lo largo del artículo se profundiza en la experiencia en la creación e implementación de este curso (Arismendi, 2016).

Esta investigación hace uso de una metodología mixta recolectando datos durante cuatro años se buscó evaluar la pertinencia del curso desde el punto de vista de 65 alumnos. Las técnicas de recolección de información fueron por medio de biografías lingüísticas y textos de reflexión, un grupo focal, cuestionarios semiestructurados y las evaluaciones del curso.

Los resultados muestran que hay un cambio en las representaciones de los estudiantes, entendiendo las diferencias entre bilingüismo, plurilingüismo. Así, con actividades como la biografía lingüística, los alumnos tuvieron la oportunidad de escribir y reflexionar sobre la lengua materna y las lenguas extranjeras que se habían aprendido, además de las razones para estudiarlas encontrando que los idiomas no se aprenden por separado, sino que se conectan, interactúan y se comparan en el proceso de aprendizaje (Arismendi, 2016). En este mismo sentido, esta asignatura ayudó a los estudiantes que la cursaron para adentrarse en las lenguas y las variedades lingüísticas en Colombia y el mundo valorándolas y cuidándolas.

Se concluye después de los cuatro años del estudio que se requiere que los programas de formación de maestros de lenguas incluyan temas sobre diversidad y cultura en los sílabos, el curso de *Introducción al Plurilingüismo* ha sido significativo en las concepciones de los estudiantes sobre la manera en que se aprenden y se enseñan los idiomas.

Por su parte, Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos (2014), en su investigación *Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente*, profundizan en las ideas de los estudiantes que estaban por concluir la carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad en Chile sobre sus ideas en el aprendizaje del idioma inglés.

El estudio se apoya en una metodología cualitativa con una entrevista semiestructurada contando con la participación de diez estudiantes, los cuales fueron seleccionados al azar del último año de la licenciatura que se encontraban realizando sus prácticas profesionales. La entrevista fue validada por expertos antes de ser aplicada, tuvo una duración de 40 minutos por estudiante, aproximadamente y para el análisis se utilizó el software Atlas. Ti para la codificación y categorización de los datos (Tagle et al., 2014).

Los resultados evidencian que las creencias sobre el aprendizaje del inglés se inclinan por un enfoque comunicativo de la lengua, primero, al asociar el idioma a un medio de comunicación que abre la puerta a conocer otras culturas y, en segundo lugar, los participantes entienden el aprendizaje del inglés no como identificar cada palabra del idioma, por el contrario, consiste en comprender significados por medio de la exposición al lenguaje. Además, las creencias se vinculan con el trabajo de los maestros que enseñan el idioma, al volverse facilitadores que incluye actividades de acuerdo con las necesidades de los alumnos. El correcto aprendizaje del idioma inglés, del mismo modo, requiere de la voluntad del estudiante al arriesgarse a usar la lengua y perder el miedo a cometer errores (Tagle et al., 2014).

A modo de conclusión, se señala que, las creencias sobre el aprendizaje del idioma inglés de acuerdo con los participantes se encuadran en un uso comunicativo del idioma, la formación docente de los nuevos maestros de inglés debe romper con las ideas tradicionales, buscando cuestionar métodos usados con anterioridad e implementar nuevas iniciativas.

Ahora se proseguirá con Correa, Usma y Montoya (2014) quienes en su trabajo *El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el*

departamento de Antioquia, Colombia hacen un análisis de las opiniones de actores educativos acerca del PNB y su implementación en diferentes zonas de Antioquia.

Por medio de una investigación con metodología mixta y utilizando un enfoque de caso en escenarios múltiples se eligieron como participantes a 180 maestros de inglés de 36 escuelas a lo largo de la región, 97 de primaria y 83 de secundaria. También, se contó con 56 autoridades educativas, que incluye a 31 rectores, siete coordinadores de la asignatura del inglés en sus respectivas instituciones, 15 secretarios de educación, un alcalde y dos jefes del área educativa, además de 16 personas que contribuyeron con la formulación e implementación de la Política Educativa (Correa et al., 2014).

Con respecto a las técnicas de recolección de datos, se empleó en primer lugar una encuesta para definir información demográfica de la muestra, y después se aplicaron entrevistas a modo de grupo focal para los docentes de inglés y entrevistas individuales para el resto de los participantes abordando sus perspectivas respecto a la implementación del PNB.

De acuerdo con el análisis de la información, los hallazgos arrojaron que el PNB intentó establecer mesas departamentales con el propósito de dialogar sobre estrategias y dificultades en la asignatura de inglés dentro del aula, sin embargo, esa actividad estuvo desarticulada o no se le dio el seguimiento adecuado conforme pasaba el tiempo.

Por consiguiente, los entrevistados coincidieron en que no existe una gestión efectiva ya que los encargados de la implementación de las políticas educativas no tienen formación relacionada con la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras, además esos encargados llegaron a ser reemplazados varias veces durante una misma administración limitando la continuidad de los programas, del mismo modo, los participantes manifestaron tener poca noción de la política y no conocer los objetivos deseados (Correa et al., 2014).

Por esta razón, los entrevistados sugirieron que se contratarán personas con el perfil para impulsar el mejoramiento del inglés y que estas se mantuvieran en un mismo puesto para ofrecer continuidad a los propósitos, y del mismo modo, solicitaron ser informados sobre las gestiones y las capacitaciones ofrecidas.

Además, los participantes mostraron interés en impartir lecciones de inglés y apreciaron la oportunidad de los cursos de capacitación pues de esa manera se adquieren nuevas estrategias para la enseñanza del inglés fomentando la motivación por el idioma, así como mejorar las habilidades de habla y escucha, no obstante, argumentaban que los parámetros a cumplir deben ser estructurados acorde a las necesidades de la región.

Para concluir, Correa et al. (2014) destacan que, aunque los docentes de inglés sí tenían una idea bien establecida y elaborada sobre las acciones que el Estado había estado implementando en Antioquia, no conocían a detalle la política implementada por el PNB ya que no se les hizo ninguna clase de presentación. Habrá que añadir que los maestros fueron activos en ofrecer recomendaciones para mejorar sus prácticas pedagógicas y su comunicación con los encargados de formular las políticas educativas puesto que son los actores principales al momento de que se apliquen las nuevas decisiones, por ende, todos los involucrados deben estar en la misma página al trabajar en nuevas reformas.

Sobre el Programa Nacional de Bilingüismo, Sierra (2016) presenta su estudio *La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia* en el que desglosa las experiencias de cuatro docentes de inglés en los programas de formación promovidos por el PNB que busca fortalecer las estrategias de enseñanza de los maestros de inglés y, por consiguiente, tener ciudadanos con capacidades lingüísticas en un segundo idioma.

La investigación fue desarrollada con apoyo de una metodología cualitativa centrada en casos múltiples, ya que el enfoque es en una cuestión social en la que se indaga en experiencias y puntos de vista. Debe especificarse, además, que los partícipes eran profesores de inglés, dos mujeres y dos hombres, que laboraban en una universidad pública de Antioquia, quienes fueron seleccionados bajo un muestreo intencional. Los docentes, más allá de las lecciones en educación superior, tres se desempeñaban en educación media y uno en una escuela de educación técnica; y cabe señalar que los cuatro tenían una formación relacionada a los idiomas.

Con respecto a las técnicas de recolección de datos, primero se analizaron diversos documentos que hablaban sobre las metas del PNB y los programas que se ofertan; después, se aplicó un cuestionario vía *Google Forms* a los maestros elegidos para conocer datos generales de su persona e indagar en su perfil docente, sus experiencias con los programas del PNB y sus opiniones de las políticas educativas entorno a la lengua; y se concluyó con una entrevista personal para ampliar o clarificar las opiniones obtenidas en el cuestionario (Sierra, 2016).

Una vez obtenidos los resultados, “llama la atención que aún hay docentes de inglés con poca claridad frente al PNB y a sus estrategias, cuando este se ha llevado a cabo por algo más de diez años a nivel nacional” (Sierra, 2016, p.170), por medio del cuestionario, los entrevistados destacaron que no conocen completamente las políticas educativas actuales y consideran que existe poca participación del profesorado en la creación de esas políticas, señalando que es significativo que el gobierno contemple al magisterio en nuevas actividades para mejorar su desarrollo profesional, no obstante, se vuelve sustancial ser rigurosos y constantes con las actividades que se implementan.

Para concluir con esta investigación, la autora recalca la urgencia de mejorar la comunicación entre los maestros, el gobierno, la sociedad y las políticas públicas, con el fin de que las iniciativas del Estado no caigan en meros intentos, así como que los docentes dejen de ser sólo los ejecutores de las propuestas, sino que sean incluidos como protagonistas en las tomas de decisiones que los involucran, finalmente, respecto al PNB, se sugiere mejorar el intercambio de experiencias sobre las situaciones de todos los días entre los docentes de diferentes contextos además de que haya una actualización innovadora.

Como último estudio de nivel internacional se agregará *Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación*, también de Sierra (2020) y desarrollado en Antioquia, Colombia, donde la autora presenta las vivencias de algunos maestros de inglés de distintos niveles en los cursos de capacitación que ofrece el PNB.

En esta investigación se adoptó el método cualitativo con ángulo en casos múltiples en el que con un criterio de muestra intencional se le dio voz a Natalia, Cristina y Camilo, los tres docentes de inglés que han laborado en educación básica, media y superior quienes fueron entrevistados de manera individual y grupal para que compartieran sus experiencias particulares (Sierra, 2020).

Por lo que se refiere a las opiniones de Natalia, se destaca su interés por siempre estar aprendiendo, además de que considera que las capacitaciones ofrecidas por el PNB han sido significativas para lograr salir de su zona de confort y convivir con otros maestros, así como motivarla a mejorar su nivel profesional, sin embargo, critica que en los cursos se han integrado como guías a diversos formadores del extranjero que realmente no se ven con la preparación requerida.

Del otro lado, Cristina comparte que sí hay diferentes capacitaciones, pero no le ha sido posible incorporarse por el choque entre los horarios del curso y los de su jornada laboral, ella cree que debe organizar mejor ese aspecto, puesto que sí hay ofertas para prepararse, aunque en diversas ocasiones los docentes no han tomado las oportunidades.

Camilo, por su parte, argumenta que las capacitaciones en las que ha participado le han ayudado a mejorar las metodologías y estrategias que utiliza en el salón de clases y le han ayudado a fortalecer sus habilidades lingüísticas en el segundo idioma, no obstante, considera que los espacios de reflexión que ha tenido dentro del programa no los ha podido llevar a la práctica en su área de trabajo.

Como conclusión, Sierra (2020) declara que los cursos ofrecidos por el PNB necesitan poner atención en los horarios que ponen a disposición del profesorado pues se necesita beneficiar al mayor número de docentes; del mismo modo hay que tener cuidado con que las personas que se eligen como formadores de docentes sí están aportando a sus capacidades.

Así mismo, en el PNB se deben revisar los espacios ofrecidos para compartir experiencias, reflexionar y mejorar de manera crítica los aprendizajes que se les brindarán a los estudiantes, además de que existe la necesidad de establecer más espacios para la práctica del idioma inglés en contextos reales.

Finalmente, en las investigaciones elegidas para el contexto internacional, se incluye el estudio de Echaury-Galván, García Hernández y Fernández-Gil (2021) titulado *Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española*, en el que se abordan las percepciones y reacciones del alumnado de la Universidad de Alcalá, España sobre la enseñanza del inglés en el modelo virtual durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19.

Se hizo uso de una metodología mixta considerando investigar sobre la influencia de la virtualidad en la adquisición de destrezas, los cambios en la dinámica del aula y la relación entre docente y alumno, la funcionalidad de las herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje durante el confinamiento y los cambios en los modos de evaluar (Echaury-Galván et al., 2021).

Las técnicas para recolectar información seleccionadas primero fue una encuesta en escala Likert aplicada a 159 estudiantes de las carreras de Lenguas Modernas y Traducción; Turismo, Administración y Dirección de Empresas; Estudios Ingleses; Estudios Hispánicos; y, Humanidades y Magisterio. Posteriormente, a los participantes se les ofreció unirse a un grupo de discusión para profundizar en las respuestas, ambos métodos fueron realizados por la plataforma de *Blackboard* (Echaury-Galván et al., 2021).

Los resultados se dividen en diferentes secciones, primero sobre la docencia remota se destaca que hay niveles más bajos de motivación en comparación con las clases presenciales, hay una excesiva dependencia a los aparatos tecnológicos y se apunta por un menor aprovechamiento académico por las distracciones en el hogar, aunque se menciona como ventaja la comodidad de trabajar desde casa y un motivo para evadir la situación tan incierta que pasaba a nivel mundial. En lo que refiere a la relación docente-alumno no se apunta por una falta de contacto durante el período, pero las formas se limitaron al correo electrónico y a las clases en videollamadas.

En lo que respecta a los modos de trabajo, los encuestados mostraron preferencia por el trabajo individual debido a las cuestiones de tiempo y que el trabajo virtual dificultaba las dinámicas grupales. Se destaca, además, que las

ganas de participar durante las clases también, generando cierto distanciamiento entre el alumno y el docente. Finalmente, con lo que respecta a la evaluación, la cual se dio principalmente por la plataforma Blackboard, se permiten variedad de pruebas desde actividades de expresión escrita, test, actividades de expresión oral, resúmenes y comentarios de textos. Los participantes detallaron que poca emoción hacia estas pruebas debido a que es una fuente de nervios y presión para los estudiantes, además de que se depende demasiado de las herramientas tecnológicas (Echauri-Galván et al., 2021).

Se concluye entonces que, con la digitalización de la educación, la enseñanza-aprendizaje pasó por momentos críticos y con muchas estrategias puestas sobre la marcha. Las clases de inglés durante este periodo tienen opiniones positivas mayoritariamente, pero lo que más se subraya es el crecimiento de la dependencia hacia la tecnología.

1.2. Contexto nacional

Dentro de las investigaciones a nivel nacional se presenta a Ramírez, Pérez y Lara (2017) quienes en su estudio titulado *Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua*, con una metodología documental, evalúan los problemas, los logros y las áreas de mejora para la instrucción adecuada del inglés desde educación superior en el país revisando diferentes políticas públicas e investigaciones.

Los resultados muestran problemáticas desde distintos ángulos, primero al no establecerse criterios generales sobre el dominio del inglés al ingresar y egresar de las distintas carreras, en México cada universidad puede instaurar sus propias exigencias de proficiencia, no obstante, cuando se trata de los programas académicos de lenguas extranjeras o enseñanza de idiomas los requerimientos serán distintos, por ejemplo:

la Licenciatura en Lengua Inglesa ofertada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuyo perfil de ingreso requiere la obtención de un nivel A2 de acuerdo con Marco Común Europeo de Referencia, mientras que la Licenciatura en Enseñanza de Lengua Extranjera ofertada por la Universidad Nacional Autónoma de México pide un nivel mínimo de C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (Ramírez, et al., 2017, p.17)

Esto causa un alto grado de heterogeneidad a lo largo las instituciones de educación superior del país. Del mismo modo, las universidades han establecido pruebas estandarizadas para la admisión en las que sí existe una sección para calificar el aprendizaje del inglés, aunque de manera muy sencilla con un par de ejercicios de lectura y gramática. Finalmente se destaca que en distintas universidades que solicita como mínimo un nivel B2 de dominio del inglés según el Marco Común Europeo de Referencia sin llegar a que sea una obligación para la titulación provocando una falta de interés por el idioma (Ramírez et al., 2017)

Se concluye que la enseñanza del inglés es diversa en cada universidad de acuerdo con sus intereses, sin embargo, se necesita mayor vigilancia de los programas para que los estudiantes alcancen los niveles esperados. Se sugiere un enfoque multidisciplinar en el que los alumnos puedan relacionar el idioma con los aprendizajes de su licenciatura, además de mejorar la formación de los docentes que estarán frente a los universitarios.

Para continuar, Ramírez (2011), en *Los egresados de una licenciatura en enseñanza del inglés: una primera mirada*, considera la demanda de maestros de inglés que cuenten con formación teórica y metodológica para enseñar y pretende caracterizar la trayectoria educativa y laboral, así como algunos rasgos personales y familiares de los egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad de Sonora.

En dicha investigación se aspiró a estudiar a las 11 generaciones de egresados, aproximadamente 250 personas, usando una metodología cuantitativa. A su vez, al tratarse de poblaciones completas y trabajar con factores socioeconómicos, educativos, personales y laborales, la técnica de recolección de datos elegida fue el cuestionario. Para su aplicación se recurrió al directorio del Departamento de Lenguas Extranjeras para localizar a los participantes, se solicitó su consentimiento y se suministraron las preguntas de manera presencial, correo electrónico o llamada telefónica. Posteriormente, la información se concentró en una matriz de Excel (Ramírez, 2011).

Los resultados obtenidos se dividieron en tres categorías: rasgos generales de los estudiantes; estatus laboral, trayectoria laboral y desarrollo profesional; y,

trayectoria educativa posterior al egreso y concepciones de los egresados sobre la institución y la carrera cursada. De igual manera es importante señalar que por cuestiones de extensión, dentro del artículo sólo se presentan los resultados de las generaciones 2002, 2007 y 2008 con un total de 46 participantes.

Respecto a los rasgos generales de los egresados se apunta que todos los egresados son mexicanos y un 89% son del estado de Sonora, residen en la ciudad en la que estudiaron, se identifican por el género femenino y al menos un 59% provienen de familias con estudios universitarios. Por otro lado, en lo que respecta al estatus laboral, se destaca que un 96% de los cuestionados trabajan en la enseñanza del inglés y un 90% de ese total se dedican a la docencia, no obstante, se indica que la gran mayoría de los egresados ha tenido entre 2 y cuatro empleos como maestros de inglés, indicando una alta demanda, pero una alta movilidad. Por último, en lo que respecta a la trayectoria educativa posterior al egreso, se muestra que sólo un 6% ha cursado un posgrado (Ramírez, 2011).

Se concluye que, si bien los egresados se encuentran en una clase social arriba de la media de la institución ya sea por el grado de estudio de los padres o el dominio del idioma inglés, el mercado laboral de la licenciatura se concentra en el área educativa, aunque con sueldos y prestaciones bajas, lo cual se relaciona con el cambio constante de lugares de trabajo de los egresados.

Como siguiente investigación está *Obstáculos de proficiencia en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en el Centro Regional Universitario Centro Norte*, la tesina de maestría para obtener el grado de Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente de Breceda (2022). Aquí se toma en cuenta que en México los esfuerzos por instruir el idioma no han alcanzado los resultados esperados y se pretende encontrar los elementos que dificultan el la proficiencia del inglés de los alumnos de la Ingeniería en Agricultura Sostenible de la Universidad Autónoma de Chapingo.

El estudio parte de considerar que los estudiantes de esta carrera, al igual que muchos estudiantes de educación superior en el país llevaron la materia por varios años en su educación obligatoria. Así, además de identificar los factores que obstaculizan la proficiencia, se buscó caracterizar las condiciones en las que se

enseña inglés en México y describir a la población de la Ingeniería en Agricultura Sostenible de la UACH. El trabajo se apoyó de una metodología cuantitativa con enfoque en estudios de caso y 57 participantes. Las técnicas de recolección de datos fueron tres: primero, un cuestionario para saber sobre el origen de los estudiantes, lengua madre, edad, género y datos escolares; segundo, un examen diagnóstico para nivelar el dominio del inglés de los alumnos; y tercero, un test de obstáculo para revisar el tiempo de estudio a la materia, la motivación de los estudiantes, la inmersión en la lengua, entre otros detalles que entorpecen el aprendizaje de los alumnos (Breceda, 2011).

Una vez analizada la información recolectada, se muestra de acuerdo con el cuestionario que los alumnos provienen de otros estados como San Luis Potosí, Oaxaca, Puebla, Guanajuato o Zacatecas y que la totalidad provienen de zonas rurales de las entidades federativas. Otro detalle importante, es que sólo para el 32% de los participantes el español es su lengua materna, el resto de alumnos hablan lenguas nativas como el Teének, Maya, Otomí, Mixteco y Zapoteco. Además de que el alumnado señala que la asignatura de inglés no estuvo presente ni en preescolar ni en primaria, únicamente los tres años de secundaria y preparatoria. Esos años de estudio del idioma no fueron suficientes para alcanzar el nivel B1 del MCERL en el examen diagnóstico. Por último, en lo que respecta al test de obstáculo, se apunta a que la mayoría de los alumnos tienen la disposición para aprender inglés, el 70% asisten puntualmente a clase y más de la mitad practican en internet o en su libro los temas que se revisan en clases; pero con respecto a la inmersión, evitan la exposición al idioma lo más posible, no escuchan música en inglés, y evitan leer en el idioma. Finalmente, en lo que respecta a la infraestructura de la institución consideran que no representa un obstáculo (Breceda, 2011).

Se concluye entonces que los factores principales que limitan la proficiencia del inglés de los estudiantes se relacionan con la motivación, la falta de inmersión que tienen los estudiantes y un programa poco alineado a las ideas del MCERL, sin embargo, hay hechos más complejos como las políticas públicas inadecuadas, falta de recursos o la ausencia de diagnósticos de la población estudiantil. Se sugieren cambios en los contenidos de los programas, uso de materiales relacionados a la

carrera para que los temas de la clase sean relevantes para la formación y aplicación certificaciones oficiales.

Por último, Roldan (2019), en su investigación titulada *Los organismos internacionales en la política de lengua extranjera en las escuelas normales mexicanas: mercado y monopolio*, revisa cómo ha sido la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro de las escuelas normales. Se considera que la materia es incluida en el plan de estudios desde hace varias décadas, pero con estrategias con falta de continuidad o mala regulación.

Este estudio se basa en una metodología con investigación documental que analiza el contexto, el discurso y la normatividad internacional de políticas de lenguas extranjeras en las escuelas normales de México que se compraran posteriormente en una matriz de datos. Los cuatro documentos revisados fueron: primero, la *Guía para el desarrollo de Políticas docentes*, de la UNESCO publicado en 2015; segundo, *Escuelas Normales. Estrategias de Fortalecimiento y Transformación: Aprender Inglés*, del *Modelo Educativo de la Reforma Educativa* del 2017; tercero, *Inglés en México: Una evaluación de la política, percepciones y factores influyentes*; y cuarto, *Estrategia para las Américas*, ambos del Consejo Británico (Roldan, 2019).

Los resultados apuntan que hace falta un mayor diagnóstico de los programas de enseñanza del inglés para adecuarlo al contexto de la formación docente dentro de las normales, pues si bien, el inglés es parte de la educación obligatoria y se considera necesario para la empleabilidad, la asignatura se llega a limitar a seis horas de clase a la semana.

En este sentido, el periodo de estudio dentro de la normal es el momento adecuado para que las habilidades comunicativas y la interacción en inglés se perfeccionen, sin embargo, la configuración de las políticas de enseñanza de lengua extranjera en las escuelas normales es alrededor de la gestión profesional y de recursos, medidas de desempeño, resultados, y competitividad, comprimiéndose en lineamientos de mercado y de organizaciones internacionales

Se concluye que los criterios internacionales deben ser tomados en cuenta para las políticas de enseñanza en las escuelas normales, aunque sin llegar a

perder de vista la labor docente, el papel de los estudiantes y no limitar el aprendizaje del inglés a vocabulario, semántica o estructuras, por el contrario, que el idioma agregue otro sentido a la vida (Roldan, 2019).

1.3. Contexto local

Ahora bien, en esta categoría se encontraron investigaciones más bien relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del inglés, lo cual abre la puerta para comenzar con los estudios sobre la formación de los profesores de inglés y temas afines que puedan aportar a la educación en el estado de Zacatecas y al desarrollo de la Universidad.

Como primer estudio en el ámbito local, está la investigación de Castillo (2020), para obtener el grado de Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente, titulada *La música y los procesos mnemotécnicos en la apropiación significativa del vocabulario del inglés*. Un estudio de intervención educativa implementado en un grupo de la LILEX en la UAZ empleando música de Mozart y estrategias lingüístico-musicales para la activación cerebral para el aprendizaje del vocabulario y comprensión del idioma inglés.

Como se mencionó, este estudio se apoyó de una metodología de intervención educativa con enfoque en estudios de casos. El grupo estudiado consistió en 29 estudiantes del tercer semestre del ciclo agosto-diciembre 2019, y las técnicas de apoyo fue un cuestionario sobre el proceso de aprendizaje del idioma inglés, la observación de clases, bitácoras, y una encuesta al finalizar con el estudio. Por su parte la intervención se dio en tres etapas: la pre-intervención con un examen diagnóstico; la implementación de la intervención educativa; y la post-intervención con una evaluación de los resultados obtenidos (Castillo, 2011).

Los resultados del cuestionario arrojaron que 64.2% de los estudiantes consideraban necesitar de un léxico más amplio para poder comunicarse de un modo efectivo y que un 89% encontraba viable usar canciones en inglés para adquirir vocabulario y gramática. Respecto a la aplicación de la intervención, esta se dio en cinco sesiones, cada una centrada en vocabulario de inglés en específico y una asociación significativa con las realidades de los estudiantes para el

aprendizaje del vocabulario a largo plazo. En general, la ejecución del proyecto cumplió con los objetivos del estudio mejorando la comprensión semántica, morfológica y sintáctica del vocabulario.

Se concluye que, si bien se alcanzaron las metas propuestas, algunos de los factores negativos en la implementación de la intervención educativa se dieron por la variación en la asistencia del grupo y poca disposición de los estudiantes para las tareas, no obstante, el uso de música para la adquisición del lenguaje funcionó de manera adecuada y puede ser una estrategia a implementar en la enseñanza del inglés.

Y, finalmente, se presenta *El desarrollo de las habilidades de producción oral y escrita en la lengua extranjera inglés por medio de la vinculación con las artes*, un estudio de De Alba (2021) para obtener el grado de Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Aquí se pretendió otorgarle un nuevo significado a la asignatura de inglés en una secundaria de Fresnillo, Zacatecas al vincularla con actividades artísticas tales como las artes visuales, el teatro y las dramatizaciones potencializando las habilidades orales y escritas.

Para esto, la propuesta metodológica fue una intervención educativa mezclando los contenidos de aprendizaje de la asignatura de inglés y la de artes, utilizando técnicas como diarios de campo, registros y análisis de prácticas docentes. Este proyecto se llevó a cabo durante todo el ciclo escolar 2019-2020 con un grupo de tercer año vespertino de la Escuela Secundaria general “Ricardo Flores Magón”. La institución fue seleccionada debido a que se encuentra en una localidad con altos niveles de inseguridad, presenta un alto nivel de deserción de estudiantes y hay una constante de maestros que se ausentan, entonces se buscó abonarles elementos positivos, para la autoestima, la creatividad, la confianza y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en sus contextos (De Alba, 2021).

La intervención se dio en cinco bloques de trabajo mezclando unidades del programa de inglés con las del programa de artes. En el bloque 1 se revisó la creatividad teatral y la expresión de información de bienes y servicios; en el bloque 2 se escribió una escena teatral y se interpretó información difundida de medios de comunicación; en el bloque 3 se evaluó el mundo que rodea al teatro y juegos del

lenguaje; en el bloque 4 se comenzó con la creación teatral y se comprendieron las semejanzas y diferencias entre aspectos culturales de México y otros países; finalmente, en el bloque 5, se hizo la producción y la puesta en escena.

En los resultados se destaca que al inicio del ciclo escolar los alumnos no comprendían del todo el modo de trabajo que se iba a utilizar pues el aspecto teatral no se había implementado en las clases de artes y había cierto nerviosismo por el uso del inglés, del mismo modo, el grupo había sido catalogado como flojo y ruidoso. No obstante, los resultados en las actividades fueron muy positivos, se mostró interés y buen desempeño por parte de los estudiantes en todos los bloques de trabajo, además de que las producciones teatrales fueron un momento para que se hablara de las realidades sociales del alumnado, aquí se mostró que el interés que se les dio los motivó, la timidez disminuyó y las relaciones entre el grupo cambiaron (De Alba, 2021).

Se concluye que la experiencia docente y la vinculación de asignaturas ayudaron en el aprendizaje del inglés, lo cual debería ser una estrategia aplicada en distintos centros educativos y que los maestros de inglés, a su vez, deberían llevar sus clases más allá de repetir o traducir textos si se busca llegar a los resultados esperados

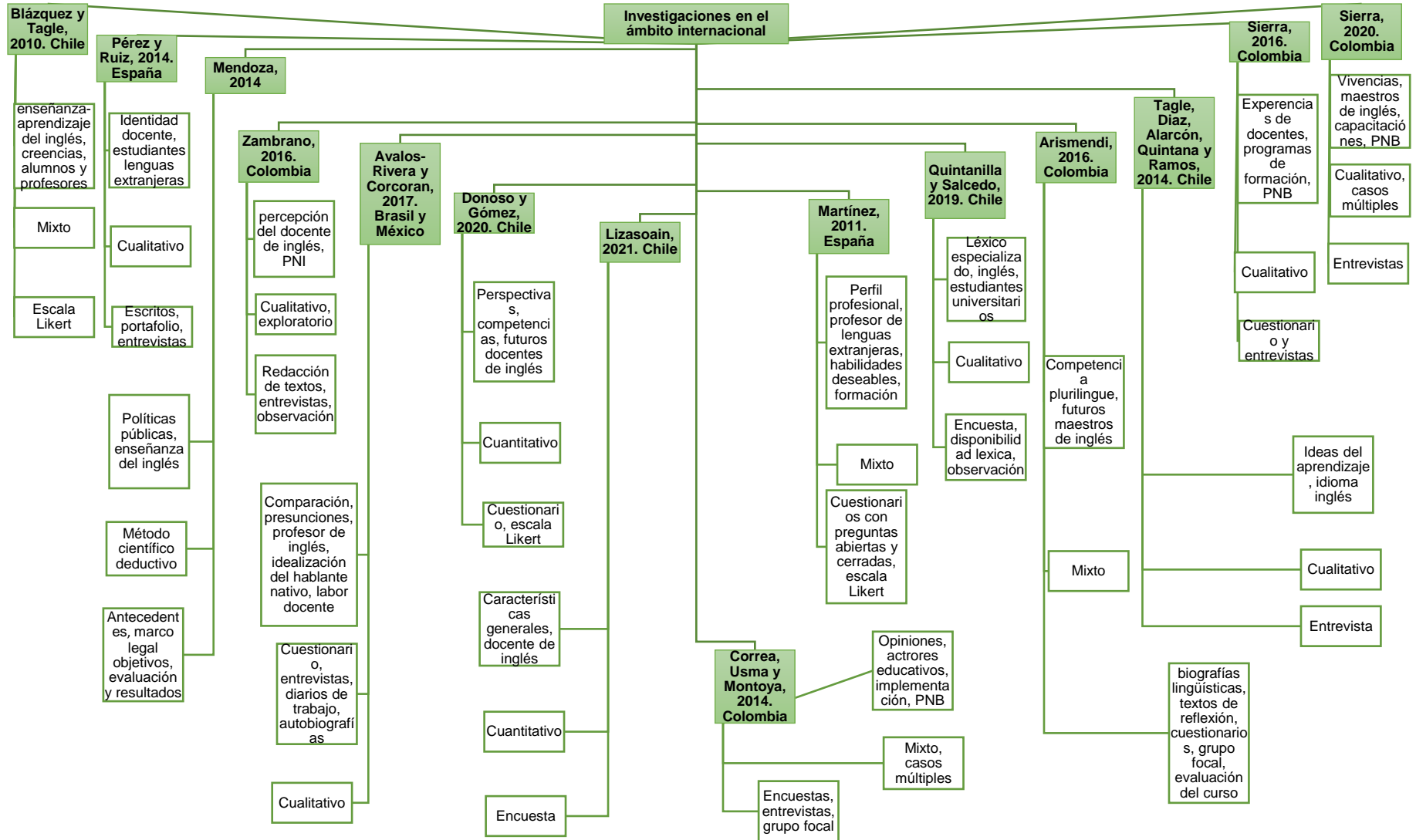
A manera de cierre del capítulo, se puede destacar que a nivel internacional los estudios encontrados fueron en países de Latinoamérica, específicamente Chile y Colombia, con temáticas relacionados con la formación inicial y permanente del profesor de inglés, perspectivas de futuros maestros sobre su capacitación, identidad y experiencia docente, competencias comunicativas; además de estudios sobre las políticas públicas para la enseñanza del inglés y los programas de inglés. La metodología más destacada fue la cualitativa, y entre las técnicas de recolección de datos las más utilizadas fueron la entrevista, el cuestionario y la escala Likert. Esta información es sintetizada en la Figura 2.

Con respecto a los estudios a nivel nacional, estos se focalizan en Sonora, Estado de México o engloban al país en su totalidad. Los temas abordados incluyen las características de los egresados de una licenciatura en enseñanza del inglés, la proficiencia de estudiantes de educación superior en el idioma y las políticas

públicas para la enseñanza del inglés en el país. Las metodologías más destacadas son la cuantitativa y la investigación documental, mientras que la técnica de adquisición de datos fue el cuestionario.

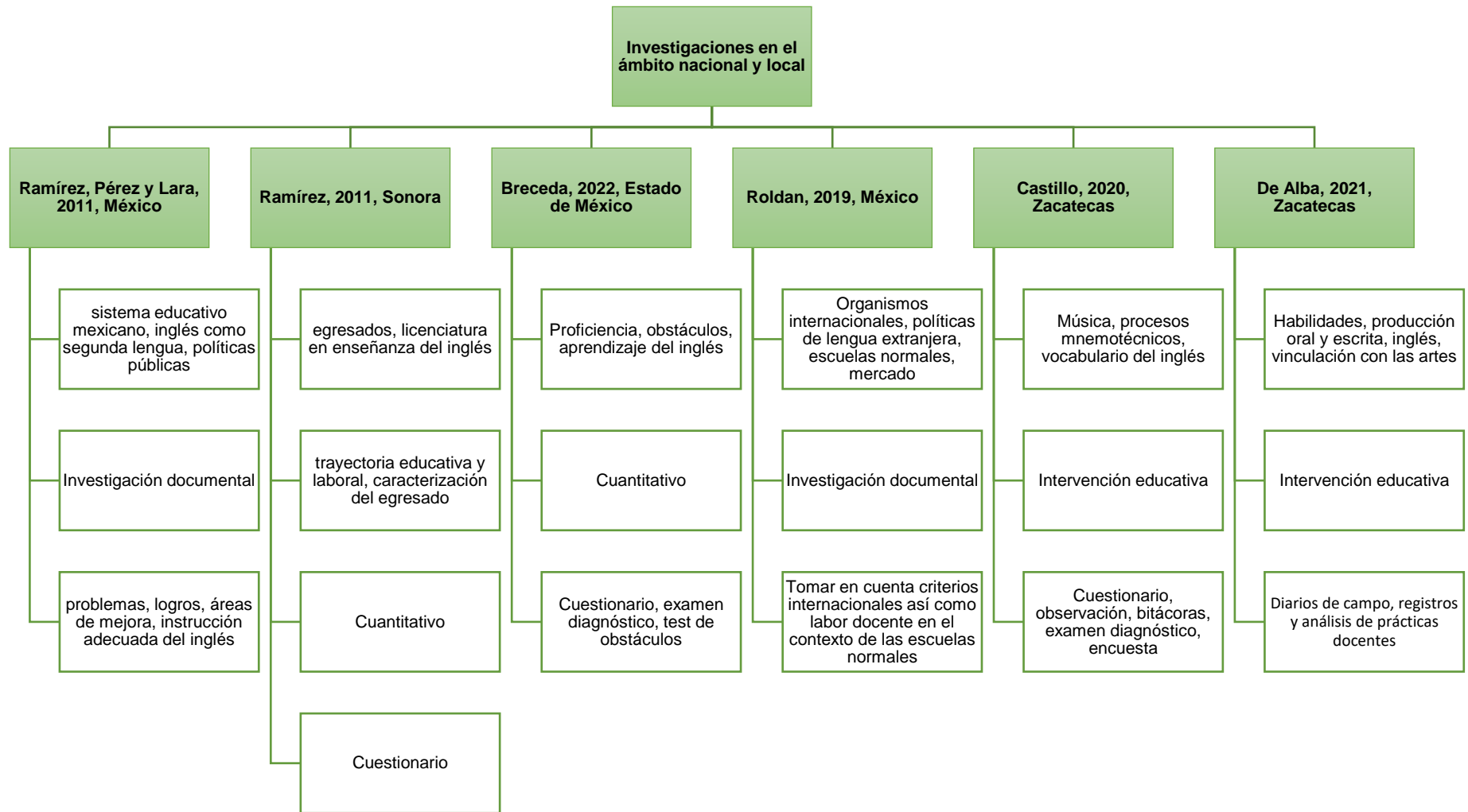
Finalmente, los estudios a nivel local fueron intervenciones educativas en los temas de adquisición de vocabulario en inglés por medio de la música y adquisición de habilidades orales y escritas por medio de la vinculación con las artes y también se hizo uso de algunas técnicas de recolecta de información como los cuestionarios, encuestas y diarios de campo, sin embargo, a nivel local no se encontraron estudios sobre la formación docente de maestros de inglés. Estos datos fueron comprendidos en la Figura 3.

Figura 2: Investigaciones del Estado del Arte a nivel internacional considerando temas, metodologías y técnicas de recolección de datos



Nota: elaboración propia

Figura 3: Investigaciones del Estado del Arte a nivel nacional y local considerando temas, metodologías y técnicas de recolección de datos



Nota: elaboración propia

CAPÍTULO II: FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE INGLÉS

La formación docente es un concepto en constante transformación en la actualidad en el que repercuten diferentes concepciones educativas, psicológicas y sociales, además de que para el maestro no se limita únicamente a lo que se aprende en educación superior, sino al aprendizaje continuo y a la experiencia. A lo largo de este capítulo se discute el tema de formación docente desde diferentes modelos teóricos que repercuten en el discurso actual.

El capítulo contiene dos divisiones temáticas, en primer lugar, se aborda de manera general la formación docente con una perspectiva actual y los modelos principales de formación. Posteriormente, se plantea la formación como el inicio del camino profesional, las competencias y la realidad educativa. Y finalmente, se destacan los ideales y las representaciones del docente en su formación.

Por su parte, en la segunda sección se desarrolla de forma más específica la formación docente en el área de inglés, en la cual se acentúa primero la relevancia y los enfoques de la formación docente del maestro de inglés. Enseguida, se expone los conocimientos necesarios del maestro de inglés. Y, por último, los cambios en la formación docente del profesor de inglés.

2.1. La formación docente

La formación docente según Vaillant y Marcelo (2016) se conforma como las etapas previas de los aspirantes a profesores, la formación inicial en una institución, la iniciación del ejercicio profesional y la actualización profesional continua. Mientras que Chehaybar y Ríos (1996) lo encapsulan como “un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia” (p.214).

Por consiguiente, se entiende que la formación docente es un proceso constante de aprendizaje a lo largo de la carrera profesional del maestro donde se abordan cuestiones de diferentes contextos, sean sociales, pedagógicos, históricos, entre otros, y cada una de las fases mencionadas cumple con un papel crucial para

un desarrollo adecuado, ya que, en el contexto actual, buscando mejorar el sistema educativo en general, un factor clave recae en optimizar la educación de quienes enseñan.

2.1.1. La nueva formación docente para la educación actual: Gimeno y Pérez

Para otro lado, Gimeno (1988) menciona que definir al maestro perfecto es una construcción ideológica que se da de acuerdo con los valores dominantes en un entorno y momento histórico determinado, por tanto, se reconoce el arduo trabajo que enfrenta el profesor y las nuevas generaciones de docentes al requerir de destrezas variadas conforme a cada grupo de alumnos, sumado con la actualización constante.

Al ser la escuela una manera para transportar el desarrollo social a nuevas generaciones, la educación de los formadores tiene que incluir contenidos acordes para que el maestro prospere ante cada reto que se le presente. En palabras de Gimeno (1988), “profesores mejor formados pueden alterar las condiciones negativas de la práctica, pero seguramente son necesarias otras acciones para que la práctica escolar cambie, algo que no siempre depende de los profesores” (p.114).

En tal sentido, es crucial una sincronización entre los intereses sociales, económicos y políticos sin aislar el propósito general de la escuela para de esta forma lograr que la formación profesional del maestro lo dote de valores y conocimientos suficientes para todas las nuevas funciones que se le han añadido a su trabajo como enseñantes, su preparación docente es un factor clave para que los propósitos de la sociedad lleguen a resultados reales.

Por consiguiente, la realidad de demandas, responsabilidades y cumplimientos que se relaciona con el trabajo como profesor debe ser inculcada desde el momento que inicia su formación a través de conocimientos que agrupen aprendizajes previos de su educación con los contextos en los que laboraran, así lo hace notar Gimeno (1988), quien plantea que:

El cambio de la práctica hay que buscarlo más desde el perfeccionamiento profesional en ejercicio. Y lo primero que es preciso hacer es replantear el tipo de experiencia y de cultura que viven los aprendices de profesores en las instituciones en que se forman. Al profesor es preciso educarlo en el mismo papel que después se le pide realizar a él con sus alumnos; y hay que tratarlo exactamente con los mismos principios pedagógicos positivos que se le dictan para que formen la guía posterior de su actuación profesional. Se requiere un cierto isomorfismo entre cómo

se forman los profesores y cómo queremos que ellos formen a otros después. No vale el: "Haz como oyeres y no como vieres" (p.130).

Debido a esto, es relevante que, para formar a los educadores, se insista en la práctica del futuro docente, pues de este modo ampliará las destrezas que le permitan adaptarse de la mejor manera a situación que se le presente en el aula, fomentando la innovación y la noción de que su trabajo como enseñante no es estático, por el contrario, existe la posibilidad de transformarse de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelva.

En conclusión, se puede rescatar la idea de Gimeno (1988), quien menciona que la etapa de formación es un proceso para reforzar, reestructurar o cambiar los comportamientos que fueron aprendidos como alumno, dentro de la concepción que comprendiendo que en su trabajo como profesor no se deben repetir los mismos patrones tradicionales, sino adaptarse a los requerimientos regionales y globales.

Aunado a lo anterior, la concepción de una nueva preparación es descrita por Pérez (2019), quien detalla la necesidad de una nueva cultura pedagógica y un nuevo profesional docente, ya que en las últimas décadas se ha avanzado de forma significativa en materia de educación, los docentes se forman bajo una escuela heredada limitando sus prácticas y siguiendo un sistema convencional, unidireccional y sencillo que se resiste a una reconstrucción.

El cambio que se solicita en la actualidad para la formación docente va más allá de cómo enseñar, a su vez incluye el cuidado y las atenciones que se le da a su labor, el porqué de ser maestro, el reflexionar acerca de lo que se ve en el salón de clases, qué mejorar, qué dejar atrás, cómo llegar a cada estudiante, entre otros factores. La preparación que lleva el docente debe despertar motivación, curiosidad y constancia en lo que desea hacer, siguiendo también las exigencias para desarrollarse en sociedad y poder transmitir lo mismo una vez ya en una institución.

Las características del maestro se han complejizado con el paso de los años, dejando atrás las concepciones tradicionalistas, sus nuevas capacidades deben motivar a través del aprendizaje a que el estudiante sienta su futuro, su personalidad, descubra sus inclinaciones, más allá de los contenidos básicos, enseñarles a los alumnos a construir su propio proyecto académico, (Pérez, 2019), sin olvidar motivar al maestro a seguir el suyo.

El desarrollo del maestro ahora debe ir más allá de comunicar información sobre distintas disciplinas, el maestro debe estar abierto a aprender todos los días, cambiar sus modos, sus métodos, pero requiere reforzar esas cualidades desde el momento en que comienza a formarse para estar preparado ante los complejos retos que se dan en el sistema educativos. En palabras de Pérez (2019) “Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad” (p.14).

De esta forma, se puede concluir que en el cambio que se viene dando en la formación docente debe de afinar algunos aspectos entorno a lo que se busca de un maestro en la sociedad actual: a que el maestro no se le forme como una máquina, sino que localice su función; a que identifique las razones de sus acciones y dentro de su trabajo logre desarrollar una identidad y una crítica de su quehacer diario; y finalmente a que su trabajo sea consistente no sólo como individual, sino también a nivel magisterio.

2.1.2 La formación docente y sus modelos principales: Vaillant y Marcelo

La formación docente como la conocemos, es a través de una institución de educación superior en la que los futuros profesores son educados de acuerdo con los planes de estudio y necesidades de la educación que posteriormente ellos brindarán. Según Vaillant y Marcelo (2016), esa formación cumplirá con tres aplicaciones principales: en primer lugar, la educación de los nuevos profesores; en segundo lugar, que la institución educativa brinde certificado de capacitación para trabajar como docente; y, en tercer lugar, que la escuela formadora pueda aportar a la cultura dominante del momento.

La formación docente y el egreso de nuevos profesores contribuye al desarrollo social, sin embargo, además de dominar ciertos contenidos, hay otros conocimientos igual de importantes que en ocasiones se dan por sentados pero que los docentes egresados han de poseer para un desarrollo óptimo de su actividad profesional.

En palabras de Vaillant y Marcelo (2016), se ocupa de conocimiento sustantivo, relacionado a definiciones y procedimientos para ver qué enseñar y cómo enseñarlo; conocimiento sintáctico de contenidos, referente a los paradigmas y tendencias en el tema por enseñar, conocimiento psicopedagógico, que abarca las formas de aprendizaje de los alumnos, la gestión de la clase, la planeación y la evaluación; conocimiento didáctico, que incluye cómo enseñar; y conocimiento del contexto referente a saber dónde enseñar y a quién. Pero a la vez, todos estos aprendizajes de la formación docente deben ser afinados por medio de la práctica y del contacto con la realidad en la que se les enseña a trabajar.

Todos estos conocimientos se conectan con los modelos de formación en los que se instruye a los nuevos docentes, Vaillant y Marcelo (2016) abordan tres enfoques principales: el enfoque de yuxtaposición, el modelo de consonancia entre investigación y competencias, y el modelo de reflexión y de disonancia crítica. Bajo el modelo de yuxtaposición se hace una preparación del docente de una manera más tradicional, buscando que primero domine la teoría y posteriormente se inicie en la práctica; en este modelo “se entiende que se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros docentes y posteriormente imitándolos” (Vaillant y Marcelo, 2016, p.97), y se aborda la formación como una iniciación en el uso de destrezas y el descubrimiento de su personalidad y estilo como futuro maestro.

Por otro lado, se destaca el enfoque de consonancia entre investigación y competencias, en el que como el nombre lo menciona, se hace primordial que la formación del docente se complemente entre las competencias que un profesor debe dominar, pero entrelazando la relevancia de la investigación para la profesión. En palabras de Vaillant y Marcelo (2016), el centro de este modelo de formación es en guiar los aprendizajes desde investigaciones que le puedan a portar a la universidad formadora de profesores.

Desde otra perspectiva, se destaca el modelo de reflexión y de disonancia crítica en la que se promueve que la formación del docente debería ser de manera principal una actividad de práctica.

Tiene que ver más con el aprendizaje experiencial y activo, que con la imitación o la aplicación de destrezas. Aprendemos a ser docentes cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos

sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás (Vaillant y Marcelo, 2016, p.102).

2.1.3. La formación docente y el inicio del camino profesional: Zabalza, Fullan y Hargreaves

La formación docente se entiende como una capacitación permanente, de tal modo que el profesor siempre se encuentre informado sobre las nuevas tendencias, las necesidades de sus estudiantes en particular, a la vez que ahonda e investiga en los sucesos que ocurren a su alrededor y que fortalecen o perjudican su función. La preparación del docente ni se da por sentada al finalizar su educación superior, ni se vuelve un compromiso en el que a lo largo de su carrera se repetirá siempre lo mismo, sino que se función se concreta en actualización, reformas y cambios. En este sentido, Zabalza (2003) señala que:

Lo que todos los profesores necesitamos es un conocimiento profesional de la docencia. Ése es nuestro trabajo y llevarlo a cabo en buenas condiciones exige saber de él, sobre su teoría y sobre su práctica, con una cierta profundidad. Es un tipo de conocimiento que se construye sobre la práctica, pero no sólo desde ella. La práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada. Y así, el circuito práctica-teoría-práctica por el que se construye el conocimiento didáctico se repite en ciclos sucesivos que deberán traer como resultado el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la realidad «enseñanza» (p.62).

Se comprende así, que la formación abre el inicio del aprendizaje del profesor, mas no lo cierra una vez que su educación termina; al prepararse un profesor, su formación aborda las bases en las que comenzará a construir toda su historia como enseñante y a esos cimientos se le agregarán nuevos competencias, técnicas y habilidades con el paso del tiempo, para de tal manera lograr redefinir la organización, la planificación y el diseño de sus tareas instructivas.

Al mismo tiempo que el docente está al tanto de la diversidad que encontrará a lo largo de su camino, considerando que los resultados que obtenga en una institución podrán ser distintas en otra. En concordancia, la formación docente es sólo la introducción para un sinfín de posibilidades del trabajo del maestro en las que se le enseña a reaccionar y adaptarse de la forma más adecuada a las peticiones del entorno, de tal modo que los docentes no se pueden separar del proceso educativo, sino que se debe evaluar a todo el proceso en totalidad.

Las actuaciones docentes no tienen sentido en sí mismas (y no pueden, por tanto, ser analizadas en abstracto o aisladamente) sino en el marco de condiciones en el

que se producen. Parte de la competencia profesional de los docentes es justamente el saber cómo seleccionar y llevar a cabo las actuaciones que mejor se acomoden a las circunstancias que condicionan su trabajo (Zabalza, 2003, p.162). Desde el mismo ángulo, se traduce que a la docencia se le demandan resultados educativos positivos, pero en diversas ocasiones no se le da la atención necesaria para tratar problemáticas que vienen arraigadas de años atrás, lo cual se refleja desde el momento de formar docentes provocándole dificultades al nuevo maestro al presentarse frente a un grupo afectando de tal manera su motivación, la visión de su rol además de su desarrollo en años siguientes.

A lo largo de los años, la docencia ha sido una profesión por lo general lineal, en la que se promocionan casos de movilidad solo para pasar del aula a la administración, lo cual ha ocasionado que la calidad, la motivación y el entusiasmo del profesor se deterioren. Esto sucede debido a que, de manera general, el trabajo del docente desde sus comienzos se señala como una actividad principalmente individualista, aislando a cada maestro en su salón de clase, frenando la colaboración y por consecuencia, el diálogo y la innovación, de tal manera que año tras año el maestro es forzado a cumplir con un trabajo que lo desalienta y que queda fuera de lo que se imaginaba cuando se estaba preparando como educador (Fullan y Hargreaves, 2000).

Consecuentemente, aquí se logra comprender que, dentro de la formación del docente promover la cooperación entre maestros junto con la reflexión y el descubrimiento de la identidad del profesional, se lograría fomentar una historia distinta se podría presentar a la hora de educar, preparando a las nuevas generaciones de docentes no se debería explorar su función sólo por encima, sino abordar los conflictos de la profesión en el momento junto con los que se han venido sumando conforme pasan los años. Es entonces que, para iniciar con soluciones educativas reales, no se debe ignorar la diversidad de problemáticas, sino distinguir el origen de todas ellas y definir el propósito de la docencia como transformación social.

La docencia no es una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos ni una serie de cosas que usted puede aprender. Si bien las habilidades y técnicas son importantes, la docencia es mucho más que eso. Su naturaleza compleja se suele reducir demasiado a menudo a una cuestión de

habilidad y técnica, a cosas que se pueden envasar, dictar en cursos y aprender fácilmente (Fullan y Hargreaves, 2000, p.27).

Se comprende de esta manera, que preparar al docente debe de ir más allá de estructuras invariables o de subestimar al docente en las transformaciones en las que se pueden obtener resultados sustanciales, en lugar de hacer menos sus funciones. ¿Cuál es el motivo por el que aun cuando el docente está en primera línea de trabajo, no se le incluye en las decisiones de cambio?, formar docentes no es sólo preparar un ejército que sigue órdenes puesto que los maestros tienen una posición que forja con valores, habilidades y capacidades a futuros ciudadanos. Al atender las necesidades de quienes enseñarán a las nuevas generaciones se da la posibilidad de tratar los detalles negativos en la educación.

2.1.4. Las competencias para el profesor ideal: Perrenoud

Para la formación docente en los últimos años se ha establecido que se deben alcanzar competencias para que el profesor se desarrolle de la manera más adecuada en su labor. Perrenoud (2004) define una competencia como “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p.8), esto como referente a la diversidad de actividades que el profesor maneja ahora en un sentido educativo, administrativo y como comunicador.

Entre estas competencias que se necesitan dominar, Perrenoud (2004) menciona diez:

Organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y organizar la propia formación (p.7).

En el aspecto de organizar y animar situaciones de aprendizaje es comprendido que se debe hacer un manejo adecuado para conectar los objetivos con lo relacionado a las percepciones de los alumnos y a su desenvolvimiento en el aula, entendiendo que “una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver” (Perrenoud, 2004, p.24).

En segunda instancia, en lo referente a gestionar la progresión de los aprendizajes, el profesor debe buscar que en sus enseñanzas se adapte al contexto en el que se encuentran sus estudiantes, siempre tomando en cuenta que ningún

estudiante es igual y que lo resulta fácil para uno, puede ser de lo más complicado para otro; de igual manera se vuelve esencial que el docente considere, en el mismo sentido, esto se relaciona con elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, buscando alcanzar la cooperación entre el alumnado.

Dentro de las nuevas competencias para el profesor ideal, éste debe buscar implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo a la vez que fomenta el trabajo en equipo, como lo destaca Perrenoud (2004), es necesario motivar el deseo de aprendizaje del alumno, darle las habilidades para conectar los conocimientos con la realidad y buscar su camino como individual a la vez que trabaja con sus compañeros, pero no sólo eso, sino que el profesor también debe buscar coordinar los aprendizajes con otros profesores buscando el éxito en la enseñanza de los alumnos. Del mismo modo, en las últimas décadas también se ha vuelto de relevancia que el docente entable el diálogo con el padre de familia haciendo que éstos sean partícipes en la construcción de aprendizajes de sus hijos.

Por otro lado, al volverse la profesión docente tan importante en los aspectos sociales, otra competencia de relevancia para el nuevo maestro es afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión pues el maestro necesita presentar ante los alumnos de la manera más adecuada los problemas por los que pasa la población, desde la violencia, la inseguridad, el cambio climático, entre otros, pero buscando inculcar valores, ya que los alumnos ya que junto con los maestros, los nuevos alumnos pueden traer consigo los cambios en la ciudadanía que tanto se persiguen, Perrenoud (2004) menciona que “no se trata solamente de inculcar un modelo para que los alumnos «lo lleven consigo en la vida», sino de aplicarlo «aquí y ahora», a la vez para hacerlo creíble y para sacar beneficios inmediatos.

Además, se requiere manejar las TICS con precisión, más aún después de la pandemia, se ha vuelto fundamental que los docentes manejen herramientas en sistemas de cómputo y en el Internet; finalmente, el maestro debe seguir buscando después de su formación inicial continuar con su aprendizaje y actualización la labor docente.

2.1.5. La formación docente y la realidad educativa: Tenti

Tenti (1999) señala que “el buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades, morales, conocimientos pedagógicos y conocimiento de contenido” (p.173), pues su formación no se establece como un proceso aislado, por el contrario, la educación de los futuros profesores enlaza el trabajo del Estado, las escuelas y la sociedad en general.

Entonces, el papel del docente presenta cambios con las nuevas generaciones y los requerimientos que se le van presentando a la población, sin embargo, termina siendo el foco de las críticas cuando alguna nueva reforma o política educativa no alcanza los resultados esperados a pesar de que no es más que uno de los afectados por los cambios. Desde su preparación, al futuro maestro se le da la responsabilidad de sacar a flote un sistema educativo con problemas en el que él no es el único actor, pero en el que se encuentra en primera línea.

Si se hace una parada para analizar las características que requiere un maestro ideal, se enlistan un sinnúmero de particularidades, desde la paciencia, la vocación, la honestidad, entre otras, no obstante, como menciona Tenti (1999), en la actualidad se requiere estar capacitado con los métodos de enseñanza y el conocimiento de los contenidos, pues son las peculiaridades que distinguen al maestro de otras profesiones.

De este modo, Tenti (1999) destaca que la concepción de la labor docente es correspondiente a una misión divina que se complementa con un concepto ético y moral bajo la idea de que trabajará como regenerador social o conductor del cambio. No obstante, los nuevos profesores se enfrentan a una realidad diferente a la imaginada debido al creciente cambio en sus funciones afectando así su identidad, además del trabajo que desempeña.

Por tanto, si antes sólo se requería que el profesor aprendiera los contenidos para después proseguir a enseñarlos, en la actualidad se ocupa de una amplia gama de competencias, habilidades y herramientas para cosechar los aprendizajes esperados (Tenti, 1999), esto apunta a que la formación del educador debe pasar no por una redefinición solamente, sino una complementación conforme a una revisión de las necesidades y problemáticas educativas que se vayan presentando en la sociedad atendiendo así las nuevas demandas.

No obstante, existe una tendencia en la formación docente con predominancia de los aspectos teóricos de tal manera que el futuro profesor se preparará bajo un ángulo rico en conocimientos formales, pero la realidad ya en el salón de clases llega a ser heterogénea necesitando práctica y experimentación previa.

Gran parte del conocimiento que usan los docentes para resolver sus problemas cotidianos en las aulas tienen un origen en la experiencia. Sin embargo, no existen dispositivos institucionales que favorezcan la producción, sistematización, valoración y difusión de este conocimiento básico en el cuerpo docente, sino que, por lo general, en los programas de formación tienden a predominar los contenidos vulgarmente denominados “teóricos”, que presentan una alta probabilidad de estar alejados de los problemas que los actores tienen que resolver en forma cotidiana en sus propios contextos de trabajo (Tenti, 2005, pp. 282-283)

Mientras que las transformaciones han traído consigo nuevas solicitudes de aprendizajes y problemáticas variadas en la ciudadanía, se apunta a que la formación docente requiere de una mayor inclinación en cuestiones de diálogo y trabajo en equipo entre maestros. Asimismo, con los cambios que han ocurrido en sus funciones, existe una diversificación del trabajo del profesor y un aumento de todas las actividades, por tanto, la preparación docente también requiere cubrir esos aspectos.

En la profesionalización del nuevo docente, las tareas ya no incluyen solamente aspectos pedagógicos, sino también asistenciales, obligando al maestro a que se desenvuelva también como un tipo de trabajador social sin la capacitación ni los recursos, junto con una realidad deficiente en varias escuelas al llegar a trabajar apenas con los equipamientos básicos (Tenti, 2005). Por consiguiente, ante contextos ajenos a los esperados, la solución podría ser inclinarse por ese cambio formativo del docente dotándolo de conocimientos para trabajar como transformador social evitando limitar al profesor en su desarrollo dentro del sistema educativo actual.

Según lo indica Tenti (2001), “tanto los docentes como los alumnos actúan en contextos parcialmente estructurados” (p.29), Así, en la formación del docente, se vuelve primordial considerar también la percepción que el docente tenga de sí mismo, a la vez que, en la reflexión de su rol y la diversificación de su labor, éste también conecte con sus propósitos a cumplir como maestro y su historia como

estudiante pues una gran influencia en su trayectoria escolar parte de la reflexión de las concepciones que el futuro docente tiene de sí mismo.

Al formarse, el docente con una consciencia crítica de lo que pasa con su labor, su propia práctica, su formación, entre otras cosas le facilitará abordar adecuadamente los retos en los que se desenvuelva y afinar su habilidad de improvisación, control de la clase y dominios de los materiales al estructurar con bases firmes lo que va a enseñar, el porqué de enseñarlo y cuál es su papel como guía. Según Tenti (2001):

El maestro en el aula es como el jugador de fútbol en el campo de juego, o como el boxeador en el ring: su principal preocupación es la acción. Debe tomar decisiones en muchos casos sin poder reflexionar, porque no hay tiempo para hacerlo. La mejor acción es la acción oportuna. Hay ciertas cosas que hay que hacer en cierto momento, no después. Por lo tanto, el agente en situación de acción, en muchos casos se deja llevar por su "instinto", por sus inclinaciones o predisposiciones, del cual no siempre se es muy consciente (p.30).

De tal modo, un detalle crucial de la formación entonces se establece en saber actuar ante determinado suceso, aunque eso no significa que la acción tomada deba de ser en automático o de forma inconsciente, por el contrario, que la reflexión del docente y la flexibilidad ante el cambio ya venga como un interruptor que no puede ser apagado y el docente esté listo ante cualquier situación.

2.1.6. Formación acorde al contexto: Torres

En este sentido, preparar a los educandos se evidencia como una labor que requiere tener en la mira lo que pasa alrededor, de tal modo que para alcanzar los niveles educativos esperados es primordial revisar lo que está sucediendo con la formación del docente y los modelos bajo los que son instruidos, sin omitir las transformaciones que sucedan en los diferentes entornos sociales, económicos y políticos para que el docente no desempeñe un trabajo descontextualizado. Empleando las palabras de Torres (1996):

Garantizar y mejorar los aprendizajes de los alumnos implica asegurar a los maestros las condiciones y oportunidades para un aprendizaje relevante, permanente y de calidad que les permita hacer frente a los nuevos roles y objetivos que se les plantea, desempeñar profesionalmente su tarea, y hacerse responsables por ella frente a los alumnos, los padres de familia y la sociedad. Lograrlo exige no más de lo mismo -más cursos, más años de estudio, más certificados- sino una transformación profunda del modelo convencional de formación docente (tanto inicial como en servicio), el cual ha empezado a mostrar claramente su ineficiencia e ineficacia tanto desde el punto de vista de los maestros, su crecimiento y

desempeño profesional, como del escaso impacto de dicha formación sobre los procesos y resultados a nivel del aula de clase (p.20).

Con base en lo anterior, se ratifican las fallas de sistema de educación, ignorando lo que sucede con los docentes, quienes pasan por un aumento en la carga de trabajo, la demanda de actualización continua y la otorgación de diferentes roles, perdiendo de vista la tarea original que es enseñar, por tanto, se infiere la urgencia de una reconstrucción del camino educativo que no aisle al maestro en la toma de decisiones.

En concreto, el trabajo docente es una de las mayores debilidades en las recientes políticas educativas, ya que al maestro se le da un papel apenas visible en aspectos como el currículo, la institución o los materiales de enseñanza, dando como resultado un declive en la labor docente (Torres, 1996). Esto origina que diversas reformas educativas no logren concretarse al no darle un papel relevante al maestro, lo cual es otra repercusión en la formación del enseñante al seguir una línea de características en el perfil deseado alejada de la realidad, obteniendo como resultado una desprofesionalización del trabajo docente desde el inicio de sus labores.

La crítica a la formación docente (políticas, programas, instituciones, resultados) tal y como la conocemos no es nueva, pero, igual que sucede con el sistema escolar, ha estado generalmente centrada en aspectos superficiales. De ella se afirman los mismos lugares comunes acuñados para la crítica a la escuela: desactualizada (la desactualización generalmente se aplica a los contenidos más que a métodos o modalidades de enseñanza), teórica y sin vinculación con la práctica, enciclopédica, demasiadas asignaturas, demasiado corta o demasiado larga, desfasada de la moderna tecnología, etc. Dichas críticas, y las reformas en que se han embarcado los países en los últimos años, han apuntado más a la necesidad de "introducir mejoras" antes que a re-pensar globalmente el modelo vigente de formación docente (Torres, 1996, pp.33-34).

No se puede omitir la consideración de que el nuevo docente debe ser reflexivo, pensante y autocrítico sobre sus tareas, sin embargo, esos rasgos deberán ser inculcados desde su educación a través de sus maestros, a la vez que se le da importancia a las percepciones que se crea sobre su personaje como enseñante. La formación docente requiere cubrir los aspectos de un plan de trabajo, cumplir objetivos escolares y alcanzar resultados esperados forjando también una ruta para alcanzar los resultados esperados, tal como lo plantea Torres (1996):

Hoy como ayer, las propuestas educativas se limitan a enunciar el docente ideal pero no se hacen cargo de las medidas, estrategias y tiempos requeridos para forjar dicho ideal. Por lo demás, el cambio se avizora lograr en cortos plazos (lo que dura un período de gobierno o una administración específica). Todo lo cual lleva a concluir que una vez más estamos frente a un mero listado de deseos, sin que se asuma la complejidad y los tiempos reales que toma el cambio educativo, esencialmente porque es un cambio cultural, que involucra a personas (pp. 56-57). De manera puntual, es verdad que la noción tradicional en la que el docente era el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no es aplicable a nuestros tiempos, no obstante, sigue siendo un aspecto clave que, dentro de los sucesos formativos del profesor, éste domine los contenidos al mismo tiempo que sepa educar, tomando en cuenta que, para diversos alumnos, sus profesores son un reflejo de aspiraciones, de lo que esperan llegar a ser o lo que quieren evitar.

2.1.7. Ideales para la formación del profesor: Barrow, Sánchez, Torres y Martínez

Ahora, dentro de este orden de ideas, también se debe señalar que el cambio en la función del docente es de suma importancia y, por tanto, las características del profesor ideal y su formación docente consisten en una combinación entre aprendizajes teóricos y prácticos para el desarrollo de su trabajo, buscando una mejor organización en los contenidos, además de que hoy en día el profesional debe hacer uso de la reflexión.

Una formación docente efectiva que responda a las necesidades actuales debe contar con un diseño educativo con principios y evidencias de uso reales; contenido relevante basado en la experiencia, la retroalimentación y la reflexión; además de que se fomente la comunicación docente entre pares en ambientes seguros y de diálogo (Sánchez et al., 2023). En este sentido, se comprende que los ideales para la formación del profesor, se enmarcan cuatro factores principales: la experiencia, las características personales, la comprensión de los temas y la finalidad educativa. No obstante, es necesario resaltar que estos deseos sobre las características del docente llegan a ser asumidas como negativas, puesto que la educación no recae en generalizaciones, por el contrario, se busca la forma de enseñar a determinados estudiantes en situación específicas (Barrow, 1990).

El trabajo del profesor se desacredita cuando es idealizado, se necesita de una intervención para lograr analizar las áreas de oportunidades, los resultados

esperados y las mayores dificultades al momento de preparar a las nuevas generaciones de maestros, además de que los análisis que se hagan deben tener claros los fundamentos bajo los que se establecen.

Del mismo modo, también es importante rescatar que la formación del docente no debe basarse en la repetición de actividades en una situación determinada, sino que el docente cumpla con enseñar nuevos conocimientos a la vez que trabaja como un ejemplo social. “Enseñar no es cuestión de implementar respuestas preestablecidas a determinadas situaciones desde un cuerpo de prescripción teórica. Requiere hacer juicios especiales a la luz del conocimiento local e interpretaciones particulares de conceptos cualitativos e ideales educativos” (Barrow, 1990, p. 301).

Y a pesar de que no se trata de aplicar instrucciones o reglas aprendidas a través del tiempo, debe existir esta área gris en la que el docente cumpla con los requerimientos de enseñanza, sin descartar sus juicios para educar del todo, en otras palabras, que se le dé libre albedrío al profesor pues la docencia es todo un arte, ya que no es sencillo desarrollarse como inculcador de valores sociales a la vez que se instruyen saberes esenciales.

2.1.8. Representación del docente en su formación: Baillauquès y Altet

Aunado a lo ya mencionado sobre la reestructuración del trabajo y de la formación del docente, otra parte crucial en los aspectos de preparación, es la percepción que se crea el egresado de sí mismo, la visión que se tiene para desempeñar el oficio de enseñante y las metas que busca alcanzar como profesionalista no sólo a través de los ideales que se dan con el paso de los años, sino también con la experiencia personal de cada docente, pero en diversas ocasiones, la verdadera situación no concuerda con las expectativas.

Tal como lo hace notar Baillauquès (2001), la representación que se construye un docente durante su formación, entra en un choque con la realidad, ya que al momento de culminar su enseñanza y entrar al área de trabajo, las esperanzas de la profesión además de su vivencia a lo largo de sus prácticas no se correlacionan. El nuevo maestro se encuentra confuso ante imprevistos con el alumnado, la reciente autonomía y responsabilidad junto con la compleja situación

del sistema educativo, provocando dudas en el individuo sobre las capacidades con las que cuenta o creía tener.

De tal forma que entre los grandes cambios que se están produciendo en el sistema educativo, dentro de la formación docente, también se debe cuidar la representación que tenga el docente de su propio trabajo, haciendo que desde el comienzo de sus prácticas se le permita comunicar con sus compañeros las vivencias que experimenta en el salón de clases, sobre todo dejando a un lado el individualismo docente y abriéndose hacia un diálogo de mejora, el futuro profesor puede encontrar su forma de identificarse y volverse reflexivo en torno a su desempeño.

La profesión docente necesita tanto de individuos abiertos, capaces de ser originales, de adaptarse de manera creativa y evolutiva y de ser actores sociales, cuanto, de funcionarios obedientes y homogéneos respecto a la conservación de valores y conocimientos, y a la aplicación de la disciplina frente a los alumnos (Baillauquès, 2011, p.84).

Se debe laborar en un sistema que coordine los objetivos a cumplir con la sociedad sin dejar de lado la percepción de cada profesor, más aún con las nuevas generaciones, puesto que se les debe inculcar la idea de libertad para enseñar y abordar las metas personales a la vez que se sigue un modelo educativo parejo, la formación también debe de tener inclinación en la identidad del profesor y considerar que “ésta no constituye sólo un entrenamiento para las habilidades profesionales, sino un proceso de integración y trascendencia de estas habilidades hacia otro enfoque: el de un <proyecto humano>” (Baillauquès, 2011, p. 87).

Junto con lo anterior, viene aunado el proceso de identificación del docente y la construcción de su persona como enseñante, lo cual es una tarea ardua que se complementa a través de la práctica constante del futuro maestro, provocando una transformación en su papel en las que distingue sus habilidades y conocimientos reforzando el pensamiento crítico en su trabajo con racionalidad y conciencia sobre sus actividades.

Gran parte de las tareas del profesor radican en su articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en determinada situación analizando no solo la transmisión de contenidos a los alumnos y de planeación estructuradas con antelación, sino además la distinción de las interacciones que se producen en clase,

dándole una posición importante también a la comunicación que emplea el docente (Altet, 2001). Estos detalles deben ser afianzados desde la formación para que el docente esté preparado ante diversos contextos, en cierto sentido para improvisar y conseguir resultados bajo cualquier ángulo además de que, en el aprendizaje, el estudiante absorba la mayor parte de contenidos posibles.

La formación ya no puede consistir en formalizar modelos de toma de decisiones, sino que ésta debería proponer dispositivos variados y complementarios que, mediante el trabajo del maestro sobre sus propias prácticas y experiencias, desarrollaran el saber analizar, el saber reflexionar y el saber justificar (Altet, 2001, pp.53-54).

Para que el futuro maestro también alcance experiencias sólidas de preparación, necesita tener una mezcla de distintos elementos que le den libertad al estar frente cualquier grupo, por consiguiente, para que sus acciones sean pertinentes, se requiere de una inclinación en la práctica, en un método de prueba y error que lo ayude a distinguir sus fortalezas, debilidades y retos mayores para que una vez ya laborando este preparado situaciones.

2.1.9. Retos en la formación docente: Arnaut

Para las grandes transformaciones se notan diversas contradicciones que reducen los efectos positivos de la formación del maestro, por un lado, al perseguir intereses concretos para beneficiar a un sector, o en esta reciente consideración de las escuelas como simples fábricas de capital humano. Al estructurar nuevas políticas educativas, el docente y el alumno deberían ser los menos afectados. Desde el punto de vista de Arnaut (1998):

En una secuencia lógica, primero se debe formar y capacitar a los maestros que se requieren y luego reformar los planes, programas y textos que usarán en su desempeño profesional; sin embargo, en la práctica, casi siempre ha ocurrido de otro modo: primero se reforman los planes y programas y libros de texto, y después -o simultáneamente- se reforman los planes y programas de enseñanza normal y se ofrecen cursos de capacitación para el magisterio en servicio (pp.220-221)

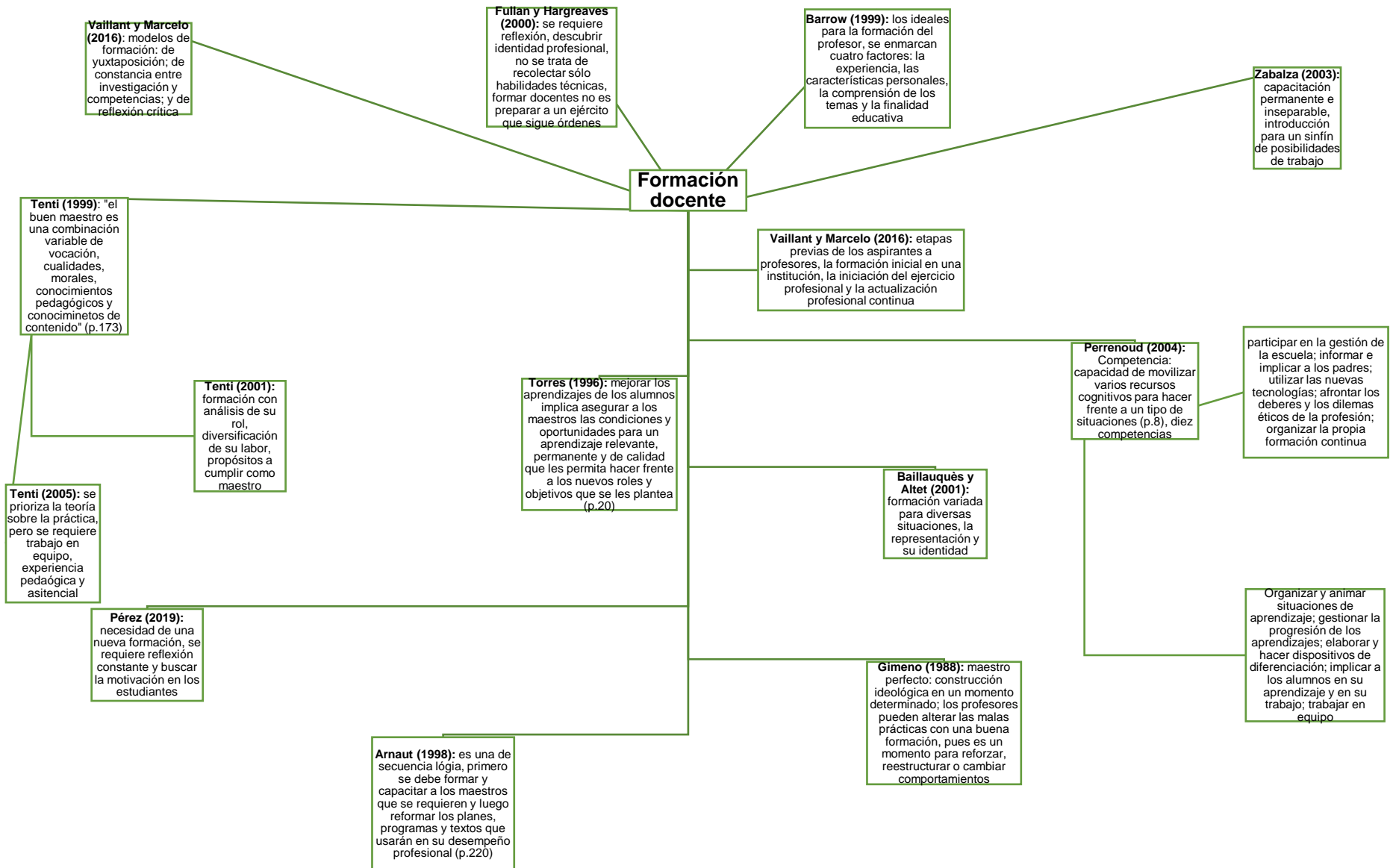
Como consecuencia, esto deja en una posición vulnerable a los maestros, y aún más a los que se están apenas formando pues al producirse un mal manejo en las reformas educativas, los programas se llegan a encontrar descontextualizados de las realidades educativas pertinentes en el momento, comprometiendo así la calidad de la enseñanza y de los contenidos.

De esta manera, es notorio que la diversificación existente en la formación docente cobra importancia desde las prácticas ya que las capacidades y la representación que visualice de su labor lo guiarán en las actividades académicas. No obstante, más allá del docente, las decisiones tomadas cobran aún más relevancia debido a las grandes diferencias existentes en la oferta educativa para los futuros docentes, a pesar de que dentro de las reformas se maneja la imagen de profesor como una sola con las mismas características, buscando regir un profesorado que no es homogéneo.

Dicho con palabras de Arnaut (1998), uno de los mayores retos para los programas de formación docente es determinar las necesidades formativas ya que, en primer lugar, se conoce muy poco sobre los rasgos de los maestros en servicio; en segundo, existe una amplia diversidad en las escuelas formadoras; y en tercero, las situaciones sociales para laborar difieren de una escuela a otra. Sin embargo, la solución no necesariamente se encuentra en la uniformidad del sistema de formación, por el contrario, la formación brindada debe actualizarse para responder mejor a las diferencias en cada región.

Por último, en la Figura 4, se puede apreciar un resumen del contenido en esta primera parte del marco teórico, los autores que se manejaron y las ideas principales que aportan al sustento de este marco teórico.

Figura 4. Conceptos y autores clave en el tema de Formación Docente



Nota: elaboración propia

2.2. La formación docente en el área de inglés

Con la globalización y la conexión de desarrollo humano entre diversas naciones, dominar un idioma, además de la lengua materna es un punto clave de la educación en la actualidad, pues con una segunda lengua, específicamente el inglés, se abren las puertas para una nueva concepción de la vida en los distintos ámbitos. Por consiguiente, en los constantes cambios, la formación docente en general y la preparación de los docentes de inglés también ha presentado cambios importantes desde los métodos de enseñanza- aprendizaje hasta los materiales utilizados.

De igual modo, las tareas del profesor de lengua se diversifican, pues se requiere que el docente sea capaz de dotar de capacidades a los estudiantes para que se desenvuelvan en las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar, centrándose también en la gramática o el vocabulario. Sin embargo, también es importante destacar que, en las últimas décadas en la inclinación de interés por una lengua extranjera, el inglés se posiciona en el primer lugar, especialmente en países latinoamericanos

2.2.1. Relevancia y enfoques de la formación docente del maestro de inglés: Fandiño-Parra y Bermúdez

Una de las claves para mejorar los niveles de inglés recae sobre la educación que se le da al maestro para volverse protagonista en la toma de decisiones sobre la manera en la que decide enseñar, donde tenga una posibilidad de elecciones para hacer su trabajo y cumplir con los propósitos generales de la educación del idioma inglés desde su trinchera y bajo las oportunidades de la institución en la que labore. Con lo que respeta a la educación en general, no se trata de capacitar al maestro para que trabaje siguiendo pasos e instrucciones por la existente variedad y diferencias en las escuelas y entre los alumnos.

Cabe destacar que, a los docentes no se les da un puesto estelar para la toma de decisiones y el fortalecimiento de los procesos educativos, al contrario, se les ve como un pequeño componente al que se le instruye qué enseñar, cómo enseñar y con qué enseñar. Aunque se les debería guiar para el trabajo en equipo, el diálogo, la reflexión entre colegas y la innovación, las políticas educativas se están enfocando principalmente en temas económicos y de productividad (Fandiño-Parra y Bermúdez, 2016).

Es así que en las tendencias de globalización, la formación docente del profesor de inglés presenta predisposiciones de carácter tecnicistas y funcionalistas con búsquedas de profesores nativos para ser guías de los futuros maestros, la obligatoriedad de certificaciones, cursos o materiales que justifican sus habilidades y la creciente alineación con el Marco Común Europeo para delimitar el desempeño que la persona tiene en el idioma para determinar si es proficiente o no (Fandiño-Parra y Bermúdez, 2016).

Es posible asumir pues que el docente de inglés también es considerado un material para moldear, un producto que cubre las necesidades educativas en un momento determinado, que requiere de capacitación constante a pesar de que la enseñanza de idiomas es un ámbito muy explotable para la educación actual, la realidad señala que la enseñanza del idioma inglés es más bien desigual a lo largo de la región, pero con una formación adecuada del maestro se podrían lograr cambios enormes.

En este sentido, dentro de su proceso de formación, el docente debe reconocer las diferentes teorías de educación, la variedad de métodos de aprendizaje, y también tener nociones de lingüística para que, en su función de enseñar inglés, comprenda la manera en la que se adquiere una segunda lengua, los procesos por los que pasa el sujeto, la importancia del contexto en el que instruya y así procesar la manera para la toma de decisiones para laborar con un grupo específico. A través de su formación, el futuro maestro también necesita explorar y reconocer su área de desarrollo, las problemáticas para enseñar el idioma, las políticas educativas que rigen sus actividades y las dificultades más grandes de los estudiantes

Para la enseñanza del inglés, y de cualquier lengua, existen distintos enfoques de acuerdo con las características que presente el estudiante, no obstante, el profesor debe estar preparado para adaptarse a las necesidades que se le presenten, Fandiño- Parra (2017), sostiene que:

La meta del docente de lenguas es ayudar a que los estudiantes y los individuos se conviertan en usuarios eficientes, creativos y críticos. Es decir, los docentes de lenguas deben procurar que las personas logren empelar los idiomas para desarrollarse a sí mismos y al mundo en el que habitan (p.124).

Por ese motivo, la formación del docente de inglés debe incluir una preparación variada sobre distintos métodos y técnicas de enseñanza que le permitan enfrentarse a los requerimientos de cada grupo. La enseñanza de un segundo idioma para ser provechoso requiere de dinamismo, de actividades variadas, de motivar al alumno a usar el idioma y al igual que con la formación docente regular, al maestro de lengua extranjera no le basta con manejar los contenidos, por el contrario, debe haber pasado por una preparación de enseñar a enseñar.

Es de esta manera, que dentro de la formación debe haber una concordancia entre habilidades teóricas y prácticas; que se le motive al nuevo maestro a seguir su desarrollo profesional complementando su labor sin dejar de aprender, que no se trate de una simple reproducción de acciones, sino una reflexión constante de los métodos utilizados. Además de que la educación brindada debe incluir, más allá del dominio de la lengua, conocimiento sobre la enseñanza, la investigación y el contacto con la realidad local (Fandiño-Parra, 2017).

Más aún, otro de los aspectos a tratar para la formación de un profesor de inglés debe inclinarse por atender las fallas en el sistema educativo, pues es palpable el poco avance que se ha tenido con el dominio del idioma al presentarse una desarticulación entre los objetivos, los libros de texto y las posibilidades de cada escuela, junto con la desmotivación que presentan los estudiantes con cada año que avanzan, entre otras problemáticas.

Indudablemente, la FDLE (Formación Docente en Lengua Extranjera) debe permitirles a los profesores empoderarse de manera que dejen de actuar como funcionarios al servicio del sistema educativo para así poder actuar como intelectuales transformadores al servicio de la educación. Es decir, la formación docente debe encaminarse hacia la educación de profesionales, con la capacidad para elaborar sus propios contenidos, procesos y prácticas, distanciándose así críticamente de paquetes de conocimiento impuestos por actores y entidades que desconocen los contextos de sus estudiantes y comunidades educativas (Fandiño-Parra, 2017, p.138).

2.2.2. Los conocimientos necesarios del maestro de inglés: Harmer, Ramírez, Ramírez y Bustamante

En este mismo orden de ideas, se logra visualizar que, en el proceso de reflexión, la atención debe focalizarse en una variedad de detalles desde entablar una conexión con el estudiante, los roles como maestro, las actividades

recomendadas para el desarrollo de cada habilidad, la gesticulación para darse a entender, las maneras para retroalimentar a los estudiantes, la evaluación, el dilema de usar la lengua materna o no y ahora en los últimos años, brindar una preparación a los alumnos para que presenten sus certificaciones, por ejemplo el TOEFL, al finalizar un grado de estudios; entonces con toda una gama de factores por considerar, fortalecer la identidad y la función de su trabajo son propósitos esenciales en la formación del docente del profesor de inglés.

Dicho con palabras de Harmer (1991), el profesor de inglés requiere nociones de la estructura y el uso de la lengua, comprender fonética, morfología, gramática, vocabulario, entre otras cosas, sin embargo, se necesita de un énfasis en la práctica frente al grupo; la secuencia que se tenga en la clase; la habilidad de improvisación; el presentar un nuevo tema por inducción o por deducción; el saber explicar los contenidos; y el manejo en la variedad de posibilidades para enseñar pues incluso entre un grupo de alumnos, las características entre cada uno no son idénticas.

En el mismo orden de ideas, dentro de la formación del docente de inglés, otro aspecto relevante a tratar va relacionado con el fomento de la motivación en el estudiante; cómo mantener su interés; cómo hacerle notar que aprender otro idioma es una herramienta en su desarrollo social, cognitivo y laboral, y que va más allá de una calificación en el momento. Es aquí donde entra en juego la imaginación del futuro profesor para trabajar, pues en su práctica le es posible desarrollar juegos, hacer uso de música, de películas o series, de conectar los conocimientos que desarrolle su alumno con realidades tangibles en el entorno.

Al mismo tiempo, Harmer (1991) postula que nada podría ser más monótono para un maestro que 20 años de repetición, pues dentro del área educativa se requiere dinamismo e interactividad constante, y argumenta que los alumnos merecen maestros conscientes de las necesidades de transformación no sólo en cuestiones de la enseñanza del idioma inglés, sino también del mundo en general. Al prepararse como maestro, no se debería dejar todo ya como un hecho indiscutible, por el contrario, enseñar debe ser comprendido como una etapa permanente de crecimiento y cambio.

Para ese análisis sobre lo que se hace y el porqué, Harmer (1991), se sugiere también la constante reflexión sobre el rumbo que va tomando cada maestro, recomendando desde sus prácticas el uso de diarios de campo en los que desglose experiencias sobre el aprendizaje o los estudiantes, para de esta forma tener una herramienta que permita retomar las partes negativas y positivas de cada experiencia para después comenzar un diálogo con los docentes, asimismo, se recomienda siempre buscar contenido literario y material para mejorar pues un punto crucial es que el maestro de idiomas debe dominar el contenido.

Grosso modo, en el mundo del docente de inglés, la formación debe priorizar el no dejar de ser aprendices, la empatía y comprensión al no olvidar que en algún punto también se estaba aprendiendo un idioma desde cero, a siempre ser críticos en la forma de trabajo y concientizarse de su rol como docente y los cambios existentes en su función, además de transmitir la cultura del idioma que se está enseñando.

Ramírez, Ramírez y Bustamante (2019) coinciden en que “el futuro profesor de inglés será consciente de que ningún conocimiento es suficiente frente a los avances de la ciencia, la pedagogía y, ante todo, de la tecnología; en consecuencia, debe plantear acciones que le permitan estar actualizado constantemente” (p.159). de tal manera que el hecho de indagar y ser curioso entorno a su quehacer le permitirá desarrollar mejor sus funciones considerando que enseñar un idioma no sólo es palabras o estructuras gramaticales, por el contrario, es abrir una puerta hacia un contexto nuevo y desconocido para el alumno.

Se requiere de docentes de inglés que logren cautivar para el alumno las concepciones de aislar culturas que chocan o se entrelazan en diversos aspectos, pero que junto con la reflexión a la que tiene que estar abierto el maestro, se logre traspasar el pensamiento crítico de igual modo para el alumno.

el profesor de inglés tiene la responsabilidad de aproximarse a la cultura correspondiente a la lengua enseñada, sin olvidar las tradiciones, creencias y costumbres propias, con el propósito de establecer comparaciones y generar un afianzamiento de los rasgos propios de la cultura correspondiente a su lengua nativa. (Ramírez et al., 2019, p.163).

2.2.3. Los cambios en la formación docente en el idioma inglés: Cárdenas y Richards

Para obtener los resultados educativos esperados, la preparación del docente de lengua necesita variedad de contenidos y actualización ya que, si se está pidiendo un cambio en la manera de educar, el inicio de esa renovación se logrará concretar desde la formación al mostrar que ya no sólo se consiste en la superioridad de un modelo clásico, sino que existe una evolución en las técnicas de enseñanza y otros factores educativos. Es así que para la reestructuración de las concepciones conocidas y el rol del maestro que mejor que comenzar desde los cimientos del futuro profesor, así lo destaca Cárdenas (2009), quien apunta a que:

se busca que los programas de formación de profesores de lenguas y de desarrollo profesional docente ofrezcan y posibiliten elementos variados, eclécticos y complementarios, que ya no corresponden a modelos únicos, sino que tratan de presentar y facilitar el desarrollo de una formación más acorde con la diversidad de las posibilidades de trabajo y con la rapidez con que se producen variaciones e innovaciones en el campo de la enseñanza y en las necesidades de los estudiantes (p.76).

Por esta razón en la diversificación de la labor docente, que es también existente para el maestro de inglés, más allá de conocer contenidos, el proceso debe incluir otros aspectos ajenos a la enseñanza, por ejemplo, el manejo de las TIC, las diferentes interacciones posibles de acuerdo con la edad de los estudiantes, valores, y en general, lograr adaptarse y atender las problemáticas en su área.

Este aspecto lo rescata Cárdenas (2009), pues señala que los programas de formación de docentes de lenguas requiere instruir conocimiento teórico, necesario para justificar el camino que toma la asignatura; habilidad para enseñar, saber planear, evaluar y cumplir con los aprendizajes esperados; conocimiento sobre el área a enseñar, referente al entendimiento del nivel de dominio del inglés en el salón de clases para manejar la modulación de la voz o la comunicación con los estudiantes; y conocimiento del contexto, esencial para comprender las necesidades de los aprendices y de las condiciones en el entorno escolar.

A la par, Richards (1990) considera que una respuesta de trabajo del nuevo docente de inglés debe hacerle notar que una de sus obligaciones es hacer coincidir su modelo de enseñanza con el tipo de aprendizaje del estudiante, esto no quiere decir que el maestro se debe de limitar o encasillar sólo con un método de trabajo, por el contrario, debe dejar las concepciones estáticas y buscar, regresar, cambiar

y actualizar los métodos que utiliza, desde su acercamiento con el alumno, los materiales de clase, las actividades y el manejo de la participación de los estudiantes.

Fundamentalmente, un aspecto que destaca Richards (1990), es que el docente de lengua inglesa se debe inclinar por la autorreflexión de su trabajo; desde su formación, se requiere iniciar con la línea que marca el inicio de su desarrollo profesional. Con la autocrítica del propio trabajo, es más probable cerrar esas brechas entre la profesión imaginada para el futuro egresado y la realidad concreta en cada caso, pero es importante destacar que en la reflexión también se establezca un plan de acción para transformar las características no deseadas.

Con la elaboración de un plan de acción, se pueden comenzar con lo ya mencionado con anterioridad, dialogando con otros colegas, pero también, que desde el momento de la formación se examinen las dificultades, las estrategias que les funcionaron para aprender, las particularidades de los profesores que se tuvieron a lo largo de su camino educativo y explorar a fondo todo su rumbo propio para adquirir la segunda lengua, para de esta forma, comprender más a fondo el proceso como alumno y así estar preparado para adaptarse a cada entorno.

Con la formación adecuada, el apoyo en los métodos de enseñanza y el fomento del desarrollo profesional del maestro, los objetivos en materia de idioma comenzarían a tomar mayor forma, se requiere una mirada profunda al trabajo que se realice pero para eso se necesita que además de que el nuevo docente atienda sus funciones, las personas a cargo manejen con cuidado las decisiones bajo las que se prepara el profesorado que está formando al nuevo ciudadano pues dominar un idioma no se resume sólo a distinguir otras palabras sino a entender todas las ideas que hay detrás y a adentrarse en una nueva apreciación de pensamientos.

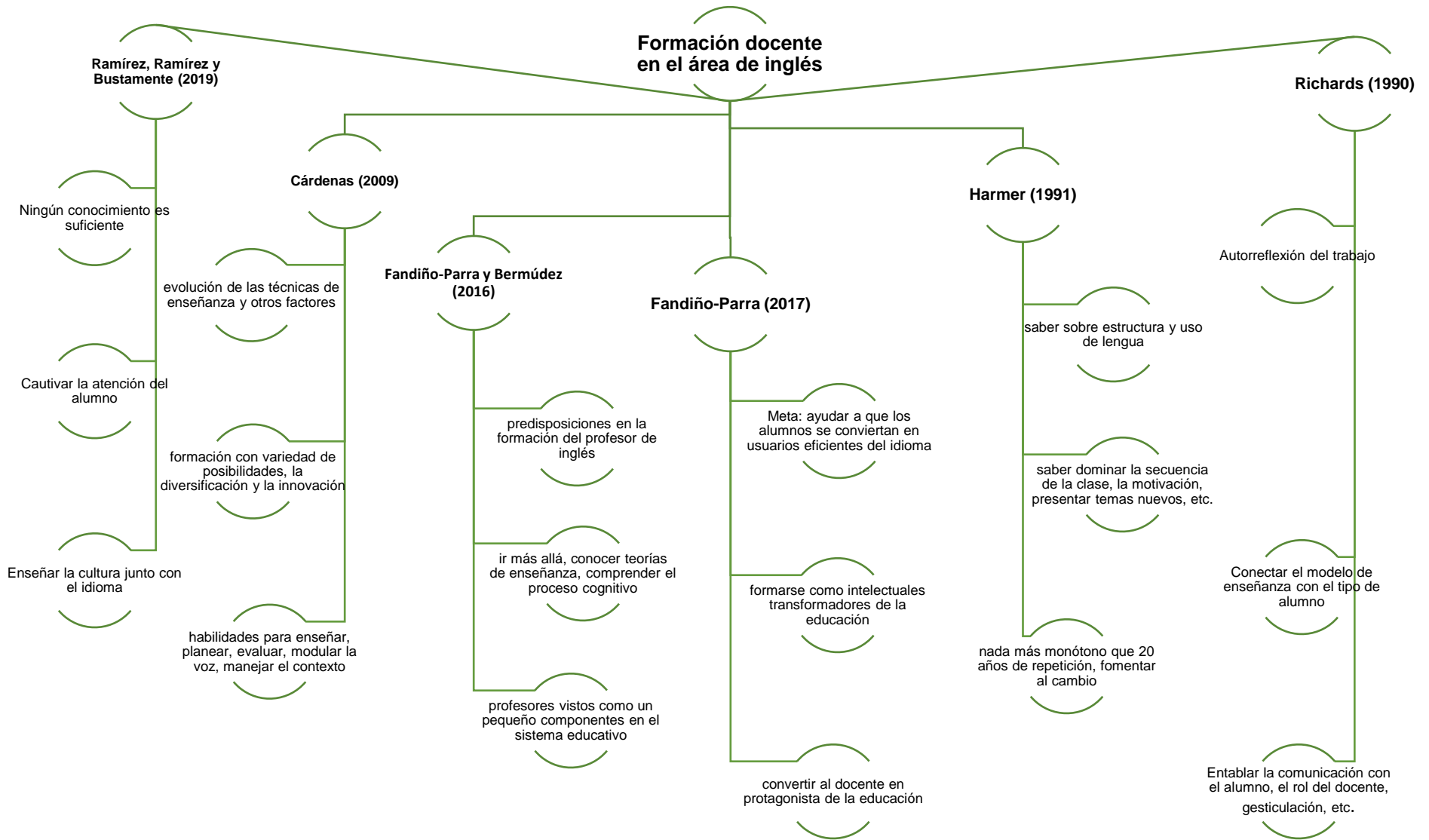
A modo de ejemplo con lo pasado, Richards y Farrell (2005) distinguen que en el entendimiento de la formación del profesor de inglés se contempla una variación de ideas por la cual se va alcanzando la preparación más adecuada. Primeramente, con el dominio de habilidades que se aplicarán de acuerdo con la situación que se le presente al maestro o a lo que necesiten sus alumnos; en segundo lugar, se incluye el aprendizaje del profesor como un proceso cognitivo en

el que se ahondará en el origen de las creencias y las decisiones para su clase; y, en tercer lugar, la formación se comprende como una cimentación personal de la labor docente al redefinir, reorganizar y deconstruir lo que se conocía y conectarlo al momento.

Una vez revisado lo anterior se entiende que en la formación del docente de inglés se deben tomar en cuenta la importancia de los cambios que suceden a nivel global, nacional y local, a la vez de que en este sistema educativo que considera cada vez más la relevancia de la interconectividad se promueva en el aprendizaje de los idiomas, la importancia de conocer otras culturas, diferentes modos de pensar y de entender la vida. No obstante, no se debe de hacer a un lado el papel del maestro de idiomas, pues más allá de que enseñe palabras o gramática, está ayudando en la evolución del alumnado para comprender significados distintos en otros lugares y otras culturas.

Finalmente, para concluir con este capítulo, se presentan un resumen de la segunda sección en la Figura 5, donde se desglosan ideas principales de los autores que contribuyeron al sustento del marco teórico.

Figura 5. Conceptos y autores claves en el tema de Formación docente en el área de inglés.



Nota: elaboración propia

CAPÍTULO III. POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE DEL MAESTRO DE INGLÉS

En este capítulo se hace una presentación de las políticas educativas internacionales, nacionales y locales relacionadas con la formación docente del profesor de inglés las cuales fueron recabadas de planes y programas, leyes, comunicados, declaraciones, acuerdos, entre otros. Aquí se exponen conceptos sobre la formación y rol docente; la relevancia de la labor del profesor; el contexto de la educación superior; la relevancia de aprender un segundo idioma y sus retos.

Los datos exhibidos representan un panorama global de la manera en que se está estructurando el trabajo del maestro en la actualidad. Las políticas educativas rigen el camino de lo que habrá de entenderse por formación docente de un profesor de inglés en una institución de nivel superior universitaria. De esta manera, se establece un horizonte de los lineamientos que dirigen la formación y trabajo del profesor de inglés.

3.1. Lineamientos en el contexto internacional

En este apartado se desglosan las políticas educativas de organismos internacionales sobre las políticas educativas relacionadas con la formación docente, se puede percibir un posicionamiento con un enfoque más económico y globalizado respecto a la educación. A lo largo de esta sección se desglosan lo que instituciones mundiales destacan sobre los propósitos cambios y retos de la educación, los maestros y los estudiantes; la responsabilidad de la educación superior; el establecimiento de políticas y creación de programas que fortalezcan el sistema educativo; el papel del docente y la necesidad de una formación docente de calidad para cumplir las metas globales; y, la relevancia de aprender un segundo idioma y el rol de la lengua en la diversidad cultural.

3.1.1. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: ONU, 2015

En 2015 la ONU presenta la *Agenda 2030*, en el que se establece 17 objetivos para el desarrollo sostenible de los Estados Miembros en los ámbitos educativo, social, económico y ambiental por los siguientes quince años. Se presenta una guía como punto de partida, planificación y seguimiento de diferentes tareas para disminuir la desigualdad entre la ciudadanía además de fortalecer la comunicación entre países.

Entre esta lista de propósitos, se destaca el objetivo cuatro, centrado en la educación de calidad, la educación inclusiva y el aprendizaje permanente para todos. En relación con la educación superior se postulan las siguientes metas:

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (ONU, 2018, p.28)

La educación superior debe ser considerada como una oportunidad para cualquier persona, y esas habilidades adquiridas le ayudarán al futuro profesional en sus planes laborales, por ello no se debe dejar de lado el quehacer de los maestros, pues son el medio para asegurar el alcance de las metas. Es necesario “de aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (ONU, 2018, p.30).

3.1.2. Conferencia Mundial sobre Educación Superior: UNESCO, 2009

La *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* se llevó a cabo en París, Francia del 5 al 8 de julio del 2009 para revisar y retomar algunas cuestiones de la Conferencia de 1998, además de discutir nuevas estrategias de investigación, tecnología e innovación para una educación superior que contribuya al conocimiento de la sociedad.

Con respecto a las responsabilidades sociales de la educación superior se reitera el papel del magisterio y la protección de los alumnos, al ser la siguiente generación de ciudadanos como se señala en el apartado 15, el cual destaca que “los establecimientos de educación superior deben invertir en la capacitación del personal docente y administrativo para desempeñar nuevas funciones en sistemas de enseñanza y aprendizaje que se transforman” (UNESCO, 2010, p. 4), se insiste entonces en la formación del profesor y de su rol en la enseñanza-aprendizaje. Los maestros requieren estar en un ciclo de actualización sin fin para estar al nivel de los retos que se presenten con las nuevas generaciones:

La educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad

de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI (UNESCO, 2010, p.3).

Por otro lado, el apartado 21 ratifica la necesaria coordinación con lineamientos globales buscando que los alumnos egresados de educación superior adquieran los conocimientos para desenvolverse en la realidad actual:

Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en particular la meta de cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichos criterios deberían estimular la innovación y la diversidad. Para garantizar la calidad en la enseñanza superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor (UNESCO, 2010, p.5).

Se comprende de esta manera la protección del estudiante por medio del fomento de una educación reflexiva para la que se ocupa la ayuda de un maestro capaz, con las capacidades adecuadas y diversas. Debido a lo anterior se propone una variedad de lineamientos de acción por parte de los Estados Miembros de los que se puede destacar el inciso que propone ampliar la formación docente inicial y continua para que los enseñantes se estén actualizando constantemente (UNESCO, 2010), pues la educación superior debe tener una transformación persistente acorde con lo que demande la comunidad.

3.1.3. UNESCO World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: UNESCO, 2009

El presente reporte mundial surge de los planes de la UNESCO para darle mayor valor a la diversidad cultural de las naciones al profundizar en su relevancia en áreas educativas, de comunicación, de lenguaje y de identidad proponiendo un norte funcional y actualizado para las propuestas de diálogo internacional.

Con base en la información, se debe destacar la relevancia del lenguaje, pues es el transporte de experiencias en diferentes contextos culturales para entablar un contacto con otros grupos humanos; ayuda a encajar con diversos códigos sociales; otorga un sentido de pertenencia al ser uno de los más claros ejemplos de la habilidad de adaptación del ser humano; de manera sintetizada, el lenguaje va más allá de un medio de comunicación, es un vehículo de cultura e identidad (UNESCO, 2009).

No obstante, con el creciente cambio social, la globalización y la progresiva relación entre países, ha puesto en peligro a diversas comunidades lingüísticas al

otorgarle un sentido de prestigio a los idiomas que ofrecen cierta ventaja económica, tal como lo es el inglés. Por este motivo, se plantean algunas acciones a tomar para la consideración de los Estados Miembros.

En particular, es esencial que las políticas lingüísticas se enfoquen en respetar la diversidad lingüística, primero, al proveer medidas adecuadas para el uso de idiomas en áreas educativas; segundo, al animar a la sociedad por el aprendizaje de la lengua materna y algún otro idioma internacional; y, tercero, al desarrollar indicadores internacionales para evaluar el impacto de las políticas implementadas y promover la importancia de las lenguas (UNESCO, 2009).

Es evidente que para proteger la diversidad lingüística existente se deben atender inicialmente lo que sucede en el salón de clases, por tanto, el enfoque recomendado es hacia una educación con valores y relevancia ante las diferencias de la población en la que el alumno logre alcanzar sus intereses individuales sin sentirse fuera de una colectividad. La calidad educativa entonces se cumplirá al ser apropiada y flexible ante las sociedades cambiantes, adaptando y puliendo el currículo para un adecuado proceso de aprendizaje de los estudiantes, y protegiendo la formación docente de los maestros para acomodarse a las diversas circunstancias que se les crucen (UNESCO, 2009).

3.1.4. Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?: UNESCO, 2015

La UNESCO en 2015 hace esta publicación para presentar una visión actualizada sobre el papel de la educación, los cambios del alumnado y el magisterio para instruir con valores, conciencia de sostenibilidad y derechos humanos. Se ahonda en la formulación de políticas educativas y cuáles deben ser los debates públicos para recontextualizar y entrelazar la educación a futuro.

El panorama que presenta la educación en el mundo está experimentando una transformación radical por lo que respecta a los métodos, el contenido y los espacios de aprendizaje. Esta transformación afecta tanto a la escolaridad como a la educación superior. El incremento de la oferta y del acceso a diversas fuentes de conocimiento está ampliando las oportunidades de aprender, que pueden ser menos estructuradas y más innovadoras, y afectan al aula, la pedagogía, la autoridad de los docentes y los procesos del aprendizaje (UNESCO, 2015, p.49).

Por este motivo, es una prioridad que la educación no sea considerada solo como un servicio, sino una oportunidad de trabajo en equipo y de estrechamiento de la

comunidad en la que todos puedan aprender de todos en esta creciente diversidad de conocimientos y habilidades, sin embargo, no es posible dejar de insistir en la relevancia del docente dentro del salón de clases para trabajar como guía y mediador.

El maestro es una pieza crucial durante todo el trayecto de cualquier estudiante para que logre desarrollar sus capacidades. Con las nuevas dinámicas educativas ahora la formación del docente debe añadir técnicas para sacar provecho del sinfín de información disponible en diferentes medios; para ser crítico sobre la fiabilidad y validez de lo que consumen; y para conectar la nueva información dentro del aula. A pesar de las buenas intenciones y de las menciones de la importancia del docente y de su trabajo como transformador social, no se ha materializado el ir más allá de los deseos y es percibida una desprofesionalización del trabajo del maestro por la concurrencia de una mala preparación, trabajo solo por contratos, el crecimiento de la enseñanza técnica y del sector privado y la diferencia de remuneración entre la docencia y otras profesiones (UNESCO, 2015).

Parece ser que no se llega a la raíz del problema para remodelar la carrera del maestro, antes de avanzar es urgente dar un paso atrás, cambiar el punto de vista y reconsiderar lo que está funcionando y lo que no para así conseguir dar lucha a los nuevos desafíos que se le crucen al profesor, no se trata solo de apoyar la actualización o de adquirir más competencias, sino de mostrar el panorama del momento, buscar los porqués, dialogar con el maestro, tomar en cuenta sus opiniones como soldados en primera fila y entonces sí modificar la formación y los contenidos con base en un sustento funcional.

Tenemos, pues, que replantear el contenido y los objetivos de la pedagogía y la formación pedagógica. Hay que formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias para la convivencia, así como la protección y mejora del medio ambiente. Deben fomentar un entorno que sean respetuoso y seguro, favorecer la autoestima y la autonomía y recurrir a múltiples estrategias pedagógicas y didácticas. Los docentes deben mantener una relación fructífera con los padres y las comunidades. Tienen que trabajar en equipo con otros docentes por el bien de la escuela en general. Deberían conocer a sus alumnos y a los padres de estos, y poder establecer una relación entre la enseñanza y su contexto específico. Deberían poder elegir los contenidos apropiados y utilizarlos con provecho en la adquisición de competencias. Deberían emplear tecnología, junto con otros materiales, como instrumentos del

aprendizaje. Conviene alentar a los docentes a que sigan aprendiendo y evolucionando profesionalmente (UNESCO, 2015, p.58).

3.1.5. Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020: Banco Mundial, 2011

El Banco Mundial se ha posicionado como un organismo influyente debido a su financiamiento, otorgamiento de préstamos, proyectos para la difusión de conocimiento y los lineamientos que establece en materia de desarrollo. En el área educativa, una de sus grandes propuestas para reformar se da con *The Education Sector Strategy 2020*, en la cual orienta la agenda de trabajo para alcanzar el *aprendizaje para todos* a lo largo de una década.

Debido a que en la actualidad los movimientos económicos, políticos, tecnológicos, entre otros están definiendo el camino de la educación, las estrategias se centran más que en la escolarización, en el aprendizaje para el crecimiento, desarrollo y reducción de la pobreza. Este modelo no enfoca la mirada sólo en la obtención de un diploma, sino en la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para la adaptación al mercado laboral (World Bank, 2011).

En este orden de ideas, se debe considerar que las políticas educativas instauren normas para el funcionamiento adecuado del sistema educativo y la participación de los involucrados, desde los maestros, el manejo de recursos financieros, la supervisión de las escuelas, la evaluación de los estudiantes o la organización de las instituciones de educación superior. Para esto, el Banco Mundial expone dos prioridades durante una década de trabajo.

La primera es fortalecer el sistema educativo con acciones interrelacionadas, esto quiere decir que para que los propósitos de las escuelas se alcancen de manera más eficaz deben conectar con el gobierno, la administración, y la gestión financiera. Además, este resultado se alcanzará reconociendo a todos los proveedores, consumidores y las partes interesadas en la educación. La propuesta gira alrededor de un ciclo de retroalimentación entre todos los involucrados. La segunda prioridad es la creación de una base de conocimientos para respaldar las reformas educativas, la cual incluya estadísticas confiables, resultados de aprendizaje, desempeño de las escuelas, y el análisis sobre los costos de las

políticas, para desarrollar nuevos indicadores de calidad del sistema educativo mundial (World Bank, 2011).

Con estas prioridades, el enfoque del Banco Mundial persigue la mejora de la educación centrado en la enseñanza provechosa y en la creación de lineamientos con razón de ser.

3.1.6. Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas: OCDE, 2010

En este documento, la OCDE establece algunas recomendaciones de trabajo para que México optimice la situación escolar desde un ángulo enfocado en la evaluación y los incentivos del magisterio. Dentro de estas estrategias se destaca nuevamente la importancia del trabajo del maestro y la necesidad de una formación inicial y continua. Entre las consideraciones mencionadas se puede destacar:

Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas. (OCDE, 2010, p.3).

Se entiende la urgencia de reformas educativas con un ángulo docente, y así lograr reubicar en el camino correcto el trabajo del maestro si se pretende mejorar el sistema actual en el país y alcanzar una educación de calidad que vaya de la mano con las perspectivas globales sin perder de vista los desafíos específicos de México desde la preparación de los profesores, las políticas educativas, los recursos de las escuelas y el currículo.

Entre los aspectos a considerar se sugiere definir de manera clara los estándares de la profesión docente, así como las habilidades y conocimientos que tiene un profesor y dar a conocer esa información no sólo a candidatos y trabajadores, sino también a la ciudadanía; de igual manera se reafirma la importancia de fortalecer la formación docente al establecer pautas firmes y claras para que cualquier escuela formadora de docentes esté acreditada desde criterios e indicadores relevantes (OCDE, 2010).

3.1.7. Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies For Learning, World Bank, 2021

El Banco Mundial hace una propuesta para optimizar las políticas sobre la enseñanza de idiomas en *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies For Learning*, porque a pesar de que ha habido intentos, en varios casos las reformas sobre el tema de la lengua no han sido las más adecuadas.

Dominar diferentes idiomas es una característica esencial para la educación y el desarrollo de la sociedad, no obstante, los métodos que se han hecho para el aprendizaje han sido estructuradas alrededor de las metas políticas y económicas. Por tanto, el BM considera varios principios para la enseñanza de idiomas en países subdesarrollados, entre los que se señala el planificar, desarrollar, adaptar y mejorar con regularidad la implementación de las políticas de la lengua a instruir de acuerdo con el contexto y los objetivos de cada país (World Bank,2021).

Las políticas lingüísticas en los últimos años se han forjado de acuerdo con las posibilidades de mejora del comercio mundial, el capital y la globalización, la solución que formula el BM es elaborar reformas sobre la lengua que cumplan en cuatro facetas: la primera siendo la planificación y el uso del idioma; la segunda, el desarrollo del currículo y la capacitación de personal; la tercera, la implementación y el apoyo; y finalmente, la evaluación y el ajuste (World Bank, 2021).

Para la planificación es necesario que cada nación explore sus metas, recursos, fortalezas y desafíos, y relacionarlos con objetivos de otras áreas, además del contexto sociolingüístico considerando la lengua madre de los estudiantes, los maestros y los miembros de la comunidad. Posteriormente, una vez ya cimentados los motivos se puede pasar a la creación del currículo con los contenidos acordes y los materiales de apoyo para las clases sin olvidar que los maestros son un determinante para el éxito de las políticas (World Bank, 2021). La selección y apoyo para los maestros son factores clave para la enseñanza de un segundo idioma junto con su dominio de idioma.

3.1.8. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: Consejo de Europa, 2002

El MCERL es un proyecto de temática lingüística que ha puesto las bases para delimitar los conocimientos del dominio de un idioma en distintos niveles junto con

los lineamientos para la creación de programas de lenguas. Ha venido ganando posicionamiento a lo largo de dos décadas, tanto así que en diferentes países ha sido la guía para la formación de profesores, la evaluación de estudiantes y los grados de certificaciones para las lenguas. “El carácter taxonómico del Marco de referencia supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados” (Consejo de Europa, 2002, p.1).

Con esta guía se pretende delimitar las habilidades comunicativas que debe alcanzar un individuo en el aprendizaje de cualquier idioma, entonces se califican las destrezas del uso de la gramática, la fonología, el vocabulario, la distinción de género o singular de plural, además de la capacidad para poder expresarse en diferentes escenarios, entre otras cualidades. De este modo, el dominio de una lengua podrá medirse de un nivel A1, que es un grado de introducción al idioma, hasta llegar a C2, que es la categoría más alta de uso de la lengua.

Así, para la creación de cualquier curso de idioma se deberá tener presente qué capacidades tiene el alumno, cuáles se le exigirán al finalizar el programa; que experiencias culturales tiene el estudiante, cuáles se le pedirán y cómo se establecerá una relación entre la cultura materna y la cultura del segundo idioma; y, finalmente cómo se calificará al estudiante para posicionarlo en cualquiera de los seis grados de dominio de la lengua (Consejo de Europa, 2002).

Pero nuevamente, para el éxito de cualquier programa de idioma, se necesita de la atención constante hacia el docente más allá de las orientaciones que ellos deben de seguir, los materiales de trabajo que deben usar, la elaboración de exámenes. Es de importancia que se perfilen las capacidades del profesor de idioma porque:

De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores (Consejo de Europa, 2002, p.140).

3.2. Lineamientos en el contexto nacional

A lo largo de esta sección se encuentran las orientaciones educativas y la posición de los docentes como agentes de cambio en el país. Se aborda información sobre los principios de la nueva visión de la educación en el país; la relación entre los objetivos y el trabajo del maestro; las problemáticas, las metas y las acciones a tomar para una educación superior de calidad y el rol de la universidad en la formación de profesionales; además de las estrategias para la enseñanza del inglés en México y las características del profesor de inglés.

3.2.1. Artículo 3°: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917

La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, promulgada el 5 de febrero de 1917 otorga la normatividad a los tres órdenes de gobierno y las bases de los derechos y obligaciones de los ciudadanos mexicanos. En su artículo 3° de se establece que cualquier persona tendrá el derecho de recibir educación (CPEUM, 1917) de esta manera se debe buscar instruir a un buen ciudadano con las habilidades necesarias para un desarrollo integral.

La misma carta magna en su artículo 3° destaca que, para brindar una educación de calidad, el docente tiene la tarea de enseñar a las nuevas generaciones, tal como se indica a continuación:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (CPEUM, 1917).

Se entiende entonces que junto con el interés por los estudiantes debe haber la misma inclinación para formar docentes desde el inicio de su trayectoria para que estos logren desempeñar su labor de la mejor manera. Más allá de las escuelas normales, el gobierno tiene la responsabilidad de reforzar cualquier institución pública de formación docente de acuerdo con los lineamientos de la Constitución. (CPEUM, 1917), aunque es importante destacar que no se precisa algo sobre la formación de docentes de lenguas extranjeras.

Aunado a lo anterior, los contenidos requieren brindar un aprendizaje completo para ambos involucrados, estudiantes y maestros, lo cual depende de los

proyectos que surjan por parte del Estado, esa totalidad de conocimientos se describen así:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras (CPEUM, 1917, p.6).

Por tanto, se persigue la idea de brindar una educación para los mexicanos en todos los sentidos, adquiriendo un conocimiento consciente y crítico con entendimiento y respeto por su entorno para lograr desenvolverse de la manera más exitosa. En este aspecto, la educación superior deberá atender las regulaciones sin excepciones, pero de acuerdo con sus posibilidades:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio (CPEUM, 1917).

3.2.2. Ley General de Educación Superior: 2021

El Diario Oficial de la Federación publica el 20 de abril del 2021 la nueva *Ley General de Educación Superior*, con base en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a lo largo de este documento se hace una presentación de los lineamientos con los que debe cumplir cualquier Institución de Educación Superior en el país.

En primera instancia, el artículo 3° de la Ley señala que “la educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas” (LGES, 2021), independientemente del tipo de educación, ya sea universitaria, tecnológica o escuelas normales y formadoras de docentes, las IES tendrán un compromiso social para formar a las nuevas generaciones. Entonces, a pesar del tipo de escuela habrá ciertos propósitos en común que cubran necesidades a nivel nacional. En el artículo 9 de esta Ley a la letra cita que las finalidades de la educación superior son:

- I. Contribuir a garantizar el derecho a la educación establecido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y al aprendizaje integral del estudiante;
- II. Formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora;
- III. Promover la actualización y el aprendizaje a lo largo de la vida con el fin de mejorar el ejercicio profesional y el desarrollo personal y social;
- IV. Fomentar los conocimientos y habilidades digitales a fin de coadyuvar a la eliminación de la brecha digital en la enseñanza;
- V. Coadyuvar, a través de la generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento, a la solución de los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, al cuidado y sustentabilidad del medio ambiente, así como al desarrollo sostenible del país y a la conformación de una sociedad más justa e incluyente;
- VI. Contribuir a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas;
- VII. Ampliar las oportunidades de inclusión social y educativa para coadyuvar al bienestar de la población;
- VIII. Desarrollar las habilidades de las personas que cursen educación superior para facilitar su incorporación a los sectores social, productivo y laboral, y
- IX. Impulsar la investigación científica y humanística, el desarrollo tecnológico, el arte, la cultura, el deporte y la educación física, en los ámbitos internacional, nacional, regional, estatal, municipal y comunitario (LGES, 2021).

Con base en lo anterior, es notable el camino que se desea alcanzar con la Educación Superior, pues se plantea un egresado con pensamiento crítico, con capacidades que aporten al desarrollo del país, que rompa la brecha de desigualdades, que brinde profesionistas capacitados que produzcan conocimiento que pueda beneficiar a México. Con el fin de atender esos puntos, se debe recordar la posición de relevancia que ocupan los docentes, por tanto, es necesario enfocar objetivos desde la formación de las nuevas olas de profesores. Así, se postula en el Artículo 31 de esta Ley, en un sentido más específico, que la educación normal y de formación docente deberá:

- I. Formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior, en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática;
- II. Contribuir al fortalecimiento y la mejora continua de la educación básica y media superior para lograr la inclusión, equidad y excelencia educativa, y
- III. Desarrollar actividades de investigación, de extensión y de capacitación en las áreas propias de su especialidad, estableciendo procedimientos de coordinación y vinculación con otras instituciones u organismos nacionales e internacionales que

contribuyan a la profesionalización de los docentes y al mejoramiento de sus prácticas educativas (LGES, 2021).

Para atender esas cuestiones, es importante el trabajo colaborativo de las IES, que se busque el interés colectivo en la elaboración de políticas educativas oportunas para el desarrollo de los ciudadanos, además de que en esa visión se incluya a todos los sectores sociales. De acuerdo con el artículo 32 y en este orden de ideas, se alude que:

La rectoría de la educación normal y de formación docente corresponde a la Secretaría, la cual elaborará las políticas respectivas en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas y tomando en cuenta las particularidades regionales.

La formación docente, bajo la perspectiva de esta Ley, permitirá contar con maestras y maestros que resignifiquen la educación de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes con un enfoque integral, a partir de una vocación de docencia que promueva modelos de educación pertinentes y aprendizajes relevantes, que fortalezca la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural, además de considerar el carácter local, contextual y situacional de los procesos de construcción de saberes (LGES, 2021).

Por consiguiente, se logra percibir una vez más la directriz hacia una educación integral que inicia desde la instrucción del magisterio para llevarse a cabo posteriormente en los salones de clases, a fin de que los propósitos sean alcanzados el trabajo será activo y existirá una alianza entre el gobierno, las escuelas normales y de formación docente y la sociedad en general.

3.2.3. Programa Sectorial de Educación 2019-2024

El PSE derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 presenta las estrategias educativas para la Cuarta Transformación en México. Dentro del proyecto se ratifica una vez más la idea de una enseñanza-aprendizaje completa que comienza desde educación preescolar y concluya hasta la universidad brindando un adecuado seguimiento en cada nivel para el alumnado además de preparar a egresados que aporten conocimiento para el desarrollo nacional:

Por ello, los planes y programas de estudio se revisarán y adecuarán a las necesidades y desafíos actuales para lograr una educación integral y de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior, que comprenda, entre otros campos, la salud, el deporte, la literatura, el arte, la música, el inglés, el desarrollo socioemocional, así como la promoción de estilos de vida saludables, de la educación sexual y reproductiva, del cuidado al medio ambiente y del uso de las TICCAD (Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales). Asimismo, se vincularán los conocimientos y aprendizajes adquiridos con el sector productivo y la investigación científica (SEP, 2020).

Junto con los contenidos educativos y la enseñanza total de conocimientos, otro componente primordial en el PSE es el maestro, puesto que, ante los cambios en su labor, las transiciones sociales tan constantes y radicales, además de la actualización constante que necesita, los docentes son agentes transformadores en los propósitos educativos y si no llegan a tener la formación adecuada su labor en el salón de clases no será del todo exitosa:

Toda medida que afecte al SEN debe tomarse con pleno conocimiento de la labor docente, de las características del entorno en el que se desempeñan las maestras y los maestros, y de cómo distribuyen el tiempo de su jornada laboral, entre la preparación, desarrollo y evaluación de las clases que imparten, los cursos de formación que realizan, los intercambios de experiencias con otros miembros de la comunidad educativa, etcétera. Por ello, es fundamental la participación activa del personal docente como agentes de cambio en los procesos educativos (SEP, 2020). En concordancia con estos objetivos, se añaden una serie de acciones puntuales para su cumplimiento, primeramente, para los programas de estudio se seguirá un enfoque integral que comprenda temáticas de género, salud, educación física, artes, inglés y desarrollo socioemocional, comprometiéndose con la pertinencia y el cuidado de la diversidad de México; mientras que, en segundo lugar, se atenderá a la formación inicial y continua del docente trabajando de manera similar los aprendizajes teóricos y prácticos (SEP, 2020).

De esta manera, los docentes readquieren su papel como actores principales en la educación con peso para tomar decisiones, con una visión futura en diversos ámbitos, inclusive al estarse formando de manera permanente, además de que activamente el maestro logre relacionar para sus estudiantes los conocimientos con una implementación en un contexto real. Por consiguiente, para 2024:

Las maestras y los maestros de México se habrán consolidado como los principales agentes de cambio en el proceso educativo y en la transformación social. La docencia será una profesión altamente valorada y cada estudiante será formado por personal docente calificado, motivado y capacitado, como piedra angular en la transmisión del conocimiento y la excelencia educativa (SEP, 2020).

3.2.4. La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas: SEP, 2019

La NEM es una propuesta para la transformación educativa del país que consiste en una preparación de los alumnos con un trayecto que va de los 0 a los 23 años, apoyándose en la idea de aprendizaje continuo y el reforzamiento de la educación

en todos los niveles a través de una instrucción integral, con conocimientos de inclusión, pluriculturalidad, colaboración y equidad que le servirán en sus actividades diarias (SEP, 2019).

Con esta visión, a futuro la enseñanza que se brinde en el país será la más apropiada para las diferentes ramas de trabajo, los diferentes contextos de los ciudadanos junto con la relación entre los saberes y la implementación en la actualidad, tal como se indica a continuación:

La educación así concebida debe ser para toda la vida, porque una vez concluido el ciclo escolar formal hasta la incorporación a la vida útil, desde la NEM se ofrecerá para todas las edades conclusión de estudios, actualización, profesionalización, aprendizaje de los avances en el conocimiento y la certificación de competencias para las nuevas formas de producción y de servicios (SEP, 2019, p.3).

Por tales motivos, bajo distintas orientaciones y principios fundamentales, con la NEM se plantea un aprendizaje con valores, fomento de la identidad nacional, cuidado de la diversidad cultural y pensamiento reflexivo no solo cuidando al alumno, sino también cuidando la labor del maestro. De esta manera entre las acciones a tomar se destaca un cambio profundo en la formación inicial y continua del docente y el apoyo a su desarrollo profesional para que así los estudiantes “cuenten con maestras y maestros comprometidos con el desarrollo educativo de sus estudiantes; que los acompañan cotidianamente en sus trayectorias formativas para favorecer aprendizajes humanísticos, tecnológicos, científicos, artísticos, históricos, biológicos y plurilingües” (SEP, 2019).

En este orden de ideas, para alcanzar la revalorización del docente se debe prestar atención desde su formación atendiendo cuestiones como su desarrollo profesional, su identidad, y su perfil desde su ingreso a la carrera, su trayectoria laboral e incluso hasta el momento de su retiro obteniendo como resultado un docente con ideas más concretas de su labor y el camino que irá tomando. Entonces se reorientan las metas a las realidades actuales, tal como se argumenta en la NEM (2019):

En la revalorización de maestras y maestros se mejoran los programas y procesos de desarrollo profesional de los maestros en servicio; se reforman los esquemas de actualización y capacitación para transformarlos en ofertas que recuperan verdaderamente las preocupaciones pedagógicas cotidianas y las necesidades prácticas de las maestras y los maestros.

3.2.5. Estrategia Nacional de inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés: SEP, 2017

Bajo la mirada de la NEM, se presenta la *Estrategia Nacional de Inglés* con una visión de trabajo para que los alumnos y maestros alcancen un aprendizaje proficiente, puesto que este se ha convertido en la lengua líder a nivel internacional, pues se argumenta que “este idioma es el medio de comunicación y transmisión de información más empleado en ámbitos como el desarrollo tecnológico, la investigación en diversas áreas del conocimiento, el comercio internacional, el entretenimiento, entre muchos otros” (SEP, 2017, p.11).

La lista de razones para aprender inglés hoy en día es muy extensa, más allá de los puntos obvios como la cercanía con Estados Unidos y Canadá, la gran oleada de migrantes que cruzan o habitan el país, junto con la globalización, así mismo, con base en datos de la SEP (2017), el inglés beneficia y aumenta la formación personal; se viabiliza la movilidad social al abrir oportunidades para que alumnos o trabajadores cursen algún grado escolar en el extranjero; agranda el acceso a la información; y se incrementa la interacción entre culturas.

Por consiguiente, a fin de obtener un mayor dominio del inglés con el nuevo plan educativo, se debe asegurar que los conocimientos del estudiante se relacionen con cada nivel de aprendizaje, sus intereses y sus intenciones como persona, apoyar a su formación y que se le dé el cuidado a la lengua materna sin arrebatarle importancia e interés a la segunda lengua:

En este sentido, además de reforzar el aprendizaje del español y las lenguas indígenas, el Nuevo Modelo Educativo fortalece el inglés para toda la educación obligatoria alineando el currículo a estándares nacionales e internacionales. La visión es que, dentro de 20 años, todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando inglés con una -certificación de reconocimiento internacional (SEP, 2017, pp.7-8).

Sin embargo, tal como se ha destacado con anterioridad, para esos objetivos se requiere del papel protagónico de los maestros, que se les incluya, se les motive y se adquiera su participación comprometida y procurar un mejor desenvolvimiento desde su formación hasta el momento de enseñar. Si se pretende instruir inglés, se debe cuidar que los docentes sí tengan la ventaja sobre el idioma:

Formar jóvenes bilingües demanda un profesorado con un nivel de dominio y competencia del inglés superior a aquél que van a enseñar. Sólo así, las y los

maestros podrán contar con los recursos para una enseñanza adecuada de la lengua y detonar procesos de aprendizaje exitosos (SEP, 2017, p.29). Con este fin, los rasgos con los que debe contar el profesor son variados, de los que se acentúan: contar con certificaciones que prueben un dominio del inglés avanzado; estrategias para hacer llamativo el aprendizaje centrándose en la práctica continua del lenguaje hablando, leyendo, escuchando y escribiendo; entablar una relación entre la lengua materna y la lengua meta; competencias de análisis lingüístico; en segundo lugar, deberá poseer conocimientos para enseñar a diferentes edades en diversos contextos para adaptarse a los alumnos y a los recursos con los que cuente; y finalmente, requerirá habilidades para la didáctica de una lengua extranjera para conectar las actividades o tareas con los propósitos de estudio (SEP, 2017).

Es evidente que la meta no ha sido consolidada de manera uniforme, no obstante, con esas estrategias podría comenzar un camino más controlado siempre y cuando no se olvide la relevancia del profesor, nuevamente apuntando a que la educación es un trabajo en equipo que requiere el apoyo de estudiantes, maestros, directivos, gobierno y población.

3.2.6. Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030: ANUIES 2016.

La ANUIES presenta el *Plan de Desarrollo Institucional* con los compromisos y desafíos del colectivo de universidades con la educación superior, la cual enfrenta constantes transformaciones. A lo largo de este documento se profundiza en los problemas, las acciones y las metas que se espera alcanzar para 2030, pues con estos acuerdos de la Asociación se busca llegar a una nueva realidad, con mejores políticas, mayor participación y con una ruta de trabajo acorde a los ambientes de cambio actuales para que la educación superior siga atendiendo los compromisos educativos, sociales y mantenerse relevante.

Ahondando en las transformaciones actuales que impactan en la educación superior se logran enfatizar los cambios en el trabajo y los nuevos modelos educativos. De acuerdo con lo señalado sobre los cambios en el trabajo es claro que la economía del país y del estado se han visto muy afectadas provocando que los aspectos laborales sean inciertos; en el mismo sentido, hay un desbalance entre la oferta y demanda de profesionistas (ANUIES, 2016).

Como resultado, la educación superior enfrenta el reto de mostrarse como una opción relevante que vincula a la ciudadanía con el entorno de trabajo, la innovación y los sectores productivos no sólo para los alumnos de nuevo ingreso, sino para los egresados, quienes se enfrentan a una realidad cruda y de alta competencia una vez finalizada su formación:

Los egresados de las instituciones de educación superior se enfrentarán a fenómenos ya iniciados y que se agudizarán en el futuro: mayor competencia por empleos dignos y bien remunerados; flexibilización, precarización e informalidad laboral; pérdida de estabilidad y seguridad en el empleo; creciente rotación de puestos de trabajo; mayores exigencias de calificación y capacidad para crear organizaciones productivas para auto emplearse y a la vez generar empleo (ANUIES, 2016, p.24)

Estos cambios de trabajo, las consecuencias para los egresados, la globalización y el aprendizaje permanente repercuten en los modelos educativos que son implementados, dando pauta a reformas en la formación, el currículo y las dinámicas tradicionales en el aula debido a que se requieren respuestas actualizadas a las demandas que rodean a la población. Los nuevos modelos se deben caracterizar por ser flexibles, interdisciplinarios, relevantes y llamativos para que la ciudadanía se interese en adquirir un grado en educación superior que les pueda servir posteriormente para trabajar.

La incorporación de los egresados de la educación superior en los mercados del empleo y en el desarrollo económico, social y político del país, estará cada vez más asociada no sólo al nivel educativo formal, sino a la calidad de la formación recibida. Si bien ellos tendrán mejores condiciones para la inserción laboral respecto de quienes tienen menor escolaridad, deberán contar con una formación que les permita desarrollar habilidades intelectuales genéricas imprescindibles para el ejercicio profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida: creatividad e innovación; aptitudes para resolver problemas, capacidad de adaptación a múltiples actividades; manejo de las tecnologías de información y comunicación; formación para el trabajo en equipo, el emprendimiento y el liderazgo, además del dominio de otros idiomas (ANUIES, 2016, p.24).

La educación superior entrando entonces a una visión futura y acorde con las necesidades del entorno, requiere de estrategias que funcionen como guía para reposicionarse en la competencia por la notabilidad entre la ciudadanía, a la vez que el colectivo de las universidades lucha por el aumento presupuestal y el crecimiento de la red de instituciones.

3.3. Lineamientos en el contexto local

En esta última parte del capítulo de políticas educativas se presentan las orientaciones a nivel estatal que se dan sobre la educación, los planes, problemas, retos y acciones a tomar en Zacatecas; además se menciona la relevancia de la formación de docentes el rol de la educación superior para finalmente desglosar la normatividad de la Universidad Autónoma de Zacatecas, pues es ahí donde se encuentra el objeto de estudio. Acerca de la UAZ se aborda el modelo universitario, las características de un egresado de la universidad y el plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

3.3.1. Ley de Educación del Estado de Zacatecas

El 13 de enero de 2018 se dispone en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas una actualización de la *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*, en la cual se establecen los lineamientos para la educación que se imparte en el estado y los municipios. Aquí, se promulga que toda persona tiene derecho a acceder al sistema educativo y recibir una buena educación (LEEZ, 2018).

Para lograr esos fines educativos, se requiere de la participación de todos los miembros de la sociedad y del gobierno, además de contar con infraestructura y un sistema de evaluación provechoso. El Estado podrá apoyarse en la Secretaría para el manejo y gestión de la educación y, como se destaca en el Artículo 9, sus funciones incluyen:

IX. Otorgar y promover la educación preescolar, primaria secundaria, media superior, especial, superior y normal; asimismo coordinar, unificar, fortalecer y desarrollar las acciones educativas de las instituciones públicas y de las privadas que presten servicios de educación media superior y superior, y prestar servicio de actualización de maestros; (...)

XII. Prestar en forma sistemática y gratuita, servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional de maestros; (...). (LEEZ, 2018)

Por tanto, la calidad de la educación que se reciba en el Estado, en este caso desde la Secretaría, deberá contar con regulación en todos los niveles para que los actores se estén involucrando de la manera esperada. En este caso con lo referente a los docentes, se establece que se cuidará la calidad y eficiencia de su preparación.

Por otro lado, sobre el tema de la Educación Superior en el Artículo 41 se especifica que es aquel que:

se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Comprende la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como otras opciones terminales. Incluye la educación normal en sus diferentes modalidades.

Tiene como propósito formar profesionistas e investigadores al servicio de la sociedad; organizar y realizar investigaciones científicas de los problemas regionales, estatales y nacionales, poniendo énfasis en la vinculación de los conocimientos básicos, tecnológicos, humanísticos, así como sus innovaciones a las necesidades del sector productivo (LEEZ, 2018).

Es evidente la importancia de la educación superior y la preparación de mentes críticas con conocimientos integrales, capaces de participar en la mejora de la comunidad, no obstante, en el aspecto de la formación docente se agregan apartados sobre la licenciatura de maestros en educación básica, en educación especial y en educación física sin llegar a enfatizar algún dato con los docentes de inglés o de lengua extranjera.

3.3.2. Plan Estatal de Desarrollo 2022-2027

El 25 de diciembre de 2021 se publica en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas el *Plan Estatal de Desarrollo 2022-2027* con las fortalezas, estrategias y metas de trabajo del actual gobierno en diferentes con ejes transversales en derechos humanos, en el que destacan los principios rectores hacia una nueva gobernanza, bienestar para todos, y ecosistema socioeconómico sólido e inclusivo.

En lo relacionado con el bienestar para todos, entra en juego el tema de educación, apuntando a que se requiere mejorar los niveles de enseñanza y aprendizaje para aumentar las oportunidades de una vida mejor, sin embargo, existen ciertas problemáticas en el estado. Entre esas dificultades está una educación normal con limitantes en la formación docente inicial al carecer de relación con las nuevas generaciones; la existencia de enseñanza centrada en el docente; educación desfasada con las necesidades estatales; y una mala implementación del aprender a aprender, aprender haciendo y aprender a convivir (PDE, 2021).

Por consiguiente, es necesario ejecutar mecanismos que ayuden al desarrollo en Zacatecas, atienda a los alumnos y prepare a docentes calificados. Haciendo mayor énfasis en el magisterio, las estrategias deben de ir en todos los sentidos, desde los personales, como la motivación; económicos, con mejores

salarios y prestaciones. Una de esas técnicas es “impulsar el fortalecimiento de las instituciones formadores y de capacitación docente y para el trabajo a fin de mejorar la preparación docente” (PDE, 2021, p.132), puesto que desde el momento que el maestro inicia con su formación se le debe de dotar de las habilidades que le faciliten preparar al alumnado trasmitiéndole los conocimientos más esenciales, a la vez que se le relaciona con la cultura, los valores, las artes, y más.

3.3.3. Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”

El gobierno del estado de Zacatecas publica en el periódico oficial el 13 de junio del 2001 la *Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”*, como una actualización de las estructuras, normas y jurisdicciones de la casa de estudios para atender los nuevos retos educativos, sociales, culturales económicos y políticos.

De esta Ley, se destaca el refuerzo de la identidad universitaria al:

Situar lo académico en el centro de la actividad universitaria para alcanzar una: excelencia que no riña con sus orígenes. Para ello, resulta impostergable: a) la integración efectiva de las funciones de docencia, investigación y extensión; b) la pluralidad del pensamiento, salvaguardando celosamente las libertades de cátedra e investigación, y c) la formación integral de los estudiantes, infundiéndoles valores universales y un acendrado espíritu de servicio social, como justa retribución al esfuerzo de nuestro pueblo para mantener la gratuidad de la enseñanza superior (LOUAZ, 2001)

Se puede señalar como se ha dicho, la importancia de la actividad del docente y la necesidad de estudiantes con formación total, que se complementa con la relevancia de la investigación, esto con el fin de sumar a favor de la universidad.

3.3.4. Modelo Académico UAZ Siglo XXI

El *Modelo Académico UAZ Siglo XXI* surgió por la necesidad de actualizar la oferta educativa con las demandas de la sociedad zacatecana, esto para mantenerse vigente y en sintonía con los contextos nacionales e internacionales que muestran cambios constantes en los ámbitos social, cultural, económico y político.

El nuevo modelo universitario promueve una formación más integral al enfatizar las habilidades del aprendizaje permanente –una educación para todo en la vida y a lo largo de ésta– y vincular directamente el contenido de los conocimientos con las nuevas tecnologías; estimular la permeabilidad a otros idiomas y culturas, y despertar aptitudes emprendedoras y el carácter para enfrentar lo nuevo en cualquier ámbito (UAZ, 2005, p.7)

De esta manera se distingue una vez más la inclinación por seguir con una educación completa que conecte con diversas situaciones permitiéndole a los alumnos tener una formación con los medios para implementar en su día a día, pero a la vez que les permita resolver cuestiones que los aquejen. En este sentido, se postula que “los egresados de las aulas universitarias se deberán formar en nuevos ambientes de aprendizaje que les permitan abordar y proponer alternativas de solución a los complejos problemas del entorno” (UAZ, 2005, p.25).

El egresado de la universidad tendrá un listado de competencias extenso para laborar en diversos ambientes, sumarle a su entorno social, desarrollarse con valores para la visión del mundo y darle cuerda a su curiosidad y sentido investigativo:

Los egresados de la UAZ contarán con una sólida formación integral, con conocimientos generales científicos, técnicos y humanistas, por lo que serán capaces de desempeñarse en distintos ámbitos, así como de combinar adecuadamente la teoría y la práctica en su campo profesional. Todo egresado habrá recibido una formación sustentada en valores éticos, de responsabilidad, que los harán conscientes y abiertos al cambio, que respondan a las necesidades de la sociedad y al desarrollo sustentable de la nación (UAZ, 2005, p.37).

En orden para cumplir con estos objetivos, el *Modelo UAZ siglo XXI*, sostienen la relevancia del docente, su participación, desenvolvimiento y construcción del proceso educativo como factor clave para el desarrollo social, comprendiéndose así que el maestro “observa, interpreta, diseña, planea, ejecuta y evalúa en torno al ámbito pedagógico de desempeño” (UAZ, 2005, p.21).

3.3.5. Plan de Desarrollo Institucional. Administración 2021-2025. UAZ

El PDI 2021-2025 se plantea una propuesta con objetivos, desafíos y fortalezas de acuerdo con la realidad actual de la casa de estudios de Zacatecas. Aquí se reafirma la posición de la educación superior y su relevancia en el contexto actual para contar con programas de calidad e instruir a ciudadanos con una amplia gama de competencias. En este sentido:

La Universidad se convierte en el repositorio de disciplinas cuyo efecto se debe traducir en una formación multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar que eficiente los recursos humanos, de infraestructura y académicos. Con ello, se busca transformar un esquema tradicional de la enseñanza aprendizaje en donde no tienen lugar los sistemas académicos rígidos; por el contrario, debe de prevalecer lo flexible; es decir, aquello que ayude al estudiante a tener una formación compartida con otras disciplinas, pero además amplias experiencias en otros campos de las

ciencias y no quedarse únicamente con una formación mono-disciplinar (UAZ, 2021, p.106).

Así, la UAZ se debe enfocar en la innovación, el sentido social, la inclinación por la docencia y la investigación motivando a todos los involucrados dentro de la universidad a participar. Si se busca mantener e incrementar el proyecto de educación superior dentro de líneas vanguardistas se requiere cruzar los ejes de las disciplinas e inspirar a los estudiantes y docentes para que trabajen con diferentes enfoques comprendiendo que todas las ramas se llegan a conectar.

Además de esa conexión entre diferentes disciplinas, el PDI también se inclina por la internacionalización de la educación, puesto que para que la UAZ siga posicionándose como lo ha venido haciendo:

es necesario integrar la perspectiva internacional en la docencia, investigación y vinculación, con el propósito de preparar a los estudiantes con habilidades y capacidades que les permitan desarrollarse en un mundo complejo y globalizado, con una formación integral, multi, intra e interdisciplinar, con los valores y atributos universitarios fomentando un pensamiento crítico, y así potenciar la transferencia del conocimiento y reforzar el posicionamiento internacional de la universidad. En este sentido, la internacionalización será una pieza fundamental para la verdadera transformación de la UAZ, manifestando un crecimiento en la movilidad de estudiantes y docentes, la proliferación de redes internacionales de investigación, el surgimiento de nuevos programas educativos con doble titulación o titulación compartida, y el dominio de un segundo idioma (inglés, como lengua franca en el mundo académico), así como, el desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas y multiculturales (competencias globales), habilitando a los estudiantes para desempeñarse en contextos laborales, sociales y culturales distintos a los suyos. (UAZ, 2021, p.103).

En este sentido, la búsqueda de la internacionalización se busca tanto para los estudiantes, como para los docentes desde la formación, la investigación y la colaboración entre instituciones y la atención a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para llegar a nuevos contextos para la universidad.

3.3.6. Plan de estudios Licenciatura en Lenguas Extranjeras: 2011

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) de la UAZ, nace de la necesidad de una oferta educativa que atendiera las exigencias del estado, el sistema educativo y laboral de un profesional con conocimientos de docencia, traducción, relaciones internacionales, difusión cultural y científica, y servicios empresariales en otros idiomas puesto que, Zacatecas y México en general, se ha convertido en un lugar con un alto porcentaje de flujo migratorio e inversión de empresas extranjeras.

Además de que, antes de la creación de la LILEX en los dos miles, los docentes de lenguas extranjeras se caracterizaban por únicamente poseer conocimientos del idioma, más no una formación en el campo disciplinario, junto con títulos profesionales que no se relacionaban con el área de trabajo (UAZ, 2019).

Con la creación de esta nueva opción educativa, se comenzaron a atender exigencias para la diversidad, la comunicación entre países y una oportunidad más de crecimiento para la entidad pues junto con conocimientos lingüísticos, se instruye a través de un enfoque con ética y valores. Así mismo, hay un plan de estudios flexible, pues al alumno se le brinda una educación con conocimientos en español como lengua madre; inglés como segunda lengua; y la oportunidad de elegir entre alemán, francés o italiano para formarse en una tercera lengua a lo largo de cuatro años de carrera; de igual forma, el estudiante tendrá una amplia noción en lingüística y en la misma página que las políticas nacionales e internacionales se optará por una educación integral añadiéndole al plan de estudios materias en artes y Tics; más aún, a la mitad de la licenciatura se elegirá una salida terminal para darle un enfoque a la formación seleccionando docencia, traducción o relaciones internacionales, como resultado:

El egresado profesional universitario de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras se caracteriza por, tener conocimientos de la lengua española y lenguas extranjeras y asumir los valores humanísticos, ser poseedor de una formación polivalente para movilizarse en el contexto de la internacionalización e interactuar con profesionales de otros campos disciplinarios, reconociendo que la multi, inter y transdisciplinariedad son fundamentales para la intervención y solución de gran parte de los retos de interculturalidad que exige el mundo contemporáneo. (UAZ, 2011, p.62).

En conclusión, las políticas educativas a nivel internacional, nacional y local hacen referencia de manera general al papel tan crucial de la educación en todos los niveles; la relevancia de la educación superior; la trascendencia de la formación de los docentes y la participación del Estado en su capacitación y actualización constante; y la necesidad de preparar a individuos con habilidades integrales que logren relacionar sus conocimientos en contextos globales.

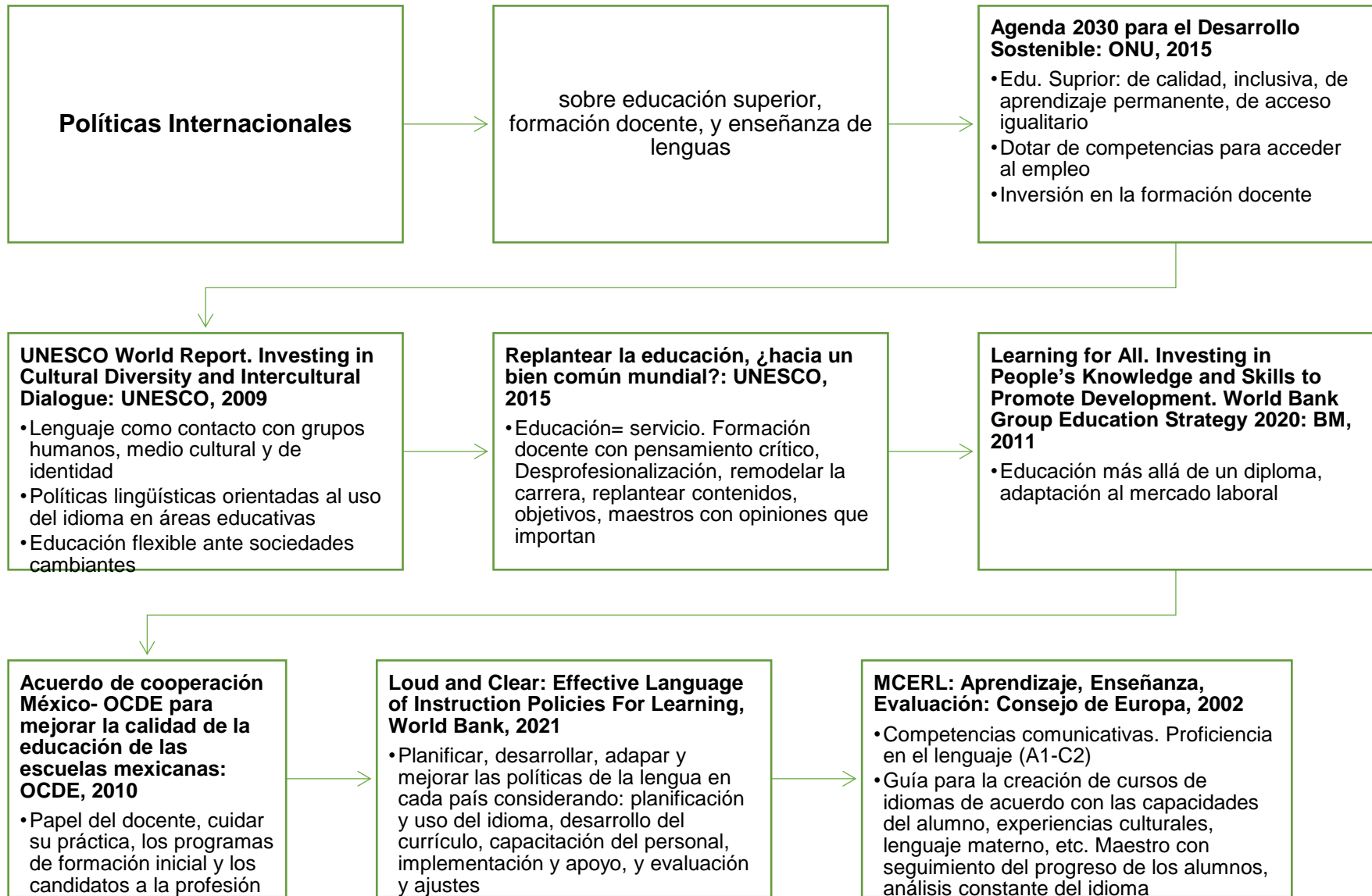
Sin embargo, respecto a la formación docente del profesor de inglés hubo una constante. Se menciona lo decisivo que es aprender un segundo idioma, concretamente el inglés, se aboga por uno docente que cumpla con varios criterios

como el dominio de la lengua y el conocimiento de estrategias para enseñarlo sin llegar a precisar la preparación un maestro de lengua dentro de una institución de educación superior. De un modo específico, a nivel nacional y estatal se habla de los maestros sin llegar más allá de los que se educan en escuelas normales dejando vaguedades o percepciones poco claras sobre las nuevas instituciones formadoras de docentes.

En México hay una visualización muy clara de los niveles de inglés que un estudiante va a tener al finalizar su educación, van ya varios años que se ha buscado instruir el inglés, que se planifican los programas, aunque ya revisadas las políticas educativas, se percibe que se deja a un lado lo que se relaciona con los docentes que imparten la materia.

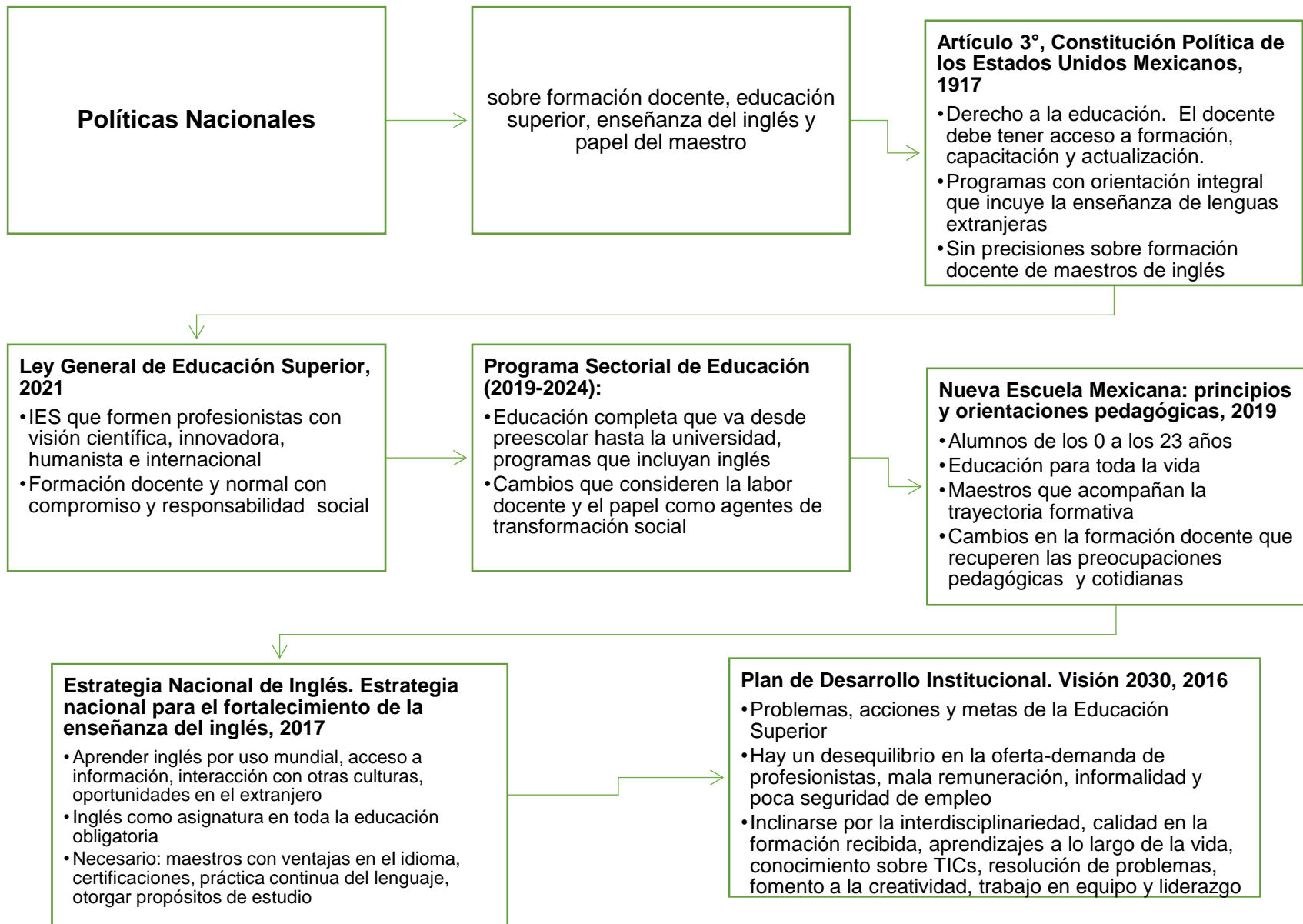
Finalmente, se presentan diagramas divididos por contexto internacional, nacional y local que abarcan las políticas educativas que señaladas y sintetizan las ideas que se expusieron (Figura 6, 7 y 8).

Figura 6. Políticas Internacionales



Nota: elaboración propia

Figura 7. Políticas Nacionales



Nota: elaboración propia

Figura 8. Políticas Locales



Nota: elaboración propia

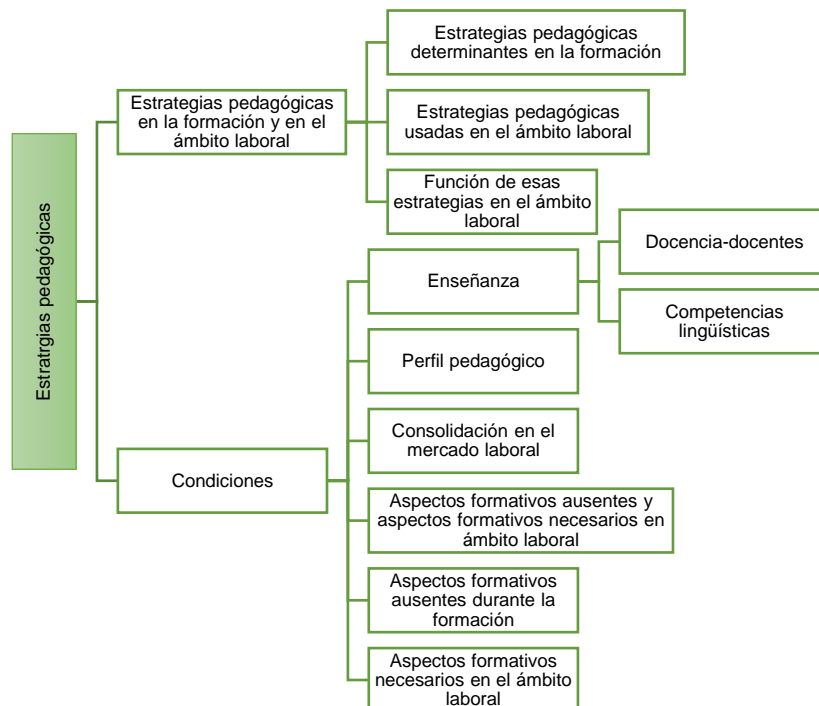
CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En este capítulo se desglosan los datos recolectados en las entrevistas, sobre su formación docente, identificando las estrategias pedagógicas con las que egresan; describiendo las capacidades y habilidades del egresado; caracterizando al docente que egresa de la LILEX; y, exponiendo las perspectivas de los egresados sobre el mapa curricular. El capítulo se divide en cuatro categorías: *estrategias pedagógicas; capacidades y habilidades; características; y mapa curricular.*

4.1. Estrategias pedagógicas

La primera categoría atiende al objetivo específico de identificar las estrategias pedagógicas con las que egresan los profesores de inglés de la LILEX-UAZ. Esta categoría se divide en las siguientes subcategorías: *Estrategias pedagógicas en la formación y en el ámbito laboral y Condiciones*, de las cuales se desprenden diferentes apartados que se pueden apreciar en la Figura 9.

Figura 9: Categoría 1. Estrategias pedagógicas



Nota: elaboración propia

En estas subcategorías se analiza la formación docente desde la mirada del egresado haciendo una comparación entre sus vivencias como estudiante y su

experiencia en el ámbito laboral, adentrándose en los aprendizajes significativos, el perfil pedagógico, cuestiones formativas ausentes y el trabajo en diversos ámbitos.

4.1.1. Estrategias en la formación y en el ámbito laboral

Al cuestionar a los egresados sobre las estrategias pedagógicas determinantes de su formación como enseñante de lengua extranjera que les ayudaron para desenvolverse exitosamente en el ámbito laboral se logran distinguir tres cuestiones principales: *primero*, las estrategias pedagógicas determinantes en la formación; *segundo*, las estrategias pedagógicas usadas en el ámbito laboral; y, *tercero*, la función de esas estrategias en el ámbito laboral.

a) Estrategias pedagógicas determinantes en la formación

De inicio, cuando se señalan las estrategias más importantes en la formación destacan opiniones sobre adaptarse según el tipo de alumno tomando en cuenta los tipos de inteligencias (E.3) y su entorno haciendo uso del aprendizaje situado o las simulaciones. Uno de los egresados manifiesta que:

las (estrategias) que más recuerdo son las de hacer o moverle a mis clases para que mi estudiante aprenda, darle un contexto, interesarlo de manera natural y luego ya dar el conocimiento, estrategias para que mi estudiante vea que el inglés tiene un uso en el mundo real (E.9).

De esta manera, tomando en cuenta al alumno y su situación, se pueden establecer otras dinámicas más allá de los libros de texto, inclinándose más por la organización de las clases, el aprendizaje colaborativo y activo, y el interés en lecciones donde se trabajen las cuatro habilidades lingüísticas, así lo destaca una de las egresadas:

la maestra siempre nos puso ejemplos de que podíamos llegar a hacer si no teníamos internet, si teníamos a alumnos muy distraídos, de actividades para leer, escribir, enseñar gramática y poder responder a diferentes estudiantes. Trabajar con inducción o deducción, repetición, por ejemplo, si la clase se trataba del *speaking* pues buscar que el aprendizaje fuera colaborativo, hacer actividades con algún debate. (E.5)

En el mismo sentido, y junto con lo anterior otra egresada agrega que:

en general solo recuerdo que como docente debía aprender a organizar los contenidos deseados a enseñar, teniendo en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas, quizá lo que más practicábamos era el aprendizaje colaborativo y activo, también debíamos procurar crear un ambiente cómodo para la enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos (E.2).

Lo anterior se relaciona con lo argumentado por Cárdenas (2009), quien enfatiza que en los programas de formación docente de lenguas se debe profundizar en el

entendimiento de lo que los alumnos necesitan y su alrededor para así trazar el rumbo de la materia.

Por otro lado, algunos de los entrevistados expresaron que, en sus recuerdos, las estrategias clave era la gamificación del aula o el uso del *warm up*⁶ y *wrap up* para la introducción y la conclusión de las clases puesto que es relevante “saber hacer e incluir en los planes de trabajo un *warm up*⁷, juegos y dinámicas para que la clase no se limite a solo repetir y traducir” (E.11) y hacer un balance al “combinar lo práctico con lo teórico” (E.1).

b) Estrategias pedagógicas usadas en el ámbito laboral

Las estrategias utilizadas en el trabajo de los egresados coinciden en la constancia de la adaptación de la clase según el alumno y su contexto, pues según una egresada le ayudaron a “tener un criterio para poder trabajar en diferentes contextos y con distintos recursos” (E.5). De esta manera, al ajustar las lecciones dependiendo de los estudiantes se usan distintas actividades atendiendo a los propósitos de la clase, destaca otro egresado que lo que hace dentro del aula depende de su tipo de alumno, “con muchas imágenes o interacción visual, por ejemplo, o kinestésico, metiendo movimiento o cosas del estilo de acuerdo con mis estudiantes” (E.10).

Sin embargo, un punto interesante lo plantea una egresada, la cual opina que en LILEX “siempre se tomó muy en cuenta el contexto de que las escuelas en México no le suelen dar la importancia al idioma (inglés) como deberían”. Lo anterior choca con lo que se declara en diferentes orientaciones educativas nacionales, por ejemplo, la *Estrategia Nacional de inglés* (SEP, 2017), en el que se menciona el fortalecimiento de la enseñanza del idioma inglés desde educación básica.

Por otra parte, hay otras variaciones en las estrategias utilizadas en el área docente, se destacan los métodos audiovisuales, la repetición, la gamificación, las manualidades, el aprendizaje situado y activo, además de hacer actividades con enfoques en las diferentes habilidades lingüísticas. Una de las entrevistadas expresa:

⁶ Se refiere al calentamiento, alguna actividad o juego al inicio de la clase que toma entre 5 y 10 minutos con el propósito de alentar a los estudiantes y estimular sus mentes para el uso del lenguaje.

⁷ Hace alusión a una actividad de cierre para la clase, consiste repasar conceptos para concluir un tema y revisar que haya quedado claro para los estudiantes.

cuando yo di clases me acuerdo de hacer actividades variadas, usar mucho los recursos audiovisuales, vídeos, canciones, repeticiones. Hacer dinámicas con recortes y dibujos cuando trabajar con niños, *worksheets* con alumnos más grandes. Intentaba darles un contexto a los estudiantes para que sí lo puedan aplicar en un ámbito real (E.1)

Mientras que otro egresado indica que le gustaban más las estrategias “para *speaking*⁸ y *listening*⁹, ponerles audios, hablarles” (E.12), así mismo, otro manifiesta la utilización de “repetición a base de ritmos, hacer uso de glosarios personales, tablas de contenido de repaso y actividades de simulación o juegos” (E.13).

Además, conviene subrayar que desde estos hallazgos se logra distinguir la adaptación de los egresados, ya que se apunta a una diferenciación dependiendo de la edad de los alumnos, una entrevistada sostiene que “yo uso mucho con los niños el *Total Physical Response*¹⁰ y con adultos el método de *Task Based Language Teaching*¹¹ (E.3).

En la Tabla 2, se presenta una comparación entre las estrategias pedagógicas vistas en la formación y las estrategias más utilizadas en el trabajo de acuerdo con las opiniones de los egresados.

| Tabla 2. Comparación entre las estrategias pedagógicas determinantes en la formación y las que ayudaron para desenvolverse exitosamente en el ámbito laboral | |
|--|--|
| Estrategias pedagógicas determinantes de la formación | Estrategias pedagógicas para desenvolverse en el ámbito laboral |
| <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación - Aprendizaje situado - Gamificación - Simulación - Organización - Aprendizaje colaborativo - Inducción o deducción - Repetición - Aprendizaje activo - Estrategias de acuerdo con las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir) | <ul style="list-style-type: none"> - Repetición - Gamificación - Aprendizaje situado - <i>Total Physical Response</i> - <i>Task Based Language Teaching</i> - Aprendizaje activo - Adaptación - Simulación - Estrategias de acuerdo con las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir) <ul style="list-style-type: none"> - Algunos ejemplos de actividades: glosarios personales, tablas de |

⁸ Habla

⁹ Escucha

¹⁰ TPR. Se basa en el modo en que los niños adquieren su lengua materna. Los padres ejemplifican con conversaciones lenguaje-cuerpo al decir, por ejemplo, “ahí está mamá” y señalarla. Dentro del aula, el docente podría decir *jump* (saltar) y a la vez saltar para señalar el significado de la palabra.

¹¹ TBLT. Consiste en realización de actividades en el idioma que se está aprendiendo buscando fomentar la capacidad de comunicación. Por ejemplo, pedir instrucciones para llegar a algún lugar, acudir a una cita médica, entre otras.

| | |
|---|---|
| - Algunos ejemplos de actividades: <i>warm up, wrap up, debates</i> | contenido, <i>worksheets</i> , vídeos, canciones, manualidades. |
|---|---|

Nota: elaboración propia

c) Función de esas estrategias en el ámbito laboral

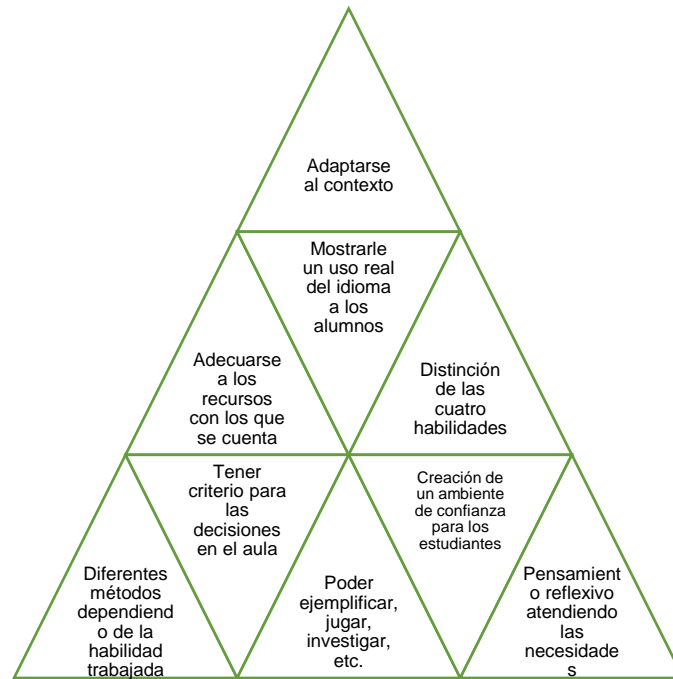
Otro aspecto importante es acerca de la ayuda que les brindaron las diferentes estrategias pedagógicas para desenvolverse en el ámbito laboral. Así, los egresados argumentaron que sirvieron para “tener un criterio para poder trabajar en diferentes contextos y con distintos recursos” (E.5), además de “darles un contexto a los estudiantes para que lo puedan aplicar (el idioma) en un ámbito real (E.1).

Por otro lado, se vuelve a destacar la importancia de que las cuatro habilidades estén presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una egresada alude que “no distinguía sobre esas habilidades cuando entré (a LILEX), entonces ahora busco enseñarle eso a mis alumnos” (E.4), mientras que otro habla sobre la habilidad oral y hacer dinámicas de pronunciación para que los estudiantes “se sintieran en confianza para hablar” (E.12).

Las estrategias que se les enseñaron en LILEX ayudaron con el pensamiento reflexivo del estudiante, pues destaca un egresado que “fueron más desde la aplicación práctica como exponer, jugar; investigar más información para presentar el tema, hacer debates sobre las temáticas y nuestras experiencias de aprendizaje también contaban mucho dentro de las clases, dar ejemplos de cómo nos enseñaron a nosotros y reflexionar desde ahí (E.7). Esto concuerda con lo que destaca Richards (1990) pues habla de la reflexión del trabajo docente desde la formación.

En la Figura 10 se pueden distinguir algunas de las posturas de los egresados sobre el uso de esas estrategias en las actividades laborales.

Figura 10: Empleo de las estrategias pedagógicas en el ámbito laboral



Nota: elaboración propia

4.1.2. Condiciones

Es importante destacar que las estrategias pedagógicas relevantes para el egresado son vistas desde diferentes vivencias durante la formación. Por tanto, es importante considerar las circunstancias en las que aprendieron y se enfrentaron en el ámbito laboral los entrevistados. Con este fin, la presente subcategoría se divide en cuatro secciones; primero, la *Enseñanza*; segundo, el *Perfil pedagógico*; tercero, los *Aspectos formativos ausentes y aspectos formativos necesarios en el ámbito laboral*; y, finalmente, la *Consolidación en el mercado laboral*.

4.1.2.1. Enseñanza

Al preguntarle a los entrevistados cuáles habían sido los aprendizajes más significativos de su formación como docentes de inglés y que los hacen más competentes en su área laboral se destacaron diferentes condiciones sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje. De aquí se desprenden dos secciones: *docencia-docentes y competencias lingüísticas*.

a) Docencia- docentes

Se afirmó de manera continua que la especialización en docencia con sus tres materias principales -métodos y técnicas de la enseñanza de lenguas, fundamentos y paradigmas del aprendizaje, y diseño de programas de estudio- son las más recordadas a la hora de trabajar (E.5), pues ahí se aprendió a “aplicar distintas actividades que sean llamativas para captar la atención de los alumnos” (E.2), además de conocer “cómo manejar un grupo, sobre planeación y cómo tomar en cuenta a todos los estudiantes (E.7).

Dicho lo anterior, estos enfoques en docencia otorgaron nociones teóricas sobre los modos de instruir una lengua fuera de la traducción, como lo sostiene la siguiente egresada: “pienso que lo más significativo fueron las nuevas metodologías para enseñar un idioma, comparar las más tradicionales con las más modernas, lo que puede funcionar hoy en día, lo que no, de no enfocarnos tanto en traducción”. (E.9)

En este sentido, las clases de docencia han funcionado en el trabajo de los participantes para la búsqueda de aprendizaje, la organización de lecciones y la creación de instrumentos indagando en las aspiraciones y metas de sus alumnos. De manera puntual, una entrevistada comenta por un lado que “en LILEX me enseñaron a buscar que los estudiantes aprendan, que se motiven a hacer que los estudiantes vean el conocimiento como algo útil” (E.4), mientras que otra resalta que fue significativo “aprender de los tipos de inteligencia para llegarle a diferentes estudiantes dependiendo de su perfil” (E.1). Esto concuerda con los aportes de Fandiño-Parra (2017), quien alude a que el maestro de idioma tiene que buscar que los alumnos puedan utilizar la lengua para su beneficio y el de su contexto.

De igual manera, fuera del salón de clase, los conocimientos de estas asignaturas los han podido aplicar para otros contextos de formación y actualización, como certificaciones de docencia o uso de diferentes herramientas tecnológicas para educar, se argumenta que los aprendizajes les ayudaron en otras situaciones posteriores, por ejemplo, “el examen TKT al presentarse muchas preguntas relacionadas con esos temas” (E.1). Así mismo al inculcarse la propia actualización en retos como la pandemia se supo hacer uso de reuniones *Meet*, vídeos y no estancar las clases (E.4). Lo anterior tiene relación con lo que destacan

Ramírez, Ramírez y Bustamante (2018), al indicar que las acciones de actualización constante es lo que le podrán ayudar al docente a enfrentar los avances científicos y tecnológicos.

Otro detalle importante de señalar es que los egresados relacionan los aprendizajes significativos en varias ocasiones con el desempeño de los maestros de LILEX de forma positiva y negativa (como se ilustra en la Tabla 3). Por un lado, una egresada señala que “siempre recuerdo a mi maestra de italiano porque las dinámicas que usaba en las clases me gustaban mucho, quizás recuerdo más eso por el hecho de las maestras y su forma de trabajo” (E.5). No obstante, se indican algunos inconvenientes durante la formación, una egresada revela que tuvo malas experiencias con distintos profesores pues hubo “algunos que no daban la clase en tiempo, que se la pasaban platicando de su vida, que reprobaban a todos los alumnos, que se la pasaban contando de todos sus logros o que tenían a sus favoritos” (E.3). Esto coincide con lo que plantea Gimeno (1988), pues habla de revisar las vivencias que tienen los futuros maestros en las instituciones formadoras de docentes al ser de alta importancia que el trabajo que se le solicitará hacer se relacione con la educación que recibe.

| Tabla 3. Docentes como ejemplo en el aprendizaje significativo de los egresados | |
|---|--|
| Aspectos positivos | Aspectos negativos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Uso de dinámicas en las clases • Ver la forma de trabajo de los maestros | <ul style="list-style-type: none"> • Favoritismo • Alta reprobación • Poco enfoque en las lecciones |

Nota: elaboración propia

b) Competencias lingüísticas

Finalmente, otro aspecto importante que resalta es el perfeccionamiento de competencias lingüísticas, las cuales se puede definir en palabras de Harmer (1991) como los conocimientos de la estructura y uso de la lengua, debido a que en las diferentes clases se reclamaba el uso constante de las lenguas enseñadas, tal como se muestra en el siguiente hallazgo: “que me impartieran las clases en inglés y no en español fue funcional para que desarrolláramos mejores habilidades y aprendiéramos el idioma” (E.2).

Acorde con lo anterior, para las distintas áreas de desempeño laboral se cuenta con destrezas que funcionan a la hora de estar frente a los estudiantes, dicho en palabras de un egresado, “el nivel que nos piden de inglés para poder enseñar

es muy bueno, pues nosotros tenemos conocimientos en competencias lingüísticas que otras personas que saben inglés no conocen (E.4); otro alude que se le dio una guía para poder expresarse frente a grupo, y su habilidad lingüística y comunicativa para poder hablar con facilidad (E.12).

Así mismo, el incremento del dominio del idioma se complementó con las materias de lingüística al ser los temas base (E.3), pues se declara que, en estas clases, principalmente psicolingüística y sociolingüística, se aprendió “sobre la adquisición del lenguaje y cómo funciona en una sociedad” (E.5).

4.1.2.2 Perfil pedagógico

Posteriormente, a los entrevistados se les consultó sobre el tipo de perfil pedagógico con el que egresa un estudiante de LILEX de la línea docente en relación con un docente que egresa de una institución formadora de docentes (Escuelas Normales, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Actualización del Magisterio, etc.).

Entre lo que más resalta es la diferencia en el perfil de egreso y el enfoque que se tiene en cada institución, un entrevistado destaca que de acuerdo con lo que él sabe “la UPN y la Normal se enfocan en la docencia en su totalidad desde el inicio de la carrera, y en LILEX es más general (E.12). Así, al ser una licenciatura en lengua, son “maestros enfocados en enseñar idiomas” (E.1), “nosotros (egresados de LILEX), tenemos más dominio de las lenguas y ellos de materias en general” (E.13).

En los hallazgos se percibe que independientemente del conocimiento sobre otras licenciaturas, es claro que los egresados de LILEX ven un campo de trabajo distinto. Un egresado apunta la siguiente perspectiva: “yo me centré en la lingüística, no solamente la docencia; las materias que yo cursé fueron diferentes. Los de las normales son maestros para varias materias y nosotros nada más nos enfocamos en los idiomas” (E.11). No obstante, es importante señalar que, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se destaca que uno de los requerimientos de maestros de escuelas Normales e instituciones formadoras de docentes es el conocimiento en lenguas extranjeras (CPEUM, 2017).

La diferenciación, además, se recalca en el nivel de trabajo de desempeño con enfoques en un grado, nivel o tipo de escuela específico, pues en LILEX se

prepara “un poquito para todo, a diferencia de otras instituciones para maestros que es en un ámbito o nivel específico” (E.6), “sabemos inglés o lenguas, pero sin especialidad, debemos estar listos para todo” (E.3). Una egresada reitera que:

Creo que los perfiles de las Normales/UPN/CAM están enfocados en educación básica y que trabajen todo lo de español, matemáticas, ciencias naturales, etc. Por su parte, en LILEX yo creo que nunca se nos encasilló en trabajar con niños o adultos. Igual nuestra rama son las lenguas, trabajar como maestros de inglés o como maestros de lenguas (E.5)

Mientras que los egresados de instituciones formadoras de docentes a veces “también tengan que dar clases de inglés y no cuenten con las capacidades” (E.1). Por otro lado, otra diferencia marcada entre las instituciones viene en el perfil del maestro, de acuerdo con una egresada, considera que “ellos ven cosas más relacionadas con pedagogía, tienen una especialización total en educación (E.1). Se considera que hay un cierto desbalance en los cimientos del conocimiento, al considerar que “ellos llevan mucha ventaja en las cuestiones psicológicas del conocimiento (E.9), o que “saben más cosas de didáctica, pedagogía y psicología, conocimientos que nosotros tenemos muy por encima” (E.3).

Así mismo, se hace mención de una visión y pensamiento diferente entre las instituciones formadoras de docentes y la LILEX, una egresada argumenta que en su experiencia puede decir que “son formados con valores humanistas, conocimientos y habilidades lingüísticas y dominio del idioma inglés, creo que las demás escuelas hacen lo mismo, pero sin enfocarse principalmente en el inglés o los idiomas” (E.2).

A este modo de reflexionar tan distinto, una egresada sostiene que “el hecho de ser una universidad autónoma también nos formó con un pensamiento diferente, siento que hay un sentido más crítico de nuestra parte en comparación con otras universidades” (E.11). Entonces, al tener ese enfoque de formación en las lenguas extranjeras y la transformación del lenguaje, una egresada comenta que se cuenta con:

una visión más amplia de la cultura, los idiomas y cómo aprovechar esas oportunidades para enseñar otra lengua, por ejemplo, vemos que ahora se usan muchas palabras en *Spanglish*, y aunque es algo que se está volviendo común, creo que nosotros tenemos una visión clara de donde se origina eso (E.7).

Sin embargo, se afirman dos similitudes en el perfil pedagógico, al “saber sobre el uso del aula y saber sobre dinámicas” (E.13), además de que se sostiene la idea

conjunta de “hacer el aprendizaje más cautivante para que a los alumnos se les quede” (E.4).

Para concluir con este apartado, en la Tabla 4 se puede distinguir una comparación entre el perfil de egreso que establece la LILEX y la percepción de los entrevistados.

| Tabla 4. Comparación entre el perfil de egreso deseado y la percepción de los entrevistados | |
|--|--|
| Perfil de egreso deseado | Perfil de egreso según los entrevistados |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento en lengua española y lenguas extranjeras • Asume valores humanísticos • Es poseedor de una formación polivalente para movilizarse en el contexto de la internacionalización • Interactúa con profesionales de otros campos disciplinarios • Reconoce la multi, inter y transdisciplinariedad para la intervención y solución de los retos de la interculturalidad | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la docencia de manera general • Capacidad para enseñar idiomas en diferentes niveles • Dominio de varios idiomas • Conocimientos sobre lingüística • Tiene pensamiento crítico • Asume valores humanistas • Cuenta con una visión amplia de la cultura |

Nota: elaboración propia con base en el perfil de egreso de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ (2019)

4.1.2.3. Aspectos formativos ausentes y aspectos formativos necesarios en el ámbito laboral

Al cuestionar a los egresados sobre los aspectos formativos que estuvieron ausentes en su carrera y cuáles de esos han necesitado en su ámbito laboral se distinguen dos vías de las opiniones, primero señalando las cuestiones faltantes y en segundo las particularidades que han sido necesarias para desempeñarse en su trabajo, lo cual se puede observar de manera sintetizada en la Tabla 5.

a) Aspectos formativos ausentes durante la formación

Sobre los aspectos formativos ausentes durante la formación, algunos de los egresados señalaron que “sí te preparan de manera general para los problemas que se pueden tener en el salón de clases” (E.10) y “básicamente todo lo de la salida de docencia sí se ha aplicado” (E:11), aunque se reflexiona sobre ciertos detalles.

Entre los puntos señalados, los entrevistados mencionan sobre la práctica frente a grupo y la experiencia profesional en distintos niveles donde se haga un mayor énfasis en “el pensamiento crítico y reflexivo para comprender y evaluar las

distintas situaciones a enfrentarse como docente y dar pronta solución” (E.2), proponiendo “una clase de puras dinámicas de control de grupo y más cosas de lingüística” (E.3), pues se apunta que en ocasiones se realizaban prácticas “que realmente no se revisaban, no había retroalimentación y en las que pudo haber más presión” (E.6). Otra de las ideas por parte de una de las egresadas es:

por ejemplo, que los laboratorios de CALEX ¹² también tuvieran que ver con la especialización dando una mini clase sobre algo de gramática o vocabulario, hacer dinámicas con algunos de mis compañeros, que me den retroalimentación y que eso contara como actividades de laboratorio de inglés o de la L3¹³, así se estarían practicando los idiomas a la vez que se mejorarían las habilidades docentes (E.5). Estos testimonios toman importancia al relacionarse con el modelo de reflexión y de disonancia crítica de formación docente que presentan Vaillant y Marcelo (2016), el cual consiste en aprender a ser docente desde la conciencia y la práctica pensando en las decisiones que se toman en el aula y el porqué.

Por otro lado, otro de los puntos enfatizados se relaciona con la duración de la carrera, las materias impartidas y el orden del plan de estudios, pues “se enseñan muy por arriba muchos detalles que son importantes” (E.13). Una egresada expresa que “le agregaría más tiempo a la carrera o hay materias de relleno, como taller de salud física y mental, que pudieron ser otras asignaturas que ayudaran en las prácticas” (E.7), otra egresada refiere que durante su paso por la licenciatura “se pidió que se aumentara el tiempo dedicado a la L3, lo cual sería bueno para tener otra lengua que explotar en el mercado laboral pues cuatro horas a la semana era muy poco tiempo” (E.6) de práctica en ese idioma.

De igual modo, se agrega que, respecto a la especialización de docencia y la asignatura de lingüística, una egresada manifiesta que le “habría gustado una clase de puras dinámicas de control de grupo y ver más cosas de lingüística” (E.3), a la vez que otra entrevistada sostiene que en su opinión “le pudieron dar más importancia a las clases de lingüística, pues, aunque esa materia no estuvo ausente, siento que sólo fue por encima” (E.5),

¹² Centro de Autoacceso de Lenguas Extranjeras: espacio académico para que los alumnos practiquen y refuercen los conocimientos adquiridos en el aula con materiales didácticos para incrementar las competencias lingüísticas en español, inglés, alemán, francés e italiano con actividades en áreas de audio, audiovisuales, gramática, lectura, interacción y conversación (LILEX, 2023).

¹³ Tercera lengua: a elegir al inicio de la carrera teniendo como opciones alemán, francés e italiano

Otro de las opiniones recurrentes se relaciona nuevamente con las competencias lingüísticas, por un lado, una de las entrevistadas expresa que en su experiencia algo a mejorar serían “las estrategias didácticas para reforzar cada habilidad lingüística en la enseñanza de un idioma extranjero teniendo en cuenta que todas son importantes y no una más que otra” (E.2), mientras que otra egresada postula que “hizo falta un taller de comprensión lectora en idiomas extranjeros y cosas relacionadas con la literatura en lenguas extranjeras” (E.9).

Sin embargo, más allá de los aspectos ausentes de la carrera, una de las entrevistadas apunta a que hubo una falta de inspiración pues indica que “quizás sí me enseñaron todo, pero muchas de las cosas no las hice por mí, había algo que no me motivaba a la hora de trabajar, por mi falta de motivación no lo recordaba y no lo pude aplicar” (E.1)

Lo anterior se enlaza con el planteamiento de Fullan y Hargreaves (2000), quienes indican que, si la docencia se presenta como una trayectoria lineal, se llega a perder el entusiasmo del profesor y lo enfatizado en el PDE (2021), pues se requieren de mejores estrategias para preparar a maestros calificados cuidando aspectos emocionales, económicos y sociales.

b) Aspectos formativos necesarios en el ámbito laboral

En lo que respecta a las cuestiones formativas que los entrevistados han requerido en su área laboral, las experiencias están divididas, por un lado, algunos destacan que no hay nada ausente pues “el plan de estudios tiene buenas bases para desenvolverse, tiene práctica y teoría, ya depende de nosotros enseñar” (E.7) y “se inculca mucho ser autosuficiente” (E.13).

Mientras que otros apuntan a diferentes temas desde sus experiencias, que tienen que ver con el desarrollo en la clase, la relación con los alumnos y la atención a situaciones socioemocionales. Una egresada detalla que cuando estuvo trabajando en nivel primaria sentía que le “faltaba mucho lo relacionado con saber desenvolverse en el aula, manipular el pizarrón, pues vimos muchos de esos aspectos, pero no de manera práctica” (E.1). Otro egresado apunta que uno de los detalles que ha percibido en su trabajo es “cómo interactuar con los estudiantes, cómo manejar ciertas situaciones personales, ayudarles a los estudiantes en el

aspecto emocional y contemplar eso en mis clases” (E.8). Esto va de la mano con lo presentado por Tenti (2005), quien indica que los nuevos deberes del maestro, además de la docencia, incluyen el trabajo social para los estudiantes.

Finalmente, y no menos importante, una de las entrevistadas manifiesta que el aspecto que le ha faltado es “saber atender a niños con discapacidad o con deficiencias o cómo tratar a los padres de familia porque hay unos muy especiales” (E.4), lo cual se relaciona con algunas de las competencias necesarias del profesor ideal de Perrenoud (2004), quien habla de que un buen maestro debe saber organizar situaciones de aprendizaje para todos los estudiantes y saber implicar a los padres.

| Tabla 5. Distinción de los aspectos formativos ausentes y los necesarios en el ámbito laboral | |
|--|--|
| Aspectos formativos ausentes durante la formación en LILEX | Aspectos formativos que han sido necesarios en el ámbito laboral |
| <p>Se señalan cuatro puntos principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas <ul style="list-style-type: none"> ○ No hubo suficiente revisión ni retroalimentación ○ Necesario más enfoque en el pensamiento reflexivo para poder dar solución a problemas en el aula ○ Se propone que situaciones como los CALEX sean también para fines prácticos de la especialización • Carrera <ul style="list-style-type: none"> ○ Corta duración ○ “Materias de relleno” que podrían ser materias relacionadas con la especialización ○ También se sugiere un plan de estudios con enfoque en docencia y con mayor enfoque en la L3 • Competencias lingüísticas <ul style="list-style-type: none"> ○ Se necesitan más materias para reforzar las habilidades lingüísticas ○ Se sugieren talleres de comprensión lectora • Motivación carente por parte del estudiante | <p>Se perciben buenas bases teóricas y prácticas, pero se señalan cuatro puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo en el aula: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mayor énfasis en el control de grupo y manejo del aula • Interacción con los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber ayudarles con aspectos emocionales • Atención a estudiantes con discapacidad • Acercamiento con los padres de familia |

Nota: elaboración propia

4.1.2.4. Consolidación en el mercado laboral

Finalmente, en la última subcategoría de formación docente, se les pregunto a los egresados qué tanto consideraban que la formación recibida les permite consolidarse en el mercado de trabajo a nivel internacional, nacional y local, a lo cual los entrevistados respondieron con varios puntos positivos.

Primeramente, a nivel local y nacional se menciona que las posibilidades son altas ya que “se cuenta con habilidades y educación que sirve para ser docente” (E.13) y “se tienen las herramientas” (E.9) para desenvolverse “en cualquier nivel y ámbito laboral por el dominio de los idiomas” (E.12) o porque es sencillo “ubicarse por el nivel de inglés” (E.10).

Uno de los entrevistados apunta que “la formación recibida en ese momento fue muy buena para trabajar en cualquier grado, pero muy probablemente ha mejorado para las nuevas generaciones de la LILEX” (E.8). De igual manera, se postula que existe la forma de explotar otros aspectos formativos de la licenciatura, apunta una entrevistada que “la carrera tiene varios enfoques, no solo docencia, también se puede enseñar español, italiano, o algo de traducción. Las oportunidades laborales no se limitan a la docencia” (E.11).

En cuanto a las posibilidades de trabajo a nivel internacional, hay un cambio de perspectiva viéndose como algo “un poco lejano” (E.2). De acuerdo con los entrevistados, “dependerá del lugar a donde se quiera ir, pero también de cada persona” (E.10) al requerirse voluntad, motivación o “buscar ir más allá” (E.6). En la opinión de una egresada “se trata de dar un paso extra pues si se puede dar clases en otros países, pero viene de la mano con capacitarse más” (E.7). Otra agrega que considera “tener capacidades para trabajar a nivel internacional, nacional y local, pero se trata de los aspectos personales y las ganas para movernos a otro lado” (E.5)

No obstante, se perciben algunos señalamientos negativos, puesto que para desempeñarse a nivel local y nacional se considera que los trabajos dependen también de factores externos que no se relacionan con las capacidades de los egresados. Por un lado, un entrevistado argumenta que “las oportunidades dependen más de las vacantes que se encuentren” (E.10), mientras que otra alude que “lo que se le ha ocurrido es poner una escuela privada, pues a nivel nacional está la oportunidad, pero para irse muy lejos dependiendo de la institución que seleccione el estado o la federación” (E.3). Así mismo, se requiere hacer otros exámenes, certificaciones y trámites, una de las entrevistadas relata que en su

experiencia “ha querido trabajar en educación media superior, pero debía de sacar el CENNI¹⁴, lo cual era algo que no conocía hasta que salió de la carrera” (E.7).

Otro de los aspectos negativos que se plantea es que muchas de las limitantes se originan en la formación, una egresada argumenta que uno de los problemas para no buscar oportunidades en diferentes ámbitos es que “la mayoría de los egresados se sienten inseguros con la formación” (E.3) y se indica que “falta preparación para sentir seguridad para desenvolverse, se necesitan más habilidades, estrategias y conocimientos” (E.2). Más aún, “otras personas en otros lugares tienen carreras como medicina y además saben inglés u otro idioma y nosotros (los egresados de la LILEX) no” (E.4) refiriéndose a que existen otras personas con una carrera sumando con el dominio de otras lenguas que puede abrir mayores oportunidades.

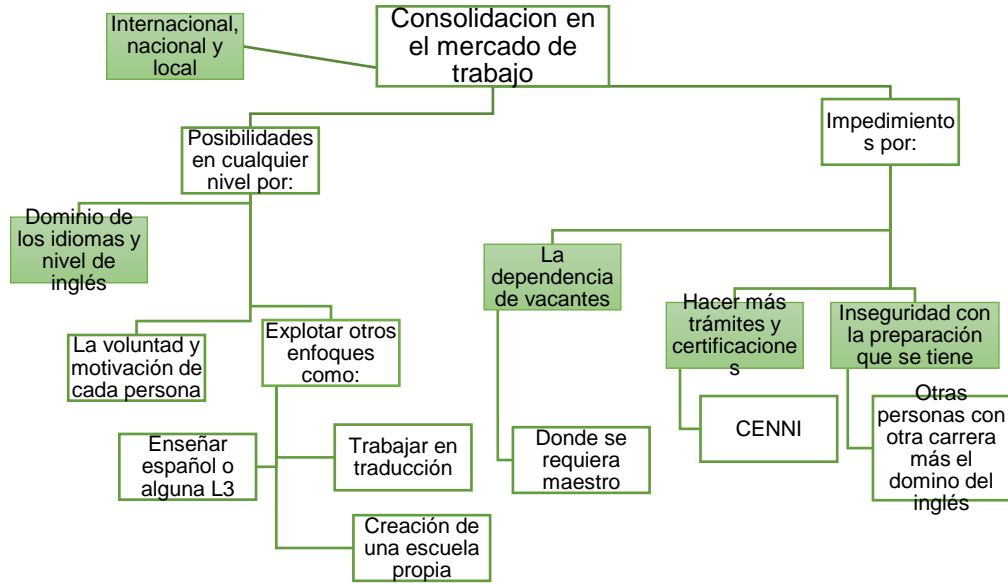
Estas perspectivas sobre las oportunidades de trabajo en el área local, que se incluyen de manera resumida en la Figura 11, nacional e internacional toman relación con lo destacado por Cárdenas (2009), quien menciona que la formación docente debe incluir conocimientos variados para desarrollarse en diferentes contextos y comprender la diversidad en el trabajo. De igual modo el plan de estudios de la LILEX contempla la internacionalización y la interacción en diferentes campos disciplinarios como una característica del egresado (UAZ, 2019).

4.2. Características

La segunda categoría responde al objetivo específico de caracterizar al docente del idioma inglés egresado de LILEX y se divide en dos subcategorías: *enseñanza-aprendizaje* y *visión humanista y ética*. A lo largo de esta sección se revisan cuáles son las características con las que se percibe el egresado respecto a su formación, los aspectos que se priorizaron en su proceso formativo, además de explorar si los entrevistados consideran haber tenido una formación humanista y con conocimientos técnicos. En la Figura 12, se aprecia un diagrama con las subcategorías y secciones de esta categoría.

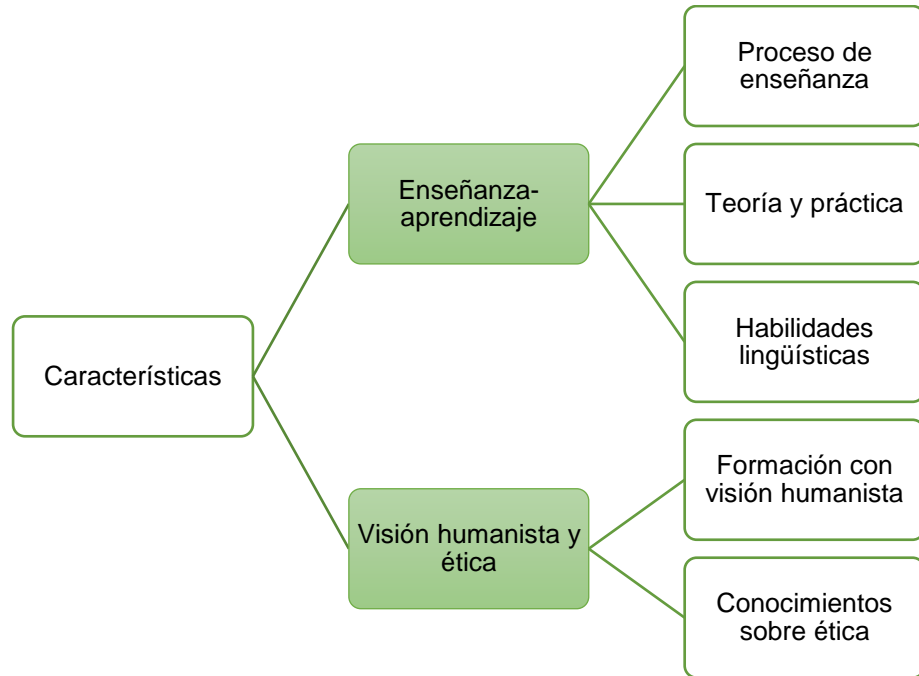
¹⁴ Certificación Nacional de Nivel de Idioma. Marco de referencia mexicano para la certificación en idiomas.

Figura 11: Percepciones de los entrevistados sobre la consolidación en el mercado de trabajo de manera internacional, nacional y local



Nota: elaboración propia

Figura 12. Categoría 2 con subcategorías y secciones

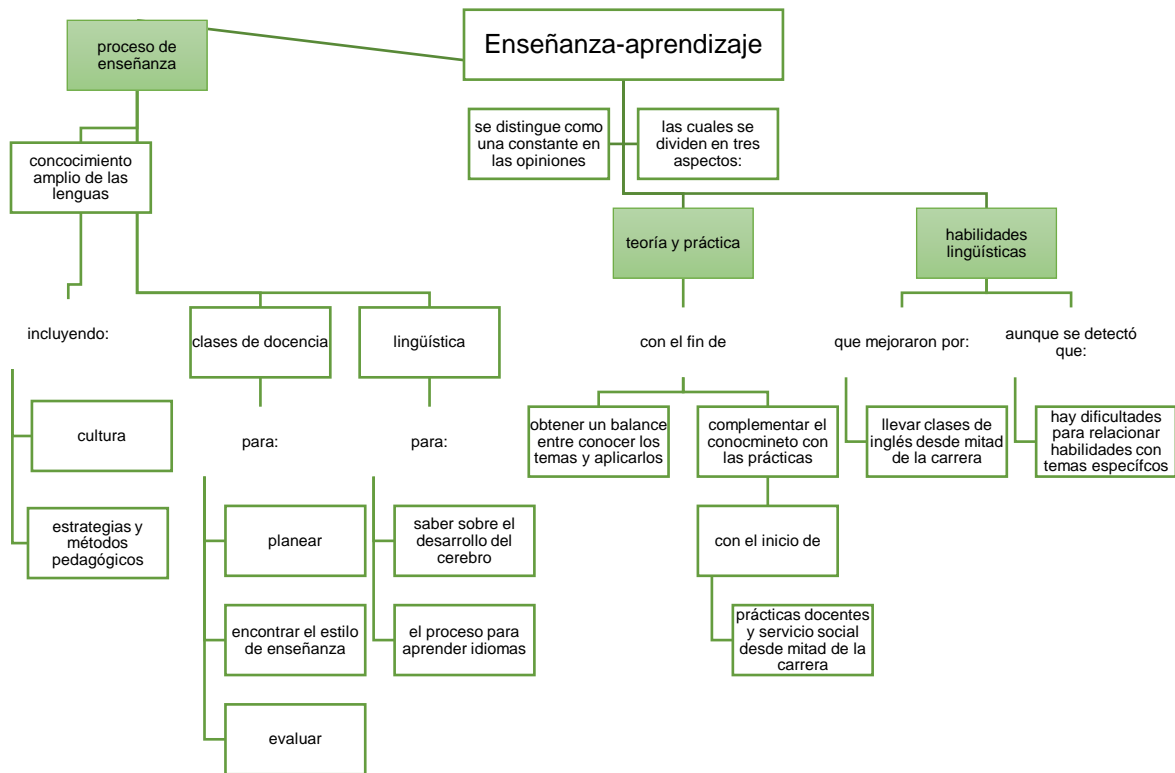


Nota: elaboración propia

4.2.1. Enseñanza-aprendizaje

Como primer punto, se les preguntó a los entrevistados sobre los aspectos que prioriza la LILEX en su proceso formativo para ser docentes en el área de inglés. Desde su punto de vista se destacaron cuestiones sobre enseñanza-aprendizaje, con tres puntos principales: el proceso de enseñanza; teoría y práctica; y las habilidades lingüísticas. Un sumario de esta subcategoría y las perspectivas de los entrevistados se presenta en la Figura 13.

Figura 13: Aspectos formativos priorizados para ser docente de inglés de acuerdo con los entrevistados



Nota: elaboración propia

a) Proceso de enseñanza

Como primer punto de la priorización en la formación docente para ser maestro de inglés se destaca que el proceso de enseñanza fue muy variado considerando que “el conocimiento de la lengua fue muy amplio, se explicaron los tipos de inglés, las partes culturales, celebraciones, el uso de estrategias y métodos, el control de grupo, control de grupo, uso del pizarrón y el ambiente a generar” (E.4).

Entre los aspectos más nombrados, se enfatiza que “las clases de *teaching* fueron lo que más se priorizaron” (E.9) porque en palabras de una entrevistada, “es donde te enseñan a planear y a trabajar con base en los objetivos o el currículo, revisando bien lo que vas a enseñar” (E.6), además de que esas asignaturas son “un indicio de más o menos cómo trabajar” (E.5).

De igual modo, estas materias de la especialización, manifiesta un egresado, favorecieron el entendimiento de “diferentes formas en que el cerebro aprende idiomas, lo cual ayuda a encontrar diferentes métodos y técnicas para usar en el estilo de enseñanza” (E.8), entonces “más que ver cómo seguir un programa, se dio una guía de cómo hacer las cosas bien” (E.12). Estas opiniones coinciden con Cárdenas (2009), quien menciona que la formación docente no consiste en un modelo único de enseñanza, sino contemplar diferentes posibilidades de trabajo para cumplir con las metas deseadas.

b) Teoría y práctica

En lo que refiere a la teoría y la práctica como aspectos priorizados en la formación docente, se indica que se le dio la importancia a enseñar inglés pensando en “un balance entre conocer sobre estrategias, metodología y práctica para que saber cómo impartir una clase” (E.7). Desde el punto de vista de un entrevistado, “la teoría fue adecuada porque se completó con las prácticas profesionales y el servicio social” (E.13). Esto coincide con la perspectiva de Cárdenas (2009), al sostener que el conocimiento teórico se complementa con la práctica para poder hablar, evaluar y probar aspectos como la modulación de la voz o la comunicación con los estudiantes.

Aquí, se elogia el comienzo de las prácticas docentes desde mitad de semestre, porque, “aunque el momento parecía tedioso, ayudó a combinar los aspectos teóricos con los prácticos” (E.5). Tomando relación con los planteamientos de Harmer (1991), tener nociones de teoría, desde gramática, estrategias, vocabulario, entre otras cosas, se puede complementar con la práctica frente a grupo.

c) Habilidades lingüísticas

En lo que respecta a las habilidades lingüísticas, se rectifica que en la formación docente se le otorgó importancia al conocimiento de las cuatro habilidades elaborando actividades desde “la parte interactiva, usando vídeos, presentaciones, uso de imágenes, etcétera (E.4) y teniendo “un 70% de las clases en inglés desde tercer o cuarto semestre” priorizando escuchar, hablar, leer, escribir y desenvolverse en el idioma inglés” (E.5).

Sin embargo, se menciona que en ocasiones se descuidó “el enfoque para dar clases a personas con niveles más avanzados en el idioma o con conocimientos previos de inglés” (E.9) y que “todo estuvo generalizado, sin enfoque, por ejemplo, cuando se ven temas como los *phrasal verbs*” (E.1) y lograr relacionarlo con las habilidades lingüísticas.

4.2.2. Visión humanista y ética

En segundo lugar, al cuestionar a los egresados si consideraban que la LILEX los formó con una visión humanista y en qué sentido, además de buscar saber en qué les han servido sus conocimientos en ética, dividiendo esta subcategoría en dos secciones.

a) Formación con visión humanista

En primer lugar, respecto a si los entrevistados consideraban que la LILEX los había formado con una visión humanista y en qué sentido se distinguen opiniones divididas y diversas concepciones de lo que significa la visión humanista, que se recapitulan en la Tabla 6. Sobre las personas que señalan sí haber tenido este tipo de educación, relacionan el concepto con una formación con “visión integral” (E.11) en la que se incluyen temas de “valores, aspectos psicológicos, emocionales y mentales” (E.5).

Los egresados que están del lado positivo argumentan que la visión humanista vino de la mano con clases de docencia revisando “ideas de cómo trabajar con diferentes alumnos teniendo en cuenta que los aprendizajes son distintos” (E.12), haciendo actividades como “una examinación al principio de las clases para garantizar el aprendizaje y poder incluir a todos los alumnos” (E.7).

Estas vivencias se entrelazan con lo declarado en la LGES (2021), pues se ratifica la formación de profesionales con visión humanista.

Se destaca que en general en LILEX, se comprendió “lo que necesita un buen maestro, tener respeto, tolerancia y paciencia, pero también pedir lo mismo de los alumnos” (E.8), “poniendo por encima de todo el servicio y no el negocio” (E.13), refiriéndose a que debe ser más significativa la labor docente, que otros factores.

Además, se defiende que al ser “una carrera en el ámbito cultural, dedicarse a las lenguas es dedicarse a la cultura, siendo ámbitos que van de la mano” (E.1), buscando dar “una educación igualitaria para todos, con respeto sin importar su procedencia, creencias, actitudes y formación” (E.2).

Estas perspectivas coinciden con el perfil de egreso de LILEX donde se indica que el egresado asumirá valores humanistas (UAZ, 2019), aunque existen opiniones de entrevistados que no comparten las mismas ideas. Tanto así, que una entrevistada expresa que “quizás se vio de manera implícita, pero no se recuerda ningún conocimiento específico” (E.9), destacando que “en ningún momento se preparó para lidiar con diferentes tipos de alumnos o con necesidades diferentes, todo fue centrado para enseñarle a un grupo de personas sin contemplar mucho más” (E.10). Empleando las palabras de otra de las entrevistadas:

No siento que fue con formación humanista o que hubiera una materia de ética. Cuando entré al sistema de la SEP me di cuenta que hubo muchas cosas que no me enseñaron en la carrera, hay muchos temas que sólo se vieron por encimita, no tenemos tanta visión de la docencia y en tres semestres no es posible abarca todo lo que otras carreras ven de principio a fin. La enseñanza de lenguas es algo profundo, no me sentía bien capacitada en esos aspectos hasta ahorita que ya entré a una maestría (E.3).

Asimismo, se alude una vez más a que, más allá de que “el ejemplo de lo bueno y lo malo venía de los maestros en particular” (E.4), por estrategias para ver el aprendizaje como divertido, entablar contacto con los alumnos, sin embargo, hubo otros casos donde era todo lo contrario, con ejemplos de lo que no se quiere hacer (E.4).

| Tabla 6. Percepciones de los egresados sobre la formación humanista | |
|--|---|
| Consideran haber tenido una formación humanista donde: | No consideran haber tenido una formación humanista donde: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se ve la educación como integral e igualitaria • Se relaciona con valores como respeto y tolerancia | <ul style="list-style-type: none"> • Quizás de manera implícita • No se recuerda un conocimiento específico relacionado |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Se toman en cuenta aspectos psicológicos, emocionales y mentales • Se considera que el ritmo de aprendizaje es distinto entre cada persona • Se distingue esta formación humanista por formar parte de una carrera de la unidad de cultura | <ul style="list-style-type: none"> • No hubo un enfoque para tratar a alumnos con necesidades diferentes • El enfoque de las clases se percibe con un enfoque para un cierto grupo de personas • Se distingue una entrada al mundo laboral con ciertos aspectos ausentes, faltó ver la enseñanza de lenguas como algo más profundo |
|--|---|

Nota: elaboración propia

b) Conocimientos sobre ética

Al igual que con la visión humanista, los egresados muestran perspectivas variadas de los conocimientos sobre ética que les brindó la LILEX, el Modelo Académico UAZ siglo XXI (2005) señala que los egresados de la institución tendrán conocimientos éticos, pero en la realidad existen contradicciones en las opiniones de los entrevistados, los cuales se presentan en la Tabla 7.

Por un lado, se está de acuerdo en que “es un tema que viene desde los valores, la misión y la visión de la carrera, temas que se reafirmaron con las clases de *teaching*” (E.1). La LILEX es una licenciatura “relacionada con las ciencias sociales, por tanto, se tiene una visión social del trabajo del maestro” (E.11). Esto se relaciona con lo propuesto en el plan de estudios, pues se destaca en la misión formar profesionales con valores cívico culturales (UAZ, 2019). Algunos entrevistados agregan también que “todo se reforzó una vez que se llevó a la práctica” (E.2), “revisando cómo atenderían a diferentes alumnos” (E.6).

Mientras que los que no estuvieron de acuerdo dijeron que “a pesar de estar en una carrera en el área social” (E.5), no habían recibido conocimientos con enfoque directo en ética, señalando que esos contenidos “venían más de la casa y la educación inicial” (E.1) siendo aspectos “más personales, y no de algo que tiene que hacer como maestro” (E.4).

Uno de los egresados afirmaba “tener conocimientos en ética y aplicarlos de manera profesional para las clases, pero la LILEX, no tuvo que ver” (E.10), mientras que otra enfatizó que “quizás se vio de manera implícita, pero no recordaba un conocimiento específico, siendo cuestiones que vienen más de la educación de casa” (E.9) o en ocasiones “más por lógica” (E.7) entrelazándose con “los valores previos a la universidad” (E.4).

Estos desbalances en las experiencias sobre valores humanistas y éticos son aspectos que deben ser perfeccionados, para autores como Perrenoud (2004) apuntan que los docentes deben saber cómo afrontar dilemas en la profesión y poder educar a los alumnos a aplicar estos valores en el presente inmediato.

| Tabla 7. Percepciones de los egresados sobre los conocimientos en ética | |
|--|---|
| Consideran haber tenido enseñanza sobre temas éticos | No consideran haber tenido enseñanza sobre temas éticos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se percibe desde los valores, la misión y la visión de la carrera • Al ser una carrera de ciencias sociales, existe una visión social del trabajo del maestro | <ul style="list-style-type: none"> • Aunque se hable del hacer social, no hubo un enfoque directo en ética • Pudo existir un enfoque de manera implícita • Conocimientos previos desde casa y educación inicial • Se trata más de factores personales antes de ser quehacer del docente |

Nota: elaboración propia

4.3. Capacidades y habilidades

La tercera categoría se relaciona con el objetivo específico de describir las capacidades y habilidades del maestro de inglés egresado de la LILEX. Esta categoría se divide en cuatro subcategorías: *asignaturas clave; habilidades en un segundo idioma y estrategias pedagógicas; aspectos cuestionados y aspectos enriquecidos; y aspectos a reforzar*, las cuales se pueden distinguir en la Figura 14.

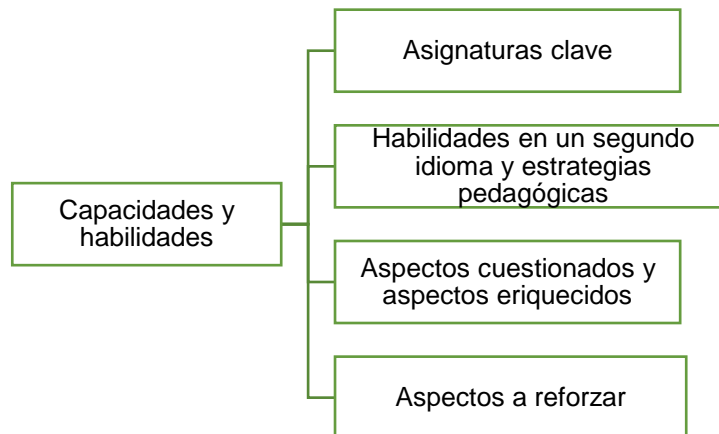
A lo largo de este apartado se examina la formación docente desde las perspectivas de los egresados sobre las asignaturas que determinaron las capacidades y habilidades para la enseñanza de un segundo idioma; comparar qué fue más importante, si las habilidades en un segundo idioma o las estrategias pedagógicas; revisar cuáles han sido los puntos cuestionados y enriquecidos en el área laboral sobre las capacidades; y explorar cuáles son las capacidades y habilidades que la LILEX debe de reforzar para que los egresados se vean como docentes de vanguardia.

4.3.1. Asignaturas clave

Respecto a esta primera subcategoría, se les preguntó a los egresados, cuáles fueron las asignaturas que determinaron las capacidades y habilidades para la enseñanza de un segundo idioma en su experiencia donde se identifican las asignaturas principales de docencia (diseño de programas de estudio y métodos y

técnicas de la enseñanza de lenguas); lingüística; la L3 de italiano; y las prácticas docentes y servicio social como las más determinantes. En la Figura 15 se puede distinguir un diagrama que sintetiza las opiniones de los egresados.

Figura 14: Categoría 3 con subcategorías y secciones



Fuente: elaboración propia

a) Asignaturas de docencia

Con respecto a las materias de la especialización en docencia son “las que más se recuerdan en el día a día” (E.1), se señala que “las materias de métodos y técnicas de enseñanza y diseño de programas de estudio resultaron muy útiles” (E.2), siendo esas las materias “base para ser maestro y entender lo de la adquisición de un segundo idioma y las planeaciones” (E.11). Sin embargo, al ser una de las asignaturas más importantes del semestre, se “debería llevar por más semestres” (E.2). Esto va de la mano con el juicio de Torres (1996), quien destaca que la formación docente debe garantizar un aprendizaje relevante

b) Lingüística

Por otro lado, la asignatura de lingüística “fue una materia para comprender lo que es la lengua y sus significados” (E.2), destacándose “psicolingüística, sociolingüística, y análisis del discurso las bases” (E.7) o el tronco común de la licenciatura. Uno de los entrevistados argumenta que materias como psicolingüística le hicieron “pensar que aprender un idioma era realmente interesante para el cerebro y en el proceso de enseñar un nuevo idioma” (E.8).

No obstante, se destaca que “al ser una materia que abarca demasiada información, se debería de cursar por más semestres, no sólo de forma teórica, sino práctica, y debería analizarse por más semestres para aprenderse con profundidad” (E.2), es así que esta materia debería ser más cuidada debido a que organismos como la UNESCO (2009) refiere al lenguaje como un vehículo para conectar aspectos educativos, culturales y comunicativos.

c) Italiano

De igual modo, los egresados que tomaron la materia de italiano como tercera lengua apuntan a que era una manera de revisar “lo que se aprendió en *teaching*, pero de manera práctica” (E.9), además de que “cuando a veces no se entendía algún aspecto de inglés, se comprendía en italiano” (E.13).

d) Práctica docente y servicio social

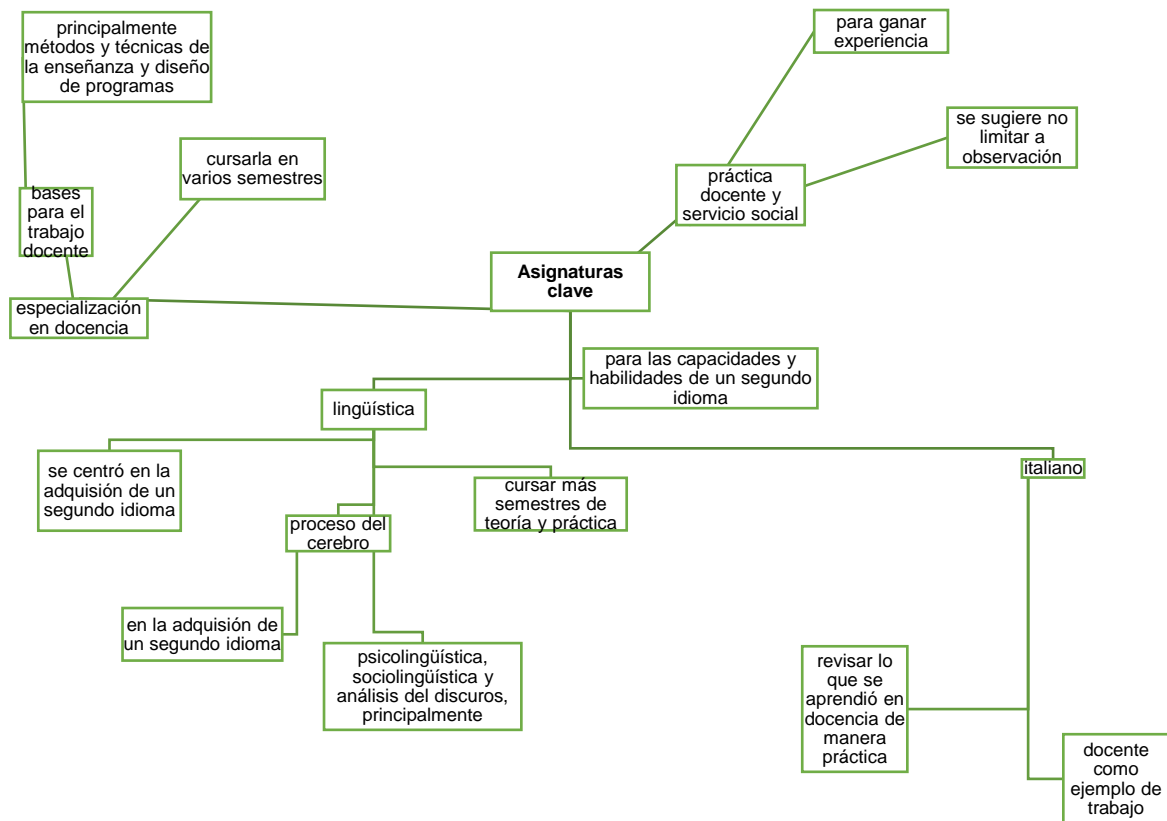
Del mismo modo, se postula que la práctica docente y el servicio social fue una gran herramienta porque “es donde realmente se dio clase y se ganó experiencia con estudiantes reales” (E.8) y donde se “conectaron los conocimientos” (E.2), pero se sugiere que “debería ser un aspecto más estricto para los futuros docentes, y llevar la práctica para impartir clases y no solo observar como asistentes de algún docente” (E.2). En este sentido, Gimeno (1988) alude a que la práctica debe ser la oportunidad de perfeccionamiento del ejercicio docente, aunque en ocasiones, en palabras de Pérez (2019), la cultura docente se da con prácticas en un sistema unidireccional.

e) El docente como guía

Una vez más, varios de los entrevistados destacan que más que las materias, los maestros que impartían las asignaturas fueron los que ayudaron con sus capacidades y habilidades. Por un lado, los que llevaron la L3 de italiano “sigue siendo el mayor ejemplo de cómo trabajar” (E.9). Mientras que la maestra en la especialización en docencia “fue una guía” (E.5) “por el seguimiento, la ayuda para la creación de material pedagógico y el ejemplo de actividades para las clases” (E.4). Por último, la profesora de lingüística, “porque se esforzó mucho por la capacitación de los alumnos” (E.6).

De esta manera, los maestros logran ser los que animan las situaciones de aprendizaje, como señala Perrenoud (2004), siendo los agentes en situaciones de acción, en palabras de Tenti (2001) que llegan a tener un verdadero impacto en las experiencias formativas de los futuros docentes.

Figura 15: Asignaturas determinantes para el desarrollo de habilidades y capacidades en la enseñanza de un segundo idioma



Nota: elaboración propia

4.3.2. Habilidades en un segundo idioma y estrategias pedagógicas

Por otro lado, se les cuestionó a los participantes sobre qué consideraban más importante para enseñar, las habilidades en un segundo idioma (sea gramática, vocabulario, comprensión lectora, entre otras) o las estrategias pedagógicas que se aprendieron en las asignaturas de especialización en docencia.

En esta sección se presentan primero los argumentos de los entrevistados que mencionan las habilidades como lo más importante, posteriormente los puntos de vista de los que apoyan las estrategias pedagógicas y finalmente un cuadro comparativo de las diferentes perspectivas en la Tabla 8.

a) Habilidades como lo más importante para enseñar

Entre las opiniones de los entrevistados sobre la relevancia de las habilidades lingüísticas para enseñar un segundo idioma, se destaca que “en porcentaje de importancia se le da un 60% a las habilidades y un 40% a las estrategias” (E.10). Primero porque “es importante distinguir cómo se va a trabajar alguna actividad” (E.12), y al momento de dar clase “estas te hacen ser bueno para enseñar (un idioma) y se es más fácil aplicar posteriormente estrategias pedagógicas” (E.10). En su experiencia, una entrevistada manifiesta que

las habilidades son más importantes, pues cuando se trabajó el plan de estudios yo lo hacía con lo relacionado en mi conocimiento, no apliqué tanto lo relacionado con las estrategias pedagógicas porque más bien revisaba mis conocimientos para poder enseñarlos (E.1)

Lo anterior evidencia que las habilidades funcionan como una herramienta para ir cosechando los aprendizajes de los alumnos, como apuntaba Tenti (1999). No obstante, se argumenta que dentro de la institución “el inglés no se aprendió de la manera correcta, más bien las habilidades se perfeccionaron ya fuera” (E.3), “con la experiencia” (E.6).

b) Estrategias pedagógicas como lo más importante para enseñar

En lo que refiere a la importancia de las estrategias pedagógicas, estas han funcionado para saber instruir, en palabras de una entrevistada “sabía inglés, pero no cómo enseñarlo” (E.4), entonces “no importa saber todos los tiempos verbales, el significado de todas las palabras, o cosas del estilo, si no se sabe controlar al grupo, hacer dinámicas, etc.” (E.5), no es relevante “tener todo el conocimiento, pero no saber enseñar” (E.13).

Por otro lado, las estrategias se toman como herramientas que sirvieron “para perder el temor de estar frente a grupo, al poder ser tímido o inseguro” (E.7) y tiene más sentido “los temas de aprendizaje que se revisaron” (E.3).

En el sentido de la experiencia laboral, se señala que las estrategias han adquirido mayor relevancia debido a que “al trabajar en diferentes niveles educativos o trabajar con niños, en ocasiones no son tan necesarias las habilidades, sino hacer juegos actividades o trabajo más inductivo” (E.11), o que son el medio “para tener diferentes herramientas e interesar al alumno” (E.9), lo cual es parte de lo que señala la UNESCO (2015) sobre recurrir a estrategias pedagógicas que ayuden en el proceso educativo.

Sin embargo, se postula que ya en el área laboral “se sintió una falta de formación y herramientas didácticas y pedagógicas para lograr ayudar a los alumnos” (E.2), de este modo situaciones como las prácticas fueron el momento de verdadero impacto para la enseñanza de los egresados “entrando en contacto con diferentes situaciones para cambiar y aprender cosas nuevas” (E.8). En este sentido, se distingue que el egresado buscó más que nada una adaptación a su contexto y de ahí mejorarlo, que es una cualidad importante que se destaca en la estrategia educativa del Banco Mundial (World Bank, 2011).

| Tabla 8. Perspectivas sobre el factor de mayor importancia entre las habilidades en un segundo idioma y las estrategias pedagógicas | |
|---|--|
| Mayor importancia de las habilidades en un segundo idioma | Mayor importancia de las estrategias pedagógicas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tener buenas bases de conocimientos es importante para posteriormente aplicar estrategias • Distinguir lo que se presentará y poder llevar a cabo actividades diversas | <ul style="list-style-type: none"> • Más que un buen nivel de inglés, se necesita saber enseñar • Son herramientas para perder el miedo de estar frente a grupo • Con ciertas edades, como los niños, se requiere enseñar más con estrategias inductivas e ir interesando a los alumnos |
| Ambos aspectos se han perfeccionado con la experiencia y la práctica al ver la realidad de dar clase | |

Nota: elaboración propia

4.3.3. Aspectos cuestionados y aspectos enriquecidos

Posteriormente, a los entrevistados se les preguntó si en el espacio donde se desempeñan laboralmente se les habían cuestionado o enriquecido habilidades docentes por su jefe inmediato. Este apartado se presenta en dos partes, señalando

primero los aspectos que han sido alabados, después los que han sido disputados, y, por último, en la Tabla 9 un cuadro comparativo de ambas circunstancias.

a) Aspectos enriquecidos

En primer lugar, se ha apreciado el dominio del idioma inglés, puesto que “el nivel de inglés ha sido alabado” (E.9), sea por “la pronunciación en el idioma o el estilo de enseñanza en general” (E.8) o porque “el nivel de inglés (en el área de trabajo) ha subido mucho desde que se trabaja ahí” (E.11).

Por otro lado, se ratifica “que hay formación humanista y ética que influye en el desempeño de los estudiantes dentro del aula” (E.2) o que “se es muy movido para dar clases y brindar el conocimiento” (E.13, lo cual influye en “un buen manejo del salón, buenas estrategias para trabajar, usar las cuatro habilidades ya que anteriormente habían tenido maestros con puro enfoque en gramática” (E.4).

Tenti (1999) argumenta que el conocimiento de los temas y los métodos de enseñanza son peculiaridades que distinguen el trabajo docente, esto da como resultado que exista “un reconocimiento por los estudiantes” (E.7) al “alentarlos a aprender un idioma usándolo como un medio real desde el primer día de clase” (E.4).

b) Aspectos cuestionados

En lo que respecta a las cuestiones criticadas, se enfatiza la edad, puesto que en ocasiones se ha pensado que “se es muy joven y que eso tiene que ver con las capacidades” (E.9) o que “no se tiene la experiencia requerida” (E.4). En un caso específico, una entrevistada cuenta que “por ser recién egresado se pensaba que no sabía dar clases, aunque yo ya había hecho las prácticas y las materias de docencia habían sido lo suficiente para tener bases en la enseñanza de un idioma” (E.11)

Por otro lado, los entrevistados aluden a que se les ha dicho sobre los modos de trabajo y el acercamiento con los estudiantes, en ocasiones encontrándolos “incapaces de manejar al grupo” (E.6), sea por “ayudarlos demasiado, pues deberían motivarlos a que se movilizan solos” (E.12) o que “se debía mostrar más firmeza frente a los alumnos, más seguridad con las instrucciones que se dan, y mantener claros los límites entre estudiante y maestro” (E.11).

De manera particular, “se ha cuestionado el uso de puro inglés, los métodos de aprendizaje que se usan pues yo he intentado que sea más un descubrimiento guiado que vaya más por naturalidad e intuición” (E.3) al trabajar con niños. Mientras que otra entrevistada habla de su caso particular:

Se me ha cuestionado el uso del método de traducción, la directora de la institución me ha dicho sobre el uso del español en el aula y si ese es un método que se aprendió en la LILEX pues ella decía que si la clase es de inglés debería ser todo en inglés, pero yo lo que busco es relacionar el inglés con el contexto de los niños para que sepan lo que estoy diciendo y se vean más cercanos con el idioma (E.11). Estos detalles señalados por los jefes inmediatos van por el lado contrario de lo que postulan autores como Richards (1990), quien habla de que el maestro no debe encasillarse en un solo modo de trabajo, sino actualizarse constantemente.

Finalmente, una cuestión alarmante, es que se ha llegado a cuestionar las habilidades de los egresados por la pronunciación que se tiene “al decir que sonaba muy mexicana, con esta idea errónea que si no sueñas de otro lugar no tienes las capacidades para enseñar otro idioma” (E.5). Esto lo destacan Avalos-Rivera y Corcoran (2017), al enfatizar que existe la falsa creencia del que el maestro de idiomas debe tener una pronunciación tan natural como la de un nativo.

| Tabla 9. Cuadro comparativo de las habilidades docentes cuestionadas o enriquecidas por el jefe inmediato de acuerdo con los egresados | |
|---|---|
| Aspectos cuestionados | Aspectos enriquecidos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Edad relacionada con capacidad y experiencia • Modo de trabajo, acercamiento con los estudiantes • Firmeza y seguridad frente al grupo • Métodos de enseñanza seleccionados • Pronunciación | <ul style="list-style-type: none"> • Dominio del idioma inglés • Pronunciación • Estilo de enseñanza • Formación humanista y ética • Buen manejo del aula, de las estrategias • Hacer que los estudiantes aprendan el inglés usándolo como un medio real. • Docente activo |

Nota: elaboración propia

4.3.4. Aspectos a reforzar

Como último apartado de esta categoría, se le preguntó a los entrevistados las capacidades y habilidades que debería reforzar la LILEX para formar docentes en un segundo idioma que permitan visualizar a los egresados como enseñantes de vanguardia. Esta subcategoría se divide en tres secciones: el plan de estudios, el perfil del egresado, el pensamiento del egresado y la realidad de trabajo. Las

sugerencias compartidas por los egresados en este apartado se resumen en la Tabla 10.

a) Plan de estudios

Como primer señalamiento que se hace para mejorar la formación docente de los maestros de inglés se enfatiza la cuestión del plan de estudios. Primero al necesitarse “más horas de inglés, darle mayor importancia a la salida de *teaching*, mejorar las materias y cambiar ciertas optativas” (E.13), “más valor a las certificaciones para titularse” (E.13), porque detalla una egresada, que “había optativas sobre investigación y sobre diseño de materiales didácticos que debieron ir dentro del plan de estudios” (E.1). Por su parte otra egresada comenta que:

Se debería ofrecer una realidad más completa porque en las escuelas se enfrenta a situaciones muy distintas y uno va muy iluso. Además de que se debería de formar con más gusto por la investigación, se puso muy fácil ese aspecto, pero falta una visión de que existe más campo para prepararse y otras formas de explotar lo aprendido (E.4).

Este aspecto se reafirma con lo establecido en la LGES (2021) y la LEEZ (2018), donde se menciona la importancia de impulsar la investigación y formar a profesionales e investigadores que contribuyan al desarrollo social. Se propone “crear una plataforma para ir actualizando contenido sobre investigación o trabajo docente con recursos y condiciones para seguir estudiando” (E.13).

Por último, se destaca que un punto a mejorar sería el trabajo de los maestros de LILEX, ya que, en palabras de un egresado, se requieren “docentes bien enfocados en las clases, y no en los alumnos barberos” (E.13), mientras que otra habla de un caso particular:

Mi motivación para entrar a docencia fue una maestra que ya no está y no me imagino tomar esa clase y que no sea con ella, he escuchado que ahora da clases otro chico recién egresado con poca experiencia, entonces es algo que se debería checar bien. Quién va a dar las clases, quién va a suplir y buscar mantener ese nivel de la especialización en docencia que se tenía con la *teacher* anterior (E.7)

b) Perfil del egresado

Los entrevistados, a su vez, apuntan a algunos detalles sobre el perfil de egreso que ellos perciben tener, señalando que un egresado debería tener todavía “mejor formación docente y mejores habilidades en el idioma” (E.3) y que la LILEX “debería

cerciorarse de que un egresado tenga las capacidades necesarias para dar clases”

(E.4). Una egresada sostiene que:

Aunque la carrera es innovadora y de las de más reciente creación de la UAZ, si se busca mejorar en la formación docente quizás se deberían priorizar los enfoques de *teaching*, que se dé una orientación más específica para trabajar con preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y universidad, pero también un enfoque para trabajar con adultos o enseñar inglés u otro idioma en un ámbito especial, por ejemplo, enseñarle inglés a médicos o ingenieros. Que no se trate de ver los temas por encima. Si lo pienso, la especialización pudiera ser desde tercer semestre para tener más tiempo de formación docente (E.5).

Lo cual ayudaría a cubrir con lo especificado por la LILEX para atender los diferentes retos del mundo contemporáneo y de la labor del profesor (UAZ, 2019).

Por otro lado, se propone mayor enfoque en el pensamiento, la visión y los valores del egresado, al necesitarse de “habilidades emocionales para desarrollarse en cualquier ámbito” (E.9) y un reforzamiento de “la resolución de problemas para estar mejor preparados una vez en el campo” (E.8) y de verdad brindar “una formación como personas humanistas” (E.3).

Se argumenta que la carrera se centra en “que los docentes den las clases, no que se tenga un gusto por enseñar, falta capacitación para motivar a los estudiantes, transmitir la cultura y atender cuestiones emocionales” (E.12) y que “se desarrolle un pensamiento reflexivo que permita cuestionar sobre lo que se desea enseñar, para analizar y evaluar el desempeño de los alumnos, generar soluciones y ofrecer una educación de calidad” (E.2). Atender estas cuestiones mejoraría lo que se señala en el perfil de egreso de la LILEX sobre formación polivalente y valores humanísticos (UAZ, 2019).

c) Realidad de trabajo

El último aspecto que se recalca, es la importancia de la realidad laboral al resultar demasiado relevante que los futuros maestros tengan una noción clara de los eventos a los que se puede enfrentar fuera. De este modo una entrevistada sugiere:

Mayores habilidades de adaptación para aceptar cualquier entorno, se cree que se tendrá a estudiantes súper bonitos y la realidad está llena de otras cosas, narco, inseguridad, delincuencia, por un lado, pero también se necesita un enfoque en cuestiones de emprendimiento por las cuestiones económicas actuales (E.9).

Así, de acuerdo con lo postulado por Tenti (1999, 2005), el trabajo docente es una misión divina que abarca cuestiones morales y éticas, por tanto, no se debe limitar al docente con contenidos teóricos alejados de las problemáticas actuales.

A esto se le añade un aspecto señalando con anterioridad, sobre la urgencia de contar con conocimientos para trabajar con alumnos con enfermedades o discapacidades, “cómo trabajar con estos alumnos cuando tengo otros 20 que también necesitan atención” (E.11), además de preparación que “brinde un poco más de atención a las reglas de educación en México porque varias de esas cosas se descubren afuera” (E.6).

Finalmente, se cierra esta subcategoría con la vivencia de una de las entrevistadas:

En mi caso no me dieron bien inglés y ese maestro me traumó porque ahora siento mucha inseguridad cuando hablo en el idioma, me sentía muy perdida porque tengo un problema de dislexia y en cuestiones como las certificaciones en el *speaking* siempre es algo en lo que salgo muy baja. No tuve un empoderamiento lingüístico, si me hubieran preparado con la mentalidad, por ejemplo, del Tecnológico de Monterrey, de que soy capaz y puedo emprender me hubiera animado antes a armar mi propia escuela, pero apenas empiezo a sentirme capacitada (E.3)

| Tabla 10: Aspectos a reforzar para formar a docentes de inglés que permitan visualizarlos como enseñantes de vanguardia de acuerdo con los entrevistados | | |
|---|--|--|
| Plan de estudios | Perfil de egreso | Realidad de trabajo |
| <ul style="list-style-type: none"> Más horas de inglés Más dedicación a la salida de docencia Trabajo que hacen los docentes de la LILEX | <ul style="list-style-type: none"> Mejorar habilidades emocionales y de adaptación Visión humanista Mejor orientación | <ul style="list-style-type: none"> Enfoque para alumnos con discapacidades Reglas de la educación mexicana Empoderamiento lingüístico |

Nota: elaboración propia

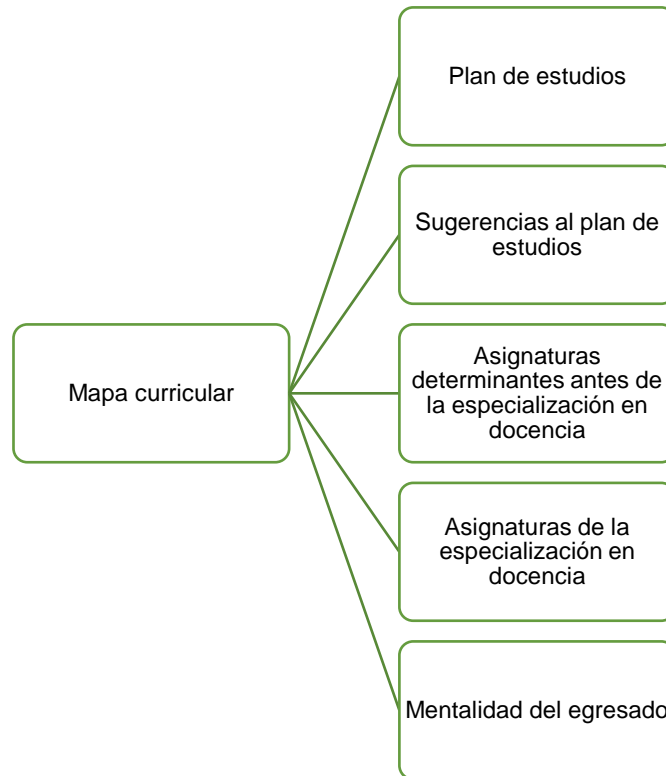
4.4. Mapa curricular

Como categoría final está el mapa curricular, en este se busca exponer las perspectivas de los egresados sobre el plan de estudios, las materias cursadas y la relación que tienen con su formación docente. Se divide en las siguientes subcategorías: *plan de estudios; sugerencias al plan de estudios; asignaturas determinantes antes de la especialización en docencia; asignaturas de la especialización en docencia; y mentalidad del egresado.*

En estas subcategorías, que se desglosan en la Figura 16, se analizan cuestiones como las partes más relevantes del plan de estudios para la formación

docente; las sugerencias de los egresados para mejorar el plan de estudios; las asignaturas más importantes de la fase básica de formación; las materias más importantes de la especialización en docencia y si agregarían más; y mentalidad que adquiere el egresado al salir de la licenciatura.

Figura 16: Categoría 4 con subcategorías y secciones



Nota: elaboración propia

De igual modo, con el fin de que se comprendan las materias de las que hablan los egresados, los semestres en los que se llevaron las materias y otros aspectos que se señalan a lo largo de esta categoría, se incluye el mapa curricular del plan de estudios 2011 de la licenciatura en la Tabla 11.

Aquí se puede distinguir que la LILEX se divide en tres fases de estudio, la primera es la *fase básica*, la cual abarca del primer al tercer semestre, ésta es el tronco común de la licenciatura donde se llevan asignaturas como L3 (italiano, francés o alemán), Lingüística, Inglés, Español e Historia, por mencionar alguna.

Posteriormente, en cuarto y quinto semestre comienza la *fase de especialización*, durante este período se hace la elección de la salida terminal,

eligiendo entre Docencia¹⁵, Servicios Empresariales y Traducción. Entre las materias de docencia se incluyen por ejemplo Métodos y Técnicas de Enseñanza de Lenguas y el inicio de las Prácticas Docentes.

Y, por último, está la fase terminal, que va del sexto al octavo semestre, y se continua con la enseñanza de la L3, Lingüística e Historia; la preparación como maestros con las asignaturas de Diseño de Programas de Estudio y Práctica Docente; además de Seminario de tesis para cuando se gradúan y comienzan con el proceso de titulación.

| Tabla 11. Mapa curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Plan de estudios 2011) | | |
|--|---|---|
| Fase básica | | |
| Primer semestre | Segundo semestre | Tercer semestre |
| <ul style="list-style-type: none"> • Historia Universal • Lingüística I. • Español I • Inglés I • Alemán I- francés I- italiano I • Estrategias de aprendizaje • Informática aplicada • Elaboración de diario de campo I | <ul style="list-style-type: none"> • Sociedad, cultura y globalización • Lingüística II • Español II • Inglés II • Alemán II- francés II- italiano II • Introducción a la administración • Taller de desarrollo de la salud física y mental I • Elaboración de diario de campo II | <ul style="list-style-type: none"> • Historia y cultura regional • Lingüística III • Alemán III- francés III, italiano III • Introducción a la epistemología • Metodología de la investigación • Taller de planeación y diseño de productos • Taller de desarrollo de la salud física y metal II • Elaboración de diario de campo III |
| Fase de especialización (docencia) | | |
| Cuarto semestre | Quinto semestre | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Análisis e interpretación de las culturas • Lingüística IV • Inglés IV • Alemán IV- francés IV- italiano IV • El uso de las TIC en las lenguas • Elaboración de diario de campo IV • Optativa I Docencia • Métodos y técnicas de enseñanza de Lenguas I • Práctica docente I | <ul style="list-style-type: none"> • Psicolingüística • Inglés V • Alemán V- francés V- italiano V • Taller de comunicación y arte I • Taller de desarrollo de la salud física y mental III • Fundamentos y paradigmas del aprendizaje en las lenguas • Elaboración de diario de campo V • Optativa II Docencia • Métodos y técnicas de enseñanza de Lenguas II • Práctica docente II | |
| Fase terminal | | |
| Sexto semestre | Séptimo semestre | Octavo semestre |
| <ul style="list-style-type: none"> • Historia y apreciación del arte • Sociolingüística | <ul style="list-style-type: none"> • Seminario de tesis. Elaboración de marco teórico-histórico-cultural | <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía del lenguaje • Inglés VIII |

¹⁵ Se incluyen únicamente las materias de la especialización de Docencia.

| | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Inglés VI • Alemán VI- francés VI-italiano VI • Taller de comunicación y arte II • Taller de desarrollo de la salud física y mental IV • Elaboración de diario de campo VI • Servicio social I • Optativa III Docencia • Diseño de programas de estudio I • Práctica docente III | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del discurso • Inglés VII • Alemán VII- francés VII-italiano VII • Taller de comunicación y arte III • Taller de desarrollo de la salud física y mental V • Elaboración de diario de campo VII • Servicio social II • Optativa IV Docencia • Diseño de programas de estudio II • Práctica docente IV | <ul style="list-style-type: none"> • Alemán VIII- francés VIII-italiano VIII • Taller de comunicación y arte IV • Optativa V Docencia • Teoría de la Traducción |
|--|--|---|

Nota: elaboración propia con base en UAZ (2011).

Junto con el mapa curricular general, los estudiantes llevan una optativa de su elección del cuarto al octavo semestre. Estas son diversas y se puede seleccionar entre optativas de idiomas, como náhuatl, portugués, ruso, latín o griego; talleres relacionados con las L3; o capacitaciones extras de la salida de especialización, como Taller de elaboración de material pedagógico u Organización de la semana cultural-académica. Un listado con todas las optativas impartidas en la LILEX en la actualidad se observa en la Tabla 12.

| Tabla 12: Listado de optativas impartidas en LILEX | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Informática aplicada I • Latín I • Griego I • Organización de la semana cultural-académica • Alemán intermedio habilidades lingüísticas • Portugués I • Ruso I • Taller de materiales didácticos • Portugués II • Taller de literatura alemán • Taller de literatura francés • Lengua de señas mexicana I | <ul style="list-style-type: none"> • Informática aplicada II • Latín II • Griego II • Francés intermedio habilidades lingüísticas • Náhuatl I • Taller de elaboración de material pedagógico • Taller de redacción académica en inglés • Ruso II • Taller de literatura en inglés • Taller de literatura italiano • Lengua de señas mexicana II | <ul style="list-style-type: none"> • Taller de preparación y evaluación de viajes de intercambio • Literatura lengua española • Inglés intermedio habilidades lingüísticas • Japones I • Estadística • Política cultura • Japonés II • Náhuatl II • Seminario de titulación |

Nota: elaboración propia con base en Licenciatura en Lenguas Extranjeras (2023)

4.4.1. Plan de estudios

Para comenzar con esta sección, se les preguntó a los egresados sobre los rubros del plan de estudios de la LILEX que consideran más importantes en la formación

docente ahora que trabajan, de los cuales seleccionan asignaturas como la especialización en docencia, diario de campo, lingüística y el programa de mentorías. Una muestra de los contenidos de esta subcategoría se encuentra en la Tabla 13.

Primero, sobre las clases de *teaching*, se destaca que “ha sido lo más relevante” (E.10) la maestra “por la forma en la que trabajaba, motivaba muchísimo a querer ser docente, explicaba bien y daba un horizonte de cómo trabajar (E.12), “la docente enseñó distintas actividades que se pueden implementar de acuerdo con la habilidad lingüística que se desee aprendan los alumnos” (E.2).

De las experiencias de los entrevistados se describen esas materias como “la base docente y a las que más se regresa para laborar” (E.5), en esas asignaturas “se hizo un portafolio para tener muchas actividades y dinámicas para desarrollar con diferentes recursos y alumnos” (E.6), y “se revisaron aspectos como los tonos de voz, saber improvisar, adaptarse a diferentes situaciones cuando las clases no den resultados, entre otros factores” (E.1) o cuestiones como el “saber de diseño de planeaciones y manejo las cuatro habilidades (E.11).

Otro de los rubros evidenciados es el diario de campo, que han funcionado en el área de trabajo “para revisar y recordar alguna actividad que hizo algún docente en otra clase y usarla después en la propia clase” (E.1), junto con “practicar la escritura” (E.13) y “ordenar ideas, incrementar vocabulario y tomarle cariño a la redacción” (E.4).

Se señalan “optativas como el taller de traducción de italiano, que ayuda para ver que en ciertos contextos la traducción sí sirve para las clases, o elaboración de material pedagógico para hacer propios materiales y actividades” (E.9).

Por otro lado, se agrega una actividad extracurricular como la más importante, que es el programa de mentorías¹⁶ para “practicar diferentes técnicas con diversos estudiantes de LILEX y ver qué funciona y que no” (E8), apunta uno de los entrevistados.

¹⁶ Un programa en el cual, los alumnos más avanzados en materias como la L2 y L3 asesoran de manera extracurricular a estudiantes que van rezagados.

Se suma la materia de taller de desarrollo de la salud física y mental “para tener un equilibrio en la vida, desestresarse al moverse, un aspecto al que no se le da importancia en otras carreras (E.4).

No obstante, hay algunos rubros que se argumentan como negativos al deber cuidar los horarios de las clases y los profesores que imparten ciertas materias. Un egresado expresa que “había materias como introducción a la traducción, que era importante, pero que se impartió de manera curiosa al ser las cuatro horas seguidas de clase”, mientras que otra da a conocer que “en materias como psicolingüística y sociolingüística, la maestra se desviaba mucho de los temas, hablaba mucho de sí misma y faltaba demasiado” (E.3) provocando que se perdiera el interés en esas asignaturas.

| Tabla 13. Rubros del plan de estudios más importantes de acuerdo con los entrevistados | | | | |
|--|--|---|---|---|
| Docencia | Diario de campo | Optativas | Programa de mentorías | Taller de salud física y mental |
| <ul style="list-style-type: none"> • Base profesional, motivación para ser docente, otorga el horizonte para trabajar • Se da una noción de ideas a implementar de acuerdo con cada habilidad lingüística • Elaboración de un portafolio de dinámicas • Desarrollo de improvisación, planeación y adaptación | <ul style="list-style-type: none"> • Tomarle cariño a escribir • Practicar la redacción y revisar errores • Ordenar ideas e incrementar vocabulario | <ul style="list-style-type: none"> • De traducción para revisar el uso de este método en ciertos momentos de la enseñanza • La de material pedagógico para hacer materiales propios | <ul style="list-style-type: none"> • Para practicar técnicas y actividades | <ul style="list-style-type: none"> • Dar un equilibrio a la vida, combatir el estrés |

Nota: elaboración propia

4.4.2. Sugerencias al plan de estudios

En esta cuestión, se les pidió a los entrevistados hablar sobre las sugerencias práctico-pedagógicas que le harían al plan de estudios de LILEX considerando la

experiencia laboral que tienen. Un listado de las sugerencias por parte de los entrevistados se presenta en la Tabla 14.

Aquí, nuevamente se indica la necesidad de un cambio en el orden de las asignaturas y la importancia que se le da a las optativas y las materias de investigación proponiendo “que el currículo se actualice frecuentemente” (E.2). Una egresada cuenta que “se llevó metodología de la investigación en segundo o tercer semestre y en ese tiempo me parecía una materia de relleno, esa clase debería cambiarse para los últimos semestres cuando ya se están viendo aspectos de la titulación” (E.5). Del mismo modo, otra entrevistada aconseja que:

Materias importantes no sean tomadas como optativas, como el seminario de investigación o las que son para practicar la L3, tipo Literatura en alemán, deberían ser asignaturas al final porque en los primeros años uno entra y la vida todavía no es un juego. Hay materias muy buenas, pero considero que el orden debió de ser diferente (E.1)

Mientras que otros entrevistados aludieron que hay “que agregar más optativas de inglés de las cuatro habilidades” (E.13) y “relacionadas con la L3” (E.4), si bien se muestran en el listado de optativas, en ocasiones no se imparten durante el semestre, los horarios son complicados o se saturan los grupos, entonces “no se necesitan sesiones con demasiadas horas seguidas porque no sirven juntas, se pierde el hilo y es cansado” (E.4).

Entre esas sugerencias también se recomendó que “se enfoque en inglés, dar más material y práctica de la materia porque cuatro horas por semana no son suficientes” (E.13), otra egresada concuerda en también “agregar más de la L3 en vez de tantos CALEX” (E.7) y se comparte que se debería:

añadir más clases para cada especialización y reducir clases como el taller de salud física y mental, además que después de la pandemia también percibo más importancia de las materias de computación y TIC, finalmente, así como se llevaron materias en inglés, se deberían llevar más clases en la tercera lengua (E.5).

Esa constante en mencionar *materias de relleno*, aquellas “donde se vio algo que no se ha sabido aplicar en la vida” (E.4), y recomendar que se “enfocuen más asignaturas en las salidas terminales” (E.12) o que se agreguen materias de otras especializaciones al tronco común “para aquellos que no están trabajando como docentes” (E.12), y remover “diario de campo al ser una materia en la que ningún asesor motivaba y se hacía la redacción justo antes de entregarse” (E.3).

Por consiguiente, en lo que refiere a las clases de docencia, se solicitan “más horas y para todos porque al final de cuentas la mayoría se termina dedicando a eso, independientemente si es de traducción o servicios empresariales” (E.3). Estos enfoques que se hagan en *teaching*, requieren incluir “el trato con alumnos con discapacidades” (E.12), “revisar más a fondo las teorías de aprendizaje” (E.9), “temas de psicología educativa y enseñanza de destrezas” (E.3), “pedagogía con niños” (E.6).

De la misma forma, como se señaló anteriormente, se sugiere el cuidado de las prácticas y de los maestros que imparten las materias. Primero sobre las prácticas, se recomiendan “que se establezcan espacios bien definidos porque luego se termina haciendo algo no relacionado con docencia” (E.7) y que se trabajen “simulaciones de ambientes de trabajo donde los futuros docentes aprendan a desarrollarse en situaciones reales” (E.2).

Mientras que sobre los maestros se señala la necesidad de tener profesores de manera fija, pues detalla una entrevistada que “al maestro de alemán se le cambiaba cada año y eso desubicaba, no se avanzaba tanto como se debería y resultó en no alcanzar los aprendizajes esperados en la L3” (E.7), que los “maestros sean más competentes y dedicados que no pierdan el tiempo” (E.3) y “fijarse antes de contratar un maestro para dar la materia escoger bien a los sustitutos” (E.4) pues se lleva un ritmo que se pierde por la “falta de seriedad” (E.1).

Tabla 14. Sugerencia práctico-pedagógicas al plan de estudios

- Cuidar el orden de las asignaturas moviendo las materias de investigación al final de la carrera
- Revisar las optativas que podrían ser parte del currículo principal
- Poner atención a los horarios y a la duración de las sesiones
- Más materias de las salidas terminales en el tronco común para los que no se dedican a la docencia
- Y más materias de docencia ya que varios se terminan dedicando a esa área
- Tener espacios de prácticas bien definidos
- Prestar cuidado a los sustitutos y a los maestros pues se lleva un ritmo de trabajo

Nota: elaboración propia

4.4.3. Asignaturas determinantes antes de la especialización en docencia

Con respecto a la especialización de docencia, se les preguntó a los informantes sobre las asignaturas de la fase básica, que abarca del primer al tercer semestre, de formación con más relevancia para su práctica docente, en las que se señalaron

las asignaturas de estrategias de aprendizaje, lingüística y español, inglés, la L3, y computación, principalmente. En la Figura 17 se resume los contenidos de esta subcategoría.

Sobre la materia de estrategias de aprendizaje al ser un “medio para ver cómo acercarse a los estudiantes” (E.1) y al tocarse temas “de ayuda para la formación docente” (E.8), mientras que la de computación “funcionó en tiempos de pandemia para saber trucos de Word, Excel o PowerPoint” (E.5)

Por otro lado, lingüística y español “para entender el lenguaje” (E.6), otorgar los “conocimientos teóricos sobre el aprendizaje de idiomas” (E.5), “para poder explicar de forma clara a los alumnos relacionándolo con su lengua materna” (E.2) y como herramienta fuera del salón de clase “porque algunas cosas han servido para los exámenes de la SEP” (E.3).

Sobre el inglés se detalla que “fue primordial” (E.10), por la “profundidad en gramática” (E.9) recordando al momento de dar clase “cómo se había enseñado algún tema y proseguir a enseñarlo” (E.1), no obstante, algunos entrevistados señalan que se “debería de enseñar de manera distinta y no solo superficial siguiendo la estructura del libro” (E.2).

Y finalmente, sobre la L3 se distingue “un impacto por la forma en la que trabajaba” (E.4), “tomando ejemplos de las clases” (E.9), siendo importante “ver cómo daban clase, las herramientas en las que se apoyaban o las estrategias” (E.7).

4.4.4. Asignaturas de la especialización en docencia

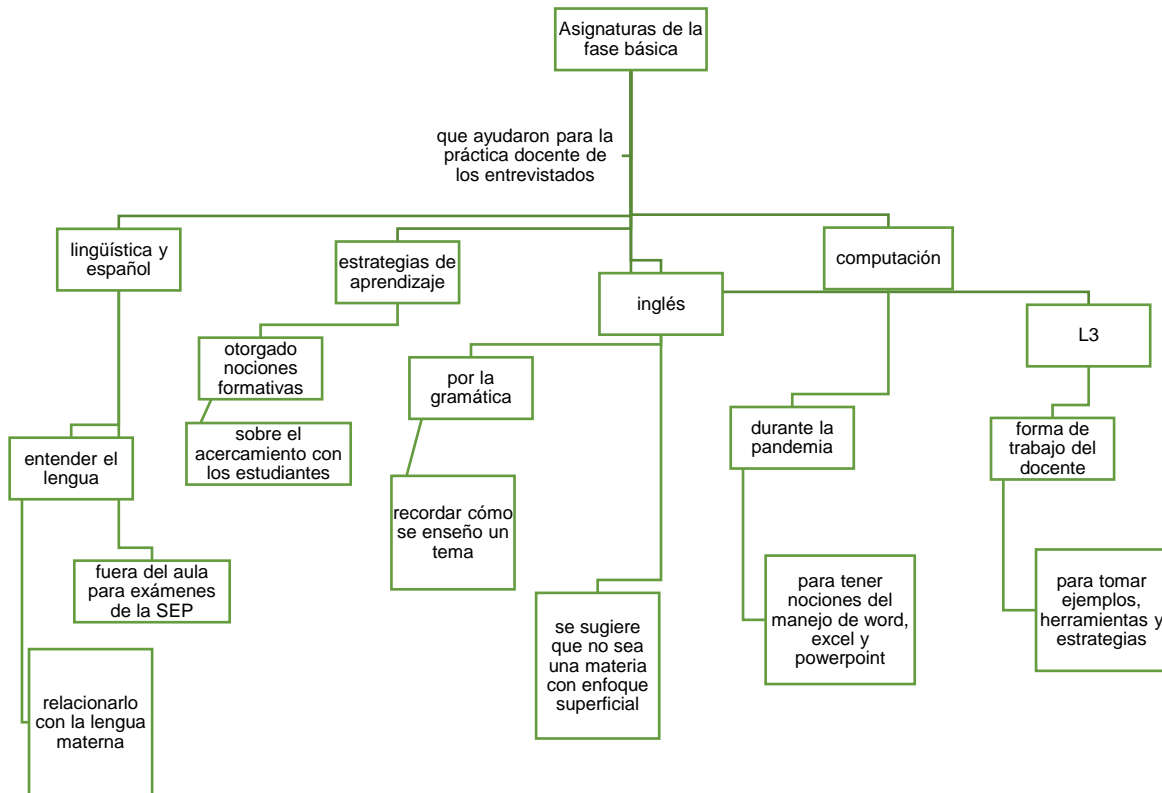
De igual modo, a los participantes de la investigación se les cuestionó sobre la asignatura más importante para el trabajo como docente entre *Métodos y Técnicas de la Enseñanza de Lenguas y Diseño de Programas de Estudio*, además de buscar saber si las materias de la especialización en docencia son suficientes o si agregarían más. Al final de este apartado se presenta la Tabla 15 con un cuadro comparativo entre las diferentes opiniones de los entrevistados

a) Métodos y técnicas de la enseñanza de lenguas

Si bien se dice que “ambas asignaturas fueron funcionales e importantes dentro de la formación docente” (E.2) y “estuvieron conectadas” (E.5), aquellos egresados que señalan la asignatura de métodos y técnicas de la enseñanza de lenguas como la

más significativa argumentan que en esta “se entendió sobre las técnicas asertivas para la enseñanza del idioma, canales para llegar con los estudiantes, u otros tipos de aprendizaje más allá de traducir o repetir” (E.1), y poder “usar diferentes herramientas para trabajar” (E.3).

Figura 17: Asignaturas de la fase básica de formación que han ayudado para la práctica docente de los entrevistados



Nota: elaboración propia

Esta asignatura se percibe como la de más peso al ser “la base teórica para respaldarse y después pasar al diseño de programas, mezclar e identificar lo que funciona más” (E.4) y “la guía para enseñar de diferentes formas” (E.11), así mismo se indica que se enseñan modos “en los que se puede educar, encontrando un estilo, combinando diferentes métodos, fomentando la creatividad e ingenio” (E.13) de cada futuro maestro.

b) Diseño de programas de estudio

Por su parte, aquellos que refieren a la asignatura de diseño de programas de estudio como la más importante postulan que esta fue la parte práctica de la especialización docente y “saber trabajar las clases, los materiales y hacer enfoque en las habilidades” (E.7).

Diseño de programas es una asignatura para “poder elaborar actividades y dinámicas propias en las clases” (E.10), además de lograr “preparar diferentes clases en diferentes grados con las diversas habilidades con ayuda del catálogo con variedad de dinámicas” (E.12)

c) Aspectos sugeridos para la especialización de docencia

Mientras que sobre las materias que les gustaría que se añadieran a la especialización de docencia o si habían sido suficientes, se detalla que se podrían agregar más optativas como “diseño de materiales u orientación en las herramientas electrónicas porque a pesar de que las materias de docencia fueron importantes, se podrían quitar materias de relleno y reforzar *teaching*” (E.13) o que “la optativa de creación de materiales pedagógicos fuera una materia” (E.6) parte del mapa curricular. Una de las entrevistadas propone “talleres por separado para cada una de las habilidades, una materia de *listening*, de *speaking*, y así; además de tener materias por niveles de trabajo, sea preescolar, primaria, secundaria, entre otros” (E.9).

Por otro lado, se destaca que “se pudieron ver más cosas de estrategias pedagógicas, de diversidad, educación inclusiva, habilidades socioemocionales y evaluación” (E.5), se sugieren “asignaturas para enseñar a alumnos con capacidades diferentes” (E.4), “psicología educativa o algo de neurociencias” (E.3). Por último, se cree necesario “que las materias se implementen por más tiempo, no sólo cuatro semestres” (E.2).

| Tabla 15. Comparación de la asignatura más importante entre métodos y técnicas de la enseñanza de lenguas y la de diseño de programas de estudio | |
|--|--|
| Métodos y técnicas de enseñanza de lenguas | Diseño de programas de estudio |
| <ul style="list-style-type: none">• Base teórica que respalda el modo de trabajar• Canal para saber cómo llegar a los estudiantes | <ul style="list-style-type: none">• Base práctica de la formación• Para conocer sobre materiales y enfoques en las habilidades lingüísticas |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Descubrir que se puede trabajar con técnicas más allá de la traducción y la repetición • Fomento de la creatividad e ingenio | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de actividades y dinámicas propias • Preparar clases en diferentes grados y contextos por el catálogo de actividades que se hizo |
| Sugerencias dadas para la especialización en docencia | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades socioemocionales • Materias de herramientas electrónicas en el aula • Psicología educativa • Neurociencias • Conocimientos para ayudar a estudiantes con discapacidades • Educación inclusiva y diversidad • Más sobre estrategias pedagógicas y evaluación • Talleres para cada habilidad lingüística y de simulación para cada nivel de trabajo • Quitar <i>materias de relleno</i> y agregar más de docencia | |

Nota: elaboración propia

4.4.5. Mentalidad del egresado

Finalmente, se interrogó a los entrevistados para saber el tipo de mentalidad con el que egresa un estudiante-docente de LILEX considerando las materias que se cursaron en la carrera, donde en diversos casos, los egresados expresan los recuerdos de cómo se sintieron al egresar de la licenciatura habiendo experiencias positivas y negativas, los cuales se sintetizan en la Tabla 16.

Por un lado, en el aspecto positivo, se detallan las ganas de salir y “experimentar, no estancarse y probar a enseñar a diferentes edades y alumnos diversos” (E.6) y “la mentalidad de encontrar un trabajo inmediato y ganar dinero” (E.6), considerando que “a pesar de la situación en México, saber otro idioma y enseñarlo da oportunidades para trabajar en diferentes áreas, con mente abierta para expandir el horizonte” (E.7). Desde la vivencia de una egresada se manifiesta que:

la mentalidad con la que se nos prepara es que seremos profesionales preparados para estar inmersos en cualquier nivel educativo, que somos profesionales realmente competentes para ser contratados por cualquier institución y que nuestro conocimiento y preparación serán bien remunerados, que económicamente se puede aspirar a una vida mejor y que incluso se puede aspirar a desempeñarse fuera del país (E.2)

A pesar de “la buena preparación, se sentían pocos ánimos para voltear a ver a futuro” (E.10), con capacitación “para dar clase, pero con estrés por encontrar donde laborar, era regresar a lo de la experiencia y batallar por ser recién egresados” (E.11).

Se indica “confusión y dudas en la capacidad con lo que se había aprendido” (E.5), sobrepensando “si se habrían dado las herramientas para dar clase” (E.1), con “miedo por el mercado laboral” (E.7) e incluso tristeza “por estar en plena pandemia y saber que no sería tan fácil encontrar trabajo” (E.13).

Algunas egresadas sostienen que egresar fue un baño de realidad al toparse con que “ser docente no es sólo enseñar contenido, toca ser psicólogo, tratar con grupos y padres difíciles, situaciones fuera del control” (E.4) , se postula que “morirse de hambre pasaba por la mente, al egresar con una mentalidad muy positiva, pero empezar a trabajar y darse cuenta del funcionamiento del sistema educativo en México” (E.3) e incluso sentir arrepentimiento por “no haber estudiado algo de la Normal porque ellos son muy respetados y los egresados de LILEX no tenemos esa posición” (E.3).

| Tabla 16. Mentalidad de los egresados de la LILEX de acuerdo con los egresados | |
|---|---|
| Aspectos positivos | Aspectos negativos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ganas de experimentar, de no estancarse • Encontrar trabajo y ganar dinero • Ser profesionales para cualquier nivel educativo, competentes • Buena remuneración, oportunidades económicas • Aspiración a salir del país | <ul style="list-style-type: none"> • Miedo al ser recién egresado • Dudas de la capacidad • Tristeza por la pandemia y la dificultad para encontrar trabajo • Arrepentimiento de no haber estudiado otra cosa • Confusión, pocos ánimos y estrés |

Nota: elaboración propia

DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos y analizando el perfil formativo de los profesores de inglés egresados de la LILEX se puede inferir que la formación docente es percibida en un modo general como adecuada, el perfil formativo es integral y de acuerdo con los egresados cuenta con lo necesario a nivel teórico con métodos y técnicas de aprendizaje, nociones lingüísticas y competencias en los idiomas, sin embargo, hay ciertas omisiones de la carrera que a los egresados, ya dentro del mundo laboral, les han hecho falta ya sea desde práctica frente a grupo, conocimientos de investigación o educación inclusiva.

Primero, con respecto al objetivo específico de identificar las estrategias pedagógicas con las que egresan los profesores de inglés de la LILEX, existe esta diferenciación entre las estrategias determinantes durante la formación, o sea, aquellas estrategias a las que se les dio un mayor énfasis durante el paso por la

LILEX; y las determinantes en el ámbito laboral, es decir las que se han utilizado en el trabajo docente. Entre las estrategias más relevantes aprendidas durante la formación destaca la adaptación, las simulaciones, el aprendizaje colaborativo y activo, la gamificación, la organización, inducción y deducción y la repetición, además del aprovechamiento de los diversos tipos de inteligencia, el calentamiento y cierre de las sesiones, y las dinámicas de acuerdo con las cuatro habilidades que se busque desarrollar. Mientras en lo que refiere a las estrategias con más peso en el trabajo docente destaca la repetición, la simulación, el aprendizaje activo, la adaptación, la gamificación, los debates, los juegos de rol la respuesta física total y la enseñanza de idiomas basada en tareas y se concuerda con las actividades de las cuatro habilidades de aprendizaje.

Del mismo modo, las estrategias pedagógicas que se han aprendido durante la formación han servido en el trabajo de los egresados para conseguir un mejor manejo del contexto en el que se desenvuelve, darle un uso real del idioma para los estudiantes, el uso de los recursos en las instituciones, generar un ambiente de confianza en el aula, reflexionar y fomentar el criterio para la labor del maestro, junto con el desarrollo de las habilidades en el idioma, pues destaca Sierra (2020) que las estrategias pedagógicas logran fortalecer el desenvolvimiento de los maestros en el salón de clases.

Así mismo, todas estas estrategias aprendidas en la formación y usadas en los ambientes laborales, se dieron en diferentes condiciones, por un lado, por la enseñanza, ya fuera la especialización en docencia o los maestros que instruyeron diferentes materias; o por otro, las competencias lingüísticas o el perfil pedagógico de la licenciatura, y la consolidación de los egresados en el mercado laboral.

En lo que respecta a la condición de enseñanza, se enfatiza que, entre todas las materias, la que ayudó más con la adquisición de estrategias pedagógicas recayó en la especialización en docencia pues se revisaron temas sobre el control de grupo, las metodologías de enseñanza, los tipos de aprendizaje y el uso de herramientas tecnológicas de forma práctica y teórica y esos conocimientos han sido utilizados por algunos egresados para su, ya sea con posgrados o certificaciones. Esta constante reflexión y actualización se manifiesta en la LGES

(2021), ya que es necesario que la formación docente se fomente como un ejercicio profesional para toda la vida.

Otras de las condiciones mencionadas son dos, en primer lugar, los docentes, puesto que los egresados han tomado como ejemplo de lo bueno y lo malo a maestros que les impartieron materias en la licenciatura para su labor frente a grupo identificando modos de trabajo, actividades o dinámicas o actitudes como el favoritismo; y en segundo lugar; las competencias lingüísticas pues se declara que poder utilizar el inglés dentro de las diferentes materias impartidas generó un mejor desarrollo de las estrategias y habilidades entendiendo el proceso social y cognitivo que causa la enseñanza-aprendizaje de un idioma. Estas dos circunstancias según la UNESCO (2015), son un ejemplo de cómo las estrategias de trabajo van más allá del salón de clases porque entran cuestiones de seguridad, convivencia, y comodidad para el aprendizaje, junto con la búsqueda de relaciones fructíferas de la sociedad.

En lo que respecta a la consolidación del egresado en el ámbito laboral, a nivel local y nacional se verifica que los egresados cuentan con un buen nivel de inglés y de otros idiomas que, dándose el caso, podrían explotar sus conocimientos, sin embargo, al considerar el trabajo a nivel internacional se percibe como algo lejano, que requiere voluntad. Aunque también se declara que, existe cierta inseguridad hacia la formación recibida al haber personas con una carrera que aparte dominan los idiomas. Esta situación es expuesta por Baillaquès (2001), al ratificar que para los maestros su formación y posteriormente el choque con la realidad educativa provoca confusión, duda y desequilibrio.

Al mismo tiempo, otra situación en la adquisición de estrategias pedagógicas viene del perfil pedagógico, al indagar en las diferencias entre el perfil de maestros de inglés egresados de la LILEX y aquellos egresados de instituciones de formación docente, se concuerda que ambos tipos de maestros cuentan con nociones del uso del aula y criterios para destacar en el salón de clases, aunque, los entrevistados consideran que además de que son docentes de idiomas, se cuenta con una noción cultural, de valores humanistas y tienen un perfil más general para adaptarse con diferentes edades y tipos de alumno. En este aspecto, un detalle importante que

llama la atención durante la búsqueda de información para las políticas educativas, es que en los lineamientos nacionales y locales como la CPEUM (1917), la NEM (2019), la Estrategia Nacional de Inglés (2017), la LEEZ (2018) o el PDE (2021) se alude a la formación docente en escuelas normales o CAM, dejando de lado la formación docente en otro tipo de instituciones o en este caso, a los maestros de inglés y/o lenguas extranjeras. Así, Torres (1996) expresa que las estrategias y características del maestro no pueden ser sólo un listado de deseos; es claro que se deben considerar la variedad de formación docente e incluirse de manera explícita en los lineamientos.

No obstante, entre las condiciones, también existen señalamientos de aspectos formativos ausentes durante la formación y aquellos que han sido necesarios para laborar. Se hace hincapié en que la preparación en la LILEX de manera general cumple con las expectativas, sin embargo, se sugiere mayor experiencia práctica y profesional que ayude con estrategias relacionadas al control de grupo y con el enfoque en las habilidades lingüísticas, especialmente la lectura. Aparte, en las vivencias laborales de los entrevistados, los aspectos formativos ausentes han sido las estrategias socioemocionales y aquellas para atender a alumnos con discapacidades. Esto es un factor clave a cuidar por la UAZ y la LILEX, porque al hablar de una educación integral en la LOUAZ (2001), el Modelo Académico UAZ Siglo XXI (2005) o el Plan de estudios de la LILEX (2019) se deben incluir en la formación el cuidado de los aspectos socioemocionales y la inclusión de personas con discapacidad.

En este sentido se infiere que las estrategias pedagógicas con las que egresan los docentes y han aplicado en su trabajo van desde la adaptación, la gamificación, el aprendizaje activo y colaborativo y la simulación, principalmente. Para la adquisición y uso de estas estrategias han influido distintos factores desde la enseñanza, tales como las competencias lingüísticas y los docentes; el perfil pedagógico o la consolidación en el mercado laboral. De igual modo se perciben aspectos formativos ausentes, durante la formación dándole un mayor énfasis a la práctica y control de grupo; y durante la experiencia laboral con estrategias socioemocionales o de apoyo a estudiantes con discapacidad.

Respecto al segundo objetivo específico, que es describir las capacidades y habilidades del maestro de inglés egresado de la LILEX, los entrevistados afirmaron que las bases que tuvieron a lo largo de su formación ayudaron, por un lado con las habilidades y capacidades docentes como la organización, creatividad, planeación, motivación, el pensamiento reflexivo y la comunicación con las asignaturas de docencia; a su vez se desarrollaron las habilidades lingüísticas esenciales en el aprendizaje de los idiomas -comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita- con las materias de lingüística y el uso de la L2 y la L3 en las diferentes clases, con la práctica docente y el servicio social. Lo cual va de la mano con la posición de Harmer (1991) al expresar que el maestro de idiomas es la suma de conocimientos lingüísticos con las capacidades de dinamismo, improvisación y creatividad.

Continuando con las habilidades lingüísticas, un aspecto importante a considerar es que junto con éstas y el dominio de estrategias pedagógicas se complementa una gran parte del trabajo para los maestros de inglés egresados de la LILEX, sin embargo, para algunos cobran mayor relevancia las habilidades, al reconocer que es importante empaparse del idioma, conocer lo que se va a enseñar y desde el conocimiento pasar al aprendizaje; por otro lado, hay algunos que perciben las estrategias pedagógicas con mayor valor pues todos los conocimientos son insubstanciales si no se sabe cómo enseñar, pero es importante recalcar que ambos aspectos son necesarios dentro de la formación docente.

Del mismo modo, y si bien, las habilidades y capacidades se han perfeccionado con la experiencia laboral se buscó si éstas han sido aplaudidas o cuestionadas en el trabajo de los egresados, se postula que en el dominio del inglés se aprecia el conocimiento de las habilidades lingüísticas, el dinamismo, la motivación que se le da a los alumnos y la inteligencia intercultural. Más, entre los aspectos criticados se indica duda sobre la experiencia al ser recién egresados y la pronunciación al no sonar como nativo, aunque esto ha sido señalado por Avalos-Rivera y Corcoran (2017) como una creencia errónea en el aprendizaje de idiomas.

Así, los egresados argumentan que dentro de los aspectos a reforzar dentro de la LILEX se inclinen por un aumento en las horas de inglés, la L3 y la especialización en docencia; que se infundan el cariño por la investigación, el

emprendimiento y la formación continua, sea posgrados, certificación u otros; además de que se dé una realidad de trabajo más completa que ayude a la adaptación de los egresados en cualquier entorno. Si se busca un egresado con habilidades y capacidades de actualidad, se debe apoyar la planificación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas la comunicación, el liderazgo, la confianza, la paciencia, la empatía, la creatividad y la inteligencia social de los futuros docentes. Puesto que, Harmer (1991), declara que para un maestro no hay nada peor que la monotonía y repetición a lo largo de su carrera docente; por su parte Martínez (2011) y Pérez (2019) ratifican que un buen docente debe desarrollar habilidades comunicativas, flexibilidad e imparcialidad a lo largo de su proyecto académico; y, finalmente, Baillauquès (2011), agrega que la imagen de la formación docente se percibe a través de habilidades como la apertura, originalidad, creatividad y la inteligencia social.

Sobre el tercer objetivo específico, que es caracterizar al docente del idioma inglés egresado de la LILEX se hizo desde dos ejes, el primero desde la enseñanza-aprendizaje, incluyendo el proceso de enseñanza, la teoría y práctica y las habilidades lingüísticas; y segundo, la formación humanista y los conocimientos sobre ética. Sobre la enseñanza-aprendizaje, en lo que respecta a su proceso de enseñanza, el egresado posee un conocimiento amplio de idiomas, aspectos culturales, métodos y estrategias de enseñanza enriquecido principalmente por la especialización en docencia al revisar aspectos como la planeación, el seguimiento de objetivos, y el proceso cognitivo en el aprendizaje de un idioma para lograr enseñar a los alumnos con los que se crucen. Tal como señala Pérez (2019), las características de la formación docente se han complejizado, puesto que el maestro debe apoyar a los alumnos en su proyecto académico considerando aparte de los conocimientos, cuestiones sociales, emocionales, económicas, entre otras.

En lo referente a la teoría y práctica, se destaca que el egresado se distingue por llevar materias que otorgan los conocimientos teóricos, ya sea de los idiomas o de cómo enseñarlos, pero a esto se le suma la práctica constante de trabajar frente a grupo debido a que la licenciatura complementa la especialización de docencia llevando las prácticas docentes y el servicio social más o menos a la par. Esta

situación, de acuerdo con Vaillant y Marcelo (2016), agiliza el aprendizaje experiencial al tomar conciencia de lo que se hace y cómo se hace al mismo tiempo que se estudia, mientras que Zabalza (2003) ratifica que una mezcla de teoría y práctica aporta a la comprensión progresiva del escenario educativo.

En lo relacionado a la enseñanza-aprendizaje, el egresado se caracteriza por contar con habilidades lingüísticas y las destrezas para orientar sus clases de acuerdo con la habilidad que se busque perfeccionar. Aunque, fue argumentado que en algunas ocasiones el dominio de esas habilidades no era suficiente con estudiantes más avanzados puesto que la licenciatura contaba con un enfoque muy general que no lograba envasar el abanico de realidades educativas. En contraste, Fullan y Hargreaves (2000), afirman que la docencia no se reduce al acumulo de habilidades y técnicas, sin embargo, es innegable que contar con ellas es esencial para cualquier maestro de inglés.

Por último, algo semejante sucede con la formación con visión humanista y los conocimientos de ética, si bien son valores destacados dentro del perfil de egreso de la universidad (UAZ, 2005) y de la LILEX (UAZ, 2019), para los egresados, son conocimientos que, o se enseñaron de manera implícita, o fueron adquiridos de manera independiente por ellos mismos. La licenciatura opta por una formación integral y enfoque cultural, sin embargo, hace falta un enfoque directo en esas cuestiones pues se postula en la LGES (2021), que la educación superior debe preservar y enriquecer los valores, además de que Perrenoud (2004) sostiene que los valores deben ejemplificarse desde el aula, aplicarlos en el aquí y el ahora.

Finalmente, sobre las perspectivas de los maestros de inglés egresados de la LILEX en relación al mapa curricular se consideró el plan de estudios, las asignaturas determinantes antes de la especialización docente, las asignaturas determinantes de la especialización en docencia, las sugerencias al plan de estudios y la mentalidad del egresado. De acuerdo con las vivencias, dentro de lo más relevante del plan de estudios está la especialización en docencia, al otorgar las bases de la formación del maestro de inglés; diario de campo para reflexionar sobre el proceso de formación y ahora como egresado revisarlo para hacer uso de alguna actividad que se hizo en la licenciatura; lingüística, en la comprensión de la

adquisición del lenguaje; y, el programa de mentorías, como una oportunidad de ejecutar los aprendizajes docentes.

Del mapa curricular se declara que las asignaturas determinantes previas a la especialización de *teaching*, destacaron las asignaturas de estrategias de aprendizaje para conocer sobre técnicas de acercamiento con los estudiantes; computación, para dominar el uso de herramientas tecnológicas para las clases; español, para el acercamiento de la lengua materna a la enseñanza del inglés; lingüística, para el entendimiento del proceso del lenguaje; y la L2 y L3 para la adquisición de habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras.

Por otro lado, entre las asignaturas de la salida en docencia, la de métodos y técnicas de enseñanza de lenguas funcionó como la base teórica de la formación mostrando un abanico de posibilidades asertivas para desenvolverse en el aula de acuerdo con las necesidades que solicite el contexto; por su parte, la clase de diseño de programas de estudio fue la base práctica con retos de crear materiales y actividades para enseñar idiomas. Éstas son virtudes del plan de estudios de la LILEX, pues tal como expresa Cárdenas (2009), la formación de un maestro de inglés debe aportar cualidades para enfrentar la amplia diversidad de posibilidades en las que se va a trabajar.

Sin embargo, entre las cuestiones señaladas por los egresados también se criticaron algunos detalles del mapa curricular. Primero, en el orden del plan de estudios, puesto que hay materias al inicio de la licenciatura que los entrevistados consideran que deberían ir al final, por ejemplo, la de metodología de la investigación al ser una materia que podría ayudar en el último tramo de la carrera cuando los estudiantes ya estén pensando en el proceso de titulación. En esta misma línea, de acuerdo con la perspectiva de los egresados, también las optativas relacionadas con la investigación, como seminario de investigación, deberían formar parte de currículo principal de la licenciatura.

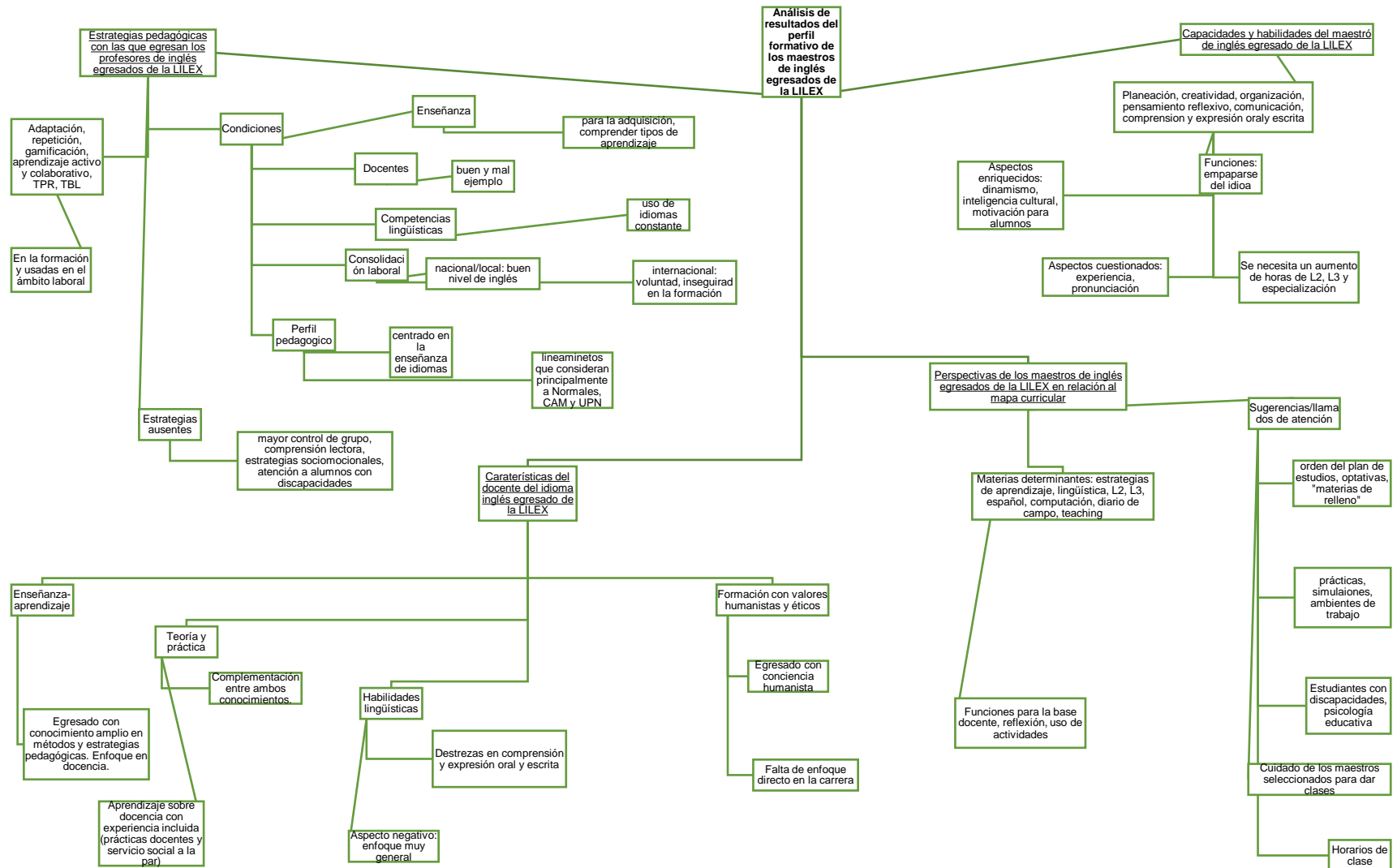
Por su parte, para la especialización de docencia, considerando las experiencias de los egresados, se podría optar por una duración mayor a cuatro semestres, agregando talleres de habilidades lingüísticas, psicología educativa, y lo que ya se venía mencionado con educación para alumnos con discapacidades

buscando una mayor práctica en escenarios reales, simulaciones y ambientes de trabajo eficaces, estas sugerencias enfatizan las palabras de Torres (1996), pues dentro de los programas de formación docente se deben garantizar los mejores aprendizajes para los futuros maestros.

Finalmente, un detalle mencionado de forma constante es la atención a los maestros que imparten las clases, para los egresados se debe cuidar que se centren en la materia, en los aprendizajes esperados, no tengan favoritismo y que no falten pues esos factores solo provocan que se pierda interés en la materia con consecuencias para la formación que están recibiendo los futuros docentes. Dicho con palabras de Gimeno (1988), los maestros son ejemplo del papel que al próximo docente se le pide realizar, entonces se requiere seguir los mismos principios que se exige que desempeñe.

Por último, para concluir con este capítulo, en la Figura 18 se puede apreciar una síntesis del análisis de los resultados de esta investigación

Figura 18: Síntesis del análisis de resultados de la investigación



Nota: elaboración propia

CONCLUSIONES

Para cerrar con esta investigación se retoman algunas de las cuestiones presentadas a lo largo de los capítulos, en primer lugar, al destacar que las investigaciones sobre la formación docente del profesor de inglés que se encontraron tuvieron como enfoque las perspectivas de maestros en educación inicial y permanente sobre su capacitación, competencias, identidad, perfil profesional, vivencias, el dominio del idioma inglés y sobre cuestiones de políticas y programas educativos. De acuerdo a los objetivos del presente trabajo, se puede señalar sobre los estudios que se hallaron que el perfil formativo ha sido el necesario, pero se motiva a que las exigencias sean de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan los profesores de inglés, es decir, considerando los entornos sociales, económicos, familiares, políticos, entre otros, de los estudiantes.

En estas investigaciones, además, sobre las estrategias pedagógicas, las capacidades y las habilidades se logra percibir que, en la formación docente para enseñar un idioma, se deben incluir orientaciones culturales y de diversidad; interesar y motivar a los alumnos y conservar una buena actitud profesional; al igual que contar con un dominio del inglés avanzado, sin embargo, se debe separar la concepción de que la pronunciación nativa va de la mano con los capacidades y habilidades del maestro de inglés.

En lo que respecta a las características generales de un maestro de inglés se manifiesta que recaen en el compromiso, reflexión, buena presentación y preparación, dominar un léxico especializado, que sea facilitador además de que las clases cumplan con un enfoque comunicativo, puesto que se argumenta que en ocasiones se sigue la idea tradicional en la cual el profesor es el centro del proceso educativo.

Respecto al segundo capítulo, los autores apuntaron el perfil formativo del docente se debe de caracterizar por la contemplación de un proceso permanente tanto para habilidades y capacidades teóricas, técnicas, didácticas, metodológicas, entre otras; junto con el empeño en la reflexión permanente para responder en diversas situaciones; la búsqueda de la identidad profesional.

Entre las posturas que más toman relación con los objetivos de esta investigación se debe remarcar la de Tenti (1999, 2001, 2005) que reitera que la formación docente es la suma de las particularidades al considerar la vocación, las cualidades morales, los conocimientos pedagógicos y de contenido, el rol docente, el trabajo en equipo, la noción de la diversificación de su labor y los propósitos educativos. Es así que el perfil formativo del docente de inglés es algo que se va cuidando, mezclando y conectando con las estrategias pedagógicas, las capacidades, las habilidades y otras características personales, del entorno social, cultural en el que se desenvuelve el maestro de inglés.

Así mismo, otra perspectiva clave para esta investigación es la de Gimeno (1988) y la de Sánchez et al. (2023), quienes argumentan que una buena formación docente puede influir de manera positiva en las circunstancias educativas, entonces si se pretende atender necesidades actuales en educación, la formación que reciben los maestros debe ser revisada y ante posibles cambios sustentarse en las realidades educativas, la experiencia y la retroalimentación que puedan dar los profesores, siendo eso algo que se enfatiza en este estudio.

Mientras que sobre el capítulo tercero los lineamientos a nivel internacional aluden de una educación de calidad y para toda la vida en la que el papel del docente importa y necesita de atención e inversión, además del entendimiento del lenguaje como medio de cultura, sin embargo, se reitera el urgente mejoramiento de la implementación de políticas educativas alrededor de la enseñanza de lenguas. Por otro lado, los lineamientos a nivel nacional y local destacan en repetidas ocasiones la visión de educación integral, la cual incluye la enseñanza del idioma inglés y para la cual se debe de contar con maestros con conocimientos en la lengua, con certificaciones y que atiendan los propósitos del estudio.

Al relacionar lo anterior a los objetivos se puede encontrar que es de suma importancia que un docente se caracterice por una buena formación con un abanico amplio de habilidades y estrategias pedagógicas, no obstante, en el contexto nacional y local, especialmente, hace falta mayor precisión en lo relacionado con los profesores de inglés y el desarrollo de su trabajo, al destacarse los contenidos

que se deben de atender en los niveles educativos, pero sin hacer el enfoque necesario en la formación docente del profesor de inglés.

Para concluir esta investigación sobre la formación docente del profesor de inglés egresado de la LILEX, queda claro que, aunque ha sido adecuada y hay aspectos elogiados por los egresados desde las clases de docencia o el nivel de dominio del inglés que se alcanzó, siempre hay aspectos que se pueden mejorar para alcanzar la excelencia y se deben de tomar en cuenta para la mejora de la licenciatura. La LILEX es una carrera de reciente creación, innovadora y diferente en el contexto local que brinda peculiaridades en ese perfil de la formación de docentes de idiomas y esta investigación busca brindar algunos aspectos a considerar para continuar con una buena implementación y crecimiento.

Respecto a las estrategias pedagógicas, si bien, existe una gama amplia que va desde el aprendizaje colaborativo y activo, las simulaciones, la gamificación, la adaptación, entre otras, se requieren de aún más estrategias que respondan a la identificación y apoyo en cuestiones socioemocionales, trabajo con estudiantes con alguna discapacidad y que se otorgue un mayor enfoque a los contextos que se puedan enfrentar los futuros profesores de inglés, con ejemplificaciones en las prácticas apoyando en la reflexión y criterio del futuro maestro.

Esto debe poner cuidado en las condiciones que se están formando los maestros de inglés haciendo la mejor elección en los maestros que ven como ejemplo, puesto que se reiteró en varias ocasiones que algunos fueron el prototipo de un buen enseñante, mientras que otros fueron la realidad de lo que no querían hacer en su labor docente; junto con asignaturas que se han elegido en el plan de estudios y las oportunidades laborales a nivel nacional e internacional.

Sobre las capacidades y habilidades los egresados tienen un excelente dominio del idioma inglés con altos grados de comprensión y expresión oral y escrita, además de capacidades de planeación, creatividad, organización, pensamiento reflexivo y comunicación, aspectos que han sido muy aplaudidos en el ámbito laboral, no obstante, se ha cuestionado la experiencia, la práctica docente, y la pronunciación de los egresados, entonces un foco de atención también recae en esos puntos.

En lo referente a las características del docente de inglés egresado de la LILEX, es un maestro con entendimiento y dominio de los idiomas, la cultura, métodos de enseñanza, habilidades, capacidades y estrategias pedagógicas para educar, aunque se evidenció que en ocasiones fueron enfoques muy generales, que requerían de una formación más profunda para la comprensión del sistema educativo en su región, a lo largo del país y en el mundo. Además de que se requiere de conocimientos explícitos respecto a los valores humanistas y éticos pues son cuestiones que se incluyen en el perfil de egreso, pero que no se llevaba como una materia en específico.

Sobre las perspectivas de los egresados en relación al mapa curricular, el programa de estudios es bondadoso e incluye materias y optativas para que los maestros de inglés puedan alcanzar una formación integral, variada y que responda a lo que el entorno demanda, poniendo cuidado en que se incluya la lingüística para entender la función del lenguaje y su adquisición; español para la práctica de la lengua materna; L2 y L3, pues como el nombre de la carrera lo destaca, se trata del dominio de las lenguas extranjeras; y la especialización en docencia para esa formación que requiere un maestro de inglés.

Sin embargo, una constante cuando se preguntó a los entrevistados sobre las estrategias pedagógicas, las habilidades, capacidades y características de los maestros de inglés egresados de la LILEX fue que el orden que tenía el plan de estudios ya como egresados en algunos momentos no hacía sentido, pues se incluían materias de investigación o de docencia como optativas, pero otras asignaturas con conocimientos que los egresados no habían logrado usar en su labor se presentaban por varios semestres. Además de que se insistió en que la salida terminal de docencia requiere de más de cuatro semestres de preparación para contar con una formación variada.

Finalmente, se incluyen algunas otras consideraciones, primero, en el ámbito internacional o nacional se menciona la importancia del inglés o la enseñanza de los idiomas, el conocimiento que deben alcanzar los estudiantes y como es esencial que para su correcta enseñanza existan maestros bien calificados, con altos grados de dominio de idiomas, entendimiento de la cultura y que sean capaces de darle un

sentido de relación con la lengua materna, no obstante, en la revisión que se ha hecho sobre el tema, las políticas educativas o los organismos llegan a ser ambiguos en lo referente a la formación inicial de los docentes de inglés al destacar su modo de trabajo, características, habilidades y estrategias necesarias, más no establecer criterios más claros sobre su procedencia y cómo debe ser su preparación para llegar a presentarse al frente de un salón de clases.

A nivel nacional y local hace falta trabajo por parte de las instituciones y organizaciones en el reconocimiento del trabajo de maestros de inglés y de lenguas extranjeras de instituciones de educación superior más allá de las Escuelas Normales, UPN y CAM revisando su formación inicial y continua, su contratación, además de su admisión a centros de trabajo para que en ese sentido la articulación entre los programas de enseñanza, su implementación, la evaluación y los resultados alcancen los objetivos esperados. Con el paso de los años, han existido diferentes estrategias para la enseñanza-aprendizaje del inglés en el país, sin embargo, si se sigue haciendo un mal seguimiento en educación básica o media superior, llega a ser difícil para la educación superior y la formación docente adecuar un perfil que cubra esos requerimientos.

Por un lado, fue reiterada en varios momentos por los egresados atención hacia los docentes que los capacitaron, pues muchos le dedicaron tiempo y esfuerzo a su materia mientras que otros limitaron las experiencias motivadoras durante la carrera, por otro lado, ese cuidado del plan de estudios ya sea desde las prácticas, el orden de las asignaturas y el tiempo de especialización dedicado a la docencia. La LILEX es una carrera innovadora y diferente en el contexto local que brinda peculiaridades en ese perfil de la formación de docentes de idiomas y esta investigación busca brindar algunos aspectos a considerar para continuar con una buena implementación y pertinencia.

REFERENCIAS

- Alatorre Huerta, C.R. (2016). (11 de mayo de 2023). *Historia-Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. <https://lenguasextranjerias.uaz.edu.mx/historia/>
- Aguerrondo, Í. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. SEP.
- Altet, M. (2001). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perroud (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). FCE.
- ANUIES. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030*. ANUIES.
- Arismendi Gómez, F. A. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Revista Folios*, 44, 109-125. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922007>
- Avalos-Rivera, A. D. y Corcoran, J. (2017). Ser o no ser como un hablante nativo del inglés: Creencias ambivalentes e ideología en el imaginario de los profesores de inglés en Brasil y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (75), 1117-1141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054387006>
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión*. SEP.
- Baillauquès, S. (2001). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perroud (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 55-87). FCE.
- Barrow, R. (1990). Formación de Maestros: Teoría y práctica. En A. Alliaud y L. Duschatzky (Comp.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp.299-310). Miño y Dávila Editores.
- Bautista, P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Blázquez Entonado, F. y Tagle Ochoa, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y

- aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54 (4), 1-12.
<https://doi.org/10.35362/rie5441659>
- Breceda Domínguez, A.M. (2022). *Obstáculos de proficiencia en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en el Centro Regional Universitario Centro Norte* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas]. Repositorio Institucional Caxcán.
<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3059>
- Briceño Vela, D. M. (2021). La técnica de la entrevista: alcances y limitaciones de su aplicación en la investigación educativa. En I. Montes Iturrizaga (Coord.). *Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información*, (pp. 71-85). PUCP.
- Cárdenas Ramos, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14 (22), 71-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020476003>
- Castillo Usyaopin, E. (2020). *La música y los procesos mnemotécnicos en la apropiación significativa del vocabulario del inglés* [Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Zacatecas]. Repositorio Institucional Caxcán.
<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11845/2138>
- Cheyaybar y Kuri, E., y Ríos, Everardo, M. (Coord.). (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. CISE-UNAM.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes.
- Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3°. 5 de febrero de 1917 (México).
- Correa, D., Usma, J. y Montoya, J. C. (2014). El Programa nacional de bilingüismo: un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 (1), 101-116.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255032609007>
- De Alba Rodríguez, M.J. (2021). *El desarrollo de las habilidades de producción oral y escrita en la lengua extranjera inglés por medio de la vinculación con las artes* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas] . Repositorio

<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2717>

- Delve, Qualitative Data Analysis (11 de febrero de 2021). *What is Open, Axial, and Selective Coding?* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=6_gZuEm3Op0&ab_channel=Delve%7CQualitativeDataAnalysisTips
- Deslauriers, J. P. (1996). Investigación cualitativa: definición y ámbito. *Revista Prospectiva*, 3, 9-30.
- DECEL. (s.f.). Docente. En *Diccionario Etimológico Castellano En Línea*. Recuperado el 5 de septiembre de 2023, de <https://etimologias.dechile.net/?docente>
- DECEL. (s.f.). Formación. En *Diccionario Etimológico Castellano En Línea*. Recuperado el 5 de septiembre de 2023 de <https://etimologias.dechile.net/?formacio.n>
- Donoso, E. y Gómez, R. (2021). Creencias de futuros y futuras docentes de inglés en Chile sobre las competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Educare*, 25 (2), 191-202. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.11>
- Echauri-Galván, B., García-Hernández, S. y Fernández-Gil, M.J. (2021). Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (3), 603-621. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a08>
- Education First (2022). *Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 111 países y regiones en función de su nivel de inglés. Reporte 2022*. EF. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- Fandiño-Parra, Y. J. y Bermúdez Jiménez, J. (2016). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*. Universidad de La Salle.

- Fandiño-Parra, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8 (22), 122-143.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar (2° ed)*. SEP.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gimeno Sacristán, J. (1988). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzky (Comp.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp. 113-144). Miño y Dávila Editores.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching (4th ed.)*. Pearson Longman.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación (6° ed.)*. McGraw Hill Education.
- Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. M. Tejero González (Ed.). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-83). Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha
- Ley de Educación del Estado de Zacatecas. (13 de enero de 2018). Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas
- Ley General de Educación Superior. (20 de abril de 2021). Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación.
- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Zacatecas. (13 de junio de 2001), Gobierno del Estado de Zacatecas. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas.

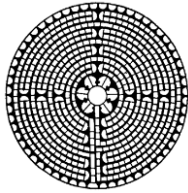
- Licenciatura en Lenguas Extranjeras. (2 de junio de 2023). *Centro de Autoacceso de Lenguas Extranjeras (CALEX)*. <https://lenguasextranjeras.uaz.edu.mx/calex/>
- Licenciatura en Lenguas Extranjeras. (2 de junio de 2023). *Mapa curricular*. https://lenguasextranjeras.uaz.edu.mx/mapa_curricular/
- Lizasoain, A. (2021). Perfil del profesor de inglés en Chile: quién es y qué enseña. *Educación*, 57 (1), 189-205. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1150>
- Lopezosa, C., Codina, L. y Freixa P. (2022). *ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz*. DigiDoc Research Group (Pompeu Fabra University).
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. University of Cambridge.
- Martínez Agudo, J. D. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 1 (2), 103-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004>
- Mendoza González, M. A. (2014). Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6 (8), 123-135. <https://doi.org/10.21500/20115733.2573>
- Mexicanos Primero (2015). *Sorry. El aprendizaje de inglés en México*. Mexicanos Primero.
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. RESÚMENES EJECUTIVOS*. OCDE.
- ONU. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU.
- PED. (2021). *Plan Estatal de Desarrollo 2022- 2027*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas.

- Pérez Gómez, A.I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Valverde, C. y Ruiz Cecilia, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios*, 11 (24), 215-234. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62832750011>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP.
- Quintanilla, A.E. y Salcedo P. A. (2019). Estudio del Léxico Especializado en Inglés como Lengua Extranjera en Estudiantes de Pregrado. *Formación Universitaria*, 12 (4), 73-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400073>
- Ramírez Gómez, L. A., Pérez Maya, C. J., Lara Villanueva, R. S (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de Educación, Cooperación y bienestar social*, 6, 13-21. <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Ramírez-Romero, J. L. (2011). Los egresados de una licenciatura en enseñanza del inglés: una primera mirada. *Revista de la Educación Superior*, XL (1),157, 9-29.
- Ramírez Valencia, A., Ramírez Valencia, M. y Bustamante Vélez, L. (2019). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 153-168. <http://doi.org/10.19053/0121053X.n33.2019.7217>
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C y Farrell S. C. T. (2005). *Professional development for language teaching. Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Roldan Virgen, B. C. (2019). Los organismos internacionales en la política de lengua extranjera en las escuelas normales mexicanas: mercado y monopolio. *CONISEN*, 1-11.
- Sánchez, M., Torres, R., y Martínez, G. (2023). ¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para las universidades? En M. Sánchez, A.M. Martínez y

- R. Carrasco (Eds.). *Formación docente en las Universidades* (pp. 19-32). CUAIEED
- SEP. (2017). *Diagnóstico. S270. Programa Nacional de Inglés para alumnos de Educación Básica*. SEP.
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés*. SEP.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- SEP. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*. SEP.
- Sierra Ospina, N. (2016). La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia. *Revista Folios*, (43), 165-179.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345943442012>
- Sierra Ospina, N. (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25 (1), 115-135.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03>
- Sime, L. (2020). Método de investigación fenomenológico. En A.O. Sánchez (Coord.). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp.34-40). PUCP
- Tagle Ochoa, T., Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P., Quintana Lara, M., y Ramos Leiva, L. (2014). Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente. *Educere*, 18 (61), 473-482.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776009>
- Taylor, S.J. y Bogdan. R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *El arte del buen maestro*. Pax.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la educación*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.

- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.
- Torres. R. M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. En UNESCO-SANTIAGO. *Nuevas formas de aprender a enseñar* (pp.19-84). UNESCO-SANTIAGO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116066>
- Trejo Martínez, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enf Neurol*, 11 (2,), 98-101.
- UAZ. (2005). *Modelo Académico UAZ SIGLO XXI*. UAZ.
- UAZ. (2011). *Plan de estudios 2011, Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. UAZ.
- UAZ. (2019). *Plan de estudios 2019, Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. UAZ.
- UAZ (2021). *Plan de Desarrollo Institucional. Administración 2021-2025*. UAZ.
- UNESCO. (2009). *UNESCO World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Comunicado. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2016). *El ABC D de la formación docente*. Narcea.
- World Bank. (2011). *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. World Bank.
- World Bank. (2021). *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies For Learning*. World Bank.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zambrano Güiza, A. M. (2016). *Concepciones de docentes acerca del desarrollo profesional ofrecido desde el Programa Nacional de Inglés: ¿Influyen o no en*

sus prácticas pedagógicas? [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia. <https://fdocuments.ec/document/concepciones-de-docentes-acerca-del-desarrollo-profesional-2016-12-14-motiva-inicialmente.html>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS Francisco García Salinas



UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS
ORIENTACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS

ANEXO A. Entrevista

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

En esta entrevista se pretende analizar el perfil de formación docente de los profesores de inglés que hayan egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Los datos serán usados con fines estrictamente académicos, los cuales se mostrarán en el trabajo de investigación titulado *Formación docente del profesor egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ*. Le rogamos que sus respuestas sean amplias y concisas, en las que se exprese su perspectiva como profesional egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ.

La persona responsable de este proyecto es Andrea Martínez Escobedo, correo anmae105@gmail.com . Se asegura que la información brindada será tratada con confidencialidad.

Preguntas generales

1. ¿Cuál es su género? ¿Con qué género se identifica?

2. Año de egreso de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras

3. ¿Qué nivel de inglés posee? (A1-C2)

4. ¿Cuenta usted con alguna certificación en el idioma inglés?

5. ¿Cuál es su ocupación actual?

6. ¿Actualmente se desempeña en la docencia? De ser el caso, ¿en qué nivel educativo labora?

SE RUEGA LEER CUIDADOSAMENTE LOS PLANTEAMIENTOS SIGUIENTES Y CONTESTAR CON LA MAYOR OBJETIVIDAD POSIBLE. SUS RESPUESTAS PUEDEN SER TAN AMPLIAS COMO CONSIDERE.

1. Comenta sobre los aspectos que priorizó la LILEX en tu formación para ser docente del área de inglés
2. ¿Consideras que la LILEX te formó con una visión humanista?, sí o no y ¿en qué sentido? Así también, ¿En qué te sirvieron tus conocimientos en temas de ética?
3. Describe cuáles fueron los aprendizajes más significativos en tu formación como docente de inglés que te hacen más competente laboralmente
4. Desde tu punto de vista, con la fase de especialización *línea docente*, ¿qué estrategias pedagógicas determinaron tu formación como enseñante de una lengua extranjera que, te ayudaron para desenvolverte exitosamente en el ámbito laboral?
5. Ahora que trabajas, ¿qué rubros del plan de estudios de la LILEX fueron considerados como más importantes en tu formación docente?
6. Considerando tu experiencia laboral como egresado de la LILEX, ¿qué sugerencias práctico-pedagógicas harías al plan de estudios de tu carrera?
7. Según tus vivencias y experiencias, ¿con qué tipo de perfil pedagógico egresa un estudiante de la LILEX en la línea docente en relación con un docente que egresa de una institución formadora de docentes (Normales, UPN, etc.)?
8. En tu experiencia, ¿qué aspectos formativos estuvieron ausentes en tu carrera?, y, ¿cuáles, a su vez, fueron necesarios en tu ámbito laboral?
9. Desde tu experiencia como alumno de la LILEX, ¿qué asignaturas determinaron tus capacidades y habilidades para la enseñanza de un segundo idioma?
10. ¿Qué pesó más en tu formación, las habilidades en un segundo idioma (gramática, vocabulario, comprensión lectora, etc.) o las estrategias pedagógicas que cursaste en la asignatura de la línea docente para tener mayores habilidades en la enseñanza?
11. En tu fase básica de formación, ¿cuáles fueron las asignaturas con más relevancia para tu práctica docente?

12. Entre la asignatura de *Métodos y Técnicas de la Enseñanza de Lenguas y Diseño de Programas de Estudio*, ¿cuál ha sido más importante para tu trabajo como docente?, ¿consideras que se necesitan más asignaturas relacionadas con la docencia de lenguas/inglés en la LILEX?, ¿cuáles? o ¿fueron suficientes las materias que te impartieron y que ahora te ayudan a ejercer la docencia con mejores herramientas?
13. En el espacio laboral donde te desempeñas, ¿qué habilidades docentes han sido cuestionadas o enriquecidas por tu jefe inmediato?
14. Si te remontas a las materias que cursaste durante tu carrera, ¿Con qué tipo de mentalidad crees que egresa el estudiante-docente de la LILEX?
15. En tu opinión, ¿qué tanto tu formación recibida te permite consolidarte en el mercado de trabajo a nivel internacional, nacional y local?
16. Finalmente, ¿Qué capacidades y habilidades pedagógicas crees que debe reforzar la LILEX para formar docentes en un segundo idioma (inglés) que permita visualizarlo como un enseñante de vanguardia?

¡Muchas gracias por tu amable colaboración!

ANEXO B. Ordenamiento de las preguntas en sus respectivas categorías y subcategorías

| Categoría | Subcategorías | Preguntas | |
|-------------|---|--|---|
| categoría 1 | formación docente (estrategias pedagógicas) | enseñanza | 3. Describe cuáles fueron los aprendizajes más significativos en tu formación como docente de inglés que te hacen más competente laboralmente |
| | | estrategias en la formación y en el ámbito laboral | 4. Desde tu punto de vista, con la fase de especialización línea docente, ¿qué estrategias pedagógicas determinaron tu formación como enseñante de una lengua extranjera y que, te ayudaron para desenvolverte exitosamente en el ámbito laboral? |
| | | perfil pedagógico | 7. Según tus vivencias y experiencias, ¿con qué tipo de perfil pedagógico egresa un estudiante de la LILEX en la línea docente en relación con un docente que egresa de una institución formadora de docentes (Normales, UPN, etc.)? |
| | | aspectos formativos ausentes y aspectos formativos necesarios en el ámbito laboral | 8. En tu experiencia, ¿qué aspectos formativos estuvieron ausentes en tu carrera?, y, ¿cuáles, a su vez, fueron necesarios en tu ámbito laboral? |
| | | consolidación en el mercado de trabajo | 15. En tu opinión, ¿qué tanto tu formación recibida te permite consolidarte en el mercado de trabajo a nivel internacional, nacional y local? |
| categoría 2 | caracterización | enseñanza-aprendizaje | 1. Desde tu punto de vista, ¿qué aspectos prioriza la LILEX en tu proceso formativo? |
| | | visión humanista y ética | 2. ¿Consideras que la LILEX te formó con una visión humanista?, sí o no y ¿en qué sentido? Así también, ¿En qué te sirvieron tus conocimientos en temas de ética? |
| categoría 3 | capacidades y habilidades | asignaturas clave/determinantes | 9. Desde tu experiencia como alumno de la LILEX, ¿qué asignaturas determinaron tus capacidades y habilidades para la enseñanza de un segundo idioma? |
| | | habilidades en un segundo idioma y estrategias pedagógicas | 10. ¿Qué pesó más en tu formación, las habilidades en un segundo idioma (gramática, vocabulario, comprensión lectora, etc.) o las estrategias pedagógicas que cursaste en la asignatura de la línea docente para tener mayores habilidades en la enseñanza? |
| | | aspectos cuestionados y aspectos enriquecidos | 13. En el espacio laboral donde te desempeñas, ¿qué habilidades docentes han sido cuestionadas o enriquecidas por tu jefe inmediato? |
| | | aspectos a reforzar | 16. Finalmente, ¿Qué capacidades y habilidades pedagógicas crees que debe reforzar la LILEX para formar docentes en un segundo idioma (inglés) que permita visualizarlo como un enseñante de vanguardia? |
| categoría 4 | mapa curricular | plan de estudios | 5. Ahora que trabajas, ¿qué rubros del plan de estudios de la LILEX fueron considerados como más importantes en tu formación docente? |
| | | sugerencias al plan de estudios | 6. Considerando tu experiencia laboral como egresado de la LILEX, ¿qué sugerencias práctico-pedagógicas harías al plan de estudios de tu carrera? |
| | | asignaturas clave/determinantes antes de la especialización en docencia | 11. En tu fase básica de formación, ¿cuáles fueron las asignaturas con más relevancia para tu práctica docente? |
| | | métodos y técnicas de la enseñanza de lenguas y diseño de programas de estudio, más asignaturas relacionadas | 12. Entre la asignatura de Métodos y Técnicas de la Enseñanza de Lenguas y Diseño de Programas de Estudio, ¿cuál ha sido más importante para tu trabajo como docente?, ¿consideras que se necesitan más asignaturas relacionadas con la docencia de lenguas/inglés en la LILEX?, ¿cuáles? o ¿fueron suficientes las materias que te impartieron y que ahora te ayudan a ejercer la docencia con mejores herramientas? |

| | | |
|--|-------------------------|--|
| | mentalidad del egresado | 14. Si te remontas a las materias que cursaste durante tu carrera, ¿Con qué tipo de mentalidad crees que egresa el estudiante-docente de la LILEX? |
|--|-------------------------|--|

ANEXO C. Ejemplo de la codificación de las respuestas en hallazgos y elementos emergentes

| Categoría: 1, formación docente | | |
|---|--|--|
| 4. Desde tu punto de vista, con la fase de especialización línea docente, ¿qué estrategias pedagógicas determinaron tu formación como enseñante de una lengua extranjera y que, te ayudaron para desenvolverte exitosamente en el ámbito laboral? | | |
| Elementos emergentes | Hallazgos | Respuestas |
| estrategias en la formación | | |
| warm up, wrap up, teoría y práctica, más aparte del uso del libro | Siento que lo que más recuerdo de mi enseñanza en LILEX era recordar de ir más allá del libro de texto, hacer warm up y wrap up de las lecciones, recordar de combinar lo práctico con lo teórico. (E.1) | De las estrategias pedagógicas, cuando yo di clases me acuerdo de hacer actividades variadas, usar mucho los recursos audiovisuales, videos, canciones, repeticiones. Hacer dinámicas con recortes y dibujos cuando trabajar con niños, worksheets con alumnos más grandes. Intentaba darles un contexto a los estudiantes para que si lo puedan aplicar en un ámbito real. Siento que lo que más recuerdo de mi enseñanza en LILEX era recordar de ir más allá del libro de texto, hacer warm up y wrap up de las lecciones, recordar de combinar lo práctico con lo teórico. (E.1) |
| organización de contenidos, habilidades lingüísticas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje activo, ambiente cómodo | En realidad, no recuerdo mucho sobre las estrategias pedagógicas que me enseñaron durante mi proceso de formación docente, en general solo recuerdo que como docente debía aprender a organizar los contenidos deseados a enseñar, teniendo en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas, quizá lo que más practicábamos era el aprendizaje colaborativo y activo, también debíamos procurar crear un ambiente cómodo para la enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos (E.2). | En realidad, no recuerdo mucho sobre las estrategias pedagógicas que me enseñaron durante mi proceso de formación docente, en general solo recuerdo que como docente debía aprender a organizar los contenidos deseados a enseñar, teniendo en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas, quizá lo que más practicábamos era el aprendizaje colaborativo y activo, también debíamos procurar crear un ambiente cómodo para la enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos (E.2). |
| tipos de inteligencias, gamificación del aula | Nos enseñaron los tipos de inteligencias para tener en cuenta a los alumnos, estrategias dinámicas o juegos principalmente (E.3) | Nos enseñaron los tipos de inteligencias para tener en cuenta a los alumnos, estrategias dinámicas o juegos principalmente, yo uso mucho con los niños el total physical response y con adultos el método de task based, pero todo siento que lo he reforzado con la maestría (E.3) |
| enseñanza por contenido, cuatro habilidades lingüísticas | Yo me acuerdo mucho de las estrategias de enseñar por contenido, las estrategias para trabajar con las cuatro habilidades. (E.4) | Yo me acuerdo mucho de las estrategias de enseñar por contenido (enseñar algún tema sobre otro tópico, pero enseñarlo en inglés, alienta a los alumnos a aprender un idioma usándolo como un medio real de comunicación desde el primer día de clase), las estrategias para trabajar con las cuatro habilidades. En mi experiencia siento que no distingula sobre esas habilidades cuando entre entonces ahora busco enseñarle eso a mis alumnos, hacer uso de movimiento, juegos, en nivel primaria me ha servido mucho para que mis estudiantes estén activos. (E.4) |

| | | |
|---|--|---|
| | la maestra Liz siempre nos puso ejemplos de que podíamos llegar a hacer si no teníamos internet, si teníamos a alumnos muy distraídos, de actividades para leer, escribir, enseñar gramática y poder responder a diferentes estudiantes. Trabajar con inducción o deducción, repetición, por ejemplo, si la clase se trataba del speaking pues buscar que el aprendizaje fuera colaborativo, hacer actividades con algún debate. (E.5) | Más que nada me ayudaron a tener un criterio para yo poder trabajar en diferentes contextos y con distintos recursos, la maestra Liz siempre nos puso ejemplos de que podíamos llegar a hacer si no teníamos internet, si teníamos a alumnos muy distraídos, de actividades para leer, escribir, enseñar gramática y poder responder a diferentes estudiantes. Trabajar con inducción o deducción, repetición, por ejemplo, si la clase se trataba del speaking pues buscar que el aprendizaje fuera colaborativo, hacer actividades con algún debate. (E.5) |
| enseñanza según el contexto, inducción o deducción, repetición, aprendizaje colaborativo, debates, | | |
| warm up, gamificación | Saber hacer e incluir en los planes de trabajo un warm up, juegos y dinámicas para que la clase no se limite a solo repetir y traducir. (E.11) | Docencia con la maestra Alejandra, ella me ayudó mucho para los contenidos de mis conocimientos. (E.6) |
| organización de clase, aprendizaje autónomo | Yo recuerdo las clases de docencia, las cuales me mostraron diferentes estrategias que se pueden aplicar en el aula como la organización de las clases, así como estrategias de aprendizaje autónomo. (E.8) | Para enseñarnos sobre estrategias pedagógicas, siento que siempre se tomó muy en cuenta el contexto de que las escuelas en México no le suelen dar la importancia al idioma como deberían; entonces las estrategias que nos enseñaron en la LILEX fueron más desde la aplicación práctica como exponer, jugar, investigar más información para presentar el tema, hacer debates sobre las temáticas y nuestras experiencias de aprendizaje también contaban mucho dentro de las clases, dar ejemplos de cómo nos enseñaron a nosotros y reflexionar desde ahí (E.7) |
| adaptación al contexto y al alumno, aprendizaje situado, simulación | Las que más recuerdo son las de hacer o moverte a mis clases para que mi estudiante aprenda, darle un contexto, interesarlo de manera natural y luego ya dar el conocimiento, estrategias para que mi estudiante vea que el inglés tiene un uso en el mundo real. (E.9) | Yo recuerdo las clases de docencia, las cuales me mostraron diferentes estrategias que se pueden aplicar en el aula como la organización de las clases, así como estrategias de aprendizaje autónomo. (E.8) |
| adaptación al alumno | Pues recuerdo las de adaptarme según el tipo de alumno (E.10) | Las que más recuerdo son las de hacer o moverte a mis clases para que mi estudiante aprenda, darle un contexto, interesarlo de manera natural y luego ya dar el conocimiento, estrategias para que mi estudiante vea que el inglés tiene un uso en el mundo real. (E.9) |
| estrategias usadas en el ámbito laboral | De las estrategias pedagógicas, cuando yo di clases me acuerdo de hacer actividades variadas, usar mucho los recursos audiovisuales, videos, canciones, repeticiones. Hacer dinámicas con recortes y dibujos cuando trabajar con niños, worksheets con alumnos más grandes. Intentaba darle un contexto a los estudiantes para que si lo puedan aplicar en un ámbito real (E.1) | Pues recuerdo las de adaptarme según el tipo de alumno es lo que yo aplico, visual con muchas imágenes o interacción visual, por ejemplo, o kinestésico metiendo movimiento o cosas del estilo de acuerdo a mis estudiantes. (E.10) |
| variación, estrategias audiovisuales (videos y canciones), repetición, gamificación y manualidades, worksheets, aprendizaje situado | | |

| | | |
|---|---|--|
| total physical response, task based, refuerzo de conocimientos con la maestría | yo uso mucho con los niños el total physical response y con adultos el método de task based, pero todo siento que lo he reforzado con la maestría (E.3) | Saber hacer e Incluir en los planes de trabajo un warm up, juegos y dinámicas para que la clase no se limite a solo repetir y traducir. (E.11) |
| actividades para las cuatro habilidades, gamificación, aprendizaje activo | En mi experiencia siento que no distinguía sobre esas habilidades cuando entre entonces ahora busco enseñarle eso a mis alumnos, hacer uso de movimiento, juegos, en nivel primaria me ha servido mucho para que mis estudiantes estén activos. (E.4) | Las estrategias que yo recuerdo más y me gustaban utilizar eran para speaking y listening, ponerles audios, hablarles, juegos y dinámicas de pronunciación para que se sintieran en confianza para hablar (E.12) |
| adaptación a diferentes contextos y recursos | Más que nada me ayudaron a tener un criterio para yo poder trabajar en diferentes contextos y con distintos recursos (E.5) | Repetición a base de ritmos, hacer uso de glosarios personales, tablas de contenido de repaso y actividades de simulación o juegos (E.13) |
| adaptación al contexto de la escuela | Para enseñamos sobre estrategias pedagógicas, siento que siempre se tomó muy en cuenta el contexto de que las escuelas en México no le suelen dar la importancia al idioma como deberían (E.7) | |
| adaptación según el alumno, | Pues recuerdo las de adaptarme según el tipo de alumno es lo que yo aplico, visual con muchas imágenes o interacción visual, por ejemplo, o kinestésico metiendo movimiento o cosas del estilo de acuerdo a mis estudiantes. (E.10) | |
| gamificación, actividades para speaking y listening | Las estrategias que yo recuerdo más y me gustaban utilizar eran para speaking y listening, ponerles audios, hablarles, juegos y dinámicas de pronunciación para que se sintieran en confianza para hablar (E.12) | |
| repetición, glosarios personales, tablas de contenido, gamificación, simulación | Repetición a base de ritmos, hacer uso de glosarios personales, tablas de contenido de repaso y actividades de simulación o juegos (E.13) | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| en qué te ayudaron esas esas estrategias | uso de la lengua en un ambiente real con contexto, hacer que los estudiantes entren en confianza, que se limite la repetición y la traducción, daries confianza para hablar | Intentaba daries un contexto a los estudiantes para que si lo puedan aplicar en un ámbito real. (E.1) | |
| | que los estudiantes estén activos, uso de las cuatro habilidades | En mi experiencia siento que no distinguía sobre esas habilidades cuando entre entonces ahora busco enseñarle eso a mis alumnos(E.4) | |
| | tener un criterio para trabajar | Más que nada me ayudaron a tener un criterio para yo poder trabajar en diferentes contextos y con distintos recursos (E.5) | |
| | práctica, exponer, jugar, investigar, presentar un tema, temáticas, cómo nos enseñaron a nosotros y reflexionar sobre eso | entonces las estrategias que nos enseñaron en la LILEX fueron más desde la aplicación práctica como exponer, jugar, investigar más información para presentar el tema, hacer debates sobre las temáticas y nuestras experiencias de aprendizaje también contaban mucho dentro de las clases, dar ejemplos de cómo nos enseñaron a nosotros y reflexionar desde ahí (E.7) | |
| | hacer que los estudiantes se sintieran en confianza para hablar | Las estrategias que yo recuerdo más y me gustaban utilizar eran para speaking y listening, ponerles audios, hablarles, juegos y dinámicas de pronunciación para que se sintieran en confianza para hablar (E.12) | |