

EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DE LAS SECUNDARIAS PÚBLICAS EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA: REALIDADES Y NECESIDADES PARA TABASCO

MANUEL JESÚS IZQUIERDO SANDOVAL / SILVIA PATRICIA AQUINO ZÚÑIGA / ELIEL JIMÉNEZ GRAJEDA
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

RESUMEN: Este trabajo presenta los resultados de un estudio, auspiciado por CONACYT–Fondo Mixto Tabasco, para organizar un programa de desarrollo profesional que fortalezca el perfil docente de los profesores de inglés de las secundarias públicas de Tabasco en el marco de la restructuración efectuada en 1993 y 2006 a la asignatura de Lengua Extranjera, Inglés, por la Secretaría de Educación. Para organizar tal programa de formación, se identificaron el perfil profesional de los profesores y su interés en actividades que fortalezcan su práctica educativa. Para tal efecto, se aplicaron un cuestionario a 99 profesores y una entrevista semi-estructurada en 40 secundarias públicas ubicadas en las cabeceras municipales de los 17 municipios de Tabasco. Los datos recolectados en el cuestionario y en las entrevistas realizadas en un 90% de las escuelas revelaron que la mayoría de los

participantes cuentan con una formación pedagógica inicial en la enseñanza del inglés anterior a las actuales reformas educativas del país. También, se identificó una falta de formación disciplinar constante y homogeneidad con respecto al dominio del idioma inglés en los participantes y la necesidad de estudios avanzados en la enseñanza del inglés y de acreditación en el dominio del idioma. Sin embargo, tanto los docentes como los administrativos entrevistados demostraron un alto grado de interés en participar en actividades que fortalezcan la práctica educativa de los profesores de inglés.

PALABRAS CLAVE: Educación Básica, Enseñanza del Inglés, Formación de Profesores.

Introducción

En los últimos 20 años, la Secretaría de Educación ha realizado una serie de acciones que han hecho evidente la importancia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo público. Prueba de ello es, además de la reciente integración de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de nivel primaria a través de programas

pilotos a nivel nacional, la reorganización curricular de los Planes de Estudio de Lengua Extranjera en 1993 y en el 2006. La restructuración curricular del Plan y Programas de Estudio 1993, estableció un cambio pedagógico de la enseñanza estructuralista del inglés a la enseñanza comunicativa (SEP, 1993). A diferencia de la primera, donde el aprendizaje se centraba en la memorización de los componentes lingüísticos del inglés, la enseñanza comunicativa favorece el aprendizaje del inglés en situaciones comunicativas. A través del aprendizaje comunicativo, la SEP busca que, durante la educación secundaria, los alumnos desarrollen conocimientos y habilidades para interactuar en contextos sociales en esta lengua extranjera y mejoren su rendimiento académico en los niveles subsecuentes de educación.

Un estudio realizado por la SEP, para dar seguimiento a la restructuración de 1993, en más de 100 secundarias públicas del país en el 2001-2002 demostró que los estudiantes de secundaria no eran aún capaces de efectuar actividades básicas de comprensión y producción comunicativa en inglés (SEP, 2006, p. 7). El análisis de la práctica educativa de los profesores de inglés en el estudio reveló que éstos aún favorecían el aprendizaje de esta lengua desde un enfoque estructuralista, promoviendo la memorización y traducción sin favorecer el empleo comunicativo de la lengua. Para reorientar la práctica educativa de los profesores de inglés, la SEP estableció en los Programas de Estudios de Lengua Extranjera 2006 una descripción de los fundamentos teóricos, los propósitos, y los enfoques metodológicos y de evaluación que sustentan los procesos de aprendizaje del inglés en el nivel secundaria.

A pesar de estas innovaciones en el Plan y Programas de Estudio de Lengua Extranjera Inglés, la Secretaría de Educación reconoce que "el cambio a nivel conceptual no es suficiente para tener impacto en el aula. El verdadero cambio ha de verse en la práctica, como una relación clara entre las creencias y acciones" (SEP, 2006, p. 107). En otras palabras, para mejorar el aprendizaje del inglés, se requiere que los profesores modifiquen su práctica educativa en función del nuevo modelo de aprendizaje del inglés establecido para la educación pública. No obstante, la transición de un tipo de prácticas educativas a otro es un proceso complejo, como lo demuestran los estudios realizados en el área de enseñanza de segundas lenguas (vea Borg, 2006). Esto es, porque tal transición involucra la reorientación, por una parte, de los saberes y creencias, así como de las habilidades, actitudes y valores que los profesores han desarrollado a través de su educación y su experiencia.

Esta reorientación requiere la participación de los profesores de lenguas en servicio en un proceso de profesionalización continuo (véanse Borg, 2006; Burns y Richards, 2009). Crandall (2001) indica que tal profesionalización comienza al término de sus estudios técnicos o universitarios. Para que el ejercicio de la práctica educativa favorezca procesos de aprendizaje efectivos del inglés y acordes con los cambios disciplinares e institucionales, el profesor debe participar en programas educativos formales (ej., diplomados, especialidades, certificaciones y posgrados) donde adquiera conocimientos actuales en torno a los cambios curriculares, a la evolución de las posturas teórico-empíricas del área de segundas lenguas, y a los enfoques y metodologías emergentes (Richards, 2008). Además, investigaciones relacionadas con los profesores de inglés han puesto de manifiesto la importancia de la reflexión docente en la mejora de la práctica educativa (Borg, 2006). Murphy (2001) indica que los profesores deben, entonces, participar en actividades de reflexión (ej., investigación áulica, grupos de discusión, talleres) donde puedan, por ejemplo, comprender los factores que impactan el aprendizaje en sus contextos, incrementar sus estrategias didácticas, y aumentar la calidad del uso de la lengua.

Método

Los objetivos de este trabajo fueron examinar los procesos de educación formal que caracterizan el perfil docente de los profesores de inglés de las secundarias públicas del estado de Tabasco e identificar la apertura profesional de los profesores en torno a actividades de reflexión educativa en las cinco regiones del Estado. Para tal efecto, se establecieron las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Qué programas de educación formal caracterizan el perfil docente de los profesores de inglés de las secundarias públicas del estado de Tabasco?
2. ¿Qué grado de apertura demuestran los profesores de inglés de las secundarias públicas del estado de Tabasco hacia las actividades de reflexión educativa?
3. ¿Existe homogeneidad en Tabasco en torno a la educación formal de los profesores de inglés, y su apertura hacia las actividades de reflexión educativa?

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se desarrolló un estudio exploratorio mixto donde se implementaron un instrumento cuantitativo y cualitativo para triangular la información (Creswell, 2009). Para responder las preguntas de investigación, en las 5 subregiones del estado de Tabasco, se recolectaron datos acerca de las dos variables del

estudio: 1) el tipo de educación formal de los profesores y 2) su apertura hacia las actividades de reflexión educativa.

Población. Un total de 99 profesores (M=57, H=42) de inglés provenientes de 40 escuelas secundarias públicas estatales, federales ó técnicas localizadas en las cabeceras municipales de los 17 municipios del estado de Tabasco participaron en este estudio. La edad de los participantes variaba entre los 27 y 77 años de edad, con una media de 40 años. En promedio, los profesores impartían 20 horas de inglés y contaban con una antigüedad laboral promedio de 15 años.

Estratos. Los profesores se organizaron a partir de las cinco subregiones del estado (Gobierno de Tabasco, 2011). En la subregión del Centro participaron 22 profesores en los municipios de Centro, Jalpa de Méndez y Nacajuca. En la subregión de la Chontalpa, participaron 43 profesores de los municipios de Huimanguillo, Cárdenas, Cunduacán, Comalcalco, y Paraíso. La subregión de los Pantanos incluyó a 13 profesores de Macuspana, Jonuta, y Centla. En la subregión de los Ríos, participaron 12 profesores de Macuspana, Jonuta y Centla. Finalmente, en la subregión Sierra, participaron 9 profesores de Teapa, Jalapa y Tacotalpa.

Cuestionario. Brown (2001, en Mackey y Gass, 2005) define este instrumento de investigación como un listado de preguntas escritas empleadas para recabar datos en torno al objeto de estudio. Para recolectar los datos cuantitativos específicos en torno a las variables del estudio, el cuestionario contempló un total de 26 preguntas cerradas en la forma de opción múltiple. Este tipo de preguntas fueron seleccionadas ya que permiten comparaciones cuantitativas entre los grupos de estudio (Mackey y Gass, 2005). Las preguntas se distribuyeron en cinco secciones: 1) datos socio-demográficos, con dos preguntas; 2) experiencia laboral con un total de nueve preguntas; 3) conocimientos de idioma inglés, con cuatro preguntas; 4) formación en la enseñanza del idioma inglés, con dos preguntas; y 5) la disponibilidad para participar en actividades de reflexión educativa, con siete preguntas. Las preguntas de las secciones 1 y 2, se emplearon para identificar el perfil sociodemográfico y laboral de la población. Las preguntas de las secciones 3 y 4 permitieron estudiar la primera variable del estudio. En tanto que las preguntas de la última sección, se emplearon para observar la variable 2.

Entrevista. Mackey y Gass (2005) definen este instrumento de investigación como un grupo de preguntas orales para recabar datos acerca del objeto de estudio. Para recolectar los datos cualitativos en torno a las variables del estudio, se implementó una entrevista semi-estructurada. Este tipo de entrevista permite establecer preguntas guías, que se presentan de manera oral a los participantes, y de las cuales se desprenden, de manera espontánea, una serie de cuestionamientos que varían según la información proporcionada por los participantes (Mackey y Gass, 2005). En este estudio, se realizó una entrevista con una duración aproximada de 30 minutos en un 90% de las escuelas participantes. En cada entrevista participaron entre uno y dos profesores. Durante la entrevista, primero se presentó el objetivo del estudio; posteriormente, se obtuvo el consentimiento de los profesores para recabar los datos. En una tercera etapa, se realizaron preguntas acerca de su formación y experiencia docente. Finalmente, se indagó el interés de los participantes en actividades de reflexión relacionadas con la enseñanza del inglés. Al final, se documentaron las tendencias positivas o negativas observadas.

Análisis de Datos. Las respuestas de los participantes en el cuestionario se analizaron usando el paquete estadístico SPSS V.18 a partir de la naturaleza de los datos obtenidos. Por su naturaleza de tipo escala, la edad, la antigüedad laboral, y el número de horas frente a grupo fueron analizados para determinar las medidas de tendencia central al interior de cada subregión. Debido a la naturaleza nominal de las respuestas obtenidas en las preguntas restantes del cuestionario, éstas fueron analizadas a través de tablas de contingencias para determinar la frecuencia de las respuestas de los participantes por subregión. En cuanto a los datos obtenidos a través de las entrevistas, éstos fueron interpretados de manera global por su tendencia positiva o negativa, así como las razones expuestas por los participantes.

Resultados

Resultados Cuantitativos

En esta sección, se sintetizan los resultados de las secciones 3-5 del cuestionario. En relación a la educación formal de los profesores participantes, los datos obtenidos en el cuestionario indican que la mayoría de los profesores cuenta con un promedio de estudio de la lengua inglesa de entre cuatro y ocho años, como lo demuestra la Tabla 1. Si bien, la Tabla 2 nos sugiere que este aprendizaje se dio básicamente durante los años de estudio de la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés o de Licenciatura en

Idiomas, también pone de manifiesto que los profesores han participado en diversos procesos educativos para incrementar su dominio de la lengua. No obstante, como lo ilustra la Tabla 3, solamente un pequeño grupo de profesores han logrado acreditar su dominio del inglés a través de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) o el TOEFL institucional; en menor escala, encontramos profesores que han acreditado su dominio del inglés a través de certificaciones internacionales. En cuanto a la preparación didáctico-pedagógica en la enseñanza del inglés, la Tabla 4 señala que existe un alto número de profesores que cuentan con una Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa o Licenciatura en Idiomas, pero quienes aún requieren de estudios superiores en el área. Finalmente, la Tabla 5 deja en claro el interés de los profesores de inglés en participar activamente en actividades que les permitan reflexionar acerca del aprendizaje del inglés en sus contextos educativos.

Resultados cualitativos

Durante las entrevistas, los profesores reconocieron que el aprendizaje del inglés en las secundarias públicas constituye un desafío para los alumnos debido a variables internas y externas a los contextos educativos. No obstante, los profesores reconocieron que su participación en programas disciplinares de educación formal y actividades de reflexión podrían ayudarles a fortalecer su práctica educativa en el marco de la Reforma Integral de la Educación. Si bien los participantes explicitaron en repetidas ocasiones su interés en tales procesos de profesionalización, también dieron a conocer algunas variables que interfieren en los mismos. En la mayoría de las entrevistas, por ejemplo, los profesores enfatizaron la necesidad de programas institucionales al interior del estado que propicien 1) la educación permanente en el área de la enseñanza de lenguas y 2) la colaboración con sus homólogos en otros municipios. En los Ríos, los participantes admitieron que su ubicación geográfica dificultaría aún más su participación en dichos programas de profesionalización.

Conclusiones

La educación formal y permanente, así como la participación constante de los profesores de inglés en actividades reflexivas, constituyen dos factores claves en la reorientación de su práctica educativa (Borg, 2006; Burns y Richards, 2009). Los resultados obtenidos en las cinco subregiones del estado de Tabasco sugieren que la mayoría de los profesores de inglés cuentan con una preparación inicial en la enseñanza del idioma inglés. No

obstante, también ponen de manifiesto la necesidad que tienen de actualizar su práctica educativa participando en programas de educación continua y actividades que les permitan adquirir conocimientos y habilidades en la enseñanza del inglés, así como incrementar y certificar su conocimiento del idioma.

La importancia que juegan los conocimientos y habilidades didáctico-pedagógicas y lingüísticas en la formación del profesor de inglés como lengua extranjera ha sido abordada desde los años 70. Por ejemplo, el comité ad-hoc para la Formación de Profesores de la Asociación del Estado de Nueva York de Profesores de Lenguas Extranjeras (Baslaw et al, 1977) estableció que un profesor competente de lenguas, además de contar con los conocimientos en torno a la lengua que impartía, también debe poseer los conocimientos, habilidades y actitudes que hagan efectiva su práctica educativa.(ver también Har Wong, 2008; Sökür, 2010).

Los datos cuantitativos y cualitativos recolectados en Tabasco ponen de manifiesto la voluntad de los profesores por mejorar su práctica educativa. Corresponde, entonces, a sus instituciones y autoridades contemplar objetivos y estrategias para reorientar su práctica educativa a través de programas de educación continua y desarrollo profesional. Diversos autores en el área de segundas lenguas, han puesto de manifiesto el papel de las instituciones en la profesionalización de los profesores de inglés. Ya en 1997, por ejemplo, Baslaw *et al*/ afirmaban que las instituciones son responsables de la formación de los profesores de lenguas y deben proveerlos con las oportunidades necesarias para reorientar su práctica educativa.

Tablas y figuras

Tabla 1 Años de Estudio del Inglés

Región	Menos de 4	Entre 4 y 8	Más de 8	Total
Centro		86%	14%	100%
Chontalpa	5%	79%	16%	100%

Pantanos	15%	54%	31%	100%
Ríos		33%	67%	100%
Sierra	11%	89%		100%

Tabla 2 Modalidad de Aprendizaje del Inglés

Región	Auto dida cta	Esc Idio	Clases Priv.	Esc Prim.	Esc Sec	Bach	Univ	Leng Mat.	Nor mal	CAM
Centro	14%	36%	18%	9%	23%	9%	68%		14%	18%
Chontalpa	28%	37%	23%	2%	26%	16%	44%		28%	2%
Pantanos	31%	38%	23%		15%	15%	46%	1%	23%	8%
Ríos	42%	83%	33%		33%	25%	50%		33%	8%
Sierra	22%	22%	11%		11%		56%		44%	

Tabla 3 Certificaciones de Dominio del Inglés

Región	CENNI	TOEFL	PET	FC	CAE	IELTS	TKT	Ninguna	Otra
Centro		14%	4%				4%	73%	
Chontalpa	2%	12%		5%				60%	2%
Pantanos		15%		8%				61%	
Ríos	8%	25%						50%	8%

Sierra

89%

Tabla 4 Formación en Enseñanza del Inglés

Región	Téc EII	LI	Especialidad EI	Posgrado EI	Otra
Centro	4%	82%	4%	0	
Chontalpa	2%	80%	12%	5%	
Pantanos	8%	77%	8%	0	
Ríos	0	58%	25%	0	
Sierra	33%	78%	11%	0	

Tabla 5 Interés en actividades de reflexión educativa

Región	Autodiagnóstico	Sondeo	Entrev.	Disc. Grupal	Observ. De clases	Ponencias	Cursos
Centro	100%	95%	77%	82%	82%	87%	95%
Chontalpa	95%	100%	84%	80%	81%	81%	89%
Pantanos	92%	92%	70%	70%	85%	77%	85%
Ríos	100%	100%	100%	92%	78%	92%	92%
Sierra	89%	78%	89%	90%	92%	78%	89%

Referencias

- Baslaw, A., et al. (1977). *Suggested guidelines for foreign language teacher preparation programs*. NY: New York Association of Foreign Language Teachers.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. Londres, R.U.: Continuum.
- Burns, A. Y Richards, J.C. *The Cambridge guide to second language teacher education*. R.U.: Cambridge University Press.
- Crandall, J. (2001). Keeping up to date as an ESL or EFL professional. En M. Celce-Murcia (Coord.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp 535 - 552). EE.UU: Heinle y Heinle.
- Creswell, J. (2007). *Designing and conducting mixed-methods research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Har Wong, R. M. (2008). "Competency-based English teaching and learning: Investigating pre-service teachers of chinese's learning experience", *Porta Linguarum*, vol. 9, pp. 179-198.
- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Murphy, J. M. (2001). Reflective teaching in ELT. En M. Celce-Murcia (Coord), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 499 - 514). EE.UU: Heinle y Heinle.
- Richards, J. (2008). Growing up with TESOL, *English Teaching Forum*, 1, 2 -11
- SE (1993). *Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación.
- SE (2006). *Programas de Estudio para la Educación Secundaria 2006. Lengua Extranjera, Inglés*. México: Secretaría de Educación.