



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE:
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DOCENTES
DE INGLÉS EN SERVICIO EN CONTEXTOS
MEXICANOS”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

ROSSANA OVALLE VELASCO S080037

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. ANA MARÍA ELISA DÍAZ DE LA GARZA**

**CO-DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MA. DE LOURDES RICO CRUZ**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; SEPTIEMBRE DE 2022.



Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional de la C. Rossana Ovalle Velasco, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado "Desarrollo Profesional Docente: Estrategias Didácticas para Docentes de Inglés en Servicio en Contextos Mexicanos" elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 22 días del mes de septiembre del año dos mil veintidós en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza
Presidenta del jurado

Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves
Secretaria del jurado



Dra. Ma de Lourdes Rico Cruz
Vocal del jurado

Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-05-05

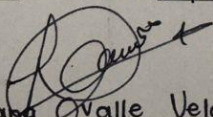
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Rossana Ovalle Velasco,
Autor (a) de la tesis bajo el título de "Desarrollo Profesional Docente: Estrategias Didácticas para Docentes de Inglés en Servicio en Contextos Mexicanos,"
presentada y aprobada en el año 20 22 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 26 días del mes de septiembre del año 20 22.


Rossana Ovalle Velasco
Nombre y firma del Tesista o Tesistas



Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del cual fui beneficiado, con el número de registro de becario CVU 1081734.



La presente tesis fue uno de los productos del proyecto de investigación **“Desarrollo Profesional Docente: Estrategias Didácticas para docentes de inglés en servicio en Tiempos de COVID”** con clave de registro IyP:04/FLT/RPR/008/, coordinado por la Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza con la participación de los siguientes docentes del cuerpo académico de la facultad de Lenguas campus Tuxtla, “Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas”: Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves; Dra. Elizabeth Us Grajales; Mtra. Esther Gómez Morales; Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima en colaboración con la Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz del cuerpo académico “Enseñanza /Aprendizaje de Lenguas y Cultura” de la Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro.

Agradezco a todos los miembros del cuerpo académico por su valiosa dirección dentro de la presente investigación.

Resumen

El presente trabajo de investigación busca conocer los beneficios y limitantes que comprende el Desarrollo Profesional Docente Continuo en la labor de los docentes de inglés en servicio en diversos contextos frente a los desafíos educativos actuales. El Desarrollo Profesional Docente Continuo (DPDC) es un elemento fundamental en el quehacer docente, el cual, como su nombre lo menciona, debe ser un proceso continuo. Derivado de la contingencia ocasionada por Covid-19, los procesos de enseñanza del inglés en la actualidad han presentado cambios considerables y con ello, se han incrementado y pluralizado las necesidades de Desarrollo Profesional Continuo para los docentes de inglés, a fin de proporcionarles las oportunidades de formación para lograr ser capaces de enfrentar los nuevos retos educativos como son el uso de la tecnología en el ámbito educativo, la inclusión en el aula y el respeto a la diversidad de género, por mencionar algunos. Esta investigación fue desarrollada bajo los principios del paradigma cualitativo haciendo uso del método de investigación acción con la intención de responder las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué necesidades y deseos motivan a los docentes de inglés en servicio a tomar cursos y talleres de Desarrollo Profesional Continuo?
- 2) ¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado los maestros de inglés en servicio en tiempos de Covid-19 y cómo los han enfrentado?
- 3) ¿Qué tipo de competencias y estrategias didácticas utilizan los docentes de inglés en servicio en contextos mexicanos durante tiempos de Covid-19?

La recolección de datos se condujo con el uso de cuestionarios, observaciones, el diario del investigador y las reflexiones escritas de los durante las fases de esta investigación. Por medio de la triangulación de los hallazgos se lograron identificar las necesidades de Desarrollo Profesional que tienen los maestros de inglés en servicio en la actualidad para posteriormente ofrecer, por medio de cursos/talleres, oportunidades de Desarrollo Profesional Docente Continuo que ayudaron a mejorar la práctica docente. Los resultados develaron que a raíz de la Contingencia por Covid-19 se acentuaron las necesidades de Desarrollo Profesional de los maestros pues los cambios abruptos a los que se enfrentaron en el ámbito educativo, muestran evidencia que los docentes requieren de mayor capacitación tecnológica. Asimismo, dieron a conocer que existe una gran preocupación por parte de los docentes debido a la incertidumbre a la que se enfrentaron durante la contingencia.

Palabras clave: desarrollo profesional continuo, estrategias didácticas en tiempos de Covid-19, Enseñanza de inglés en educación básica.

Abstract

The following research Project aims to know the benefits and limitations that Continuous Professional Development comprise in the in-service English teacher's practice facing the current teaching challenges. Continuous Professional Development (CPD) is a fundamental element in the teacher's tasks, which, as previously mentioned, has to be a continuous process. After the Covid-19 pandemic, the English current teaching processes has presented important changes and as a consequence the needs and variety of Professional Development for English teachers have increased, so, it is necessary to give teachers CPD opportunities in order to be able of facing the new educational challenges like the use of technologies in the classroom, inclusive education and respect for the genre diversity, just to mention some. This research was developed with the principles of the Qualitative Paradigm using Action Research method with the intention of answering the following research questions:

- 1) What wants and needs motivate in-service English teachers to take Continuous Professional Development courses/workshops?
- 2) What are the challenges faced by the in-service English teachers in times of Covid-19 and how have they faced them?
- 3) What kind of teaching competences and strategies do the in-service English teachers use in mexican contexts during times of Covid-19?

The data collection was conducted by the use of questionnaires, observations, the researcher and participants' journal during the phases of this research. By the triangulation of the findings it was possible to identify the current CPD teachers' needs in order to offer, by courses/workshops, CPD opportunities to help improve the teaching practice. The results unveiled that after the Covid-19 pandemic started the CPD needs increased considerably due to the abrupt changes faced in education, these changes showed that teachers require more technological preparation. They also show that there is a great concern by the teachers because of the uncertainty faced in the pandemic.

Key words: Continuous Professional Development, Teaching strategies in times of Covid-19, English teaching in basic education.

Agradecimientos

A Dios. Por siempre escuchar mis plegarias.

A mis padres. Por creer en mí y jamás dejarme caer.

A Kenai. Por ser mi mayor ejemplo de fortaleza, valentía y ganas de vivir.

A Lyla. Por ser mi niña aguerrida y resiliente.

A Quiryat. Por amarme, motivarme, ser el mejor papá y compañero de vida.

A mi directora, Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza. Por ser mi guía y apoyo incondicional en mi primera experiencia como docente investigador.

A mi codirectora, Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz y mi Sinodal, Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves. Por su valiosa aportación y apoyo en esta investigación.

A la Coordinación, el Cuerpo Académico y mis compañeros de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Por brindarme todo su apoyo y comprensión en los momentos más difíciles.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	iv
Abstract	v
Agradecimientos	vi
Índice de contenido	vii
Índice de figuras	x
Lista de Abreviaturas	xi

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema y justificación	1
Objetivos y preguntas de investigación	4
Antecedentes	6
Panorama general de la tesis	8

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Introducción

1.1 Evolución de la enseñanza del Inglés en México	10
1.2 Desarrollo Profesional Docente	14
1.3 El Desarrollo Profesional Docente Continuo en tiempos de Covid-19	19
1.4 Competencias del Docente de Lenguas	22
1.5 Tendencias Metodológicas Contemporáneas de la Enseñanza del Inglés	27
1.6 La Práctica Reflexiva del Docente de inglés	32
1.7 Comunidades de Aprendizaje	34

Resumen

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

Introducción

2.1 Diseño de la investigación	37
2.1.1 Investigación Cualitativa	37

2.1.2 Investigación Acción	39
2.2 Contexto	44
2.3 Participantes	45
2.4 Técnicas de recolección de datos	47
2.4.1 El Cuestionario.....	47
2.4.2 El Diario del Investigador	48
2.4.3 El Diario del Participante	49
2.4.4 La Observación Participante	50
2.5 Cursos/talleres impartidos durante la investigación.....	52
2.6 Consideraciones Éticas	58

Resumen

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Introducción

3.1 Proceso de Análisis de Datos	61
3.2 Resultados	62
3.2.1 PI1: ¿Qué necesidades y deseos motivan a los docentes de inglés en servicio a tomar cursos y talleres de Desarrollo Profesional Continuo?	62
3.2.2 ¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado los maestros de inglés en servicio en tiempos de Covid-19 y cómo los han enfrentado?	72
3.2.3 ¿Qué tipo de competencias y estrategias didácticas usan los docentes de inglés en servicio en contextos mexicanos durante tiempos de Covid-19?	85

Resumen

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES A FUTURO, Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Introducción

4.1 Limitaciones del Estudio	86
------------------------------------	----

4.2 Hallazgos	88
4.3 Propuesta Didáctica para mejorar el DPDC de Maestros de inglés en Servicio.....	92
4.4 Sugerencias para la elaboración, enriquecimiento e implementación de cursos y talleres de Desarrollo Profesional Docente	100
4.5 Conclusiones	102
4.6 Implicaciones a Futuro	104
4.7 Epílogo Reflexivo	104
REFERENCIAS	106

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	114
ANEXO 2: EVIDENCIAS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO INICIAL...	120
ANEXO 3: EVIDENCIAS DE SESIONES SINCRÓNICAS DE LOS TALLERES DE FORMACIÓN PROFESSIONAL DOCENTES IMPARTIDOS EN LAS FASES I Y II DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	121
ANEXO 4: FORMATO DE OBSERVACIÓN	124
ANEXO 5: EVIDENCIAS DE OBSERVACIÓN.....	125
ANEXO 6: EVIDENCIAS DEL DIARIO DEL PARTICIPANTE (REFLEXIONES 1, 2 Y 3).....	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fases de la Investigación-Acción de Burns en relación a este estudio.

Figura 2: Resumen de Participantes Fase I.

Figura 3: Resumen de Participantes Fase II.

Figura 4: Resumen de aplicación de instrumentos.

Figura 5: Resumen de Talleres de la Fase I.

Figura 6: Póster de difusión de uno de los talleres correspondientes a la Fase I.

Figura 7: Evidencia del programa de los talleres correspondientes a la Fase I.

Figura 8: Evidencia de sesiones sincrónicas vía Zoom de la Fase I.

Figura 9: Resumen de Talleres de la Fase II.

Figura 10: Póster de difusión de los talleres correspondientes a la Fase II.

Figura 11: Evidencia del programa de los talleres correspondientes a la Fase II.

Figura 12: Evidencia de sesiones sincrónicas vía Zoom de la Fase II.

Figura 13: Resultados de Formación Profesional de los 11 participantes de la investigación.

Figura 14: Resumen de cursos que desean recibir los docentes participantes en la Fase II.

Figura 15: Evidencias de necesidades de Desarrollo Profesional en uso de Tecnologías en el aula Fase II.

Figura 16: Evidencias de las reflexiones de los docentes participantes del taller: Becoming a Reflective Practitioner in times of Covid-19 (Necesidades de Formación Continua).

Figura 17: Evidencias de las reflexiones de los docentes participantes del taller: Becoming a reflective practitioner in times of Covid-19 (Deseos de Formación Continua).

Figura 18: Gráfica de retos enfrentados por los docentes de inglés en servicio en tiempos de Covid-19.

Figura 19: Evidencias de las reflexiones de los docentes participantes del taller: Becoming a reflective practitioner in times of Covid-19 (Retos enfrentados por Covid-19).

Figura 20: Evidencias de las reflexiones de los docentes participantes del taller: Becoming a reflective practitioner in times of Covid-19 (Percepciones positivas).

Figura 21: Evidencias de las reflexiones de los docentes participantes del taller: Becoming a reflective practitioner in times of Covid-19 (Impacto positivo).

LISTA DE ABREVIATURAS

IA: Investigación Acción

DPDC: Desarrollo Profesional Docente Continuo

PRONI: Programa Nacional de Inglés

PNIEB: Programa Nacional de Inglés para Educación Básica

DOF: Diario Oficial de la Federación

SEP: Secretaría de Educación Pública)

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

PISA: Programme for International Student Assessment

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

TICs: Tecnologías de la Información y Comunicación

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

CDA: Comunidades de Aprendizaje

OP: Observación Participante

TKT: Teacher Knowledge Test

R1: Reflexión 1

R2: Reflexión 2

R3: Reflexión 3

NFD: Necesidades de Formación Detectadas

DFC: Deseos de Formación Continua

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

RC-19: Retos por Covid-19

P+: Percepciones Positivas

P-: Percepciones Negativas

I+: Impacto Positivo

LEI: Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

LAET: Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas

LP: Licenciatura en Pedagogía

ISC: Ingeniería en Sistemas Computacionales

CB: Ciencias Biológicas

LAE: Licenciatura en Administración de Empresas

CD: Cirujano Dentista

LI: Licenciatura en Informática

LLI: Licenciatura en Lengua Inglesa

LCC: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación

LCP: Licenciatura en Contaduría Pública

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del Problema y Justificación

El Desarrollo Profesional Continuo es un proceso fundamental dentro de la labor de todo docente de lenguas, pues, como formadores, debemos estar en constante preparación y actualización para enfrentar los constantes cambios y retos educativos que surgen a lo largo del tiempo. Es, de hecho, una de las etapas más importantes en el proceso de formación de los docentes pues es en donde ocurre el “perfeccionamiento de habilidades y prácticas que se adaptan a lo que demanda el entorno social y económico de la escuela” (Roux, 2014, p. 14), en otras palabras, es donde dominamos el arte de la enseñanza.

Fullan (1991 citado en Díaz, 2017, p. 66) comenta que “el Desarrollo Profesional Docente es definido como la suma total de experiencias de aprendizaje formales e informales a lo largo de nuestra carrera”. Retomando lo mencionado por Fullan, la formación profesional y la experiencia son etapas por las que todo docente debería pasar, con el fin de tener en primer lugar el conocimiento suficiente para el desempeño de su labor. La inquietud y atención de mi persona hacia el Desarrollo Profesional Docente surge desde hace más de 15 años cuando por primera vez tuve la oportunidad de presentarme como docente de inglés frente a un grupo de niños y me di cuenta que ser docente de inglés era una actividad sumamente apasionante para mí, al mismo tiempo me di cuenta de que el dominio de la lengua no es suficiente para ejercer la enseñanza del inglés.

De acuerdo a los expertos, El Desarrollo Profesional Docente (DPD) y el Desarrollo Profesional Continuo (DPC) son dos términos que se usan en un mismo sentido, Por un lado, el DPD se entiende como un proceso de crecimiento del docente en respecto a su propia labor, que le permite mejorar y comprender mejor la profesión docente. Villegas-Reimers, (2003, citado en Roux y Mendoza, 2014). Por otro lado, el DPC se refiere a “un modelo que impulsa los modelos de preparación a largo

plazo... a partir de los problemas de enseñanza reales de cada docente.” Roux y Mendoza, (2014, p. 15). Como podemos observar ambos procesos son realizados con un mismo objetivo, la mejora de la práctica docente, es por ello que para fines de este estudio se usará el término de Desarrollo Profesional Docente Continuo (DPDC) como una combinación de ambos.

Cuando, por primera vez, tuve la oportunidad de presentarme frente a un grupo como docente de inglés, no lograba dimensionar la trascendencia de mi labor, pues era muy joven, sin embargo, poco a poco fui descubriendo, a base de experiencias y de la reflexión, no solo del gran impacto que tenemos los docentes en la vida de nuestros estudiantes, sino también de la gran relevancia de estar preparados para desempeñar nuestra labor de la mejor manera posible y de siempre buscar la mejora de nuestra práctica docente.

Díaz de la Garza (2017) hace referencia a “una variedad de factores que determinan quién puede ser maestro de inglés en México” puesto que “es común contratar a individuos que tienen títulos universitarios en áreas no afines a la enseñanza del inglés, para impartir clases de lengua extranjera sin preocupación acerca de sus conocimientos sobre las prácticas pedagógicas” (2017, p.36). Durante mis primeras experiencias como docente logré percibir a lo que Díaz de la Garza se refería con lo anteriormente mencionado dado que, en la empresa en la que laboraba en ese momento, conocí a varios docentes de inglés en servicio, todos ejerciendo como maestros de inglés, y para mi sorpresa, ninguno de ellos, incluyéndome, contaba con el perfil idóneo de formación profesional en la Enseñanza de Lenguas. Esto sin duda fue uno de los motivos que me llevó a profesionalizarme como docente de inglés por medio de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Posteriormente, siendo egresada de la Licenciatura, fui testigo recurrente de este fenómeno cuando tuve oportunidad de trabajar como Capacitador Docente para maestros del Programa Nacional de inglés (PRONI) en distintos estados de la

República Mexicana, lo que provocó el incremento del interés por el Desarrollo Profesional Docente en mi persona.

Sin duda, este cúmulo de experiencias direccionaron mi futuro profesional pues me llevaron a formar parte de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y como consecuencia a elegir el Desarrollo Profesional Continuo como elemento fundamental de mi proyecto de investigación. Sin embargo, es de suma importancia resaltar que no todos los que nos encontramos ejerciendo la enseñanza del inglés tomamos el mismo camino. Durante años he encontrado casos donde gran parte de los docentes de inglés que prestan sus servicios, tanto en escuelas públicas como privadas en nuestra comunidad, tienen una formación profesional diferente a la de la enseñanza de lenguas.

Inicialmente, las instituciones privadas de educación básica eran las que contaban con más docentes de inglés frente a grupo puesto que la enseñanza de inglés en educación básica era considerada un elemento adicional que otorgaba mayor prestigio a la escuela que lo impartía, mientras que, en el sector público, se enseñaba inglés únicamente a partir de secundaria. Posteriormente, en el año 2011, con la publicación del acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública, se incorporó de manera oficial la enseñanza del inglés en los niveles de educación preescolar y primaria por medio del Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB). Este programa, actualmente conocido como Programa Nacional de Inglés (PRONI), se encuentra funcionando en gran parte de las instituciones de educación básica de la República Mexicana, impartiendo clases de inglés desde tercer grado de preescolar hasta tercer grado de secundaria.

Ahora bien, ¿cuál es el proceso de selección de docentes que se encargan de impartir las clases de inglés en el nivel básico? Por un lado, en el sector privado, la selección de docentes se realiza priorizando el dominio del idioma del candidato, sin prestar mucha atención a la formación profesional que éste tenga, aunque este criterio de selección ha ido disminuyendo, he sido testigo de cómo incluso ser nativo

hablante puede ser un factor de mayor peso al momento de elegir al candidato idóneo que desempeñará el papel de docente de inglés, sin tomar en cuenta los conocimientos pedagógicos.

Por otro lado, en el sector público, el Diario Oficial de la Federación (DOF), en el acuerdo número 28/12/2020, emite las reglas de operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2021. Dicho documento señala que la autoridad educativa local es la encargada de concentrar y resguardar la evidencia que justifique y fundamente la contratación de los/as asesores/as externos/as especializados/as, conforme al perfil que mejor se apegue a los documentos. Se establecen el perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos de segunda lengua para los niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Desafortunadamente, la realidad no está cerca de los lineamientos establecidos, puesto que, en la actualidad, sigue predominando el número de docentes que, teniendo un perfil profesional distinto a la Enseñanza de Lenguas, se encuentran ejerciendo como docentes de inglés de educación básica.

Es importante recalcar que un gran número de maestros de inglés en servicio de nuestra comunidad se encuentran en la mejor disposición de mejorar su labor docente, por lo que buscan y aprovechan cualquier oportunidad de desarrollo profesional continuo con el objetivo de enriquecer su quehacer docente. Es por ello que, para atender la problemática planteada en los párrafos anteriores, se presenta este proyecto de investigación.

Objetivos y Preguntas de Investigación.

Objetivo General:

1. Esta investigación tiene como objetivo primordial analizar los beneficios y limitantes que tiene el Desarrollo Profesional Docente Continuo (DPDC) en la labor de los maestros de inglés en servicio de Educación Básica en

contextos mexicanos.

A continuación, se presentan los objetivos específicos:

Objetivos Específicos:

Con la finalidad de poder alcanzar el objetivo general de este proyecto de investigación se plantearon los siguientes objetivos específicos.

1. Identificar los intereses y necesidades (*wants & needs*) de los maestros de inglés en servicio respecto a su propia labor docente.
2. Explorar las percepciones de los maestros de inglés en servicio respecto a su propia práctica docente y su entorno laboral.
3. Determinar las estrategias y metodologías didácticas más útiles para desarrollar de manera efectiva las competencias docentes de los maestros de inglés en servicio en el contexto mexicano en la actualidad.

Preguntas de Investigación

En relación a los objetivos postulados anteriormente surgieron las preguntas que guiaron este estudio:

PI 1) ¿Qué necesidades y deseos motivan a los docentes de inglés en servicio a tomar cursos y talleres de Desarrollo Profesional Continuo?

PI 2) ¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado los maestros de inglés en servicio en tiempos de Covid-19 y cómo los han enfrentado?

PI 3) ¿Qué tipo de competencias y estrategias didácticas utilizan los docentes de inglés en servicio en contextos mexicanos durante tiempos de Covid-19?

Antecedentes

A pesar de que, en mi experiencia, la investigación educativa tiene una mayor inclinación hacia el proceso de aprendizaje de los estudiantes, existen varios estudios previos referentes al Desarrollo Profesional Docente y la importancia e impacto que éste tiene en la labor de los maestros.

Roux y Mendoza (2014) publicó un estudio que buscaba explorar las necesidades e intereses de formación profesional de los docentes del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), actualmente conocido como Programa Nacional de Inglés (PRONI). Este estudio fue desarrollado en el estado de Tamaulipas y en él, se encontró que existe una gran necesidad de Desarrollo Profesional en México, puesto que “la atención al desarrollo profesional de los docentes de inglés es escasa, desorganizada y dispersa” (Roux, 2014, p 93). Aunado a esta escasa oportunidad de Desarrollo Profesional, Roux destaca la carente actividad de los docentes en la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional continuo. He notado, en base a mi experiencia, que el estado de Tamaulipas es uno de los que más procura el Desarrollo Profesional de los docentes de inglés en servicio pues, en repetidas ocasiones, visité ese estado con la finalidad de impartir cursos y talleres de desarrollo profesional docente en distintas áreas como son el fortalecimiento de la lengua extranjera y el mejoramiento de estrategias de enseñanza de lenguas, entre otros.

Retomando los hallazgos del estudio realizado por Roux (2014), resultan relevantes debido a que se puede corroborar que los fenómenos que he logrado identificar, lo cual me motivaron para la realización de este estudio, ya que ocurren no solamente en nuestro estado, sino que también existen estas necesidades de desarrollo

profesional docente en otros estados de la república mexicana donde estos programas llevan mayor tiempo de implementación.

Por otro lado, debemos tomar en cuenta dos aspectos fundamentales que están teniendo lugar en la actualidad, uno de ellos, el cual ha marcado una nueva era en el ámbito educativo, es la contingencia por Covid-19, puesto que ha fortalecido el uso de la educación a distancia, y, por lo tanto, al desarrollo profesional docente realizado en línea. Uno de los estudios que sientan un precedente en esta modalidad de enseñanza es el realizado por McDonald (2021), en su estudio titulado *Perspectives of Online Teacher Professional Development: An Exploratory Case Study*. En este documento, la autora busca entender qué tipo de desarrollo profesional resulta más benéfico para los maestros en la transición de la enseñanza tradicional a la enseñanza en línea.

En dicho estudio McDonald (2021) identificó que los docentes que recibieron capacitación formal para el ambiente virtual pudieron, aparte de manejar las herramientas digitales apropiadamente, ayudar a sus estudiantes a sobrellevar y enfrentarse efectivamente a esta transición, mientras que los docentes que trabajaron en contextos presenciales y no recibieron capacitación apropiada no lograron transportarlo a ambientes virtuales. Considero este estudio relevante, pues, como maestros de inglés experimentamos esta transición de ser maestros presenciales a ser maestros en línea repentinamente, nos permitió darnos cuenta de las necesidades que tenemos de aprender sobre educación en ambientes virtuales. Además, cabe resaltar que la educación se encuentra en constante evolución al igual que la creación y el uso de las tecnologías, por lo que, como docente se vuelve una necesidad fundamental estar familiarizados y preparados en las nuevas modalidades y ambientes de enseñanza.

Finalmente, quisiera resaltar el estudio realizado por Daub, Villanueva, Flores, Soares, Erdem y Huber (2021) titulado *Educators' Experiences With Teaching During COVID-19: Journey of a Participatory Action Research Inquiry Team*,

realizado con docentes de inglés en la Universidad Internacional A&M en Texas. Este estudio buscaba identificar la forma en la que la pandemia por COVID-19 afectó la labor de los docentes, los cambios en sus estrategias de enseñanza que tuvieron que implementar y exploró cuáles de esos cambios seguirán conservando una vez que se retorne a ambientes presenciales. Dentro de sus hallazgos podemos visualizar que los maestros se encontraron con muchas dificultades en la transición de una modalidad presencial a una virtual pues, al igual que nosotros y a la mayoría de los docentes a nivel mundial, no estaban preparados para este cambio tan drástico. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, este cambio ha sido un parteaguas para la evolución educativa a nivel global.

Este estudio resulta relevante puesto que, en nuestra comunidad, vivimos un fenómeno similar. Evidentemente la labor docente sufrió grandes afectaciones, como en la mayor parte de nuestro planeta, pues de inicio, la gran mayoría de los docentes encontraron complicado integrarse a las nuevas modalidades de enseñanza debido a varios factores como la falta de preparación con la que contaban, así como las condiciones de sus contextos específicos sin duda que influyeron en el nivel de éxito de la calidad educativa durante la contingencia.

Panorámica General de la Tesis

Esta tesis está dividida en cuatro capítulos. En el Capítulo 1, titulado “Marco Teórico”, se retoman los antecedentes más relevantes a este estudio realizados por diferentes investigadores y se introducen los referentes teóricos que fundamentan esta investigación como son las definiciones de Desarrollo Profesional abordada por distintos autores, así como la importancia de las estrategias didácticas en la enseñanza del inglés y la situación actual de los docentes de inglés en servicio de educación básica pertenecientes a los distintos sectores educativos.

En el Capítulo 2, titulado “Metodología”, se describe la metodología utilizada para el desarrollo de este proyecto de investigación. Se enmarca la investigación cualitativa

sobresaliendo la investigación acción como eje central de este estudio. Igualmente, en este capítulo se mencionan los participantes y el contexto en el que se llevó a cabo esta investigación además de las herramientas y el proceso de recolección de datos.

En el Capítulo 3, titulado “Presentación y Análisis de Resultados”, se exponen el análisis y la discusión de los resultados obtenidos a través de la aplicación de las distintas herramientas de recolección y triangulación utilizadas en este estudio. La discusión se desarrolla por medio de la resolución de los cuestionamientos planteados guiados por las tres preguntas de investigación.

En el Capítulo 4, titulado “Conclusiones, Implicaciones a Futuro y Propuesta Didáctica” se presentan las conclusiones a las que se llegaron posterior al análisis de los resultados obtenidos. Asimismo, se presentan las limitaciones y se ofrece una Propuesta Didáctica que consiste en una serie de talleres de Desarrollo Profesional que pudieran resultar útiles para la mejora de la labor docente. Finalmente se encuentran las referencias y los apéndices correspondientes a esta investigación que presentan evidencias sobre el trabajo realizado.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Introducción

Una vez establecidos el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los objetivos de esta investigación, en el presente capítulo se exponen las bases teóricas que acompañaron y dirigieron el desarrollo de este estudio, presentando los ejes teóricos que contribuyen a responder las preguntas de investigación y se relacionan con el tema central, Desarrollo Profesional Docente: Estrategias Didácticas para Docentes de Inglés en Servicio en Contextos Mexicanos. Dichos conceptos teóricos incluyen la evolución de la enseñanza del inglés en México, el Desarrollo Profesional Continuo, las competencias del docente de inglés, las tendencias metodológicas contemporáneas, la práctica reflexiva y las comunidades de práctica.

1.1 Evolución de la Enseñanza del Inglés en México

La enseñanza de inglés como lengua extranjera en nuestro país surge a raíz de “la necesidad de posicionar a México dentro de los estándares internacionales de la enseñanza de una lengua extranjera” (SEP, 2006 en Ramírez, 2020 p.17). Como sabemos, el inglés es una lengua que tiene gran relevancia a nivel internacional pues es hablado de manera oficial y cooficial en 57 países en el mundo por lo que funciona como vehículo de comunicación en distintos ámbitos. México al ser el país vecino y socio comercial de Estados Unidos y Canadá y debido a la importancia del idioma que ambos países usan, optó por promover la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La enseñanza del inglés en nuestro país ha ido evolucionando, por lo tanto, ha sido modificada conforme a las distintas políticas lingüísticas que han establecido los gobiernos en turno a lo largo de los años y se encuentra en constante cambio de acuerdo a las necesidades educativas que emergen con el paso del tiempo. En 1867

con el surgimiento de la Ley de Instrucción Pública durante el imperio del emperador Maximiliano, la enseñanza del inglés tuvo su primera aparición en la educación mexicana en la escuela de instrucción secundaria para personas del sexo femenino y en la escuela de estudios preparatorios. (Mendoza, 2017). Estos fueron los primeros contactos que la educación mexicana tuvo con la enseñanza del inglés.

Posteriormente, durante el mandato del presidente Porfirio Díaz, fue establecido que la enseñanza del inglés y francés sería de manera voluntaria a partir de la primaria superior (conocida como secundaria hoy en día) para declararse obligatoria en el año 1906. Una vez que la educación secundaria adquirió relevancia dentro del sistema educativo nacional, en 1926 se agrega la enseñanza de una segunda lengua tomando como primordiales el inglés y el francés. Durante varios años, se le dio mayor importancia a la enseñanza de la lengua francesa pues las influencias de esta lengua, eran mayores en esa época, además de ser considerada una lengua culta y de mayor prestigio económico y social. Sin embargo, el inglés fue adquiriendo importancia con el paso del tiempo posicionándose como la lengua extranjera idónea para enseñar en México.

En el periodo correspondiente al gobierno de Lázaro Cárdenas, en el año de 1932, se fomentó la formación de valores culturales tratando de rescatar la identidad nacional, por lo que la enseñanza de lenguas extranjeras tomó nuevamente un carácter optativo a lo largo de la educación secundaria para posteriormente desaparecer de la currícula sin ser considerado ni siquiera como materia optativa. Continuando así hasta el año 1936, cuando el programa de estudios fue modificado nuevamente para retomar la enseñanza de lenguas extranjeras con carácter obligatorio durante la educación secundaria. Durante varias décadas, la enseñanza del inglés no tuvo modificaciones, mientras que el sistema educativo sufría cambios en otros ámbitos como son el cultural, social y tecnológico.

Debido a la creciente globalización y constante intervención de organismos internacionales como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) durante el periodo gubernamental de José López Portillo, en el año de 1993, se toma la decisión de diseñar un nuevo modelo educativo para la educación primaria y secundaria. Dicho modelo buscaba que los estudiantes adquirieran diversas habilidades intelectuales, sociales y culturales donde la lengua extranjera continúa siendo de carácter obligatorio, sin embargo, ocurren algunas modificaciones en el programa como es la reducción de horas a la semana en las que se impartirá la lengua extranjera, disminuyendo de 9 a 6 horas semanales (Mendoza, 2017).

En el año 2000, posterior a la primera aplicación de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*), México se vio en la necesidad de reestructurar una vez más el plan de estudios, recuperando una vez más el número de horas de enseñanza de inglés a la semana pues notaron la necesidad de formar estudiantes competentes en el uso de la lengua con el fin de poder enfrentar los diversos retos del mundo globalizado. “El propósito de estudiar el inglés como lengua extranjera en la educación secundaria es que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en algunas prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no nativos del inglés.” (SEP, 2006 citado en Mendoza, 2017 p.58). Es decir, que los estudiantes puedan comunicarse de manera efectiva en la lengua meta.

Es así que, en el año 2011, a través del acuerdo 592, se establece que el alumno de lengua extranjera debe poseer herramientas básicas para comunicarse en inglés por lo que se acordó la incorporación gradual de la enseñanza del inglés en todas las escuelas de educación básica en un periodo máximo de 7 años (Mendoza, 2017) dando paso a la creación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Debido a lo anterior “se tiene la necesidad de incorporar la asignatura de inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria y ajustar los contenidos del nivel secundaria” (Mendoza, 2015, p.126).

Apenas transcurridos tres años de la incorporación del PNIEB, la Secretaría de Educación Pública realiza cambios en este programa, incluyendo un esquema que tenía como objetivo el fortalecimiento de la calidad de la educación básica en otras áreas educativas como son la lectura, escritura y las matemáticas, además de afianzar y fortalecer la enseñanza del inglés, estableciendo una fase piloto para posteriormente implementarlo en todo el territorio mexicano. Sin embargo, este programa perdió seguimiento y más adelante fue cancelado debido a la falta de presupuesto para el mismo (Mendoza, 2017).

En el año 2016 la Secretaría de Educación Pública presenta un nuevo modelo educativo y propuesta curricular que reincorpora de manera obligatoria la enseñanza de inglés como lengua extranjera en las instituciones de educación básica, es decir, iniciando a partir del tercer grado de preescolar, dando continuidad en la educación primaria y secundaria, ampliándola en la educación media superior, dando paso a la creación del Programa Nacional de Inglés (PRONI) (Mendoza, 2017).

Retomando lo descrito en las páginas anteriores, podemos darnos cuenta que hemos estado inmersos en la enseñanza del inglés desde hace varias décadas, por lo cual generaciones enteras han estado en contacto con la lengua. Sin embargo, pese a la gran historia que existe respecto a la enseñanza del inglés, no he tenido el placer de conocer a alguien que haya alcanzado los objetivos comunicativos del programa de estudios cursando únicamente lo que ofrece el sistema de educación pública, sin necesidad de tener que recurrir a otros cursos y talleres de formación en el idioma para poder lograr ser comunicativamente competentes en la L2.

Como podemos ver, la enseñanza de inglés en México ha cobrado fuerza en los últimos años, ya que se concibe como una forma en la que los alumnos desarrollen competencias plurilingües y pluriculturales que les permitan enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo social globalizado (SEP, 2012). A pesar de que en la actualidad parecen haberse establecido bien los lineamientos de enseñanza

del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo mexicano, es importante destacar que estamos en constante avance y evolución por lo que en futuras generaciones habrá modificaciones en los planes y programas de estudios con el fin de lograr alcanzar los objetivos comunicativos propuestos en los mismos.

Sin embargo, el éxito de los programas de enseñanza del inglés en nuestro país depende en gran parte de la formación de los maestros que imparten dicha materia en las escuelas. En el siguiente apartado se profundizará más este tema.

1.2 Desarrollo Profesional Docente

Como se ha mencionado anteriormente, el Desarrollo Profesional Docente Continuo (DPDC) resulta un elemento fundamental en la labor de los docentes por lo que ha sido objeto de estudio con la finalidad de conocer el impacto del DPDC en la vida de los docentes. Es importante resaltar que el Desarrollo Profesional Docente consiste en el aprendizaje de los docentes y como ellos transforman sus conocimientos en la práctica (Lortie, 1975). Existen varios estudios relacionados a este tema que es el eje central de esta investigación

Uno de los estudios más relevantes es el realizado por Roux (2014) quien buscaba conocer las necesidades e intereses de Formación Profesional de los docentes pertenecientes al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), actualmente conocido como Programa Nacional de Inglés (PRONI). En este estudio, que fue realizado en el estado de Tamaulipas, se corroboró la gran necesidad de Desarrollo Profesional que existe en México, puesto que “la atención al desarrollo profesional de los docentes de inglés es escasa, desorganizada y dispersa” (Roux, 2014, p 93). Aunada a esta escasa oportunidad de Desarrollo Profesional, Roux destaca la carente actividad de los docentes en la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional continuo.

Los hallazgos del estudio mencionado en el párrafo anterior, resultan relevantes debido a que gracias a sus aportaciones se puede corroborar que existe una gran necesidad de Desarrollo Profesional a nivel nacional, pues, los fenómenos que he logrado identificar en mi comunidad, son similares a los que ocurren en otros estados de México, a pesar de que el programa lleva mayor tiempo de desarrollo e implementación en el norte del país.

Fullan (1991) (citado en Díaz, 2017, p. 66) afirma que el desarrollo profesional docente (DPDC) es definido como la “suma total de experiencias de aprendizaje formales e informales a lo largo de nuestra carrera”. Por otro lado, Glatthorn (1995, citado en Villegas, 2003, p. 11) define el DPDC como el “crecimiento profesional que un docente logra como resultado del aumento de la experiencia adquirida y la examinación sistemática de su propia enseñanza”. Partiendo de estas definiciones podemos establecer claramente que el Desarrollo Profesional Docente inicia con la práctica y se va enriqueciendo con las experiencias y oportunidades de aprendizaje que nosotros como docentes aprovechemos.

El proceso de preparación docente, de acuerdo a Roux y Mendoza (2014), consiste como mínimo en tres etapas. La primera de ellas es la Formación Docente inicial que precede al trabajo frente a grupo, posteriormente encontramos la etapa de Preparación Profesional que se desarrolla cuando el docente se desempeña como practicante inicial; por último, la etapa de Desarrollo Profesional Docente Continuo es la que se fomenta cuando el docente ya se encuentra inmerso en su carrera profesional, es decir, ya cuenta con experiencia frente a grupo. En esta última etapa, se perfeccionan las habilidades y prácticas que se adaptan a las necesidades y exigencias del entorno social y económico de la escuela (p.14).

Conocer estas distintas etapas de preparación docente es fundamental en este estudio puesto que como se mencionó anteriormente, es muy común encontrar a docentes de inglés en servicio que, por diversas circunstancias, no tuvieron la oportunidad de cubrir la primera de ellas, la de formación inicial como docente de

inglés, por lo tanto, tienen mayores necesidades de conocimientos didácticos y pedagógicos en la enseñanza de una lengua extranjera. ¿Qué sucede con los maestros que no cubrieron esta primera etapa? Al desconocer sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, el maestro no sabe qué estrategias de enseñanza resultan útiles y eficientes para sus estudiantes, por lo tanto, la calidad de la enseñanza decrece. Como he mencionado anteriormente, en mi experiencia inicial como docente, fui parte de este grupo por lo que mis conocimientos docentes fueron adquiridos en base a experiencias, a prueba y error y por medio de algunos talleres que recibí en mi centro de trabajo. Desafortunadamente, no todos los docentes tienen las mismas oportunidades.

Es importante también señalar que la motivación y la actitud del docente son factores determinantes para que el Desarrollo Profesional Docente sea exitoso, pues al ser un compendio de experiencias de aprendizajes de todo tipo necesita existir la disposición por parte del maestro a continuar aprendiendo para la mejora de su labor. En algunos de los casos existe resistencia al cambio; podemos definir el cambio como un “fenómeno social que ocurre en diversos contextos, con diferentes magnitudes, y con variados tipos y manifestaciones” (López, López y Restrepo. 2013, p.150). En el caso de los docentes de inglés, los cambios a los que se enfrentan los maestros en servicio son variados y sobre todo constantes. Dentro de estos cambios podemos encontrar los cambios en los programas de estudio, las nuevas tendencias metodológicas de enseñanza y el uso de la tecnología en el aula, por mencionar algunos. Dichos cambios pueden generar resistencia pues implican esfuerzos adicionales por parte de los docentes.

La actitud, como se mencionó anteriormente, juega un papel primordial con respecto a la concepción del cambio. Gibson y Cols (1994 citado en López, et. al. 2013, p.150) presenta la Teoría de la Actitud, la cual “propone que el afecto, la cognición y el comportamiento determinan las actitudes” es decir, lo que el docente siente, conoce y su forma de comportarse influirán frente a la actitud que se presenten ante los cambios. Hay una gran cantidad de maestros que se encuentran en zonas de

confort donde ya no hacen ningún esfuerzo por modificar su labor debido a la creencia de que es innecesario. En otros casos podemos encontrar a maestros agotados por los años de servicio o en situaciones emocionales o de salud complicadas que provocan que el maestro se resista a hacer los cambios necesarios en su labor docente para avanzar y evolucionar como lo demanda la educación.

Esta resistencia al cambio que se ha discutido en los párrafos anteriores, se manifiesta de distintas formas. Robbins (1999 citado en López, et. al. 2013) señala que puede ser una resistencia “abierta”, es decir, puede manifestarse por medio de “huelgas, menor productividad, trabajo defectuoso o incluso sabotaje.” (p.150) Asimismo, existe la resistencia “encubierta”, la cual puede hacerse presente a través de “demoras, ausentismo, solicitudes de traslado, renunciaciones, pérdida de la motivación, moral más baja y tasas más altas de accidentes o errores” (p.150). Retomando lo mencionado por Robbins (1999), se pueden identificar las diversas formas en las que los docentes expresan la resistencia al cambio. Personalmente, logro identificar algunas de estas actitudes en los talleres de DPDC que se llevaron a cabo durante la realización de esta investigación puesto que encontré algunos docentes que durante el curso muestran falta de interés y negatividad, así como un ausentismo constante, lo que me hace inferir que dichos maestros no tienen el deseo de ser agentes de cambio en su labor docente.

Otro factor de igual relevancia para el óptimo Desarrollo Profesional del Docente es considerar el contexto en el que se encuentra, especialmente si nos referimos a las condiciones de trabajo en las que se desarrolla. Fullan (2007, p.36) comenta que “las condiciones de trabajo incluyen las estructuras, normas y factores de recursos físicos y de otro tipo que caracterizan el trabajo diario de los maestros y directores.” Generalmente, los contextos laborales de los docentes no son muy alentadores, pues carecen de muchas herramientas que podrían ayudarles a mejorar en gran medida su labor como docentes, es por ello que el proyecto de investigación se desarrolla tratando de adecuarse al contexto particular del docente.

El éxito del DPDC no depende únicamente del docente, es decir, existen otros factores que pueden influir en que el DPDC cumpla con su objetivo. El Desarrollo Profesional falla cuando no toma en cuenta dos factores cruciales: 1) qué motiva a los docentes a comprometerse en el DPD y 2) el proceso por el cual típicamente ocurre el cambio en los docentes (Guskey, 1986).

Los programas de DPDC son esfuerzos sistemáticos que tienen como objetivo generar cambios en la labor de los maestros en el aula, en sus actitudes y creencias, así como en el aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 1986). En nuestro país comúnmente se ofrecen distintas oportunidades de Desarrollo Profesional Docente. Por un lado, el sistema de educación pública provee a sus docentes con diversos cursos, talleres y materiales que fomenten el desarrollo profesional docente. En el Programa Nacional de inglés, por mencionar un ejemplo, el Diario Oficial de la Federación establece dentro de sus objetivos específicos “apoyar el fortalecimiento académico y/o en su caso, la certificación académica internacional de los/as asesores externos especializados/as en el dominio de una lengua extranjera (inglés), así como sus competencias didácticas en la enseñanza, de las escuelas públicas participantes en el PRONI” (2019). Es así como el mismo sistema educativo promueve el DPC en sus docentes de inglés como lengua extranjera.

En esta investigación se llevaron a cabo talleres de DPDC que involucraron la práctica reflexiva, donde los docentes reflexionaron en y sobre su propia práctica con la finalidad de promover cambios positivos en la misma. Respecto a esto, es importante resaltar que los docentes que son alentados a comprometerse en la práctica reflexiva pueden obtener una nueva perspectiva de su práctica (Farell, 2016). En este mismo sentido, el DPDC implica por sí mismo, cambios en la práctica docente y en el marco interpretativo personal, lo que permite a los docentes dar sentido a su labor. Las oportunidades que tienen los docentes para aprender sobre su propia práctica a través de la reflexión en y sobre su práctica docente permite a los participantes compartir sus experiencias con los demás (Vanassche & Kelchtermans, 2016).

1.3 El Desarrollo Profesional Docente Continuo en Tiempos de Covid-19

Por otro lado, debemos tomar en cuenta la situación educativa de la actualidad. Desde marzo de 2020, la contingencia por COVID-19 ha modificado varios aspectos de la educación y el quehacer docente a nivel mundial, lo cual ha tenido un gran impacto en la vida diaria, siendo trascendente pues está marcando una nueva era educativa. La contingencia por COVID-19 ha reforzado la educación a distancia, que ya venía desarrollándose desde hace algunos años, siendo éste el principal canal educativo usado durante la pandemia. Debido a este cambio, incrementaron las necesidades de DPDC, el cual, al igual que la educación regular, fue realizado en línea. Uno de los estudios que sientan un precedente en esta modalidad de enseñanza es el realizado por McDonald (2021), en su estudio titulado *Perspectives of Online Teacher Professional Development: An Exploratory Case Study*. En este documento, la autora busca entender qué tipo de desarrollo profesional resulta más benéfico para los maestros en la transición de la enseñanza tradicional a la enseñanza en línea.

Frente a estos nuevos cambios en las modalidades de enseñanza y aprendizaje, los maestros de inglés en servicio manifestaron gran presión y frustración puesto que se enfrentaron a cambios radicales y desconocidos. Como consecuencia, hubo una enorme resistencia al cambio ya que algunos docentes se oponían rotundamente a hacer uso de plataformas de comunicación y educativas digitales para llevar a cabo sus clases. Por otro lado, la tecnología, a pesar de los grandes avances que tiene, presentó problemas durante estos dos años puesto que la calidad de la conexión a internet era deficiente, los equipos con los que contaban los maestros y alumnos eran obsoletos o incluso ni siquiera contaban con equipos o acceso a internet, lo que obstaculizó en muchos casos el acceso a la educación durante este tiempo.

El panorama fue de igual manera complicado para los afortunados que contaban con los recursos tecnológicos necesarios para desarrollar sus clases de manera

virtual, pues se enfrentaron a otro tipo de dificultades como son la falta de conocimiento en el uso de la tecnología. Esto causó gran frustración en los docentes, especialmente en los de mayor edad debido a que se sentían poco familiarizados con la tecnología, lo cual ocasionó que muchos maestros decidieran dejar su labor como docentes. Otra dificultad fue que se enfrentaron a ambientes fríos ya que dejó de existir el contacto entre las personas y la modalidad virtual daba paso a que los estudiantes estuvieran ausentes puesto que la modalidad daba paso a que los estudiantes no interactuaran y apagaran sus cámaras durante las sesiones.

La pandemia por COVID-19 ha sacudido las antiguas creencias sobre la educación demostrando que el aprendizaje puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento, y que los sistemas educativos no son tan difíciles de mover (OCDE, 2020), es decir, la pandemia abrió nuevos horizontes educativos y eliminó las distancias dando paso a nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje sin la necesidad de trasladarse a otras locaciones. La pandemia también ha traído consigo resiliencia y preparación al primer plano de la consciencia pública. Únicamente los sistemas educativos resilientes que planean para la ruptura y resistencia de eventos adversos cumplirán con el derecho humano fundamental a la educación en cualquier circunstancia, y fomentarán el desarrollo del nivel de capital humano que requieren las economías exitosas (OCDE, 2020).

En su estudio McDonald (2021) identificó que los docentes que recibieron capacitación formal para trabajar en un ambiente virtual pudieron, aparte de manejar las herramientas digitales apropiadamente, también ayudar a sus estudiantes a sobrellevar y enfrentarse efectivamente a esta transición, mientras que los que trabajaban en contextos presenciales y no recibieron una capacitación apropiada no lograron transportar con éxito su enseñanza a ambientes virtuales. Considero este estudio relevante, puesto que como maestros de inglés experimentamos esta transición de ser maestros presenciales a ser maestros en línea repentinamente, lo

cual nos hizo darnos cuenta de las necesidades que tenemos de aprender más sobre la educación en ambientes virtuales.

Finalmente retomamos el estudio realizado en Texas por Daub, Villanueva, Flores Vázquez, Soares y Erdem (2021), que busca identificar la forma en la que la pandemia por COVID-19 afectó la labor de los docentes, los cambios en sus estrategias de enseñanza que tuvieron que hacer en su labor y cuáles de esos cambios seguirán conservando una vez que se retorne a ambientes presenciales. Dichos autores enfatizan como las poblaciones vulnerables fueron impactadas desproporcionalmente, evidenciando las desigualdades existentes en este país a través de la raza, género, y estatus socioeconómico (p.1).

Aparte de los devastadores efectos que esta pandemia ha tenido y continúa teniendo sobre las poblaciones vulnerables, el impacto en el sistema educativo ha sido monumental. Para muchos, la educación, tanto en la enseñanza como el en aprendizaje, llegó a un punto muerto: demasiados alumnos y recursos tecnológicos insuficientes. Para otros la educación pasó a ser, en algunos casos de la noche a la mañana, a plataformas en línea. Esto, por supuesto, no garantizó que la enseñanza y el aprendizaje realmente estuvieran ocurriendo, una vez más, enfatizando las desigualdades a las que se enfrentaron las comunidades alrededor del mundo. De acuerdo a las Naciones Unidas (ONU, 2020) “la pandemia por COVID-19 ha creado la ruptura más grande de los sistemas educativos en la historia, afectando a cerca de 1.6 billones de estudiantes en más de 190 países en todos los continentes” (p.2).

Dentro de sus hallazgos podemos visualizar que los maestros se encontraron con muchas dificultades en la transición de una modalidad tradicional a una virtual pues, al igual que nosotros en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla y a la mayoría de los docentes a nivel mundial, no estaban preparados para este cambio tan drástico. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, este cambio ha sido sumamente significativo para la evolución educativa a nivel global.

Como se menciona en los párrafos anteriores, a raíz de la contingencia en la que nos encontramos, han surgido nuevas necesidades de Desarrollo Profesional Docente Continuo. El mundo educativo digital tomó una gran relevancia durante este tiempo ya que muchas instituciones optaron por usar distintas modalidades de enseñanza, la más común fue la educación en línea. Esto sin duda trajo grandes retos. Icaza, Campoverde, Verdugo y Arias (2019, p. 396) hacen referencia al analfabetismo digital como “el nivel de desconocimiento de las nuevas tecnologías que impide que las personas puedan acceder a las posibilidades de interactuar con éstas”, esto ha significado uno de los retos más grandes a los que nos estamos enfrentando en la actualidad como docentes, ya que, a pesar de estar inmersos en el uso cotidiano de las tecnologías, muchos de los docentes no tenían antecedentes en el uso de TICs en el aula y tampoco tuvieron el tiempo de adquirir los conocimientos durante la pandemia. Es por ello que la urgencia de DPD en el uso de tecnologías ha incrementado en gran medida, a pesar de ya tener aproximadamente dos años inmersos en esta situación, aún seguimos presentando dificultades.

1.4 Competencias del Docente de Lenguas

Como se indicó al inicio de este capítulo, la finalidad de este proyecto de investigación es lograr un impacto positivo en el DPDC de los docentes de inglés en servicio respecto a sus prácticas docentes, especialmente si tienen competencias por desarrollar. Antes de profundizar un poco más al respecto es importante definir a lo que nos referimos con el término competencia. La UNESCO (1999 citado en Argudín, 2010, p.12) define las competencias como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”.

Por otro lado, Perrenoud (1997, citado en Toledo y Favela s.f., p.2) determina que una competencia “no es una técnica o un saber “algo más”; es una capacidad de

movilizar un conjunto de recursos; saber, saber-hacer, saber-ser, esquemas, de evaluación, de acción, herramientas para hacer frente a situaciones complejas e inéditas.” En este sentido podríamos decir que las competencias docentes consisten en tener todas estas habilidades enfocadas hacia la enseñanza, lo que es fundamental en el desarrollo de este proyecto de investigación pues se intenta mejorar las prácticas docentes de todos los involucrados.

Asimismo, en relación a esto, el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Milpa Alta del Instituto Politécnico Nacional (citado en Toledo y Favela, s.f. p.3), “las competencias docentes están organizadas en seis ejes que representan diversos aspectos para describir y evaluar la función docente:

- Saberes pedagógicos.
- Interacción social.
- Organización de la enseñanza.
- Intervención pedagógica.
- Comunicación
- Desarrollo Profesional.”

Por lo tanto, resulta fundamental para un docente de lenguas contar con las competencias que existen alrededor de estos seis ejes por lo cual debe de buscar oportunidades para desarrollarlas y reforzarlas según su contexto y necesidades para así poder cumplir con su función docente de manera más efectiva.

Paivé, (2011 citado en Jiménez y Rubio, 2017), la competencia se define como “la movilización de diferentes conocimientos y recursos para hacer frente en una situación en un contexto particular” (p.8). Ahora bien, ¿qué competencias son necesarias para un docente de inglés? Páez (2001, p.4) resalta dos grandes competencias que considera esenciales para la labor del docente de idiomas. La primera de estas es la **competencia metodológica**, la cual se define como el “conjunto de cualidades, capacidades y habilidades que tiene el profesor para dirigir

el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera basado en los principios y tendencias de determinados enfoques y métodos adaptándolos a las necesidades de su aula.” Además de las características mencionadas anteriormente, esta competencia resalta que el docente debe “monitorear su propio desempeño docente de forma tal que sea capaz de seleccionar la opción más apropiada y efectiva para las situaciones que se le presenten en el aula.” (p.4)

La segunda de estas competencias expuestas por Páez (2001), es la **competencia comunicativa**. Dicha competencia es definida como “la serie de conocimientos lingüísticos, psicológicos, culturales, pedagógicos y sociales que le permiten al profesor desarrollar la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera de forma funcional e interactiva.” En otras palabras, el docente de lenguas debe de conocer y saber comunicarse en la lengua que enseña de manera efectiva.

Además de estas dos competencias que Páez (2001) resalta como ejes centrales de la enseñanza de lenguas, hace referencia a otras competencias que considera necesarias para la óptima labor del docente de lenguas como el ser portador de valores universales, hacer uso eficiente del Teacher-Talk, ser un investigador de su propia acción, regulador consciente de su superación continua y creador de materiales de enseñanza. Cómo podemos darnos cuenta poco a poco se promueve más la labor del docente investigador con la finalidad de conocer la propia labor docente y mejorarla.

En este sentido, Perrenoud (2004), en base a sus investigaciones sobre competencias, enlista las “Diez nuevas competencias para enseñar:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.

7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.” (Perrenoud, 2004, p.12,13).

Por otro lado, Zavalza (2007) propone, aparte de las competencias lingüísticas y metodológicas, que el profesor del siglo XXI debe saber relacionarse y comunicarse asertivamente con los estudiantes. Asimismo, debe ser capaz de reflexionar en y sobre su práctica docente, en otras palabras, debe procurar generar un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes y ser un maestro reflexivo.

Ya hemos mencionado las competencias de los docentes de inglés dentro del aula, ahora bien, ¿existen otro tipo de competencias docentes necesarias? “El desarrollo tecnológico actual nos coloca ante un paradigma de enseñanza que da lugar a nuevas metodologías y demanda una dinámica diferente por parte de los docentes desde un enfoque acorde con los retos que plantea el educar a la sociedad del siglo XXI y reorientar la labor docente” (Morales, 2013, p.89). Es importante resaltar que esta necesidad surge debido a la evolución y avance en el ámbito tecnológico y se acentuó por los distintos cambios a los que nos hemos enfrentado en el último par de años, derivados de la Contingencia por COVID-19, es por lo que en la actualidad existen otro tipo de competencias que se vuelven vitales para hacer frente a los nuevos retos y modalidades de enseñanza que han emergido.

Estas nuevas competencias docentes han traído consigo un impacto en la labor de los docentes, uno de ellos es la tecnofobia (Ortega y Fuentes 2003, citado en Morales 2013). Este efecto ha sido una constante en varios docentes en nuestra comunidad pues han expresado en diversas ocasiones que estaban acostumbrados a desarrollar sus clases haciendo uso nulo de la tecnología por lo que tener que hacerlo abruptamente les ocasionó terror, lo que los llevó a crear en algunos casos resistencia al aprendizaje, y en otros, a buscar oportunidades de aprendizaje y así lograr mejorar con ello su práctica docente.

Para que las autoridades educativas puedan promover el uso de innovadoras herramientas digitales con fines educativos deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) La capacitación y actualización continua de los docentes y directivos.
- 2) Equipar a las escuelas con recursos tecnológicos
- 3) Fortalecer las prácticas de gestión escolar

(Morales, 2013).

¿A qué nos referimos cuando hablamos de un docente digitalmente competente? De acuerdo a diversos estudios (Cabero, Duarte y Barroso, 1999; Majó y Marqués, 2002; Tejada, 1999) en Morales (2013), un docente digitalmente competente es aquel que:

- Tiene una actitud positiva hacia la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs).
- Conoce los usos de las TICs en el ámbito educativo.
- Conoce el uso de las TICs en el campo de su área de conocimiento.
- Utiliza con destreza las TICs en sus actividades como edición de textos, correo electrónico y navegación por internet
- Adquiere el hábito de planificar el currículo integrando las TICs.
- Propone actividades formativas a los alumnos que consideren el uso de las TICs.
- Evalúa permanentemente la utilización de las TICs en su práctica docente.

Morales (2013) resalta que el papel del docente sigue siendo protagónico en este nuevo paradigma educativo, pues se “apuesta todo al profesorado” ya que gracias a su “esfuerzo y dedicación se podría implementar y potenciar el uso de las aulas digitales” sin olvidar que el docente sigue siendo una “pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.91). Es por esto que el Desarrollo Profesional Docente

en esta área se vuelve primordial “al desempeñar un papel muy importante en las grandes líneas en las que se enmarcan nuestros sistemas educativos en este nuevo siglo, que se centrarían en la innovación, la globalización, la ruptura de las fronteras culturales y lingüísticas, la movilidad virtual de los estudiantes, la emigración y la formación continua.

1.5 Tendencias Metodológicas Contemporáneas de la Enseñanza del inglés

Ortiz (2014, p.2) resalta que “la búsqueda del método ideal ha sido, además, una constante en la historia de la didáctica de idiomas, sin que parezca aún haberse hallado la solución definitiva”. A lo largo de la historia, con la búsqueda de la mejor manera de enseñar y de aprender un idioma, ha llevado a la enseñanza a procesos de cambios constantes, que dependen en muchas ocasiones de los contextos sociales o políticos que se enfrenten en ese momento.

La situación social y de salubridad que enfrentamos actualmente, desde hace más de dos años debido a la contingencia de COVID-19, nos ha abierto el panorama sobre la urgencia de explorar e implementar la utilización de las nuevas tendencias metodológicas en el aula de lenguas, tendencias que impliquen el uso de nuevas tecnologías, entre otras herramientas, de las cuales se puede sacar mucho provecho para trabajar de forma virtual a distancia con el fin de salvaguardar la salud de todos los miembros de la comunidad.

Considero que desde hace ya varios años la mayoría de los docentes en servicio en nuestro país hemos estado atados a las metodologías tradicionales pues estamos demasiado acostumbrados a hacer uso de ellos ya que hacen nuestro trabajo más cómodo al tener todo bajo control. Dentro de las nuevas tendencias se toman en cuenta las siguientes, que, pese a no ser de tan reciente creación, son:

- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).
- Enfoque por Tareas.

- Aprendizaje Cooperativo.

Considero que se dichas estrategias se adaptan muy bien al escenario en el que estamos impartiendo clases actualmente y que pueden influir de manera positiva en la vida y labor de los docentes de inglés. Asimismo, es crucial tomar en cuenta la importancia de la utilización de una gran variedad y balance de diversas estrategias que implican el uso de las tecnologías en el ámbito educativo.

A continuación, voy a compartir a mayor profundidad los métodos antes mencionados. El **método AICLE** es “concebido como una forma de aprendizaje que combina aspectos lingüísticos y de áreas de conocimiento en general” (Cendoya, 2008, p.65). En otras palabras, este método no se centra en la enseñanza de la lengua como usualmente la conocemos, sino que la utiliza como un vehículo para compartir otros saberes con los estudiantes, de esta manera, la lengua se va adquiriendo de manera inconsciente mientras el estudiante adquiere conocimientos del currículum.

Cabe resaltar que algunos de los libros y programas que se están utilizando en las escuelas públicas y privadas de educación básica mexicanas tal vez tienen una considerable cercanía al método AICLE puesto que combinan y desarrollan temas relacionados estrechamente con las demás materias escolares que llevan los estudiantes.

De acuerdo a Cendoya (2008), en el método AICLE “la lengua y el contenido no lingüístico constituyen objetos de enseñanza sin que haya dominio de uno sobre otro”. Es decir, ninguno es más importante que el otro, por lo tanto, ambos se van desarrollando de manera simultánea. Para tener éxito en el uso de este método de enseñanza, es necesario sensibilizar a los docentes con el fin de lograr que “los aprendizajes de la materia no lingüística no se hagan en la lengua extranjera, sino con y a través de la lengua extranjera” (Cendoya, 2008, p.65).

Otro de los métodos que es de gran relevancia en la actualidad es el de **Enfoque por tareas**. García, Prieto y Santos (1994) resaltan que este enfoque “está basado en un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema, no en torno a un objetivo lingüístico concreto”, es por lo que el proceso pedagógico se lleva a cabo por medio de “unidades temáticas” que concluyen con la realización de una tarea final relacionada al tema (p.71).

Por otro lado, tenemos al **aprendizaje cooperativo**, el cual considero uno de los más importantes a desarrollar pues puede facilitar en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que requiere de la participación directa y activa de todos los estudiantes para poder desarrollar los aprendizajes en los alumnos. Johnson (1994, p. 5) resalta que “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Considero que este tipo de aprendizaje y enseñanza se ha vuelto vital en las nuevas modalidades de enseñanza.

La pandemia por COVID-19 hizo que muchos de los estudiantes dejaron de socializar, lo cual causó que se sintieran aislados y perdieran el compañerismo y la empatía, por lo que la dinámica de la clase se vio afectada. Creo que es importante tener este tipo de aprendizaje en constante desarrollo pues de esta forma podemos involucrar a nuestros estudiantes en la clase, sin importar la modalidad de enseñanza en la que nos encontremos.

Los cambios en la modalidad de enseñanza dieron paso a diversas formas de enseñanza que, si bien aún se estaban explorando o todavía no se habían implementado de lleno en el aula de lenguas, fueron fundamentales en la educación en los dos últimos años mientras nos encontrábamos en Contingencia por COVID-19. Entre ellos podemos encontrar los principales y más usados, como son la educación a distancia, virtual y en línea. ¿Cuál es la diferencia entre las tres? Por un lado, la **educación a distancia** no es nada nuevo, es un tipo de enseñanza que se realizaba antes con las carreras profesionales por correspondencia, donde no es

necesario el contacto presencial con el docente, ni el de tener acceso a tecnologías, pues únicamente se les hace llegar a los estudiantes las actividades a realizar y esperar a que envíen dichas actividades una vez que las hayan concluido. (Herrera Ordoñez y Herrera López, 2013, p. 71)

Por otro lado, podemos encontrar la **educación virtual** que es bastante similar a la educación a distancia a diferencia de que en este caso sí es necesario contar con herramientas digitales pues todo se realiza a través de plataformas educativas que funcionan como herramientas de comunicación entre el docente y el estudiante. (Ibáñez, 2020)

Por último, tenemos a la **educación en línea** que se lleva a cabo por medio de sesiones en línea con apoyo de plataformas de telecomunicación. Las clases se desarrollan en tiempo real y existe un contacto directo con el docente quien puede también apoyarse en diversas plataformas educativas para una mejor organización de la clase (Herrera Ordoñez y Herrera López, 2013, pp. 73 -74).

Sin duda este tipo de enseñanza ha sido fundamental en los últimos dos años pues todos los docentes hicimos uso de alguna de últimas tres mencionadas para desempeñar nuestra labor docente durante la contingencia.

El reto de enseñar en tiempos de COVID-19 ha presentado una serie de problemas para los docentes. El control de la clase y las técnicas de motivación estudiantil tuvieron que adaptarse a un entorno de aula virtual. Los docentes tuvieron que encontrar su camino de manera independiente pues no había un entorno colaborativo disponible. Para las escuelas y las autoridades educativas también era un entorno nuevo. Como resultado hubo un bombardeo de nuevas estrategias y habilidades para aprender e implementar rápidamente, muchas veces sin la capacitación apropiada. Los entornos laborales tuvieron que ser absorbidos por entornos domésticos con actividades profesionales y personales traslapándose mientras los docentes tenían a sus propios hijos en modo *home-school*. Aparte de

lo antes mencionado, también existen factores fuera del control de los docentes como la falta de habilidades tecnológicas en los estudiantes, así como la poca o nula conexión a internet, o el acceso a dispositivos que pudieran utilizar para tomar sus clases.

Los docentes se preocuparon por sus estudiantes como nunca antes lo habían hecho, especialmente porque todos fueron obligados a navegar nuevas fronteras tecnológicas. Un docente estresado por los cambios radicales de la noche a la mañana lo transfirió al aula virtual. El gran reto de transferir la currícula, adaptarse a las estrategias e incluso las mentalidades pedagógicas necesarias para adecuarlas a una plataforma virtual se encontraba abrumado, ansioso y desmotivado lo cual tuvo un impacto en su bienestar.

Asimismo, se generaron efectos emocionales y empáticos en el DPDC desde el inicio de la pandemia, puesto que los cursos y talleres de DPDC usualmente siempre se llevaban a cabo en un entorno presencial. Como consecuencia de la contingencia, estos cursos fueron suspendidos y poco a poco se fueron retomando por medio del uso de plataformas digitales. La dinámica en el aula virtual cambió mucho la dinámica de enseñanza/aprendizaje lo cual provocó que los docentes no tomaran el mismo interés en los cursos y talleres debido a que al encontrarse en casa pierden con facilidad el interés puesto que las actividades del hogar se hacen presentes en todo momento.

En el área emocional, se ha discutido acerca de la frustración y estrés que causó en los docentes desde la perspectiva laboral. Sin embargo, es importante resaltar que existieron efectos emocionales en el área personal ya que algunos de los docentes se enfrentaron a pérdidas familiares como consecuencia del COVID-19, algunos quedaron desempleados, y estuvieron encerrados, y frustrados por no poder dominar la utilización de las plataformas digitales, lo que generó en algunos casos cuadros de depresión y ansiedad, que sin duda, tuvieron un efecto importante

tanto en su bienestar emocional así como en la labor de los docentes como en su DPDC.

Como se menciona anteriormente, el DPDC se refiere a una capacitación, educación y formación continua, o el aprendizaje y certificación profesional que los docentes necesitan para tener éxito en su trabajo. Algunos ejemplos de DPDC pueden incluir programas de capacitación en línea, estudios universitarios, entrenamiento, mentoría, consulta y certificación. A través del DPDC, los maestros pueden aprender nuevas habilidades de enseñanza para mejorar la práctica docente.

Para resumir, el DPDC tiene el potencial de ayudar a los docentes a sentir mayor confianza sabiendo que cuentan con las habilidades necesarias para desempeñar su trabajo eficazmente. Asimismo, provee a los docentes con nuevas oportunidades de ser promovidos a una posición laboral más alta. Tiene como objetivo la mejora del conocimiento y habilidades de los docentes en su área de especialidad lo que conducirá al logro de los resultados de aprendizaje esperados y mejorará el aprendizaje de los estudiantes.

En la próxima sección se presenta un concepto clave para esta investigación, la de la práctica reflexiva.

1.6 La práctica reflexiva del Docente de inglés

La práctica reflexiva, de acuerdo a Moon (2009) es definida como:

una forma de procesamiento mental que utilizamos para lograr un propósito o un resultado anticipado. Es aplicado a ideas que son relativamente complicadas o desestructuradas para las que no existe solución obvia y se basan en gran parte en un procesamiento lejano de conocimientos, entendimientos e incluso emociones que ya poseemos. (p.2)

Esta práctica la aplicamos en la vida diaria pues cuando enfrentamos una situación difícil tendemos que analizar y reflexionar sobre dicha situación antes de tomar decisiones. Esto, es una realidad cercana a la vida docente, como lo hace notar Pérez Gómez (citado en Moreno y Cal y Mayor, 2016, p.55) quien resalta que el docente “debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula”.

Como se ha discutido a lo largo de este estudio, la educación se encuentra en constante evolución, por lo tanto, la práctica docente tiene que cambiar, puesto que, como docentes, diariamente enfrentamos una gran diversidad de situaciones y retos, dentro y fuera del aula. Ahora bien, ¿cómo logramos enfrentarnos a los retos? ¿qué hacemos cuando algo no resulta como fue planeado? La Práctica Reflexiva en y sobre la práctica docente juega un papel de suma importancia pues conlleva un proceso de cambio (Moreno y Cal y Mayor, 2016, p.53).

En este mismo sentido, Kemmis y McTaggart (1988, citados en Bausela, 2004) destacan que la mejora de la educación ocurre por medio de cambios por lo que “podemos aprender a partir de las consecuencias de estos cambios”. Asimismo, la reflexión crítica nos ayuda a “crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos” (pp.2-3).

Es por ello que hoy en día, la práctica reflexiva debe ser fomentada como una parte esencial del quehacer docente pues podemos identificar tanto nuestras fortalezas como nuestras áreas de oportunidad como docentes, lo que facilitará conocer las necesidades de Desarrollo Profesional Continuo que tenemos.

Florian (2008) declara que, al examinar y explorar reflexivamente las posibilidades, los docentes se podrán convertir en agentes de cambio. Uno de los beneficios que tiene la reflexión en el docente de inglés es que “parece tener un efecto en la formación individualizada, la cual tiene un carácter permanente y un retorno casi

inmediato a la labor del docente en el salón de clases” (Alfaro, Colín y Herrera, 2010, p. 2) Es decir, integrar la práctica reflexiva en nuestra labor docente tendrá resultados en el aula a corto plazo. Mi deseo como investigadora es la apoyar a mejorar la educación en mi contexto a través de acciones que buscan “propiciar una mejor formación del estudiante, impulsar la generación del conocimiento y participar en la solución de los problemas de nuestro entorno” así como de apoyar a formar “profesionales competentes y comprometidos con la solución de los problemas de una realidad compleja y dinámica; que adopten una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa (Proyecto Académico UNACH 2018 – 2022).

Este propósito se puede lograr “mediante el apoyo oportuno del docente en servicio dentro de una realidad compleja y dinámica; que fomenta el desarrollo de conocimientos y habilidades docentes a través de una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa que existe en nuestro país, especialmente en tiempos de COVID19” (Díaz de la Garza, 2021:2). Comparto la posición de Díaz de la Garza (2022) quien afirma que mediante la realización de esta investigación se busca explorar las necesidades actuales de docentes de nivel básico mexicanos con el fin de ofrecer talleres oportunos para mejorar la práctica docente (p. 3).

Para lograr lo anterior es necesario trabajar en comunidades de práctica, tema que será explorada a mayor profundidad en el siguiente apartado de este marco teórico.

1.7 Comunidades de Aprendizaje

En México, existe un gran número de docentes de inglés en servicio que a pesar de pertenecer a diversos niveles y contextos educativos comparten intereses en común. Es por ello que trabajar en conjunto puede tener un impacto positivo de los docentes. El Desarrollo Profesional Docente Continuo puede ser desarrollado con el apoyo de Comunidades de Aprendizaje que se define como “un grupo de personas ligadas por una *práctica común, recurrente y estable en el tiempo*, y por

lo que aprenden de esta práctica común.” Wenger (1998 citado en Vásquez Bronfman, 2011, p.53).

Las Comunidades de Aprendizaje (CDA) (Wenger, 1999) se han convertido en un escenario poderoso para la creación y el intercambio de conocimiento. Las CDA son “grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas, o una pasión por un tema, y quien profundiza su conocimiento y pericia en esta área interactuando de forma continua.” Wenger, McDermott & Snyder, (2002, p.4). En este sentido, las CDA resultan de utilidad pues los docentes de inglés en servicio, como se mencionó anteriormente, comparten algunas problemáticas, características de grupo, temas de enseñanza y el compartir con personas con características similares pueden incrementar su conocimiento sobre la enseñanza del inglés.

Trabajar en CDA permite a los participantes examinar y evaluar críticamente un espectro más amplio de práctica, guiándolo al desarrollo de un ambiente de enseñanza y aprendizaje más abierto, dinámico y efectivo. (Harford & MacRuairc, 2008). Participar en Talleres de DPDC puede tener un impacto favorable pues permiten a los docentes compartir experiencias, estrategias y sugerencias de clase. Las CDA “construyen el conocimiento a través de experiencias compartidas que cada participante trae a las discusiones de forma colaborativa, logrando de esta manera, el desarrollo de una red de aprendizaje” Díaz de la Garza y Gutiérrez Aceves, (2016, pp. 73,74) De acuerdo con Wenger (1998 citado en Vásquez Bronfman, 2011, p.53), esta práctica “conciene un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles. Como se mencionó anteriormente, este intercambio de conocimiento entre docentes puede ocurrir en una conversación casual emitiendo opiniones sobre algún tema o en mesas redondas o conversatorios donde se comparten conocimientos y experiencias de manera más formal. En este mismo sentido, Gutiérrez Aceves (2021, p. 227) agrega que “...es por ello que, se requiere fomentar y desarrollar una cultura colaborativa de los docentes, como la creación de

comunidades de aprendizaje donde se pueda tener la oportunidad de compartir ideas, conocimientos y experiencias, de generar actitudes positivas al cambio y promover su desarrollo profesional (p.227).

Resumen

A lo largo de este capítulo se han discutido los principales ejes teóricos que dirigieron esta investigación, como son la historia de la enseñanza del inglés en México que es fundamental conocer para poder comprender la situación actual de nuestro país respecto a la enseñanza del inglés. Por otro lado, es preciso conocer de qué manera se llevan a cabo los procesos de DPDC en México y las nuevas estrategias implementadas debido a la contingencia por COVID-19. Asimismo, se delimitaron las Competencias del docente de inglés que son de utilidad para poder identificar algunas de las necesidades que pueden presentar los docentes de inglés en servicio.

Por último, se resaltan dos conceptos que se incorporaron durante los talleres realizados en esta investigación, el primero de ellos es el de la práctica reflexiva, una de las principales actividades fomentadas en los participantes durante la implementación de este proyecto, con el objetivo de que los docentes pudieran reconocer sus necesidades de DPDC por medio de la reflexión en y sobre la práctica docente.

El último concepto presentado fue el de las Comunidades de Práctica que impulsan el aprendizaje colectivo en personas con intereses en común, en este caso, la enseñanza del inglés.

En el siguiente Capítulo se presenta la metodología utilizada en la realización de esta investigación.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

Introducción

El presente capítulo presenta los fundamentos teórico-metodológicos que corresponden a esta investigación. Se presenta y describe el contexto y los participantes que formaron parte de la misma. Asimismo, se establece la estrategia metodológica usada durante esta investigación, así como la descripción de las técnicas y procedimientos de recolección y análisis de información con el fin de poder responder a las siguientes preguntas de investigación:

PI 1) ¿Qué necesidades y deseos motivan a los docentes de inglés en servicio a tomar cursos y talleres de Desarrollo Profesional Continuo?

PI 2) ¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado los maestros de inglés en servicio en tiempos de Covid-19 y cómo los han enfrentado?

PI 3) ¿Qué tipo de competencias y estrategias didácticas usan los docentes de inglés en servicio en contextos mexicanos durante tiempos de Covid-19?

2.1 Diseño de la investigación.

2.1.1 Investigación Cualitativa

Esta investigación tiene como base primordial el enfoque cualitativo. Cuenta y Retti (2010, citado en Ramos, 2015, p. 15) comentan que este enfoque de investigación “busca la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual, desarrollando información basada en la descripción de situaciones, lugares, periódicos, textos,

individuos, etc.” También resalta que este enfoque es utilizado “para el descubrimiento y refinamiento de las preguntas de investigación.” (p.15)

En este sentido, Carr y Kemmis (1988, citado en Sandin, 2010) definen a la investigación cualitativa como una actividad sistemática orientada a la comprensión de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones, así como el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Esta investigación busca estudiar un fenómeno educativo específico, que es conocer las necesidades de Desarrollo Profesional Docente que tienen los maestros de nivel básico y el impacto que comprende el Desarrollo Profesional Docente en la labor de los maestros de inglés en servicio en México, por lo que este enfoque resulta adecuado para este estudio.

Hernández, Fernández y Baptista enfatizan que la investigación cualitativa “se basa más en una lógica y proceso inductivo” es decir, “explorar, describir y generar perspectivas teóricas” (2014, p.8). Este estudio se alinea precisamente a esta lógica pues el método elegido para desarrollarlo cubre las etapas mencionadas anteriormente.

Asimismo, respecto a la investigación cualitativa, Creswell (citado en Díaz de la Garza, 2017, p.128) refiere que esta “examina un fenómeno dentro de un contexto de la vida real con el objetivo de entender algo único”. De igual manera, este tipo de investigación “permite a los investigadores explorar las experiencias e interpretaciones subjetivas de los participantes” (Grabner, Martin y Roundy, 2012, citado en Díaz de la Garza, 2016, p.96). En este mismo sentido, Díaz de la Garza alude a la investigación cualitativa como un enfoque humanista que se caracteriza principalmente por recolectar opiniones detalladas de los participantes, analiza y codifica los datos para la descripción e interpreta el significado de la información recolectada.

Retomando lo mencionado anteriormente, la investigación cualitativa resulta idónea para el desarrollo de este estudio pues, se analizan las necesidades y los efectos del Desarrollo Profesional Docente desde la perspectiva y opiniones de los maestros de inglés en servicio, así como la propia desde mi papel como investigadora.

Por último, es fundamental hacer mención del uso del Análisis Narrativo en esta investigación. El Análisis Narrativo o *Narrative Inquiry*, es definido como una “actividad cognitiva y social” y una “forma de investigación educativa en la educación” (Golombek y Johnson, 2004, p.1).

En la siguiente sección de esta tesis se explora el concepto de la investigación acción.

2.1.2 La Investigación-Acción

Para el desarrollo de esta investigación, se utiliza el método de Investigación-Acción (IA), pues se contará con la participación activa de los docentes de inglés en servicio que formarán parte del grupo de Desarrollo Profesional Docente bajo estudio. Para entender mejor el diseño bajo el cual se lleva a cabo este proyecto es pertinente definir lo qué es la Investigación-Acción (IA). Lomax (1990, citado en La Torre, 2007, p.24) menciona que la investigación-acción es “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora.”

De igual manera, Elliot (citado en La Torre, 2003, p.24) la define como “un estudio de una situación con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.” Por otro lado, Baúsela (1992) define la IA como una forma de entender la enseñanza como un proceso de investigación reflexiva.” Es por ello que reitero a la Investigación-Acción como la metodología adecuada pues lo que se busca en este proyecto de investigación es explorar las percepciones de los participantes y fomentar una mejora en la labor de los docentes de inglés en servicio por medio del

DPD, al mismo tiempo que deseo reflexionar y fomentar la mejora de mi propia labor como docente.

Es de suma importancia resaltar el propósito general de este tipo de investigación que de acuerdo a La Torre (2007, p.27) “no es tanto o la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos.” En el caso de esta investigación se quiere lograr un cambio, una mejora, en la práctica docente de los maestros de inglés en servicio por medio del Desarrollo Profesional Docente. Respecto a esto, Altritcher, et. al. (1993, p.5) menciona que este tipo de investigación “está destinada para apoyar a los docentes y grupos de docentes a afrontar los retos y problemas de la práctica y a llevar a cabo las innovaciones de una manera reflexiva.”

Por su parte, Kemmis y McTaggart (citado en Ramírez, 2020, p. 27) resaltan las características principales de la Investigación-Acción que son las siguientes:

- a) Es participativa: se trabaja con la intención de mejorar la propia práctica. La investigación sigue una espiral introspectiva.
- b) Es colaborativa.
- c) Crea comunidades autocríticas.
- d) Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis.
- e) Induce a teorizar sobre la práctica.
- f) Somete a prueba las prácticas, las ideas y suposiciones.
- g) Implica registrar, recopilar y analizar.

Todas estas características se ajustan a las necesidades de esta investigación pues en todo este proceso es de vital importancia que los participantes se involucren en la misma con la finalidad de lograr cumplir con los objetivos de la misma.

Esta investigación se plantea bajo el modelo de Investigación Acción de Burns (1999, pp.36-40) quien propone que la investigación-acción debe realizarse por medio de fases. Las fases propuestas son: explorar, identificar, consultar referencias, planear, recoger información, analizar/reflexionar, especular, intervenir, evaluar, reportar, escribir y presentar los hallazgos.

En el siguiente cuadro se presentan las fases que se llevaron a cabo en este estudio, así como las acciones derivadas de las mismas.

FASE (Adaptado de Burns 1999)	Desarrollo Profesional Docente en los maestros de inglés en servicio de México.	Fase I (ago-dic 2021)	Fase I (ene-jun 2022)
Explorar	Explorar estudios previos sobre Desarrollo Profesional Docente. Familiarizarse con los contextos de los participantes y las percepciones de su propia práctica docente.	Exploración de la literatura relacionada al tema central de la investigación.	Ratificación de la literatura adecuada al estudio.
Identificar	Los estudios previos demuestran que el Desarrollo Profesional Docente es un proceso continuo necesario en el quehacer docente. Asimismo, se demuestra que los maestros presentan diversas necesidades de DPD de acuerdo a sus necesidades, deseos y contextos laborales.	Con el uso de la literatura consultada y la situación educativa actual se identifican algunas necesidades generales de los docentes.	Conectando la literatura ratificada y los datos obtenidos en la primera fase del estudio se identifican nuevas necesidades de DPDC.
Planear	Los retos y la evolución educativa en la actualidad	De acuerdo a la información inicial recabada	Una vez terminada la primera fase del

	<p>dan paso a nuevas oportunidades de DPD. La pandemia por Covid-19 significó cambios en la manera que se llevaba a cabo el DPD por lo que fueron necesarias adaptaciones de acuerdo a las nuevas modalidades de enseñanza.</p>	<p>se organiza un plan de acción incluyendo el diseño de los instrumentos, así como los talleres de DPDC.</p>	<p>estudio se realiza nuevamente un plan de acción modificando los instrumentos y talleres de acuerdo a las necesidades del estudio.</p>
<p>Recoger información</p>	<p>Aplicación de cuatro instrumentos de recolección de datos para esta investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario: se aplicaron dos cuestionarios con la finalidad de conocer los antecedentes de los participantes, así como sus necesidades y deseos de DPD. • Diario del Investigador: se llevó registro de las sesiones impartidas a lo largo de la investigación con el fin de comparar las percepciones propias con lo expresado por los participantes. • Diario del Participante: Recolectado bajo el formato de reflexiones se busca conocer las percepciones de los participantes acerca de los talleres impartidos, 	<p>Aplicación inicial de los instrumentos de recolección de datos.</p>	<p>Aplicación de los instrumentos de recolección de datos, en la segunda fase se realizaron modificaciones con el fin de obtener datos más precisos.</p>

	<p>asimismo sobre su propia práctica docente y el impacto del DPD en su labor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos focales: Bajo el formato de entrevistas grupales se busca conocer información específica de los participantes que resulta relevante para la investigación. 		
Analizar / Reflexionar	Escudriñar los datos obtenidos para encontrar la información clave que responda las preguntas de investigación.	Análisis de datos inicial, identificación de los datos útiles para el estudio.	Análisis de datos de la Fase II. Selección de los datos adecuados que respondan las preguntas de investigación.
Especular	Después de analizar la teoría y tomando en cuenta los datos obtenidos en la primera etapa de la investigación (agosto-diciembre 2021), se plantea una nueva propuesta de DPD con la finalidad de poder obtener más información útil para la investigación y provocar un impacto positivo en la labor de los participantes y la propia.	Una vez obtenidos los datos y analizarlos, se plantean propuestas para la Fase II.	Comparación de los datos obtenidos en la Fase I y II. Plantear una propuesta didáctica para este estudio.
Intervenir	Se desarrolla nuevos cursos-talleres de Desarrollo Profesional	Desarrollo de modificaciones en los temas de	Talleres de DPDC con las

	Docente que cubran las necesidades de esta investigación.	los talleres de DPDC.	modificaciones propuestas.
Evaluar	Después de haber observado y analizado el desarrollo y resultado de ambas etapas de la investigación, se evalúa el impacto causado por los talleres de DPD en los participantes.	Observar y analizar los resultados obtenidos de la primera fase para conocer los aspectos a mejorar.	Observar los cambios ocurridos en la Fase II para elaborar una propuesta didáctica adecuada.
Reportar /Escribir y Presentar hallazgos	Redactar esta tesis y presentar los hallazgos de esta investigación. De igual manera presentar una propuesta didáctica de DPD.	Presentación de avances de Tesis	Redacción de la Tesis incluyendo la propuesta didáctica realizada.

Figura 1: Fases de la Investigación-Acción de Burns en relación a este estudio.
(Adaptado de Burns, 1999, pp. 36-40)

2.2 Contexto

Benegas y Consoli (2020 citado en Arriaga, 2022, p.55) señalan que “en la Investigación-Acción en la Enseñanza de Lenguas, el término contexto incluye la institución, el currículum, las regulaciones, las condiciones geográficas y culturales que influyen a los maestros y alumnos.” Como se detalló al inicio de este documento, el proyecto de investigación dimana del programa de la Maestría en Didáctica de las Lenguas perteneciente a la Universidad Autónoma de Chiapas.

Se desarrolla inicialmente en el estado de Chiapas en la primera fase de esta investigación con docentes de inglés en servicio de Educación Básica pertenecientes a distintas instituciones públicas y al Programa Nacional de Inglés,

posteriormente, en la segunda fase, se incluyen a maestros de inglés en servicio de Educación Básica de otras regiones del país como es el caso de Querétaro.

Ambas fases de los talleres de Desarrollo Profesional Docente pertenecientes a esta investigación se realizaron a distancia, debido a la pandemia por Covid-19 que en ese momento no permitió la realización de dichos cursos/talleres de manera presencial, por lo cual se llevaron a cabo de forma virtual por medio de la plataforma de comunicación *Zoom* con sesiones sincrónicas y con apoyo de la plataforma educativa *Google Classroom* como complemento de trabajo independiente.

2.3 Participantes

Los participantes de esta investigación son 11 maestros que se encuentren actualmente en servicio como docentes de inglés en alguna institución pública de nivel educativo básico, es decir, que impartan clases de inglés como Lengua Extranjera en nivel Preescolar, Primaria, Secundaria o que pertenezcan al Programa Nacional de Inglés en el territorio mexicano. Asimismo, participan mi Directora de Tesis, Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza, mi Codirectora de Tesis, Dra. Ma. De Lourdes Gutiérrez Aceves y mi Sinodal, Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves, quienes me acompañaron y apoyaron en el proceso de investigación, y, por supuesto, la participación de una servidora, como profesor-investigador.

Las siguientes figuras ilustran los datos personales de los maestros en servicio que participaron en esta investigación por cada etapa con información relevante. Sus nombres de fueron cambiados para proteger su privacidad.

FASE 1 Maestro en Servicio	Tipo de Institución	Formación	Años de Servicio	Problemáticas/Intereses Específicas de DPC
1	Pública	LEI	1 año	TICs, Evaluación, Desarrollo Curricular.
2	Pública	LAET	6 años	TICs. Inclusión, Lengua.
3	Privada	LP	10 meses	TICs. Metodología.

4	Pública	ISC	19 años	TICs.
5	Pública	CB	4 años	TICs, Inclusión.
6	Privada	LAE	22 años	Inclusión.
7	Pública	LEI	1 año	Educación en línea.
8	Pública	LI	15 años	TICs, Inclusión.
9	Pública	LEI	3 años	Inclusión, Metodologías.
10	Privada	CD	8 meses	TICs.
11	Pública	LEI	2 años	Diseño de materiales, TICs.

Figura 2: Resumen de Participantes Fase I.

FASE 2 Maestro en Servicio	Tipo de Institución	Formación	Años de Servicio	Problemáticas/Intereses Específicas de DPC
1	Pública	LAET	4 años	TICs, Estrategias de enseñanza.
2	Pública	LEI	5 años	Inclusión, TICs.
3	Privada	LLI	3 años	Evaluación, TICs.
4	Pública	LCC	15 años	Tecnologías Educativas.
5	Pública	LAE	20 años	TICs, Inclusión.
6	Pública	LCP	3 años	Metodologías, Inclusión.
7	Pública	LEI	2 años	Inclusión, TICs.
8	Pública	LP	17 años	TICs, Metodologías, Inclusión.
9	Privada	LP	1 año	Inclusión.
10	Privada	LAET	8 años	TICs.
11	Pública	LEI	4 años	Metodología Moderna.

Figura 3: Resumen de Participantes Fase II.

Como se observa, cada figura contiene información relevante de cada participante, dicha información fue de valor ya que me ayudó a conocer las necesidades específicas de los Maestros en Servicio para diseñar los cursos y realizar las adecuaciones necesarias. Tomé en cuenta puntos como son las problemáticas educativas actuales, las modalidades educativas emergentes por la contingencia por Covid-19, así como los contextos específicos de los docentes de inglés en servicio y las necesidades específicas de cada docente. Dicha información fue tomada de los distintos instrumentos de recolección de datos.

Esta investigación se realizó de forma virtual en colaboración con el Cuerpo Académico “Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de

Lenguas” en donde tuve la oportunidad de impartir clases gratuitas de capacitación docente a través de un proyecto de investigación registrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, “Desarrollo Profesional Docente: Estrategias Didácticas para docentes de inglés en servicio en Tiempos de COVID” con clave de registro IyP:04/FLT/RPR/008/ durante el periodo de Agosto/Diciembre y Enero-Julio del 2022.

2.4 Técnicas de recolección de datos.

La estrategia a utilizar para efectuar el acercamiento al campo es la de Investigación-Acción, como se indicó al inicio de este capítulo, por lo que se requiere el uso de técnicas de recolección propias de dicha estrategia. Las técnicas que se utilizaron en este proyecto de investigación fueron las siguientes:

2.4.1 El Cuestionario

El cuestionario es una técnica de recolección de información muy objetiva y útil. García, et. al. (2006, p.3) señalan que el cuestionario es un “proceso estructurado de recogida de información a través de la cumplimentación de una serie de preguntas.” Para este estudio, resulta fundamental pues es una forma sencilla de recolectar información y que es relativamente fácil de llegar a todos los participantes y conseguir que aporten información específica para responder a las preguntas de investigación del estudio.

Se optó por aplicar un cuestionario autoadministrado a distancia, debido a que los participantes se encontraban en diversas partes del país, por lo que fue la manera más eficiente para que los docentes respondieran el cuestionario sin necesidad de trasladarse. Se diseñó el cuestionario inicial por medio de *Google Forms* y se aplicó en la Fase I, en la primera sesión de los talleres de capacitación ofertados a través de la Unidad de Vinculación Docente “Estudio sobre el desarrollo profesional de los egresados de la Facultad de Lenguas Tuxtla: Propuestas de formación docente para

enfrentar los nuevos retos del siglo XXI”, llevado a cabo de agosto 2021 a diciembre del mismo año; coordinado por la Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves en colaboración con la Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza, la Mtra. Guadalupe Díaz Jiménez y la Mtra. Delia del Carmen Amézquita. Cuerpo Académico, Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza desarrollados en línea, mientras que en la Fase II se aplicó previo al inicio del curso/taller con el fin de conocer las necesidades y deseo de formación profesional docente de los participantes. (Ver Anexos #1 y #2)

2.4.2 El Diario del Investigador

El diario del investigador es otra técnica que considero que resulta de gran utilidad para llevar a cabo esta investigación. La Torre (2007, p.60) señala que el diario del investigador “recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido ya que aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, lo cual le permite reflexionar y mejorar su práctica”.

En este sentido, Burns (1999) enfatiza que los diarios son fotografías de forma textual de una clase. Se utilizó este instrumento con el objetivo de tener un registro de los momentos más significativos de las sesiones, lo cual contribuirá en la respuesta a las preguntas de investigación. Asimismo, Gutiérrez (2008), resalta que el diario es útil para registrar las incidencias

que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (los sentimientos, emociones, participación de los alumnos y docentes, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, avances y dificultades en el alcance de las competencias, entre otras cosas), por lo tanto, puede servir como herramienta en una investigación o bien funcionar a nivel personal como instrumento de reflexión y autoformación. (p. 338)

Por lo tanto, fue de gran valor para evaluar las estrategias empleadas durante la realización de este proyecto, así como registrar los datos más relevantes de las sesiones con los participantes.

2.4.3 El Diario del Participante

El diario del participante brinda una visión más clara sobre las percepciones de los maestros participantes respecto a lo que están aprendiendo y la forma en la que este nuevo conocimiento pueda impactar en su labor docente. Las entradas se realizaron en cada uno de los tres módulos en forma de reflexión.

El propósito de realizarlo de esta manera es para que los participantes consoliden lo aprendido de manera consciente relacionándolo a su propia práctica docente. Respecto a la reflexión, Ferrater (1979 citado en Nocetti y Medina, 2019, p. 4) la señala como “un acto de consciencia que posibilita el conocimiento sobre los propios actos y pensamientos.”

Cada módulo abordó temáticas diferentes de acuerdo a las necesidades de desarrollo profesional de los participantes, las cuales incluyeron:

1. La Practice Reflexiva (*Reflective Practice*)
2. Lenguaje (*Language*)
3. Metodología y Estrategias Didácticas (*Methodology and Teaching Strategies*)
4. Educación Inclusiva (*Inclusive Education*)

La duración del taller fue de 30 horas de las cuales 20 se desarrollaron de manera sincrónica, y las 10 horas restantes de trabajo independiente. (Ver Anexo #6).

2.4.4 La Observación Participante

La observación es una de las técnicas más utilizadas dentro de la investigación cualitativa ya que permite recabar información y ver lo que ocurre con el objeto de estudio en contexto.

Su objetivo, es conocer la realidad sin la utilización de preconceptos previos que puedan limitar los resultados y las conclusiones. No requiere de un gran conocimiento inicial sobre la situación en concreto que se va a observar ... y trata de mirar lo que ocurre. (Benguría, Martín, Valdés, Pastellides y Gómez, 2010, p. 16).

En el caso de la observación participante (OP), Gurdían (2007) menciona que el investigador “se introduce dentro del grupo de estudio y llega a formar parte de él, de tal forma que se tienen vivencias de primera mano que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo” (p. 190).

Por lo cual, la OP “puede ser utilizada para ayudar a responder preguntas de investigación, para construir teoría o para generar o probar hipótesis.” (DeWalt y DeWalt, 2002, citado en Gurdían-Fernández, 2007, p.191). Gurdían también declara que la OP es útil para elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones observadas a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación del observador; y concluye que los puntos cruciales en la observación participante son (p.191-192):

- La entrada en el campo o situación y la negociación del propio rol del/a observador/a.
- El establecimiento de relaciones en el contexto que se observa.
- La identificación de sujetos claves.
- Las estrategias
- obtención de información y ampliación de conocimiento.
- El aprendizaje del lenguaje (verbal y no verbal) utilizado en el contexto que

se observa.

He de mencionar que mi postura y mi rol fue tanto de ser instructora en el desarrollo profesional de los participantes, así como la de participar para observar el comportamiento de los docentes en servicio debido a que al observar buscaba identificar los problemas que tienen los docentes en tiempos de COVID-19 para poder mejorar la práctica docente. Las observaciones realizadas en este estudio fueron enfocadas al comportamiento de los participantes, como se mencionó anteriormente, así como a las aportaciones orales de los mismos que denotaron relación a las preguntas de investigación. (Ver Anexo #4 y #5).

La siguiente figura muestra un resumen de los momentos en los que se aplicaron los instrumentos de recolección de datos durante esta investigación.

Método de recolección de datos	Periodo de recolección de datos	Datos
Cuestionario.	Fase I: Oct 2021 Fase II: Mar 2022	Cuestionario por <i>Google Forms</i> .
Diario del Participante	Fase I: Oct-Dic 2021 Fase II: Mar 2022	Reflexiones escritas.
Diario del Investigador	Fase I: Oct-Dic 2021 Fase II: Mar 2022	Reflexiones Escritas.
Observación Participante	Fase I: Oct-Dic 2021 Fase II: Mar 2022	Hoja de observación.

Figura 4: Resumen de aplicación de instrumentos.

2.5 Cursos/Talleres Impartidos durante la Investigación

Como se mencionó anteriormente, en el transcurso de este estudio se ofrecieron dos cursos/talleres de DPDC cada uno de ellos correspondiente a las dos fases de esta investigación.

Fase I

Esta primera fase fue realizada en otoño del 2021, fue dirigida a maestros de inglés en servicio del Programa Nacional de Inglés (PRONI). Este taller fue gestionado y realizado con la Unidad de Vinculación Docente perteneciente a la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, en la que participó el Cuerpo Académico de Desarrollo Profesional y una servidora como instructores, y, en mi caso, como maestro investigador. En este taller se ofrecieron 3 módulos diferentes que se impartieron de manera virtual, la siguiente figura presenta cada uno de ellos:

Taller	Fecha	Contenido
<i>Having fun teaching and learning English with the Information and Communication Technologies (ITCs)</i>	Oct 2021	Uso de tecnologías con fines educativos.
<i>Inclusive Education for Professional Development for Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)</i>	Nov 2021	Educación inclusiva en el aula, Barreras de Aprendizaje y Participación Social (BAPS), Estrategias de enseñanza para alumnos con BAPS.
<i>Methodology in Language Teaching</i>	Dic 2021	Tendencias Metodológicas Tradicionales y Contemporáneas en la Enseñanza del Inglés.

Figura 5: Resumen de Talleres de la Fase I.

Como se mencionó anteriormente, estos módulos se desarrollaron de manera virtual por medio de la plataforma Zoom, se llevaron a cabo sesiones sincrónicas además de horas de trabajo independiente. Aunque no tuve oportunidad de participar en el proceso de organización de los módulos, participé como instructora en cada uno de ellos, teniendo la oportunidad de aplicar los instrumentos de recolección de datos recabar información útil para esta investigación.

PRONI Workshop Nov 2021



Curso Inclusive Education



Fecha	Horario	Maestra a cargo
Miércoles, 10 de noviembre	4:00 a 8:00 pm	Mtra. Rossana Ovalle
Jueves, 11 de noviembre	4:00 a 6:00 pm	Mtra. Diana Fernanda Arriaga Ricárdez
Jueves, 11 de noviembre	6:00 a 8:00 pm	Mtra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves
Viernes 12 de noviembre	4:00 a 8:00 pm	Mtra. Ana María Elisa Díaz de la Garza

Topics

- Inclusive Education and Barriers to Learning and Social Participation
- Autism and language issues
- TESOL & Dyslexia
- TESOL for Blind and Low Visión Learners

Curso a través de:  

Figura 6: Póster de difusión de uno de los talleres correspondientes a la Fase I.

<p>UVD Workshop: Inclusive Education November 9 – 12, 2021</p>	<p>Number of Hours: 30 Synchronous Sessions: 16 hours of Face to Face Classes Independent Study: 14 hours</p>
<p><u>Instructors:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza: TESOL for Blind and Low <u>Visión Learners</u> • Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves: <u>Autism</u> • Lic. Rossana Ovalle Velasco: Becoming an Inclusive Teacher • C. Diana Fernanda Arriaga Ricárdez: <u>Dyslexia</u> 	<p><u>Dates:</u></p> <p>Synchronous</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tuesday, November 9, 2021 Lic. Rossana Ovalle: <u>Becoming an Inclusive Teacher: TESOL & Inclusion</u> 4- 8 pm via ZOOM • Wednesday, November 10, 2021 C. Diana Fernanda Arriaga Ricárdez: <u>TESOL for Learners with Dyslexia</u> 4- 8 pm via Zoom • Thursday, November 11, 2021 María de Lourdes Gutierrez Aceves, PhD: <u>TESOL for Learners with</u> <p>Asynchronous (14) <u>Google Classroom</u></p>

Figura 7: Evidencia del programa de los talleres correspondientes a la Fase I.

PRONI Workshop

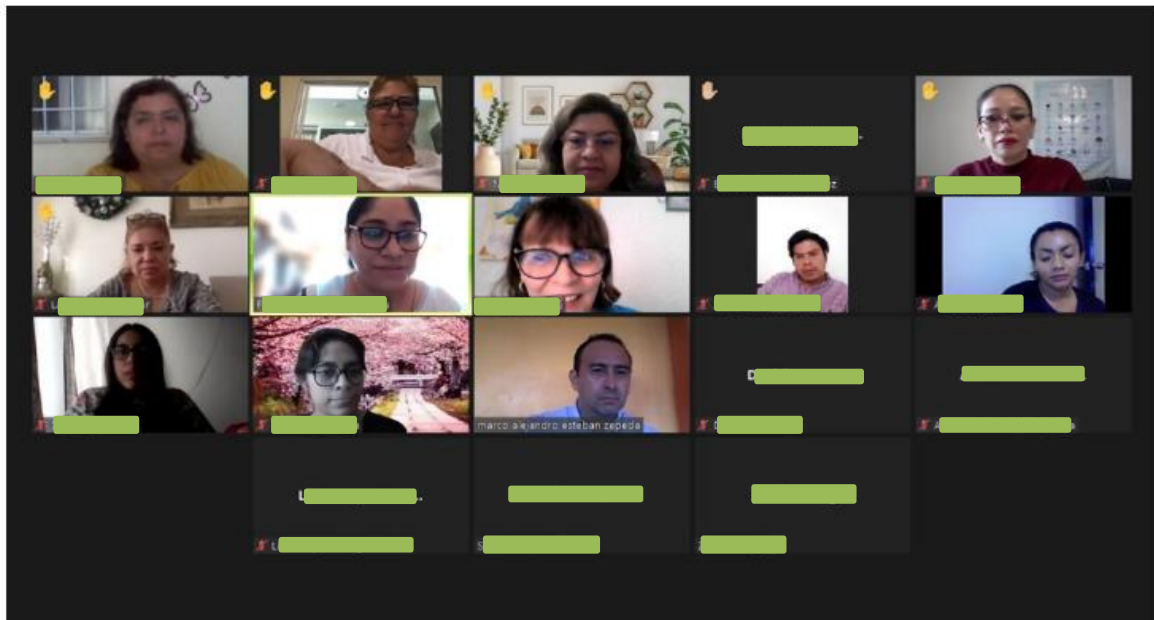


Figura 8: Evidencia de sesiones sincrónicas vía Zoom de la Fase I.

Fase II

La segunda fase fue realizada en el marzo de 2022, en esta segunda etapa de investigación, la organización y gestión quedaron bajo mi responsabilidad por lo que tuve oportunidad de hacer las modificaciones necesarias para el taller de esta segunda fase. En esta etapa, se abrió la oferta educativa a maestros de inglés en servicio pertenecientes al estado de Querétaro con el apoyo de mi codirectora de Tesis quien colaboró en la difusión de la oferta. En esta última fase, una de las principales diferencias fue el momento de aplicación del cuestionario, que fue aplicado en la etapa de registro de los participantes previo al inicio de los talleres, esto, con la finalidad de poder conocer un poco acerca de las necesidades y deseos de los docentes y tomarlos en cuenta para la organización de los contenidos.

Uno de los hallazgos en la primera fase fue relacionado a la práctica reflexiva pues me di cuenta que es una práctica que necesita ser fomentada tanto en los participantes como en mi propia labor por lo que fue el tema principal con el que se

inició el taller, pues, para que esta práctica tenga el impacto deseado necesita ser a un nivel profundo.

El resto de los temas presentados se desarrollaron en base a los datos obtenidos en la Fase I haciendo las modificaciones pertinentes. En la siguiente figura se presenta la organización del taller correspondiente a la Fase II.

Taller: Becoming a Reflective Practitioner in Times of Covid.		
Módulo	Fecha	Contenido
<i>Reflective Practice</i>	Marzo 2022	La importancia y el proceso de la práctica reflexiva en y sobre la propia práctica docente.
<i>Language</i>	Marzo 2022	Elementos de la Lengua Inglesa.
<i>Methodology and Teaching Strategies</i>	Marzo 2022	Tendencias Metodológicas Contemporáneas en la Enseñanza del Inglés.
<i>Inclusive Education</i>	Marzo 2022	Educación inclusiva en el aula, Barreras de Aprendizaje y Participación Social (BAPS), Estrategias de enseñanza para alumnos con BAPS.

Figura 9: Resumen de Talleres de la Fase II.

A diferencia de la Fase I, en esta serie de talleres se removió el módulo de uso de tecnologías en el aula, pues, al ser un taller virtual, el uso de las mismas iba inmerso en la práctica, además de que se incluye en el módulo de *Methodology and Teaching Strategies*. Donde se cubrieron las Tendencias Metodológicas Contemporáneas que incluyen el uso de tecnologías.

Las siguientes tablas ilustran algunas de las actividades realizadas en las dos fases de los talleres con los docentes de inglés en servicio que participaron en esta investigación. Los nombres de los participantes fueron cambiados con el fin de proteger su privacidad.



Figura 10: Póster de difusión de los talleres correspondientes a la Fase II.

Professional Continuous Development workshop: Becoming a reflective practitioner in times of Covid. Duration: 30 hours (20 synchronous + 10 independent work)			
START DATE	END DATE	REGISTER	
Friday, March 4th 2022	Saturday, March 25th 2022	Online (Google Forms)	
SCHEDULE		COMMUNICATION	MODE
Fri. 4-6:30 pm and Sat. 9-11:30 am.		Zoom and Google Classroom	Online
NUMBER AND PROFILE OF PARTICIPANTS	Máx. 50 in service Basic Education English Teachers (Private / Public schools) with a minimum of 2 years of teaching experience and with an Intermediate Level of the language.	GRADING CRITERIA	Attendance 90% Proactive participation Task fulfillment
INSTRUCTORS	Ana Ma.Díaz, PhD. Lourdes Gutiérrez, PhD.	Lourdes Rico, PhD. Rossana Ovalle Velasco	
GENERAL OBJECTIVE	Raise awareness about the impact of continuous professional development through reflecting in and about our own teaching practice in order to become better teachers.		
MODULE 1: Language			
OBJECTIVE	Identify the different language elements and skills in order to reflect on their own teaching practice.		
CONTENTS			
Language elements		Language skills	
Grammar Lexis Phonology Functions		Reading Writing Listening Speaking	

Figura 11: Evidencia del programa de los talleres correspondientes a la Fase II.

March 2022: Queretaro/Chiapas



Figura 12: Evidencia de sesiones sincrónicas vía Zoom de la Fase II.

2.5 Proceso de Análisis de Información

Una vez recolectados los datos por medio de los instrumentos aplicados, se analizan los datos haciendo uso del análisis narrativo (*narrative analysis*) con el fin de responder a las tres preguntas planteadas en esta investigación:

PI 1) ¿Qué necesidades y deseos motivan a los docentes de inglés en servicio a tomar cursos y talleres de Desarrollo Profesional Continuo?

PI 2) ¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado los maestros de inglés en servicio en tiempos de COVID-19 y cómo los han enfrentado?

PI 3) ¿Qué tipo de competencias y estrategias didácticas usan los docentes de inglés en servicio en contextos mexicanos durante tiempos de COVID-19?

El análisis narrativo utiliza las historias para describir la experiencia y acción humana, porque las personas le dan significado a sus vidas a través de las historias que cuentan, parece apropiado para esos que estudian las experiencias humanas usar una metodología de investigación que conecte como la gente construye los significados de las experiencias de vida. (Oliver, 1998, p.244)

Para conocer las necesidades y deseos de formación de los docentes de inglés en servicio, así como los retos enfrentados y estrategias usadas en el aula de acuerdo a sus contextos individuales, es necesario escuchar lo que los docentes tienen que decir al respecto. No es posible para un investigador responder a las preguntas de este estudio en base al uso único de la literatura o en experiencias propias debido a que, por un lado, como se ha mencionado anteriormente, la educación se encuentra en constante evolución por lo que las prácticas educativas van cambiando.

Por otro lado, debemos de recordar que la práctica docente es única para cada maestro, pues, cada uno se encuentra inmerso en un contexto con condiciones únicas.

Es por ello que, para lograr identificar todos estos datos de manera exitosa, debemos de analizar la información que los docentes de inglés en servicio tienen que brindar de acuerdo a sus características individuales.

2.6 Consideraciones Éticas

Es importante ser muy cauteloso respecto a los problemas que pudieran suscitarse a lo largo de la investigación, por un lado, al ser una investigación desarrollada a distancia con los participantes, es importante establecer y mantener líneas de comunicación abiertas con el fin de poder atender las dudas y requerimientos de los participantes. Asimismo, debo mantener flexibilidad en las sesiones pues, al ser en línea, están propensas a fallas y contratiempos. Por último, es importante mantener siempre un ambiente de armonía y respeto con los participantes.

En esta investigación se buscó realizar una reflexión crítica sobre las prácticas investigativas, orientada a una “armonización” de los intereses de todas las

personas involucradas (sujetos de investigación). Los instrumentos de recolección de datos fueron aplicadas a los maestros en servicio de nivel básico de forma voluntaria manteniendo su anonimato para proteger la privacidad de los participantes y con la convicción de que las respuestas fueran honestas.

Resumen

En este capítulo se presentó información crucial acerca de la metodología empleada en este estudio de corte cualitativo. Se abordaron temas importantes como son la investigación cualitativa, la investigación acción, seguido por el contexto en el que se desarrolló esta investigación y la información de los participantes, información relevante acerca de la recolección de información donde se incluyen las técnicas empleadas en esta investigación. Finalmente se presenta información relevante de los cursos7talleres desarrollados en ambas fases de la investigación, así como las consideraciones éticas de la misma.

En el siguiente capítulo se presentan los hallazgos y la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación.

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Introducción

En el capítulo anterior se establecieron los lineamientos metodológicos bajo los cuales se desenvuelve esta investigación, resaltando que es una investigación con enfoque cualitativo llevada a cabo bajo el método de Investigación-Acción. Asimismo, se establecieron las preguntas de investigación y el contexto en el que se desarrolló la misma. Se hizo mención de los instrumentos que se usaron y la forma en la que los datos recabados se analizaron.

En el presente capítulo se encuentra una recopilación concreta de los resultados obtenidos en esta investigación, así como el análisis de los mismos en comparación y contraste con la teoría de anteriores investigaciones. Los resultados se presentan respondiendo de manera individual a cada una de las preguntas correspondientes a esta investigación, que son las siguientes:

PI 1) ¿Qué necesidades y deseos motivan a los docentes de inglés en servicio a tomar cursos y talleres de Desarrollo Profesional Continuo?

PI 2) ¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado los maestros de inglés en servicio en tiempos de Covid-19 y cómo los han enfrentado?

PI 3) ¿Qué tipo de competencias y estrategias didácticas usan los docentes de inglés en servicio en contextos mexicanos durante tiempos de Covid-19?

3.1 Proceso de análisis de Datos

Una de las fases propuestas por Burns (1999) dentro del modelo de investigación-acción es la de análisis/reflexión, dichos procesos se presentan juntos pues al analizar la información obtenida, se va reflexionando sobre la misma. Este análisis de información se inicia desde el momento que revisamos los datos una vez que estos han sido recolectados, a diferencia de los datos cuantitativos, los cuales primero se recolectan y después se analizan, (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

El proceso de análisis de datos consiste de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2015, p.418), “en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura” por lo que a continuación se mostrarán los datos ya estructurados de manera que se puedan ir respondiendo las preguntas de investigación planteadas en este proyecto. Para el análisis de los datos se cambiaron los nombres de los participantes con el objetivo de proteger su privacidad.

Una vez recolectados los datos por medio de los instrumentos aplicados, se analizaron, como se mencionó anteriormente en este documento, haciendo uso del análisis narrativo con el fin de responder a las tres preguntas de esta investigación.

El análisis narrativo utiliza las historias para describir la experiencia y acción humana, porque las personas le dan significado a sus vidas a través de las historias que cuentan, parece apropiado para esos que estudian las experiencias humanas usar una metodología de investigación que conecte como la gente construye los significados de las experiencias de vida. (Oliver,1998, p.244)

Retomando lo anterior, con el análisis narrativo, se registran las vivencias y experiencias expresadas por los participantes para analizarlas y posteriormente establecer los hallazgos de las mismas. Para conocer las necesidades y deseos de formación de los docentes de inglés en servicio, así como los retos enfrentados y estrategias usadas en el aula de acuerdo a sus contextos individuales, es necesario

escuchar lo que los docentes tienen que decir al respecto. No es posible para un investigador responder a las preguntas de este estudio en base al uso único de la literatura o en experiencias propias debido a que, por un lado, como se ha mencionado anteriormente, la educación se encuentra en constante evolución por lo que las prácticas educativas van cambiando. Por otro lado, debemos de recordar que la práctica docente es única para cada maestro, pues, cada uno se encuentra inmerso en un contexto con condiciones únicas.

Es por ello que, para lograr identificar todos estos datos de manera exitosa, debemos de analizar la información que los docentes de inglés en servicio tienen que brindar de acuerdo a sus características individuales.

3.2 Resultados

En el siguiente apartado se dará respuesta a las preguntas de investigación.

3.5.1 PI 1: ¿Qué necesidades y deseos motivan a los docentes de inglés en servicio a tomar cursos y talleres de Desarrollo Profesional Continuo?

Con la finalidad de identificar las distintas necesidades de formación profesional que tienen los docentes participantes y lograr así responder a la primera pregunta de investigación, se aplicaron distintos instrumentos y se trianguló la información obtenida en cada uno, entre ellos, el cuestionario inicial, las entradas del diario del investigador y participantes, además de las aportaciones orales que los participantes hicieron en las sesiones sincrónicas en línea recabadas por medio de la observación participativa en las Fases I y II.

En primera instancia, recordando las etapas de preparación docente que señalan Roux y Mendoza (2014) y que se mencionaron en el marco teórico de esta investigación, se distingue en la primera de ellas, *la preparación profesional*, como

la etapa fundamental para todo docente, pues es donde los docentes pueden obtener los conocimientos básicos relacionados al aprendizaje y enseñanza de lenguas. Se les preguntó a los participantes sobre sus antecedentes de preparación profesional con la finalidad de conocerlos y poder identificar algunas de sus necesidades de DPDC. Los hallazgos de acuerdo a la información recabada mediante cuestionarios en línea, fueron los siguientes:

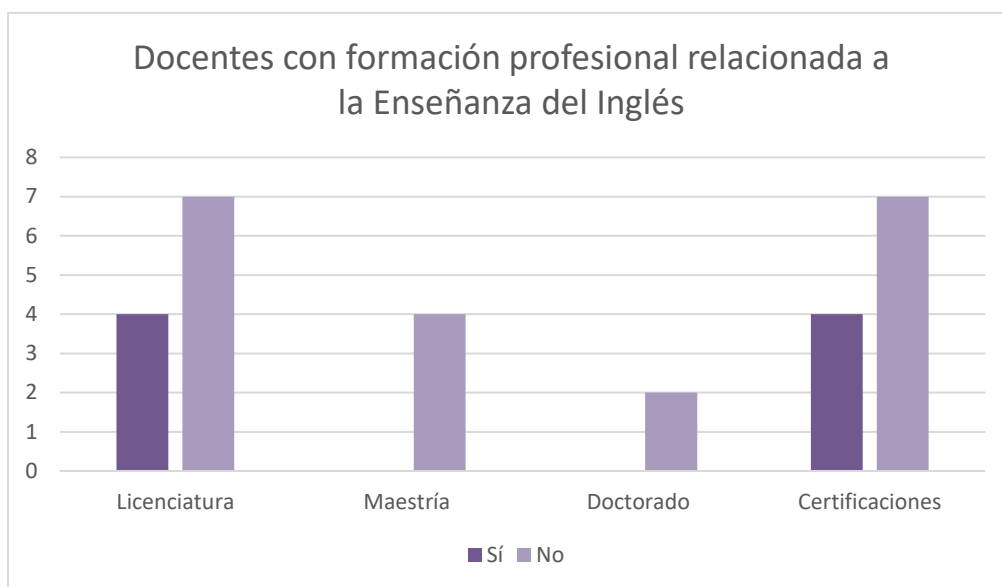


Figura 13: Resultados de Formación Profesional de los 11 participantes de la investigación.

Los once participantes que recibieron cursos de actualización docente en la etapa 2 de esta investigación, señalaron que cuentan con estudios de Licenciatura de los cuales solamente cuatro de ellos (36%) son relacionados a la enseñanza del inglés. De los mismos participantes, cuatro tienen estudios de maestría de los cuales ninguno es relacionado a la enseñanza del inglés entre los que resaltan Maestrías en Educación, Administración, Dirección Ejecutiva de Negocios y Tecnología Educativa. En cuanto a estudios de Doctorado, solamente dos de los participantes (18%) indican tenerlos, de los cuales, ninguno de ellos tiene relación a la enseñanza del inglés. La ausencia de esta etapa de preparación docente genera una necesidad considerable de desarrollo profesional en los docentes, especialmente en los primeros años de servicio pues se desconocen los procesos necesarios para la enseñanza de un idioma extranjero.

Cabe resaltar que, por medio de los datos recabados en el cuestionario inicial, también se detectó que los maestros participantes han buscado oportunidades de desarrollo profesional por medio de diversas certificaciones en la enseñanza de inglés como son la Certificación APTIS de dominio del idioma, *Teacher Knowledge Test* (TKT), así como cursos y talleres relacionados a la enseñanza impartidos por distintas instituciones, entre ellas, la Universidad Autónoma de Chiapas.

Con el fin de conocer las necesidades y deseos de formación docente de los participantes se les pregunto mediante un cuestionario en línea elaborado en *Google Forms* (Ver Anexos #1 y #2) directamente sobre los temas que a los docentes les gustaría abordar en los talleres de capacitación, dándoles 3 opciones a elegir, más la posibilidad de agregar una opción extra, para explorar los deseos de formación continua de los distintos participantes de acuerdo a cada contexto laboral. Los resultados se ilustran en la siguiente figura:

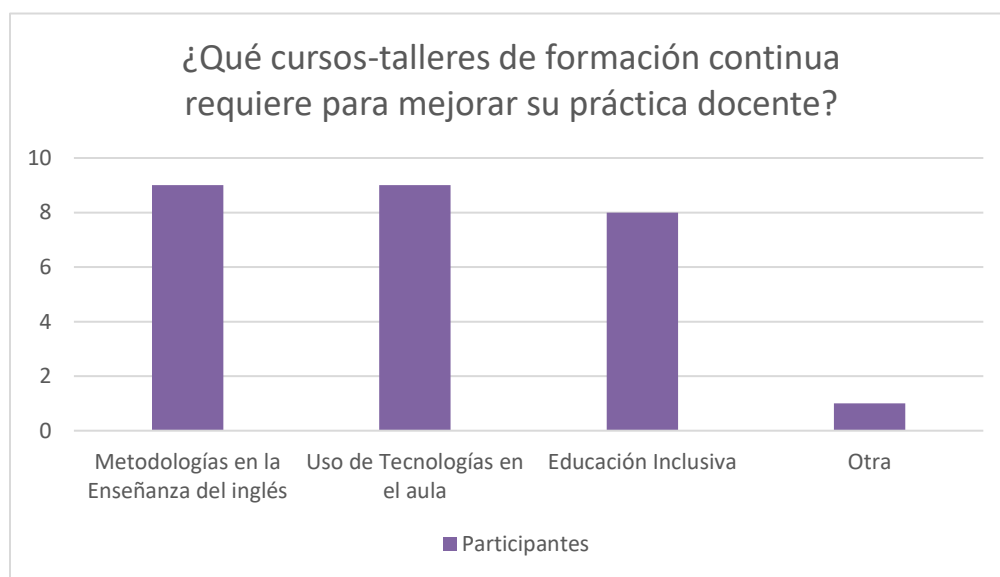


Figura14: Resumen de cursos que desean recibir los docentes participantes en la Fase II.

En retrospectiva, existe la probabilidad de que los participantes se predispusieran a los tres tipos de talleres mencionados en lugar de proporcionar su opinión personal. Sin embargo, debido a la situación que existía en el momento de impartir el curso/taller y basándome en mi experiencia profesional en los cursos impartidos anteriormente en colaboración con el Cuerpo Académico Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas y en mi propia experiencia pre-maestría con el PRONI, que eran los necesarios para mejorar la práctica docente de acuerdo a las necesidades actuales de nuestro entorno.

En el caso de la categoría denominada otra, los maestros mencionaron un interés por recibir Desarrollo Profesional Docente en temas más específicos como es el caso de educación especial, evaluación en la enseñanza de lenguas, así como el desarrollo de habilidades lingüísticas de los docentes. Sin embargo, se obtuvo una respuesta considerable en las tres opciones disponibles siendo el taller de Metodologías de Enseñanza del inglés y de Uso de tecnologías en el aula los que prefirieron más los docentes. Asimismo, durante las sesiones los participantes reconocieron y confirmaron su interés por ambas opciones.

Por un lado, referente a las Metodologías denotaron interés por conocer las nuevas metodologías en la enseñanza de lenguas, pues son conscientes de que la educación y las formas de enseñanza están evolucionando de manera acelerada por lo que es necesario conocerlas y usarlas en clase. En cuanto al uso de tecnologías, durante las sesiones y en las reflexiones, los participantes expresaron abiertamente la importancia que han adquirido en los últimos meses y las dificultades que han enfrentado haciendo uso de las mismas, por lo que concluyeron que es esencial recibir talleres de Desarrollo Profesional en esta área. La siguiente figura, representa algunos ejemplos de ello.

Creo que **estos talleres son necesarios**, especialmente en estos tiempos donde la tecnología ha pasado a ser parte de las clases. Yo **no conocía muchas de estas herramientas antes de la pandemia**.

Li, R2, 10-21
Yo nunca había usado la computadora más que para hacer mis planeaciones en Word, fue muy difícil para mí, integrarme a las clases en línea porque no sabía cómo hacerlo, mi hija me ha enseñado un poco, pero creo que aun puedo aprender más.
Ab, sesión sincrónica vía zoom, 03-22
Esta pandemia vino a cambiar todo lo que creíamos saber acerca de las TICs, bueno por lo menos para mí, yo usaba el cañón en clase y ya me sentía muy tecnológico jajaja pero veo que tengo mucho que aprender en cuanto a las aplicaciones y como aplicarlas en mi salón.
Ma, sesión sincrónica vía zoom, 03-22

Figura 15: Evidencias de necesidades de Desarrollo Profesional en uso de Tecnologías en el aula Fase II.

Como se puede apreciar en la figura anterior, los participantes reconocen sus limitaciones en cuanto al uso de tecnologías y expresan su necesidad de aprendizaje en el área con el fin de transpolar esos conocimientos a su aula de lenguas (Ver anexo #3). Estas frases representativas se han marcado en formato negritas para su fácil identificación. En el primer comentario hecho por Li en su segunda reflexión declara la necesidad que tienen los docentes de recibir oportunidades de DPDC con la frase “estos talleres son necesarios” además de reconocer la necesidad propia al declarar, en la segunda frase resaltada, que, de no ser por la pandemia, no se habría familiarizado con las nuevas herramientas tecnológicas.

El segundo y tercer extracto fueron frases tomadas de las observaciones correspondientes a las sesiones sincrónicas llevadas a cabo en la plataforma zoom. El primero de ellos resalta nuevamente las necesidades que tienen expresando las dificultades que han presentado en la transición a las nuevas modalidades digitales, las estrategias que ha usado para sobrellevar los nuevos retos, al mismo tiempo que reconoce que aún necesita aprender. Por otro lado, el último extracto

presentado resalta las percepciones iniciales del participante respecto a las tecnologías en el aula y cómo se da cuenta que existen más cosas que aprender.

En relación a las necesidades de desarrollo profesional de los participantes, y con el fin de poder triangular los datos obtenidos se analizaron dos de las tres entradas de diario del participante realizadas en marzo de 2022, las cuales fueron presentadas en formato de Reflexiones, en estos escritos, se detectaron diversos comentarios puntuales que expresan claramente los deseos y necesidades de desarrollo profesional, dichos datos serán presentados por medio de dos categorías: Necesidades de formación detectadas (NFD) y Deseos de formación continua (DFC).

La siguiente tabla presenta los extractos más relevantes de la primera categoría, así como el análisis correspondiente a cada extracto, los extractos resaltados con formato **negritas**, corresponden a la categoría Necesidades de formación detectadas (NFD).

NFD	Análisis
<p>La docencia siempre se ha caracterizado por ser de las carreras en donde uno se tiene que mantener actualizado. (Ab,R1, 03-22)</p>	<p>Como menciona Ab en la primera reflexión en marzo de 2022, es necesario mantenerse actualizado ya que la docencia forma a los profesionales del futuro y debemos estar en constante formación para atender a los alumnos en un mundo cambiante.</p>
<p>En México la educación online es algo que se llevaba muy poco, por parte de los docentes que solo habían recibido preparación para las clases presenciales. (Ab, R1, 03-22)</p>	<p>En este extracto resaltamos la realidad de nuestro país, pues a pesar de tener a la mano plataformas educativas que pudieron ser de utilidad durante la pandemia, los docentes que carecían de preparación para su uso mostraron resistencia a usarlas durante la contingencia, por lo tanto, existe la necesidad de talleres de DPDC en esta área.</p>

<p>La educación inclusiva siempre ha sido de los temas que como docente siempre me han importado, pero por desgracia los conocimientos que se adquieren a lo largo de la formación profesional no son los suficientes para lidiar con estos problemas, y más a la hora de práctica docente en donde los casos que se pueden encontrar sobrepasan a lo poco que se ha leído. (Ab, R2, 03-22)</p>	<p>Como hace referencia Ab en la segunda reflexión, existe la disposición de conocer sobre los temas de educación inclusiva, desafortunadamente resalta una realidad en la falta de preparación en el área durante la formación profesional puesto a que en su experiencia lo poco que revisó durante su educación de pre grado no fue suficiente para enfrentar las situaciones que se presentan en el aula.</p>
<p>Un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica. Los docentes formados para la inclusión educativa requieren tener competencias para el trabajo en equipo y para a conformar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad. (Au, R2, 03-22)</p>	<p>Nuevamente encontramos la concientización en la necesidad de recibir formación relacionada a la educación inclusiva, como menciona Au en su segunda reflexión. Asimismo, refiere a que los docentes requieren competencias específicas para poder enfrentar los retos educativos de la actualidad.</p>
<p>Los cambios que nos ha traído la pandemia en nuestras vidas y en nuestro ámbito laboral hemos tenido que aprender a sobrellevar la situación, no ha sido fácil ya que la mayoría no contábamos con los conocimientos suficientes para poder brindar clases en línea de manera dinámica. (Da, R1, 03-22)</p>	<p>En este extracto, Da reconoce en su primera reflexión que la pandemia afectó no solamente nuestros contextos familiares con la enfermedad en sí, sino que tuvimos que enfrentar los cambios y dificultades que se presentaron en nuestro contexto laboral, de igual manera resalta que necesitaban mayor preparación para poder desarrollar sus clases en las nuevas modalidades de enseñanza.</p>
<p>Como docentes de inglés son muy escasas las oportunidades para tener acceso a formación del tipo de educación inclusiva. (Ju, R2, 03-22)</p>	<p>Ju, en su segunda reflexión resalta la falta de preparación con la que cuentan los docentes respecto a la educación inclusiva, incluso menciona que ha recibido pocas oportunidades de Formación en esta área.</p>
<p>Con la pandemia surge la necesidad de conocer nuevas aplicaciones y herramientas que aporten a los teachers y alumnos una mejora en el</p>	<p>En la primera reflexión La comenta el surgimiento de nuevas necesidades de conocimientos referentes a las tecnologías debido a que reconoce</p>

proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. (La, R1, 03-22)	que son necesarias para mejorar los aprendizajes en los estudiantes.
En mi práctica docente no he podido trabajar con las plataformas Zoom y Meet; en un inicio, por la problemática existente en la zona donde laboro y también, por temor a no saber trabajarlas. (Li, R1, 03-22)	Lo que destaca Li es una constante en muchos maestros de inglés pues gran parte de los contextos laborales en los que se desempeñan, son contextos en desventaja por lo que no es posible hacer uso de las nuevas modalidades de enseñanza, al mismo tiempo, Li reconoce que le resultaba cómodo no utilizarlas, pues desconocía el uso de las mismas .
Considero que hablar de Educación Inclusiva, es algo complejo, ya que no todos estamos preparados para usarla en nuestras aulas. (Li,R2)	Li, en su segunda reflexión reconoce la necesidad de los docentes referente a la educación inclusiva, pues, al igual que varios participantes refieren a que no han recibido suficiente formación al respecto.
Quiero mencionar la importancia que tiene el poder prepararnos para este tipo de situaciones ya que cuando estudiamos para ser docentes no nos enseñaron como tratar a los alumnos con capacidades diferentes. (No, R2)	Existe una gran diversidad en las aulas, la gran mayoría de las veces desconocemos los procesos que se requieren para poder brindarles el apoyo que necesitan todos nuestros estudiantes. No, en su segunda reflexión alude a esta situación en su reflexión número dos.

Figura 16: Evidencias de las reflexiones de los docentes participantes del taller:

Becoming a Reflective Practitioner in times of Covid-19 (Necesidades de Formación Continua). Ver anexo #6.

De acuerdo con los resultados observados en esta investigación, concuerdan con lo que postulan García, et. al. (2006, p.81), quienes resaltan la importancia de “conocer, describir y comprender la visión que los docentes tienen acerca de su formación, sus vacíos y sus necesidades frente a retos siempre cambiantes, las fortalezas y debilidades de una práctica bastante compleja y, en consecuencia, a formular sus principales necesidades de formación, describirlas y jerarquizarlas.” Como podemos observar en los extractos anteriores, los docentes reconocen los vacíos de información que tienen respecto a los temas abordados en la serie de talleres impartidos. Ellos expresan claramente las necesidades de capacitación en áreas que para ellos han significado grandes retos como es la situación con la

Contingencia por Covid-19, o lo que respecta a la Educación Inclusiva que hoy en día ha tomado un papel más importante en nuestra sociedad. Es necesario que el docente sea flexible y este abierto a modificar su práctica docente de acuerdo a las necesidades del entorno en que se desenvuelve.

La segunda categoría, Deseos de formación continua (DFC), es sumamente relevante, pues los docentes deben sentirse motivados y deseosos de adquirir nuevos conocimientos y sobre todo desarrollarlos en el aula, respecto a la motivación del aprendizaje. Carrillo, et. al. (2009, p.24) hacen hincapié en que “la motivación es aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender.” En este sentido, resalto los siguientes comentarios de los participantes donde podemos constatar que en ellos existe el deseo de continuar su formación por lo que seguramente continuarán buscando más oportunidades de desarrollo profesional.

La siguiente tabla presenta los extractos más relevantes de la segunda categoría analizada. Las frases resaltadas en formato de **negritas** representan las ideas que denotan Deseos de formación continua (DFC). (Ver Anexo #6).

DFC	Análisis
Parte del papel que tomo en este largo camino de mi formación como docente inclusivo es mi compromiso con la sensibilización del entorno que nos rodea, de mi preparación para la mejora continua. (Au, R2, 03-22)	Como menciona Au en su segunda reflexión, relaciona su deseo a seguir formando sus competencias docentes como un compromiso que tenemos todos los docentes a procurar la mejora de nuestra labor.
Siempre me ha gustado seguir informándome en temas que desconozco, siempre quise aprender más sobre la educación inclusiva. (Da, R2, 03-22)	Da, en su segunda reflexión resalta el gusto propio sobre temas desconocidos por lo que expresa su deseo de continuar aprendiendo y formándose para lograr ser un maestro inclusivo.
La mayoría de las herramientas tecnológicas revisadas en el curso, no las conocía y tendré que explorarlas	De este extracto, resaltamos el reconocimiento sobre la utilidad de los talleres presentados, asimismo,

<p>más detenidamente, a fin de elegir las que mejor se adecuen al contexto laboral donde me desenvuelvo. (Ju, R1, 03-22)</p>	<p>destaca el deseo propio de continuar explorándolos con la finalidad de poder llevarlos a su aula.</p>
<p>Me comprometo a querer conocer y profundizar más sobre el tema, para disponer de mayores herramientas para atender la diversidad en el aula. (Ju, R2, 03-22)</p>	<p>El deseo de los docentes a continuar aprendiendo se expresa por medio del compromiso que sienten para la mejora de su labor, tal como lo expresa Ju en su Reflexión 2.</p>
<p>Bien dicen que “nunca es tarde para aprender”, además también está la idea de “renovarse o morir”, y con eso me quedo; estoy en la mejor disposición para hacer cosas nuevas en beneficio de mis alumnos. (Li,R1, 03-22)</p>	<p>En este mismo sentido, Li reconoce que nos encontramos en tiempos de cambio por lo que es necesario aprender cosas nuevas, sin embargo, no solo se trata de necesidad sino también de tener el deseo y disposición de hacerlo, tal como lo menciona Li.</p>
<p>Me siento motivada a seguir aprendiendo, nunca se deja de aprender, mantenernos en constante innovación (L,R1, 03-22)</p>	<p>Como menciona L en su primera reflexión, ser docentes implica estar en constante aprendizaje, ya sea de nuestras propias experiencias laborales o de las oportunidades de DPDC que se presenten, sin embargo, la motivación juega un papel fundamental en este proceso.</p>
<p>Debemos buscar alternativas y apoyos de personas capacitadas que puedan asesorarnos para saber cómo enfrentar y sacar adelante a los alumnos que tengan estos tipos de capacidades diferentes. (No, R2, 03-22)</p>	<p>No, en su segunda reflexión muestra el deseo y disposición de buscar personas con los conocimientos adecuados que puedan transmitirle los conocimientos que necesita en áreas específicas como es la educación inclusiva.</p>
<p>Me quedo con las ganas de aprender más, de mejorar la calidad de enseñanza que trasmito, con deseos de mejorar y seguirme preparando, poner en práctica cada una de las herramientas que me enseñaron cada uno de los maestros en este curso taller, realmente entre más aprendo me doy cuenta que desconozco muchas cosas. (Au,R1, 03-22)</p>	<p>Una de las finalidades de los talleres de DPDC es fomentar en los docentes de inglés en servicio las ganas de mejorar su labor y de continuar preparándose. Au en su Reflexión 1 declara que los talleres que ha tomado le han dejado el deseo de seguir aprendiendo con la finalidad de ser mejor en su labor como docente de inglés.</p>

Figura 17: Evidencias de las reflexiones de los docentes participantes del taller:

Becoming a reflective practitioner in times of Covid-19 (Deseos de Formación Continua).

Estos datos recabados nos dan una clara idea que, a pesar de que varios de los participantes no cubrieron la etapa de formación docente al cursar formación de pregrado y / o posgrado en áreas distintas a la enseñanza del inglés, existe disposición y deseo por parte de ellos en buscar y aprovechar las oportunidades de formación docente con el fin de mejorar su práctica.

Los docentes son motivados por las necesidades de acuerdo a sus propios contextos laborales al momento de elegir el tipo de talleres de DPDC que desean tomar. Estas necesidades pueden ser derivadas de diversos factores, por un lado, es posible que los docentes tengan la necesidad de buscar oportunidades de DPDC por modificaciones en los planes y programas de estudio que, en diversas ocasiones generan cambios en las metodologías de enseñanza. Otro factor de importancia es el contexto del salón de clases, es decir, la diversidad de población estudiantil que existe, así como las situaciones que se pueden presentar en el aula de cada docente.

Por otro lado, también existen factores externos, como son los cambios sociales que influyen en la educación, tal como sucedió con la Contingencia por Covid-19, que trajo consigo grandes cambios en la educación. Asimismo, se encuentran factores internos de cada docente, como son los deseos de mejora en la práctica docente o en las condiciones laborales que incentivan a los docentes a buscar y participar en cursos/talleres de DPDC.

3.5.2 PI 3: ¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado los maestros de inglés en servicio en tiempos de Covid-19 y como los han enfrentado?

Cómo sabemos y hemos experimentado, la Contingencia derivada de la Pandemia por Covid-19 vino a revolucionar la enseñanza a nivel global. Ha sido una temporada llena de muchos cambios y retos que hemos ido enfrentando y superando día a día. Al respecto, Vallejos y Guevara (2021, p. 123) destacan que “la educación se ha

visto modificada por la presencia de la pandemia de Covid-19, la cual ha planteado un desafío en el sistema educativo, que por primera vez ha tenido que implementar nuevas metodologías.” Desafortunadamente el cambio tan abrupto en la modalidad de enseñanza provocado por la Contingencia ha complicado el proceso de transición hacia las nuevas metodologías. Martens (2020, citado en Vallejos y Guevara, 2021, p. 123) puntualiza que “la situación actual ha dado apertura a la evidencia de diferentes desigualdades sociales, culturales y económicas, pues reveló todas las deficiencias del sistema educativo.”

Para contestar la pregunta de investigación planteada respecto a los retos que ha representado esta nueva modalidad de enseñanza para los docentes de nuestra comunidad, se utilizó el cuestionario inicial para conocer a *grosso modo* la forma en la que han experimentado los docentes la enseñanza en tiempos de Covid-19 y posteriormente se profundizó durante las sesiones sincrónicas y las reflexiones realizadas por los participantes. En el cuestionario se preguntó directamente a los docentes sobre los retos o dificultades que habían experimentado durante la contingencia. Los resultados de las respuestas de los once participantes se ilustran en la siguiente figura:

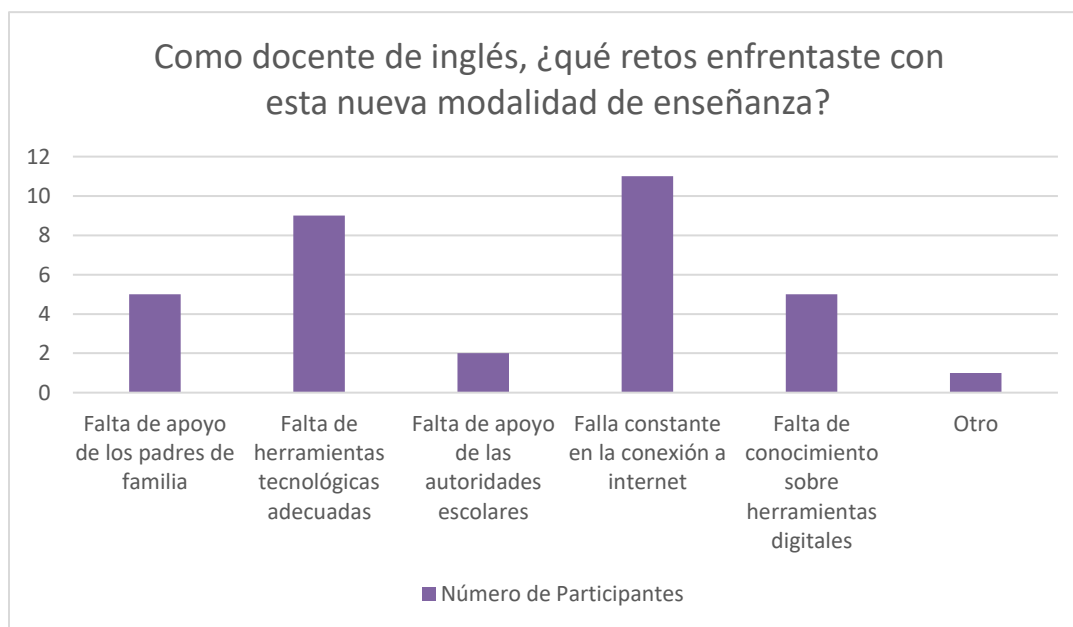


Figura 18: Gráfica de retos enfrentados por los docentes de inglés en servicio en tiempos de Covid-19.

Como se observa en la gráfica anterior los retos o dificultades más grandes enfrentadas por los docentes e incluso por los mismos estudiantes (de acuerdo a lo comentado por los participantes durante las sesiones sincrónicas) son la falla o nula conexión a internet y la falta de herramientas tecnológicas adecuadas. Conforme a los datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2019) citado en Morales y Bustamante (2021, p. 6), se destaca que, “en el año 2019, 44.3 por ciento de los hogares contaban con computadora, 56.4 tenían acceso a internet y 44.6 de los usuarios utilizaban la computadora como herramienta de apoyo escolar. Por su parte, la proporción de hogares con televisión fue de 92.5 por ciento y aquellos con acceso a televisión de paga representaba 45.9 por ciento. Este indicador muestra que solo aquellos que cuentan con estos servicios pueden continuar con sus estudios, evidenciando la desigualdad social marcada en el territorio mexicano.” Es por ello que, para el sector público, que es quien presenta esta brecha social y económica a mayor escala, resultó sumamente complicado e incluso imposible llevar a cabo algún tipo de enseñanza.

En la siguiente tabla se encuentran los extractos que expresan los retos más relevantes señalados por los participantes enfrentados durante la Pandemia por Covid-19, representados por la categoría Retos enfrentados por Covid-19 **(RC-19)**. Las frases resaltadas en formato **negritas** denotan los Retos enfrentados por Covid-19 **(RC-19)**.

RC-19	Análisis
<p>Uno de los mayores problemas a la hora de dar clases online es el de retener la atención de los alumnos (Ab, R3, 03-22)</p>	<p>El cambio en la modalidad de enseñanza-aprendizaje trajo consigo varias dificultades, una de las más comunes, como menciona Ab en su tercera reflexión es la de lograr que los estudiantes estuvieran atentos durante las sesiones en línea, pues había</p>

	diversos distractores que dificultaban este proceso.
Me enfrento a desafíos de todo tipo, como la falta de participación y apoyo de padres de familia para la conectividad, alumnos conectados, pero no siempre realizando actividades, conexiones de internet débiles , directivos con malas prácticas educativas. (Ju, R3, 03-22)	Nuevamente visualizamos como refiere Ju, en su tercera reflexión, la falta de atención y participación de los alumnos. Desafortunadamente, muchos padres de familia dejaban a sus hijos tomando clases solos puesto que tenían que trabajar lo que llevó a que los estudiantes no realizaran sus actividades correctamente, ya que los alumnos tampoco estaban preparados para enfrentar esta situación.
Me demanda mucho tiempo extra el aprendizaje, así como, familiarizarme y el alcanzar el dominio de estas nuevas herramientas y tecnologías que apoyan al aprendizaje de los estudiantes, (La, R2, 03-22)	Otro de los retos grandes al que nos enfrentamos como docentes en tiempos de Covid-19 fue el trabajo extra que implicó el cambio de modalidad de enseñanza, siendo el tiempo un gran reto para los docentes, como menciona La en su segunda reflexión. Cabe resaltar que no solo somos docentes, también somos personas que tienen una vida fuera del aula.
Quise trabajar el ciclo escolar pasado la plataforma Google Classroom, pero de 45 alumnos de un grupo (trabajo con 6 grupos), se dieron de alta 7, y de esos 7, solo 3 pudieron enviar sus evidencias . Eso reforzó mi pensamiento para que continuara trabajando por WhatsApp. (Li, R3, 03-22)	Otra de las grandes dificultades que se ha enfrentado es la falta de acceso a herramientas digitales por parte de los estudiantes, podemos nosotros como docentes estar listos y con la mejor disposición, pero si nuestros estudiantes no cuentan con los medios, la enseñanza se hace muy difícil tal y como lo menciona Li en su tercera reflexión.
actualmente en una de las escuelas donde estoy asignada hay alumnos/as que llevan modalidad mixta y el trabajo es doble , ya que tengo que planear actividades tanto	El aumento de la carga de trabajo hacia los docentes ha sido una constante en los centros de trabajo

<p>para clase presencial como para clases en línea. (Ma, R1, 03-22)</p>	<p>puesto a que algunas escuelas adoptaron modalidades mixtas de enseñanza lo que implicó más actividades para los docentes, Ma, se refiere a esto en su primera reflexión.</p>
<p>No ponen atención, los alumnos están con la cámara apagada, todos hacen ruido, donde no se escucha, se congela la pantalla, la computadora, la aplicación, la cámara no funciona o incluso el dispositivo no tiene conexión. (Za, R1, 03-22)</p>	<p>Lo que resalta Za en su primera reflexión son las dificultades que la mayoría de los maestros enfrentamos en este cambio de modalidad de enseñanza, la falta de atención y compromiso por parte de los estudiantes lo cual los llevó a desarrollar un ambiente apático en las clases en línea, aunado a las dificultades tecnológicas que ciertamente se presentaban, pero en algunos casos eran usados como excusas por parte de los estudiantes para no asistir a clases. Za, en su primera reflexión reconoce todas estas dificultades puesto que se enfrentó a ellas.</p>

Figura 19: Evidencias de las reflexiones de los docentes participantes del taller: Becoming a reflective practitioner in times of Covid-19 (Retos enfrentados por Covid-19).

Como se puede observar en los extractos anteriores, algunos de los retos mencionados por los docentes fueron en sentido relacionado a las dificultades que enfrentaron al implementar el uso de las plataformas y herramientas digitales, sin embargo me resulta interesante que algunos de ellos manifiestan la falta de interés y apoyo por parte de los estudiantes es una gran desventaja, pues durante las clases muestran desinterés o incluso ni siquiera se conectan, y que desafortunadamente la falta de apoyo de los padres de familia fueron algunos de los factores principales para no poder desarrollar su labor docente de manera efectiva.

¿Qué hicieron los docentes para enfrentar y tratar de superar estos retos? De acuerdo a lo que comentaron los participantes durante las sesiones sincrónicas, la mayoría de ellos expone que tuvieron que experimentar con distintas herramientas y estrategias antes de establecer una dinámica de trabajo.

<p><i>Intenté hacer mis clases por medio de Zoom pero no pude por lo que decidí mejor hacer algunos videos para mis alumnos por YouTube.</i></p> <p>Li, en sesión sincrónica vía zoom, 03-22.</p>
<p><i>Ninguno de los niños tenía los medios para conectarse a clases virtuales así que mejor use cuadernillos para trabajar.</i></p> <p>Fe, en sesión sincrónica vía zoom, 03-22.</p>

Figura 19: Evidencias de las acciones de los docentes participantes para enfrentar los retos por Covid-19.

Durante la pandemia, un gran número de docentes nos dimos cuenta de nuestras limitaciones respecto al uso de tecnologías, sin embargo, hicimos todo lo que estaba a nuestro alcance de hacer nuestro trabajo lo mejor posible en las nuevas modalidades que sin duda implicaron grandes retos pues no nos encontrábamos preparados para usar plataformas como *Zoom, Google Meet o Microsoft Teams*. Aunado a esto las carencias tecnológicas como son la mala conexión a internet o la falta de equipos adecuados de los docentes o las desventajas de sus lugares de trabajo y estudiantes en situaciones de desventaja volvió la enseñanza un reto aún mayor. Es por ello, que los docentes tuvimos que desarrollar habilidades de resiliencia para sobrellevar los retos que encontrábamos.

Como declara la OCDE (2022) la pandemia por Covid-19 llevó a cerrar las escuelas alrededor del mundo e interrumpió la asistencia a las aulas de por lo menos 1.5 millones de estudiantes en los años 2020 y 2021. Aunque la pandemia ha demostrado que las estructuras de aprendizaje de los países son altamente vulnerables a choques externos, muchos maestros fueron capaces de adaptarse de alguna manera. Los educadores demostraron gran resiliencia tratando de

compensar durante la crisis y reconocieron que necesitan estar mejor preparados para retos similares. (OCDE, 2022). Los hallazgos de esta investigación demuestran que este fue el caso de los participantes de este estudio.

Los retos encontrados durante la pandemia por Covid-19 dejaron a muchos maestros confundidos respecto a su rol, incapaces de usar efectivamente la tecnología para comunicarse y enseñar, sin preparación para los retos del aula cuando las escuelas reabrieron. (World Bank, 2020) Asimismo, las escuelas y los maestros enfrentan serios retos, por un lado, se enfrentan a situaciones de estrés debido a la incertidumbre económica, además de la constante preocupación por la salud y bienestar de sus seres queridos, la ansiedad por lo que sucederá en el futuro y la falta de conectividad, equipos adecuados y capacitación para la educación a distancia. Por otro lado, hemos sido testigos del gran reto que los maestros han tenido que enfrentar en el retorno a las aulas donde un número considerable de estudiantes ha desertado de las escuelas o enfrenta el rezago educativo lo que aumenta la presión sobre el trabajo de los maestros pues ahora cargan con la responsabilidad de asegurar la nivelación de los estudiantes con muy poco apoyo en su Desarrollo Profesional Docente. (OCDE, 2020)

Como consecuencia de lo anterior, es necesario para las autoridades educativas, el ofrecer y para los docentes, el buscar oportunidades de DPDC para poder enfrentar de manera efectiva a toda esta situación.

3.5.3 PI3. PI 3) ¿Qué tipo de competencias y estrategias didácticas usan los docentes de inglés en servicio en contextos mexicanos durante tiempos de Covid-19?

Con el objetivo de tener un impacto positivo en los docentes, los aprendizajes deben tener una utilidad real dentro de la propia docente, Carrillo, et. al. (2009, p.24) enfatizan en que “el objeto de aprendizaje debe ser funcional, integrable, potencialmente significativo e internamente coherente.” Durante esta investigación

se buscó abordar temas que fueran relevantes y aplicables a la realidad del contexto mexicano.

Durante la impartición de los talleres, los participantes expresaron sus perspectivas de manera verbal y escrita acerca de la relevancia y el impacto de los contenidos vistos respecto a su propia práctica docente, así como el uso continuo de las estrategias presentadas y practicadas en el aula. En este análisis se tomaron en cuenta los extractos de los datos obtenidos que denotan sentimientos positivos y negativos respecto a su propia práctica docente, además de incluir fragmentos que aluden a impactos positivos respecto a los talleres de DPDC ofrecidos en el 2021 y 2022.

En la siguiente tabla, se resumen algunos de los comentarios realizados por los participantes en sus reflexiones. Los cuales denotan una Percepción Positiva (P+), ya que manifiestan las siguientes percepciones, las frases resaltadas en formato negritas denotan Percepción Positiva (P+). (Ver Anexo #6)

P+	Análisis
<p>Este curso fue muy bueno debido a que me ayudo a reforzar diversas ideas y modos de trabajar, además proporcionaron nuevas plataformas y páginas de apoyo a la docencia para dar clases en línea. (Ab. R1, 03-22)</p>	<p>En este fragmento de la primera reflexión escrita que compartió la participante Ab, enviada en marzo 2022, se observan las palabras bueno y reforzar refiriéndose a la diversidad de ideas compartidos en el curso y la diversidad de metodologías didácticas. Mediante el análisis narrativo podemos observar que los talleres han tenido un impacto positivo en los participantes.</p>
<p>Sin duda ha sido un gran curso para mí, todo el conocimiento adquirido en este taller más lo que ya sabía es de gran ayuda para mis clases en línea para poder aplicar todas las herramientas que se nos brindaron. (Da, R1, 03-22)</p>	<p>Da, en su primera reflexión menciona que los talleres han tenido un impacto positivo en su labor, pues como ella declara, lo que aprendió y lo que ya conocía ha sido de ayuda para su práctica docente.</p>

<p>Hace mucho que no recibía un curso que fuera realmente útil regularmente se ve lo mismo en todos los cursos que he tomado, pero este, fue algo diferente porque tocamos problemáticas que se están viviendo en el presente y necesitamos estar preparados para enfrentarlas siempre. (Fe, R3, 03-22)</p>	<p>La tercera reflexión compartida por Fe, denota utilidad positiva para su labor docente encontrada en el curso con la frase “no recibía un curso que fuera realmente útil” además de mencionar la importancia de tomar en cuenta situaciones actuales en los talleres de DPDC.</p>
<p>Este curso tuvo un gran impacto para mi desarrollo profesional pues, aunque ya conocía y usaba varias de las estrategias vistas, aprendí muchas nuevas. También me recargo de energías e ideas nuevas para aportarlas en mis clases diarias como asesora de Inglés del PRONI. (Ma, R1, 03-22)</p>	<p>Algunos docentes buscan mejorar su práctica docente por cuenta propia, investigan, leen y buscan estrategias e información que les sea de ayuda en su labor. Tal es el caso de Ma, quien en su primera reflexión hace referencia a que ya conocía y usaba algunas de las estrategias vistas, sin embargo, aprendió cosas nuevas en los talleres lo cual motiva a implementar nuevas estrategias en sus clases.</p>

Figura 20: Evidencias de las reflexiones de los docentes participantes del taller: Becoming a reflective practitioner in times of Covid-19 (Percepciones positivas).

Con los extractos anteriores podemos darnos cuenta del impacto positivo que generan los cursos y talleres de DPD, pues este tipo de cursos da la oportunidad a los docentes no solamente de reforzar conocimientos previos y recibir aprendizajes nuevos por parte de los instructores, sino también permite generar intercambios de experiencias entre los mismos participantes, lo que enriquece aún más estos talleres. Sacerdote (2011) en su revisión y comparación de diversos trabajos literarios relacionados a los efectos de los compañeros en el rendimiento académico, destaca el modelo “boutique” donde los estudiantes mejoran su rendimiento cuando se rodean de pares con características similares. Esto concuerda con el concepto de comunidades de practica (Wenger, 1999) o comunidades de aprendizaje mencionados en el capítulo dos de este estudio.

En este sentido, los participantes de esta investigación son pares con características similares pues todos son maestros de inglés, quienes manejan un vocabulario e intereses en común y que a pesar de pertenecer a contextos y ciudades diferentes enfrentan retos y situaciones similares en el aula lo que permite que el intercambio de experiencias en conjunto con lo visto en los talleres resulte con un mejor impacto.

Debido a la modalidad de enseñanza virtual que los docentes experimentaron en los últimos años, los maestros hacen referencia a los contenidos relacionados a las nuevas tendencias de enseñanza y el uso de tecnologías en el aula, pues estos cubren las necesidades actuales de los docentes. Sin embargo, durante las sesiones sincrónicas, también se obtuvieron comentarios que indicaban irrelevancia en los contenidos y Percepciones Negativas (P-), que experimentaron, pues las condiciones del contexto laboral de algunos docentes no permitirán que se lleven estos nuevos conocimientos a las aulas, debido a las condiciones físicas y la falta de disponibilidad de recursos tecnológicos de las escuelas y la localidad en donde trabajan. Dichas situaciones causaron confusión, ansiedad y estrés en un gran número de docentes en servicio. En la siguiente figura se resumen los comentarios más relevantes compartidos por los docentes participantes.

P-	Análisis
Están muy bonitas las herramientas y creo que son muy útiles, pero ni voy a poder usarlas en mis clases porque en mi escuela ni luz hay, menos internet ni computadoras. (Ma, en sesión sincrónica vía zoom, 03-22)	En este extracto correspondiente a las sesiones sincrónicas llevadas a cabo en marzo de 2022 podemos identificar que el participante muestra una percepción negativa respecto a su propia práctica y los aprendizajes obtenidos pues reconoce su utilidad, pero no se ve usándolas en su contexto laboral.
En estos cursos estoy aprendiendo muchas cosas, pero no me servirán de mucho si en mi centro de trabajo no me apoyan para hacer los cambios necesarios para ayudar a los niños a aprender inglés.	Por otro lado, este segundo extracto refiere a la falta de apoyo de su centro de trabajo pues no le brindan las herramientas necesarias para poder llevar los beneficios de ellas a su aula. Esto demuestra que no solo implica

(Fe, sesión sincrónica vía zoom, 03-22)	responsabilidad por parte del docente, el alumno y el apoyo familiar, sino también el apoyo institucional para tener un impacto favorable en la práctica docente.
---	---

Figura 21: Resumen de evidencias de los docentes participantes del taller: *Becoming a Reflective Practitioner in times of Covid-19* (Percepciones negativas).

Durante las sesiones y en los diarios reflexivos de los participantes, las opiniones positivas fueron predominantes. En cursos/talleres ofrecidos se hizo hincapié en la práctica reflexiva por lo que constantemente se invitaba a los participantes a reflexionar sobre su práctica docente con la finalidad de identificar, reconocer y buscar las formas en las que los talleres y cursos de DPD pueden transformar su práctica docente. Podemos corroborar lo mencionado anteriormente con los siguientes extractos de Reflexiones correspondientes a los participantes realizados en la fase 2, las cuales resumen el Impacto Positivo (I+) en el uso de la práctica reflexiva en los talleres: las frases resaltadas en formato negritas denotan Impacto Positivo (I+).

I+	Análisis
Ahora que pienso un poco más profundo acerca de cómo ha sido mi trabajo en los últimos años, me doy cuenta que estoy en una zona de confort donde no me animaba a probar cosas nuevas, hoy me siento muy motivado y estoy decidido a hacer cambios en mi enseñanza. (Jo, R3, 03-22)	Jo, en su tercera reflexión reconoce que se siente cómodo con lo que conoce con la frase “estoy en una zona de confort” por otro lado, refleja el deseo y disposición a salir de esa zona y tomar riesgos para aprender y aplicar nuevos conocimientos en su aula. Esto, lo transforma para ser un agente de cambio.
Es muy importante sentarnos a pensar sobre cómo vamos desarrollando nuestro trabajo en el aula, los maestros somos piezas fundamentales en el desarrollo de los niños por lo que nos debemos de preocupar sobre la forma en la que	Como podemos observar en este fragmento correspondiente a la tercera reflexión de Ma, revela que existen factores externos que influyen en su desempeño como docente, sin embargo, reconoce

<p>enseñamos todos los días, a veces me gana la flojera o me absorben los problemas de mi casa que no me permiten reflexionar bien sobre mi práctica, sin duda es algo que necesito cambiar si quiero ser una mejor maestra. (Ma, R3, 03-22)</p>	<p>que son aspectos que necesita mejorar si realmente desea mejorar su labor como docente de inglés. Ser un maestro reflexivo implica identificar áreas de oportunidad para buscar como ser un mejor docente.</p>
<p>Creo que este curso me ha servido mucho porque me hizo pensar y reflexionar sobre la calidad de mi trabajo y puedo darme cuenta que siempre hay algo que mejorar para el bienestar y el aprendizaje de mis niños. (Li, R3, 03-22)</p>	<p>En la tercera reflexión presentada por Li podemos precisar que el proceso reflexivo en y sobre la propia práctica docente contribuye a generar cambios en nuestra labor como lo indica al “reflexionar” sobre su trabajo y reconocer la necesidad de mejora. De acuerdo con Moon (2004) esto implica un cambio positivo de actitud que tiene beneficios para todos los involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.</p>

Figura 21: Evidencias de las reflexiones de los docentes participantes del taller: Becoming a reflective practitioner in times of Covid-19 (Impacto positivo).

Podemos darnos cuenta con lo expuesto en los hallazgos planteados de este apartado que los maestros de inglés en servicio están conscientes de sus fortalezas y áreas de oportunidad dentro de su práctica docente lo cual parece transformar la práctica docente. Mencionan que ha habido un cambio de actitud a consecuencia de ser maestros más reflexivos y de tener la oportunidad de compartir sus percepciones y experiencias con docentes en contextos similares lo cual fomenta la creación de comunidades de aprendizaje (Díaz de la Garza y Gutiérrez Aceves, 2006). Las oportunidades de Desarrollo Profesional Docente Continuo contribuyen a la mejora de la práctica docente pues combinan conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que los talleres brindan.

Resumen

En este capítulo se presentaron los hallazgos y se discutieron los resultados utilizando el análisis narrativo. Se respondieron las tres preguntas de investigación con evidencias obtenidos de los cuatro instrumentos de recolección de datos empleados durante la fase dos fases de esta investigación acción con el fin de conocer una problemática poco estudiada y de importancia en el contexto socio-educativo, la de cómo han enfrentado los maestros de inglés en servicio la pandemia de COVID-19 en nuestro entorno y sus necesidades de DPDC. En el siguiente capítulo se presentan las conclusiones, las implicaciones a futuro y la propuesta didáctica elaborada como producto final de esta investigación.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES A FUTURO, Y PROPUESTA DIDÁCTICA.

Introducción

Este capítulo concluye la tesis al proporcionar un resumen de los hallazgos de mi investigación de maestría. Este estudio comenzó con el planteamiento del problema de investigación el cual ha sido poco investigado y que es un fenómeno actual en el área de la enseñanza, la formación profesional continua de maestros en servicio durante tiempos de COVID. Se resumen los objetivos, la justificación y respuestas de las preguntas de investigación.

En el Capítulo 1 se presentó el marco teórico tan crucial para poder entender claramente el objetivo del estudio con temas acerca del Desarrollo Profesional Continuo, la historia de la enseñanza de inglés en México, las competencias docentes de los maestros de inglés, la reflexión, las comunidades de aprendizaje y los retos de los docentes ante la pandemia por Covid-19.

En el Capítulo 2 se presentó la metodología empleada en este estudio cualitativo de corte de investigación acción, se describieron los instrumentos utilizados, la descripción de los participantes, los cursos/talleres realizados durante la fase 1 y 2, las consideraciones éticas que influyeron en el desarrollo de este estudio.

En el Capítulo 3 se presentaron los resultados obtenidos en este estudio, así como el análisis de los mismos por medio de la respuesta de las tres preguntas de investigación haciendo uso del análisis narrativo.

El presente capítulo, se presentan las limitaciones del estudio, se resumen las respuestas a las preguntas de investigación, seguido por mi propuesta didáctica en donde se presentan algunas sugerencias que pueden utilizarse para la elaboración, enriquecimiento e implementación de futuros cursos y talleres de Desarrollo

Profesional Docente de acuerdo a la experiencia en esta investigación. Finalmente se establecen las conclusiones e implicaciones a futuro tomando en cuenta las necesidades, deseos y contextos de los maestros de inglés en servicio que participaron en esta investigación.

Finalmente, concluyo esta tesis con un epílogo reflexivo acerca de mi desarrollo profesional continuo durante la realización de esta investigación, las referencias y los apéndices correspondientes a esta investigación.

4.1 Limitaciones del Estudio

Esta investigación tiene varias limitaciones. En primer lugar, la primera fase, al ser desarrollada como parte de un proyecto de la Unidad de Vinculación Docente de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, coordinado por mi sinodal de tesis, lo cual tuvo grandes ventajas pues recibí apoyo con la logística y organización de los cursos ante el PRONI de Chiapas. Sin embargo, limitó la intervención que tuve durante esta primera fase, asimismo, la organización del curso no dependió de mí, por lo la selección de los temas no fue únicamente mi responsabilidad. Por otro lado, el taller completo fue dividido en cursos que se desarrollaron de manera mensual durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2021. Desafortunadamente, hubo algunas confusiones externas en la difusión del último módulo, lo que ocasionó que el número de participantes disminuyera drásticamente en el último curso.

En la segunda fase, tuve la oportunidad de tener la responsabilidad completa en cuanto a la organización y la difusión del taller con el apoyo de mi directora y codirectora, lo que me llevó a tener participantes de distintas partes del país, como es el caso de Maestros en Servicio del estado de Chiapas y del estado de Querétaro. Esto fue muy positivo, sin embargo, existieron dificultades pues no todos los docentes inscritos inicialmente se presentaron a los talleres y hubo casos en los que la conexión a internet fallaba o los maestros no siempre contaban con el equipo

adecuado para las sesiones, lo que provocó que, aunque ellos estuvieran en la mejor disposición de aprender, no pudieran sacar mayor provecho al curso.

Durante la primera fase de la investigación pude notar la falta de oportunidades de DPDC que experimentaban los participantes, especialmente durante la pandemia, pues no existían estrategias adecuadas para llevar a cabo los talleres de DPDC. Algunos docentes tuvieron que optar por desarrollar estrategias autodidactas para poder enfrentar los nuevos retos educativos pues no todos los participantes tuvieron la oportunidad de tener un apoyo apropiado y en el momento oportuno (*Just in Time*). Esto se debe, como ya antes se mencionó, a aspectos económicos, socio-educativos, también a actitudes y barreras de información como es la falta de conectividad y de equipo adecuados, como fue mencionado anteriormente. En otros casos la falta de tiempo o dificultades personales fueron factores que presentaron limitaciones en este estudio.

Reconozco que mi inexperiencia como investigadora puede haber influido en la aplicación, así como en la interpretación de los datos obtenidos con los distintos instrumentos de recolección de información. Sin embargo, utilizando el análisis narrativo me permitió explorar, identificar y compartir las experiencias, percepciones y perspectivas de los participantes en relación a las actividades realizadas durante el transcurso de esta investigación lo cual contribuyo a fomentar la reflexión en y sobre la práctica docente, así como en la creación de una comunidad de aprendizaje de los maestros participantes.

Desafortunadamente el trabajo de un investigador depende de muchos factores. A través de esta investigación me di cuenta de varias limitaciones. Estas incluyeron mis prejuicios y preconcepciones personales acerca del tema. En el caso de este estudio reconozco mi falta de experiencia como investigadora lo cual, en retrospectiva, me hace darme cuenta que aún necesito aprender más acerca de la investigación cualitativa y de la investigación acción. Sin embargo, con la experiencia adquirida me siento con mayor confianza como docente investigadora.

Otro factor importante que quisiera mencionar es que debido a los hechos que acontecieron a principios de año del 20 relacionados con el coronavirus y a la suspensión de clases en todo el país, no me fue posible realizar mi investigación de la forma en la que hubiera querido, ya que no pude aprovechar todas las actividades que tenía contempladas y que había diseñado para esta investigación acción.

En este sentido, Burns (1999) declara que la investigación acción ayuda al docente a identificar áreas de oportunidad para experimentar con nuevas prácticas docentes, utilizando las fases que se presentaron en el capítulo 3 de metodología, de identificar un tema de interés, consultar la literatura, planear, implementar, evaluar y reportar los hallazgos de una IA.

Por último, una dificultad y por lo tanto limitación grande en mi investigación se debió a dificultades de índole personal que trascendieron en el 2022 y que afectaron los planes de trabajo por lo que no me permitieron profundizar como hubiese deseado el análisis de la información obtenida.

4.2 Hallazgos

Actualmente, existe una gran falta de información acerca del desarrollo de profesional docente de maestros en servicio durante tiempos de Covid-19, especialmente en contextos hispanos ya que no se han realizado muchas investigaciones relacionadas a este tema. Mi motivación como investigadora para la realización de este estudio se originó de mi participación como facilitadora en varios cursos y talleres de Formación Continua donde pude conocer un poco acerca de las oportunidades que reciben los maestros de inglés en servicio actualmente en México.

Los hallazgos principales se resumieron al final de cada capítulo de esta investigación. Esta sección resume los hallazgos empíricos para responder a las tres preguntas de investigación.

PI 1) ¿Qué necesidades y deseos motivan a los docentes de inglés en servicio a tomar cursos y talleres de Desarrollo Profesional Continuo?

Los docentes de inglés en servicio son motivados por diversos factores para seleccionar cursos / talleres de DPC. Uno de ellos, y el más importante, es el contexto laboral en el que se encuentran inmersos, las necesidades del aula inclinan a los docentes a buscar oportunidades de DPDC con el fin de enfrentar los retos de su propia aula. El segundo es el deseo de superación personal, especialmente si son docentes de inglés con perfiles profesionales distintos a la enseñanza de lenguas.

PI 2) ¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado los maestros de inglés en servicio en tiempos de Covid-19 y cómo los han enfrentado?

Los retos han sido variados, por un lado, se encontraron con una nueva modalidad de enseñanza que nunca habían experimentado por lo que fue uno de los retos más grandes la enseñanza virtual ya que por la pandemia estuvieron trabajando desde casa la gran mayoría de alumnos a nivel mundial. Además, enfrentarse como docentes a buscar nuevas estrategias de enseñanza tuvieron que enfrentarse al contexto de los estudiantes que, en la mayoría de los casos, se encontraban en situación de desventaja por no contar con equipos tecnológicos o señal de Wifi, lo cual significó tener poco o nulo avance con gran parte de los estudiantes.

Por último, y no menos importante se enfrentaron a retos personales y familiares pues la incertidumbre respecto a lo que deparaba el futuro, el miedo a perder seres

queridos o las fuentes de empleo, la ansiedad y la frustración con la educación a distancia, afectó el desempeño de los docentes.

Dentro de los principales retos mencionados por los docentes de inglés en servicio resaltan la falta de dispositivos electrónicos, la mala conectividad a internet, así como la falta de conocimientos tecnológicos para ejercer la enseñanza del inglés. De la misma forma, este tipo de retos se presentaron en los talleres, pues algunos de los participantes no contaban con los dispositivos adecuados para participar en los talleres, algunos se unían desde su celular, lo que no les permitía participar de manera activa en algunas de las actividades. Por otro lado, las fallas en la conectividad a internet fueron constantes durante el curso tanto de una servidora como de los participantes, lo obstaculizó en diversas ocasiones, el desarrollo de los talleres.

Respecto a la falta de conocimientos y habilidades tecnológicas, a pesar de llevar más de dos años experimentando con las tecnologías en la educación, existen docentes de inglés en servicio que no cuentan con las habilidades necesarias para hacer uso de ellas, por lo que se limitan a utilizar elementos muy básicos.

PI 3) ¿Qué tipo de competencias y estrategias didácticas usan los docentes de inglés en servicio en contextos mexicanos durante tiempos de Covid-19?

Los maestros de inglés en servicio ya tenían experiencia trabajando con las nuevas modalidades de enseñanza debido a que se encuentran trabajando de esta manera desde el año 2020 y esta investigación se llevó a cabo de agosto 2021 a junio 2022. Durante este tiempo, los docentes de inglés en servicio utilizaron diversas estrategias con el fin de cumplir con su labor de la mejor manera en la medida de lo posible. Dentro de las estrategias usadas podemos encontrar el uso de plataformas educativas digitales, siempre y cuando sus contextos se los permitieran, caso contrario buscaban otro tipo de estrategias como son el uso de cuadernillos de

trabajo que fueron usando con el apoyo de los padres de familia, quienes llevan tareas y actividades a casa y luego enviaban a la escuela. Desafortunadamente, esta estrategia no resultó muy efectiva pues en repetidas ocasiones, puesto que para los padres de familia les resultaba imposible apoyar a sus hijos ya que debían cumplir con sus obligaciones laborales, por lo tanto, había mucho incumplimiento en las actividades enviadas a casa.

Los cursos/talleres ofrecidos como parte de este proyecto de investigación causaron un impacto positivo en los docentes de inglés en servicio puesto que anterior a esta oferta educativa de educación continua, muchos de esos conocimientos fueron adquiridos de manera autodidacta por lo que los talleres resultaron, en la opinión de la gran mayoría de los participantes, enriquecedores para su labor ya que les brindó mayores opciones de trabajo para los diversos contextos en los que trabajan.

Aparte, les dio la oportunidad de compartir ideas y experiencias con colegas en situaciones similares lo cual fue de beneficio socio-emocional – ya no se sentían tan solos y pudieron comenzar a formar una comunidad de aprendizaje con otros participantes en esta investigación. Esto parece haber sido útil para su bienestar emocional en una etapa de gran estrés y ansiedad para los maestros ya se sintieron acompañados, pues comprobaron que las situaciones que ellos habían presentados en sus contextos particulares, muchas veces se repetían con otros compañeros docentes. Por lo tanto, sentir el reconforte entre compañeros tuvo un impacto positivo.

En el siguiente apartado de esta tesis ofrezco mi propuesta didáctica que pudiera ser utilizado para el desarrollo profesional continuo de maestros de inglés en servicio en tiempos de COVID-19.

4.3 Propuesta Didáctica para mejorar el DPDC de Maestros de inglés en Servicio

Como producto final se elaboró una propuesta didáctica que, como se mencionó anteriormente, consiste en una serie de talleres de Desarrollo Profesional Docente que fueron implementados en esta investigación. Estos talleres han sido divididos en diferentes módulos que desarrollan diversas competencias docentes que de acuerdo con los resultados del presente documento de investigación causaron un impacto positivo en la mejora de la labor de los docentes de inglés en servicio participantes. Esta propuesta desarrolla una formación integral que cubre las necesidades y deseos de los maestros de acuerdo con sus contextos laborales proponiendo los siguientes módulos:

- **La Práctica Reflexiva.**

A pesar de no ser una necesidad explícitamente expresada por los participantes en los resultados del análisis de los instrumentos, fue considerada debido a la relevancia de la ésta dentro del proceso de investigación-acción y los efectos positivos en la labor docente. Una de las finalidades de esta investigación era generar cambios positivos en la labor de los docentes de inglés, por lo que la práctica reflexiva es fundamental si realmente deseamos ser agentes de cambio en nuestra práctica docente. Sobre lo mencionado anteriormente, Alfaro, Colin y Herrera (2010) destacan que “la reflexión crítica y la práctica colaborativa del profesor de lenguas y del investigador parecen tener un efecto en la formación individualizada, la cual tiene un carácter permanente y un retorno casi inmediato a la labor docente en el salón de clases” (p.2).

- **Lengua, Metodología y Estrategias Contemporáneas de Enseñanza del Inglés.**

Como sabemos y se ha discutido a lo largo de este estudio, el docente de lenguas necesita de algunas competencias que resultan imprescindibles para su labor como son tener basto conocimiento de la lengua, así como conocer y saber aplicar diversas metodologías y estrategias de enseñanza en el aula. Sin embargo, es importante resaltar que la evolución educativa genera cambios en dichas metodologías y estrategias, por lo que la necesidad actual de los docentes de inglés en servicio va ligada a las nuevas formas de enseñanza.

- **Tecnologías para la Educación.**

La evolución educativa va estrechamente ligada a la evolución de la tecnología pues se han introducido nuevas tecnologías en el aula con el fin de contribuir a la mejora educativa, especialmente en tiempos de Covid19. Sabemos que, a partir de la pandemia, la educación va a continuar siendo de alguna forma híbrida. Es por lo que a los docentes en servicio deberían ofrecerles oportunidades de formación continua y desarrollo profesional en la aplicación de tecnologías emergentes y la combinación de habilidades tecnológicas y pedagógicas para conducir actividades de aprendizaje que promuevan el compromiso afectivo, cognitivo y de comportamiento de los estudiantes. Sin embargo, esto requiere de la voluntad del docente para aceptar el aprendizaje en línea como una parte de sus actividades docentes diarias y Desarrollo Profesional (Williams, 2017).

Este módulo fue elaborado y adaptado con la colaboración de mi compañero de la Maestría en Didáctica de las Lenguas José Francisco Samayoa Ruíz.

- **Educación Inclusiva.**

Derivado de la existencia de una gran diversidad de estudiantes, una de las mayores necesidades de los docentes de inglés en servicio es la capacitación sobre la educación inclusiva ya que de acuerdo con los datos obtenidos, los docentes expresaron que particularmente esta área era una de las menos atendidas durante su formación inicial y continua. Por lo tanto, los maestros de inglés en servicio llegan a las aulas sin saber identificar a los estudiantes con Barreras de Aprendizaje y Participación Social (BAPS). Por lo mismo, tampoco están familiarizados con las metodologías y estrategias didácticas necesarias para trabajar con ellos y así proporcionarles el apoyo necesario para lograr todo su potencial. (Díaz de la Garza, et al 2020).

Este módulo fue creado y adaptado con el apoyo de la Unidad de Vinculación Docente “Estudio sobre el desarrollo profesional de los egresados de la Facultad de Lenguas Tuxtla: Propuestas de formación docente para enfrentar los nuevos retos del siglo XXI”, llevado a cabo de agosto 2021 a diciembre del mismo año; coordinado por la Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves en colaboración con la Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza, la Mtra. Guadalupe Díaz Jiménez y la Mtra. Delia del Carmen Amézquita.

Los temas presentados a lo largo de esta propuesta pueden ser ampliados y modificados de acuerdo a las necesidades de los docentes de inglés en servicio, además de tomar en cuenta los contextos en los que se encuentren al momento de llevar a cabo los talleres. Cabe resaltar que nos encontramos en contextos cambiantes donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran en constante evolución por lo que es necesario adaptar el DPDC a esto.

La pandemia por Covid-19 es, hoy en día, un claro ejemplo de que existen factores externos que afectan al sistema educativo por lo que es necesario ser conscientes de que a pesar de ser una contingencia que aparentemente ya se está superando,

aún nos deja mucho en qué trabajar puesto que seguimos sufriendo los efectos de lo que se vivió desde el 2020. Además de esto, es importante resaltar que podemos enfrentar situaciones similares en el futuro por lo que es imperioso estar preparados para enfrentar los diversos retos que pudieran presentarse.

Como se mencionó en el Capítulo 3, en la discusión y análisis de resultados, aún existen temas que requieren de mayor atención e inversión de tiempo. Uno de ellos es la educación inclusiva ya que es un tema de gran amplitud y existen necesidades específicas de los docentes de inglés en servicio que requieren de atención especializada, estas son condiciones específicas que han enfrentado los docentes, como son el trabajar con estudiantes con condiciones poco comunes como son discapacidades físicas motoras o síndromes específicos donde los docentes no solamente requieren de conocimientos básicos para la identificación de los mismos, sino estrategias para poder ejercer su labor de la mejor manera para los estudiantes. Asimismo, existen otros temas que resultan relevantes para los docentes de inglés en servicio como son la Evaluación y las Competencias Lingüísticas, habilidades que son cruciales para los docentes de inglés.

En la siguiente tabla se presentan las temáticas sugeridas a desarrollar en esta propuesta didáctica, así como algunas estrategias sugeridas que tuvieron un impacto positivo durante esta investigación.

MODULO	La Práctica Reflexiva
---------------	-----------------------

DURACIÓN	20 hrs
-----------------	--------

OBJETIVO	Concientizar a los docentes sobre la importancia y los efectos de la práctica reflexiva en la labor docente.
-----------------	--

TEMAS	SUGERENCIAS
El proceso reflexivo	Promover la discusión grupal sobre problemáticas cotidianas en el aula con el fin de fomentar la reflexión en y sobre la práctica docente.
Definición y conceptos básicos	
La teoría reflexiva	
El ciclo de Kolb	
La reflexión en y sobre la práctica docente	

Este primer módulo ayuda a los docentes a realizar una introspección respecto a su propia práctica docente, esto resulta necesario con la finalidad de conocer las necesidades de DPDC. Sin embargo, la práctica reflexiva es un proceso complejo que requiere de fundamentos teóricos y práctica para que su realización sea óptima y de utilidad para la mejora docente.

En esta investigación, este módulo se desarrolló en dos sesiones sincrónicas de 2 horas y media cada una, además de 5 horas de trabajo independiente por parte de los docentes donde se les asignaron actividades de práctica referentes a las temáticas atendidas, en las sesiones sincrónicas se trabajaron con los fundamentos teóricos sobre la práctica reflexiva así como algunos ejemplos de reflexiones con el fin de lograr identificar la profundidad en las que fueron realizadas y así poder desarrollar sus propias reflexiones sobre este y los futuros módulos. Se recomienda ampliar las horas de trabajo con el fin de obtener mejor impacto en los docentes y puedan tener más oportunidades de reflexión en y sobre la práctica.

MODULO	Lengua, Metodología y Estrategias Contemporáneas de la Enseñanza del Inglés.
---------------	--

DURACIÓN	20 hrs
-----------------	--------

OBJETIVO	Reconocer los elementos de la lengua inglesa. Familiarizar a los participantes con las Nuevas Tendencias Metodológicas y Estrategias Contemporáneas de la Enseñanza de Lenguas.
-----------------	---

TEMAS	SUGERENCIAS
Elementos de la Lengua	-Adecuación de las tendencias metodológicas de acuerdo con diversos contextos educativos. -Promover el trabajo en conjunto para compartir estrategias de enseñanza entre pares.
Habilidades de la Lengua	
Nuevas Tendencias Metodológicas	
Estrategias Contemporáneas de la Enseñanza del Inglés	

Este segundo módulo tiene como finalidad fortalecer competencias lingüísticas en los docentes de inglés en servicio, limitándose a cubrir información básica sobre la lengua como son sus elementos y habilidades, esto con la finalidad de que los docentes conozcan estos elementos y pueda facilitar la enseñanza. Por otro lado, se presentan nuevas tendencias metodológicas de la enseñanza de lenguas, así como estrategias contemporáneas de enseñanza enfocado a los contextos actuales.

En esta investigación, este módulo se desarrolló, al igual que el anterior en dos sesiones sincrónicas de 2 horas y media cada una donde a diferencia de la propuesta se incluyeron las Tendencias Metodológicas Tradicionales como un breve resumen, de acuerdo a los hallazgos de esta investigación y con la finalidad de aprovechar más el tiempo del módulo considero que no es necesario cubrir las Tendencias tradicionales pues es algo que la mayoría de los docentes ya conocen, sin embargo, recomiendo que esto se considere de acuerdo a las necesidades de los participantes. Nuevamente se sugiere un aumento en el tiempo destinado al módulo pues la información es amplia y requiere de mayor tiempo.

MÓDULO	Tecnologías para la educación.	DURACIÓN	20 horas
---------------	--------------------------------	-----------------	----------

OBJETIVO	Conocer algunas herramientas tecnológicas y el uso de las mismas con fines educativos.
-----------------	--

TEMAS	SUGERENCIAS
Gamificación	-Actividades prácticas donde los docentes conozcan y experimenten con las herramientas presentadas. -Promover la discusión grupal con la finalidad de que los docentes compartan materiales y estrategias adicionales.
Plataformas Educativas	
Kahoot, Jamboard, y Mentimeter	
Redes Sociales con fines educativos	
Creación de material digital interactivo	

A diferencia del módulo anterior, el cual está enfocado a las nuevas tendencias metodológicas que incluyen el uso de tecnologías, este módulo se centra exclusivamente a las tecnologías en el aula de lenguas presentando diversas plataformas educativas digitales que son útiles para los docentes de inglés en servicio, con el fin de dar mayor interactividad en el aula de lenguas. Es importante resaltar que estas herramientas son aplicables no solamente a las clases en línea si no se pueden desarrollar y aprovechar en clases presenciales.

En esta investigación se desarrolló un módulo específico para tecnologías en el aula en la primera fase, mientras que en la segunda ya no se incluyó puesto que no lo consideré necesario, sin embargo, una vez analizando los resultados, me doy cuenta de que son herramientas necesarias con el fin de desarrollar las nuevas metodologías por lo que deben incluirse y abordarse de manera separada.

MODULO	Educación Inclusiva
---------------	---------------------

DURACIÓN	20 hrs
-----------------	--------

OBJETIVO	Concientizar a los docentes sobre la realidad de la educación inclusiva en los propios contextos educativos. Conocer las diferentes Barreras de Aprendizaje y Participación Social que pueden existir en las aulas. Promover estrategias para trabajar con estudiantes con BAPS.
-----------------	--

TEMAS	SUGERENCIAS
Barreras de Aprendizaje y Participación Social	-Promover la discusión grupal sobre problemáticas cotidianas en el aula con el fin de fomentar la reflexión en y sobre la práctica docente. -Permitir a los participantes compartir experiencias con el fin de conocer las estrategias usadas en diversos contextos educativos.
El maestro inclusivo	
Atendiendo la diversidad en el aula	
Fomentar la enseñanza inclusiva	

En las aulas existe gran diversidad en la población estudiantil, cada uno de ellos con características y cualidades únicas e individuales, es por ello que conocer acerca de la diversidad es fundamental para el docente de lenguas. El concepto de educación inclusiva es bastante amplio y poco comprendido por lo que desarrollar módulos sobre educación inclusiva es esencial para poder atender adecuadamente la diversidad en nuestras aulas.

Durante esta investigación, este módulo fue desarrollado y bien recibido por los participantes en ambas fases. Los docentes de inglés en servicio refieren a la utilidad especial de estos temas pues en la mayoría de los casos tienen en las aulas estudiantes con BAPS y los docentes no tienen el conocimiento para ayudarles, durante los talleres esto fue una constante por parte de los docentes. Las temáticas desarrolladas fueron de conocimiento general, en caso de requerir información más especializada, se sugiere ampliarla de acuerdo a las necesidades de los participantes.

4.4 Sugerencias para la elaboración, enriquecimiento e implementación de cursos y talleres de Desarrollo Profesional Docente.

Una vez llevado a cabo este proyecto de investigación y de acuerdo con las experiencias en el desarrollo del mismo se puede afirmar que la formación continua y el Desarrollo Profesional Docente son elementos fundamentales en el quehacer docente. Existe una extensa variedad de docentes de inglés que hoy en día están frente a un grupo ejerciendo esta noble labor durante tiempos cambiantes por lo que necesitan adaptarse a los distintos cambios a los que nos enfrentamos día a día, es por ello que necesitan estar en constante preparación para poder afrontar los cambios y retos educativos que se presentan.

Las siguientes sugerencias se presentan con base a la experiencia obtenida durante esta investigación con la finalidad de impulsar más y mejores talleres de DPD que beneficien y contribuyan a la mejora de la práctica de los docentes de inglés en servicio.

1. Conocer las necesidades y deseos de los participantes

Antes de iniciar un curso o taller es muy importante conocer un poco acerca de los participantes, así como las expectativas e inquietudes que tienen respecto a lo que aprenderán durante los talleres, esto ayudará a una mejor planeación en las sesiones posteriores y causará un mejor impacto en los docentes.

2. Uso de la Tecnología.

Hoy en día la tecnología nos permite acercarnos y tener acceso a diversas actividades sin necesidad de trasladarnos, es por lo que el uso de la tecnología nos puede ayudar a llegar a muchos lugares al mismo tiempo, a pesar de que las sesiones presenciales tienen grandes ventajas, con el uso de plataformas virtuales podremos tener un mayor alcance con docentes de otras regiones.

Asimismo, existen herramientas digitales nobles que pueden ayudar a un desarrollo de clase interactivo para que los participantes no pierdan la atención, es por ello que debemos explotar todos los recursos tecnológicos que tengamos a nuestra disposición.

3. Administración del tiempo.

Como sabemos, la labor docente absorbe mucho de nuestro tiempo, cabe resaltar que aparte de ser docentes, todos tenemos actividades personales que pueden limitar nuestra disponibilidad de tiempo para tomar cursos o talleres de DPD. Como instructores debemos tomar en cuenta eso y organizar los tiempos de manera adecuada con el fin de no sobre cargar de información a los participantes y darles la oportunidad de desarrollar actividades de trabajo autónomo. Asimismo, se recomienda ofrecer constantes oportunidades de DPDC con el fin de que los participantes puedan tener un mejor aprovechamiento y crecimiento profesional, se sugiere realizarlas periódicamente (cada 3 meses).

4. Fomentar la creación de Comunidades de Aprendizaje.

Existen una gran variedad de contextos educativos en los que los docentes nos encontramos inmersos, sin embargo, dentro de esta variedad pueden existir casos o problemáticas similares. Compartir experiencias docentes enriquece en gran medida las sesiones de los talleres, pues aparte de permitirles a los participantes ser escuchados, pueden compartir estrategias, ideas y recursos útiles que pueden ayudar a más de un docente a enfrentar los retos educativos del día a día.

5. Participación activa de los participantes en las actividades

Como sabemos, fomentar actividades donde los participantes se involucren y participen activamente tiene un mayor impacto en el aprendizaje. En la Formación Continua este fenómeno puede observarse claramente, por lo tanto, se sugiere incluir actividades donde los participantes tengan que experimentar con los temas que se desarrollen con

el objetivo de que el aprendizaje sea significativo para ellos y puedan así llevar los nuevos conocimientos a su aula.

Se recomienda así procurar que el desarrollo de los talleres sea activo, dinámico y agradable en donde los participantes generen productos específicos con el fin de generar un aprendizaje significativo.

6. Fomentar la Práctica Reflexiva

Uno de los objetivos principales de esta investigación era lograr una mejora en la labor de los docentes participantes, pero, para lograrlo es importante identificar qué es lo que debemos mejorar. La práctica reflexiva juega un papel muy importante en este proceso, pues, al reflexionar en y sobre la propia práctica podemos nosotros identificar lo que se puede mejorar dentro de la misma.

4.5 Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones generales que surgieron en este estudio.

Primero que todo es importante resaltar que la formación profesional es una necesidad permanente y, sobre todo, continua. Hoy en día los docentes de inglés expresan las necesidades de formación profesional en relación con los retos educativos actuales, mayormente en el uso de tecnologías y educación inclusiva que resultaron con un mayor impacto de acuerdo con las opiniones de los docentes.

Otro punto por resaltar es la escasez de oportunidades de desarrollo profesional que han tenido los docentes en los últimos años, especialmente durante la pandemia por Covid-19 donde muchos docentes tuvieron que desarrollar habilidades autodidactas para poder sobrellevar algunos de los retos a los que se enfrentaron.

Como se ha mencionado a lo largo de este documento, los docentes expresaron que tuvieron un impacto positivo al recibir formación en el área del uso de Tecnologías en el Aula pues han resultado de gran utilidad hoy en día que las modalidades de enseñanza

fueron modificadas tanto y que dieron paso a la integración del uso de estas tecnologías y plataformas educativas en el aula de lenguas.

Asimismo, también se hizo mención de la utilidad que encontraron al recibir formación profesional en el área de educación inclusiva, pues como bien sabemos en muchos casos, la formación en esta área es escasa. Se percibió un mayor interés en estos temas, especialmente cuando se compartían estrategias para trabajar con estudiantes con Barreras de Aprendizaje como son debilidad visual y trastorno del espectro autista.

Respecto a los retos enfrentados a causa de la contingencia por Covid-19, primordialmente fueron laborales, pues debido a lo radical del cambio en las modalidades de enseñanza, muchos percibieron gran inseguridad para utilizar herramientas tecnológicas y las plataformas educativas como primordiales para el desarrollo de su labor docente. Como todos, aprendiendo sobre la marcha, pudieron salir adelante ingeniándose para buscar estrategias y métodos para establecer contacto con sus estudiantes y lograron avanzar, aunque denotaron rezago en estos dos últimos años.

Por otro lado, persisten algunos retos personales. Al ser el motivo de los grandes cambios una pandemia ocasionada por un virus, en los docentes existía el temor latente sobre su salud y el bienestar de su familia, por lo que muchos de los docentes no querían regresar a las aulas además que, la nueva normalidad traería consigo nuevos retos educativos. Derivado de la Pandemia por Covid-19 se generó en los docentes una necesidad de apoyo emocional.

En estudios revisados, el estrés y el aislamiento causados por la situación de la pandemia fueron otros problemas que afectaron el aprendizaje en línea. Los estudiantes y maestros reportaron que la pandemia por Covid-19 fue por sí misma una fuente de estrés que afectó su desempeño y creó cansancio emocional. Por lo tanto, se espera que las Instituciones de Educación Superior ofrezcan servicios de apoyo emocional y ayuden a los estudiantes y maestros a desarrollar estrategias de superación. (Copeland, et. al., 2021).

Yo comparto este posicionamiento ya que el bienestar emocional es crucial para todo docente puesto que esto, sin duda, puede beneficiar o afectar nuestra labor como docentes.

4.6 Implicaciones a futuro

La investigación educativa en la enseñanza de lenguas regularmente se centra en los procesos de aprendizaje de la misma enfocado al desempeño de los estudiantes. Esta investigación tiene la intención de generar interés en compañeros docentes en investigar, pero dando mayor atención a los procesos por los que pasa el docente durante su vida profesional. Es de suma importancia continuar investigando acerca del Desarrollo Profesional Docente en diversos contextos, pues como sabemos, hay una evolución constante en la educación que requiere de una constante actualización en los docentes. De igual manera, las características y competencias de un docente de inglés son bastante amplias y considero que es necesario profundizarlas puesto a que a nivel nacional aún no se han logrado las metas lingüísticas que proponen los planes y programas de estudio de educación básica, y, en repetidas ocasiones, la falta de capacitación docente es un obstáculo considerable.

Finalmente, espero que este documento pueda ser de utilidad y una fuente de inspiración para futuras investigaciones sobre Desarrollo Profesional Docente.

4.7 Epílogo Reflexivo

Esta investigación ha impactado en muchos sentidos mi vida profesional y personal. Al ser mi primera experiencia como investigadora me quedo con muchos aprendizajes sobre los aciertos y errores manifestados en este proceso de investigación, ha sido una experiencia grata pues me dio la oportunidad de conocer nuevas habilidades que no sabía que tenía. Por otro lado, considero cursar una maestría es un gran reto y en retrospectiva, pienso que pude haber hecho un mejor trabajo de investigación, desafortunadamente, se presentaron situaciones sumamente complicadas de índole

personal durante el último año de mi investigación lo cual complicó mucho mi estudio y limitó mi desempeño en esta investigación.

Me siento muy motivada a continuar involucrándome en la investigación educativa. El Desarrollo Profesional Docente es un tema que no capta mucha atención en la investigación educativa puesto a que regularmente las investigaciones se enfocan más a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y no de los docentes por lo que considero que es un área con grandes oportunidades de exploración, además de ser un tema que me apasiona en gran medida. Espero con ansias tener más oportunidades para continuar preparándome y desarrollar más y mejores competencias como docente investigadora.

REFERENCIAS

- Alfaro, M.N., Colín, M. y Herrera, L. (2010). Reflexión crítica y práctica colaborativa en la formación docente. En L. Herrera y V. Suárez (Comps), *Práctica Educativa en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en México*. Antología de Textos del 13º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. (pp. 259-276). México: CELE-UNAM.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2008). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to Action Research across the Professions. Teachers Investigate their Work: An Introduction to Action Research across the Professions*, Second Edition. 10.4324/9781315811918.
- Argudín, Y. (2010). *Educación Basada en Competencias. Nociones y Antecedentes*. México. Trillas
- Arriaga, D. (2020) *Teaching English as a Foreign Language to Dyslexic Learners: a case study in Chiapas*. [Tesis de Licenciatura]. UNACH
- Baúsela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Benguría, S., Martín, B., Pastellides, P. y Gómez, L. (2010) *Métodos de investigación en Educación Especial*. Universidad Autónoma de Madrid <https://docplayer.es/28527235-Observacion-sara-benguria-puebla-lucia-gomez-colmenarejo-belen-martin-alarcon-pascale-pastellides-ma-victoria-valdes-lopez.html>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2),20-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004>
- Cendoya, A.; Di Bin, V.; Peluffo, M. (2008) *AICLE:Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. *Puertas Abiertas*, 4 (4), 65-68. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4558/pr.4558.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). London: Routledge
- Colmenares E., A. & Piñero M. (2008). La investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27),96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Copeland, W., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J., & Hudziak, J. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on college student mental health and wellness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 134– 141. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466>
- Daub, A., Villanueva, S., Flores, M., Soares, M., Erdem, K. y Huber, T. (2021) Educators' Experiences With Teaching During COVID-19: Journey of a Participatory Action Research Inquiry Team. *Journal of Multicultural Affairs*: Vol. 6 : Iss. 2 , Article 2. <https://scholarworks.sfasu.edu/jma/vol6/iss2/2>
- Díaz de la Garza, A. M. E. (2017). *The emerging identity of preservice teachers during the practicum component of second language teacher education*. [Tesis de Doctorado] University of Southampton. <https://eprints.soton.ac.uk/411892/>

Díaz de la Garza, A. M. E., & Gutiérrez Aceves, M. de L. (2016). Los Foros de Discusión en Línea como Estrategia de Aprendizaje. In W. P. Us Grajales (Ed.), *Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza de Lenguas* (pp. 73–90). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V.

DOF. Diario Oficial de la Federación (2020) *Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2021*
http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/3/images/a09_02_19_Ane_xo.pdf

Farrell, T. S. C. (2016). *The Practices of Encouraging TESOL Teachers to Engage in Reflective Practice: An Appraisal of Recent Research Contributions*. *Language Teaching Research*, 1–25. <http://doi.org/10.1177/1362168815617335>

Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *National Staff Development Council*, 28(3), 35-36. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396074650.pdf>

García, M., Prieto, C., Santos, M. (1994). *El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión*. Universidad de Valladolid

García, F., Alfaro, A., Hernández, A., Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5),232-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>

Golombek, P. & Johnson, K. (2004). *Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 10. 10.1080/1354060042000204388.

- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- Gurdián-Fernandez, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. CECC, AESI.
- Guskey, T.R. Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher*, 15(5), 5-12, 1986.
- Gutiérrez Aceves, M.L. (2021) El aislamiento del Profesor en las Escuelas y la Cultura de Colaboración. Trejo Sirvent (Ed). *Investigación Humanística. Enfoques y Temas Emergentes* (p. 219-230). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). *Engaging Student Teachers in Meaningful Reflective Practice*. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884–1892.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 Ed.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia*.
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Icaza, D., Campoverde, G., Verdugo, D., Arias, P. (2019) *El analfabetismo tecnológico o digital*. *Polo del Conocimiento*. 4(2), 393-406.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7164297.pdf>

Inciarte González, Alicia. (2005). Retos y principios del currículo de la educación superior. Ponencia presentada en el Foro: *Hacia una nueva visión del currículo en LUZ*. Universidad del Zulia. Vice-Rectorado Académico. 27 y 28 de octubre, Maracaibo-Venezuela.

Jiménez, L., & Rubio, A. (2017). *Competencias de los docentes de lengua extranjera (inglés) en Colombia en el siglo XXI*.
https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/172

Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1994) *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*.<http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/>.

López, M., López, Go., y Restrepo, L. (2013). Resistencia al cambio en organizaciones modernas. *Scientia Et Technica*, 18(1),149-157
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84927487022>

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicargo: Chicargo University Press.

McDonald, J. (2021) *Perspectives of Online Teacher Professional Development: An Exploratory Case Study* (Manuscrito Tesis de Doctorado, Northcentral University School of Education)

Mendoza, A. (2017) Breve resumen histórico de la enseñanza del inglés en los planes de estudio de educación básica y media superior en México. *Pobacma*. 1, 55-60.
<http://articulosdrangeles.blogspot.com/2017/10/breve-resumen-historico-de-la-ensenanza.html>

- Morales, V. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1),88-97 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830443008>
- Morales, Y. & Bustamante, K. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID 19 en México. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(4), 00021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2772>
- Moreno, E. Cal y Mayor, A. (2016). El proceso reflexivo en la investigación-acción: ¿un camino hacia la transformación de la práctica docente? En Villalobos, L. *La investigación en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera. Propuestas y Dilemas*. (pp 51-62). Universidad de Guadalajara.
- Moon, Jenny. (2001). *PDP Working Paper 4 Reflection in Higher Education Learning*. LTSN Generic Centre. University of Exeter https://www.researchgate.net/publication/255648945_PDP_Working_Paper_4_Reflection_in_Higher_Education_Learning
- Nocetti, A. & Medina-Moya, J. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1),1-32 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415010>
- Oliver, K. (1998). A Journey into Narrative Analysis: A Methodology for Discovering Meanings. *Journal of Teaching in Physical Education*. 17. 244-259.
- Ordoñez,A., y Herrera,P. (2013).Laeducaciónenlínea.*Hopitalidad-ESDAI*,65-82.
- Ortiz, M. (2014). *Nuevas Tendencias Metodológicas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17385/completo.pdf>

- Páez-Pérez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicando*, 11, 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/166/16611306.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar México*. SEP
- Ramírez, C. (2020) *Enseñanza del Inglés a través de la historia de México*. Ediciones Normalismo Extraordinario
- Ramos. C. (2015). *Los paradigmas de la Investigación Científica*. Unife
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1),11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Roux, R., Mendoza, J. (2014). *Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes: Teoría, Investigación y Práctica*. El Colegio de Tamaulipas.
- Sacerdote, B. (2001). *Peer effects with random assignment: Results for Dartmouth roommates*. Q. J. Econ. 116, 681–704. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/educainee44.pdf?documentId=0901e72b82013480>
- Sandín, M.P. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Taylor S.J., Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona España. Ed. Paidós, SAICF.
- Toledo, D., Favela, L. (s.f.) *Competencias de los docentes de idiomas*. UABC http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/2/Articulo_David_COMPETENCIAS_DOCENTES_DE_IDIOMAS.pdf

- Vallejos, G. & Guevara, C. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80),166-171.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300166&lng=es&tlng=es.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). A Narrative Analysis of a Teacher Educator's Professional Learning Journey. *European Journal of Teacher Education*, 9768, 1–13. <http://doi.org/10.1080/02619768.2016.1187127>
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47(1),51-68
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004>
- Villega, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO <http://file.snnu.net/res/20126/18/018526a6-3cbf-4c9d-ac0f-a0740094aa75.pdf>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- World Bank (2020). *How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support Access to remote learning during the COVID-19 pandemic*. World Bank. <https://cutt.ly/ZfuND7b>.
- Williams, M. E. (2017). *An examination of technology training experiences from teacher candidacy to in-service professional development*. *Journal of Instructional Pedagogies*, 19, 1– 20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158372.pdf>
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.

ANEXOS

ANEXO #1: CUESTIONARIO DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Este cuestionario tiene como objetivo conocer algunos datos importantes acerca de los participantes, como son, sus antecedentes académicos, condiciones laborales actuales, percepciones sobre su propia práctica docente, sus deseos y necesidades respecto al Desarrollo Profesional Continuo.

Instrucciones: Complete la información solicitada respondiendo a las preguntas.

La información obtenida será utilizada con fines exclusivos de investigación académica, los datos personales se conservarán en anonimato

Sección 1: DATOS PERSONALES Y LABORALES

Complete la información solicitada.

1. Nombre:
2. Edad:
3. Centro de Trabajo:
4. Tiempo de Servicio como docente de Inglés:
5. Describa brevemente su contexto laboral antes de la contingencia.
6. Describa brevemente su contexto laboral durante la contingencia.

FORMACIÓN ACAÉMICA

Complete la información solicitada.

7. Nombre de su Licenciatura:
8. ¿Es usted titulado?
 - Sí
 - No

9. Nombre de su Maestría:

10. ¿Es usted titulado?

- Sí
- No

11. Nombre de su Doctorado:

12. ¿Es usted titulado?

- Sí
- No

13. Formación Adicional (Especialidad)

14. Formación Adicional en los últimos 3 años (Cursos / Certificaciones /Diplomados)

Sección 2: PERCEPCIONES SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE

Responda las siguientes preguntas respecto a su propia práctica.

15. ¿Qué lo motivó a dedicarse a la Enseñanza del Inglés?

16. ¿Qué es lo que más disfruta sobre la Enseñanza del Inglés?

17. ¿Qué es lo que menos disfruta sobre la Enseñanza del Inglés?

18. Mencione 3 fortalezas sobre su práctica docente.

19. Mencione 3 áreas de oportunidad sobre su práctica docente.

20. Como docente de inglés, ¿Cuál ha sido el reto más grande al que se ha enfrentado?

21. Como docente de inglés, ¿Cuál ha sido su mayor logro?

Sección 3: ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE COVID

Responda las siguientes preguntas de acuerdo a su experiencia de enseñanza durante la contingencia.

22. Previo a la contingencia, ¿Qué herramientas tecnológicas y

digitales usaba en sus clases? *puede marcar más de una opción.

- Plataformas Educativas.
- Videos.
- Lecciones pre-grabadas.
- Presentaciones Digitales. (Power Point, Canva, Prezi)
- Material audio-visual.
- Otra:

23. Durante la contingencia, ¿Cuáles son los canales de enseñanza que ha estado utilizando? *puede marcar más de una opción.

- Cuadernillos de Trabajo.
- Clases sincrónicas en línea.
- Programa "Educate en casa".
- Lecciones pre-grabadas.
- Plataformas Educativas
- Tutorías personalizadas (presencial/en línea)
- Otra:

24. ¿Qué plataformas educativas digitales para la enseñanza conoce?

- Moodle.
- Microsoft Teams.
- Google Classroom.
- Edmodo.
- Otra:

25. ¿Ha hecho uso de alguna de las plataformas previamente mencionadas, durante la contingencia?

- Sí.
- No.

26. Si su respuesta es afirmativa, ¿Cuál(es) ha utilizado? *Puede seleccionar más de una respuesta.

- Moodle.
- Microsoft Teams.
- Google Classroom.
- Edmodo.
- Otra:

27. ¿Cuál ha sido la respuesta de sus estudiantes hacia las estrategias de enseñanza de inglés que ha usado durante la contingencia?

- Y Se adaptaron muy rápido y están motivados a seguir aprendiendo.
- Y Tuvieron algunas dificultades para adaptarse pero lo lograron.
- Y No hubo ningún cambio en ellos.
- Y Están desmotivados a seguir aprendiendo.
- Y Otra:

28. ¿De qué manera ha impactado esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje en el desempeño de sus alumnos?

- Y El desempeño de mis alumnos mejoró.
- Y El desempeño de mis alumnos permaneció igual.
- Y El desempeño de mis alumnos disminuyó un poco.
- Y El desempeño de mis alumnos disminuyó considerablemente.
- Y Otra:

29. Como docente de inglés, ¿Qué retos ha enfrentado con esta nueva modalidad de enseñanza? *puede seleccionar más de una opción.

- Y Falta de apoyo de los padres de familia.
- Y Falta de herramientas tecnológicas adecuadas.
- Y Falta de apoyo de las autoridades escolares.
- Y Falla constante en la conexión a internet.
- Y Falta de conocimiento de las herramientas digitales.
- Y Otro:

30. En su experiencia durante esta contingencia, ¿Cuál considera usted que ha sido el mayor reto para sus estudiantes con esta nueva modalidad de enseñanza? *puede seleccionar más de una opción.

- Y Falta de apoyo de los padres de familia.
- Y Falta de herramientas tecnológicas adecuadas.
- Y Fallo constante en la conexión a internet.
- Y Falta de conocimiento de las herramientas digitales.
- Y Otro:

31. ¿Qué cursos-talleres de Desarrollo Profesional considera que podrían ser útiles para facilitar su labor docente durante esta contingencia?

Sección 4: OTRAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA.

Responda las siguientes preguntas de acuerdo a sus experiencias de enseñanza.

32. ¿Ha tenido alguna experiencia impartiendo clases de inglés con algún alumno que presente Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP)?:

- Sí.
- No.

33. Si su respuesta fue afirmativa, ¿Con cuál(es) de las siguientes Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP) ha tenido experiencia? *puede seleccionar más de una opción.

- Discapacidad Motora.
- Discapacidad Visual.
- Discapacidad Auditiva.
- Trastorno del Espectro Autista.
- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

34. ¿Qué tipo de materiales conoce y ha utilizado para apoyar a los alumnos con BAP?

- Material Multisensorial.
- Material Audiovisual adaptado.
- Ninguno.

35. ¿Le gustaría recibir formación en el área de BAP?

- Sí.
- No.

36. ¿Qué otros cursos-talleres de actualización requiere para poder mejorar su práctica docente? *Puede seleccionar más de una opción.

- Metodología de la Enseñanza del inglés.

- Υ Educación Inclusiva.
- Υ Uso de tecnologías en el aula.
- Υ Otra:

ANEXO #2: EVIDENCIAS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO INICIAL

Cuestionario Desarrollo Profesional Docente

Este cuestionario tiene como objetivo conocer algunos datos importantes acerca de los participantes del curso-taller "Becoming a Reflective Practitioner in Times of Covid-19", como son, sus antecedentes académicos, entorno laboral actual, percepciones sobre su propia práctica docente, sus deseos y necesidades respecto al Desarrollo Profesional Continuo.



rossana.ovalle63@unach.mx (no compartidos)



[Cambiar de cuenta](#)

***Obligatorio**

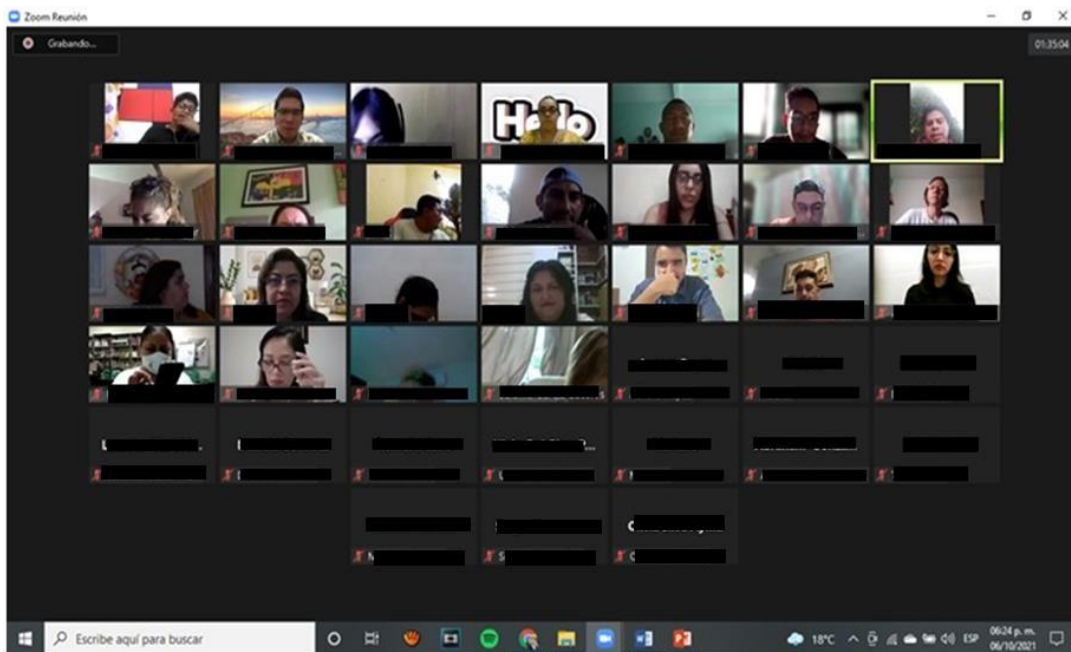
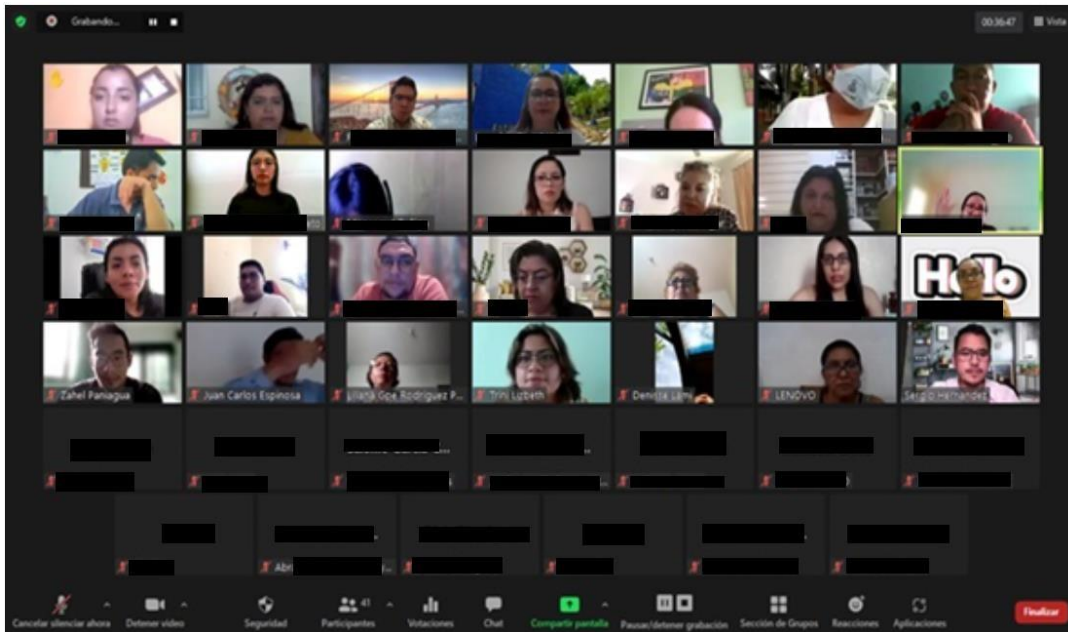
Instrucciones: Complete la información solicitada respondiendo a las preguntas.
La información obtenida será utilizada con fines exclusivos de investigación académica, los datos personales de los participantes se conservarán en anonimato

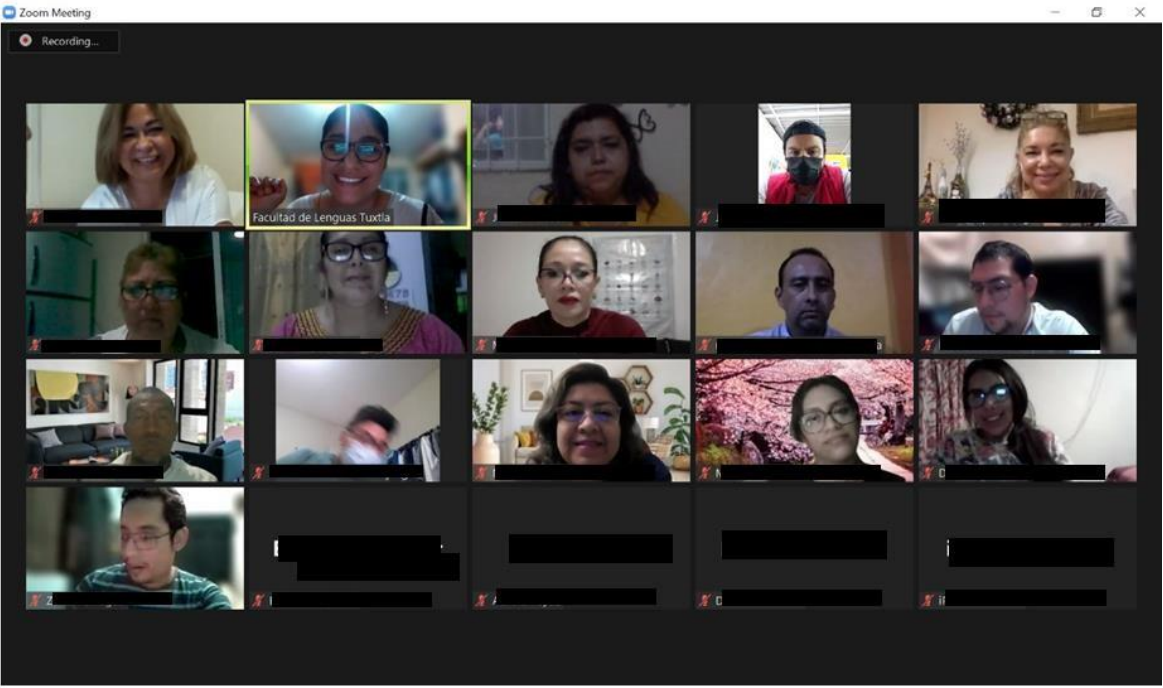
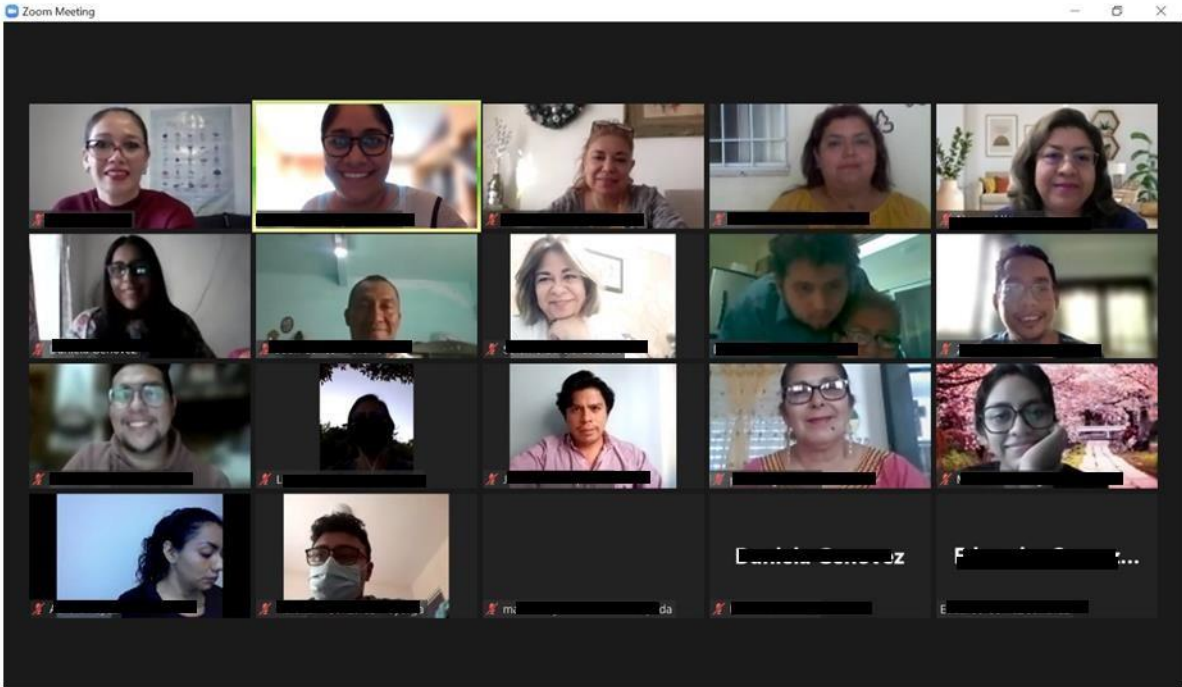
1. Nombre completo: *

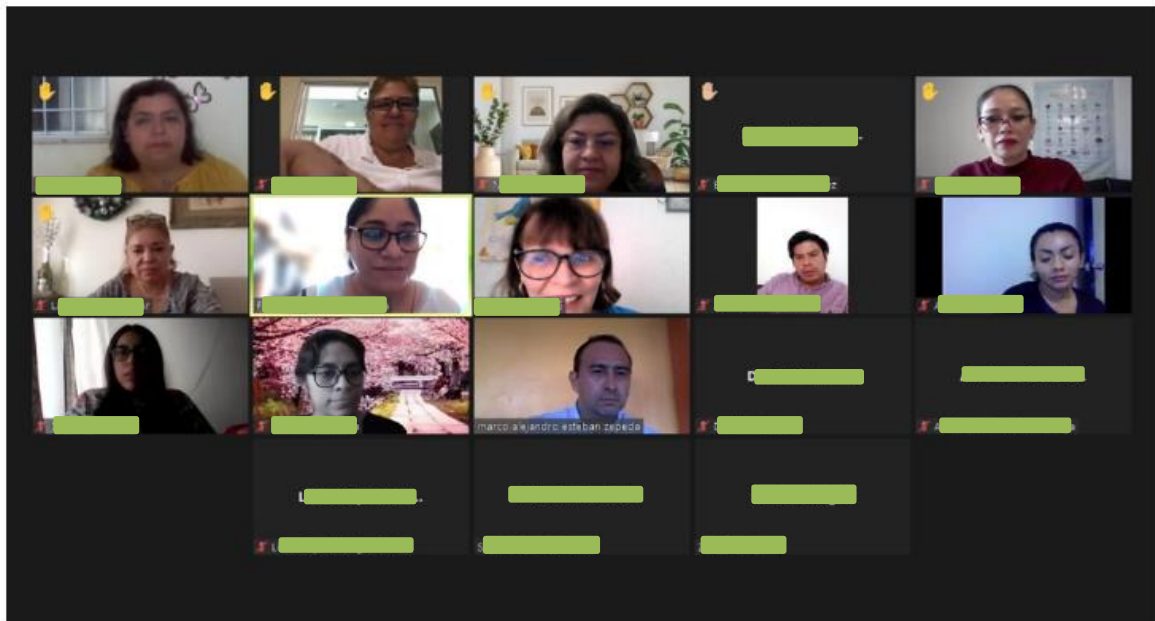
Tu respuesta

2. Correo electrónico: *

ANEXO #3: EVIDENCIAS DE SESIONES SINCRÓNICAS DE LOS TALLERES DE FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTES IMPARTIDOS EN LAS FASES I Y II DE ESTA INVESTIGACIÓN.







ANEXO #4: FORMATO DE OBSERVACIÓN

FORMATO DE OBSERVACIÓN DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE			
MODULO		FECHA	
TEMA			
NFC		DFC	
P+		P-	
I+		RC-19	

ANEXO #5: EVIDENCIAS DE OBSERVACIÓN

FORMATO DE OBSERVACIÓN DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE			
--	--	--	--

MÓDULO	1
TEMA	La práctica reflexiva

FECHA	04-mar-22
-------	-----------

NFC
<p>Llevar talleres de Desarrollo Profesional es necesario hoy en día porque estamos en una gran evolución, más con la pandemia.</p>

DFC
<p>Hay muchas cosas que quiero aprender a utilizar en mi salón, especialmente si son con tecnologías</p>

P+
<p>Me gusta mucho experimentar nuevos conocimientos con mis alumnitos, creo que les gusta y aprenden mejor.</p>

P-

I+
<p>creo que estos talleres son muy importantes porque nos ayudan a conocer en lo que tenemos que mejorar.</p>

RC-19
<p>Tenemos que actualizarnos, el covid nos obliga a estar más actualizados con los nuevos modelos educativos.</p>

FORMATO DE OBSERVACIÓN DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
--

MÓDULO	3
TEMA	Tecnologías en la Educación

FECHA	12-mar-22
-------	-----------

NFC
<p>Con todos los cambios tecnológicos que hay creo que todos los maestros necesitamos saber usar todas las tecnologías y aplicarlas en el salón de clases</p>

DFC

P+
<p>Al principio, tenía mucho miedo, pero he ido aprendiendo y me siento muy contenta usando las tecnologías en mi salón.</p>

P-
<p>Están muy bonitas las herramientas y creo que son muy útiles, pero ni voy a poder usarlas en mis clases porque en mi escuela ni luz hay, menos internet ni computadoras.</p>

I+
<p>Yo nunca había usado la computadora más que para hacer mis planeaciones en Word, fue muy difícil para mí, integrarme a las clases en línea porque no sabía cómo hacerlo, mi hija me ha enseñado un poco, pero creo que aun puedo aprender más.</p>

RC-19
<p>Ninguno de los niños tenía los medios para conectarse a clases virtuales así que mejor use cuadernillos para trabajar.</p>

ANEXO #6: EVIDENCIAS DEL DIARIO DEL PARTICIPANTE (REFLEXIONES ESCRITAS DE LOS MÓDULOS 1, 2 Y 3)

REFLEXIÓN SOBRE LO APRENDIDO DURANTE EL CURSO

Ahora que cuento con todas las herramientas favorables de cada uno de las plataformas digitales (liveworksheets, wordwail, kahoot. Mentimeter, jamboard, zoom, Google meet, blackboard y Microsoft teams) vistas durante el curso tengo una idea más clara y precisa de que la enseñanza no tiene límites. Las plataformas me ayudaran a crecer como profesor y hacer mis actividades más creativas para los niños de preescolar.

Liveworksheets, wordwail, kahoot. mentimeter y jamboard son plataformas muy interactivas que me van a permitir hacer la clase y actividades más fáciles, sin embargo, fuera de ellas está la desventaja que cada una de ellas necesita conexión fija a internet situación que mis alumnos no cuenta con ellos. Sin embargo, eso no me desanima porque existe un simulador de ruleta que puedo llevar en mi celular esto me permitirá que todos los alumnos participen en clase.

Por otro lado, tengo muy claro que las plataformas digitales educativas son herramientas que contienen objetivos de aprendizaje los cuales son utilizados para impartir clases por medio de una aula o clase virtual. Las plataformas digitales educativas cuentan con diferentes herramientas que nos permiten organizar contenidos y actividades creativas, gestionar el seguimiento de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos.

Hoy en día puedo mencionar que cuento con herramientas de enseñanza virtual (Zoom, Google meet o WhatsApp) que me han permitido transmitir información clara y precisa de forma divertida a los niños de preescolar atrayendo su interés por la clase evitando la pérdida de atención al momento de presentar las actividades.

Now that you have finished this module, think about the progress you have had in this course. Write a reflection about what you have learned and the impact this knowledge will have in your practice as an English teacher, is there anything else you need to know about this topic? Share it in your reflection.



During this course, I have learned about some of the conditions that can exist within schools, and that affect the learning of some students.

The knowledge about them and about the ways in which we can notice them in the students, help me to understand a little more about the condition and how to act in case of presenting one in my classroom.

Having empathy with the students and channeling them to the correct person is also part of the help that can be provided to people who present these types of conditions. Knowing them and learning to deal with them every day should be our responsibility and duty as teachers and as people.

Teaching students is a great responsibility and we must pay close attention to each of them, to get to know them, to have an approach and to be able to transmit the appropriate knowledge that will serve them in the future.



Actualmente la Inclusión es un tema que ha tenido mucho impacto en el área educativa y en caso muy particular el docente que imparte una lengua extranjera, un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica. Los docentes formados para la inclusión educativa requieren tener competencias para el trabajo en equipo y para conformar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad.

La sensibilización sobre la formación de maestros para la inclusión educativa exige que se enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluya el conocimiento y la apropiación de las competencias ciudadanas, entendidas como todas aquellas que forman para la vida en común. El conocimiento de las normas, como las relativas al código de la infancia y adolescencia, y el marco de las conferencias internacionales sobre estos temas, serían de gran utilidad para determinar derechos y deberes de niños y jóvenes que tienen dificultades con la escolarización. También se hace necesaria la formación en el manejo del conflicto.

Una de las mayores dificultades para los niños al ingresar a las instituciones educativas es la referida a la norma, las reglas, la autoridad, los límites en las relaciones, en los tiempos, en los espacios, en la forma de vestirse, en los adornos que utilizan, en fin, en aquellas cosas que rompen la homogeneidad de la institución educativa.

Otra de las barreras para el acceso y la permanencia es la invisibilización de los niños, niñas y jóvenes en la escuela.

Parte del papel que tomo en este largo camino de mi formación como docente inclusivo es mi compromiso con la sensibilización del entorno que nos rodea, de mi preparación para la mejora continua

Finalmente, la formación de docentes para la inclusión educativa requiere la convocatoria a amplios sectores sociales con el objeto de ofrecer programas que atiendan un amplio espectro de posibilidades para desarrollar todas las capacidades que exige la educación para el desarrollo humano. En este orden de ideas se hace necesario que el docente conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes.

REFLEXIÓN SOBRE EL CURSO

La docencia siempre se ha caracterizado por ser de las carreras en donde se tiene que mantener actualizado. Para seguir en la vanguardia y adaptarse a los cambios, como docentes debemos de ser multifacéticos y tener a nuestra disposición diversas herramientas, con las cuales podremos ser los intermediarios entre el conocimiento a aprender.

Este curso fue muy bueno debido a que ayudo a reforzar diversas ideas y modos de trabajar, además proporcionaron nuevas plataformas y páginas de apoyo a la docencia para dar las clases en línea.

Me parecieron de lo más instructivos estos cursos proporcionado por los docentes, ya que como mencione antes, como docentes el mantenerse actualizados a los nuevos métodos de enseñanza debe ser de una de las principales prioridades del cuerpo docente.

Con los acontecimientos que trajo la pandemia mundial del Covid -19 la mayoría de las escuelas en el mundo con el fin de evitar el rezago educativo, debido a la cuarentena perpetua que se está viviendo optaron por la educación online, causando mucho revuelo y dificultades al principio sobre todo porque en México la educación online es algo que se llevaba muy poco, por parte de los docentes que solo habían recibido preparación para las clases presenciales, como también los alumnos que solo habían recibido educación presencial.

Uno de los mayores problemas a la hora de dar clases online es el de retener la atención de los alumnos, las estrategias que se pueden implementar es la de mandar videos cortos que estén relacionados al tema para que no solo sea texto, de igual forma la creación de "worksheets" relacionadas al contexto del niño.

En conclusión, el curso fue de lo más interesante ya que ayudo a mejorar la creatividad para dar diversos temas, con las herramientas que nos proporcionaron y hacer estas actividades entretenidas, ayudando a tener la retención de los alumnos.

Actividad de Reflexión

Como docente de inglés o de cualquier materia, siempre necesitamos actualizarnos seguir aprendiendo para poder brindar la mejor atención a nuestros alumnos, por lo que siempre me ha gustado seguir informándome en temas que desconozco, siempre quise aprender más sobre la educación inclusiva, antes del curso desconocía prácticamente todos los métodos que se pueden incorporar a las clases para personas con esta condición.

Ha sido un curso excelente ya que conocí más sobre las Barreras de Aprendizaje y Participación Social (BAPS), y sobre algunas condiciones como lo fue, dislexia, espectro autista, ceguera y personas con baja visión, durante el curso de las BAPS, conocimos cuales son los problemas que se pueden enfrentar al enseñar y aprender, como cuestiones pedagógicas en donde el maestro no este bien informado en como poder enseñar a una persona con esta condición lo cual llega a ser un gran problema, además de problemas sociales, económicos, y de infraestructura al no tener escuelas diseñadas para poder atender a los alumnos. |

En el segundo día aprendí sobre la dislexia, un tema que normalmente suele no tomarse en cuenta y muchos maestros o personas pueden pensar que no es una condición, sino que suele tratarse de un tema de flojera en los alumnos, ya que sabemos que esto llega a afectar el hemisferio izquierdo del cerebro, por lo que a las personas con dislexia les cuesta leer y confunden las letras.

Además de aprender sobre el espectro autista, lo cual es un tema muy importante, porque como era en mi caso desconocía que actividades poder hacer en el caso de tener un alumno con esta condición, y en el último día aprendí sobre los alumnos con ceguera y visión baja, que tipo de materiales se pueden crear, conocer el abecedario binario y como poder trabajar con materiales multisensoriales para que los alumnos puedan trabajar, además de crear mis propios materiales para alumnos con esta condición, es importante conocer más sobre estos temas y este fue un curso que en verdad vale mucho la pena tenerlo, ya que podemos aprender más.

Las tecnologías de la información y su impacto en mi práctica como docente de inglés en secundaria.

Las tecnologías de la información cobraron aún más relevancia en la educación, en tiempos de pandemia covid, cambiando nuestras visiones del mundo y modificando los patrones de acceso al conocimiento y de interacción interpersonal.

Resinificar el rol del docente resulta central para realizar una inclusión significativa de tecnología en los espacios de enseñanza. Fortalecer nuestra capacitación parece ser el camino.

Considero que lo aprendido durante el presente curso me permite visualizar y conocer un poco la infinidad de recursos tecnológicos de los que como maestros de inglés, disponemos para llevar a cabo una práctica docente, más consiente y reflexionada, como estudiante me apropie de información sobre perspectivas tecnológicas y como enseñar a través de estas.

Pero sobretudo interesante, motivante y atractiva para los estudiantes de secundaria, aunque obviamente con algunos alumnos será fácil practicar con muchas de estas estrategias, ya que algunas son posibles de trabajar offline y tomando en cuenta el contexto donde me desenvuelvo me serán muy útiles.

La mayoría de las herramientas tecnológicas revisadas en el curso, no las conocía y tendré que explorarlas más detenidamente, a fin de elegir las que mejor se adecuen al contexto laboral donde me desenvuelvo, lo que me resulta relevante que algunas de ellas poder usarlas en los procesos formativos que como maestra de inglés estoy cursando también, así que mejor que bien que servirá a dos propósitos.

Por supuesto también me enfrento a desafíos de todo tipo, como la falta de participación y apoyo de padres de familia para la conectividad, alumnos conectados pero no siempre realizando actividades, conexiones de internet débiles, directivos con prácticas educativas.

Por lo que concluyo que este ambiente de aprendizaje en el curso, favorece la reflexión sobre mi propia acción profesional y cumple un propósito deseable en los procesos educativos que tienen que ver con mi desarrollo profesional.