



Competencias para la formación inicial de los maestros de inglés

Alys del Refugio Ávalos Rivera
Universidad Cristóbal Colón

Resumen

Este artículo reporta los resultados de un estudio complementario sobre las competencias consideradas como necesarias en la formación de profesores de lenguas extranjeras. La investigación fue realizada en el Sur de México y recupera la opinión de treinta y tres expertos en el área, doce profesores en servicio y seis profesores en pre-servicio. Los participantes discuten sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que deberían incluirse en programas de nivel licenciatura que pretendan formar profesores de inglés para el sistema educativo mexicano. Los resultados presentados en el análisis final pueden ser relevantes para desarrolladores curriculares en Latinoamérica.

1. Introducción

El problema específico de la formación inicial de los profesores de inglés como lengua extranjera es tratado principalmente por autores de origen anglosajón. Destacan especialmente los trabajos de Richards (2001), Richards y Crookes (2003), Doff (1997) y Johnson (1999), por mencionar algunas propuestas o visiones acerca de qué elementos deberían conformar las competencias del profesor de inglés. Sin embargo, estos estudios, aunque se ven respaldados por la autoridad indiscutible de los autores, no están directamente enfocados a las condiciones específicas de Latinoamérica.

El presente trabajo se ocupa de indagar, en el entorno del Estado de Veracruz, sobre las nociones que profesores veteranos, profesores en formación y expertos tienen sobre el deber ser de los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras. El corte del estudio es mixto o complementario, atendiendo el interés por describir la opinión de los expertos sobre el tema y comparar cuantitativamente el grado de acuerdo existente entre ellos; a la vez, se



buscó triangular información a través de una indagación cualitativa sobre la opinión de profesores experimentados y profesores en pre-servicio.

No obstante, la conformación de una visión clara sobre lo que se espera del profesor de inglés – o de cualquier otra disciplina- no está completa con la perspectiva de los expertos. Es obvio que existen otros actores y elementos que están en juego en la definición de competencias, tales como las exigencias del sector productivo, las nuevas dimensiones de la tecnología y la comunicación, las expectativas de los empleadores, los intereses políticos, las necesidades percibidas por los usuarios del servicio, el impacto de otras disciplinas, etc. Por lo tanto, los resultados que puedan ser alcanzados desde este trabajo serán solamente líneas posibles que deberán ser comparadas con otras voces y pistas, si es que en realidad se quiere alcanzar un panorama más claro sobre las direcciones que deben tomar nuestras propuestas de programas para la formación de profesores de inglés.

Lo que se espera de este estudio es arrojar información pertinente, tanto para la realización posterior de investigaciones de mayor envergadura, como para marcar rumbos en los trabajos de desarrollo curricular para la formación inicial de profesores de inglés en las universidades locales.

2. Objetivos

Objetivo General

Identificar competencias necesarias en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera que sirvan de guía en la propuesta de planes y programas pertinentes.

Objetivos Específicos

- Determinar el grado de acuerdo entre los expertos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las ciudades de Veracruz y Xalapa con respecto a las competencias requeridas en los profesores, con el propósito de identificar líneas de formación pertinentes.



- Identificar temas recurrentes con respecto a las necesidades de formación reportadas por los mismos profesores en ejercicio, con el fin de corroborar la opinión de los expertos y fortalecer las líneas antes identificadas.

Hipótesis y supuestos

Para la parte del trabajo que se abordará desde una perspectiva cuantitativa se utilizará la siguiente hipótesis de trabajo:

Hipótesis :

Existe un acuerdo significativo entre los expertos con respecto a las dimensiones (competencias) de la formación de profesores de inglés como lengua extranjera.

Hipótesis Nula:

No existe un acuerdo significativo entre los expertos con respecto a las dimensiones (competencias) de la formación de profesores de inglés como lengua extranjera.

Supuestos de trabajo

Para el trabajo cualitativo se partió de los siguientes supuestos:

En el discurso de los docentes existen temas recurrentes que coinciden con la opinión de los expertos.

En el discurso de los docentes se identifican otras necesidades de formación no contempladas por los expertos.

3. Método

La parte cuantitativa del estudio se abordó de manera descriptiva a través de un cuestionario de preguntas cerradas en escala de Likert. La parte cualitativa se fue conformando desde una perspectiva hermenéutica, a través de grupos focales, buscando identificar en los discursos de los profesores participantes elementos que permitieran interpretar la visión acerca del deber ser de la formación docente, así como identificar temas recurrentes, coincidentes o divergentes con las ideas declaradas por los expertos.



Escenario

El estudio tuvo como macro-escenario las ciudades de Veracruz y Xalapa, donde se encuentran ubicadas las tres universidades que –en el Estado de Veracruz– forman docentes para la enseñanza del inglés: la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, el programa de la licenciatura en Lengua Inglesa y Francesa en La Universidad Mexicana y el programa de la licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Cristóbal Colón.

Participantes

Los expertos que participaron en el estudio pertenecen a varias universidades en el Estado de Veracruz, son tanto nacionales como extranjeros, cuentan con el grado mínimo de maestría y varios de ellos se encuentran realizando en este momento sus estudios de doctorado. Todos ellos cuentan con un mínimo de 15 años en la formación de profesores.

Los estudiantes en pre-servicio que participaron en el estudio se encuentran en su último semestre de formación inicial y han estado al frente de grupos reales en el último año. La edad de estos estudiantes fluctúa entre los 21 a 25 años y algunos de ellos se han desempeñado como docentes aún antes de su ingreso a la licenciatura, aunque sin preparación formal. El grupo de estudiantes estuvo conformado por seis participantes.

Los doce profesores en ejercicio que participaron en el estudio son docentes de inglés a nivel primaria, secundaria, bachillerato, nivel superior y para adultos en capacitación. Todos ellos tienen un mínimo de diez años de experiencia frente a grupo y sus edades fluctúan entre los 30 y los 60 años de edad.

Técnicas de recolección de datos y materiales.

1. Se realizó un sondeo preliminar en torno a tres preguntas abiertas que se envió a 10 expertos dedicados a la docencia del inglés y a la formación de profesores de inglés.



2. Se diseñó un cuestionario a partir de la información proporcionada por los expertos en el sondeo de preguntas abiertas. Ese cuestionario se aplicó a un grupo mayor de expertos (33 en total) con el fin de analizar la frecuencia de rechazo o aceptación de contenidos y habilidades para formar docentes en inglés.
3. Se realizó un grupo focal con profesores en ejercicio.
4. Se replicó el mismo grupo con los estudiantes en pre-servicio.

El cuestionario se conformó en tres grandes áreas atendiendo a conocimientos teórico-metodológicos, habilidades y elementos actitudinales para dar un espectro más completo de las competencias que los expertos consideran necesarias, en congruencia con las ideas más generalizadas sobre la definición del concepto de competencia:

El concepto de *competencia* ocupa un lugar central en esta perspectiva: alude a un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables. Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente adaptándose al contexto y a las demandas que planteen situaciones diversas. . . desde la óptica de los promotores de la EBC la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales.” (Díaz Barriga, F. y Rigo, M.A., 2000:79)

Por último, en lo referente a la muestra de expertos que participaron en el estudio, la selección de los individuos involucrados se basó en su experiencia y conocimiento experto y por lo tanto no requirió utilizar una muestra de mayor escala (se encuestaron 33 expertos para dar validez al análisis factorial y de frecuencias que se realizó con los resultados). La selección de los profesores en servicio se hizo incluyendo a todos los participantes de un Diplomado en la Enseñanza del Inglés, el cual se llevaba a efecto en la Universidad Cristóbal Colón en el momento de la investigación. Los estudiantes o profesores en pre-servicio fueron seleccionados aleatoriamente, dentro de la población de estudiantes de último semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa de la misma Universidad



Cristóbal Colón. Para mayores detalles sobre los métodos utilizados para alcanzar la confiabilidad y validez en este estudio, ver el anexo 8.

4. Resultados

Para el manejo de los datos cuantitativos se obtuvieron las frecuencias de las respuestas de los encuestados, así como las medidas de tendencias central y variabilidad, por reactivo. Se buscó pues, estimar la asociación de cada sujeto experto con un factor latente a través de un análisis factorial realizado con la ayuda del programa estadístico SPSS.

Los reactivos en los cuales se obtuvo mayor dispersión de las respuestas, aunque el resultado estuvo sesgado hacia el acuerdo, estuvieron concentrados en la primera parte del cuestionario que comprendía el área de conocimientos teóricos sobre psicología, psicolingüística y estudios sobre el aprendizaje de una segunda lengua. Los reactivos dispersos, pero sesgados al acuerdo están marcados con amarillo en la tabla 1. El reactivo más disperso de este grupo fue el reactivo 6 marcado en color naranja.

	R.1	R.2	R.3	R.4	R.5	R.6	R.7	R.8	R.9	R.10
T.A.	17	18	10	12	17	7	14	12	23	14
My. A	12	13	13	10	11	9	15	11	4	10
S.D	1	1	3	5	3	5	2	1	1	4
Md. A	3	1	7	3	2	11	2	8	4	3
D	0	0	0	3	0	1	0	1	1	2

T.A.= totalmente de acuerdo, My. A = Mayormente de acuerdo S.D = sin decisión,
Md.A = moderadamente de acuerdo D = en desacuerdo

Tabla 1. Frecuencias observadas en los reactivos del 1 al 10.



Los reactivos en donde se tuvo más dispersión de datos, con una mayor concentración hacia el desacuerdo en comparación con los demás, fueron los relativos a los contenidos sobre la educación bilingüe y la teoría curricular:

	R.11	R.12	R.13	R.14	R.15	R.16	R.17	R.18	R.19	R.20
T.A.	4	24	31	21	29	22	8	24	19	15
My. A	7	7	2	9	4	6	5	7	10	8
S.D	9	0	0	1	0	3	6	0	1	5
Md. A	6	1	0	1	0	1	6	2	2	4
D	7	1	0	1	0	1	8	0	1	1

Tabla 2. Frecuencias observadas en los reactivos del 11 al 20

Estos mismos reactivos tuvieron la menor desviación de toda la prueba. Por el contrario, el resto de los reactivos tuvieron resultados significativamente sesgados hacia la aprobación. Para mayores detalles consultar la tabulación en el anexo 4 y las gráficas de barras en el anexo 7.

En el análisis factorial, los reactivos 11, 17 y 47 presentaron correlaciones bajas significativas, que no permiten agruparlos con el resto de los reactivos. Lo anterior coincide, para los reactivos 11 y 17, con un mayor rechazo de las aseveraciones por parte de los expertos en el análisis de frecuencias. A partir de estos resultados se agruparon los resultados en cuatro grandes categorías:

- Los respuestas relativas a conocimientos de psicología del aprendizaje, psicolingüística y motivación se asocian fuertemente con los reactivos que se refieren a las habilidades de manejo de grupo, planeación de clases, uso de técnicas de enseñanza-aprendizaje y desarrollo y diseño de materiales.
- Los respuestas relacionados con métodos de enseñanza y el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas se asociaron más significativamente a diseño de materiales, uso de nuevas tecnologías, diseño de evaluación y planeación de clases.



- Los reactivos de actitud se relacionaron con control de grupo, evaluación y motivación.
- Los reactivos relativos a la investigación educativa se relacionaron con las actividades de reflexión en la práctica y relaciones entre teoría y práctica .

Así pues, los resultados del análisis factorial y el análisis de frecuencias corroboraron la hipótesis de trabajo en torno a todos los reactivos, con excepción de los reactivos 11 y 17.

Para el trabajo cualitativo se realizó el análisis de las transcripciones con la ayuda de las herramientas hermenéuticas del programa Atlas Ti. A través del programa se identificaron 50 códigos los cuales quedaron relacionados entre sí a través de 8 familias. De estas relaciones se han podido identificar direcciones para la definición de competencias específicas consideradas como necesarias por profesores novatos y experimentados, las cuales son resumidas en la sección de resultados.

En cuanto a los supuestos de trabajo se corroboró que en el discurso de los profesores existían temas recurrentes que conciden con la opinión de expertos, lo cual se explica en más detalle en el análisis. Sin embargo, no se identificaron necesidades de formación no contempladas por los expertos, aunque sí énfasis distintos.

5. Discusión de resultados

En el discurso de los profesores se identificaron ocho familias de códigos, mismas que guiarán el análisis que aquí se presenta:

i. Conocimientos y habilidades básicos disciplinares.

Por conocimientos y habilidades disciplinares se entiende en este contexto al dominio y conocimiento del profesor sobre la materia que imparte: el inglés como lengua extranjera y la cultura de los pueblos de habla inglesa. Los profesores experimentados resaltaron la necesidad de proporcionarle a los



estudiantes que se forman como profesores de inglés, conocimientos de la lengua nativa y la lengua meta, en especial de gramática, fonética y fonología.

En el cuestionario los contenidos gramaticales tuvieron que obviarse ya que en la prueba piloto resultaron ser el único caso en que los sujetos contestaron con unanimidad. Se eliminó el reactivo por ser obvio que todos los expertos estarían igualmente de acuerdo. En cuanto a la lengua materna, la fonética y la fonología los expertos estuvieron de acuerdo en su gran mayoría (32/33 y 31/33) de la importancia de incluir dichos contenidos en cursos por separado. Así también, los expertos estuvieron mayormente de acuerdo en incluir la cultura de los pueblos de habla inglesa tanto de manera transversal como a través de un curso de cultura y otro curso más sobre literatura.

ii. Planeación, estrategia, técnica y material.

Esta familia fue la más rica en cuanto a relaciones. Los profesores experimentados y los novatos realizaron largos comentarios sobre la importancia de los conocimientos y las habilidades prácticas relacionados con la planeación de clases, las estrategias para la enseñanza, el aprendizaje de las habilidades comunicativas y la creación, adaptación y desarrollo de material didáctico.

Sin embargo, aunque la importancia de un repertorio de estrategias y técnicas de enseñanza aprendizaje fue uno de los temas más recurrentes para los profesores novatos, éstos reportaron cierto rechazo hacia el trabajo de la planeación visto como una predeterminación rígida de las acciones.

Para los expertos, sin embargo, el asunto de la planeación didáctica resultó tan importante como la acumulación de un repertorio de estrategias o técnicas aisladas, reportándose un 100% de los expertos que estuvieron de acuerdo con las afirmaciones 29, 30 y 31 del cuestionario. De lo anterior podría concluirse que para los profesores novatos el conocimiento y aplicación de técnicas y dinámicas para la enseñanza-aprendizaje es un asunto más relevante que la planeación misma. Sin embargo, para los profesores experimentados y los expertos la planeación tiene igual relevancia. Para los tres grupos el asunto está íntimamente ligado con el desarrollo de material didáctico. El asunto se relaciona –hasta cierto



punto- con la aplicación de nuevas tecnologías, particularmente de la computadora, el internet y los centros de auto-acceso. Los profesores reportan utilizar el internet para la creación de material y los estudiantes en pre-servicio expresan que les hubiera gustado una asignatura específica sobre el tema. Los expertos coinciden con la idea, pero no tienen consenso sobre abarcar contenidos de la enseñanza a distancia como parte de la formación para el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Lo que posiblemente señale a la enseñanza a distancia como un tema aún emergente en el área de enseñanza de lenguas extranjeras.

iii. Prácticas

Los profesores valoran la práctica ante grupos reales y la importancia de integrarla en la formación de los docentes novatos. Tanto los inexpertos como los experimentados estuvieron de acuerdo en que era necesario tener talleres o asignaturas en los cuales los docentes en formación practicaran lo aprendido con alumnos reales. No obstante, los profesores novatos reportan que hubo deficiencias en la estructuración de las prácticas docentes y sugieren algunos cambios, como el uso de la micro-enseñanza antes del periodo de prácticas y los análisis de casos.

iv. Currículum

En cuanto a contenidos sobre la teoría y la metodología del desarrollo curricular los profesores en servicio hicieron alusiones muy breves, los profesores en pre-servicio ni siquiera lo discutieron. Esto contrasta con la opinión de los expertos. La gran mayoría (28 de 33) opinaron que sí era necesario un curso o asignatura sobre el tema, pero no se mostraron igualmente de acuerdo con respecto de dar más de un curso sobre el tema, uno para los fundamentos de la teoría curricular, y otro para el diseño.

Aunque los profesores no parecieron darle mucha importancia al tema del currículum, en la actualidad persiste una nueva corriente que reivindica el papel



de los estudios del curriculum aún en la esfera pragmática e inmediata de la labor docente. Este énfasis se hace patente en la opinión calificada de Richards:

. . . descubrí que ser un profesor efectivo significaba mucho más que llegar a ser un practicante más hábil y conocedor . Significaba aprender cómo desarrollar y adaptar materiales, planear y evaluar cursos, adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos y a funcionar dentro de un marco institucional. Llegó a serme claro que una práctica docente efectiva dependía de la comprensión del contexto de la enseñanza, de las necesidades de docentes y discentes, la planeación cuidadosa de cursos y materiales, así como el monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje. Dicho brevemente, era necesario comprender la enseñanza como parte de un grupo interrelacionado de factores y procesos, los cuales son, en muchas ocasiones, referidos como desarrollo curricular. (Richards, J., 2001: xi)

v. Manejo de grupo

Este término se refiere a los conocimientos y habilidades necesarias para administrar la enseñanza-aprendizaje, organizar las estrategias y enfrentar problemas de conducta (Doff,1997) Aunque el manejo de grupo se mencionó en conjunto con los asuntos de planeación y conducción de clases, el tema fue tan recurrente en ambos grupos focales que se constituyó en una familia aparte. Los expertos lo consideran igualmente importante, pero se encuentran divididos entre abordar el asunto como un tema dentro de una asignatura más general o hacerlo como un curso específico. De cualquier manera, tanto la teoría como el saber hacer referente al manejo de grupos es uno de los problemas que más preocupa a los profesores y que les causa mayores inseguridades. Frecuentemente el discurso de los profesores expresa que dicho saber hacer está ligado al manejo de la autoridad, el respeto y la tolerancia.

Esta angustia con respecto al manejo de grupos parece ser común entre los profesores novatos:

Al tiempo que los profesores aprenden a enseñar, tienden a progresar a través de diferentes etapas de preocupación. Los modelos desarrollistas del aprendizaje de la enseñanza sugieren que los nuevos profesores se enfocan más en dominar el conocimiento procedimental necesario para mantener el control de una clase y la disciplina antes de ser capaces de volver su atención hacia lo que están enseñando y aquello que los estudiantes están aprendiendo. ... Cuando su conocimiento procedimental se vuelve más automatizado y llegan a conocer más sobre sus estudiantes, están más en posición de reconceptualizar el contenido que se espera que enseñen y pueden desarrollar un repertorio de consideraciones instruccionales razonadas para informar su práctica docente. (Johnson, K.E., 1999: 125)



Sin embargo, el mismo Johnson advierte que más importante que la simple adquisición automática de dicho conocimiento procedimental, es que los futuros profesores comprendan el contexto en que habrán de aplicar los principios y recomendaciones aprendidos, para evitar la mera reproducción irreflexiva de sus propios procesos de aprendizaje.

vi. Psicología

Los conocimientos psicológicos y su aplicación en la planeación de clases, tratamiento de problemas de conducta, motivación y adecuación de la enseñanza a las etapas evolutivas de los aprendices son tocados de manera recurrente por los profesores. Particularmente los estudiantes en pre-servicio reportan que les hubiera gustado que la asignatura de psicología educativa se diera hacia el final de su plan de estudios, cuando estaban ya atendiendo a grupos reales o que se retomaran dichos temas en la asignatura de práctica docente. Externaron además que en dicho curso se deberían cubrir algunas recomendaciones para atender grupos en los que se encuentren integrados alumnos con capacidades diferentes. Un total de 29 de los 33 expertos encuestados estuvieron de acuerdo en incluir un curso de psicología del aprendizaje, y además 28 de ellos estuvieron de acuerdo en que el tema de habilidades cognitivas debía incluirse como parte de un curso relacionado con la enseñanza. Los conocimientos de psicolingüística y de adquisición de una segunda lengua fueron estimados como pertinentes para conformar dos cursos independientes.

vii. Evaluación

El tema de evaluación de los aprendizajes, entendido como los conocimientos teórico-prácticos para orquestar las estrategias de evaluación pertinentes a las características de los cursos y los individuos fue también considerado relevante por todos los participantes. Los profesores en pre-servicio comentaron que aunque se les dio formación en esa área, hubiera sido necesario incluir la materia antes de iniciar el trabajo de prácticas y no hasta el último semestre, cuando ya ellos habían tenido que orquestar instrumentos de



evaluación sin ningún criterio metodológico. Los profesores en servicio comentaron que ellos también habían tenido ansiedades al respecto al inicio de su carrera profesional. Los expertos, por su parte, estuvieron de acuerdo en un 100% en la necesidad de incluir un curso sobre el tema.

viii. Formación general vs. Formación especializada.

Finalmente en el grupo focal de los profesores experimentados surgieron dos opiniones encontradas sobre el tipo de dirección que debería darse a los nuevos docentes. Algunos manifestaron que lo ideal sería dar entrenamiento para que el profesor de lenguas extranjeras pudieran adaptarse a cualquier tipo de nivel educativo. Lo anterior se comprende porque todos los profesores reportaron que durante su carrera habían tenido que enseñar desde niños hasta adultos abarcando tanto clases de inglés general, como de inglés especializado o técnico. Asimismo, la mayoría informó se habían encontrado con grupos sumamente numerosos y grupos pequeños, lo cual les había obligado a cambiar sus estrategias de enseñanza. Sin embargo, otros profesores comentaron que durante la formación inicial de profesores no era posible dar herramientas para todos los escenarios educativos. Estos profesores propusieron una formación que proporcionara principios generales aplicables a diferentes entornos y habilidades para la adaptación y la innovación:

Es posible que por esta misma razón, los expertos no se hayan mostrado entusiastas con la idea de incluir en los programas de formación inicial algún curso independiente sobre la enseñanza-aprendizaje bilingüe. Siendo esta la única temática marcadamente rechazada en el cuestionario.

De manera general, lo anteriormente descrito por los profesores y expertos responde en buena parte a aquello que la organización de maestros de inglés, TESOL, propone en su manifiesto sobre la calidad en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, donde se establece que los profesores calificados deberán conocer y manejar contenidos teórico-metodológicos de psicolingüística, adquisición de una segunda lengua y psicopedagogía (TESOL, 2003).



ix. Otras consideraciones

Adicionalmente a las ocho familias de códigos identificadas, los resultados del cuestionario llevan a concluir que la formación para la investigación es considerada por los expertos como necesaria en los programas de formación inicial y se reporta mayor acuerdo en los reactivos relacionados con la investigación aplicada a la actividad docente y como un medio de reflexión sobre la actividad profesional de los profesores. Esto pareciera de alguna manera verse reflejado en la opinión de Widdowson (2003) quien propone el modelo de la “pragmática” de la enseñanza en lenguas extranjeras. Este modelo supone el trabajo conjunto de teóricos y practicantes de la enseñanza en la construcción de un nuevo cuerpo de principios, en lugar de recetas o recomendaciones procedimentales. Se espera que esta pragmática permita una elaboración teórica acerca de la enseñanza-aprendizaje sólidamente relacionada con la práctica docente cotidiana.

La propuesta de un curso de conocimientos epistemológicos fue menos aceptada que la de un curso sobre métodos y técnicas para la investigación educativa.

Finalmente, la cuestión valoral es tocada de manera transversal en el discurso de los profesores. El respeto, la honestidad y la responsabilidad fueron los más recurrentes, frecuentemente conectados con la idea del profesor como figura de autoridad y poseedor del poder implicado en la evaluación. Los expertos, por su cuenta, aceptaron los reactivos actitudinales en su gran mayoría, particularmente los relativos a la justicia, el trabajo colaborativo y compromiso en el trabajo.



Referencias

1. Bax, S. (2003) "The end of CLT: a context approach to language teaching." *ELT Journal* [en línea] No. 57. Disponible en: <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/57/3/278> [septiembre 2005, 20]
2. Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
3. Brown H. D. (2002) "English Language Teaching in the Post-Method Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment" en Richards J y Renandya W. (2002) *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Estados Unidos: Ed. Universidad de Cambridge.
4. Capel, H. (2004) "Libelo contra el inglés." *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona [en línea], Vol. IX, nº 490, 5 de febrero de 2004. Consultado junio, 23, 2006. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-490.htm>
5. Cassany D., Luna M y Sanz G. (2002) *Enseñar Lengua*. España: Graó
6. CONACYT (2002) *Informe General del Estado de la Ciencias y Tecnología 2002* México: CONACYT
7. Crystal, D. (1999) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Australia: Editorial Universidad de Cambridge.
8. Chehaybar y Kuri E. (1999) *Hacia el futuro de la formación docente en la educación superior. Estudio comparativo y prospectivo*. México: UNAM y Plaza y Valdés Editores.
9. Chehaybar y Kuri E. et al: (1996) "Fundamentos Teórico-Prácticos de la Formación Docente" En UNAM (1996) *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México: CISE. UNAM.
10. De la Torre, S. (1993) *Didáctica y Currículum. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Ed. Dykinson, S.L.
11. Doff, A. (1997) *Teach English. A training course for teachers*. Reino Unido: Editorial Universidad de Cambridge
12. Díaz Barriga, A et al: (1989) *Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco*. México: CESU-UNAM.
13. Díaz Barriga, F. y Rigo, M.A. (2000) "Formación docente y educación basada en competencias. En UNAM. (2000) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU, UNAM.
14. Fernández, N. (2004) "Hacia la convergencia y la articulación de los sistemas de educación superior en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*. No 35. pp 39-71
15. Freeman, D. y Richards, J.C. (1996) *Teacher learning in language teaching*. USA: Cambridge University Press



16. Gebhard, J.G. y Oprandy, R. (1999) *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. USA: Cambridge University Press.
17. Howatt, A.P.R. (1994) *A History on English Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
18. Hutchinson, T. y Waters, A. (1998) *English for Specific Purposes*. Reino Unido: Editorial Universidad de Cambridge (pp 9-14)
19. Jarillo Soto E. Y Arroyave Loaiza. M.G. (1996) "El método comparativo para el estudio de la formación docente" En UNAM (1996) *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México: CISE. UNAM.
20. Johnson, D.V., Johnson R.T y Holubec E.J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós Educador. (p. 14)
21. Johnson, K.E. (1999) *Understanding Language Teaching. Reasoning in action*. Canada: Heinle & Heinle
22. Kelly, T. (2006) "From lingua franca to global English".[en línea] Consultado en septiembre 18, 2006.Disponible en: <http://www.globalenvision.org/learn/8/655/>
23. Malpica, J. (1996) "El punto de vista pedagógico" en Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Limusa/SEP/CNCCL /CONALEP.
24. Mayor Zaragoza, F. (2000) *Un mundo nuevo*, Barcelona, UNESCO: Círculo de lectores, en OEI (2006) *Década por una Educación para Sostenibilidad*. [en línea] Consultado en junio, 15, 2006.Disponible en: <http://www.oei.es/decada/accion12.htm>
25. McCown, R., Driscoll, M. y Geiger Roop, P. (1996) *Educational Psychology*. Estados Unidos: Allyn and Bacon
26. Morales Acosta E. Et al: (1996) "La prospectiva para la formación docente" En UNAM (1996) *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México: CISE. UNAM.
27. Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO
28. Postic, M (1996) *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
29. Razmiov, L. (2001). Developing guidelines for a new curriculum for the English Translation B.A. program in Iranian Universities. *Translation Journal*. [en línea] No. 2.Vol. 6. Consultado en mayo de 2006. Disponible en: <http://accurapid.com/journal/20edu1.htm>
30. Richard-Amato, P. (1996) *Making it happen. Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to practice*. Nueva York: Longman
31. Richards, J. C.y Rodgers T (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Inglaterra:Ed. Universidad de Cambridge.
32. Richards, J.C. (2001) *Curriculum Development in language teaching*. Estados Unidos: Editorial Universidad de Cambridge. (p. 28)



33. Richards, J.C. y Graham Crookes (2003) *A Practicum in TESOL: Professional Development through Teaching Practice*. Inglaterra: Editorial Universidad de Cambridge.
34. Rodgers, T.S. (2001) "Language Teaching Methodology". *Centro de Lingüística Aplicada* [en línea] Disponible en: <http://www.cal.org/resources/digest/rogers.html> [noviembre, 2005, 15]
35. Sánchez Garza, J.A. et al: (200--) Los Egresados de la Universidad de Guadalajara frente a la globalización: un enfoque a partir de la eficiencia terminal y calidad académica. México: Universidad de Guadalajara.
36. SEP (2006) "Acuerdo por el que se determinan políticas, estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras, así como del español como lengua adicional." En *Diario oficial de la Nación*, 17 de abril de 2006.
37. Taylor S.J. y Bogdan R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
38. TESOL(2003) *TESOL Position Statement on Teacher Quality in the Field of Teaching English to Speakers of Other Languages*. [en línea] Consultado en junio 12 de 2006. Disponible en: http://www.tesol.org/s_tesol/bin.asp?CID=232&DID=374&DOC=FILE.PDF
39. Tudor, I. (1996) *Learner-centredness as Language Education*. Reino Unido: Editorial Universidad de Cambridge.
40. UNESCO (2001) *Teachers for tomorrow's schools. Analysis of the world education indicators 2001 Edition*. Francia: UNESCO publishings.
41. Veenman, S. (1988) "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial" En *II Congreso Mundial Vasco (1988) Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea.
42. Villa Sánchez, A. (1988) "La formación del profesorado en la encrucijada". En *II Congreso Mundial Vasco (1988) Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea.
43. Vivas, M., Becerra, G. y Díaz, D. (2005). "La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira." *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [en línea] No. 7 (1). Consultado en enero, 20, 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html>
44. Vizcarro, C. y León, J.A.(1998) *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Edit. Pirámide (p 29)
45. UNAM(1996) *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México: CISE. UNAM. (pp. 72)
46. Widdowson, H.(2003) *Defining issues in English Language Teaching*. Estados Unidos: Oxford University Press.



Biodata

Alys R. Ávalos, originaria de Veracruz, ha fungido en diversos puestos académicos y administrativos como encargada de Apoyo Académico, Responsable del área Investigación para Lengua Inglesa, Jefa del Departamento de Idiomas y actualmente Encargada de Desarrollo Curricular para la Licenciatura en Lengua Inglesa.

Contacto: avalosar@aix.ver.ucc.mx alys_avalos@yahoo.com