

# TENDENCIAS INVESTIGATIVAS SOBRE IMPACTOS GENERADOS POR PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DIRIGIDO A DOCENTES DE INGLÉS EN SERVICIO

**Autora:** Miriam Eucevia Troya Sánchez

**E-mail:** [mrmtry@yahoo.com](mailto:mrmtry@yahoo.com)

**Institución:** Docente de la Universidad Nacional de Loja

**RESUMEN:** Este trabajo es una investigación cualitativa que por medio de la heurística y hermenéutica tiene por objetivo identificar tendencias en las investigaciones sobre el impacto producido por programas de desarrollo profesional dirigido a docentes de inglés en servicio del sector público. Para tal efecto se escogieron 18 artículos indexados en los que se realizó un análisis de sus objetivos, diseños de investigación, dimensiones de los programas de desarrollo profesional y sus resultados más relevantes, y los aportes al conocimiento propiciado por los autores. Se detectó que las dimensiones abordadas en los todos los programas son principalmente las didácticas como modelos prescriptivos y cursos para alcanzar la suficiencia del idioma inglés. Además se concluye que los programas que tienen un fuerte carácter normativo eliminan la negociación y auto-reflexión de las condiciones reales de los mismos docentes que es lo que en realidad conduciría a la eficacia de la labor pedagógica de los docentes de inglés.

## INTRODUCCIÓN:

El tema de los impactos generados por programas de desarrollo profesional dirigido a docentes de inglés en servicio ha sido de interés especial en muchos países donde existen producciones académicas importantes que revelan las dimensiones que abarcan los programas y sus resultados luego de determinados periodos de tiempo. En nuestro país, Ecuador, en los últimos años se han desarrollado importantes programas de capacitación para los docentes de inglés del sector público, que han llamado la atención de algunos investigadores para medir sus impactos. Sin embargo, hay periodos y programas de capacitación, tales como el programa de Becas Enseña Inglés, más conocido como los Go Teachers, y programas de capacitación en línea por empresas extranjeras que aún no han sido investigados y analizados íntegramente.

Bajo estas circunstancias, el objetivo de este trabajo es identificar tendencias en las investigaciones sobre el impacto del desarrollo profesional de los docentes de inglés en servicio del sector público. Para ello se va a analizar en los trabajos escogidos: a) los objetivos, b) los diseños de investigación c) las dimensiones del desarrollo profesional: didácticas para la enseñanza del idioma inglés y suficiencia del idioma, d) los resultados más relevantes, y e) los aportes de los autores sobre el tema que sirvan de guía para

mejorar los procesos de desarrollo profesional en el campo de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

La revisión de literatura consultada proviene principalmente de artículos científicos indexados en diferentes revistas relacionadas con la educación y en libros de pedagogía del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Por lo tanto, este artículo hace primeramente un abordaje de las principales teorías para el desarrollo profesional o educación continua de los docentes de inglés en servicio. Seguidamente se presentan los resultados con su respectivo análisis y discusión.

## **DESARROLLO:**

### **Desarrollo profesional del docente de inglés**

Chiavenato (2007) hace una distinción entre lo que es la formación profesional, el desarrollo profesional y la capacitación. La primera es la educación profesional que prepara a la persona para una profesión en un determinado campo. El desarrollo profesional es la educación profesional que perfecciona al individuo para ejercer una especialidad dentro de su propia profesión. Finalmente, la capacitación es la educación profesional que proporciona a la persona de conocimientos fundamentales para su ejercicio profesional, además su finalidad es lograr objetivos inmediatos o a corto plazo (Chiavenato, 2007). Existen algunos términos para referirse al desarrollo profesional docente entre los que comúnmente se manejan son: formación permanente, educación continua, desarrollo de recursos humanos o también capacitación permanente (García, 2009). El propósito común de estos procesos es la adaptación del docente a los contextos y sujetos educativos que son constantemente cambiantes y dinámicos.

Cárdenas, Gozález & Álvarez ( 2010) sostienen que el desarrollo profesional del docente de inglés “tiene como objetivo central la adquisición de aprendizajes para desempeñarse en la labor de la enseñanza”. Los mismos autores manifiestan que es necesario llegar a un consenso en lo que respecta a lo que deben aprender los docentes de inglés. En este sentido, Richards y Farrel (2005) sostienen que el desarrollo profesional docente debe basarse en las siguientes actividades:

- En el compartir mutuo de conocimiento y experiencias vividas en el contexto escolar
- En oportunidades continuas de actualización de conocimientos sobre de la enseñanza y aprendizaje del idioma de acuerdo a las exigencias de las nuevas generaciones

- En aceptar que el salón de clase no es únicamente un lugar en dónde aprenden los estudiantes, sino además es el lugar en dónde el profesor también aprende.
- Finalmente, el desarrollo profesional del docente de inglés es responsabilidad de la institución educativa, de sus administradores, la comunidad, los padres de familia y del Estado.

Por otro lado, el auge de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) ha propiciado la expansión de la educación más allá del salón de clase reduciendo las limitaciones de tiempo, espacio y costos que representan la educación convencional o presencial (Alan & Umar, 2010). Según Alan y Umar, la formación y desarrollo profesional de los docentes a través de las TIC y a distancia ha cubierto en gran medida la demanda de capacitación y de profesores en sectores de difícil acceso. Sin embargo, frente a las grandes oportunidades que ofrecen la educación a distancia a través de las TICs se encuentran las desventajas que son de alto impacto sobre todo en los países subdesarrollados cuyas políticas y presupuesto no cubren el soporte técnico que éstas requieren. La descontextualización de la educación frente a las necesidades reales del contexto sociocultural de los usuarios de los cursos virtuales es otra desventaja (Alan & Umar, 2010).

El desarrollo profesional del docente inglés del sector educativo público ecuatoriano tiene como objetivo mejorar su calidad profesional a través del aprendizaje del idioma inglés así como también del aprendizaje y aplicación de estrategias metodológicas activas en el salón de clases de los niveles de Educación Básica y Bachillerato con el fin de motivar el aprendizaje efectivo del idioma alcanzando niveles internacionales tales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

### **La teoría sociocultural, la adquisición de una segunda lengua y el desarrollo profesional de los docentes de inglés**

El contexto sociocultural promueve un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico y flexible en dónde el conocimiento se construye principalmente por la interacción del sujeto con el medio (Arratia, González, Pérez, & García-Arista, 2009). Bajo la teoría sociocultural de Vygotsky (citado por Lantolf, 1994) el conocimiento se construye social y culturalmente porque el aprendizaje del idioma inglés es un proceso activo en el que los individuos construyen significados a través de las interacciones con otros y con el entorno cultural y social en el que viven. El constructivismo social genera e incorpora las prácticas

y los principios del aprendizaje cooperativo para desarrollar las destrezas y valores sociales tales como el respeto, la tolerancia, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual /grupal y la solidaridad asumida para lograr no solamente cumplir una meta común sino además para lograr un aprendizaje holístico y por ende el aprendizaje del idioma con fines comunicativos dentro de un contexto social, cultural, crítico y global (Kagan, 2017).

Los principios del enfoque comunicativo parten de la premisa que los medios y fines de la enseñanza y aprendizaje del idioma es la comunicación que se puede evidenciar a través de la competencia comunicativa que un individuo demuestre al momento de comunicarse (Richards & Rodgers, 1986). La comunicación implica el uso del idioma con determinados propósitos según el contexto sociocultural donde surge la necesidad de comunicarse. Por tanto el idioma adquiere un significado o una función relacionados a la actividades socioculturales de una determinada comunidad o sociedad cuyos miembros interactúan y se interrelacionan entre sí conforme a sus intereses y propósitos (Johnson, 2009).

Igualmente Johnson (2009) enfatiza que la formación o desarrollo profesional docente no incluye solamente el conocimiento disciplinar del idioma, como se lo usa, o como se aprende; sino además la naturaleza del qué y el cómo se enseña el idioma en el mismo salón de clase. En otras palabras, la educación del docente de inglés se vuelve efectiva cuando éste experimenta personalmente el acto de enseñar desde una perspectiva sociocultural en dónde la teoría se confronta con la práctica.

### **Marco legal en el sistema educativo nacional para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés**

Habida cuenta de que los lineamientos para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el sistema educativo nacional están alineados con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) tal como lo establece el Ministerio de Educación (MinEduc) según el Acuerdo Ministerial 0052- 14 sobre “.....la obligatoriedad de la asignatura inglés a partir del 2do año de Educación Básica hasta 3er curso de Bachillerato con personal docente calificados mínimo con el nivel B2 del Marco Común Europeo” (Ministerio de Educación, 2014). En el mismo orden, el MinEduc tiene como objetivo “garantizar que los bachilleres graduados de la secundaria alcancen mínimo un nivel B1 de competencia en el idioma inglés, de acuerdo al MCER”.

Por otro lado el Reglamento de Régimen Académico reformado el 22 de marzo de 2016 y expedido por el Consejo de Educación Superior establece en su Artículo 31 “.... La suficiencia de la lengua extranjera deberá ser evaluada antes de que el estudiante se matricule en el último periodo académico ordinario de la respectiva carrera; tal prueba será habilitante para la continuación de sus estudios, sin perjuicio de que este requisito pueda ser cumplido con anterioridad. En las carreras de nivel técnico superior, tecnológico superior y equivalentes se entenderá por suficiencia en el manejo de una lengua extranjera el correspondiente a B1.1 Y B1.2....En las carreras de tercer nivel, de grado, se entenderá por suficiencia en el manejo de una Lengua extranjera al menos el nivel correspondiente a B2 del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas.” (Consejo de Educación Superior, 2013)

Al analizar los acuerdos y políticas sobre el idioma inglés como una lengua extranjera en el Ecuador, es evidente que los niveles del manejo del idioma correspondientes al MCER garantizan tanto el aprendizaje como la enseñanza del mismo. Sin embargo, el desarrollo profesional de un docente no puede limitarse únicamente al manejo del idioma con estándares internacionales. El proceso de enseñanza está regulado por el accionar del docente en su contexto dónde éste utiliza el idioma como una de sus herramientas para llevar a cabo su práctica profesional

## **Metodología**

Esta investigación se realizó a través de un diseño cualitativo e interpretativo utilizando la heurística y la hermenéutica para analizar los artículos escogidos sobre los impactos de los programas de desarrollo profesional o cursos de capacitación aplicados a los docentes de inglés. Las unidades de análisis han sido seleccionadas luego de una exhaustiva búsqueda de material bibliográfico que se encuentra disponible en Internet; y los criterios para la selección se han basado sobre todo en países en dónde se aprende el inglés como lengua extranjera y cuyas instituciones educativas sean públicas. La matriz bibliográfica ha servido como un instrumento para identificar los tipos de documentos, sus títulos, autores, años y países de publicación. También se utilizó una tabla para presentar los resultados mediante una síntesis de los objetivos y dimensiones o componentes de los programas de capacitación.

## **Resultados y Discusión**

Tabla 1

*Tendencias Investigativas Relacionadas con el Desarrollo Profesional de los Docentes e Inglés*

Objetivos de las investigaciones	Países	Tema, autores, fecha de publicación	Componentes de los programas de desarrollo profesional		Tipo de investigación
			Didácticas para la enseñanza	Destrezas lingüísticas	
Evaluar programas	Colombia	1. The impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An insiders'	X	X	Investigación participativa

de desarrollo profesional		perspective (Rubiano,			
		2. Las investigaciones de los docentes de inglés en un	X		Estudio de caso
	Venezuela	3. Programa de inglés para	X	X	Descriptiva
	Ecuador	4. Los profesores de inglés y su práctica	X		Estudio de
		5. Inside the Go Teacher	X	X	Descriptivo
		6. English Education in the Ecuadorian public sector: Gaps	X	X	Descriptivo
Revelar las percepciones de los docentes con respecto a los cursos de capacitación	Arabia Saudita	7. The use of the internet for English language teachers'	X	X	Investigación cuantitativa
	Costa Rica	8. Desarrollo profesional del docente de	X		Descriptiva
		9. Formación permanente del docente de inglés: una		X	Investigación
	China	10. Exploring professional development from brief	X	X	Cualitativo
	Arabia Saudita	11. Continuous professional development of	X		Exploratorio
	Irán	12. EFL teachers' perceptions of continuing	X	X	Investigación
	Turquía	13. Evaluation of an in-service training	X		Descriptivo y
Implementar	Sudáfrica	14. In-service teacher education: asking	X		Estudio de
	China	15. Analysis of the problems in Language	X		Investigación

estrategias determinadas para mejorar problemáticas	Arabia Saudita	16. Teachers'voice: A needs analysis of teachers' needs	X	X	Descriptivo
	Tailandia	17. CLIL teacher professional development	X	X	Investigación
	Colombia	18. Tucker signing as phonics instruction tool to develop		X	Investigación acción
	Costa Rica	19. Formación permanente del docente de inglés: una		X	Investigación

En la Tabla 1 se observa que 12 investigaciones corresponden a la investigación descriptiva, interpretativa y exploratoria, 5 son del tipo de investigación- acción, y hay 1 sola investigación cuantitativa. Al respecto, Richards & Lockhart (2009) sostienen que los enfoques para la investigación en la enseñanza del idioma inglés deben basarse en la reflexión crítica de los docentes quienes con la colaboración y supervisión de sus pares o supervisores puede identificar la problemática real que acontece en su salón de clase y finalmente buscar la posible solución. Los mismos autores sostienen que inclusive los docentes con años de experiencia, siempre encontrarán dificultades en su práctica profesional porque cada generación trae nuevos retos y junto a ellos nuevos conflictos.

Koshy (2005) asevera que “la investigación-acción facilita la evaluación y la auto-reflexión docente con el objeto de implementar los cambios necesarios en su práctica dentro de un marco de comprensión y auto-confianza.” Adicionalmente, Koshy confirma que una auto-reflexión constante en la práctica docente refina el conocimiento docente que finalmente constituye un desarrollo profesional efectivo y eficiente.

En los resultados de las investigaciones bajo análisis se revela que los efectos negativos observados en las investigaciones se deben fundamentalmente al carácter fuertemente normativo y a la cobertura espacial de la capacitación profesional. En los casos de Costa Rica (2015) y Ecuador (2012), los lineamientos curriculares para la enseñanza del idioma inglés están normados por el estado que excluye la negociación y el dialogo de las necesidades docentes con respecto a su campo de actuación.

En las narrativas de las investigaciones los docentes participantes expresaron abiertamente conocer los lineamientos curriculares; en el caso de Costa Rica (2015) los docentes no los consideran idóneos, y en el caso Ecuador (2012) los docentes investigados expresan que las estrategias aprendidas son efectivas pero los investigadores observaron que nos las llevan a cabo en sus clases. Similar resultado presenta el estudio

de Ecuador (2015) en el que su autora como participante del programa Go Teachers asevera que el programa en los Estados Unidos no cumplió sus expectativas ni tampoco las de sus colegas pertenecientes a la cohorte 2015 en lo que respecta al conocimiento de nuevas estrategias metodológicas, ni tampoco en el manejo del idioma inglés.

Así mismo el estudio de Ecuador (2014) su autora expresa que las brechas continúan en el campo de desarrollo profesional de los docente de inglés debido que el nivel B2 del MCER en el idioma inglés no garantiza una práctica docente idónea. Con respecto a los aportes al conocimiento que hacen los autores de Costa Rica (2015) y Ecuador (2012), coinciden que la intervención en los problemas detectados por los docentes puede mejorar su calidad profesional.

En los casos de Venezuela (2015), Colombia (2000), China (2016), Irán (2015) Arabia Saudita (2015 & 2016) y Tailandia (2017) los resultados de las investigaciones revelan que los temas de la capacitación fueron las didácticas para la enseñanza y aprendizaje y el manejo del idioma inglés. No obstante, todos los estudios mencionados en este apartado, excepción de Tailandia e Irán, los resultados revelan cambios en el enfoque metodológico para la enseñanza pero no existen resultados sobre el impacto en el manejo del idioma. Adicionalmente, se encuentra que en Venezuela (2015) para ese entonces, no existía una política pública para el aprendizaje del idioma inglés en todos los niveles educativos; y en China (2016) no existía una política pública para cursos de capacitación de los docentes; por lo que los modelos de desarrollo profesional exitosos eran producto de la investigación- acción desarrollada por los docentes.

El estudio de China (2016) dejar ver, entre sus resultados, que la capacitación fue positiva porque los docentes de inglés mejoraron tanto su metodología como sus destrezas lingüísticas pero la sobrecarga de trabajo no les permite desarrollar amplia y permanentemente lo aprendido. Por su parte, Irán (2015) mejoró la metodología CLIL propuesta en el programa, pero no mejoraron sus destrezas lingüísticas.

En los casos de Venezuela, Costa Rica, Colombia, Ecuador (2015), Arabia Saudita (2015 & 2016) y Tailandia (2017), los programas de capacitación fueron desarrollados con la ayuda internacional. Unos fueron desarrollados con la colaboración del *British Council*, y otros fueron auspiciados por sus gobiernos a través de becas internacionales o plataformas virtuales transnacionales en línea para mejorar las destrezas lingüísticas del idioma.

Según Wedell (2009) en muchos países se busca mejorar la oferta educativa a través de un marco legal y político sin considerar al ser humano docente como un factor trascendental en el proceso de cambio. Es crucial que el docente manifieste en forma explícita sus intereses, necesidades y expectativas para formar parte activa del proceso de cambio educativo en su propio campo de actuación. El mismo autor manifiesta un cierto escepticismo sobre las iniciativas de capacitación internacional para mejorar o experimentar un cambio educativo nacional aislado de los hechos reales por los que los educadores fueron capaces o no de hacer o desarrollar una o varias estrategias de enseñanza para mejorar su gestión pedagógica.

Posiblemente la carencia de expertos nacionales en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera genera la necesidad de acudir a la ayuda internacional para mejorar la calidad profesional de los docentes. Sin embargo, la ayuda internacional debe considerarse válida al adaptarse a las necesidades e intereses de los docentes de inglés del contexto nacional.

La dimensión que abordaron Costa Rica (2012) y Colombia (2014), fue únicamente el manejo del idioma que fue medido por exámenes con estándares internacionales logrando ascender a niveles intermedios y avanzados. Sin embargo, la mitad de la población investigada no logró alcanzar el nivel B2 requerido por el gobierno para considerarse idóneo. Igualmente se intentó mejorar la conciencia fonética tanto de docentes como estudiantes. Cabe señalar además que el relativo éxito de estos programas se debía principalmente a que se desarrolló una investigación-acción la que permite generar un nuevo conocimiento bajo la indagación e interpretación de contextos y situaciones específicas. Por lo que los autores de estas investigaciones insisten que las oportunidades para mejorar las habilidades lingüísticas de los docentes de inglés deben ser dentro y fuera del salón de clase sin límites de tiempo. Es oportuno reiterar entonces a Ureña (2014) quién sostiene que la suficiencia en el idioma inglés no garantiza una metodología idónea para su enseñanza.

El estudio de Ecuador (2012), Colombia (2004 y 2014), Costa Rica (2012), Turquía (2012), Sudáfrica (2013), Arabia Saudita (2016), a diferencia de Costa Rica (2015), revela que los programas de capacitación abordaban únicamente la didáctica para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. A pesar de ello, en Costa Rica (2015), los docentes más bien mejoraron sus destrezas lingüísticas del idioma inglés, a pesar de que el componente de la capacitación fue la didáctica para su enseñanza. En Ecuador (2012), sus autores llegaron a la conclusión que el bajo rendimiento de los estudiantes se debe a la enseñanza

tradicional que imparten sus docentes y que no existía relación entre el currículo del gobierno cuya filosofía se basa en el enfoque comunicativo, y las prácticas tradicionalistas de sus docentes.

En Sudáfrica, el investigador descubrió que los docentes pueden mejorar su práctica investigativa en relación a la enseñanza bajo la tutoría de expertos en la investigación-acción y con la colaboración de conocedores internos en la problemática en cuestión, y eliminando agentes externos. Lo propio ocurrió con Arabia Saudita (2016) cuyo impacto positivo fue el resultado de una intervención, colaboración y auto-reflexión permanente. En los casos de Colombia (2004 y 2014) los investigadores observaron que los programas de desarrollo profesional eran de intervención en donde los docentes mostraron un cambio pedagógico en el aula debido a que el trabajo colaborativo propició oportunidades de evaluación y retroalimentación continua entre docentes para identificar sus fortalezas y debilidades. Desde otro punto de vista, la investigación de Turquía sacó a la luz que los capacitadores no tenían dominio sobre el tema porque el ministerio asignó a un grupo de docentes la tarea de capacitar apenas una semana del evento.

Dentro de este escenario, Johnson (2009) sostiene que el conocimiento de los aspectos lingüísticos del idioma inglés que implícitamente o parcialmente involucra el desarrollo de la competencia comunicativa se ha convertido en una herramienta trascendental durante varias décadas para la formación profesional de un docente de inglés lo que eventualmente ha llegado a convertirse más bien en una formación centrada en el aprendizaje del idioma antes que en una formación centrada en la pedagogía. El enfoque comunicativo emerge principalmente de la interacción social en donde el idioma adquiere un significado o una función relacionados a las actividades socioculturales de una determinada comunidad o sociedad cuyos miembros interactúan y se interrelacionan entre sí conforme a sus intereses y propósitos.

Johnson (2009) sustenta que la formación profesional de un docente de inglés y su desarrollo profesional es efectivo cuando éste domina el idioma ligado a su contexto sociocultural que implica un proceso dinámico de reconstrucción y transformación para responder a las necesidades individuales y locales de los sujetos educativos.

## **CONCLUSIONES:**

- Las investigaciones realizadas sobre el tema revelan que los programas de desarrollo profesional con fuerte carácter normativo reducen la motivación intrínseca de los docentes para mejorar su calidad profesional.
- Las dimensiones de la didáctica y el manejo del idioma inglés son los temas abordados en los programas como modelos prescriptivos eliminando la posibilidad de negociación, auto-reflexión e intervención en las incertidumbres y necesidades de los docentes producto de las condiciones reales de su práctica diaria.
- Las ayudas y estándares internacionales en los contextos nacionales de los países investigados relacionados con la enseñanza del idioma inglés como idioma extranjero han contribuido para aplicar modelos de enseñanza aplicados en países anglosajones en dónde la enseñanza del idioma es como segunda lengua.
- Las tendencias investigativas para medir los impactos generados por los programas de desarrollo profesional son mayormente descriptivas que producto de la auto- reflexión e intervención en problemáticas latentes o evidentes.
- La investigación – acción es un modelo de desarrollo profesional con mejores resultados que la imposición de currículos y metodologías adaptadas; sin embargo, la sobrecarga de trabajo de los docentes obstaculiza su conocimiento y su consiguiente aplicación.
- La orientación, retroalimentación y evaluación continua luego de haber concluido los programas de capacitación permiten que los conocimientos se consoliden.
- Finalmente, la calidad educativa es producto de una multiplicidad de factores tales como los insumos educativos, infraestructura, sistema administrativo, compromiso y pertenencia de todas las instancias y sujetos educativos cuya armonía pueda responder con equidad y justicia a las necesidades de la sociedad local, nacional y global.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- Alan, P., & Umar. (2010). *Perspectives on distance education: Teacher Education through open and distance learning*. Vancouver: Commonwealth of Learning.
- Alasmari, A. (2016). Continuous professional development of English language teachers: Perceptions and practices. *Advances in Language and Literacy Studies*, 117 -124.

Alibakhshi, G., & Dehvari, N. (2015). EFL teachers' perceptions of continuing professional development: A case of Iranian high school teachers . *Issues in Teachers' Professional Development*, 29 - 42.

Argudo, J., Calle, A., Cabrera, P., Calle, M., & León, M. (2015). El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca. *MASAKANA*, 53 - 67.

Arriata, O., González, G., Pérez, M., & García-Arista, M. (2009). *Innovación en docencia universitaria con moodle*. España: Club Universitario.

Calderón, R., & Mora, Y. (2012). Formación permanente del docente de inglés: una experiencia exitosa en Costa Rica. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 103-113.

Calderón, R., & Mora, Y. (2015). Desarrollo profesional del docente de inglés en el área de evaluación de aprendizajes. *Actualidades investigativas en educación*, 1-21.

- Calle, A., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., & Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *MASAKANA*, 1 - 17.
- Cárdenas, M. (2004). Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *Ikala, Revista de Lenguaje y Literatura*, 105 - 136.
- Chacón, C. (2015). Programa de inglés para primaria en el estado de Táchira. *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana*, 143 -154.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos*. Mexico: McGraw-Hill.
- Consejo de Educación Superior. (2013). Reglamento de régimen académico del Consejo de Educación Superior. *Artículo 31*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Guerrero, S. (2015). Inside the Go Teacher Program 2015 . 1 - 8.
- Han, L. (2017). Analysis of the problems in Language teachers' action reasearch. *International Education Studies*, 123 -128.
- Hande Uysal, H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Tukey . *Australian Journal of Teacher Education*, 13 -29.
- Hind, A.-Q. (2015). Teachers'voice: A needs analysis of teachers' needs for professional development with the emergence of the current english textbooks. *English Language Teaching*, 128-141.
- Johnson, K. (2009). *Second Language Teacher Education*. New York: Routledge.
- Kagan, S. (2017). *Kaganonline*. Obtenido de <https://www.kaganonline.com>
- Kewara, P., & Prabjandee, D. (2017). CLIL teacher professional development for content teachers in Thailand. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 93 -108.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for improving practice*. New Delhi: Paul Chapman Publishing.
- Lantolf, J. (1994). Sociocultural theory and second language acquisition. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, 418 - 420.

Londoño, O., Maldonado, F., & Calderón, L. (2014). *Colombia Aprende*. Obtenido de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf)

Madalh, M. (2016). The use of the internet for English language teachers' professional development in Arab countries . *Australian Journal of Teacher Education*.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Ecuadorian in-service teaching standards*. Obtenido de [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec). Obtenido de Ministerio de Educación Website: [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Acuerdo Ministerial 0052 -14*. Quito, Pichincha, Ecuador.

- Moddley, V. (2013). In-service teacher education: asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal*, 1 - 18.
- Pella, S. (2015). Pedagogical reasoning and action: Affordances of practice-based teacher professional development. *Teacher Education Quarterly*, 81 - 101.
- Qingling, Y., Qunhua, Y., & Yin, W. (2016). Exploring professional development from brief experiences: Case studies of secondary EFL teachers in China . *English Language Teaching*, 109 - 116.
- Richards, J., & Lockhart, C. (2009). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Thomas, F. (2005). *Professional development for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Rubiano, C., Frodden, C., & Cardona, G. (2000). The impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An insiders' perspective. *Ikala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 37 - 56.
- Ureña, N. (2014). English Education in the Ecuadorian public sector: Gaps and recommendations. *Penn Graduate School of Education*, 1- 13.
- Valbuena, A. (2014). Tucker signing as phonics instruction tool to develop phonemic awareness in children . *Gist Education and Learning Reasearch Journal*, 66 - 82.
- Valcke, J., & Romero, E. (2016). It takes two to tango: online teacher tandems for teaching in English . *New Directions in telecollaboration research and practice* , 171 - 177.
- Wedell, M. (2009). *Planning for educational change: putting people and their contexts first*. London: Continuum











