



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**ANÁLISIS DE LOS REPORTES DOCENTES DE LOS PROFESORES DE  
INGLÉS DEL COLEGIO DE BACHILLERES: HACIA UNA PROPUESTA DE  
FORMACIÓN DOCENTE**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

**VÍCTOR MARIO TORRES TARÍN**

DIRECTORA DE TESIS:

**DRA. LAURA GABRIELA GARCÍA LANDA**



MÉXICO, D.F.

2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>9</b>
1.1 El Colegio de Bachilleres.....	9
1.2 Plan de estudios actual.....	10
1.3 Perfil del egresado de Nivel Medio Superior .....	11
1.4 El modelo educativo del Colegio de Bachilleres.....	13
1.4.1 Orientación filosófica.....	13
1.4.2 Concepciones en las cuales se fundamenta el Colegio .....	14
1.5 Teorías cognitivas que recupera el Colegio de Bachilleres .....	14
1.6 Orientación metodológica para la enseñanza y el aprendizaje en el CB.....	16
1.6.1 Problematización.....	18
1.6.2 Organización lógica y uso de los métodos .....	18
1.6.3 Incorporación de la información.....	19
1.6.4 Aplicación.....	19
1.6.5 Consolidación.....	19
1.7 Orientación didáctica de la asignatura de inglés.....	19
1.7.1 Plan de estudios del Colegio de Bachilleres.....	20
1.7.2 Ubicación y finalidad del campo de conocimiento de Lenguaje-Comunicación.....	22
1.7.3 Perfil del bachiller del campo de conocimiento de Lenguaje-Comunicación.....	22
1.7.4 Intención de la materia de Lengua Adicional al Español (inglés).....	22
1.8 Antecedentes del programa de Lengua Adicional al Español (inglés) del CB.....	23
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>26</b>
2.1 Antecedentes de la formación de profesores en México.....	26
2.2 Conceptualización de formación docente.....	28
2.3 Tendencias generales en la formación docente.....	31
2.3.1 Enfoque Tradicional.....	33
2.3.2 Enfoque Tecnológico.....	34
2.3.3 Enfoque Crítico.....	35
2.3.4 Enfoque Humanista.....	36
2.3.5 Enfoque Investigación- Acción.....	36
2.3.6 Enfoque Desarrollo de Habilidades de Pensamiento.....	37
2.4 El concepto de práctica docente.....	38
2.5 Antecedentes de la formación docente en el Colegio de Bachilleres.....	40
2.6 Perfil de los docentes de inglés del CB de ésta investigación.....	42
2.7 Formación y actualización docente de los profesores de inglés del CB (1999-2003)	45
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>51</b>
3.1 <b>EJE TEMÁTICO: PROGRAMA DE ESTUDIO.....</b>	
3.1.1 Proyectos institucionales.....	55
3.1.2 El Libro de texto.....	59
3.1.3 Metodología.....	61
3.2 <b>EJE TEMÁTICO: PRÁCTICA DOCENTE.....</b>	<b>65</b>
3.2.1 Material didáctico.....	66
3.2.2 Turno matutino vs. Turno vespertino ¿Igualdad de oportunidad para los alumnos?	69
3.2.3 Metodología.....	71
3.2.4 Problemática en torno a la enseñanza - aprendizaje del inglés.....	72

3.2.5	Relación proyectos - práctica docente.....	73
3.3	<b>EJE TEMÁTICO: IDENTIDAD DOCENTE.....</b>	76
3.3.1	Entre lo real y lo imaginario - La enseñanza - aprendizaje del inglés en el Colegio.	76
3.3.2	Características de alumnos, profesores y conceptualización sobre identidad docente.....	78
3.3.3	Implicaciones colectivas y significaciones subjetivas acerca de la profesión docente.....	79
3.4	<b>EJE TEMÁTICO: INSTITUCIÓN.....</b>	81
3.4.1	Las autoridades del CB en el proceso de institucionalización.....	82
3.4.2	El libro en el proceso de institucionalización docente.....	82
3.4.3	Control y Disciplina: formas de poder.....	83
3.4.4	Asistencia, Aprovechamiento, Acreditación.....	84
3.4.5	Evaluación, Proyectos, Cursos de formación – Institución.....	84
	<b>CAPÍTULO 4.....</b>	90
4.1	¿Qué aspectos de la formación recibida por los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres forman parte de su discurso al reportar sobre su experiencia docente?.....	91
4.2	¿Qué otros elementos del discurso del profesor informan sobre aspectos que debieran ser abordados en la formación docente del profesor de inglés del Colegio de Bachilleres aunque no formen parte de la propuesta metodológica del CB?.....	95
4.3	¿Qué elementos de la metodología propuesta por el Colegio de Bachilleres se rescatan en el discurso del profesor sobre su práctica docente? ¿Cuáles y por qué?.....	98
4.4	¿Sobre de qué bases de experiencia docente reportada en el discurso del profesor podría fundamentarse una propuesta de formación de profesores de inglés del Colegio de Bachilleres?.....	101
	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	107
	<b>ANEXOS.....</b>	112

## **Resumen**

Esta investigación se relaciona con representar la enseñanza del inglés en la realidad concreta del Colegio de Bachilleres, desde un enfoque de investigación cualitativa basada en los estudios de Berger, Luckmann, Schutz y Geertz. A través de una abstracción de la práctica docente de los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres observamos su formación docente implícita y explícita, a la luz de las aportaciones y argumentos teóricos sobre formación docente en el área educativa, para desentrañar la realidad en que ellos conceptualizan su ejercicio docente. El análisis ayuda a comprender y a relatar la realidad de la vida cotidiana de este espacio institucional interpelada por los propios actores en el proceso de identidad, adaptación e institucionalización. El análisis de los informes de este contexto educativo de nivel medio superior ubica cuatro ejes temáticos fuertemente articulados en la formación de estos actores educativos: programa de estudio, práctica docente, identidad e institución. Finalmente, se ubican los vacíos de formación de los profesores de inglés del Colegio, lo cual busca responder a las preguntas iniciales de investigación y a su vez proponer algunos lineamientos para la formación docente de los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres.

## Agradecimientos

Agradezco, a mis padres, *Víctor y Amelia*, porque tuyas son las manos que estrechan las mías, me desean suerte y apuntan adelante hacia el siguiente nivel de mi educación. Gracias. Gracias por haberme ayudado a moldear mi futuro y por quererme como lo han hecho todos estos años porque tuyas son las manos que tocarán mi vida para siempre.

Gracias a mis hermanos (as), por su constante paciencia, confianza, apoyo y motivación incondicional para atesorar una vez más, lo que ha sido durante años mi pasión, inspiración, lucha, esfuerzo, entrega y tenacidad.... La educación.

Y hoy, el regalo que humildemente les doy se encuentra en lo más profundo de mi corazón...  
Les doy las gracias.

A todos mis sobrinos (as) les dedico este trabajo como motivación e inspiración y presencia importante en sus vidas que infunda esperanza en sus sueños, certeza, dignidad y valor en sus espíritus que alienten sus corazones a alcanzar y hacer todo lo que se propongan para lograr cambios promisorios en sus vidas los cuales tendrán gran impacto en su presente y en el futuro, si nunca renuncian a sus sueños, y se esfuerzan por alcanzarlos con generosidad y con amor, el buen Señor los ayudará a volverlos realidad.

Los amo y estoy orgulloso de todos ustedes, después de todo, soy Maestro...

Nací en el momento en que brotó una pregunta de la boca de un niño.

He sido muchas personas en muchos lugares.

Soy Sócrates alentando a los jóvenes de Atenas a descubrir nuevas ideas mediante la formulación de preguntas.

Soy Esopo y Hans Christian Andersen revelando la verdad a través de innumerables cuentos.

Soy Marva Collins luchando por el derecho de todos los niños a la educación.

Soy Mary McCloud Bethune construyendo una gran universidad para mi gente, y empleando cajas de naranja como mesabancos.

Los nombres quienes han ejercido mi profesión componen un salón de la fama de la humanidad...

Broker T. Washington, Buda, John Dewey, Leo Buscaglia, Moisés y Jesús.

También soy aquellos cuyo nombre y rostro han sido olvidados desde hace mucho tiempo, pero cuyas lecciones y carácter siempre serán recordados en los logros de sus alumnos.

He llorado de alegría en las bodas de mis exalumnos, reído de júbilo al nacer sus hijos e inclinado la cabeza por confusión y pesar junto a tumbas cavadas demasiado pronto para cuerpos demasiado jóvenes.

En el curso de un día he tenido que ser actor, amigo, y doctor, entrenador, prestamista, psicólogo, padre sustituto, vendedor y guardián de la fe.

A pesar de los mapas, fórmulas, verbos, historias y libros, en realidad no he tenido nada que enseñar, porque mis alumnos sólo se tienen a sí mismos para aprender, y sé que cuesta toda la vida saber quién se es.

La riqueza material no es una de mis metas, pero soy un permanente buscador de tesoros en mi persecución de nuevas oportunidades para que mis alumnos usen sus talentos, y en mi constante búsqueda de talentos que, a veces, yacen sepultados en el autoderrotismo.

Soy un guerrero que combate a diario la presión de los compañeros, la negatividad, el temor, el conformismo, el prejuicio, la ignorancia y la apatía. Pero tengo grandes aliados: la inteligencia, la curiosidad, la creatividad, la fe, el amor y la risa, todos los cuales se aglomeran en torno a mi estandarte con indomable energía.

¿Y a quién debo agradecer esta maravillosa vida que tengo la fortuna de experimentar sino a ustedes, los padres? Porque ustedes me han hecho el gran honor de confiarme su mayor aportación a la eternidad: sus hijos.

Así tengo un pasado rico en recuerdos. Tengo un presente desafiante, arriesgado y divertido, porque se me permite pasar mis días con el futuro.

John W. Schlatter

La realización de este trabajo de investigación fue posible gracias a mi directora de tesis Dra. Laura García a quien agradezco la enorme tarea de lectura, motivación, interés y dirección que realizó a lo largo de las diferentes etapas del proyecto, brindándome sus enseñanzas y también su amistad, al mismo tiempo, ha contribuido decisivamente en mi formación en el campo de la investigación educativa.

A mis lectores, Dr. Roberto Pérez Benitez, Mtra. Martha Corenstein Zaslav, Dr. Juan F. Zorrilla Alcalá y Dra. Concepción Barrón Tirado, agradezco sus valiosos comentarios y recomendaciones. Un lugar especial ocupan mis maestros de la maestría quienes de distintas maneras han contribuido a mi formación. A todos expreso mi sincero agradecimiento.

## **Dedicatoria**

De acuerdo con las reflexiones que surgieron al inicio y en el recorrido del análisis de los informes docentes, en estos momentos me encuentro con más dudas que respuestas, me siento "sólo" no en el sentido literal de la palabra, sólo, pero acompañado en este recorrido de regreso a casa; en este retorno en que vislumbro las cosas diferentes, con matices que en un comienzo quizás no estaban. Las jornadas han sido arduas. Por momentos llenas de juicios, preocupaciones y dudas que inconscientemente se manifiestan por estar ahí inmerso en la vastedad del conocimiento. Hoy ya no juzgo, no critico indeliberadamente porque he escuchado sus voces y he comprendido que a pesar de las discordancias y vacíos no olvido que son seres humanos como yo, que nos esforzamos por sobrevivir en una vorágine de ser profesor, interpelados por lo social, *del qué, el cómo y para qué* enseñar. Son voces que nos increpan y expresan lo que acontece, y declaran de cómo deben ser las cosas, pero no han sentido la angustia de buscar respuestas y no tenerlas... estoy callado pero hay algo que ahoga mi voz en un mar de órdenes e imposiciones sin significación para el que no se doblega, queda pensar y reflexionar a fuerza de caminar pequeños pero grandes pasos que nos inspiren a lograr una libertad que se vea reflejada nítidamente en el diario caminar, en el diario deliberar, en el diario bregar, en el diario vivir y acontecer del Ser Profesor del Colegio. Ante estos retos que nos presenta la realidad, cualquier modelo o propuesta de formación debe incidir sobre los valores propios de la cultura escolar, a manera de consolidar una práctica educativa coherente, que apunte a la formación de individuos con destrezas intelectuales básicas, autónomos y participativos. Debe impulsar la construcción de un ambiente de reflexión sobre la acción y sus logros. Una reflexión en que los profesores participen activamente en la búsqueda de la comprensión de sí mismos y de su actuar profesional. Una reflexión que goce del compromiso y valentía de adentrarnos en lo que somos y en lo que hacemos, sin olvidar "... que en el fondo de todo conocer se halla el valor intrínseco que lo mueve: el alma, y que actuando en el cuidado de ella, formamos el único ser de la naturaleza que tiene acceso a la región donde los dolores de la inmediatez son transpuestos por el dolor del esfuerzo, el dolor fótico que produce la luz a los ojos que no ven sino oscuridad, falso discurso, justeza impuesta por la violencia. Con la formación nos adentramos en lo 'recóndito' y 'extraño': nosotros mismos..." (Peláez, 2000)

**A todos los profesores del Colegio de Bachilleres**

## INTRODUCCIÓN

Como jefe de materia de inglés en el Colegio de Bachilleres, tuve la oportunidad de acercarme a diversas problemáticas institucionales relacionadas con los profesores, alumnos, índices de aprobación y reprobación, aprovechamiento, deserción y egreso entre otros. Me percate también del perfil de los profesores con el que contaba la academia de inglés en ese entonces y de la ausencia de un perfil básico definido de los conocimientos y competencias profesionales y a su vez de la carencia de profesionales formados en el área, lo cual dio pauta para revisar los informes docentes en los cuales los profesores materializan su experiencia de la práctica docente cotidiana al término de cada semestre. Todo esto me permitió conocer no sólo el perfil docente de mis profesores que imparten la asignatura de Lengua Adicional al Español (inglés)<sup>1</sup> sino de la gran mayoría de los profesores que trabajan en la Institución, mediante el intercambio de información con otros colegas, la asistencia a cursos y a través de las juntas que convocaban a otros jefes de materia en Dirección General de las cuales era un participante crítico y reflexivo respecto de algunos temas que se trataban relacionados con los profesores y a las problemáticas que afectaban su desempeño en su practica educativa, tales como:

- dificultad de los profesores para entender e implementar los programas de las asignaturas de inglés I, II, III.
- evaluaciones y porcentajes específicos de cada unidad de los programas de asignatura por parte de los profesores.
- dosificación programática de los programas de asignatura por parte de los docentes.
- contenidos y manejo de los programas de asignatura por parte de los maestros.
- uso de gramática y del enfoque comunicativo por parte de los maestros.
- elaboración de reactivos, y pruebas objetivas por parte de los docentes
- proyectos, cursos de capacitación y formación docente para los profesores.
- inscripción a cursos por parte de los profesores.
- elaboración y utilización de material didáctico y selección de textos en ingles por los maestros.

Con toda la información que obtenía, citaba a los profesores, para informarles lo que se había acordado en Dirección General e invitarlos a participar en la Academia en distintos eventos y proyectos académicos que impactaran en su desempeño como docentes, aprovisionándolos de orientación y guía necesaria que les ayudara en su formación como profesores. ¿Y eso realmente les ayudaba?

Hemos de reconocer que hasta ahora la investigación educativa dice mucho de lo que hacen o no los profesores, pero poco informa sobre lo que piensan, de sus percepciones, creencias, expectativas, actitudes y valores en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. La necesidad de considerar lo que piensa el profesor radica en que es uno de los fundamentos para actuar sobre el currículo y sobre la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Toda innovación educativa se ve influida por los cambios en el pensamiento del profesor, la evaluación de las teorías implícitas de los profesores permite indagar el valor que le otorgan a los contenidos, a los procesos del currículo, a las condiciones laborales, lo cual permite conocer cómo interpretan, deciden y actúan en la práctica. Analizar y reflexionar sobre el pensamiento docente puede contribuir a propiciar mejoras en los procesos didácticos, en la instauración de relaciones más adecuadas con los alumnos, en aprendizajes significativos y con sentido para su aplicación en la vida cotidiana.

El trabajo docente es una forma de práctica social que asume diversos modos de concreción y expresión. Es por ello, que la práctica educativa que se desarrolla en las instituciones escolares no puede reducirse a la relación cotidiana del docente con sus alumnos, es decir a la actividad del aula, la cual en sí misma, es un lugar donde se entrecruzan distintas intenciones y conceptos sobre la

---

<sup>1</sup> Para efectos de esta investigación se entenderá y denominará como inglés.

misma institución, los docentes, los estudiantes, etcétera. En tanto la práctica docente se lleva a cabo dentro de la educación formal y, por ende, dentro de un marco institucional, su referencia fundamental es el currículum: *El currículum acaba en una práctica pedagógica... Siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo tipo de práctica escolar. El currículum es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros (Sacristán, 1988, 30).*

El currículum escolar se construye de manera cotidiana en las aulas, proceso en el que los profesores y los alumnos son los sujetos primordiales. Los planes de estudio son sólo documentos, propuestas de propósitos, contenidos y formas de enseñanza y aunque constituyen un referente siempre presente de las acciones de profesores y alumnos, éstas no son reflejo de aquéllos. En la vida de la escuela influyen de manera diferenciada numerosos factores que abarcan desde las grandes cuestiones económicas y sociales hasta los pequeños sucesos cotidianos, las interrelaciones, las historias particulares. El estudio de lo cotidiano en la escuela permite acceder a dichos procesos que, de modo invisible pero persistente moldean y forman a los sujetos que conforman el ámbito escolar.

El estudio de este tipo de procesos ha sido realizado desde lo que podría denominarse antropología de la educación. Desde esta perspectiva, que en México cobró especial relevancia a partir de la década de los setentas (véanse los trabajos de Rockwell (1985, 1995) Mercado (1989, 1991); Paradise (1979), entre otros, se ha generado un conjunto de trabajos que analizan distintos aspectos de la vida escolar desde la escuela misma. Dentro de este enfoque se han realizado numerosos estudios de corte cualitativo que en un inicio se centraron en el estudio de la escuela primaria mexicana, y posteriormente se extendieron a otros niveles de enseñanza.

Con el reconocimiento de esta realidad, también puede señalarse que durante las dos últimas décadas, los productos de investigación educativa se han diversificado. Los objetivos y propósitos son distintos a la intención de buscar explicaciones causales y estandarizadas para resolver determinadas problemáticas. Además, se sobreponen intenciones relacionadas con la comprensión de las realidades escolares y educativas particulares.

La contribución de las investigaciones de corte cualitativo puede ser modesta; pero no por ello poco significativa. Hay corrientes de pensamiento en el interior del campo educativo que están buscando incorporar, la participación de los sujetos estudiados (profesores, alumnos) que ilustran las formas en que la educación y las disposiciones oficiales generadas desde "arriba" quedan sujetas a la interpretación de los actores sociales involucrados en los procesos educativos. Por lo tanto esperamos ver que los productos de las investigaciones sean posibilidades para la construcción de nuevas explicaciones sobre diferentes problemas educativos, así como para reconstruir diversas reconceptualizaciones.

En el marco de las actividades tendientes a revalorar la práctica de los profesores de inglés, con el objeto de garantizar a los alumnos una formación de calidad; es importante recuperar la información de actividades que se llevan a cabo dentro de las aulas, no solamente para poder conocer la pertinencia de los programas, de los materiales utilizados, de los proyectos institucionales, sino también para valorar el manejo y aplicación que el profesor hace de ellos y detectar temas, aspectos o contenidos que pudieran posteriormente abordarse en cursos de formación y actualización de profesores para una mejor comprensión de su práctica educativa.

Partimos de la hipótesis de que *las prácticas docentes reportadas por los profesores del Colegio, no son congruentes con la orientación metodológica del Colegio de Bachilleres*. Por lo que los objetivos de esta investigación son:

- Analizar los reportes docentes para conocer qué elementos de la formación que ha recibido el profesor de inglés del Colegio de Bachilleres se incorporan al discurso del profesor.

- Comparar el resultado del análisis de los reportes docentes con los cursos registrados en la base de datos de actualización docente, para conocer cuáles aspectos de los reportes se relacionan con los cursos de actualización tomados por los maestros del Colegio de Bachilleres.
- Conocer el perfil del docente de inglés del Colegio de Bachilleres para indagar qué elementos de su formación teórica práctica son incorporados en su discurso y desde qué horizonte de formación y experiencia emite su discurso.
- Contrastar el discurso manejado por el profesor de inglés del Colegio de Bachilleres con el discurso empleado en el documento de la propuesta metodológica del Colegio, para investigar qué elementos de este discurso son incorporados al discurso del profesor en los reportes docentes.
- Analizar el discurso del profesor de inglés del Colegio de Bachilleres para conocer qué aspectos de la formación docente que recibe pueden incorporarse o no a la práctica docente y por qué.
- Establecer lineamientos de formación docente del profesor de inglés del Colegio de Bachilleres, fundamentados en el análisis del discurso del profesor en los reportes docentes para indagar la manera en que incorpora o no el conocimiento, habilidades adquiridas en los cursos de formación de profesores según su realidad cotidiana.

Para ello nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué aspectos de la formación recibida por los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres forman parte de su discurso al reportar sobre su experiencia docente?

¿Qué otros elementos del discurso del profesor informan sobre aspectos que debieran ser abordados en la formación docente del profesor de inglés del Colegio de Bachilleres aunque no formen parte de la propuesta metodológica del CB?

¿Qué elementos de la metodología propuesta por el Colegio de Bachilleres se rescatan en el discurso del profesor sobre su práctica docente? ¿Cuáles y por qué?

¿Sobre de qué bases de experiencia docente reportada en el discurso del profesor podría fundamentarse una propuesta de formación de profesores de inglés del Colegio de Bachilleres?

### **Metodología**

Se trata de un estudio de tipo cualitativo que intenta describir de manera amplia el complejo contexto de la formación del profesor de inglés del Colegio de Bachilleres, indagar qué elementos de la formación están presentes en el discurso del profesor, cuáles no y por qué. El estudio comprenderá investigación documental referente al contexto educativo y al marco conceptual, análisis de los reportes docentes de seis profesores de inglés del Colegio de Bachilleres.

### **Perspectiva epistemológica**

Este trabajo de investigación tiene como objetivo contar con elementos que permitan comprender e interpretar los factores sociales que intervienen el proceso de conformación de la práctica docente que ha construido el profesor en su relación con la vida cotidiana<sup>2</sup>, a través de los informes docentes en donde el profesor plasma sus percepciones del mundo que le rodea en relación a los acontecimientos que se producen en la escuela, las informaciones que nos llegan, las conversaciones que mantenemos, las relaciones que establecemos con los demás, suelen ser interpretados de diversas formas por los individuos, están cargadas de cierta ambigüedad, y esto favorece la posibilidad de que cada profesor forme su propia opinión y elabore su particular visión de la realidad social. Se parte del supuesto de que un profesor no puede separar su historia personal de su actividad profesional. Las inquietudes personales y sus valores aparecen en la elección de una

<sup>2</sup> Recuperamos el concepto de vida cotidiana de A. Schutz y T. Luckman, en lo que se define como una realidad interpretada por los seres humanos y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana son objetivaciones de los procesos y significados subjetivos por medio de los cuales se construye un mundo intersubjetivo del sentido común". Véase P. Berger y T. Luckman (1968). La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 36-65.

temática de estudio, en los contenidos que enseña y cómo los enseña y hasta cómo describe sus inquietudes, teniendo como base sus experiencias personales pasadas y presentes. Los valores personales se vinculan con sus preferencias intelectuales y con su trabajo académico. Y los valores que asume son resultados de su historia personal, de la continuidad o de las rupturas existenciales ocurridas a lo largo de su vida, de lo que Schutz llama situación biográficamente determinada<sup>3</sup>. Basándose sobre el enfoque antropológico del término, Geertz ha definido la cultura como “la tela del significado con que los seres humanos interpretan su experiencia y guían sus acciones”.

Una práctica docente donde haya una observación, reflexión y discusión sobre su cotidianeidad, sus contextos específicos, sus manifestaciones, sus principios informativos, su valoración social que transmite la vinculación con el conocimiento de lo social, son tareas en mi opinión urgentes y posibles de realizar en las instituciones educativas; tareas que desde la misma situación en las que se coloca al profesor se convierten en actividad de investigación y lo que resulte de conocimiento nos permite una comprensión de lo propiamente educativo. La comprensión del fenómeno educativo desentraña los motivos y las fuerzas que no aparecen explícitamente en los términos de las interpretaciones oficiales sobre la realidad educativa. Lo anterior indica que la vida cotidiana es un interesante objeto de estudio. La vida cotidiana de los docentes es una temática importante para la investigación educativa. Mediante su interpretación pueden comprenderse las acciones de los profesores de una institución (CB) y cómo reproducen su mundo particular. O como indica Geertz<sup>4</sup>, la descripción densa (interpretación) significa diferenciar cuando un guiño es una señal, un mensaje, un tic o una burla, porque un guiño como cualquier otra acción, tiene un significado cultural específico, dependiendo de la sociedad de que se trate.

Las relaciones sociales que establecen los individuos en sociedad, juegan un papel relevante en el desarrollo de su identidad social e institucional, la interacción producto de ellas, nos permiten construir códigos de comunicación eficaces para comprender e interpretar el mundo que nos rodea. Es importante aclarar que el sujeto que interactúa con una determinada realidad no lo hace con pasividad; su papel no es copiar fielmente la realidad social objetiva sino que es eminentemente activo, el aprendizaje que internaliza lo integra a sus fondos de conocimiento y lo transforma con base en su propia significación.

Replanteando el objetivo de esta investigación podemos decir que el individuo (profesor de inglés) interpreta la realidad institucional de diferentes maneras y una de ellas es la sumisión ante determinada realidad objetiva. El profesor en su realidad cotidiana actúa de acuerdo con la situación “real” que enfrenta. Puede encarnar la autoridad y sostener relaciones de sometimiento; el maestro puede atender las expectativas de los alumnos y responder a sus inquietudes de aprendizaje; puede promover, incluso, relaciones en un clima de “igualdad” y de “democracia”. Tal sea la situación que se le presenta, tal es el comportamiento que asume o no.

En este sentido el análisis de los reportes docentes nos proporcionará una visión panorámica del estado de la docencia, recuperando y sistematizando la participación de los profesores que nos permita explorar y conocer con más detalle, rubros relativos al programa, Institución, metodología, a los materiales didácticos, a la clase, al manejo de contenidos de lengua dentro del enfoque del programa y a la evaluación de los aprendizajes.

Estas interrogantes constituyen la esencia principal de este trabajo de investigación de corte cualitativo, hermenéutico interpretativo que intenta describir y analizar de manera amplia el complejo

---

<sup>3</sup> Al respecto el autor menciona: “Decir que esta definición de la situación está biográficamente determinada equivale a decir que tiene su historia; es la sedimentación de todas las experiencias previas del hombre, organizada en el patrimonio corriente de su acervo de conocimiento a mano, y como tal, en su posesión exclusiva, dada a él y solo a él”. Alfred Schutz, op cit., pp. 40-41.

<sup>4</sup> Clifford Geertz, La interpretación de las culturas, Gedisa, 2ª. Reimpresión, México, 1991. Capítulo I “Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura”. P. 19.

contexto de la formación del profesor de inglés del Colegio de Bachilleres, e indagar qué elementos de la formación están presentes en el discurso del profesor y cuáles no y por qué.

Analizar los informes docentes de los profesores de inglés permitirá incorporar la voz de los docentes con respecto a sus actividades cotidianas. Es importante este estudio para que el informe se convierta a la vez en un espacio que propicie la reflexión por parte del docente y para que la Institución cuente con fuentes que proporcionen indicadores que permitan diseñar programas de formación de profesores, cambiar, mejorar, ajustar materiales didácticos, instrumentos de evaluación en curso normal y períodos extraordinarios para fortalecer los programas de la materia, el quehacer docente, los logros de los estudiantes. El estudio y análisis de los informes de docencia señala que es indispensable recuperar la práctica del aula, organizarla y circunscribirla al espacio del uso de esta información para dar respuesta a las problemáticas advertidas por los profesores en su conjunto. Como toda aproximación cualitativa, no se pretende generalizar los hallazgos sino ilustrar realidades cotidianas y rescatar el sentido subjetivo de los propios actores sociales.

En el primer capítulo se presenta un panorama descriptivo general con relación a los antecedentes de creación y evolución del Colegio de Bachilleres como una Institución de Nivel Medio Superior del Sistema Educativo Nacional. En el segundo capítulo se desarrolla el estado que presenta el proceso de formación docente en México, tanto en el nivel teórico como práctico; se señalan además, las aportaciones, características y tendencias de los diferentes contextos en el proceso de la formación docente que se han desarrollado desde diferentes modelos teóricos y perspectivas. En el tercer capítulo se hace el análisis de los informes docentes con base en los cuatro ejes que seleccionamos para la organización de la información: I. Programa de estudio, II. Práctica docente, III. Identidad y IV. Institución. Estos ejes nos permitirán definir aspectos de la formación que, desde la voz de los docentes adquieren matices particulares a sus experiencias y percepciones sobre su enseñanza en el Colegio. En el capítulo IV, hacemos una reflexión en torno a nuestras preguntas de investigación y la propuesta de formación docente para los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres, y la posibilidad de continuar trabajando bajo esta línea de investigación.

## CAPÍTULO 1

El objetivo de este capítulo es presentar un panorama descriptivo general con relación a los antecedentes, creación y evolución del Colegio de Bachilleres como una Institución de Nivel Medio Superior del Sistema Educativo Nacional.

### 1.1 El Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres fue creado por decreto presidencial en septiembre de 1973, con la función de impartir e impulsar la educación correspondiente al nivel medio superior en la modalidad de bachillerato general con carácter propedéutico y terminal. De acuerdo con su Estatuto General (Artículo 2º.), sus objetivos son:

- Desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
- Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
- Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una cultura responsable ante la sociedad.
- Proporcionar al alumno capacitación o adiestramiento en una técnica o especialidad determinada<sup>5</sup>.

En sus inicios fue concebido como un organismo con posibilidad de establecer planteles en cualquier entidad del país, por lo que en 1973 se crearon los primeros tres en Chihuahua y en 1974 cinco en el Distrito Federal. Posteriormente se desarrollaron las bases jurídicas que determinaron la creación de colegios estatales como organismos descentralizados en su respectiva entidad federativa, de manera que actualmente esta opción educativa opera en la zona metropolitana de la Ciudad de México y en 25 estados de la República. En particular, el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México tuvo un crecimiento acelerado durante sus primeros nueve años; de 1974 a 1985 el número de planteles aumentó de cinco a veinte, mismos que operan actualmente y atienden a una población aproximada de 90,000 estudiantes en el sistema escolarizado y 8,000 en el Sistema de Enseñanza Abierta; el cual se ofrece en cinco planteles desde 1976: 01 El Rosario; 02 Cien Metros; 03 Iztacalco; 04 Culuhacán y 05 Satélite.

En lo académico el Colegio de Bachilleres ha evolucionado a partir de políticas, acuerdos y recomendaciones derivados de los contextos nacional e internacional, pero también como consecuencia de sus propias experiencias y aportaciones, adaptando su plan de estudios a las demandas sociales de formación de recursos humanos para su incorporación al mercado de trabajo o a la educación superior. En su creación influyeron las recomendaciones de la XIII Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) realizada en 1971 (Villahermosa, Tabasco) - en el sentido de impulsar el carácter formativo del bachillerato, con la doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura; y la XIV Asamblea, celebrada en 1972 (Tepic, Nayarit), donde se presentó un modelo de estructura académica para este nivel, a partir del cual se organizó el primer plan de estudios del Colegio de Bachilleres que incluía tres núcleos: Básico, con asignaturas propedéuticas obligatorias; Complementario, con asignaturas optativas; y de Capacitación para el Trabajo.

En 1975 comenzó a ser punto de discusión nacional el diseño de un tronco común para el plan de estudios, cuya pertinencia fue analizada por los directores de enseñanza media superior. En julio de 1981 se llevó a cabo la Reunión para el Estudio de los Problemas del Bachillerato creándose una comisión interinstitucional – de la cual fue parte el Colegio –, cuyos documentos generados sirvieron de base para la discusión en el Congreso Nacional de Bachillerato, celebrado en Cocoyoc, Morelos, en marzo de 1982. De este congreso resultaron las propuestas formalizadas en los Acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública,<sup>6</sup> a partir de los cuales, en ese mismo año, se incorporó el tronco común al bachillerato como parte del núcleo básico del plan de estudios del Colegio.

<sup>5</sup> Colegio de Bachilleres. *Decreto de Creación*. Estatuto General. México, Septiembre 1973.

<sup>6</sup> El acuerdo 71 establece como finalidad del bachillerato “generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su

En cuanto a los lineamientos de la política educativa nacional, el Colegio ha orientado su quehacer educativo conforme a las directrices de sucesivos programas sectoriales, de los cuales el correspondiente al periodo 1989-1994 lo ubicó dentro del núcleo de instituciones esencialmente propedéuticas y estableció como un criterio fundamental para mejorar la calidad, implantar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población que demandaba estos servicios e introducir innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico mundial.<sup>7</sup>

Más recientemente, de los trabajos generados a través del Programa Internacional sobre la Educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad, lanzado en 1996 por la Comisión para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) destacan las ideas expresadas por Edgar Morín respecto a siete principios clave para la educación del futuro: el conocimiento del conocimiento, que permite enfrentar los riesgos del error y de la ilusión; el conocimiento pertinente y contextualizado; el conocimiento de la identidad compleja y común de la condición humana; el conocimiento de la identidad terrenal; la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias; la enseñanza de la comprensión mutua entre humanos y la formación de una ética del género humano.

En el mismo ámbito internacional, como resultado de estudios sobre las políticas educativas en nuestro país, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha hecho recomendaciones en cuanto a **cobertura, equidad, pertinencia y calidad de la educación**. De las últimas propuestas resaltan las relacionadas con la importancia de la educación continua, el desarrollo y producción de indicadores cuantitativos de los sistemas educativos; así, la (OCDE) enfoca sus trabajos a la consolidación del capital humano y al análisis del papel de la educación como elemento de cohesión social.<sup>8</sup>

En mayor o menor medida los planteamientos anteriores han sido recuperados por el Colegio, que reconoce la relatividad del conocimiento científico, la necesidad de analizar integralmente los procesos humanos en relación con su entorno y propiciar la enseñanza de la comprensión y la tolerancia mutua entre los individuos, en el marco de una ética humanista<sup>9</sup>.

## 1.2 Plan de estudios actual

Entre 1992 y 1994 se diseñó el modelo educativo vigente que precisa la conformación del plan de estudios en tres áreas: básica, que conservó las asignaturas del tronco común del bachillerato, además de otras comunes al tipo educativo, consideradas como indispensables para todo bachiller; específica, que se integra por un grupo de asignaturas que fortalecen la formación preuniversitaria del joven, y para el trabajo, que vincula la formación del estudiante con el mundo laboral, integrando así su formación propedéutica general. Con base en las directrices curriculares planteadas en el modelo educativo, en este mismo período se actualizaron los programas de estudios vigentes. Posteriormente, a partir de los propósitos de **cobertura, calidad, equidad y pertinencia de la**

---

tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo. ""Art.1º); asimismo señala que "el plan de estudios del bachillerato se integrará por un tronco común, un área propedéutica, que relacionará directamente al ciclo con la educación superior y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses de los educandos o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a asuntos de interés para la región en la que ésta se encuentre". (Art. 3º). SEP. "Acuerdo nº. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato", en: *Diario Oficial de la Federación*, 23 de mayo de 1982, pp. 11-13.

El acuerdo 77 plantea que "corresponde a la Secretaría de Educación Pública" expedir los programas maestros de la materia y cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato" (Art. 1º); asimismo, que "cada institución educativa estructurará los contenidos y determinará los métodos de enseñanza aprendizaje de conformidad con los respectivos programas maestros aprobados, y de acuerdo con las diversas modalidades de bachillerato que esté autorizada a impartir". (Art. 3º). SEP. "Acuerdo por el que se adiciona el diverso nº. 71 que determina objetivos y contenidos del ciclo bachillerato", en *Diario Oficial de la Federación*, 21 de septiembre de 1982, pp.33-34

<sup>7</sup> Cfr. Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*. México, 1989.

<sup>8</sup> Cfr. "La OCDE crea la nueva Dirección de la Educación con la finalidad de apoyar al desarrollo y a la cohesión social". Nota de prensa del 25 de julio de 2002, publicada en <http://www.rtn.net.mx/ocde/prensa.html>.

<sup>9</sup> Cfr. Poder Ejecutivo Federal. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, 2001, p. 171.

**educación** que planteó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000<sup>10</sup>, en 1996 se fortaleció la enseñanza del inglés como lengua adicional al español, impartándose desde primer semestre y aumentando su número de cursos de cuatro a cinco.

En la actualidad el Colegio forma parte de las instituciones públicas de educación media superior con carácter propedéutico. Ofrece estudios de bachillerato general a una población que se caracteriza por la búsqueda y la afirmación de su individualidad y por la construcción de estrategias personales para su integración a la sociedad como ciudadanos responsables, lo que presupone derechos y deberes familiares, económicos, políticos y sociales, los cuales pueden asumir mejor a partir de la integración de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados durante sus estudios de bachillerato.

La misión del Colegio de Bachilleres es impartir estudios de bachillerato general a egresados de educación básica, con el propósito de formar ciudadanos con un proyecto de vida basado en competencias académicas, laborales y vocación profesional; con autoestima y compromiso con la sociedad, con su familia y consigo mismos; mediante procesos educativos escolarizados, abiertos y a distancia que propicien el desarrollo de sus potencialidades de inventiva, retención, comprensión, creatividad y crítica; forjando hábitos para el aprendizaje a lo largo de la vida y principios éticos que normen su conducta para incorporarse a la educación superior o al mercado de trabajo.

### 1.3 Perfil del egresado de Nivel Medio Superior

En este marco, una vez cursadas las asignaturas de las áreas de formación básica, específica y para el trabajo, el egresado del Colegio debe poseer una formación que le permita ser capaz de:

- “Expresarse correcta y eficientemente tanto en forma oral como escrita, e interpretar mensajes recibidos en ambas modalidades.
- Utilizar información formulada en distintos lenguajes y discursos: gráficos, matemáticos, simbólicos, etcétera.
- Percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su entorno.
- Utilizar los instrumentos culturales, científicos y técnicos básicos para la resolución de problemas en su dimensión individual y social, con actitud creativa y trabajando en forma individual o en grupo.
- Contar con una formación integral que le permita incorporarse a estudios superiores o, en su caso, al campo de trabajo, así como participar o apreciar diversas manifestaciones artísticas, culturales y deportivas.
- Reflexionar sobre lo que aprende, la forma en que aprende y los resultados que logra, para integrar estrategias de aprendizaje autónomo y capacidad de autoevaluación a su esquema intelectual.
- Tener un conocimiento amplio de sí mismo, que favorezca su autoestima y autocrítica, así como su salud física y mental” (Guía del profesor del Colegio de Bachilleres, p, 14, 2006).

Sin embargo, el logro de estas metas no se presenta sin obstáculos. Los diversos problemas que aquejan a la sociedad mexicana en general, y a la familia en particular, se reflejan en el ámbito escolar en forma de obstáculos para el cumplimiento de su misión; entre los de mayor impacto están la deserción, la reprobación y el bajo aprovechamiento escolar. A diferencia de otras instituciones educativas, el Colegio de Bachilleres admite a egresados de secundaria que obtuvieron un promedio menor a siete, lo cual constituye una de sus aportaciones sociales más importantes y a la vez un reto mayor.

Por ello, en lo que se refiere a la formación de los estudiantes, el Colegio ha instrumentado diversos programas académicos y preventivos, como los que se enuncian enseguida con una breve descripción de sus objetivos:

- Programa de nivelación académica: Incrementar la permanencia y aprobación de la población de nuevo ingreso, durante el primer semestre, mediante la impartición de cursos de nivelación académica previos al inicio de sus estudios de bachillerato.

<sup>10</sup> Cfr. Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, 1995

- Práctica educativa: Propiciar el cumplimiento de los programas de estudio en curso normal, mediante acciones orientadas a la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, a través del trabajo responsable de profesores y jefes de materia.
- Sistemas de tutorías para el aprovechamiento académico: Apoyar, mediante profesores - tutores, la formación académica de quienes estén en riesgo de abandonar sus estudios durante los primeros semestres, así como la de aquellos que cursan los últimos semestres y tienen posibilidad de concluir el bachillerato.
- Programa de acción conjunta entre profesor y orientador en comprensión de lectura, solución de problemas y composición escrita: Favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la intervención de profesores y orientadores en el desarrollo de estrategias que incluyan aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales.
- Programa editorial: Apoyar el aprendizaje mediante la elaboración, edición y difusión, por medios impresos y electrónicos, de textos acordes con los programas de estudio.
- Orientación escolar, vocacional y psicosocial: Incrementar las capacidades para el estudio, contribuir a valorar intereses y aptitudes vocacionales, así como a promover un adecuado desarrollo psicosocial.
- Guías para exámenes extraordinarios: Apoyar la acreditación en evaluaciones extraordinarias, mediante la elaboración de guías apegadas a los programas de asignatura, la organización de grupos de estudio y el diseño de instrumentos de evaluación congruentes con las guías.
- Programa de acreditación con alto rendimiento: Apoyar la acreditación de los estudiantes en asignaturas con altos índices de reprobación como Matemáticas, Física y Química, mediante la impartición de cursos especiales con duración análoga a la de un curso normal.
- Vinculación a los sectores productivo y de servicios: Promover el aprendizaje en las asignaturas del área de formación para el trabajo, mediante la realización de prácticas en empresas y organismos de los sectores productivo y de servicios, que favorezcan el desarrollo de una cultura laboral.
- Evaluación y certificación de competencias laborales: Proporcionar a los estudiantes mayores oportunidades de desarrollo personal y laboral, mediante la evaluación de sus competencias laborales y la promoción de su certificación ante organismos acreditados.

Por otra parte, uno de los retos que se planteó en el Programa Nacional de Educación (2000- 2006), fue lograr que los profesores contaran con la formación académica y pedagógica necesaria para garantizar su buen desempeño en el cumplimiento de las funciones que tienen asignadas y su integración en cuerpos académicos que se caractericen por su alto nivel de habilitación e intenso trabajo colegiado para operación de los programas educativos en los que participan. Asimismo, el Colegio desarrolla programas orientados a mejorar la preparación continua del personal académico, los mecanismos de su ingreso, promoción y permanencia. Entre estos proyectos destacan los siguientes:

- Formación y actualización académica: Fortalecer la formación y actualización del personal académico conforme a la función que desempeña en la institución: docencia en asignaturas, en actividades paraescolares, orientación, consultoría, asesoría en contenido y asesoría psicopedagógica. Este programa está organizado en cuatro campos de formación: **disciplinario, metodológico, psicopedagógico y complementario.**
- Proyectos de intervención pedagógica: Aplicar estrategias para la planeación detallada de los cursos y su aplicación en el aula, incluyendo la producción de materiales de apoyo y los instrumentos para la evaluación del aprendizaje, con la participación colegiada de los docentes.
- Cursos a distancia para profesores: Apoyar la formación docente y profesional del personal académico, mediante la modalidad virtual y a distancia.
- Selección del personal académico: Mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante una selección objetiva de aspirantes con el perfil adecuado para contribuir a la formación de los estudiantes.
- Promoción del personal académico: Reconocer el buen desempeño y la promoción de los docentes durante su permanencia en la institución.
- Programa de estímulos a la calidad del desempeño académico: Otorgar un beneficio económico, conforme a sus méritos académicos, al personal que se distinga en el desempeño de su función.
- Becas de apoyo a la titulación: Facilitar la titulación de los académicos a nivel licenciatura, posgrado o estudios de especialización, mediante el otorgamiento de becas.

De acuerdo con las políticas establecidas y planteadas en el Programa Nacional de Educación (2000-2006), el Colegio retoma estas propuestas para su personal académico, intentando fortalecer la formación de profesores centrada en las posibles ausencias que presentan los profesores, con el propósito de fortalecer la enseñanza- aprendizaje de las asignaturas que imparten dentro del plan de estudios del Colegio de Bachilleres, así como los vacíos de información y formación que probablemente se enuncian de manera detallada y significativa a través de la reflexión y el análisis que hagamos posteriormente de los informes docentes

## 1.4 El modelo educativo del Colegio de Bachilleres

En 1990 el Colegio explicita en su Modelo Educativo, un marco conceptual que abarca la orientación filosófica, diferentes concepciones en las cuales se sustenta, así como el enfoque constructivista de la práctica educativa que propone. Éste orienta la actualización de los programas de estudio, la formación de profesores y en general la vida académica de la Institución.

En el Modelo Educativo normativo, se manifiestan los principios, los valores, las finalidades, así como la postura pedagógica y la estructura académica de la Institución, ofreciendo así un sustento que orienta y norma el quehacer cotidiano del Colegio; en este sentido *“se concibe como el conjunto de normas, valores, concepciones teóricas y metodológicas que definen su estructura curricular y dan identidad y dirección a su práctica educativa”* (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, p. 2., 1998).

### 1.4.1 Orientación filosófica

De acuerdo con el Artículo tercero constitucional, la educación tiene como propósito facilitar el desarrollo integral del hombre, en su devenir como ser individual, y como ser social, y como productor de una cultura. Es por ello que requiere asumir el compromiso educativo desde una posición que fundamente la política académica institucional y oriente las acciones emprendidas por el Colegio. En este sentido, la reflexión sobre las diversas concepciones educativas y las formas actuales de enseñanza, plantean la necesidad de revisar y explicitar los valores que la sustentan, sus propósitos y las nociones de aprendizaje y enseñanza que deben orientar la práctica educativa.

Bajo estas consideraciones, se plantea el sustento filosófico del Colegio de Bachilleres desde tres perspectivas:

**La perspectiva teleológica** considera tres dimensiones: la humana, la social y la ambiental. La integración de estas dimensiones favorece el desarrollo del individuo en relación con la satisfacción de sus necesidades afectivas, materiales, sociales y culturales.

**La perspectiva axiológica** que, con objeto de favorecer dichas dimensiones, considera el desarrollo y consolidación de ciertos valores, como: el respeto por la vida, la justicia, la igualdad y la libertad; la lealtad a la patria; la responsabilidad y honestidad de los actos; el interés y compromiso por el conocimiento, el respeto por las creencias, costumbres y expresiones artísticas; y, la responsabilidad y compromiso con el medio natural.

**La perspectiva epistemológica** considera al sujeto individual y social como constructor de su conocimiento. La construcción implica integración, y, a su vez, la integración implica la conjunción de diferentes interpretaciones, en relación con un objeto de conocimiento para su explicación desde diferentes disciplinas y en un contexto determinado (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, pp. 18,19., 1998).

### 1.4.2 Concepciones en las cuales se fundamenta el CB

Existen aspectos fundamentales en los cuales se sustenta el Colegio, entre los que destacan los siguientes: **adolescente, cultura, educación y tarea educativa** de la Educación Media Superior, así como la **práctica educativa**. En relación con estos aspectos se puede señalar lo siguiente:

**Adolescente.** El adolescente es la población a la cual atiende la Educación Media Superior y se considera que se caracteriza por aspectos tales como: búsqueda y afirmación de su individualidad; definición de valores personales, comprensión y explicación de la realidad en donde se desarrolla. En síntesis, es la etapa en donde se toman decisiones determinantes en lo profesional, familiar y social (Colegio de Bachilleres 1998 a: p.20).

**Cultura.** La cultura es considerada como el universo de estructuras de significaciones socialmente establecidas, que en gran medida condicionan nuestras formas de razonamiento, de afectividad y de conducta que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad y que, por tanto son interpretables. En este sentido la cultura se caracteriza por ser: ente dinámico, generada en el saber colectivo, manifiesta en la realidad compleja, susceptible de analizarse e interpretarse (Bruner y Geertz citados en el Colegio de Bachilleres 1998 a: p. 21).

**Educación.** La educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, sus intenciones específicas son: contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas y favorecer el desarrollo de las facultades para adquirir conocimientos, así como de las capacidades de observación, análisis y reflexión críticos (Colegio de Bachilleres 1998 a: p.20).

**Tarea educativa.** Se explicita que la tarea educativa de la Educación Media Superior es formar adolescentes integrando valores y saberes, considerando su desarrollo biopsicosocial, y abarcando conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, propiciando el equilibrio entre lo ético, lo intelectual, lo afectivo y lo social (Colegio de Bachilleres 1998 a: p. 20).

**Práctica educativa.** El Colegio de Bachilleres se ha preocupado por promover la *trascendencia, calidad y competitividad* en la práctica educativa aspectos que tienen las siguientes características:

*La trascendencia* entendida como el impulso a la acción que genera el proceso educativo, en relación con: el individuo en el desarrollo de sus potencialidades y capacidades; la cultura y el conocimiento en su interpretación y reconstrucción; la sociedad en las formas de convivencia y organización; y, la naturaleza en la utilización y conservación del medio ambiente.

*La calidad* concebida como el logro de las finalidades institucionales, lo cual implica: planificar y mejorar en los ámbitos académico y administrativo; mantener el vínculo con el entorno; promover la formación de los docentes; actualizar los programas de estudio; y, optimizar los recursos humanos y materiales.

*La competitividad* refiere la capacidad que se tiene para desempeñarse, esto es: el Colegio de Bachilleres debe resaltar su acción en relación con las demás instituciones que imparten enseñanza media superior; la comunidad educativa debe cumplir con sus responsabilidades; y, los egresados deben saber actuar tanto en lo cotidiano, como en la educación superior y en lo laboral (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, p. 34, 1998).

### 1.5 Teorías cognitivas que recupera el CB

El planteamiento y desarrollo de la práctica educativa requiere entre otros elementos importantes, considerar al fenómeno educativo en su complejidad para derivar una concepción de *aprendizaje* y una de *enseñanza* que permitan orientarla al logro de las finalidades del Colegio. En este sentido, desde diversas posturas teóricas se han generado distintos paradigmas; uno de ellos, el

constructivista “ha llegado a permear prácticamente todas las áreas de la investigación cognoscitiva, desde la producción de categorías y conocimiento, comprensión verbal (comprensión de significados mediante lenguaje oral y escrito) y pensamiento estratégico, hasta la configuración de la memoria, de las habilidades y de la inteligencia, pasando por procesos de asimilación (aprendizaje) y retención de lo aprendido” Campos (1997).

Con este referente, se describen a continuación algunos aspectos de las posiciones teóricas más relevantes de la psicología cognitiva que integran el paradigma constructivista, con el propósito de orientar la práctica educativa del Colegio; estas teorías son las de Piaget (1967), Vigotsky (1979), Ausubel (1995), la del Procesamiento Humano de Información (1992) y de la Psicología Instruccional (Díaz Barriga A y Hernández, 2000) que si bien surgieron en momentos diferentes y con sesgos particulares, tienen puntos de convergencia en cuanto a sus aportes a la educación.

### ***1.5.1 Teoría psicogenética de Jean Piaget***

De acuerdo con la teoría de Piaget, el aprendizaje no se aborda directamente, aunque sí lo distingue como proceso de estructuras cognitivas mediado por procesos de adaptación, asociación y de acomodación, los cuales han sido retomados en los planteamientos educativos. Según Piaget la adaptación e inteligencia consistirían en la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas (representaciones) del sujeto al mundo en que se desenvuelve.

La adaptación, es el proceso que explica el desarrollo y aprendizaje. Para llevar a cabo el aprendizaje según Piaget, es preciso pasar por dos procesos: asimilación y acomodación. La asimilación, consiste en incorporar nueva información en un esquema preexistente, adecuado para integrarla y aplicarla a nuevas situaciones. Por su parte la acomodación, produce cambios esenciales, cuando un esquema se modifica para poder incorporar información nueva, que sería incomprendible con los esquemas anteriores.

Como veremos más adelante, la orientación metodológica que plantea el Colegio busca concretizar estos aspectos. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje se pretende que el profesor propicie el desequilibrio en el estudiante al enfrentarlo a una situación nueva con la idea de motivarlo en relación con el nuevo contenido, la intención es que tome conciencia del problema y trate de resolverlo, modificando su conocimiento hasta encontrar una respuesta, logrando de esta forma que se de el proceso de adaptación.

### ***1.5.2 Teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Lev. S. Vigotsky***

De esta teoría se recuperan los niveles de desarrollo:

Zona de desarrollo real o nivel de desarrollo efectivo, este nivel está determinado por lo que el sujeto logra hacer de forma autónoma, sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente proporcionados (Pozo 1999: p. 198).

Zona de desarrollo próximo o nivel de desarrollo potencial, este nivel se refiere a esos procesos que el sujeto puede hacer en colaboración con otras personas (Vigotsky 1988: p. 267 y Pozo 1999: p. 198). En relación con estos niveles, se plantea que el profesor oriente al alumno en la realización de diferentes procesos y posteriormente, le otorgue paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje, hasta lograr la realización de la tarea de manera autónoma, pasando así del nivel de desarrollo potencial al efectivo.

### ***1.5.3 Teoría de la asimilación de David P. Ausubel***

De esta teoría se recupera el aprendizaje significativo, el cual considera que la información nueva se relaciona con la existente en la estructura cognoscitiva de forma no arbitraria, no al pie de la letra. Este aprendizaje depende de dos factores (Ausubel, Novak y Hanesian 1995): Naturaleza del material que se va a aprender, se refiere a que éste debe tener significatividad lógica, es decir, un sentido de

organización coherente, y naturaleza de la estructura cognoscitiva del alumno en particular, se refiere a factores como la edad, el coeficiente intelectual (CI), la ocupación, la pertenencia a una clase social y cultural determinadas que hacen que dicha estructura sea diferente en cada alumno. Asimismo, que se tomen en cuenta sus conocimientos antecedentes y su interés por la nueva información.

La orientación metodológica que plantea el Colegio considera que los profesores deben identificar las principales características de la estructura cognoscitiva del alumno, con objeto de ubicar los elementos a partir de los cuales se le puede introducir en un nuevo tema y de que establezca relación entre los conocimientos previos y los nuevos, mediante la utilización de material organizado, logrando así el aprendizaje significativo.

#### **1.5.4 Procesamiento Humano de Información (PHI)**

De esta teoría se retoman las concepciones de procesos inherentes al conocimiento humano tales como los siguientes: Memoria, la cual considera no sólo el recuerdo sino los procesos perceptivos, la comprensión y expresión verbal, las habilidades motrices, los procesos atencionales y la resolución de problemas (De Vega 1992: p. 59), se pueden distinguir tres tipos (Sierra y Carretero 1990: p. 88). Memoria sensorial –visual y auditiva (De Vega 1992: p. 61), que se caracteriza por tener una duración de medio segundo, y es responsable de una primera impresión de la información.

Memoria a corto plazo (MCP) la cual codifica y almacena la información percibida por la memoria sensorial, y tiene una capacidad limitada. La información de esta memoria puede pasar a la memoria a largo plazo, si no es así, se pierde.

Memoria a largo plazo (MLP), no tiene límites definidos ni en su duración ni en su capacidad, contiene toda la información que hemos ido almacenando a lo largo de nuestra vida.

Atención (De Vega 1992), es un sistema de capacidad limitada que realiza operaciones de selección de información y cuya disponibilidad o estado de alerta fluctúa considerablemente. La atención permite dirigir nuestros recursos mentales sobre algunos aspectos del entorno y prescindir de otros, o bien, repartir dichos recursos de un modo óptimo entre dos o más tareas.

La orientación metodológica plantea que el profesor debe considerar al alumno como elaborador y constructor activo de la información que recibe del entorno, en la medida en que debe orientarle para que sea capaz de seleccionar la información y procesarla para incorporarla en su memoria; asimismo, debe ayudarlo a recuperar la información que tiene almacenada para que pueda relacionarla con el nuevo contenido.

#### **1.5.5 Psicología Instruccional**

La psicología instruccional es considerada como marco de trabajo conceptual y metodológico que permite aplicar los aspectos de las teorías anteriores, pues ofrece un vínculo entre la investigación del proceso de aprendizaje y las propuestas instruccionales (Colegio de Bachilleres 1998, p. 24).

En relación con lo anterior, se recuperan las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Cabe señalar que las estrategias se pueden clasificar de diferentes formas; aquí se presentan organizadas de acuerdo con su momento de uso y presentación (Díaz Barriga y Hernández 2000):

*Pre-instruccionales.* Preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Se recomienda usarlas sobre todo al inicio de clase. Las estrategias que pueden considerarse en este rubro son:

- Objetivos, los cuales describen claramente los aprendizajes a lograr.
- Organizadores previos, que ayudan a organizar la información y proporcionan un puente entre lo que ya se posee y lo que se va a aprender.

*Co-instruccionales*, que apoyan durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como detección y delimitación de la información principal, conceptualización e interrelación de contenidos, sostenimiento de la atención y motivación, activación de conocimientos previos y familiares pertinentes. Las estrategias que pueden considerarse en este rubro son:

- Ilustraciones, las cuales ayudan a dirigir y mantener la atención, a explicar en términos visuales lo que es difícil en forma verbal, a favorecer la retención, clarificar, organizar e integrar información.
- Analogías, las cuales proporcionan experiencias concretas que preparan para experiencias abstractas, mejoran la comprensión de contenidos complejos y abstractos.
- Redes semánticas, permiten representar teorías, conceptos, procesos, etc., con objeto de visualizar, en paralelo, conceptos y relacionarlos entre sí.
- Mapas conceptuales, permiten relacionar los conceptos entre sí y además relacionarlos con los que ya se poseen.
- Pistas tipográficas y discursivas, auxilian en la detección de los elementos más importantes y permiten obtener una configuración global de la organización e interrelación de los elementos del contenido.
- Estructuras de texto, brindan una estructuración retórica que les proporciona organización, direccionalidad y sentido.

*Post-instruccionales*, las cuales se presentan después del contenido aprendido y permiten formar una visión sintética, integradora y crítica del material e incluso permiten valorar el propio aprendizaje. Las estrategias que pueden considerarse en este rubro son:

- Resúmenes, enfatizan la información importante, permiten identificar la estructura del material aprendido, así como, organizar, integrar y consolidar la información adquirida.
- Preguntas intercaladas, ofrecen retroalimentación correctiva, permiten identificar el avance gradual, mantener la atención, evaluar adquisición, comprensión y aplicación de conocimientos.

## 1.6 Orientación metodológica y didáctica para la enseñanza - aprendizaje en el CB

La orientación metodológica plantea que el profesor debe utilizar recursos didácticos, como las estrategias instruccionales, que le ayuden a orientar al alumno, para que se convierta en un estudiante independiente, creativo, capaz de solucionar problemas.

Con base en las concepciones de aprendizaje, de enseñanza y la evaluación del aprendizaje, la formación y actualización académica en el Colegio de Bachilleres está orientada a promover diversos eventos en los cuales los profesores adopten una propuesta pedagógica que atienda la problemática que implica el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de la evaluación del aprendizaje en la entidad escolar.

El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres concibe al **aprendizaje** escolar como producto de un proceso de construcción del conocimiento, intencionado y dirigido, en el que el estudiante participa activamente.

La **enseñanza** se entiende como un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras del aprendizaje, que el profesor orienta y coordina. En este sentido, en el aprendizaje y la enseñanza se debe dar igual importancia al dominio de contenidos y al desarrollo de habilidades cognitivas, considerando en todo momento aspectos afectivo-motivacionales:

-Los contenidos (conceptos, principios, leyes, teorías, procedimientos, etc.) están expresados en los objetivos del programa en términos de productos de aprendizaje, en los que se define lo que el estudiante deberá saber y saber hacer.

-Las habilidades cognitivas (identificar, comprender, razonar, solucionar problemas, tomar decisiones) están expresadas en los objetivos en términos de procesos para lograr los aprendizajes, los cuales deberá ejercer el estudiante para alcanzar el nivel de complejidad requerido.

-Los aspectos afectivo-motivacionales hacen referencia a las posturas que los estudiantes tienen en relación con la situación escolar y con el contenido a aprender, las cuales facilitan u obstaculizan el aprendizaje. Los programas retoman estos aspectos al privilegiar experiencias de aprendizaje que generen el gusto por conocer y el interés por la asignatura (Programa de la asignatura de LAE V, Colegio de Bachilleres 1998).

A partir de las concepciones antes planteadas sobre la **enseñanza** y el **aprendizaje**, el Colegio plantea una práctica educativa que genere en el estudiante el interés y la necesidad de aprender; para ello, el estudiante deberá tener una participación activa en la construcción del conocimiento y el docente habrá de dirigir, orientar y regular el proceso.

En este orden, se plantea una orientación metodológica basada en la interacción de cinco componentes: **1.Problematización, 2.Organización lógica y uso de los métodos, 3.Incorporación de la información, 4.Aplicación y 5.Consolidación**. En la explicitación que se hace a continuación de los componentes, se delimita uno de otro a fin de distinguirlos y facilitar su comprensión; sin embargo, para su instrumentación es necesario referir dos de sus características esenciales: por una parte, los componentes interactúan en forma dinámica, continua y evolutiva en los diferentes momentos de la enseñanza y del aprendizaje, lo que hace necesario que sean considerados durante todo el proceso de construcción del conocimiento; por otra parte, la preponderancia de cada uno de los componentes puede diferir de una a otra disciplina. Estos planteamientos hacen de la orientación metodológica una propuesta flexible y adaptable a las diversas asignaturas del plan de estudios. (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, pp. 30, 1998).

### 1.6.1 Problematización

Consiste en propiciar, de manera intencionada y regulada por el profesor, un *desequilibrio* entre los saberes del estudiante y los contenidos a aprender, a fin de desencadenar el proceso de construcción del conocimiento, lo que atribuye a este componente un carácter motivacional, en virtud de que activa la curiosidad y el interés por conocer. Al respecto es conveniente tomar en cuenta que los estudiantes tienen explicaciones propias- en relación al contenido por aprender- derivadas de sus conocimientos previos (escolares o adquiridos en su vida diaria), las cuales constituyen la perspectiva desde la que asimilarán la nueva información y enfrentarán las experiencias de aprendizaje.

Considerando lo anterior, la problematización se puede generar de las siguientes maneras:

- Identificar las concepciones de los estudiantes- mediante el planteamiento de preguntas- y cuestionar sus respuestas, contrastándolas, poniendo en duda sus alcances o haciendo notar los aspectos desconocidos.
- Plantear fenómenos a explicar o predecir, o bien, situaciones a resolver, donde los conocimientos de los estudiantes se vean rebasados, a fin de que tomen conciencia de que sus concepciones son erróneas o insuficientes, y se active la curiosidad y el interés por aprender.

### 1.6.2 Organización lógica y uso de los métodos

La posibilidad de interactuar con los contenidos, a partir de la problematización, radica en que el estudiante organice o ajuste sus esquemas de conocimiento, poniendo en operación sus procesos cognitivos y sus estrategias de aprendizaje. Para ello, el profesor debe diseñar estrategias que a lo largo del proceso propicien dicha organización, mediante el uso de métodos que permitan al estudiante decodificar el problema, identificando sus variables o factores, así como sus posibles relaciones; obtener y procesar información; generar tentativas de respuesta y ponerlas a prueba; contrastar resultados así como generar conclusiones e inferencias.

### 1.6.3 Incorporación de la información

Como parte del proceso de construcción del conocimiento, es necesario que el estudiante se apropie de información, ya sea la transmitida en forma expositiva por el docente, la de los textos o la de otras fuentes. Al efecto, el profesor debe sugerir fuentes o exponer información de acuerdo con el nivel de los estudiantes, señalando conceptos nodales, ejes organizadores o categorías de análisis que permitan establecer enlaces entre los conocimientos previos del alumno y los contenidos a aprender.

### 1.6.4 Aplicación

Implica integrar los conocimientos que va construyendo el estudiante, para explicar y/o predecir el comportamiento de los fenómenos planteados y el de otros semejantes, así como para realizar procesos que den respuesta a otras situaciones

### 1.6.5 Consolidación

Consiste en propiciar la transferencia de lo aprendido a través del planteamiento y la solución de nuevos problemas que impliquen un mayor nivel de complejidad y/o que abarquen situaciones o ambientes diversos a los de la problematización inicial.

Para facilitar al profesor la aplicación de los cinco componentes en su práctica docente, debe considerarse que éstos no se presentan de manera lineal, sino que se entrelazan durante el proceso de enseñanza; así por ejemplo, cuando el estudiante incorpora nueva información con respecto a un concepto, puede estar consolidando aprendizajes anteriores y posibilitando problematizaciones para aprendizajes posteriores.

Los componentes están presentes, de manera implícita, en las estrategias didácticas sugeridas por el programa, mismas que responden a un problema de comunicación que se presenta en la interacción personal en lengua extranjera; para resolverlo, el método utilizado es el conocimiento y manejo de funciones comunicativas, incorporando información relativa a aspectos morfosintácticos y semánticos y las formas lingüísticas de la lengua inglesa. Tanto las habilidades en manejo de las funciones como la información incorporada, serán aplicadas y consolidadas a través de la ejercitación constante, en distintas situaciones comunicativas.

La concreción de esta orientación metodológica en la práctica educativa requiere de un académico actualizado en el conocimiento y manejo del campo disciplinario o laboral al que se refiere su función; informado respecto a los temas de interés general, derivados del acontecer cotidiano, y receptivo ante las motivaciones e inquietudes de los adolescentes. Ello le permitirá integrar los contenidos, la información contextual y las concepciones de los estudiantes, en el planteamiento de situaciones problematizadoras eficientes, orientaciones teóricas y metodológicas útiles para su solución y actividades de aplicación y consolidación cercanas a la realidad del estudiante.

## 1.7 Orientación didáctica de la asignatura de inglés

Por su parte el aspecto didáctico nos propone la manera en que los contenidos del programa se enseñan. Este enfoque didáctico se fundamenta en el modelo educativo de la institución, el cual pretende que el estudiante construya su conocimiento. Este proceso puede iniciarse con la presentación de un **problema** que lleve al estudiante a comparar y confrontar lo que ya sabe con lo presentado, en nuestro caso con textos escritos en inglés.

Para solucionar el problema que se le presenta, el alumno necesita interactuar con el objeto de conocimiento, los textos; para ello se requiere que conozca y maneje los **métodos**, elementos léxicos, sintácticos-semánticos, estrategias y habilidades de lectura que posibiliten la comprensión del material impreso.

Teniendo en cuenta que Lengua Adicional al Español es una materia que sirve como medio para conocer y apropiarse de otros conocimientos es imprescindible que el estudiante se **ejercite** ampliamente en la aplicación de los métodos para lo cual el maestro debe planear y diseñar una amplia gama de ejercicios que propicien la ejercitación necesaria para el desarrollo de las habilidades.

En esta etapa el estudiante debe hacer suyos el empleo de estrategias para comprensión de lectura y de los elementos sintácticos-semánticos y discursivos, lo que quiere decir que **incorpore** la información de tal manera que aplique los conocimientos nuevos de manera consciente en situaciones nuevas y significativas como parte de su proceso de construcción del conocimiento.

Para confirmar que el estudiante ya posee los conocimientos deberá **aplicarlos** a situaciones nuevas lo cual le permitirá darse cuenta de la utilidad de los mismos.

El estudiante tendrá que integrar los conocimientos aplicándolos en textos de mayor dificultad para consolidar o reafirmar lo ya aprendido. Lo anterior significa que su pensamiento ha alcanzado un nivel estable por lo que se encuentra en posibilidad de reiniciar el proceso a partir de la presentación de otro problema. Es por ello que el profesor debe retroalimentar al alumno para hacerlo consciente de sus aciertos y errores (Colegio de Bachilleres. Introducción al manejo del programa de la asignatura. LAE II (1996).

### 1.7.1 Plan de estudios del CB

El plan de estudios organiza y dosifica los contenidos sujetos a acreditación, considerando los criterios de complejidad, continuidad e interacción y atendiendo a tres ejes:

- El perfil del bachiller
- La integración entre la lógica de las diferentes disciplinas y la requerida para su enseñanza, en el marco de los objetivos institucionales.
- La relevancia y trascendencia de los contenidos para el nivel medio superior.

En este orden, el plan de estudios se constituye como el instrumento rector de la operación del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que determina:

- Los contenidos, su ubicación, secuencia, distribución y dosificación. Los contenidos son los conocimientos declarativos y procedimentales derivados de los diferentes campos de conocimientos vinculados con las habilidades cognitivas, así como con valores y actitudes.
- El enfoque, que integra la perspectiva de la disciplina con la orientación metodológica para su enseñanza, en una postura didáctica respecto a la manera en que deben ser abordados los contenidos y conducidas las actividades para su enseñanza.
- Los recursos y condiciones materiales necesarias.

Desde una perspectiva propedéutica general, el plan de estudios incluye los elementos conceptuales y metodológicos de los diferentes campos del conocimiento universal, que permiten al estudiante el ingreso a cualquiera de las carreras que ofrecen las universidades e institutos de educación superior del país, sin cursar áreas de especialización preuniversitaria. En este sentido, la estructuración del plan de estudios establece un balance entre el estudio a mayor profundidad de lo ya iniciado en la educación básica y el análisis de la realidad utilizando nuevos conocimientos y métodos.

En cuanto a su estructura, el plan de estudios está conformado por tres áreas: **Formación básica, Formación específica y Formación para el trabajo** (Ver anexo).

Las áreas de formación básica y específica abarcan cinco campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Metodología-Filosofía, y *Lenguaje-Comunicación* (ver anexo).

Los Campos de conocimiento son una ordenación convencional que agrupa a aquellos saberes o haceres que comparten entre sí determinadas características, como el poseer un mismo objeto de estudio, el reconocer una serie de principios, el aplicar un conjunto determinado de reglas o una misma perspectiva metodológica, lo que permite romper la visión parcializada y enciclopédica del conocimiento y ofrecer al estudiante una perspectiva integral. Así, el estudiante tendrá posibilidad de reconocer las semejanzas y diferencias entre los distintos campos, sus fronteras, las problemáticas compartidas y los espacios de aplicación de las mismas.

Los campos de conocimiento están constituidos por materias, siendo cada una de ellas un conjunto de contenidos organizado en uno, dos o más cursos semestrales; cada curso semestral se denomina asignatura. Las materias son, entonces, agrupaciones de asignaturas cuya secuencia debe responder a un orden tal que, siendo congruente con la estructura lógica de la disciplina de que se trate, mantenga la concepción integral del conocimiento que se busca generar (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, pp. 42,43., 1998).

En cuanto a su contenido, las áreas del plan de estudios distribuyen y dosifican los conocimientos de acuerdo con lo que se describe a continuación:

#### **Área de formación básica**

El área de formación básica integra al conjunto de materias que representan los conocimientos considerados como indispensables para todo estudiante de bachillerato, por ser los más relevantes y representativos de los diversos campos del conocimiento humano. La finalidad de esta área es: *“Ofrecer al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos fundamentales de las ciencias sociales y naturales, de las matemáticas, del lenguaje y de la filosofía, que le permitan contar con los conocimientos, las habilidades cognitivas, los valores y las actitudes para tener acceso a conocimientos más complejos y desempeñarse en actividades socialmente útiles”* (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, p. 43., 1998).

#### **Área de formación específica**

El área de formación específica fortalece la formación propedéutica general a través de materias optativas que dan flexibilidad a la Institución y al estudiante. Flexibilidad para la Institución, en tanto que ésta puede incluir materias que respondan a las necesidades sociales, y para el estudiante, dado que le brinda la posibilidad de ejercitar su capacidad de decidir, al estar organizada el área por un conjunto de materias abiertas a su elección, y participar así en el diseño de su trayectoria curricular, de acuerdo con sus intereses y aptitudes. La finalidad de esta área es: *“Ofrecer al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos de las disciplinas de su interés, que le permitan fortalecer sus conocimientos, habilidades cognitivas, valores y actitudes, para profundizar en los campos de acción y los problemas que éstas abordan, lo que adicionalmente favorecerá su definición vocacional”* (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, p. 43, 1998).

#### **Área de formación para el trabajo**

El área de formación para el trabajo refuerza la formación propedéutica general a través de capacitaciones específicas. Al igual que las materias optativas, conforma un espacio de flexibilidad tanto para el Colegio como para el estudiante, dado que la Institución puede incorporar capacitaciones que respondan a necesidades sociales, en tanto que el estudiante tiene la opción de elegir aquella que mejor responda a sus intereses y le permita, en caso de que lo requiera, incorporarse al campo laboral. La finalidad de esta área es: *Ofrecer al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos de un conjunto de disciplinas que le permitan fortalecer sus*

conocimientos, habilidades cognitivas, valores y actitudes, para desarrollar procesos de trabajo de un campo laboral específico, así como reconocer el valor social y las responsabilidades que éste implica (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, pp. 43,44. 1998).

## **1.8 Ubicación y finalidad del campo de conocimiento de Lenguaje-Comunicación**

El plan de estudios del Colegio de Bachilleres como ya se mencionó se constituye por campos de conocimiento. Cada uno de ellos, posee un mismo campo de estudio y reconoce un conjunto de principios que se expresan en una intención que delimita y determina los criterios de organización de sus contenidos. Define su razón de ser en función de la utilidad que el aprendizaje del área le aportará al estudiante en su vida escolar y cotidiana. Las intenciones de los campos de conocimiento se derivan de los objetivos planteados en el Congreso Nacional del Bachillerato.

La finalidad del Campo de conocimiento de **Lenguaje-Comunicación** es: *“Desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para el manejo de diferentes códigos lingüísticos: el de la lengua materna -español- en su función informativa y en su función poética (código literario), así como el de una lengua adicional al español -inglés-, en un nivel básico de comprensión de lectura, para aplicar posteriormente estos aprendizajes en el análisis de los códigos que utilizan los diversos sistemas y medios de comunicación, o bien en la ampliación o profundización de una lengua extranjera”* (Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (inglés) I, Colegio de Bachilleres, 1996).

En el caso de los códigos lingüísticos, se considera a la lectura como el eje alrededor del cual se desarrollarán las habilidades de comunicación oral y escrita, bajo la perspectiva del enfoque comunicativo; para el manejo del código literario, la interpretación de éste se realizará tomando como base el análisis estructural, intratextual y contextual.

A través del análisis de los diferentes códigos, el estudiante comprenderá que la realidad se presenta codificada, lo cual le apoyará en la asimilación de conocimientos básicos de otros campos y le permitirá tener acceso a aprendizajes más complejos. (Programa de asignatura de Lengua Adicional al Español (inglés), Colegio de Bachilleres, 1996)

### **1.8.1 Perfil del bachiller del campo de conocimiento de Lenguaje-Comunicación**

Al término de su formación en el Colegio de Bachilleres, se espera que el egresado:

- conozca las características formales y discursivas de diferentes tipos de texto.
- aplique los principales elementos que conforman la lengua nacional.
- explique los elementos participantes en el proceso de comunicación.
- interprete el sentido de una obra literaria, entendiéndola como un producto del autor, contexto, y de su propia concepción como lector.
- use elementos y técnicas de expresión oral y redacción, que le permitan exponer la información contenida en textos, así como expresar sus ideas con coherencia y claridad.
- utilice estrategias de lectura, que le permitan comprender la forma y el contenido de textos científicos, literarios y periodísticos.
- emplee técnicas de investigación documental que le permitan el acceso eficiente a la información que requiera.
- aplique estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos en una lengua adicional al español (inglés).
- comprenda distintas funciones de una lengua adicional al español (inglés).

### **1.8.2 Intención de la materia de Lengua Adicional al Español (inglés)**

La materia de Lengua Adicional al Español (inglés) contribuye a desarrollar en los alumnos el manejo de un código lingüístico diferente al español, mediante el uso de técnicas y su sistematización e

integración en estrategias de comprensión lectura, sobre la base del conocimiento de elementos morfosintácticos y semánticos de la lengua inglesa. Se puede decir que, apoya a todas las asignaturas del plan de estudios al formar al estudiante en el manejo de técnicas de comprensión de textos también aplicables a la lectura en español y al fomentar, en consecuencia, el desarrollo del pensamiento estratégico (Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (inglés) I, Colegio de Bachilleres, 1996).

La materia forma parte del Campo de Conocimiento de Lenguaje-Comunicación, que está constituido por las asignaturas: “Taller de Lectura y Redacción I y II”, Literatura I y II y Lengua Adicional al Español (inglés) I, II y II”, correspondientes al Área de Formación Básica; así como por Taller de Análisis de la Comunicación I y II” (TAC), “Lengua Adicional al Español (Francés) I y II y Lengua Adicional al Español (inglés) IV y V”, que son parte del Área de Formación Específica.

Según el programa de la materia al cursar las asignaturas de Lengua Adicional al Español (Inglés) I, II, Y III, el estudiante será capaz de: Comprender la información contenida en discursos escritos en lengua inglesa, mediante la aplicación de estrategias predictivas, de valor comunicativo y de extracción de información, fundadas tanto en el conocimiento de elementos morfosintácticos y semánticos de la lengua inglesa, como en la ampliación de su vocabulario, lo que permitirá interactuar con la literatura científica, técnica, humanística, de divulgación, periodística o poética que le demanden sus estudios en la educación superior, su inserción en el mundo del trabajo o sus necesidades de información en la vida cotidiana (Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (inglés) I, Colegio de Bachilleres, 1996).

Si el estudiante opta por cursar Lengua Adicional al Español IV y V, será capaz de: Sostener conversaciones simples, así como escribir pequeños textos en inglés, mediante el desarrollo –en nivel elemental- de conocimientos y habilidades para la comunicación oral y escrita, alcanzados a través del uso de las funciones lingüísticas más frecuentes en diálogos cortos de tipo circunstancial, lo que le permitirá resolver algunas necesidades de comunicación, en el contexto de la convivencia social.

Al cursar la asignatura Lengua Adicional al Español, Inglés. I, el estudiante será capaz de: Comprender la lectura de textos en inglés, en un nivel introductorio; al efecto, transitará a través de un proceso cuya primera etapa es la familiarización con la lectura, utilizando estrategias de predicción y de vocabulario para resolver problemas de sintaxis e iniciar el estudio de la cohesión. Ello le permitirá, en la siguiente asignatura, profundizar en el manejo de elementos sintácticos y de cohesión, e incorporar el conocimiento de la coherencia. (Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (inglés) I, Colegio de Bachilleres, 1996)

Al cursar la asignatura Lengua Adicional al Español, Inglés, II, el estudiante será capaz de: Comprender textos en inglés de estructura simple y vocabulario sencillo, para lo cual profundizará en el manejo de estrategias de vocabulario y para determinar el valor comunicativo; asimismo continuará el desarrollo de sus habilidades para entender la función y uso de elementos sintácticos y discursivos para propiciar la integración de sus conocimientos en el manejo de funciones retóricas en textos de diversos tipos. (Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (inglés) II. Colegio de Bachilleres, 1996)

Al cursar la asignatura Lengua Adicional al Español, inglés III, el estudiante será capaz de: Comprender de manera precisa el contenido de textos de distinto tipo, reconociendo la organización discursiva que el autor emplea e integrando la información que los mismos ofrecen. Esto le permitirá interactuar con el material escrito tanto en su vida académica como laboral y cotidiana. (Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (inglés) III. Colegio de Bachilleres, 1997).

### **1.8.3 Antecedentes del programa de inglés del CB**

El bachillerato del Colegio de Bachilleres, desde su creación en 1973, insertó en su plan de estudios la asignatura de lengua extranjera (inglés) con orientación a la comprensión de lectura,

argumentando la necesidad del estudiante de bachillerato de leer textos en inglés cuando iniciaran sus estudios en el ámbito profesional.

Los primeros programas de estudio fueron elaborados por asesores y comisiones interinstitucionales coordinadas por la misma Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con participación de académicos del Colegio, pertenecientes al Centro de Planeación y Evaluación (CEPE), instancia encargada del diseño, evaluación y revisión permanente del plan y programas de estudio de dicha institución. Los programas de estudio correspondientes al 4º, 5º y 6º semestres, fueron elaborados posteriormente por comisiones integradas con profesores del Colegio, bajo la conducción del CEPE.

En 1975 los cinco planteles del Colegio de Bachilleres empezaron la enseñanza de la asignatura de lengua extranjera (inglés). El libro oficial era “inglés como medio de comunicación en las ciencias, la tecnología y las humanidades” cuyos autores fueron: Thomas Garst y Armando Cortines. Este texto se siguió paso a paso porque no había todavía en la institución, un programa definido, sino solo una lista de estructuras gramaticales cuyo objetivo general era la “decodificación de textos en inglés”. El libro de texto contenía lecturas extensas y el título de cada unidad se relacionaba con algunas asignaturas del plan de estudios, por ejemplo, Biología, Matemáticas, Ciencias Sociales, Química, etcétera.

Dentro de las actividades que se fomentaban estaban algunos ejercicios gramaticales de acuerdo con el modelo de lectura (audio-lingual)<sup>11</sup>, y muy poco relacionado con ejercicios de comprensión. El problema principal era que los profesores empleaban la mayor parte del tiempo de la clase en la enseñanza de estructuras gramaticales y poco tiempo en las estrategias de lectura.

En 1976, se presentó el libro *College English I* publicado por ANUIES como respuesta a los planteamientos y acuerdos suscritos en Villahermosa Tabasco y en Tepic Nayarit. La nueva estructura del ciclo superior de la enseñanza media, propuesta por la ANUIES, fue concebida a la luz de un objetivo formativo: el desarrollo armónico de las capacidades intelectuales y comunicativas del alumno. Se buscaba que el alumno comprendiera la estructura lógica del método científico, utilizándolo en la solución de sus problemas reales, y que adquiriera técnicas y habilidades de lectura eficientes y de expresión precisa.

Para alcanzar este objetivo, la ANUIES elaboró los programas de asignatura y los materiales de enseñanza para las diversas áreas de actividades escolares contenidos en la serie “TEMAS BÁSICOS”. ...La publicación formaba parte de una serie en el Área de Lenguas extranjeras cuyo objetivo principal de enseñanza consistió en capacitar al estudiante en la correcta y ágil comprensión de textos extranjeros, humanistas, científicos y técnicos, enriqueciendo así su capacidad de información académica. Sin embargo, era evidente que, para lograr esto, se debía introducir progresivamente al estudiante en el conocimiento y manejo de las estructuras gramaticales fundamentales, propias de la lengua extranjera (inglés) por su innegable importancia dentro de la bibliografía científica y tecnológica.

La colección total ofrece los contenidos correspondientes a los cuatro semestres en que se divide el Programa de Inglés. Conviene hacer notar que cada semestre se organiza con alrededor de tres cuadernos que se integran entre sí: “Class Book” o libro de clase en el que se presentan y refuerzan a nivel de grupo las estructuras gramaticales. “Student’s Handbook” o cuaderno de trabajo del estudiante, en el que se presentan ejercicios de reforzamiento y evaluación de su aprendizaje, así como textos científicos y humanistas para adiestrarlos en su comprensión. “Teacher’s Book” o libro

---

<sup>11</sup> El aprendizaje se produce como una conducta o hábito adquirido a través de refuerzos externos para lograr respuestas condicionadas (conductismo). Se busca que el alumno utilice la lengua extranjera de manera automática e inconsciente como un hábito de lenguaje. El alumno es simplemente un imitador del modelo lingüístico del profesor. Debe memorizar los patrones de conversación vistos en clase. El alumno es percibido como un sujeto que reacciona a estímulos externos. El profesor es el líder y modelo lingüístico al cual debe imitar el alumno. El profesor controla y dirige el comportamiento lingüístico del alumno. Se practica la memorización de diálogos que tienen patrones preestablecidos. Hay una constante e inmediata corrección de errores. La gramática es aprendida de manera inductiva y se enfatiza la producción oral y auditiva sobre la escrita o la lectura.

del maestro, en el que se le ofrecen apoyos didácticos y gramaticales, para implementar con éxito su actividad docente (Díaz Zubieta y Ventura, 1976).

Conjuntamente aparecieron unos folletos cuyo título era Programa de Inglés I, II, III y IV, cuyos autores fueron Díaz Zubieta y Ventura; en sus contenidos prevalecía el análisis de estructuras gramaticales. Los autores de estos folletos daban esquemas de estructuras gramaticales en cada unidad con ejemplos y algunas actividades a manera de sugerencia. Estas estructuras sirvieron y fueron usadas como programa de inglés. Posteriormente se presentó un nuevo formato de programa hecho por los Jefes de Materia de Inglés de cada uno de los cinco planteles del Colegio de Bachilleres, siguiendo los mismos lineamientos de los folletos de Díaz Zubieta y Ventura.

## Capítulo 2

En este capítulo se desarrollará el estado que presenta el proceso de formación docente en México, tanto a nivel teórico como práctico; se señalarán además, las aportaciones, características y tendencias de los diferentes contextos en el proceso de la formación docente que se han desarrollado desde diferentes modelos teóricos y perspectivas. En este capítulo describiremos los conceptos que tejen la urdimbre del entramado conceptual de esta tesis.

### 2.1 Antecedentes de la formación de profesores en México

Las actividades de formación de profesores que se han realizado en el ámbito nacional, Díaz Barriga (2000) las clasifica en dos etapas: la primera inicia en la década de los setentas y se centra en aspectos pedagógicos; la segunda, corresponde a la década de los noventas a la fecha, la cual esta conformada en el proyecto de integración económica con la consecuente internacionalización del sistema de educación superior, sin necesariamente abandonar los aspectos del ámbito de las ciencias de la educación; se da énfasis a la obtención de grados académicos, privilegiando la actualización disciplinaria.

En lo que corresponde a la primera etapa, Morán (1994) señala que el Centro de Didáctica, que da origen después al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es una de las instancias pioneras en la tarea de formación de profesores universitarios en México. El objetivo principal de estas actividades era promover el interés de los profesores sobre cuestiones pedagógicas y didácticas; proporcionarles una formación introductoria a la didáctica general y a didácticas especiales; promover el intercambio de experiencias sobre su práctica docente; la creación y consolidación de unidades académicas, para la formación de profesores y para prestar servicios educativos dentro de las escuelas y facultades de la UNAM y en algunas universidades de los estados.

Las actividades realizadas se orientaron fundamentalmente a proporcionar al docente elementos técnicos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizándose la organización de cursos eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios, elaboración de textos de enseñanza programada, etcétera. Estas actividades predominaron entre 1969 y 1972.

Para 1972 la actividad del Centro de Didáctica tomó dos rumbos: el de satisfacer las demandas de formación de profesores de la UNAM y colaborar permanentemente con el Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES; estas actividades se cierran en 1975 y se caracterizan, según es señalado por Morán (1994), por la elaboración de manuales de didáctica general y de didácticas especiales y se desarrolla la línea de la tecnología educativa, programación por objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación educativa centrada en pruebas de rendimiento, diseño de planes de estudio, etcétera.

Este impulso en la formación de profesores estuvo fundamentado, de acuerdo con los planteamientos de Díaz Barriga (2000), en la adopción de los principales conceptos de la pedagogía científica estadounidense, de corte tecnocrata. Así también se financió la traducción y edición de un conjunto de obras estadounidenses, de autores que difundían este pensamiento, tal es el caso de Bloom, Gagne, Popham, estos textos fueron distribuidos gratuitamente en bibliotecas y en los centros de formación docente. La ANUIES formó un grupo de especialistas para elaborar una colección de textos que fueron empleados en cursos de formación docente, estos cursos se impartían en una o dos semanas, aprovechando los periodos que quedaban libres a los docentes entre la conclusión de un ciclo escolar y el inicio del nuevo ciclo, la forma de trabajo permitía incorporar varios elementos de la experiencia inmediata de trabajo.

Díaz Barriga (2000) señala que otras vetas del pensamiento pedagógico se fueron adoptando y estructurando para construir diversas propuestas. Se adoptó el pensamiento grupal, de Andrés Vela,

la pedagogía de la liberación de Freire, la noción de interdisciplinariedad. Todas estas vertientes permitieron la estructuración de una propuesta de formación que paulatinamente se fue oponiendo a la pedagogía estadounidense, creando un discurso pedagógico, con elementos que buscaban no sólo la formación eficiente, sino la promoción de un ser humano que buscaba atender los problemas que existían en su entorno social.

Morán (1994) hace hincapié en que de 1976 a 1982 se buscó la manera de proporcionar una formación más amplia al personal académico, no centrada preponderantemente en la tecnología educativa, sino con un enfoque interdisciplinario y procurando reforzar el vínculo entre docencia e investigación.

Díaz Barriga (2000) dice que como un efecto de la demanda de profesores para tomar un mayor número de cursos, y ante un reconocimiento de lo insuficiente que resultaba el establecimiento de cursos aislados, se empezaron a elaborar algunos programas estructurados, de cinco a nueve cursos, se buscó que estos tuvieran el carácter de posgrado, lo cual no fue aceptado, en algunas universidades públicas aprobaron especializaciones en docencia, en la mayoría se consideraron diplomados. Estos programas estructurados constituyeron un avance respecto de las prácticas anteriores, a su vez se avanzó en establecer un sistema de acreditación del curso, lo que le daba mayor formalidad al mismo.

Sin embargo, surgió un problema de suma importancia: al querer traducir la formación obtenida a nuevas prácticas pedagógicas en el desempeño cotidiano el docente se enfrentaba a problemas que no habían sido contemplados en el proceso de formación, unos derivaban de la soledad en la que habitualmente trabajan los docentes, otros se referían a la dificultad de luchar contra ciertas inercias institucionales.

El docente, al regresar de un programa de formación, buscaba modificar su práctica pedagógica, después de hacer varios intentos, se encontraba solo en ese proceso y frente a comportamientos estudiantiles o resultados del trabajo docente que no eran satisfactorios. Ante la carencia de un espacio de retroalimentación, de un académico con quien compartir sus dificultades, tendían a regresar a los caminos ya probados en el desempeño docente que permitían obtener resultados más o menos conocidos.

Posteriormente, señala Díaz Barriga (2000), se conformaron estudios de posgrado a nivel de maestría. En 1970 sólo funcionaba en el país un programa de maestría vinculado al desarrollo de la disciplina educativa, para 1995, su registro superaba los 150, los programas variaban en su denominación, ya sea maestrías en educación, ciencias de la educación, investigación educativa, enseñanza superior, docencia universitaria, tecnología educativa, administración educativa, calidad de la educación, etcétera.

La expansión de los programas de posgrado no correspondía al desarrollo sólido del campo de la educación. En muchas instituciones estos programas se establecieron sin contar con una tradición en el estudio de lo pedagógico y con carencia de personal académico adecuado.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), ha jugado un papel importante en el impulso a los programas de posgrados centrados en una formación para la investigación. El principal impulso se ha dado a través de la calificación del programa con el fin de apoyar con becas a los estudiantes inscritos.

Escorra (1994) hace mención que las actividades de formación de profesores rápidamente proliferaron en unidades de formación de profesores en la mayoría de las universidades del país. Por lo cual se produjo un despegue creciente de la investigación educativa. Al respecto Díaz Barriga (2000) hace hincapié en que a principios de los setenta, las ciencias de la educación se encontraban en un estancamiento conceptual, el cual se puede observar, entre otras cosas, en una ausencia de producción intelectual, convirtiéndose la formación de profesores en un espacio privilegiado para la conformación de la disciplina educativa, de esta manera se empiezan a estructurar grupos abocados

a la investigación en el campo de la educación, y todo ello se traduce en una producción de libros y revistas sobre los temas educativos.

La segunda etapa. En la década de los noventa, el Poder Ejecutivo Federal (1989) hace mención, en el Programa de Modernización Educativa, de la importancia que tiene para la calidad educativa el personal académico, por lo cual se busca establecer estímulos y reconocimientos a su labor académica y se plantea fomentar las actividades de actualización permanente y la formación de estudios de posgrado. Gago y Mercado (1995) enfatizan que la calidad de la educación deja de ser algo invariablemente creído, a la manera de un acto de fe, se hizo evidente que la calidad atribuida a cada programa y a cada institución ya no debía seguir siendo un asunto de creencias sino de evidencias. El hilo conductor es evaluar para mejorar.

En México, los distintos organismos e instancias de evaluación han adoptado cinco ejes o líneas de criterios generales para caracterizar la calidad de un programa educativo. Estos ejes son: **la eficacia** (aprovechamiento de los recursos); **la eficiencia** (logro de resultados); **la pertinencia** (los resultados de los programas son congruentes con las expectativas y necesidades del desarrollo social y académico); **la trascendencia** (relevancia, vigencia y amplitud); **la equidad** (los programas son viables a más personas en los aspectos económico, social y pedagógico).

En las acciones para la formación de profesores universitarios se redefinieron las políticas, Díaz Barriga (2000) menciona que se buscó promover el incremento de grados universitarios, en particular el de doctorado, para lo cual se generó una serie de posibilidades de becas para los académicos que se desempeñaban en el sistema.

La Educación Superior fue considerada como un factor fundamental para una mejor inserción del país en el contexto mundial, la cual sería la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural y del desarrollo sustentable.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se planteó como uno de los objetivos era brindar una educación superior con mejor cobertura y calidad, las políticas que corresponden a este objetivo son, entre otras: Promover una educación superior de calidad que forme profesionales, especialistas profesores e investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas. Ello implica la actualización continua de los planes y programas de estudio, la flexibilización del currículo, la superación académica constante de los profesores, el reforzar las capacidades de generación, aplicación y transmisión del conocimiento, y de vinculación de las instituciones de educación superior, para ello se fomentará que la actividad educativa en las instituciones esté centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida.

Por lo anterior, uno de los retos que se plantearon en el Programa Nacional de Educación, fue lograr que los profesores contaran con la formación académica y pedagógica necesaria para garantizar su buen desempeño en el cumplimiento de las funciones que tienen asignadas y para su integración en cuerpos académicos que se caractericen por su alto nivel de habilitación e intenso trabajo colegiado para operación de los programas educativos en los que participan.

## 2.2 Conceptualización de formación docente

La definición del concepto formación ha sido objeto de discusión dentro del campo educativo, de manera que no existe una definición aceptada consensualmente sobre ésta y el campo que abarca. Esta situación conlleva a la existencia de una diversidad entre el concepto mencionado y otros términos, tales como el de educación, aprendizaje o perfeccionamiento (Honoré, 1980) e incluso podría incluir capacitación.

Al respecto Ferry (1997) señala la existencia de diferentes acepciones del concepto formación. La primera se refiere a los dispositivos, entendidos como “condiciones de la formación” o bien, “soportes de la formación”, que pueden entenderse, por ejemplo, como la existencia de planes y programas de

estudio, etapas educativas, etc., los cuales no necesariamente son una formación sino condiciones necesarias para que ésta se dé. En este sentido se establece una segunda acepción, que consiste en la implementación de dichos planes y programas por una institución y docentes preparados. De esta manera Ferry, al igual que Honoré (1980) hacen énfasis en la confusión existente entre el concepto de formación y otros elementos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje (planes y programas de estudio, instituciones educativas y docentes, entre otros aspectos).

Sin embargo de acuerdo con Pasillas (1995), la noción de formación ha sido asumida de una manera crítica por la mayoría de los docentes, dado que no se considera su origen histórico ni sus raíces filosóficas, lo que ha conducido a verla ya como algo natural, algo dado y poco discutido. En este sentido el mismo autor señala que para tener una idea clara sobre el concepto formación es necesario rastrear sus orígenes históricos, los cuales se encuentran en tres movimientos de gran importancia en la evolución sociocultural de la humanidad: el Humanismo, la Ilustración y el Renacimiento. Estos movimientos, pese a tener características claramente definidas, tenían en común centrar en el hombre su devenir, ya que si bien en la Edad Media éste se encontraba definido por Dios, dichos movimientos regresaron al hombre su autonomía, su poder de decisión y su libertad; aspectos que hicieron necesaria la existencia de la formación, ya que al presentar el nuevo hombre estas características podrían crear a la larga un estado de anarquía social. Fue así que la formación se concibió como un mecanismo para controlarlas y se definió como un proceso que busca el desarrollo integral del ser humano:

*[la formación era]... el trabajo sobre sí mismo, el proceso de autocultivo, la decisión de civilización, de aculturación que desembocara en un estado en que el individuo reuniera tanto los atributos de reciente valoración –libertad, autonomía, racionalidad, autocultivo- como los que tenían previamente mucho reconocimiento, tales como: responsabilidad personal, moralidad, fidelidad a valores y normas (Pasillas, 1995: p. 67).*

Definida de ésta manera, la formación no es reducida al espacio escolar como en un principio puede considerarse, sino que se centra en el propio ser humano y en el desarrollo y reforzamiento de valores, conocimientos, actitudes y aptitudes.

*“El hombre moderno se concebía como un hombre libre de razón y voluntad, congruente con esa imagen, la formación reunía los rasgos adecuados a tal concepto, autonomía, libertad de elección, capacidad de razón y crítica para superar condiciones de ignorancia, posibilidades de innovación, creatividad y perfeccionamiento sin límites (Pasillas, 1995: p.67).*

Asimismo, esta noción de formación hace referencia a aquel hombre que se necesitaba en la Era Moderna, lo cual deja claro que este proceso se construye en función de una idea de lo que es el ser humano y de acuerdo con las características que presenta un momento sociohistórico determinado. Así el proceso no se encuentra descontextualizado y se ve permeado por aspectos ideológicos, culturales, económicos, sociales e históricos, entre otros.

En síntesis, el concepto señalado por Pasillas, puede ser entendido como el desarrollo de las capacidades, valores y conocimientos del ser humano para que a la larga y de manera constante pueda perfeccionarse y superarse a sí mismo, participando activamente en la vida social.

Honoré (1980) plantea que el concepto formación tiene diversos significados en función del punto del que se mire, ya sea como algo exterior al sujeto (exterioridad) o en su interior (interioridad). Así, si se toma la formación desde la perspectiva de la exterioridad, es concebida como algo que se adquiere o se compra, pero que al final de cuentas no tiene lugar en el individuo sino en alguien o algo más. Como ejemplo se pueden señalar las instituciones de enseñanza que forman ingenieros, pedagogos, administradores etc., a través de la utilización de planes y programas de estudio y recursos tanto materiales como humanos. De esta manera, el proceso de formación se guía por un perfil que, se supone, cierto profesional necesita tener en función de las tareas a desempeñar en el campo laboral y académico, ya que con base en éste se establecen los contenidos a aprender y la metodología didáctica a utilizar, entre otros aspectos no menos importantes: “... *[La formación vista desde la*

*exterioridad] no tiene existencia si no es en relación a un contenido. Se habla de formación para algo (Honoré, 1980: p.20).*

En contraste, la formación analizada desde una perspectiva de interioridad (dentro del sujeto), plantea otra definición que hace hincapié en un proceso reflexivo del individuo sobre aquellos aspectos de su vivir: "... es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo (Lhotellier, 1974: p.77, citado por Honoré, 1980: p.20). Así la formación no es ya algo que el sujeto obtiene del exterior, algo que le brindan otras personas, sino una capacidad de autotransformación. Asimismo con esta definición, esta actividad no es limitada al campo institucional-escolar como en el ámbito de la exterioridad, sino que se amplía a la vida cotidiana del sujeto, manteniendo una relación estrecha con su propio proyecto personal.

La formación docente, parafraseando la concepción de Ferry (1991) es un proceso permanente y sistemático de apropiación, construcción, desarrollo, perfeccionamiento y producción de nuevos conocimientos, capacidades y competencias profesionales, en una doble vertiente, una individual y otra colectiva, en tanto que, cada docente participa en su propio proceso de formación, pero a su vez, enriquece el de los demás profesores. Es por esto, que Ferry (1991) apunta las siguientes características específicas de la formación de profesores:

- Es una formación doble, porque abarca contenidos tanto académicos, como pedagógicos.
- Es una formación profesional, en tanto que guarda fines sociales, a los que persigue solucionar y en su caso, resolver.
- Representa a su vez, una formación de formadores, debido a que los docentes que se forman, están modelando a otros seres, que son sus alumnos.

Cheybar et al. (1996) Mencionan que un problema relacionado con la ubicación del término formación es que es utilizado en otros campos, como la biología, la psicología, la lingüística, lo que condiciona que cuando se hable de él se confunda su significado, y añaden que la formación es la búsqueda del individuo por él mismo, de sus propias formas, es la búsqueda que se realiza en el nivel de los grupos y de la colectividad con las nociones de autoorganización y de autogestión.

Pacheco y Díaz Barriga (1993) señalan que la formación es una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura. Aclaran que el concepto de formación se utiliza en contraposición al de capacitación. Mientras que este último se considera más técnico, inmediato y anulante de la dimensión intelectual, el primero se conceptualiza como de mayor integración y de mayor profundidad. Buena parte de la terminología utilizada en las ciencias de la educación causa gran controversia.

Imbernón (1994) menciona que depende tanto de los autores que hacen uso de ellos como de las ideologías que, declaradamente o no, estos defienden. Suele ocurrir, por tanto, que diversos autores utilicen los mismos términos para referirse a diversos procesos educativos y, al contrario, términos diferentes para procesos idénticos. Ésta última circunstancia es la más habitual dirigida concretamente a la población docente.

También dice que la educación abarca todos los procesos de culturización de la población a lo largo de su vida, a su vez, se menciona que la UNESCO (1998) considera que formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo en el que se relaciona. Desde esta perspectiva la educación engloba, por tanto, la formación.

Es necesario considerar la formación del profesorado como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento de los académicos en su tarea docente, para que asuman un mejoramiento profesional y humano que les permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.

Cheybar et al. (1996). Conciben la formación docente como un proceso de la práctica social, mediante el cual los sujetos asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas, es un proceso intencionado y sistemático de creación de

condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente. Mencionan, además, que el proceso de formación docente tiene, entre otros, dos componentes sustantivos: una manifestación empírica cuya expresión y comportamiento son susceptibles de ser descritos, evidenciarse con datos y hechos, y que se ponen de manifiesto en la existencia de propuestas de acciones, programas y proyectos, lo que representa una gama de vertientes a explicar.

El otro componente está constituido por las interpretaciones, modos de conceptuar, criterios, categorías y nexos que permiten su abstracción y su comprensión teórica. Se recomienda que la formación docente debe de ser, al mismo tiempo que una práctica educativa, un objeto de reflexión conceptual y por lo tanto de construcción teórica permanente.

La formación de profesores es un proceso unido a las concepciones educativas que son contextualizadas por la situación histórica del país, por la visión de los administradores de la educación superior; por la política educativa de la enseñanza superior y que se ve afectado por los avances pedagógico-didácticos que se reflejan en los currícula del proceso formativo.

En este sentido, definir los objetivos de la formación de profesores implica, que no es posible referirse a la formación del profesor sin partir de un modelo de profesor Rodríguez (1995). Y no es posible hablar del modelo de profesor sin referirse al modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, o modelo didáctico. Pero este modelo es inabordable sin recurrir al concepto de educación y aún, en último término, sin partir de una concepción del hombre. Como puede observarse, las tendencias en la formación del profesor no pueden contemplarse aisladamente. Son el resultado o el fruto de todos estos substratos.

Torres (1998) expresa que no hay respuesta única, ni posibilidad de recomendaciones universales, para la pregunta acerca de qué hacer con la formación docente. No la hay por varias razones: la propia gran diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y dentro de un mismo país, que hace difícil la generalización. Las razones y condiciones de la formación docente dependen del papel que, en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar. La definición del modelo educativo, a su vez, está en relación con el tipo de sociedad al que se aspira.

### **2.3 Tendencias generales en la formación docente**

A lo largo de la historia de la formación docente, se han venido generando diversas propuestas de preparación de los profesores en México y en otros países, las cuales se inscriben en lo que se ha convenido llamar "tendencias generales". Por lo tanto, es importante reconocer estas tendencias para dilucidar sus raíces, sus características y sus finalidades, lo que permitirá entender a cada docente como proceso y producto de un momento socio-histórico determinado. La práctica docente se caracteriza por ser determinada desde las políticas educativas marcadas por el Estado, por los ideales que del maestro tiene la sociedad, por las condiciones particulares en que se ejerce la docencia, por la interacción maestro-alumno, por la Institución y su currículo oficial y oculto, por la historia personal.

De acuerdo con Giroux (1990), es importante el reconocimiento de la relación existente entre reproducción económica y cultural, a través de la intersección de teoría, ideología y práctica social. Desde este punto de vista, las instituciones escolares son vistas como: agentes de control ideológico que reproducen y mantienen la vigencia de creencias, valores y normas dominantes. Las escuelas pueden ser vistas como organizaciones educativas reproductoras del sistema dominante.

En opinión de Giroux es importante descubrir los mensajes ideológicos que contiene la educación, y que son expresados de diversas formas:

*"Al contemplar las escuelas dentro del contexto de la sociedad en su conjunto, los partidarios de desarrollar los estudios sociales pueden empezar a fijar su atención en la enseñanza tácita que se imparte en las escuelas y ayudar a descubrir los mensajes ideológicos incorporados*

*tanto en el contenido del currículo formal como en las relaciones sociales propias del encuentro en el aula”.*

Es evidente que en las instituciones escolares existen ambos tipos de currículo: por un lado el oficial o formal que es marcado explícitamente por el Estado a través de los Planes y Programas de Estudio; por otro, el currículo oculto, como son las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente, pero que se transmiten a los alumnos a través de las relaciones e interacciones dentro del inmueble escolar y dentro del aula. Giroux (1990, p. 72) afirma que lo que los estudiantes aprenden de los contenidos formales, es menos importante que lo que aprenden de “los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase y el sistema evaluativo”. Es decir, el alumno aprende desde la estructura de jerarquización de autoridad dentro del aula, de la escuela, y hasta de la sociedad. A la vez aprende, que lo que se enuncia no siempre se lleva a cabo, ya que también detecta las incongruencias entre el currículo oficial y el oculto a través de las interacciones dentro del aula y de la escuela.

La identidad, o ideología docente puede compararse con la representación en el sentido de “imagen mental” por la cual un individuo o un grupo de individuos reconstruyen la realidad a la que son confrontados y le atribuye una significación específica. En consecuencia, esta significación se refleja directamente a través de convicciones, actitudes y opiniones, ya sea en forma consciente o no, interiorizada por el individuo o el grupo, y que finalmente son evidenciadas a través de sus comportamientos.

Según Robert y Robinet (1989, p. 9) “Cada profesor tiene una cierta representación de lo que debe ponerse en juego en la clase, de su rol y del rol de los alumnos, considerando el producto final que ha de obtenerse al fin del curso.” Entonces se puede decir, que la representación de la ideología docente se basa en la historia personal del docente, en su formación inicial, en su rol social, y en su pertenencia al grupo de profesores; factores que conforman su imagen mental de la identidad docente, y que explican las diferencias de un individuo a otro. De acuerdo a lo enunciado por Giroux (1990, p. 83):

*“...detrás de toda pedagogía, se apuntan valores, creencias y supuestos inspirados en una particular visión del mundo. La mayoría de los estudiantes contempla la enseñanza más en función de personalidades individuales, que como resultado de un pensamiento determinado por un conjunto de axiomas pedagógicos estructurados desde la perspectiva social”.*

Para dar a conocer y explicar las tendencias generales en la formación docente, Ducoing y Landesmann (1996) toman el estudio de Pasillas y Serrano (1992), autores que sintetizan a las tendencias en cuatro: **tecnología educativa, profesionalización de la docencia, relación docencia-investigación y formación intelectual docente.**

**Tecnología educativa.** Pugna por un docente que controle eficiente y eficazmente el proceso enseñanza-aprendizaje y que se limite a operar las disposiciones burocráticas. En esta tendencia de formación docente, Leiva (1986), citado por Ducoing y Landesmann (1996), comparte una serie ordenada de pasos que descubren las necesidades de capacitación docente:

*acercarse al problema, indicar el ideal esperado, identificar el rendimiento real-actual, elaborar un primer análisis del camino a seguir, enunciar metas para satisfacer necesidades educativas, proponer alternativas para cumplir las metas enunciadas, analizar alternativas para tomar conciencia de su factibilidad y elegir la alternativa idónea para satisfacer los problemas detectados (p.254).*

Empero, en la actualidad, hay oposiciones a los planteamientos de la tecnología educativa, que señalan entre otros, un desacuerdo con el énfasis que se pone en el instrumentalismo de la actualización de los profesores al reducirla solamente, al proceso instruccional.

**Profesionalización de la docencia.** Aparece a finales de la década de los setenta, como respuesta opositora a la tecnología educacional. La idea de la profesionalización asimila al docente como una figura activa, colaboradora y sobre todo, consciente del contexto socio-histórico en el que está envuelta su práctica docente; promueve el análisis de la relación que existe entre la docencia y la institución escolar, así como una reflexión sobre los procesos de aprendizaje grupal.

Es destacable, la apreciación que esta tendencia hace, con respecto a determinar niveles diferenciados en la formación, por ejemplo, una ampliación de la formación disciplinaria, una generación de una propuesta denominada didáctica crítica y un análisis de la práctica docente. En este sentido, para atender al último nivel de formación propuesto, Rosas (1988), citado por Ducoing y Landesmann (1996), aborda algunas dimensiones para lograr que se lleve a cabo la reflexión docente, al mencionar la dimensión personal, la dimensión institucional, la dimensión interpersonal, la dimensión social y la dimensión pedagógica.

**Relación docencia-investigación.** Exige que el docente se convierta en un investigador de su práctica, con lo cual se provoca la formación completa de un sujeto transformador de sí mismo y del medio laboral. Barabtarlo (1987), citada por Ducoing y Landesmann (1996), señala los siguientes atributos para este tipo de docentes: *“Ser conscientes de las determinaciones de la práctica institucional que ejercen; autovalorarlos, por medio del trabajo grupal, como constructores del conocimiento; capaces de analizar y conocer en la actividad cotidiana diversos objetos de reflexión”* (p.260).

**Formación intelectual docente.** El profesor se entiende como un agente transformador que posee un pensamiento crítico y que en su preparación, está implícito un esfuerzo de deliberación personal y colectiva.

Gimeno y Pérez (1996) mencionan que la función del docente y los procesos de su formación deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. Los programas de formación dirigidos a los profesores están sustentados en teorías educativas que vendrán a determinar de una u otra forma el papel que juegan docentes y alumnos en las actividades de enseñanza y de aprendizaje. En la realidad, los programas de formación docente no se desarrollan en relación con un solo enfoque. Rodríguez (1995) menciona que lo que determina la entrada particular de cada programa, es el énfasis y el significado otorgado a los diferentes aspectos presentes en esos enfoques.

Con la finalidad de categorizar y describir los distintos planteamientos en la formación de los profesores, se presentan, a continuación, los principales enfoques que subyacen en esta temática.

### 2.3.1 Enfoque Tradicional

Pansza (1986) dice que el origen de la escuela tradicional se remonta al siglo XVII. Chehaybar et al. (1996) señalan que en el inicio de las universidades en la Edad Media, el sujeto que dominaba un área del saber, cuyos conocimientos son deseables por los demás, se convierte en catedrático. Los profesores eran profesionales que se distinguían en todos los ámbitos, además tenían un conocimiento que procedía de la investigación o de la práctica profesional y llevaban al aula una rica experiencia.

Las bases fundamentales de este enfoque son el orden y la autoridad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método, él es quien tiene la mayor jerarquía en el salón de clases, quien toma las decisiones, y el alumno, quien está al final de esta cadena autoritaria, carece de poder.

Follari (1995) analiza el papel del profesor y señala que el poder se ejerce sobre el alumno en el aula a través del docente, quien es el representante de una entidad jerárquica, el cual maneja la ideología de la disciplina y el orden, que impone en todo momento y no existe un ambiente de cuestionamiento.

El concepto de aprendizaje que caracteriza a este enfoque se refiere a la capacidad de los alumnos para retener y repetir información.

La forma de enseñar, mencionan Chehaybar et al. (1996), tiene sus fundamentos en la concepción de que el conocimiento puede ser transmitido y el medio para que se realice es la palabra, la exposición por parte del profesor sustituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias, como puede ser la lectura en fuentes directas, la observación, la experimentación, etcétera.

El papel que juega el profesor en el salón de clases, es el de ser el transmisor de los conocimientos, por lo que se requiere que éste sea un especialista en la disciplina que imparte. Gimeno y Pérez (1996) mencionan que para que un docente sea bueno sólo basta que domine el conocimiento, no se le da gran importancia a la manera de enseñar; la tarea del docente es exponer en forma clara y ordenada los componentes fundamentales de la disciplina del saber y evaluar con rigor la adquisición de estos conocimientos por parte de sus alumnos.

La formación del profesor, en este enfoque, consiste básicamente en la imitación de las acciones realizadas por otros docentes. Chehaybar et al. (1996) mencionan que el maestro que dictaba cátedra lograba tener discípulos que se iban formando a su lado como profesores.

Actualmente los profesores se forman por un proceso de identificación con el maestro que representa su ideal como enseñante, que lo convierte en un modelo a seguir, al asumir una forma de dar la clase parecida a la de su maestro.

Así, los profesores conciben su tarea como a cada uno se le ha enseñado a lo largo de su propia educación. Y en el momento de estar en contacto con la práctica docente, selecciona las formas que considera más convenientes en la enseñanza, y si tiene éxito, continúa con las mismas por largos años.

Gimeno y Pérez (1996) hacen hincapié en que a pesar de que los planteamientos teóricos parezcan obsoletos, sigue siendo un enfoque vivo que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad y en el pensar y hacer de los propios profesores. Esta forma de enseñar ha sido el modelo didáctico que ha predominado en la educación superior hasta nuestros días, no obstante, a los diversos cambios que se han presentado en el ámbito social, cultural, tecnológico y científico.

### **2.3.2 Enfoque Tecnológico**

Rangel (1975) describe que en la segunda mitad del siglo XX acabaron por imponer una nueva concepción de las actividades educativas, y en consecuencia de sus dos protagonistas principales: el profesor y el alumno. De la acción del profesor sustentada en su capacidad profesional, y la conducta receptora del alumno, se pasó a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, implicando factores y recursos no estimados antes en la docencia.

Este fenómeno de cambio se produjo paralelamente a dos sucesos importantes: la expansión demográfica y el desarrollo de la tecnología, lo cual influyó considerablemente en la renovación de la enseñanza. El reclamo de educación ha provocado la masificación en los niveles superiores de la enseñanza, generando con ello la necesidad de atender cada vez a grupos mayores de población, lo cual en cierta medida empieza a ser posible mediante la utilización de nuevas tecnologías.

En este enfoque, se explica el aprendizaje como un producto generado a través de los cambios observables de conducta, incentivados siempre desde el exterior por la acción del docente. La enseñanza, es entendida como un conjunto estructurado de actividades, susceptibles de predecirse y controlarse.

Debido a la aplicación de tecnologías educativas cada vez más diversificadas, menciona Rangel (1975) que se han realizado cambios en la relación tradicional maestro-alumno, ya que entre las últimas innovaciones en los llamados sistemas abiertos se llega incluso a prescindir del profesor,

dando especial importancia al uso y manejo de materiales y auxiliares especialmente diseñados para permitir al alumno obtener, por sí mismo, las enseñanzas. En estos sistemas el profesor cumple funciones de asesor, consultor o evaluador.

Además, mencionan Chehaybar et al. (1996) que se introdujo la tendencia llamada sistematización de la enseñanza que tiene su fundamento en la taxonomía de los objetivos de Bloom. El profesor se convierte en un técnico cuyos instrumentos son los objetivos, que le sirven de criterios para realizar la planeación, el proceso y la evaluación de la enseñanza. Rodríguez (1995) menciona que la formación de profesores en la concepción de la tecnología educativa surge en los Estados Unidos, vinculada al positivismo, al conductismo, a la teoría de sistemas, al modelo didáctico basado en el proceso producto, y a la enseñanza individualizada basada en programas modulares.

Una de las estrategias mayormente empleadas para la formación de los profesores es la microenseñanza, la cual es un sistema de actividades controladas que hacen posible centrarse en conductas específicas de la docencia y practicarla en situaciones controladas. El docente prepara su microclase, la expone en un tiempo predeterminado, sus compañeros lo retroalimentan y finalmente vuelve a exponer. La formación docente es considerada como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado.

### **2.3.3 Enfoque Crítico**

Pansza (1986) describe que a mediados del siglo XX surge una pedagogía que cuestiona tanto a la educación tradicional como a la tecnología educativa, pronunciándose por la reflexión colectiva entre profesores y alumnos sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico. Critica radicalmente la escuela, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permanece oculto, pero que condiciona su actuación, su ideología. Toma conceptos que habían sido evadidos como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, declara abiertamente que el problema de la educación no es técnico sino político.

Para la pedagogía crítica el análisis institucional es muy importante. Se reconoce a la escuela como una institución social regida por normas, mismas que intervienen en la relación pedagógica, ya que ésta sólo se pone en contacto con los alumnos en un marco institucional. Se fundamenta en el aprendizaje como un proceso dialéctico, ya que el sujeto al aprender no lo hace de manera lineal sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencia al cambio, etcétera.

El enfoque crítico plantea que el actuar de docentes y alumnos deberá asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado y que se debe de recuperar el derecho a la palabra y a la reflexión de su actuar. Esta acción y en su real dimensión, para el desarrollo de profesores y alumnos.

Gimeno y Pérez (1996) señalan que el profesor es considerado un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. Es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como su acción de provocar en los alumnos el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos.

Este enfoque, mencionan Chehaybar et al. (1996), concibe a la docencia como una actividad que se construye y se conforma por las interpretaciones de los participantes, se reconoce el papel protagónico de los docentes con capacidad para la autorreflexión, que los hace conscientes de las bases sociales de su práctica y los lleva a una amplia protección de su función docente. La formación de los profesores es de gran importancia para lograr la transformación de la labor que realizan los docentes en las instituciones educativas. Gimeno y Pérez (1996) hacen hincapié en que los programas de formación de profesores, dentro de este enfoque, enfatizan tres aspectos fundamentales. Primero, la adquisición del docente de un bagaje cultural de orientación política y social, con disciplinas de tipo humanista. Segundo, desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre su práctica cotidiana en la docencia, para desenmascarar la ideología en las actividades de la

escuela y del aula. Tercero, desarrollo de actitudes como intelectual transformador en el aula en la escuela y en el contexto social actitudes de búsqueda, de experimentación, de interés, iniciativa y colaboración.

Los enfoques mencionados anteriormente han caracterizado principalmente las acciones de formación de profesores, pero existen algunos otros: el humanista; el de la investigación-acción; y el desarrollo de habilidades del pensamiento.

### **2.3.4 Enfoque Humanista**

Este enfoque centra la formación en la persona; dice que la educación centrada en la persona es una corriente relativamente joven pues aparece en la década de los cuarenta.

Este enfoque se fundamenta en los principios de la psicología perceptiva y en general de la psicología humanista. Principalmente en los conceptos de Maslow (1990) y las ideas de Rogers (1991) aplicados a la educación.

La aportación fundamental de la psicología perceptivista a la formación del profesor consiste en haber subrayado la trascendencia del autoconcepto, es decir, la percepción de nosotros mismos como marco de referencia a partir del cual percibimos el mundo y actuamos. Desde esta perspectiva, si deseamos comprender la conducta del profesor, deberemos tratar de comprender el mundo perceptivo que estructura a través de su auto percepción. Dentro de la corriente humanista se concibe a la educación como un proceso de construcción de sí mismo en donde toda persona tiene capacidad de autodesarrollo y de autorrealización.

La propuesta de este enfoque, consiste en lograr que los alumnos tengan iniciativa propia, capacidad de elegir y autodirigirse en forma inteligente, utilicen sus experiencias en forma creadora, actúen críticamente y en forma cooperativa con los demás. La educación se centra en la persona; con base en la hipótesis de que el ser humano es digno de confianza y respeto, el estudiante participa activamente en el proceso de su propio aprendizaje y desenvolvimiento integral, permitiéndole desarrollar la facultad creadora, al mismo tiempo que comprende su medio ambiente y se compromete con él.

Lartigue (1996) hace hincapié en que el *aprendizaje significativo* es la piedra angular de la educación centrada en la persona. Aprender significativamente implica estimular y motivar las funciones correspondientes al hemisferio izquierdo (acción cognitiva o intelectual), pero siempre complementado con el derecho (acción intuitiva o creativa), por ser la unión de ambos lo que permite la integración tanto de las funciones cerebrales como de la personalidad del individuo. Lo que se aprende significativamente promueve el cambio, el desarrollo y la autorrealización; se puede aplicar a la vida y es un aprendizaje integral. El papel del profesor es procurar los medios y condiciones adecuadas para que ese potencial se desarrolle, asimismo, menciona Lartigue, es motivar al alumno por medio de la presentación atractiva de los contenidos, de aplicaciones prácticas y crear un clima que favorezca la participación activa del alumno, ser facilitador en la comprensión de los contenidos, descubrir y atender las necesidades, intereses y problemas que el individuo o grupo está enfrentando. Y el papel del alumno es el ser un elemento activo y directamente responsable de su proceso de aprendizaje.

### **2.3.5 Enfoque Investigación-Acción**

Gimeno y Pérez (1996) explican que la investigación-acción (I-A) surge en los sesenta en la Gran Bretaña, y que sus principales representantes son Stenhouse y Elliott. Para Stenhouse (1987) la enseñanza es un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta, es un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora.

Para poder desarrollar este modelo, el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias aprendidas en su formación académica, debe convertirse necesariamente en un

investigador en el aula, en el ámbito donde se desarrolla la práctica y se presentan problemas específicos y con base en la problemática detectada, definir y experimentar estrategias de intervención, también singulares y adecuadas al contexto y a la situación.

Elliott (1990) puntualiza que la I-A se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, el propósito consiste en que el profesor profundice en la comprensión de su problema.

La I-A adopta una postura teórica temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico. Al explicar lo que sucede, se construye un guión sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes entre sí. Se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, lo que ocurre se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben, de ahí la importancia de las entrevistas y la observación participante para la I-A.

Gimeno y Pérez (1996) mencionan que en la investigación acción destacan los siguientes planteamientos: Mejorar la práctica docente, comprendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión: no se puede establecer de antemano un método de enseñanza; éste debe de ser de acuerdo con las características concretas del grupo con el cual se está trabajando.

La I-A debe de abarcar los aspectos que afectan la realización de los valores considerados educativos. Cada momento de reflexión conduce a otro momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez, es indispensable que se reflexione, en este proceso se transforma la práctica al modificarse los participantes y la situación.

A través de la I-A los estudiantes descubren y desarrollan por sí mismos su poder y capacidades. La reflexión sobre los intercambios en ciertas situaciones prácticas del aula requiere del diálogo, del debate de pareceres y expectativas, las aportaciones de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas. Elliott describe que desde la perspectiva de la I-A, la formación del profesorado tiene que estar basada necesariamente en la escuela, esto no significa que se pueda prescindir del apoyo externo o que carezcan de valor las actividades extraescolares, cuando los profesores dispongan de tiempo para compartir y reflexionar sobre sus prácticas.

Los cursos para los docentes pueden ser llevados fuera de los centros escolares, pero los trabajos que se evalúan consisten en investigaciones llevadas a cabo en las escuelas, las actividades en estos cursos se centran en el diálogo acerca de los problemas metodológicos y sustantivos que los profesores experimentan en sus propios contextos escolares, o a explorar los conceptos y teorías que ayuden a iluminar los problemas y las posibles estrategias dirigidas a su resolución. Las teorías no se escogen a partir de la suposición de que son generalizables a todos los contextos, sino que se tratan como fuentes de hipótesis que han de ser comprobadas en los contextos concretos. No niega la posibilidad de generalizar los problemas y estrategias prácticos a otras escuelas, pero las generalizaciones deben surgir a través de la comparación y el contraste de los casos habidos en cada contexto, manteniendo su carácter de hipótesis con respecto a su aplicación en otros casos. Una de las ventajas de la formación de profesores, fuera de su propia escuela, es permitir a los participantes, que vienen de contextos diferentes, efectuar análisis comparativos.

### **2.3.6 Enfoque Desarrollo de Habilidades del Pensamiento**

Martínez (1990) señala que actualmente se ha tomado profunda conciencia de las necesidades de enseñar a pensar, tras las hipótesis de que el pensamiento se puede mejorar con el entrenamiento. Fruto de este planteamiento es la multiplicidad de programas relacionados con las habilidades, materiales, campos de aplicación y preparación de los profesores.

Estos programas destinados a enseñar a pensar se clasifican de la siguiente forma:

Programas sobre operaciones cognitivas.

- Programa de enriquecimiento instrumental (PEI) de Reuven Feuerstein.
- Estructura del intelecto (SOI) de Guilford.
- Programa pensar sobre (AIT)
- Elaboración y aplicación de estrategias intelectuales (BASICS) Florida.
- Proyecto inteligencia (Harvard-Venezuela).

Programas heurísticos.

- Patrones de solución de problemas (Rubenstein, California).
- Solución de problemas (Schoenfeld, California).
- Un practicum en el pensamiento (Steiner, Cincinnati).
- Proyecto de estudios cognitivos (Maniatis).
- Pensamiento productivo (Covington, Ohio).
- Pensamiento lateral (De Bono).

Programas sobre pensamiento formal.

- Desarrollo de procesos abstractos del pensamiento (ADAPT) de Moshman-varios.
- Desarrollo de habilidades de razonamiento operacional (DOORS.III).
- Dirección y organización para el desarrollo de habilidades (CONPAS) de Schermerhorn, Williams, Dicción.
- Programa de razonamiento analítico (SOAR, Louisiana).
- Desarrollo del razonamiento en la ciencia (DORIS, California).

Programas de manipulación simbólica.

- El lenguaje en el pensamiento y la acción (Hayakawa).
- Escritura y pensamiento (Easterling Pasanen).
- El universo del discurso (Koffet).
- Modelado del lenguaje interior (Meichenbaum).
- LOGO y pensamiento procesal.

Programas pensar sobre el pensamiento

- Filosofía para niños (Lipman).
- Habilidades metacognitivas (Flavell).
- Solución completa de problemas (Hayes).

Así es que, una vez enunciadas y descritas cada una de las tendencias generales de la formación docente, se rescata que la reunión de aquellos rasgos que persigue la formación docente apunte a un proceso permanente en la que el profesor de cimiento y modele las bases de su ejercicio laboral, para la adquisición, el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias, las acciones y los instrumentos que le permitirán responder a las demandas sociales y reivindicarlo como un sujeto que busca una trascendencia y transformación, tanto en el plano personal como en el colectivo.

## **2.4 El concepto de práctica docente**

La definición de práctica docente es primordial para la presente investigación, pues es a partir de ésta que se delimita lo que también será motivo de análisis en el discurso de los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres (CB).

El concepto de práctica docente es relativamente reciente en la bibliografía relativa a la educación. Se le puede rastrear en un conjunto de investigaciones alrededor de la vida cotidiana en la escuela (Rockwell, 1985; Rockwell y Mercado, 1986; Mercado, 1991), así como en algunas propuestas de formación de maestros y desarrollo curricular (Stenhouse, 1987; Sacristán, 1988; Porlán, 1987, entre otros). Este concepto ha sido un punto de anclaje de las investigaciones mencionadas. Se ha planteado que la práctica docente no se limita a la interacción maestro-alumnos, o a las actividades

del aula, que abarcan todas las actividades que los maestros realizan dentro del espacio y del tiempo escolares, etc. Así es posible observarlo como un concepto cuyos límites no están precisos, cuya definición no es única, y cuyos márgenes se amplían o restringen de acuerdo a las diversas posturas de los autores.

Como práctica social, la práctica docente se encuentra estrechamente vinculada con el contexto social y político del cual forma parte. En este sentido podemos identificar tres niveles o dimensiones: el nivel institucional, el nivel académico y el nivel político; los cuales no están desvinculados, sino por el contrario lo académico, lo político y lo institucional se encuentran íntimamente relacionados. Dentro del ámbito académico, el plan de estudios constituye el núcleo que delimita y da coherencia a la tarea docente, si se considera que a través del currículo se fundamenta una de las funciones del Colegio como es la formación de alumnos y, si la función docente es propiciar aprendizajes significativos con respecto a una estructura curricular dada, la actividad docente tiene como eje de referencia el plan de estudios.

Asimismo, la dimensión institucional constituye el encuadre en que se realiza la práctica docente, en la medida de que las demandas tanto internas como externas, inciden en su conformación académica y administrativa. De tal manera que en la dinámica institucional, los diferentes grupos de poder promueven la dominancia de determinada posición política-ideológica que enmarca el trabajo académico.

La dimensión política de la práctica docente se da en el interior de las estructuras de clase que en un momento dado se manifiesta por el poder de dominación que se da dentro de una institución y que una de sus manifestaciones es a través del plan de estudios (Morales, 1982).

Como práctica social, la práctica docente es: circunstanciada, intencionada, interactuada e instrumentada (Arredondo, 1979), las cuales determinan y condicionan la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica docente es circunstanciada en la medida en que se lleva a cabo en un contexto socioeconómico particular y en un momento histórico determinado que la condiciona; como actividad intencionada tiene finalidades y propósitos específicos tanto individuales como sociales que necesariamente responden a un concepto de hombre, sociedad y realidad; es interactuante en el sentido de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen dos sujetos: maestro-alumno, alumno-maestro. La práctica docente es una actividad instrumental y metodológica que permite la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De ahí que considerar la práctica docente inclinándose únicamente a lo didáctico-pedagógico haciendo de lado el contexto socio-político, nos lleva a reducir la actividad docente a una actividad basada en la aplicación de técnicas y procedimientos cuya finalidad es la tecnificación del proceso educativo, y por consiguiente la evaluación de la misma, va estar enfocada hacia lo meramente escolar reduciendo el acto docente a la interacción en el aula.

Conceptuar de esta manera la práctica que el docente realiza nos llevaría a considerar que los problemas fundamentales que se presentan en la vida cotidiana de los docentes consisten principalmente en la falta de una preparación en el manejo adecuado de los materiales y de los procedimientos "el maestro necesita tener plena conciencia de las implicaciones del diseño instruccional y del modelo tecnológico general, para que le ayuden a cambiar sus propias actitudes en clase" (Chadwick, 1978). Asimismo, la relación que se establece entre el maestro y el alumno se limita a una situación cambiante y con una finalidad específica: lograr que los alumnos modifiquen su conducta, de tal manera que se puede dar un ocultamiento de la problemática que surge en una relación de aprendizaje, donde el maestro tiene el poder por el saber y el alumno se convierte en el depositario de ese saber. De ahí que la evaluación de los docentes sería una actividad técnica que deja de lado una serie de factores que condicionan y determinan la práctica docente; así como recortarían la función de ésta en la medida que la tarea docente se circunscribe a los aprendizajes que se generan en el aula.

El evaluar a los docentes bajo esta perspectiva no permitiría reflexionar sobre su labor, reproduciendo pautas que no enriquecen por un lado, su tarea cotidiana, y por otro, tampoco posibilitaría un cuestionamiento sobre el papel que desempeña en un contexto más amplio. Al respecto García (1975) señala que la problemática educativa suele centrarse en la cuestión escolar, como si la función de aquella se agotara en el aula, así, suele criticarse a la enseñanza “tradicional” proponiéndose nuevos criterios y métodos educativos con un interés exclusivamente centrados en la renovación metodológica. En este sentido, se pretende desligar lo escolar de sus implicaciones sociales observándose una tendencia hacia la tecnificación del proceso educativo en el que se inscribe la práctica docente misma, es decir se suelen hacer proposiciones que pretenden universalizarla, desvinculándola tanto de los niveles educativos (que contempla situaciones distintas), como de las condiciones institucionales en que esta práctica se realiza.

Por lo anterior no comparto los planteamientos derivados de la tecnificación del proceso educativo, puesto que partimos de que la labor que el docente desempeña es relevante y a la vez compleja en el desarrollo del proceso educativo, dado que el docente tiene la responsabilidad de generar en los alumnos experiencias de aprendizajes significativos que les permita actuar sobre la realidad, con una actitud crítica-reflexiva, tanto para el alumno como para el docente de tal manera que ambos sean responsables de la construcción y producción conjunta de conocimientos.

La práctica docente la definimos como la serie de actividades cotidianas que el docente desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales que, en su interacción adquieren un significado para la institución escolar, la comunidad y para el docente mismo, delimitando así su propio ámbito. El docente como trabajador, es sujeto que requiere de una ordenación de sus propios conocimientos, recursos y estrategias para llevar a cabo su quehacer como facilitador de experiencias de aprendizaje. Como actividad fundamentalmente social que es, ser docente implica establecer constantemente relaciones con los miembros que integran la institución escolar, es decir, establece relación con las autoridades, colegas y obviamente con los alumnos.

Su actividad tiene un campo específico de trabajo que es la Institución escolar, la cual posee características que, independientemente de sus objetivos, recursos, planes y programas de estudio, entre otros, tienden a ser constantes y se presentan en toda institución, tal es el caso de las aulas cerradas, en donde el docente está solo frente al grupo de alumnos; el conjunto de conocimientos especialmente organizados y programados en espacio y tiempo; las jerarquías, las normas y reglamentos, que en su conjunto es lo que delimita su propio ámbito.

## **2.5 Antecedentes de la formación docente en el CB**

La formación docente en el nivel superior y sus propuestas, modalidades y posturas teóricas alcanzan a la educación media superior compartiendo la misma problemática. En este sentido, en 1975 el Colegio de Bachilleres conforma el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP) como el primer organismo dedicado a la formación docente del nivel medio superior, atendiendo exclusivamente a los profesores del Colegio. El Colegio desde su creación, ha considerado como un aspecto prioritario y relevante, para el cumplimiento de sus objetivos, la formación y actualización del personal académico, a través del Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP). El decreto de creación define como objetivo del CAFP: *“Contribuir a la superación del personal y en consecuencia a elevar la calidad de la educación que imparte el Colegio de Bachilleres”* (Colegio de Bachilleres. Manual General de Organización, p. 66, 1976). Los programas de formación desarrollados por el CAFP han respondido a finalidades y necesidades del Colegio, programas que han evolucionado con la Institución. A continuación se presenta de manera esquemática cada una de las etapas de este desarrollo histórico:

Fecha	Contexto Histórico
1973-1975	La formación fue dirigida básicamente a la realización de cursos introductorios para la contratación de profesores. Fueron diseñados e impartidos por personal de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y realizados en las instalaciones del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Los cursos se enfocaron hacia el conocimiento de la Institución, aspectos pedagógicos generales y contenidos disciplinarios.
1976-1978	En este período inicia sus actividades formales el CAFP. Esta etapa se caracteriza como período con orientación a la sistematización de la enseñanza. Para alcanzar este propósito se diseñaron e instrumentaron cursos de manejo de programa y uno propedéutico como requisitos de contratación integrado por las áreas de psicopedagogía. Dado el bajo índice de titulación del personal académico, también se llevaron a cabo seminarios para titulación.
1980-1983	Se desarrolló el Programa de Actualización y Formación de Profesores, consistente en diez módulos para el área psicopedagógica y seis para cada área específica. Además se continuaron los seminarios para la elaboración de tesis debido al bajo índice de titulación del personal académico.
1984-1985	Esta fase se caracterizó por la incorporación del tronco común al plan de estudios, con el que se modificó el área propedéutica. Esta situación imprimió al programa de formación características específicas, privilegiando su orientación hacia el conocimiento de los programas. Se consideró importante que el profesor analizara y profundizara en los contenidos temáticos recién modificados; se impartieron esencialmente Talleres de Manejo de Programa y cursos de apoyo a los programas recién implementados.
1986-1988	Se caracterizó por dar mayor flexibilidad a las actividades de formación. Éstas no consistieron en un programa propiamente dicho, sino en una estrategia general de atención a las necesidades pedagógicas y disciplinarias detectadas en trabajos directos con las academias de los planteles. Se impartieron cursos y talleres en las áreas de didáctica, conocimiento del adolescente, sociología y aprendizaje escolar. Se dio importancia al tema de las evaluaciones mediante el taller de evaluación del aprendizaje y el de instrumentos de evaluación; se ofrecieron también cursos, seminarios y conferencias para profundizar en el análisis del enfoque, la metodología y los contenidos de los programas de asignatura.
1989-1990	Con base en la evaluación de las actividades realizadas por el CAFP, se hizo evidente la relevancia de orientar la formación del docente hacia el acontecer en el aula, con el fin de mejorar la práctica educativa. Para ello, en el área de actualización, se diseñaron e impartieron talleres denominados: práctica docente, dirigidos a las asignaturas del primer semestre. Éstos constaron de tres etapas: a) análisis y diseño, b) aplicación y c) evaluación de estrategias pedagógicas. También se impartieron talleres, cursos y ciclos de conferencias de actualización disciplinaria. En relación con el aspecto pedagógico se operaron eventos en cuatro líneas: Aprendizaje Escolar, Didáctica y Docencia, Educación y Sociedad y Conocimiento del Alumno.

<b>1991-1998</b>	Se actualizó el plan de estudios del Colegio y, vinculado con ello, se elaboró el Plan para la Formación del Personal Académico que definió su estructura en tres campos binomiales: disciplina-didáctica, académico-estudiante y educación-sociedad; a su vez, cada uno de ellos se organizó en diferentes líneas de formación. Se instrumentaron talleres generales de temáticas pedagógicas para el conocimiento del enfoque didáctico de los programas y talleres específicos para la comprensión y manejo de los programas recién actualizados, entre los que se encuentran: los de Análisis de Programa; los de Operación de Programas y los de Profundización de Contenidos y proyectos académicos especiales, que incluyen un determinado número de horas de formación y un período de aplicación en el aula y seguimiento a lo largo del semestre, entre el que destaca el Laboratorio para la Elaboración, Aplicación y Evaluación de Estrategias de Intervención Pedagógica (EIP).
<b>1998-2002</b>	En 1998, con base en los principios del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 de la SEP, se diseña el Programa de Desarrollo Institucional 1998-2002 del Colegio de Bachilleres. En este último se considera como área de atención prioritaria y permanente la carrera académica para la cual se establecen los siguientes proyectos: Selección de académicos de nuevo ingreso. Formación y actualización académica. Incremento de la eficiencia docente. Apoyo a la actualización y superación académica del personal docente. Promoción del personal académico. Estímulos a la calidad del desempeño académico. Dichos proyectos pretenden impulsar la profesionalización de la enseñanza, entendida ésta como un proceso sistemático y planeado, orientado a lograr el aprendizaje de los estudiantes, mediante acciones gestoras y facilitadoras. En cumplimiento del Proyecto de Formación y Actualización Académica, se realizó un diagnóstico que permitió visualizar la situación actual en términos de cobertura y tipo de formación desarrollada por los docentes en el Colegio (Programa vigente del Colegio de Bachilleres).

### 2.5.1 Perfil de los profesores de inglés del CB de esta investigación

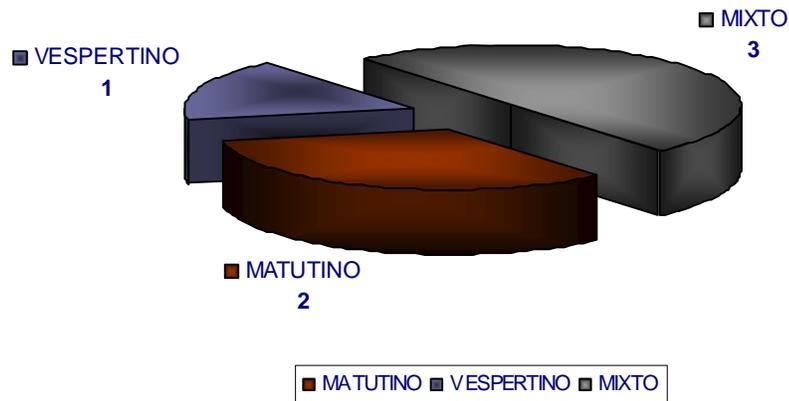
En cuanto al perfil docente<sup>12</sup>, que sirve de marco para el análisis de los informes docentes escritos por los profesores que participaron en esta investigación, nos proporcionará una mayor información con relación a quién es el profesor de inglés del Colegio. Es por ello que las categorías que hemos elegido para obtenerlo son las siguientes: Turno, Antigüedad, Formación Académica y Sexo.

#### TURNOS

El turno en que trabajan los profesores puede ser importante para conocer el tipo de población estudiantil que atienden y que asisten en ambos turnos. La población del turno matutino es por lo general más joven y son dependientes de sus padres económicamente, mientras que la población estudiantil del turno vespertino tiende a ser de mayor edad y económicamente independiente de sus padres. Otro factor que podemos considerar en cada turno es el ambiente que prevalece dentro y fuera del Colegio, aparentemente en el turno matutino hay mayor orden y obediencia por parte de los alumnos con sus profesores y mayor actividad de actos relacionados con la escuela. En lo concerniente al turno vespertino hay mayor cantidad de alumnos fuera del salón de clase, ausentismo, y personas fuera del Colegio.

<sup>12</sup> Por perfil académico debemos entender las características que debe o debiera tener el profesor para impartir su materia. Dichas características están enmarcadas por el conocimiento de la disciplina, a partir del enfoque disciplinario plasmado en el programa de asignatura; las habilidades que permitan transmitir y orientar la construcción del conocimiento del alumno y las actitudes óptimas hacia la disciplina y a la docencia que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

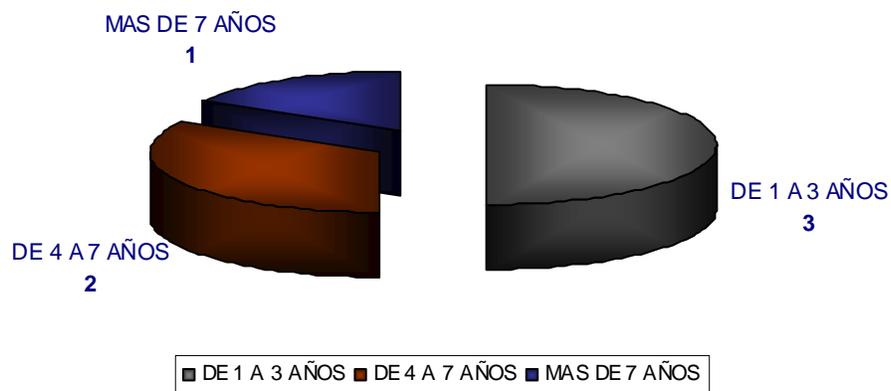
### TURNO EN QUE IMPARTEN CLASES LOS DOCENTES



### ANTIGÜEDAD

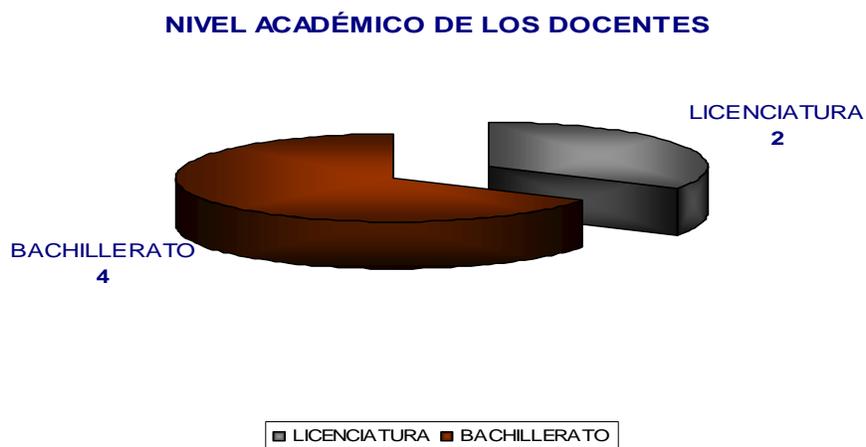
En la Institución y de acuerdo a los propósitos de éste estudio los clasificamos de la siguiente manera: **Profesores de nuevo ingreso**, **Profesores de reingreso** y **Profesores permanentes**. Con la intención de ubicar a cada uno en el análisis de los informes docentes con relación al manejo de planes y programas de estudio, práctica docente, identidad e institución.

### ANTIGÜEDAD LABORAL DE LOS DOCENTES



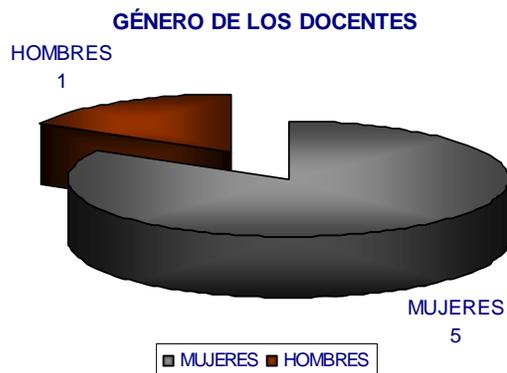
Desde hace algunos años el Colegio estableció una política de ingreso a la docencia que plantea como requisito la posesión del título de licenciatura, salvo en materias para las que no se presenta el número suficiente de aspirantes que cumplan dicho requisito, como el caso de inglés y donde excepcionalmente se tienen aspirantes a docentes con título de licenciatura, ya sea porque las escuelas de donde provienen no ofrecen estudios de este nivel o porque el mercado de trabajo absorbe a los egresados con título, ofreciendo sueldos mucho más elevados que los que puede ofrecer una institución educativa de carácter público. En estos casos, la normativa institucional permite la contratación de personal con bachillerato concluido y estudios técnicos.

### NIVEL ACADÉMICO DE LOS DOCENTES



### GÉNERO DE LOS DOCENTES

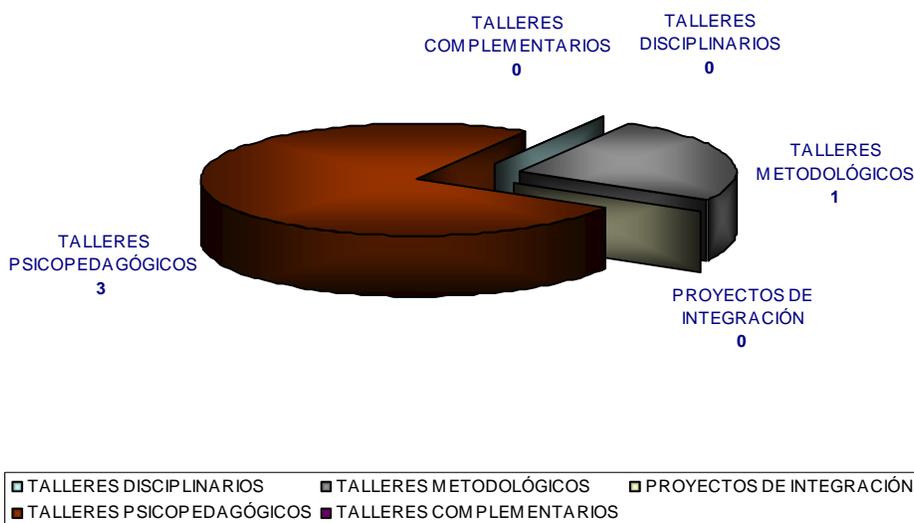
En el Colegio hay más profesoras que profesores impartiendo clases, quizás se deba a que históricamente la docencia se ve relacionada un poco más con las mujeres.



## 2.5.2 Formación y actualización docente de los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres (1999-2003)

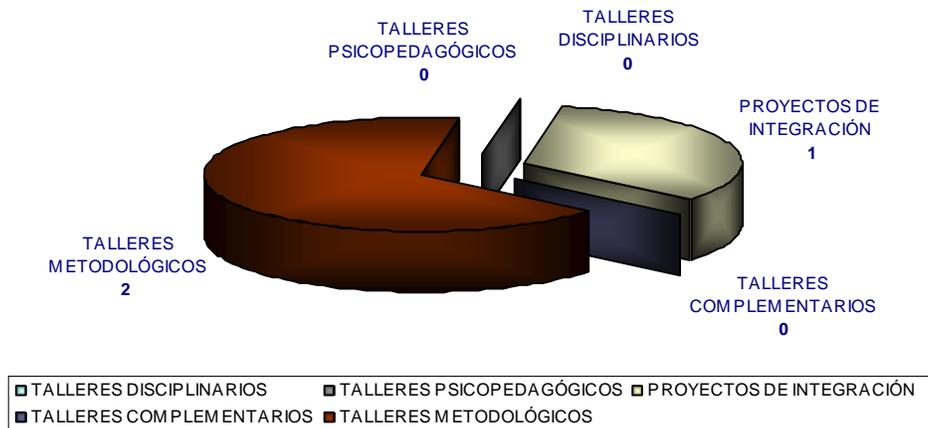
De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección de Planeación Académica del Colegio de Bachilleres, relacionados con la formación y actualización docente de los profesores de nuevo ingreso, reingreso y permanentes del área de inglés, podemos diferenciar de acuerdo con las gráficas lo siguiente: En el receso intersemestral la profesora Elizabeth (**nuevo ingreso**), asistió a un curso taller denominado, *Metodología para la enseñanza de la comprensión de textos en inglés. Módulo I*. Posteriormente asistió a tres cursos talleres más, denominados: *Dinámica de grupos I: La dinámica de grupos en el aprendizaje escolar*, *Dinámica de grupos II: La coordinación del grupo escolar*, *Dinámica de grupos III: El aprendizaje cooperativo y procedimientos para promoverlo en el aula*. Asimismo participó en el proyecto institucional *Práctica Educativa Eficaz*. La evaluación de los aprendizajes acordes a los programas de estudio, utilizando para ello reactivos enviados por el Centro de Evaluación y Planeación Educativa (CEPAC) y reactivos en la conformación del instrumento de evaluación diseñados por el profesor en la conformación del instrumento de evaluación.

### PROFESOR DE NUEVO INGRESO ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE



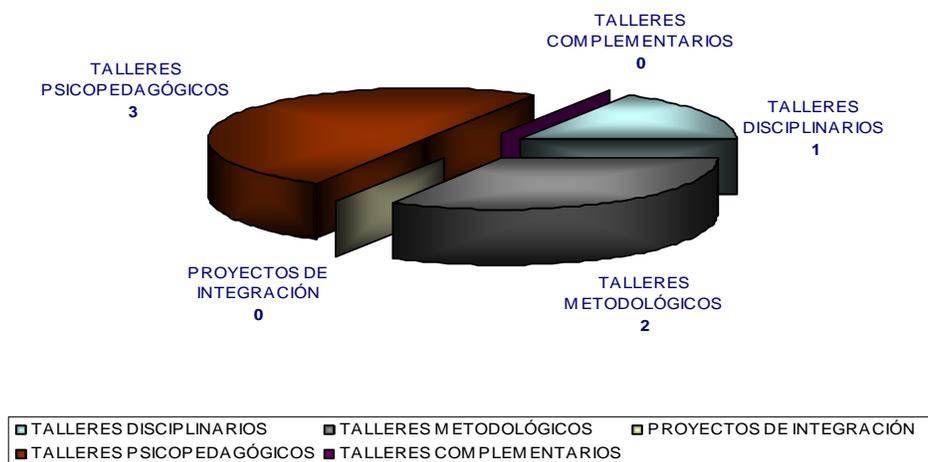
El profesor Roberto (**nuevo ingreso**), participó en el proyecto de integración denominado: *Proyecto de Integración de Estrategias de Intervención Pedagógica (EIP)* para la asignatura de Lengua Adicional al Español I. Asimismo, participó en el *Proyecto Práctica Educativa Eficaz*.

### PROFESOR DE NUEVO INGRESO ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE



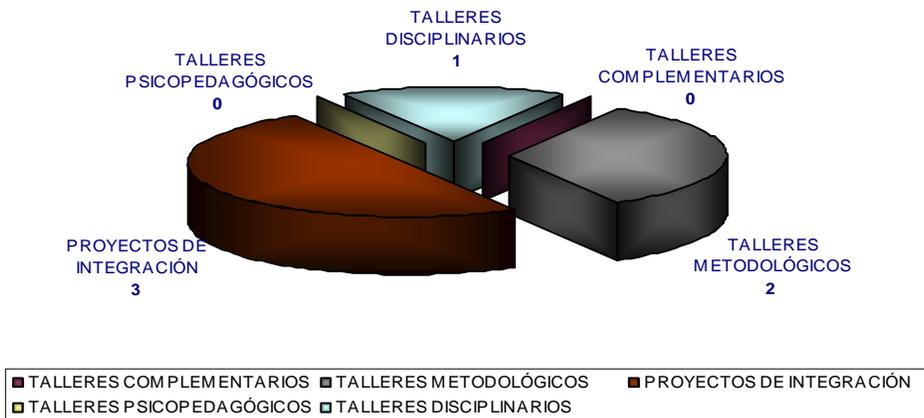
La profesora Martha (**reingreso**), asistió a los cursos taller que a continuación se mencionan: *Metodología para la enseñanza de la comprensión de textos en inglés. Módulo I., Cohesión y Coherencia I para textos en inglés. La construcción del conocimiento en el ámbito escolar. Dinámica de grupos: La dinámica de grupos en el aprendizaje escolar.*

### PROFESOR DE REINGRESO ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE



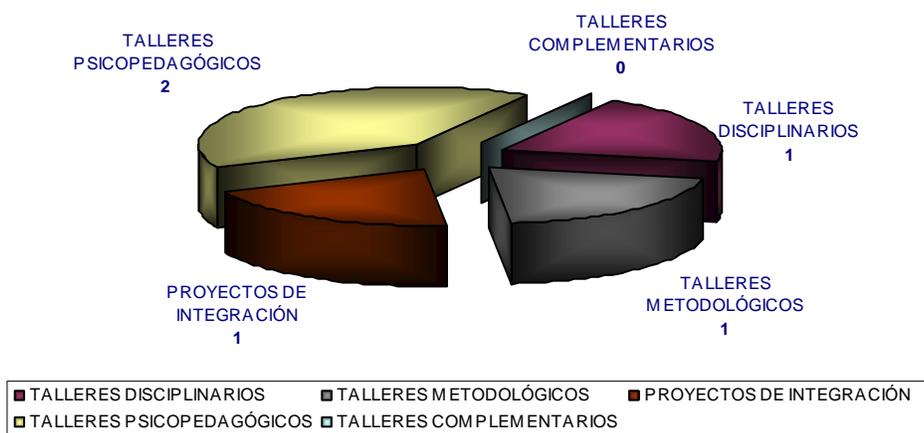
La profesora Silvia (**permanente**), cursó: *Introducción a la cohesión para textos en inglés. Metodología para la enseñanza de la comprensión de textos en inglés. Módulo I, II. Proyectos de integración. Estrategias de intervención pedagógica. EIP III y I.*

## PROFESOR PERMANENTE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE



La profesora Marlen (**permanente**), asistió a los siguientes cursos: *Proyecto de integración, Estrategias de Intervención Pedagógica. LAE I. Condiciones que favorecen un aprendizaje eficiente en el aula. Análisis de textos para la comprensión de lectura en inglés. Aprendizaje estratégico: su aplicación práctica en el aula. Aspectos metodológicos para la enseñanza de comprensión de lectura en inglés.*

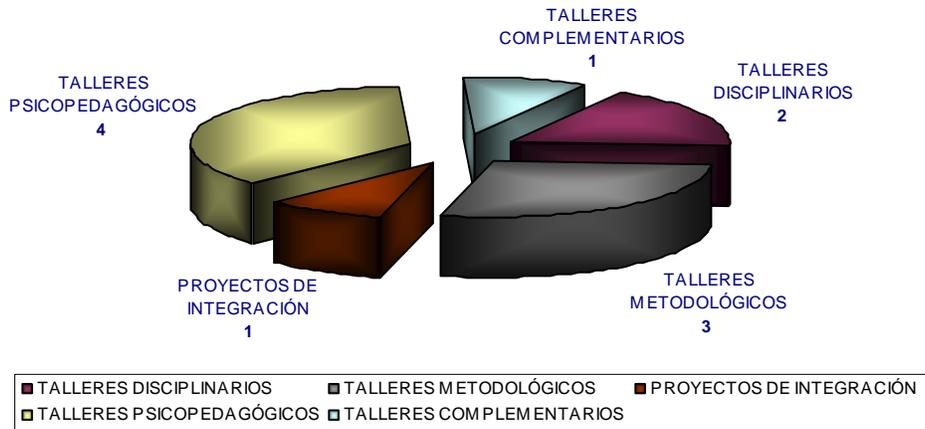
## PROFESOR PERMANENTE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE



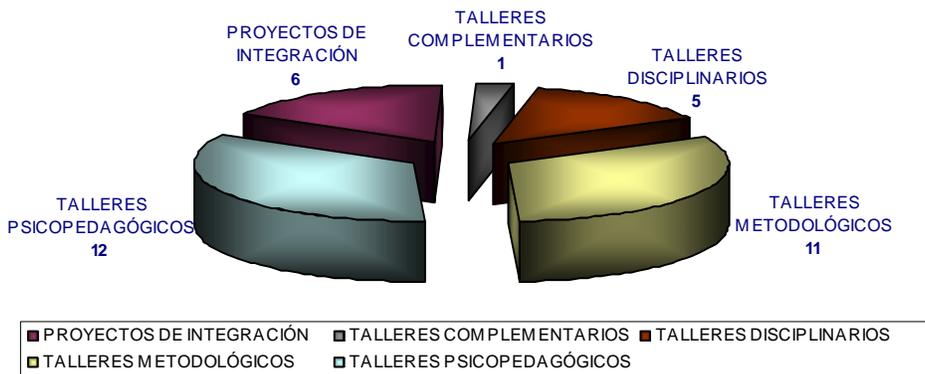
La profesora Delia (**permanente**) asistió a los siguientes cursos taller: *Módulo I Excell básico. Estrategias de Intervención Pedagógica. EIP. LAE III. Introducción a la evaluación del aprendizaje de LAE I, II y III. (Inglés). Introducción a la cohesión para textos en inglés. Estrategias para la evaluación*

del aprendizaje y la enseñanza. Metodología para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. Módulo I. Cursos de nivelación del idioma inglés.

### PROFESOR PERMANENTE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE



### TOTAL DE CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE (1999 - 2003)



De acuerdo con la información proporcionada por los profesores de *nuevo ingreso, reingreso y permanentes* de los cursos talleres en los que se interesaron, los resultados que obtuvimos reflejan las necesidades de formación de los maestros de inglés en cuanto a la asistencia de los siguientes cursos-talleres:

- talleres psicopedagógicos,
- talleres metodológicos,
- proyectos de integración,
- talleres disciplinarios y
- talleres complementarios entre otros.

Para integrar esta información se detallan aspectos importantes de los cursos-talleres de la formación y actualización docente del Colegio de Bachilleres, en orden de importancia y de acuerdo con los datos que obtuvimos en la conformación y organización de los cursos a los que asistieron los profesores en el período comprendido de 1999 a 2003.

**Talleres psicopedagógicos**, tienen como objetivo propiciar en los maestros experiencias de aprendizaje que transformen sus conocimientos, habilidades y actitudes para intervenir en el salón de clases en el contexto de la asignatura que imparten y con problemas escolares relacionados con el abandono de los estudios, disciplina, ausentismo, reprobación, afectivos, motivacionales, bajo desempeño, rezago escolar, favoreciendo una práctica educativa acorde con la institución y conforme a su Modelo Educativo y a las funciones que como profesor desempeña. (Colegio de Bachilleres. Proyecto para la formación y actualización académica 1998-2002. p.22).

**Talleres metodológicos**, promueven que el profesor conozca y aplique los elementos que le permitan organizar actividades que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de un determinado contenido curricular, para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Se les proporcionan propuestas metodológicas para la enseñanza que no sean rígidas ni lineales, ya que existen variables que intervienen en el aprendizaje del inglés tales como: el nivel de conocimientos previos relacionados con los programas de estudio de las asignaturas; las características psicosociales de los alumnos; la profundidad de contenidos curriculares. (Colegio de Bachilleres. Proyecto para la formación y actualización académica 1998-2002. p.23).

**Proyectos de Integración**, tiene la finalidad de conjuntar y recuperar en un diseño instruccional los conocimientos, habilidades y actitudes en la integración de los elementos disciplinarios-didácticos y teórico metodológicos, en el marco del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, que promueve el aprendizaje significativo de los estudiantes, para que pueda ser aplicado en el ámbito escolar, y tener un seguimiento y evaluación que permita retroalimentar el proceso formativo del profesor y su desempeño en el salón de clase. (Colegio de Bachilleres. Proyecto para la formación y actualización académica 1998-2002. p.24).

**Talleres Disciplinarios**, en la Enseñanza Media Superior el docente es considerado un profesional de la disciplina, es necesario que tenga un dominio pleno de su disciplina; por lo tanto, el campo disciplinario tiene como propósito que el maestro domine los conocimientos fundamentales de su materia, desarrolle y enriquezca los planteamientos metodológicos propios de su disciplina, expresados en el enfoque y en los contenidos de los programas de estudio de las asignaturas del plan de estudios del Colegio de Bachilleres. (Colegio de Bachilleres. Proyecto para la formación y actualización académica 1998-2002. p.21).

**Talleres Complementarios**, se requiere que el profesor cuente, con información del acontecer socio-político, cultural y tecnológico en el ámbito nacional e internacional como complemento a su formación y le permita desarrollar una cultura general actualizada, y contar con habilidades que apoyen y faciliten su práctica tales como: computación, redacción, para ello se realizan eventos que desarrollan este tipo de formación. (Colegio de Bachilleres. Proyecto para la formación y actualización académica. 2000-2002. p.24).

En el siguiente capítulo analizaremos los informes docentes en cuatro ejes o apartados previamente seleccionados: I.- Programa de estudio, II.- Práctica docente, III.- Identidad docente, IV.- Institución; relacionando y precisando a detalle especificaciones respecto de la formación que desde la perspectiva de los maestros adquieren tonalidades particulares de su entorno, experiencias y percepciones sobre su enseñanza en el Colegio, a través de la práctica educativa que van construyendo bajo sus propias maneras de concebir y comprender la realidad que se les presenta, tensionada y atravesada por distintas realidades de la vida cotidiana.

Igualmente, juzgamos apropiado señalar que la conformación de los informes docentes y las transcripciones que se hacen y utilizan, se respeta su autenticidad y formato, así como la letra y la ortografía utilizada en la elaboración de los mismos por cada uno de los maestros de inglés del Colegio de Bachilleres, que participan en esta investigación.

El número de profesores de inglés que participan en esta investigación son seis de un total de nueve profesores que conforman la Academia de inglés del Colegio, el conjunto de informes integrados suman un total de 24; estos informes docentes varían en número de acuerdo con su ingreso y permanencia de cada uno de ellos dentro de la institución.

## CAPÍTULO 3

En este capítulo desarrollaremos el análisis de los reportes docentes en cuatro apartados, que corresponden a cuatro ejes temáticos previamente seleccionados: programa de estudio, práctica docente, identidad docente e institución. Estos ejes nos permitirán definir respecto de la formación que, desde la voz de los docentes adquieren matices particulares a sus experiencias y percepciones sobre su enseñanza en el Colegio. Recuperar sus voces y percepciones sobre estas categorías extraídas de las reiteraciones a los mismos dentro de los reportes docentes arroja insumos para pensar una formación de profesores más contextualizada para el Colegio. Dentro de cada eje hemos hecho una subdivisión entre profesor de nuevo ingreso, profesor de reingreso y profesor permanente, pues coincidimos con Berger y Luckmann (1968) que el proceso de institucionalización de los profesores en el Colegio puede aportar elementos diferenciados de formación para tres momentos en la vida de un profesor en el Colegio.

En el primer eje, programa de estudio, recuperamos algunas nociones y las tomamos como referentes para ubicar las propias miradas de los profesores sobre el programa de estudio. Podemos, pensar, que los profesores también elaboran su propia definición sobre el uso, ejercicio y aplicación que hagan del programa en su ámbito escolar; el programa orienta los procesos de aprendizaje, que se comunican y explican los propósitos educativos que forman parte de un plan de estudios concreto (Díaz Barriga, 1983). El programa también se considera de una manera integral, escrito en lenguaje sencillo que explica los objetivos a alcanzar en relación con el plan de estudios (Taba, 1976). Se trata de un proyecto integral, que orienta el trabajo en el proceso de enseñanza aprendizaje de profesores y alumnos y no como mero formulario de contenidos y temas (Rodríguez, 1978). En el caso específico del Colegio el programa es un instrumento de trabajo que brinda al profesor elementos para planear, operar y evaluar el curso; asimismo, los aprendizajes a lograr y la perspectiva desde la que deberán ser enseñados (Programa de estudios de LAE II. Colegio de Bachilleres, 1996).

### 3.1 EJE TEMÁTICO: PROGRAMA DE ESTUDIO

Con base en la explicación que hemos dado en la introducción de este capítulo, procederemos a analizar el primero de los cuatro ejes temáticos seleccionados en el que habremos de recuperar y contextualizar la voz de los profesores en torno a los referentes respecto del programa de estudio, con base en la subdivisión hecha entre profesor de nuevo ingreso, profesor de reingreso y profesor permanente.

De acuerdo con este informe docente, es el de una profesora de nuevo ingreso, que desde un inicio muestra interés por impartir clases a estudiantes en una institución de nivel Medio Superior, en este caso el Colegio de Bachilleres, y al llegar al centro escolar, manifiesta que: *“Uno de mis grandes deseos siempre fue dar clase a estudiantes de nivel medio superior, porque considero es una de las etapas más importantes para su formación profesional. Al llegar a este plantel me sentí un poco temerosa por el hecho de enfrentarme a grupos muy numerosos y un nuevo sistema”* (Nuevo ingreso) Elizabeth.

La profesora Elizabeth deja entrever que enfrenta un medio escolar distinto del que proviene (institución privada), lo cual le produce de entrada un “shock” al retomar su actividad como docente en una nueva institución; con relación a: impartir clases, metodología de enseñanza, tipo de institución (pública), alumnos, grupos numerosos, programa de estudio y el desconocimiento del contexto escolar e institucional en la que posteriormente se vería involucrada con todo lo que esto conlleva. La profesora se adentra en el conocimiento de la institución, a través de uno de los canales propuestos por la estructura institucional del Colegio (Jefe de Materia) para orientar y ayudar a la profesora en el proceso de adaptación a la institución. Por un lado hay cierta flexibilidad en cuanto a retomar la experiencia docente del profesor, y la de su ingreso para empezar a impartir sus clases, y posteriormente involucrarlo con relación directa a lo que en el Colegio se proponen como objetivos y en la búsqueda y puesta en práctica de los mismos, por parte del colectivo docente. *“...me encontré con un jefe de materia dispuesto a auxiliarnos en cualquier problema que pudiéramos encontrar, el me orientó en un sin fin de situaciones totalmente nuevas para mí, una de las cosas que más me agrado fue el hecho de que él tiene ideas muy innovadoras para manejar el sistema, nos dio total libertad para aplicar nuestra experiencia adquirida con anterioridad*

*en nuestras clases, pero siempre persiguiendo el mismo objetivo: Que los alumnos reciban la mejor educación pero ahora de manera diferente, más innovadora que ellos sintieran que son lo más importante para la institución y para uno como profesor*" (Nuevo ingreso) Elizabeth. De acuerdo con la guía del profesor del Colegio, la Academia es un espacio de encuentro entre profesores de materias de una misma disciplina, con el objeto de reflexionar sobre su práctica educativa y campo de conocimientos, a fin de enriquecer y transformar su quehacer docente y acordar formas de trabajo para optimizar el aprendizaje de los alumnos. El jefe de materia fundamentalmente coordina y orienta al personal académico en el desarrollo de los programas de estudio y organiza, a partir de las propuestas institucionales, las actividades del grupo docente. Asimismo, el Colegio de Bachilleres considera al profesor como un profesional de la enseñanza, entendida ésta como un proceso sistemático y planeado, orientado a lograr, a través de acciones gestoras y facilitadoras el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte y continuando con el análisis discursivo de la profesora, ya en el salón de clases con los alumnos, Elizabeth enfrenta la problemática en torno a lo que representa la enseñanza de la asignatura, el aprendizaje centrado en el alumno y su revalorización ante la institución y el profesor, ya que en opinión de la profesora consciente de la ayuda y orientación que recibió del jefe de materia comenta... *"Esta fue una de las cosas que más me agrado, solo que existió un problema: los alumnos en este caso para la materia en específico (L.A.E) no contaban con el conocimiento suficiente de la materia, esto es que su vocabulario era muy poco, incluso algunos de ellos no habían tenido Inglés en su formación anterior. Así que nuestro trabajo sería doble, primero interesarlos en la materia y que se percataran de su utilidad en la vida diaria y no la vieran como una materia más. Esto se hizo posible planeando clases dinámicas, diferentes para que ellos mismos se dieran cuenta que la materia no era como pensaban, que podía ser más divertida y al final notaran su utilidad en la vida diaria"* (Nuevo ingreso) Elizabeth.

De acuerdo con el discurso docente de la profesora, en primera instancia, destaca la importancia que le atribuye a los conocimientos pero... ¿con relación a qué? con relación al *"conocimiento suficiente de la materia"* esto es que su vocabulario era muy poco" y que algunos *"no habían tenido inglés en su formación anterior"*. Para ella, el conocimiento de la materia, va en directa proporción a la cantidad de vocabulario que el alumno tenga y directamente proporcional al conocimiento que haya obtenido en algún curso de inglés, aspectos que de entrada en el Colegio no se ven desde la perspectiva y experiencia de la profesora Elizabeth, sino de una manera teórica y academicista en la que se propone indagar y problematizar los conocimientos previos de los estudiantes con relación a la asignatura y a objetivos, temas y contenidos antecedentes y consecuentes de los programas de estudio. En este sentido, se podría considerar que, al igual que Taba (1976), concibe los programas de manera integral: escritos en lenguaje sencillo para que se entienda, y que expliquen los objetivos que pretenden alcanzar y si éstos se encuentran en relación con el plan de estudios; toma en cuenta las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en relación con las asignaturas anteriores y posteriores del plan de estudio.

Por lo menos esa es la práctica de muchas escuelas o instituciones. Uno de los problemas comunes en la enseñanza del inglés, es que generalmente no hay una continuidad entre lo que se enseña en un ciclo de estudios y el que sigue. Por ejemplo, en muchos casos los alumnos egresados de la secundaria demuestran pocos conocimientos de inglés y tienden a decir que no aprendieron nada en ese nivel y suponen que al ingresar al bachillerato empezarán a estudiar la lengua desde el principio. Con mucha frecuencia los docentes, al tratar de cumplir con los programas de las materias impartidas dan por supuesto que los alumnos ya dominan lo visto en semestres anteriores. En realidad eso debería ser lo normal, sin embargo los alumnos egresados de la secundaria muestran una gama muy diversa en cuanto a nivel de conocimientos de la lengua.

La profesora Elizabeth, reconoce que las problemáticas que enfrentó por vez primera frente al grupo, también influyeron para el adecuado cumplimiento del programa, ...*"Por otro lado una vez más fue bastante preocupante dar estos cursos, lo anterior refiriéndome a que descubrí una vez más el nivel académico en el cual se reciben a los alumnos ya que nos enfrentamos a dos problemas, el primero: es que carecen del conocimiento mínimo del idioma Inglés lo cual dificulta la enseñanza de esta materia, el segundo, pero tal vez más grave sea el que a los estudiantes no les gusta leer, a la par de que su cultura general es muy pobre, tienen pocos conocimientos de historia universal, su ortografía en español es bastante mala, por lo tanto al dar nuestra materia tenemos que abarcar otras áreas lo cual en ocasiones retrasa nuestro programa"* (Nuevo ingreso) Elizabeth. Asimismo, expresa su preocupación al impartir estos "cursos", haciendo referencia ahora a otros problemas, tales como: *descubrir una vez más "el nivel académico en el cual se reciben a los alumnos", "carecen del*

*conocimiento mínimo del idioma inglés” lo cual según la profesora “dificulta la enseñanza de esta materia”. Los otros problemas que menciona son: “a los estudiantes no les gusta leer” “su cultura general es muy pobre”, “tienen pocos conocimientos de historia universal”, su ortografía en español es bastante mala” y que “por lo tanto al dar nuestra materia tenemos, que abarcar otras áreas lo cual en ocasiones retrasa nuestro programa”.*

Con relación a lo anterior, tenemos que en el Colegio el programa de estudio se propone como un instrumento de trabajo que brinda al profesor elementos para planear, operar y evaluar el curso. De igual forma los aprendizajes a lograr y la perspectiva desde la que deberán ser enseñados. Las reiteraciones de la profesora Elizabeth, en el análisis de su discurso, van en relación directa a diferentes contextos, tales como: el institucional, el académico, el docente, el de los alumnos y al manejo de programas de estudio, y las reiteraciones de su discurso, que se mencionan a continuación: *“no contaban con el conocimiento suficiente de la materia, esto es que su vocabulario era muy poco”, “no habían tenido inglés en su formación anterior”, “el nivel académico en el cual se reciben a los alumnos”, “carecen del conocimiento mínimo del idioma inglés”, “dificulta la enseñanza de esta materia”, “a los estudiantes no les gusta leer”, “su cultura general es muy pobre”, “tienen pocos conocimientos de historia universal”, “su ortografía en español es bastante mala”, “por lo tanto al dar nuestra materia tenemos que abarcar otras áreas lo cual en ocasiones retrasa nuestro programa”.* De acuerdo con estas reiteraciones podemos suponer que hay ciertos prerrequisitos con los que deberían contar los alumnos e igualmente los docentes con relación a sus conocimientos previos y experiencia elaboración y manejo de los programas para cursar e impartir las asignaturas del plan de estudios del Colegio respectivamente. Es por ello que coincido con Rodríguez (1978) de retomar el programa como parte de un proyecto integral que orienta el trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de profesores y alumnos. Y no como mero formulario de contenidos y temas. Mientras tanto, la profesora al tiempo que reflexiona sobre todos estos aparentes imponderables con relación a la enseñanza, también menciona algunas posibles soluciones, por ejemplo... *“dar un curso de gramática inglesa y un curso de lectura de comprensión, esto es para que ellos al momento de tomar un texto tengan por lo menos los conocimientos básicos del idioma de la manera que nosotros necesitamos para la enseñanza de estos cursos”* (Nuevo ingreso) Elizabeth. Las soluciones que hasta el momento plantea la profesora son las que a continuación se retoman: *“dar un curso de gramática inglesa” y un “curso de lectura de comprensión”... “esto es para que ellos al momento de tomar un texto tengan por lo menos los conocimientos básicos del idioma de la manera que nosotros necesitamos para la enseñanza de estos cursos”;* como resultante y debido a los problemas que ha enfrentado durante su estancia en el Colegio, y a la falta de conocimiento e información del *“nuevo sistema”* tal como ella lo denomina que prevalece en el Colegio en comparación con el *“sistema”* del cual ella proviene.

Vale mencionar que las soluciones tomadas por la profesora Elizabeth, son las de una profesora formada en la enseñanza y manejo del idioma inglés en las cuatro habilidades a juzgar por su propio perfil docente, teniendo a la gramática como requisito indispensable y eje principal de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés. De acuerdo con su discurso, podemos percibir que basa su práctica en el método de traducción gramatical (The Grammar- Translation method), que de acuerdo con Larsen-Freeman (1986), es uno de los más antiguos que existen, ya que fue utilizado en un principio, para la enseñanza de los idiomas clásicos como el latín y el griego; es por ello que también fue llamado método clásico.

El dar un curso de gramática inglesa es ponderar quizás la gramática como eje fundamental de la enseñanza de: *“un curso de lectura de comprensión”* actividades diametralmente opuestas a la propuesta del Colegio. Un aspecto preponderante de los contenidos de los programas en el Colegio, es el desarrollo de habilidades y procesos mentales – que permiten al lector obtener ideas. Este punto en particular lo ponderan los autores psicolingüistas como una necesidad imperativa, pues constituye en sí el proceso de lectura. De acuerdo con el enfoque comunicativo adoptado para estos cursos, se toma como unidad lingüística el discurso y no la oración o el conjunto de oraciones fuera de contexto. Se considera que el desarrollo de habilidades para la comprensión de textos en inglés no debe subordinarse a la enseñanza de formas gramaticales, por lo que éstas deben presentarse contextualizadas.

El profesor Roberto, menciona en sus reportes docentes, que en primer semestre: *“hubo ocasiones en que fue necesario dar clases adicionales para ampliar puntos didácticos que no fueron suficientemente comprendidos (sic).”* Asimismo en segundo semestre: *“Se invirtió tiempo en repasar aspectos de gramática en Español para ir introduciendo los puntos gramaticales en Inglés”* (Nuevo ingreso) Roberto. Y en lo concerniente a tercer semestre, el profesor explica que: *“El ritmo de trabajo durante el semestre se ajustó al programa y se avanzó en algunos temas a un ritmo más acelerado, de tal manera que al final hubo oportunidad de realizar actividades adicionales. Entre ellas se pidieron traducciones<sup>13</sup> de los materiales revisados y para nuestra sorpresa, fueron de muy buen nivel, no solo en traducción, sino de interpretación del idioma meta”* (Nuevo ingreso) Roberto. Con relación a lo que el profesor Roberto comenta en sus reportes, podemos argumentar que el profesor basa el manejo del programa en los términos siguientes: *“cumplir”, “ampliar puntos didácticos”, “repasar aspectos de gramática en español para ir introduciendo puntos gramaticales en inglés”* *“El ritmo de trabajo durante el semestre se ajustó al programa y se avanzó en algunos temas a un ritmo más acelerado de tal manera que al final hubo oportunidad de realizar actividades adicionales”, “se pidieron traducciones de los materiales revisados y para nuestra sorpresa fueron de muy buen nivel, no solo en traducción, sino de interpretación del idioma meta”*

De acuerdo con los conceptos de programa que revisamos de distintos autores, podemos percatarnos de una discordancia entre teoría y práctica, entre lo real e imaginario de la práctica docente en profesores de nuevo ingreso, a pesar de los mecanismos propios de la institución concretizado en la figura del jefe de materia, nos damos cuenta que la inducción hasta estos momentos, probablemente no ha sido la adecuada en términos de conocimiento y manejo del programa y al cumplimiento de los objetivos de las asignaturas, así como de la metodología y de la enseñanza de la comprensión de lectura de textos en inglés, que propone el Colegio. Podemos advertir un trabajo docente, que con base en el análisis del discurso, al parecer los profesores (Elizabeth, Roberto) desconocen el plan de estudios del Colegio, y por consiguiente los programas de estudio de las asignaturas que imparten, parecen no estar familiarizados con impartir clases de comprensión de lectura en inglés a nivel medio superior, en los primeros tres semestres y posteriormente en quinto y sexto las cuatro habilidades, ¿Cuál es el motivo que en el Colegio el inglés se enseñe de esa manera? ¿Qué sucede con el manejo de los programas de estudio? ¿El material sustituye el conocimiento que los profesores debieran tener de los programas de estudio? ¿Realmente es importante el inglés? ¿Para quiénes? ¿Qué objetivos tiene la enseñanza del inglés en el Colegio? ¿Los alumnos, en dónde aplican estos conocimientos? ¿Qué elementos de la metodología propuesta por el Colegio de Bachilleres se rescata en el discurso de los profesores sobre su práctica docente?

Con relación a la enseñanza de la asignatura de Lengua Adicional al Español (inglés) por parte de los profesores de nuevo ingreso al parecer no ha sido nada fácil, pues de alguna u otra manera los profesores al enfrentar la actividad pensaron que no habría inconveniente con relación a sus saberes en el ámbito del conocimiento y preparación en su área profesional, pues como hemos visto no es suficiente tener el conocimiento y formación en inglés, sino que se necesita una formación profesional para la docencia. Igualmente ha influido la preparación y cultura con la que cuentan los alumnos, y al tipo de institución, o centro educativo en el que se piense dedicar uno a impartir clases, pues como hemos mencionado hay un buen número de actividades de formación y de conocimientos didácticos, metodológicos y pedagógicos que sirven de soporte para la actividad docente, esto lo podemos percibir en el discurso del profesor Roberto: *“La enseñanza del inglés como idioma adicional al Español (sic), no es una tarea sencilla a nivel medio superior. Hay que luchar contra la falta de interés y la baja motivación,*

---

<sup>13</sup> Existe una confusión entre los términos traducción y comprensión de lectura, que con frecuencia se presenta en el manejo de las lenguas extranjeras. La primera es un proceso complejo que exige el dominio de las dos lenguas involucradas, en los niveles lingüístico, semántico y estilístico; requiere de información adicional sobre el tema de la lectura, sobre todo en áreas especializadas; la segunda es también un proceso complicado, pero su meta es diferente: permitir el acceso a ideas y representaciones de un autor. Esta dicotomía se clarificó en el momento que se hubo asimilado la esencia de la teoría psicolingüística, que integra el estudio del proceso de aprendizaje con la de la naturaleza y estructura de la lengua. La psicolingüística aplicada a la lectura ha permitido explicar qué sucede cuando se lee y ha encontrado que el lector lee en busca de significados y no para identificar palabras o frases. La reflexión y valoración de este concepto permitieron determinar los objetivos que se establecieron en el Colegio: la comprensión de lectura, cuya característica predominante es que el alumno integre ideas y las relacione coherentemente, sin necesidad de traducir en forma literal.

*provocada principalmente por traer una deficiente enseñanza del idioma inglés durante la secundaria, y del español desde la primaria*” (Nuevo ingreso) Roberto.

Por otra parte, de igual manera es importante conocer la institución y el plan de estudios, los programas, y todo lo que conlleva, pues es en esta relación diádica en la que podemos basar el éxito o el fracaso de la función docente, parafraseando a Taba (1976) el programa se concibe de manera integral, escrito en lenguaje sencillo que explique los objetivos a alcanzar en relación con el plan de estudios; Lo anterior nos plantea un cuestionamiento con respecto a prever y ubicar el contexto de enseñanza y el cultural, con relación a entender a la población, usos y costumbres que nos permitan tener y crear distintos escenarios que nos ayuden a planificar y dosificar nuestra enseñanza; *“el aprender otro idioma puede tornarse difícil por dos aspectos: por un lado, hay que aprender a pensar de manera diferente al idioma materno (por ejemplo, características sujeto-adjetivo y su posicionamiento, para después comprender su inversión). Por otro lado, es necesario tener muy buen nivel de gramática en español. Fué (sic) muy importante hacer un repaso, prácticamente en todos los semestres, de aspectos gramaticales en el idioma materno (verbos, tiempos verbales, adverbio, pronombre, preposiciones etc.) para facilitar la tranferencia (sic) del conocimiento al Inglés (sic). Conforme se fueron presentando los temas, se fueron revisando rápidamente elementos de gramática en Español”* (Nuevo ingreso) Roberto.

Por otro lado y continuando con relación al discurso docente del profesor Roberto, analizaremos cómo se percibe de entrada impartiendo clases de inglés de manera “formal” en una institución de nivel medio superior pues recordemos que: *Respecto a impartir clases en inglés mi experiencia se circunscribe a nivel particular y con grupos pequeños*”. (Nuevo ingreso) Roberto. En un principio hay al parecer cierta incertidumbre con relación a enfrentar lo que representa esta nueva experiencia, pues existe la carga de trabajo implícita en su actividad docente “formal” y el deseo de querer hacer su labor de la mejor manera posible: *“Conocer el material, preparar las clases y los exámenes, conocer la metodología etc., representó un aluvión de cosas por hacer al mismo tiempo. Sin embargo, con gusto hicimos nuestro mejor esfuerzo”* (Nuevo ingreso) Roberto. Luego sortea esta situación frente al grupo: *“Creo que tener “tablas” en otro nivel me permitió manejar bien la situación académica y controlar la inquietud natural de los jóvenes”* (Nuevo ingreso) Roberto. Por tanto, impartir clases a universitarios, implica hablar de una población estudiantil distinta, aparentemente con responsabilidades y personalidades hechas y definidas desde una perspectiva social, cultural y psicológica. En contraste con una población en transición y en el modelamiento de la personalidad y de cambios físicos y psicosociales como son los adolescentes. En el ámbito universitario al parecer se parte del hecho de que los profesores cuentan con una formación profesional que los capacita para el manejo de los contenidos curriculares de los planes y programas, pero ello no implica que los profesores cuenten con los elementos necesarios para el desarrollo de las tareas docentes en las que se encuentran inscritos. A pesar de tener experiencia a nivel superior, en el bachillerato cambia radicalmente el concepto de docencia, y de práctica docente, pues existen otras implicaciones y maneras de ser, en condiciones y requerimientos distintos en el que no se trata de manejar, “controlar” la naturaleza del otro (adolescente).

### 3.1.1 Proyectos institucionales

La comprensión del programa implica el involucramiento del profesor en otras actividades fuera del salón de clase como los proyectos institucionales. El haber encontrado en el momento soluciones idóneas que les funcionaran para enfrentar las problemáticas descritas anteriormente nos remite a dos aspectos a tomar en cuenta: el conocimiento y el manejo de los programas de estudio de la asignatura, y por el otro, haber sido invitados a participar en el proyecto institucional denominado: “Práctica Educativa Eficaz”. No obstante esto, en ningún momento los profesores hacen referencia al programa de estudio como un medio que les haya ayudado a conocer los objetivos, la intención de la asignatura, las estrategias didácticas, las estrategias de evaluación, como lo menciona la guía del profesor del Colegio de manera directa, de lo que sí hacen referencia es del proyecto en el que participaron.

El profesor Roberto, participó en el “proyecto Práctica Educativa Eficaz”... *“lo que signífico algo muy gratificante ya que hubo oportunidad de dialogar sobre estrategias y medidas pedagógicas que mejoraran el desempeño académico de los estudiantes, dados sus características generacionales y socioculturales*. Por otro lado,... *“se dotó de diversos materiales y se dialogó sobre su pertinencia y aplicabilidad, desarrollando en lo personal, un sentido crítico y analítico respecto a la perspectiva constructivista que tiene como trasfondo nuestra metodología. Lo anterior sin duda contribuirá en beneficio de mi desarrollo profesional”*. Y añade... *Como se puede*

**observar en los reportes de la Práctica Educativa Eficaz prácticamente se conservó la totalidad de alumnos inscritos y el porcentaje de aprobados fue de 100”** (Nuevo ingreso) Roberto. El profesor se va adentrando al mundo de los objetivos e intención de la asignatura a través de estos mecanismos de contención que conllevan el logro de objetivos. En este sentido el profesor que labora en el Colegio contribuye a lograr los objetivos educativos de la institución, cuando se esfuerza en realizar una operación eficiente del programa de su asignatura en su cotidiana labor frente al grupo (Guía del profesor, 2006).

Además de la experiencia y la formación inicial del profesor, el Colegio imparte cursos de actualización y capacita a su personal, no solamente de manera formal (asistiendo a cursos de formación), sino a través de distintas instancias con las que el docente tiene contacto; (pláticas informales con profesores, comentarios, participación en proyectos, sugerencias del jefe de materia), actividades que van nutriendo la nueva “vida académica” del profesor. Asimismo en su estancia en la institución, los profesores asimilan y hacen suyos los objetivos institucionales a través de su práctica cotidiana y de la interrelación con su entorno. Además de que una cosa es lo que oficialmente se plantea en documentos y normas a los que se ciñe el profesor y otra muy distinta y muy significativa es la transferencia que de lo establecido hace el profesor al salón de clase. **...“Con el programa no tuve ningún problema ya que lo maneje de manera más práctica, además de que conté con la ayuda de un proyecto (Práctica Educativa Eficaz)<sup>14</sup> al cual fui invitada a participar por mi jefe de materia. Este proyecto me auxilió de muchas maneras para la mejor planeación de mis clases”** (Nuevo ingreso) Elizabeth.

La profesora, al parecer se va integrando a la dinámica y al quehacer institucional, libremente hace mención de manera crítica el proyecto institucional que denomina: “Proyecto de Elaboración de Reactivos”<sup>15</sup>: **...“Este proyecto me permitió trabajar con exámenes elaborados por parte de dirección general, y esto provocó un poco de enojo de mi parte. Hago mención de lo anterior por lo siguiente, mi molestia es por el hecho de percatarme que en ocasiones estos exámenes no eran elaborados con el suficiente criterio para lo que era una evaluación parcial. Ya que los mismos presentaban un nivel bastante bajo, los reactivos parecían hechos en el momento, sin poner la atención suficiente en los temas de mayor relevancia para su evaluación, las instrucciones eran confusas, y los textos eran bastante difíciles para el nivel de un alumno de primer semestre”** (Nuevo ingreso) Elizabeth. Ahora lo interesante en el discurso de la profesora, es que los culpables ya no son los alumnos sino terceras personas, mucho menos interesa, el nivel académico con que venían los alumnos, en el conocimiento del idioma y la gramática en español e inglés, ortografía, Historia Universal, rechazo por la lectura, quizás ya no es prioritario para el profesor que sepan leer o investigar. Asimismo, la profesora Elizabeth, hace referencia a un curso tomado en el período de receso intersemestral: **“Pero lo más importante de todo fue aplicar los conocimientos adquiridos durante un curso para profesores tomado en vacaciones intersemestrales. Este curso me permitió compartir más con mis alumnos, dar clases con dinámicas para compartir en grupos”** y apoyarse en la idea de que...**“una técnica bien aplicada da buenos resultados, no importando el número de alumnos que se tenga”** (Nuevo ingreso) Elizabeth. Recordemos que la profesora sentía temor ante la expectativa de tener grupos numerosos; **“Al llegar a este plantel me sentí un poco temerosa por el hecho de enfrentarme a grupos muy numerosos y un nuevo sistema, pero estos temores se fueron disolviendo poco**

<sup>14</sup> La práctica educativa en curso normal es resultado del aporte de diversos actores: profesores que programan las clases, imparten el curso y evalúan los aprendizajes; el jefe de materia y otros directivos del plantel que promueven la planeación en academia, y provee, en el marco de los recursos disponibles, los materiales de estudio y práctica requeridos para las actividades en el salón de clases; los estudiantes, que asisten a clase, estudian y preparan exámenes, realizan tareas y trabajos complementarios. Para el objetivo propuesto, en este proyecto participan los profesores en tres aspectos que se consideran fundamentales en la práctica educativa: cumplimiento de los programas de estudio, aplicación de estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje. Para ello se establecen dos líneas de participación: 1) Estrategias alternas para aprendizajes difíciles; y 2) Estrategias complementarias mediante la elaboración de conceptuarios de la asignatura correspondiente.

<sup>15</sup> Cabe hacer la aclaración que la profesora participó en: La evaluación de los aprendizajes acordes a los programas de estudio, utilizando para ello reactivos enviados por el Centro de Evaluación y Planeación Educativa (CEPAC) y reactivos en la conformación del instrumento de evaluación diseñados por el profesor en la conformación del instrumento de evaluación. Estrategias complementarias: conceptuario. El conceptuario tiene como propósito potenciar el aprendizaje significativo del contenido de cada asignatura, a través del empleo correcto de los términos de la disciplina, como producto de una construcción grupal de significados. La estructura del conceptuario se establece a partir de un mapa conceptual que, como recurso para presentar un conjunto de significados condensados, presenta un resumen esquemático de lo aprendido. La participación en esta línea incluye tres aspectos de la práctica educativa: El cumplimiento del programa, su dosificación y registro de avance programático. La elaboración, aplicación y evaluación del conceptuario para cada una de las unidades del programa correspondiente.

a poco” (Nuevo ingreso) Elizabeth. Al parecer con el curso de actualización y formación que le brinda el Colegio, le ayudó para conocer e involucrarse en la dinámica institucional del manejo de grupos numerosos, que le proporcionaron una manera distinta ver y enfrentar lo que en su momento pareció ser un obstáculo.

La profesora, al compartir la experiencia de su participación en el proyecto interno de la institución, “tutores de grupo<sup>16</sup>” -( Apoyar, mediante profesores - tutores, la formación académica de quienes estén en riesgo de abandonar sus estudios durante los primeros semestres, así como la de aquellos que cursan los últimos semestres y tienen posibilidad de concluir el bachillerato) se identifica y manifiesta abiertamente su satisfacción y compromiso por ayudar a los alumnos con problemas académicos, sociales, psicológicos, culturales y familiares en un grupo en el que funge como tutora y docente...” *me gustaría mencionar la experiencia que tuve al ser nombrada tutora de un grupo, esto para mi fue algo totalmente nuevo, pero a la vez fue un nombramiento de muchísima responsabilidad, lo difícil para mi fue el separar la tutoría de mis clases normales, ya que al arribar al salón de clases me encontraba con quejas de los alumnos sobre otros profesores, y esto robaba tiempo a mi clase, siempre trate de remediarlo y opte por dedicarles quince minutos de cada clase a escucharlos, al parecer esto dio buenos resultados ya que programaba mi clase de acuerdo al tiempo previsto con el que yo contaba. pero para mi fue algo gratificante ver al final como ellos confiaban en mí se acercaban a tratar problemas no solo académicos sino familiares, y esta experiencia en realidad solo ellos te la pueden brindar”* (Nuevo ingreso) Elizabeth. Considero importante subrayar lo que enuncia acerca de su función y nombramiento. La profesora Elizabeth muestra una condición institucional que no estaba considerada como elemento primordial de su función con relación a la misma práctica de la docencia, el docente dentro de su vida cotidiana y trabajo académico institucional se ve involucrado en distintas actividades no académicas (en este caso) del conocimiento y acercamiento con los estudiantes, los vínculos que se van construyendo paralelamente con el otro. Siente esta experiencia gratificante, al ver la otra cara de la moneda del alumno adolescente del Colegio de Bachilleres, un ser en proceso de formación con carencias y virtudes que ayudan al profesor a comprender la realidad de los estudiantes del Colegio. Dentro del Colegio el adolescente se caracteriza por aspectos tales como: búsqueda y afirmación de su individualidad, definición de valores personales, comprensión y explicación de la realidad en donde se desarrolla. En síntesis, es la etapa en donde se toman decisiones determinantes en lo profesional, familiar y social (Colegio de Bachilleres 1998, p.20).

Podemos comprender que debido a su corta estancia en el Colegio, en la enseñanza de la asignatura, a su formación inicial y experiencia docente, se den estas situaciones contrastantes entre lo institucional y a sus percepciones en cuanto a aspectos didáctico-metodológicos. Probablemente imaginó que los alumnos contaban con un buen bagaje de conocimientos de inglés, o que la metodología a emplear en la enseñanza del inglés consistiría en enseñar las cuatro habilidades de la Lengua. Es por tanto, normal pensar que exista la diversidad o heterogeneidad en los grupos a su cargo; sin embargo, también es normal que intenten contar con cierta uniformidad de antecedentes o conocimientos de su propia lengua (español) y la lengua meta (inglés), o en todo caso considerar que hacen falta esos antecedentes o conocimientos anteriores y que busquen formas de obtenerlos.

La forma en que los profesores solucionaron la problemática de la materia de L.A.E. (Inglés) ubicándose en este contexto de enseñanza y comprendiendo la situación fue reflexionar y darse cuenta de cómo enseñar la asignatura, conocer el enfoque, la metodología y la didáctica ya que no era como pensaban enseñarla y que podría ser divertido impartirla y a su vez sus alumnos se

---

<sup>16</sup> En la institución esta cobrando relevancia el desempeño de la función de tutoría, no prevista formalmente en el Reglamento de Personal Académico. Las tutorías, impartidas en los 20 planteles, se caracterizan por proporcionar un servicio heterogéneo, en el que existen tantos objetivos como problemáticas a enfrentar (egreso, permanencia, regularidad, seguridad, comunicación entre institución y padres de familia, etc.) y se atiende a estratos de poblaciones con características diferentes. Asimismo, el proceso depende de la “buena voluntad” de los docentes, jefes de materia o administrativos que asumen la función, sin contar con una capacitación adecuada para enfrentar los problemas no académicos de sus estudiantes tutorados, lo que afecta su rendimiento escolar. La relación institucional del personal académico con los padres de familia se expresa de manera relevante a través de los orientadores, en tres momentos: al inicio del semestre, para darles a conocer el modelo educativo del Colegio y los servicios académicos y escolares que ofrece la Institución, las características específicas del plantel correspondiente, así como información significativa sobre el comportamiento de los adolescentes; durante el semestre, para informarles las calificaciones parciales de sus hijos; y al término de los cursos, en el caso de los padres de estudiantes reprobados, con el propósito de plantearles estrategias para la acreditación de asignaturas.

motivaran y se dieran cuenta de la utilidad que podría reportarles en su vida cotidiana con el fin de buscar aprendizajes significativos<sup>17</sup> y que su experiencia fuera grata y constructiva y no en la posición contraria a lo que promueve el aprendizaje repetitivo y mecánico.

Al parecer los docentes por su experiencia y formación docente inicial no reconocen una práctica que cuestione sus prácticas actuales, que transforme su papel, con el uso de herramientas teórico-metodológicas para que éstos logren integrarse de forma plena a las actividades y prácticas que posibiliten la búsqueda, el análisis, la construcción y reconstrucción del conocimiento para primeramente explicarse y como consecuencia de ellos transformar la realidad en que se inserta cotidianamente. Percibimos en el análisis de los discursos de Elizabeth y Roberto, profesores de nuevo ingreso, el desconocimiento de los programas y objetivos de las asignaturas que imparten en el Colegio, el enfoque desde el cual se seleccionan y se estructuran los contenidos con el propósito de ser enseñados, integrando la estructura lógica de la disciplina con la metodología didáctica que propone el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. Es común encontrar en las instituciones educativas como el Colegio a profesores de nuevo ingreso tensionados entre sus prácticas pasadas y las actuales así como la formación y la experiencia docente en impartir clases en diferentes niveles del sistema educativo en específico el nivel medio superior. La mayoría de las veces el Colegio acepta a personas, aunque no tengan el perfil, ni hayan sido formados expresamente para impartir clases de inglés

La mayoría del personal docente en las Universidades, Institutos, Academias o Escuelas de Idiomas, los estudiantes (Profesores) se forma en la enseñanza, competencia, adquisición y manejo del idioma inglés; (cuatro habilidades) de la lengua, llegan a clases sin una formación docente. Las instituciones de educación, y en especial las de Nivel Medio Superior, asumen el reto de formar a sus docentes. El modelo educativo permite que los profesionistas sean profesores, pero no hay una preparación pedagógica. Cuentan con los conocimientos, pero no con la experiencia para trabajar con alumnos y transmitirles sus conocimientos. En el Colegio, y en específico en el área de inglés, con frecuencia los docentes<sup>18</sup> son personas con bachillerato y estudios técnicos y los menos profesionales que provienen de diversos campos disciplinarios tales como: (odontología, psicología, pedagogía) e incursionan en la enseñanza, tanto por una inclinación personal a este quehacer, como por la opción laboral que en un momento determinado se les presenta. Sin embargo, no siempre cuentan con una formación para esta labor, no han sido “enseñados a enseñar” y en muchos casos tienden a enfrentar los retos de la docencia reproduciendo lo que, a su vez, vivieron como estudiantes.

---

<sup>17</sup> Ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable del aprendiz, así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje.

<sup>18</sup> Con el fin de obtener información sobre los docentes, recurrimos a una investigación hecha por las asesoras académicas de la materia (Ortiz y Patán, 1984: 1-5) quienes se encargaron de elaborar los programas correspondientes. El perfil del maestro presentado en el trabajo mostró que hay maestros de formación muy diversa: el 13% egresó de la Licenciatura en letras inglesas de la UNAM y el 7%, no incluido en los egresados de la UNAM, aprobaron el examen de profesor del CELE de la UNAM; el 15% se preparó en la Escuela Normal Superior; 18% hizo estudios en el Instituto Anglo Mexicano de Cultura, A.C.; 20% en el Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales; 27% procede de otras instituciones como el CEMAC, el Coronet Hall. En vista de la diversidad de centros donde los profesores se prepararon, es de esperar una gran variedad de niveles de dominio del inglés y de preparación profesional. El informe de las asesoras mencionadas anteriormente continúa señalando que los docentes tienen distintos tipos de insuficiencia en cuanto a su formación profesional, que van desde el desconocimiento total de teoría y metodología de la enseñanza de la materia hasta la necesidad mucho menor de cursos de especialización o actualización. El conocimiento de estas condiciones es en este momento parcialmente inexacto porque el Colegio de Bachilleres ha venido dando cursos de formación y actualización a sus maestros desde 1984 a la fecha. Los cursos, por lo general, son obligatorios, pero no todos los maestros asisten a ellos. Por otro lado, según informes de la misma coordinación, cada semestre escolar renuncian a su trabajo en planteles aproximadamente un 30% de los maestros, quienes son sustituidos por otros al principio del siguiente ciclo, y este porcentaje de maestros nuevos debe empezar una vez más el proceso de profesionalización de su trabajo que el Colegio busca con los cursos de formación de maestros arriba aludidos. A estas deficiencias en su preparación, se suma una carga de trabajo fuerte para el profesor, quien además de preparar y dar clases, busca materiales de lectura, elabora ejercicios y redacta exámenes.

### 3.1.2 El libro de texto

Otro punto que destaca en cuanto al programa de estudios para el profesor de nuevo ingreso es el papel preponderante del libro de texto. Ya con un semestre en la institución, la profesora Elizabeth comparte en la Academia la decisión de utilizar libro: ... *“se tomo (sic) la decisión de usar libro, lo cual, en un punto muy particular me fue de mucha utilidad, ya que con este se podía avanzar en la preparación de materiales didácticos apropiados para la clase, y así a permitir que las clases fueran más dinámicas* (Nuevo ingreso) Elizabeth. El profesor argumenta una vez más con relación al uso del libro: *“una vez más me permitió poder hacer una clase más rápida, aligero la presión de conseguir material para el tema en turno”* (Nuevo ingreso) Elizabeth. Es el libro de texto el recurso que adquiere mayor importancia en el salón de clases a pesar de las sugerencias del enfoque comunicativo, debido a que éste menciona como requisito la presencia de material original de la lengua. (artículos de revistas, artículos del periódico, anuncios, canciones). De hecho el enfoque comunicativo considera al libro de texto como un material que orienta la organización de las actividades pero no constriñe el trabajo del profesor a este exclusivo material. Muy por el contrario, lo alienta a buscar material externo que permita a los alumnos a aprender la lengua en contexto con la posibilidad de poder recurrir al libro para fortalecer los contenidos.

Recordemos que la profesora Elizabeth usaba el libro para la preparación de los materiales didácticos de la clase que le permitieran tener clases dinámicas, y tener el 100% de asistencia tomando en cuenta que eran objetivos a alcanzar. ¿Ya no son objetivos a alcanzar? O será que el profesor al ir conociendo a la Institución, sus prácticas, tipos de alumnos, problemáticas particulares y culturales, se va transformando, relacionando e identificando con sus quehaceres, los cuales van dando legitimidad a lo institucional y a las formas en que vive y siente, integrándose y formando parte activa de un nuevo conglomerado social, cultural y educativo con maneras y formas distintas de pensar, sentir y de reinterpretar la realidad. En este sentido Berger y Luckman hacen referencia a que toda actividad humana está sujeta a la habituación. Esto es, a la repetición de actos, que poco a poco van creando una pauta que después puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida por quién la ejecuta (Berger y Luckman, 1984: 60). Las prácticas no sólo son elementos que representan el desempeño, la función, el trabajo, que realizan los profesores en un tiempo y espacio determinados, sino también son expresiones que se revisten de un sentido de identidad y que contienen los estilos y sentidos de búsqueda que ordenan la práctica profesional y académica. ¿Podemos pensar que el libro de texto sustituye al programa de estudio de la asignatura?

Las características de lo que, en los últimos años, se ha entendido como libro de texto son las siguientes: se trata de un libro que en un número determinado de páginas desarrolla el contenido de un área o asignatura para un grado o curso escolar, distribuyendo los contenidos en lecciones o unidades; generalmente está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente y el estudio individual sobre el propio libro, mediante la lectura y la realización de las actividades propuestas (Parcerisa A., 1996).

A diferencia de los profesores de nuevo ingreso, los profesores de reingreso aluden a otros componentes involucrados en la comprensión del programa de estudios.

Causa cierta expectación de saber más acerca de su práctica educativa, y posiblemente de una propuesta diferente con relación a una metodología de enseñanza distinta en comparación con las que hemos revisado previamente con profesores de nuevo ingreso, aunque valdría la pena preguntarnos ¿Cuál es la diferencia entre los profesores de nuevo ingreso y una profesora de reingreso? Sospecho que su experiencia y su formación docente y la manera en que se desenvuelve en términos institucionales, académicos, profesionales, didáctico-metodológico, tanto unos (nuevo ingreso) como otros (reingreso) interpretan su realidad en espacios y tiempos determinados de cómo van experimentando y construyendo sus experiencias conforme a lo real y lo cotidiano, dejando de lado el discurso oficial y sumergirse solamente en el “ser” docente.

La profesora Martha, con la experiencia de haber trabajado en el Colegio de Bachilleres, manifiesta que en clases: *“TUVE UNA EXPERIENCIA GRATA, AMABLE Y DE RESPETO CON ELLOS, Y SOBRETUDO QUE HUBO MUCHA MOTIVACIÓN MUTUA PARA TRABAJAR EN UN BUEN AMBIENTE, Y PORQUE LOS OBJETIVOS*

**DESEADOS, SE CUMPLIERON**” (Reingreso) Martha. A través de su discurso se percibe a la profesora Martha segura de lo que dice y hace, pues le ayuda su experiencia docente y su estancia previa en la institución. Al parecer para la profesora es importante el contexto en donde imparte y desarrolla sus clases, y a que los objetivos se cumplan. Me pregunto, ¿Qué objetivos? ¿El de los alumnos? ¿Los de la profesora? ¿Los de la Institución? ¿De los programas? (no lo menciona).

Así también me llaman la atención algunos conceptos que utiliza en su discurso tales como: *“experiencia grata”, “amable y de respeto”, “motivación mutua”, “buen ambiente”* y *“porque los objetivos deseados se cumplieron”*. Esto, en el momento se ve reflejado en la práctica docente de la profesora en sus clases y técnicamente al manejo del programa. En su clase [comenta] trabajó con los muchachos con una dinámica que llamó... **“MOTIVAR PARA APRENDER”, Y YO EN REALIDAD APLIQUE ESTA DINÁMICA, PORQUE ELLOS AL MISMO TIEMPO DE DIVERTIRSE, APRENDIERAN Y ESA ES LA CLAVE DE DESPERTAR EL INTERÉS EN LA MATERIA Y SALIR DE LO TRADICIONAL**” (Reingreso) Martha. De acuerdo con lo que enuncia la profesora Martha, a través de los conceptos que emplea tales como: **“motivar para aprender”, “al mismo tiempo de divertirse aprendieran”, “esa es la clave de despertar el interés en la materia”** y por último y no por eso menos importante, **“salir de lo tradicional”**. De entrada los conceptos son de llamar la atención con relación a la profesora y a su formación y experiencia docente, y las dinámicas empleadas, pues así como los alumnos tienen sus antecedentes escolares, la profesora también tiene los suyos en la formación docente que hasta el momento ha llevado, que de alguna u otra manera se relacionan con una propuesta algo similar a la que el Colegio promueve: el constructivismo. Tomando en cuenta la concepción constructivista del aprendizaje nosotros aprendemos cuándo somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenidos que pretendemos aprender. Esa aplicación implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos. Entonces se da la interpretación que debemos realizar de tal manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro. “Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe” (Coll, et al. 1995).

De acuerdo con Rogers (2001), la metodología dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, puede ser definida como el conjunto de prácticas de enseñanza sistemáticas basadas en una teoría específica acerca del funcionamiento del lenguaje y del aprendizaje del mismo. La metodología se encarga de definir y establecer aquellos procedimientos y actividades que son utilizados en un curso con la finalidad de lograr el aprendizaje efectivo de alguna lengua extranjera determinada. Además, la metodología se traduce como un intento por unir y coordinar la teoría con la práctica docente construyendo una congruencia clara y efectiva entre ellas. Díaz Barriga (1999), reconoce que para cada disciplina educativa, así como para cada situación escolar específica, se requieren y exigen procesos de adquisición y transmisión de conocimientos particulares, lo que impide considerar que exista un solo método universal capaz de resolver cualquier situación escolar existente.

Por otra parte, César Coll (1999) establece que, al llevar a cabo cualquier análisis referente a la problemática de la metodología de la enseñanza, es necesario tomar en cuenta los aspectos curriculares, los cuales son indisolubles de los aspectos instruccionales. De acuerdo con el autor, el “qué enseñar”, el “cuándo enseñar” y el “cómo enseñar” son tres aspectos que se relacionan entre sí, y que por lo mismo, aún cuando desempeñan papeles distintos en el proceso de elaboración del diseño curricular, no pueden ser considerados de forma totalmente independientes. La metodología, el diseño de los programas y la definición de los objetivos de un curso determinado, son elementos que trabajan conjuntamente para llevar a cabo la toma de decisiones en cuanto a la selección, el diseño, la organización y la realización de las experiencias de aprendizaje de las clases. Idealmente, la metodología se encarga de promover y abarcar satisfactoriamente los objetivos establecidos en el curso, mientras que el programa, por su parte, determina el tiempo y la manera en que serán cubiertos estos objetivos, involucrando en su desarrollo las técnicas y procedimientos que la metodología en cuestión propone.

La profesora Martha, como hemos visto tiene una manera muy particular de intentar llevar a la práctica los contenidos del programa de Lengua Adicional al Español (Inglés) II tratando de motivar la participación de sus alumnos mediante las dinámicas presentadas en clases, relacionándolas por momentos con las unidades y contenidos del programa de la asignatura. Al parecer, las dinámicas son más importantes que los contenidos mismos del programa, afirmando, con relación a los objetivos del programa que: **“LOS OBJETIVOS SE ALCANZARON PORQUE LOS ESTUDIANTES APRENDIERON Y SE CONCLUYO TODOS LOS TEMAS POR VER. CREO QUE FALTO MATERIAL (GRABADORA) PORQUE TUVE QUE ESTARLA CONSIGUIENDO Y ESO LIMITO HACER MAS ACTIVIDADES, REFERENTES A LOS TEMAS A TRATAR”**. (Reingreso) Martha. En cuanto a la relación académica de algunos alumnos, con el manejo y conocimiento del programa por parte de la profesora de manera formal en cuanto a la enseñanza de comprensión de lectura, (objetivo principal del Colegio) y apropiación de los contenidos, se perciben ciertos problemas en cuanto a la acreditación y evaluación de los aprendizajes, pues van implícitos ciertos conceptos referenciales en cuanto a la formación de la profesora, pidiendo hacer “traducción” del texto con especificaciones técnicas para entregar un trabajo: **“A los alumnos que estaban rezagados se les solicitó un trabajo donde elaboraran un texto original del tema que ellos eligieran hacer la traducción y traer escrita una canción en inglés que fuera, por supuesto que ciertos puntos como: presentación, carátula, escrito a máquina o por computadora y texto anexado”** (Reingreso) Martha. De igual manera, consciente de la situación reconoce que: **“Este trabajo quizá no se apegue al programa pero fue una forma de ayudar a los alumnos para que no reprobaran o subieran su calificación y considere que en mi ausencia (sic) tuvieron algunos con los maestros suplentes”**. (Reingreso) Al parecer se entretajan varias situaciones, por un lado que la profesora no se apegue al programa y a los objetivos que se persiguen institucionalmente, el problema de la acreditación es lo que le preocupa bastante para “ayudar” a sus alumnos que no reprobaran y ayudarlos a subir sus calificaciones. Podemos preguntarnos: ¿es un asunto del profesor o es una enmienda de la institución ayudar a los alumnos a que no reprobren e implementar actividades que eleven los promedios de los alumnos? La cita que a continuación se muestra es un claro ejemplo de lo que en la práctica real sucede en clase y con los alumnos: **“se realizaron cuestionarios, juegos didácticos en donde tenían la oportunidad de participar todo el tiempo y con ello ganarse participaciones y acumular puntos; lo cual les motivaba mucho a los alumnos ya que aprendieron jugando”** (Reingreso) Martha.

### 3.1.3 Metodología

Ubicamos otro componente para la comprensión del programa de estudio; la metodología. Según vimos en el capítulo I, la metodología propuesta por el Colegio plantea una orientación metodológica basada en la interacción de cinco componentes que contribuyen a la integración psicológica, disciplinaria y contextual de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promueve el bachillerato y permiten que el estudiante a partir de interrogantes de su realidad, logre interesarse, y busque respuesta siguiendo un método para la apropiación de conocimientos. Los cinco componentes son: 1.problematización, 2.organización lógica y uso de los métodos, 3.incorporación de la información, 4.aplicación y 5.consolidación. El siguiente conjunto de citas recuperadas de los reportes docentes nos permite ver en qué sentido se interpreta el enfoque de enseñanza en la vida cotidiana frente a situaciones concretas de enseñanza.

De acuerdo con el referente teórico, en que basa el Colegio su metodología, podemos ver que la profesora no retoma al pie de la letra lo que estipulan los programas de estudio en cuanto a la interacción de los cinco componentes en que se basa la metodología para la apropiación del conocimiento. Se percibe en la práctica educativa de la profesora Martha de reingreso que sus alumnos son el centro de atención, con relación al manejo del programa empleando juegos y dinámicas que le ayuden al propósito inicial de su propuesta, la siguiente cita extraída de sus reportes docentes nos refiere que: **“SE TRABAJO CON LOS CHICOS, APLICANDO LO QUE SE LLAMA “MOTIVAR PARA APRENDER”, Y YO EN REALIDAD APLIQUE ESTA DINÁMICA, PORQUE ELLOS AL MISMO TIEMPO DE DIVERTIRSE, APRENDIERAN Y ESA ES LA CLAVE DE DESPERTAR EL INTERÉS EN LA MATERIA Y SALIR DE LO TRADICIONAL. LAS DINAMICAS QUE SE APLICARON FUERON: CARRERA DE COSTALES..... . USO DE - ING – LA RULETA..... . ABARCÓ TODOS LOS TEMAS DEL SEMESTRE. DARDOS CON GLOBOS..... TEMAS DEL SEMESTRE Y CONOCIMIENTOS BÁSICOS. MARATÓN..... CONOCIMIENTOS PREVIOS Y TEMAS VISTOS EN CLASE. JUEGO DE MEMORIA, TÓMBOLA Y AHORCADO”** (Reingreso) Martha.

**“MOTIVAR PARA APRENDER”, DIVERTIRSE, APRENDIERAN Y ESA ES LA CLAVE DE DESPERTAR EL INTERÉS EN LA MATERIA Y SALIR DE LO TRADICIONAL.** De entrada surgen varios cuestionamientos: ¿Cuáles son las razones que tuvo la profesora para plantearse una práctica educativa de esta manera? ¿Por qué

motivar para aprender? ¿Por qué aprender jugando? ¿Por qué despertar el interés en la materia y salir de lo tradicional? ¿Quién (es) influyeron en su decisión? ¿Qué papel juega el profesor? ¿Qué papel juega la institución? ¿Cuáles son las condiciones institucionales, académicas y curriculares que enfrenta el profesor? ¿Cuáles son las condiciones que enfrentan los alumnos en la dinámica institucional y académica?

Posteriormente menciona los nombres de las dinámicas que emplea en clases para cada una de las unidades del programa: **“TRIPAS DE GATO”, “HANGMAN”, “TIC TAC TOE”, PARA LA UNIDAD I, EJERCICIOS DE A COMPLETAR PALABRAS CON “ING”, ESCUCHANDO MÚSICA (LISTENING), Y PREGUNTAS ABIERTAS EXTRAÍDAS DE UNA TÓMBOLA PARA LA UNIDAD 2, Y PARA LA UNIDAD 3 SE LES PIDIO QUE FORMARAN EQUIPOS Y QUE ELLOS MISMOS ELABORARAN SU ACTIVIDAD Y MATERIAL DE TRABAJO, UTILIZANDO LOS TEMAS VISTOS EN EL SEMESTRE** (Reingreso) Martha. Realmente estas dinámicas ¿funcionan como estrategias didácticas en la adquisición de aprendizaje en cada una de las unidades del programa de estudio? ¿Qué elementos de la metodología del Colegio se rescata en su discurso?

Las actividades (dinámicas) que implementó en el salón de clase fueron según la profesora, para despertar el interés en la materia y salir de lo cotidiano: **“HANGMAN, TRIPAS DE GATO, CRUCIGRAMAS, SOPAS DE LETRAS, COLLAGES Y AL FINAL DE SEMESTRE ELLOS MISMOS ELABORARON UNAS DINÁMICAS POR EQUIPOS, DONDE RETOMAN LOS TEMAS DEL SEMESTRE Y ASÍ ELLOS REPASAN LO APRENDIDO Y SE DIVIERTEN Y A LA VEZ ELLOS DESARROLLAN LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD DE PONER EN PRACTICA SUS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS Y DE PODER ACOMODAR CIERTOS TEMAS A LA PRACTICA, POR MEDIO DE JUEGOS INTERACTIVOS”** (Reingreso) Martha.

Para tercer semestre la profesora menciona: **“EN CUANTO A SUS ACTIVIDADES SE LES DABA CANCIONES EN INGLÉS ACTUALES CON LOS TEMAS QUE SE ESTUVIERAN VIENDO. AL IGUAL QUE LOS GRUPOS ANTERIORES ANTES DE ABORDAR A CIERTO TEMA SE LES DABA UNA INTRODUCCIÓN CON ALGÚN JUEGO PARA SALIR DE LA COTIDIANIDAD Y ESO LES ENCANTABA, ME PEDÍAN QUE LES DIERA MÁS JUEGOS ANTES DE INICIAR EL TEMA CORRESPONDIENTE”** (Reingreso) Martha.

Ahora ponemos nuestra atención en el grupo de profesores denominado permanente, el cual sospechamos al igual que los profesores de nuevo ingreso y de reingreso dará pautas claras para su consideración en una propuesta de formación en el Colegio. De acuerdo con la profesora Silvia y en relación a sus informes docentes, manifiesta una intencionalidad explícita en cubrir de alguna u otra manera el programa de estudio. En la práctica cotidiana de la profesora lo que parece importar más es cumplir con el programa, más que facilitar a los alumnos la comprensión de los contenidos. Con relación a primer semestre la profesora menciona que... **“se cubrió la mayor parte del programa, ya que los alumnos estuvieron dispuestos a trabajar, sin embargo cabe mencionar que algunos alumnos no se esforzaron lo necesario para alcanzar una calificación aprobatoria y se tuvo que reprobar”. ...“en la mayor parte de los grupos se cubrió un 90% de los objetivos del programa, ya que los puentes vacacionales afectaron un poco en el cumplimiento del 100%”** (Permanente) Silvia... **“se cubrió un 99% del programa, la mayor parte de los estudiantes estuvieron dispuestos a trabajar y sus calificaciones finales fueron más aprobatorias”** (Permanente) Silvia. En comparación con los grupos de segundo semestre, **“los alumnos estuvieron muy rebeldes y en sus promedios fueron afectados ya que se ausentaron muchos alumnos durante este semestre, a pesar de todas las inavencencias se logró cubrir un 99% del programa de inglés II”** (Permanente) Silvia. **“se cubrió el 100% del programa, a pesar de la actitud negativa de los estudiantes ante esta materia, pues la mayoría de los jóvenes no realizaban sus tareas y faltaban mucho a clases, sin embargo se tuvo mucha paciencia y se logró que la aceptaran y trabajaran en clase para obtener calificaciones aprobatorias”** (Permanente) Silvia. Por otra parte en segundo y tercer semestre... **“no se encontró ningún problema para cubrir el programa, pues se trabajó muy duro para obtener un mayor número de aprobados”** (Permanente) Silvia. **“no hubo ningún problema ya que se cubrió casi el 100% del programa, además los alumnos mostraron gran interés (sic) en aprender, y la mayoría del grupo pasó con buenas calificaciones”** (Permanente) Silvia. **“Para los alumnos que tuvieron problemas con sus calificaciones no aprobatorias durante el semestre, se les dio una guía para reafirmar sus conocimientos y resolver dudas antes de presentar sus evaluaciones sumativas de cada unidad”** (Permanente) Silvia. **“se cubrió el 100% de los objetivos, no hubo problema alguno con los alumnos del turno matutino, pues todos los alumnos trabajaron muy bien en este semestre, sin embargo en el grupo del turno vespertino los alumnos no tenían interés en estudiar, pues no realizaban sus tareas, y la mayor parte del grupo no asistía los viernes, se habló con ellos al respecto pero no hicieron caso, lo cual provocó que un gran número de estudiantes fuera reprobados”** (Permanente) Silvia.

Entonces el programa se vuelve un parte-todo que sintetiza la labor docente sin obligarle a especificar de qué se trata su enseñanza. Como menciona la profesora, cumplió con la cobertura del programa en todos sus grupos, en su discurso podemos percibir ciertos matices que influyen positivamente y

en otras obstaculizan su labor. Así como los plantea, tenemos que el cumplimiento de los programas en algunos momentos, va en el sentido de lo que la profesora denomina: **“dispuestos a trabajar”**, **“no se esforzaron lo necesario”**, **“calificación aprobatoria, se tuvo que reprobar”**, **“dispuestos a trabajar”**, **“alumnos estuvieron muy rebeldes”**, **“se ausentaron muchos alumnos”**, **“confiaron en sus buenas calificaciones”**, **“no se esforzaron para obtener calificaciones más elevadas”**, **“trabajó muy duro”**, **“poco interés en aprender”**, **“trabajaron muy bien”**, **“no tenían interés en estudiar”**, todos estos conceptos permiten inferir que la profesora relaciona sus propios referentes (conceptos) con la manera en que se “cumple” con el programa y la relación que guarda con la acreditación de la asignatura.

Continuando con el análisis en relación a los programas, de los reportes de la profesora Silvia, podemos dividirlos en dos partes, los primeros con marcada tendencia al cumplimiento del programa vinculado con la acreditación de la asignatura, esbozando conceptos con una posible tendencia a una evaluación y manejo metodológico en la enseñanza de corte conductista. La segunda parte, caracterizada por conceptos y relaciones que ahora considera influyeron a favor, por ejemplo: “interés de los alumnos hacia la materia”. Enriqueciendo la práctica educativa de manera didáctica con juegos de memoria y lotería de verbos que hizo posible aprender nuevo vocabulario y permitió comprender con facilidad los textos en inglés.

Por otra parte, se enuncian aspectos que posiblemente influyeron de manera negativa, tales como: “les faltó tener interés en estudiar pues no realizaban la tarea”, “se mostraban apáticos a obtener más conocimiento” “los alumnos fueron muy inquietos”. En otro momento de su experiencia, utilizó canciones para motivarlos a interesarse en el inglés, pues... “mostraban poco interés en aprender la materia”, no obstante este escenario aparentemente negativo que nos comparte, menciona que logró cubrir el cien y el noventa y nueve por ciento de los objetivos del programa.

**“Se cubrió el 100% del programa de Lengua Adicional al Español I. Esto debido al gran interés de los alumnos hacia la materia, además de actividades como los juegos de memoria y lotería de verbos que les permitió aprender nuevo vocabulario, lo cual les permitió comprender con mayor facilidad los textos en inglés”** (Permanente) Silvia  
Relacionado con alumnos de segundo semestre: **“creo que les faltó tener interés en estudiar pues no realizaban las tareas y se mostraban apáticos a obtener más conocimiento, a pesar de todo esto, se logró cubrir el 100% de los objetivos del programa”** (Permanente) Silvia. **“Con respecto a los grupos de Segundo Semestre se cubrió un 99% del programa y se utilizó un Libro de Lecturas en Inglés; en estos semestres. Los alumnos fueron muy inquietos y mostraban poco interés (sic) en aprender la materia, sin embargo utilicé canciones para motivarlos a interesarse en el Inglés”** (Permanente) Silvia.

Es importante mencionar de igual manera, otros aspectos que van implícitos en el manejo y cumplimiento del programa que ella arguye en sus reportes: En tercer semestre... **“no existieron problemas ya que los alumnos estuvieron muy dispuestos a trabajar, por lo que se cubrió un 100% del programa”** (Permanente) Silvia. En general: **“La asistencia a clases de los alumnos fue buena y esto permitió cubrir la mayor parte de los objetivos del programa”** (Permanente) Silvia. **“Se cubrió el 100% de los objetivos, no hubo problema alguno con los alumnos del turno matutino, pues todos los alumnos trabajaron muy bien, sin embargo en el grupo del turno vespertino los alumnos no tenían interés en estudiar, pues no realizaban sus tareas, y la mayor parte del grupo no asistía los viernes, se habló con ellos al respecto pero no hicieron caso, lo cual provocó que un gran número de estudiantes fueran reprobados”** (Permanente) Silvia.

No existen problemas, porque “los alumnos están dispuestos a trabajar”, “la asistencia a clase es buena”, y la diferencia de alumnos del turno matutino con el vespertino, unos dispuestos a trabajar y otros con el estigma: “no tenían interés en estudiar, pues no realizaban tareas”, “la mayor parte del grupo no asistía los viernes”, y como consecuencia de esas acciones, “provocó que un gran número de estudiantes fueran reprobados” eso basta para cumplir el programa a un cien por ciento, y en cubrir la mayor parte de los objetivos del programa, por parte de la profesora.

En relación con las “actividades” menciona que: **...“las actividades fueron muy pocas, ya que me enfoque más al cumplimiento de los objetivos del programa”** (El subrayado es de la profesora.) (Permanente) Silvia. Es conocido que las actividades de aprendizaje en el aula responden a determinados objetivos y pretenden servir para el aprendizaje de contenidos específicos. El tipo de contenido a enseñar condiciona el abanico de actividades posibles, ya que diferentes tipos de contenidos demandan diferentes tipos de actividades para facilitar su aprendizaje. A la profesora, al parecer esto no le interesa tanto tomarlo en

cuenta, pues prefiere “cumplir” con el programa que implementar actividades que coadyuven al cumplimiento de los objetivos del programa. Ello se pone de manifiesto en el hecho de que el profesor concibe su trabajo como un abordaje mecanicista de los contenidos sin detenerse a comprobar que en verdad se hayan efectuado aprendizajes significativos; sin percatarse de que su responsabilidad son los alumnos; el programa es solo un medio, los alumnos no son recipientes a llenar ni reproductores de información ni repetidores mecánicos de la ciencia y la cultura. Son seres humanos con las potencialidades del hombre que puede construir y reconstruir el mundo.

Al parecer hay ciertas coincidencias de algunos profesores, en cuanto a las relaciones evaluación-programa-calificación y a la insistencia de dar más oportunidades para que aprueben los estudiantes la asignatura. **“Se aplicaron 3 evaluaciones sumativas, de las cuales las 2 últimas se evaluó 2 veces la misma unidad II”** (Permanente) Delia. En lo relacionado con los contenidos del programa, la profesora Delia menciona que: **“Lo que se vio en la primera unidad fue (sic): Elementos icónicos, tipográficos, títulos, subtítulos, referentes exofóricos, predicciones, cognados, conocimientos de la lengua meta y conceptos relevantes. Lo visto en la II unidad fue (sic): Adjetivos, sustantivos, sufijos, inversión adjetivo-sustantivo, organización de palabras, identificación de la parte de un enunciado, identificación del presente simple, voz pasiva, identificación de verbos modales (must, should, can, could, may, should)”** (Permanente) Delia.

Por su parte la profesora Delia menciona con relación a los contenidos del programa lo siguiente: **“Temas de Difícil comprensión: Verbos modales, Conectores y referentes. Forma de Abordarlos: Dar explicación primero en lengua materna con práctica y ejemplos y luego usar analogías en inglés”** (Permanente) Delia. La profesora hace una descripción de los contenidos generales del programa respecto a las tres unidades básicas del programa, hace esta mención quizás con la intención de dar una imagen de formalidad y de organización en el manejo del programa. En los grupos de primer semestre que imparte la profesora Marlen comenta que: **“En los grupos de primer semestre no se alcanzó a ver los dos últimos temas debido a que en la segunda unidad, algunos temas uno se dedicó un poco más para que los alumnos lo entendieran mejor. A pesar de que no se cubrió en un 100% el programa los alumnos tienen muy buenas bases para estudiar el segundo semestre”** (Permanente) Marlen.

Con relación a cubrir los contenidos del programa, podemos destacar algo común al respecto de algunos profesores, preocupados por dar cumplimiento al programa, en ocasiones pasan por alto las dificultades que representa el aprendizaje de ciertos contenidos de difícil comprensión de la asignatura, por lo que esta vez Marlen la profesora, dedica más tiempo a explicarlos con el objetivo de que los comprendan mejor, manifestando igualmente algo peculiar en la mayoría de los docentes y que a pesar de las dificultades aseguran que: **“A pesar de que no se cubrió en un 100% el programa los alumnos tienen muy buenas bases para estudiar el segundo semestre”**. (Permanente) Marlen. En este caso en particular ¿Cuáles son los parámetros que la profesora utiliza o implementa, para hacer tal aseveración? ¿En qué se basa o como configura su juicio calificador? ¿Cómo se sostiene el veredicto que pronuncia?

### 3.2 EJE TEMÁTICO: PRÁCTICA DOCENTE

A continuación, trabajamos en esta investigación el eje temático práctica docente que no se limita a la interacción maestro-alumno, o a las actividades del aula sino que abarca todas las actividades que los maestros realizan dentro del espacio y del tiempo escolares. Es posible observarlo como un concepto cuyos límites no están precisos, cuya definición no es única, y cuyos márgenes se amplían o restringen de acuerdo a las diversas posturas de los autores. Una definición que ha servido como referente para los fines de esta investigación es la conceptualización del Colegio cuyo concepto de práctica docente se entiende como: “la serie de actividades cotidianas que el docente desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales que, en su interacción adquieren un significado para la institución escolar, la comunidad y para el docente mismo, delimitando así su propio ámbito” Colegio de Bachilleres, (1986).

A partir de la concepción sobre práctica docente, el Colegio también plantea una práctica educativa que genere en el estudiante el interés y la necesidad de aprender; para ello, el estudiante debe tener una participación activa en la construcción del conocimiento y el docente dirigir, orientar y regular el proceso. En este orden, se plantea una orientación metodológica basada en la interacción de cinco componentes que contribuyen a la integración psicológica, disciplinaria y contextual de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promueve el bachillerato y permiten que el estudiante a partir de interrogantes de su realidad, logre interesarse, y busque respuesta siguiendo un método para la apropiación de conocimientos. Los cinco componentes son: 1.problematización, 2.organización lógica y uso de los métodos, 3.incorporación de la información, 4.aplicación y 5.consolidación. Sin embargo, nos planteamos algunas preguntas con relación a: ¿Qué aspectos de la formación recibida por los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres forman parte de su discurso al reportar sobre su experiencia docente? ¿Qué elementos de la metodología propuesta por el Colegio de Bachilleres se rescatan en el discurso del profesor sobre su práctica docente? ¿Cuáles y por qué? Iremos descubriendo y dando respuesta a estas interrogantes, planteadas a través del discurso docente.

La formación de los alumnos es un proceso en el que participa el Colegio a través de profesores y autoridades, quienes transmiten saberes y habilidades y generan en el alumno disposiciones que se integran a sus estructuras de pensamiento y valores. Este proceso es llevado a cabo mediante los denominados currícula formal, oculto y real. El currículum es el punto de referencia fundamental de la práctica del maestro porque a través del mismo adquieren sentido identificaciones de otro orden cultural, social y psicológico que se expresan en concepciones, acciones, comportamientos y actitudes frente a la enseñanza y al aprendizaje.

El currículum formal es el proyecto expreso de lo que se pretende llevar a cabo, a efecto de alcanzar los fines propuestos en el plan de estudios al que el currículum formal se refiere. Dicho currículum, precisamente por su calidad formal, está sostenido por toda una infraestructura institucional, la cual le da la justificación requerida. El currículum formal en estas condiciones, está referido al planteamiento de la situación ideal por alcanzarse. Es decir, tiene que ver con el “deber ser”. Por su parte, el currículum oculto es lo implícito que da cabida a enseñanzas y aprendizajes en los que la constante es el trasfondo ideológico del respeto a lo establecido, a lo institucional: primero a la institución escolar como mediadora y de ahí a la institución social, ambas reflejo de un ordenamiento impuesto por estructuras de poder. Desde luego, la calidad de oculto da a esta categoría el hecho de que la intención en él no se ha hecho explícita. Por consiguiente, dicha intención forma parte de un código-vale decir – secreto. Entonces, si hay algo que defina al currículum oculto es su intencionalidad encubierta. En cuanto al currículum real, en él está presente no sólo la realidad de la puesta en práctica del currículum formal, sino que, al aplicarse éste, ineludiblemente lleva aparejada la transmisión ideológica inherente al currículum oculto y, en estas condiciones, ambos dan paso al currículum real. A este respecto, (Casarini, 1997: 8) apunta: “el currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa. Es en dicha práctica donde confluyen y se entrecruzan... diversos factores. Entre dichos factores se encuentran tanto el capital cultural de maestros y alumnos, como los requerimientos del currículum formal, los emergentes no previstos... y otros factores

socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa” (cfr. Martha Casarini, Teoría y diseño curricular, México, Trillas. 1997. p. 8). Sin embargo, no debemos olvidar que la legitimidad de las prácticas es un proceso que se construye. Una posición teórica que permite reflexionar sobre la legitimidad como proceso que se construye al interior de un orden social es el enfoque conceptual desarrollado por Berger y Luckmann (1978) desde la perspectiva de la sociología del conocimiento. Desde este ámbito es posible analizar los mecanismos internos a través de los cuales se va construyendo la legitimidad de un orden social cualquiera; para el caso de la institución escolar esto quiere decir que desde el paradigma del autor es posible esclarecer algunos aspectos de la legitimación escolar. En la perspectiva de Berger y Luckmann la legitimación es considerada como un proceso social estrechamente imbricado con el momento en que un orden se institucionaliza y deviene en histórico.

En el eje temático anterior (programa de estudio) se plantea la categoría libro de texto fuera del ámbito de material didáctico, en el desarrollo del eje de práctica docente se retoma el libro de texto como componente del rubro de material didáctico. A continuación, se exponen algunas categorías resultantes del análisis de los informes docentes, tales como: material didáctico, metodología, enseñanza-aprendizaje del inglés y relación proyectos-práctica docente.

### 3.2.1 Material didáctico

El colectivo docente del Colegio, tiene la posibilidad de escoger y utilizar el material didáctico que le convenga y ajustarlo a sus necesidades, algunos utilizan el que les proporciona la jefatura de la materia de inglés. De igual forma, cuentan con otras opciones, tales como: el libro de comprensión de lectura, (basado en el programa de estudio) distribuido en los veinte planteles de manera opcional entre los profesores, y la utilización de las Estrategias de Intervención Pedagógica (EIP) material elaborado en cursos talleres a los que se inscriben profesores de los diferentes planteles con los que cuenta el Colegio de Bachilleres, existiendo la posibilidad de enriquecerlo de acuerdo a como vaya siendo utilizado y evaluado, por el profesor en el salón de clases. También existen materiales diseñados en lo particular para alcanzar los objetivos de la institución a través de las distintas propuestas arriba mencionadas, así como para obtener aprendizajes significativos<sup>19</sup>, es decir: que la nueva información se relacione de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. Esto se ve reflejado en la siguiente cita: *“se dotó de diversos materiales y se dialogó sobre su pertinencia y aplicabilidad, desarrollando en lo personal, un sentido crítico y analítico respecto a la perspectiva constructivista que tiene como trasfondo nuestra metodología”* (Nuevo ingreso) Roberto.

De acuerdo con lo citado por el profesor en relación a los materiales que se le proporcionaron en la jefatura de materia de inglés, que aceptó para sus clases, de revisarlo y convencerse de su *“pertinencia y aplicabilidad”*, subrayando que el material le desarrolló la habilidad (personal) con sentido *“crítico”* y *“analítico”* respecto de la *“perspectiva constructivista que tiene como trasfondo nuestra metodología”*. Recordemos que el profesor Roberto (nuevo ingreso), en un principio encontró algunos problemas para impartir clases a estudiantes de nivel medio superior así como el desconocimiento en lo institucional con aspectos relacionados con la metodología, enseñanza y aprendizaje de la asignatura, desde una postura distinta a la del profesor.

Como lo señalan Berger y Luckman la realidad y legitimación de las prácticas es un proceso que se construye, que envuelve la práctica docente del profesor relacionado con el material didáctico, circunscrita a lo que estos materiales le proporcionaron de manera personal desarrollando en lo particular en él un sentido crítico y analítico con relación a lo que el profesor llama **“perspectiva**

<sup>19</sup> El aprendizaje significativo responde a una concepción de aprendizaje que busca que la persona que aprende relacione los nuevos conocimientos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, con su propia estructura cognitiva. Los nuevos conocimientos pueden modificar o complementar esa estructura. Se realiza de manera gradual. Cada experiencia de aprendizaje proporciona nuevos elementos de comprensión del contenido. Se manifiesta cuando una persona es capaz de expresar el nuevo conocimiento con sus palabras, de dar ejemplos y responder preguntas que implican su uso, bien sea en el mismo contexto o en otro. Se puede desarrollar a través de diferentes tipos de actividades. Pueden ser actividades por descubrimiento o por exposición.

**constructivista**” que tiene como trasfondo la “metodología” del Colegio. Estamos frente a un proceso de adaptación a través de actividades sociales e institucionales que adquieren significado para el docente y la institución escolar; así como la puesta en marcha de los diferentes tipos de currículos como punto de referencia del profesor y que adquieren sentido social o cultural y se expresan en concepciones comportamientos y actitudes frente a la enseñanza y al aprendizaje. Del análisis anterior nos planteamos las siguientes reflexiones: ¿Qué papel juega el material didáctico en el proceso de institucionalización de la práctica docente de los profesores? ¿Qué papel juegan en el discurso el diálogo y la pertinencia en la ideología de las prácticas docentes? ¿De qué mecanismos se vale la institución para que los profesores desarrollen su práctica docente con sentido crítico y analítico con relación a la metodología que propone?

Siguiendo con el análisis del eje temático de práctica docente, ahora relacionados con los reportes docentes de la profesora Martha, expresa las siguientes ideas: **“TENIENDO A MI CARGO DOS GRUPOS DE SEGUNDO SEMESTRE, TUVE UNA EXPERIENCIA GRATA, AMABLE Y DE RESPETO CON ELLOS, Y SOBRETUDO QUE HUBO MUCHA MOTIVACIÓN MUTUA PARA TRABAJAR EN UN BUEN AMBIENTE, Y PORQUE LOS OBJETIVOS DESEADOS, SE CUMPLIERON. SE TRABAJO CON LOS CHICOS, APLICANDO LO QUE SE LLAMA “MOTIVAR PARA APRENDER”, Y YO EN REALIDAD APLIQUE ESTA DINÁMICA, PORQUE ELLOS AL MISMO TIEMPO DE DIVERTIRSE, APRENDIERAN Y ESA ES LA CLAVE DE DESPERTAR EL INTERÉS EN LA MATERIA Y SALIR DE LO TRADICIONAL”** (Reingreso) Martha.

Al expresar **“EXPERIENCIA GRATA, AMABLE Y DE RESPETO”, “HUBO MUCHA MOTIVACIÓN MUTUA PARA TRABAJAR EN UN BUEN AMBIENTE”, Y PORQUE LOS OBJETIVOS DESEADOS, SE CUMPLIERON**”, podemos pensar que de inicio es una buena plataforma que establece la profesora para su práctica docente, ella lo denomina: **“motivar para aprender”**, con objetivos particulares propuestos, tales como: **“al mismo tiempo que los alumnos se diviertan aprendan”**, afirmando que **“son la clave para despertar el interés en la materia”** y **“salirse de lo tradicional”**, ante estos planteamientos podemos argumentar y reflexionar en cuanto a las razones de plantear la practica de la profesora Martha, en términos de la **motivación > aprendizaje, diviertan > aprendan**, siendo las **claves despiertan interés materia y salirse > tradicional**. Al respecto, los imaginarios que portan los sujetos son esencia de su práctica, en el sentido de que la formación docente que tiene y ha recibido la profesora juegan un papel en la realización de las prácticas, si bien las condiciones institucionales dan marcos de referencias donde se estructuran éstas practicas docentes, actividades que “oficialmente” en el curriculum (plan de estudios) no se plantean tal y como lo señala en su discurso, en el proceso se identifica, apropia y legitima de lo que posteriormente serán los **“aprendizajes”** de los alumnos. Todo ello debido a los procesos de interacción que se realizan al interior de las instituciones escolares delimitados por la intencionalidad de formación y apropiación de un saber, donde los actores del proceso tienen que aprender, enseñar, administrar y dirigir el conocimiento hacia un fin.

Las citas de la profesora Martha que a continuación se destacan nos dan una panorámica de este tipo de prácticas: **“LAS DINÁMICAS QUE SE APLICARON FUERON: “TRIPAS DE GATO”, “HANGMAN”, “TIC TAC TOE”, PARA LA UNIDAD 1, EJERCICIOS DE A COMPLETAR PALABRAS CON “ING”, ESCUCHANDO MÚSICA (LISTENING), Y PREGUNTAS ABIERTAS EXTRAÍDAS DE UNA TÓMBOLA PARA LA UNIDAD 2, Y PARA LA UNIDAD 3 SE LES PIDIO QUE FORMARAN EQUIPOS Y QUE ELLOS ELABORARAN SU ACTIVIDAD Y MATERIAL DE TRABAJO, UTILIZANDO LOS TEMAS VISTOS EN EL SEMESTRE”** (Reingreso) Martha. La profesora relaciona la aplicación de las “dinámicas” con unidades, ejercicios con trasfondo gramatical (ing), listening a través de música, preguntas abiertas, para la unidad 2. Para la unidad 3, trabajo en equipo, elaboración de una actividad y material de trabajo utilizando los temas vistos en clase. Al analizar este entramado discursivo, surgen de inmediato diversas interrogantes respecto de la práctica docente, relacionados con los términos: **“motivar para aprender”, “al mismo tiempo que los alumnos se diviertan aprendan”** y que éstos, **“son la clave para despertar el interés en la materia” “salirse de lo tradicional”**. ¿Qué otros elementos del discurso del profesor informan sobre aspectos que debieran ser abordados en la formación docente del profesor de inglés del Colegio de Bachilleres aunque no formen parte de la propuesta metodológica del CB? ¿Sobre qué bases de experiencia docente reportada en el discurso del profesor podría fundamentarse una propuesta de formación de profesores de inglés del Colegio de Bachilleres?

Al respecto podemos señalar que con relación al curriculum real está presente no sólo la realidad de la puesta en práctica del curriculum formal sino que al aplicarse éste ineludiblemente lleva aparejada

la transmisión ideológica inherente al currículum oculto y, en estas condiciones encuentra su razón de ser en la práctica educativa donde confluyen y se entrecruzan diversos factores (capital cultural de maestros y alumnos) como los requerimientos del currículum formal emergentes no previstos y algunos otros factores socioculturales, económicos presentes en el contexto social de la institución educativa. Es importante aclarar que la institución escolar no sólo legitima el conocimiento sino también los modos en que se transmite el saber escolar. En la siguiente cita podemos corroborar las directrices que la profesora plantea con relación a su práctica docente: **“LAS ACTIVIDADES QUE SE LES DIO (sic), FUERON PARA DESPERTAR INTERÉS EN LA MATERIA Y SALIR DE LO COTIDIANO, MENCIONARE ALGUNAS ACTIVIDADES QUE SE LES DIO: HANGMAN, TRIPAS DE GATO, CRUCIGRAMAS, SOPAS DE LETRAS, COLLAGES Y AL FINAL DE SEMESTRE ELLOS MISMOS ELABORARON UNAS DINÁMICAS POR EQUIPOS, DONDE RETOMAN LOS TEMAS DEL SEMESTRE Y ASÍ ELLOS REPASAN LO APRENDIDO Y SE DIVIERTEN Y A LA VEZ ELLOS DESARROLLAN LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD DE PONER EN PRACTICA SUS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS Y DE PODER ACOMODAR CIERTOS TEMAS A LA PRACTICA, POR MEDIO DE JUEGOS INTERACTIVOS, EN DONDE OTROS COMPAÑEROS QUE NO SEAN DEL MISMO EQUIPO PARTICIPEN Y ESO LES DIVIERTE”** (Reingreso) Martha. Llama nuestra atención los conceptos siguientes tales como: **DESPERTAR INTERÉS EN LA MATERIA, SALIR DE LO COTIDIANO, ELABORARON DINÁMICAS POR EQUIPOS, DONDE RETOMAN LOS TEMAS DEL SEMESTRE, REPASAN LO APRENDIDO, SE DIVIERTEN, DESARROLLAN LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD. PONER EN PRACTICA CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS Y PODER ACOMODAR CIERTOS TEMAS A LA PRACTICA, POR MEDIO DE JUEGOS INTERACTIVOS.** Podemos observar que la práctica docente de la profesora se convierte en **“diversión”** en el salón de clase y que de acuerdo a las características de la metodología empleada en clases, la profesora podría haberse apoyado en: “Suggestopedia” o Método de sugestión pedagógica; Chastain (1988), que critica a la mayoría de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras por el hecho de que casi todos ellos involucran únicamente las funciones del hemisferio izquierdo del cerebro del individuo, mientras que él señala que ambos hemisferios deben estar involucrados en cualquier aprendizaje, con la finalidad de lograr una eficiencia y potencial máximo.

Llama nuestra atención una vez más que la práctica docente de la profesora Martha no toma a pie juntillas lo que institucionalmente se plantea en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de inglés sino que de una manera lúdica se plantea el ejercicio de su práctica. A manera de reflexión podríamos preguntarnos ¿Por qué la profesora no retoma en su práctica docente los objetivos de la asignatura, el enfoque comunicativo, constructivismo y la metodología que propone el Colegio? ¿Qué tipo de formación y actualización docente orienta sus prácticas? ¿Cuál es el rol docente que desempeña en la institución? ¿Qué tipo de orientación se propone en la formación y actualización docente? En todo caso, la profesora reconoce a través de su experiencia en la institución, algunas maneras de actuar en el aula, ya por su anterior actividad con los alumnos, por pláticas con otros maestros, por los cursos de formación que ha tomado, por las lecturas sobre el tema que ha hecho logrando que la actividad de diversión adquiriera sentido tanto para los alumnos como para la profesora y dentro de esas distintas formas, ella elige algunas que pone en práctica de manera exitosa logrando a través de sus procedimientos didácticos, de acuerdo a las características y posibilidades que sin dejar de ser determinadas son únicas e irrepetibles. En todo este entramado la escuela sirve como escenario de la práctica docente.

Conforme la profesora se adentra en su práctica docente con claroscuros, implementando estas actividades con sus alumnos, al tiempo que se perciben en su discurso las reiteraciones y coincidencias de algunos profesores que participan en esta investigación tales como: **“SU ENTUSIASMO EN CLASE FUE MUY BUENO, LOS CHICOS DEMOSTRARON INTERÉS POR LA MATERIA O POR LO MENOS OPTIMISMO POR IR BIEN EN ELLA. SU ASISTENCIA A CLASE FUE EXCELENTE. EN CUANTO AL APROVECHAMIENTO FUE BUENO, EL ÍNDICE DE REPROBACIÓN FUE MÍNIMA” TUVE MUCHO AUSENTISMO, POR DIFERENTES RAZONES AJENAS A MÍ. POCO A POCO FUE CRECIENDO EL ENTUSIASMO DE ASISTIR A LA CLASE, PORQUE SE DIERON CUENTA QUE LOS ÚNICOS PERJUDICADOS SERIAN ELLOS, EL GRUPO ERA HOSTIL Y APÁTICO. EN CUANTO AL APROVECHAMIENTO ERA REGULAR, CRECIERON LAS EXIGENCIAS Y LA ACTITUD DE SER MÁS EXTRACTA, PARA QUE ELLOS TOMARAN MÁS EN SERIO SU LUGAR. Y SE CUMPLIÓ LO QUE YO ESPERABA, RESCATAR ESA APATÍA, POR ENTUSIASMO DE PASAR LA MATERIA Y AL FINAL NO TENER PROBLEMAS EN SUS NOTAS. OBIAMENTE NO TODOS PASARON, PORQUE NO ASISTIERON UNA SOLA VEZ AL SALÓN DE CLASES O SIMPLEMENTE NO LES INTERESABA LA MATERIA”** (Reingreso) Martha. Hay ciertas correlaciones y contradicciones en cuanto a que no todo es blanco y negro en el entramado discursivo docente con actitudes o características de los alumnos en cuanto a mostrar de entrada una ambivalencia y contradicciones, respecto de sus comportamientos y personalidades adolescentes pues nos llevan de un extremo a otro en lo relacionado con su conducta, motivación e interés hacia la asignatura de inglés, asistencia, ausentismo, aprobación y reprobación+ acreditación. **ENTUSIASMO,**

**INTERÉS, OPTIMISMO, EXCELENTE, APROVECHAMIENTO BUENO, REPROBACIÓN MÍNIMA AUSENTISMO, GRUPO HOSTIL Y APÁTICO, APROVECHAMIENTO REGULAR, CRECIERON EXIGENCIAS Y LA ACTITUD DE SER MÁS EXTRICTA, TOMARAN MÁS EN SERIO SU LUGAR. SE CUMPLIÓ LO QUE ESPERABA, RESCATAR APATÍA, POR ENTUSIASMO PASAR LA MATERIA NO TENER PROBLEMAS EN SUS NOTAS. NO TODOS PASARON, NO ASISTIERON UNA SOLA VEZ AL SALÓN DE CLASES, SIMPLEMENTE NO LES INTERESABA LA MATERIA**” Dadas las condiciones del trabajo docente, los conceptos anteriores son expresiones con la que el profesor clasifica con base en el trato diario con los que trabaja englobándolos como colectividad. Las características atribuidas al grupo son las que le permiten organizar su trabajo de acuerdo con las particularidades de éste y marcar reglas diferenciadas en cada uno.

Podemos percibir puntos de tensión a través de este entramado discursivo entre las creencias que portan los profesores: entusiasmo < ausentismo, interés < ausentismo, optimismo por ir bien < grupo hostil y apático y las que establece la propia institución: asistencia excelente < aprovechamiento regular, buen aprovechamiento < exigencias, índice de reprobación < actitud estricta, entusiasmo incrementando < tomar en serio su lugar, de rescatar la apatía < entusiasmo por pasar < no tener problemas en sus notas versus el proceso natural, no todos pasan < alumnos no asistieron < no interés.

### 3.2.2 Turno matutino vs. Turno vespertino: ¿Igualdad de oportunidad para los alumnos?

Por otra parte, y ahora con relación a la profesora Silvia, su práctica docente, tiende a la consideración de las actitudes y características de los estudiantes del Colegio, debido quizás a los procesos de integración social y educativa a la vida académica de la institución, en distintos semestres y turnos, podemos identificar situaciones de inadaptación, rechazo o rezago escolar en la acreditación de la asignatura de inglés. Asimismo podemos señalar que de acuerdo a los reportes de los profesores que analizamos, se dice que son en los tres primeros semestres de bachillerato que éste cumple una función diferente de los demás años escolares en el proceso de integración social a la formación de gustos, hábitos de estudio y preferencias culturales, así como, a las exigencias académicas de las asignaturas que integran el plan de estudios y en específico el área de inglés, así como también una de las claves para su desarrollo integral de los estudiantes en la vida académica depende no sólo del profesor sino de todos los miembros de la institución escolar. Con relación a lo anterior seleccionamos el conjunto de citas que ejemplifican en parte lo que sucede en la práctica docente de la profesora Silvia: **“Los alumnos estuvieron dispuestos a trabajar, sin embargo, algunos alumnos no se esforzaron lo necesario para alcanzar una calificación aprobatoria y se tuvo que reprobar”** (Permanente) Silvia. De la cita anterior podemos subrayar algunos elementos importantes del discurso de la profesora Silvia tales como: **“alumnos dispuestos a trabajar, sin embargo, algunos no se esforzaron lo necesario para alcanzar una calificación aprobatoria y se tuvo que reprobar”**. Lo anterior nos da pauta para pensar que en la acreditación de la asignatura juega un papel importante así como las “actitudes” de los alumnos, por ejemplo: **“dispuestos a trabajar”** versus **“alumnos que no se esforzaron para alcanzar una calificación aprobatoria y se tuvo que reprobar”** al final del proceso tenemos alumnos dispuestos a trabajar que logran acreditar la asignatura, por otro lado alumnos que no se esfuerzan por obtener una calificación aprobatoria y reprobar, al parecer para la profesora lo más importante es que los alumnos acrediten la asignatura, lo hace mencionándolo en términos de lo que sucede en el aquí y ahora de su práctica docente y en determinadas condiciones institucionales. Dejando quizás un poco de lado lo que institucionalmente se busca con relación a la evaluación formal de los aprendizajes, y la de generar en el estudiante el interés y la necesidad de aprender, y su participación activa en la construcción del conocimiento, y el planteamiento de una práctica educativa basada en la interacción de los cinco componentes que contribuyen a la integración psicológica, disciplinaria y contextual de los conocimientos, habilidades valores y actitudes que promueve el bachillerato y permiten que el estudiante a partir de interrogantes de su realidad, logre interesarse, y busque respuestas siguiendo un método para la apropiación de conocimientos.

Por tanto, la reinterpretación que los actores hacen de la designación es el estilo o sello en que apprehenden, y por ende, socializan el curriculum. De esta forma, lo curricular no es sólo designación, normalización y dosificación de acciones, vivencias e interacciones establecidas por los sujetos, fuera y dentro del ámbito escolar. Así, la reinterpretación que se realiza del currículum puede no

corresponder al sentido inicial del proyecto (plan de estudios), ya que ésta actúa como elemento no explícito que se manifiesta en el hacer y pensar de la práctica escolar.

Con relación a la siguiente cita discursiva la profesora plantea que: **“A pesar de la actitud negativa de los estudiantes ante esta materia, la mayoría no realizaban tareas y faltaban mucho a clases, sin embargo se tuvo mucha paciencia y se logró que la aceptaran y trabajaran en clase para obtener calificaciones aprobatorias”** (Permanente) Silvia. Las reiteraciones en el discurso en el sentido de “rechazo hacia la materia”, “no realizaba tareas” y “faltaban a clases” y la paciencia como solución para que aceptaran y trabajaran en clase con el propósito de obtener calificaciones aprobatorias, son motivos suficientes para poder plantearnos las siguientes interrogantes: ¿La “actitud negativa” hacia la materia va en el sentido de no querer realizar tareas y faltar a clases? ¿Cuáles son las razones de esta actitud? ¿Qué papel juega la paciencia del profesor en el logro de aceptación y trabajo en clase para obtener calificaciones aprobatorias? ¿Cuál es el rol que juegan los términos acreditación, evaluación, calificación en el imaginario de la práctica docente del profesor?

Continuando con el análisis del discurso de la profesora Silvia, ella menciona que: **“No hubo problema con los alumnos del turno matutino, todos los alumnos trabajaron muy bien, sin embargo en el turno vespertino los alumnos no tenían interés en estudiar, no realizaban tareas, y la mayor parte del grupo no asistía los viernes, se habló con ellos pero no hicieron caso, lo cual provocó que un gran número de estudiantes fuera reprobados”** (Permanente) Silvia. En esta última cita la profesora Silvia refiere que sus alumnos: **“alumnos del turno matutino, todos trabajaron muy bien”, “en el turno vespertino los alumnos no tenían interés en estudiar, no realizaban tareas, y la mayor parte del grupo no asistía los viernes” se habló con ellos, no hicieron caso, lo cual provocó que un gran número de estudiantes fuera reprobados”**. El turno es un elemento nuevo a considerar en la práctica docente de la profesora, dando como resultado que los alumnos del turno matutino: **“todos trabajaron muy bien”** y los del turno vespertino: **“no tenían interés en estudiar, no realizaban tareas, y la mayor parte del grupo no asistía los viernes”** resultando en: **“un gran número de estudiantes reprobados”**. Una vez más podemos entrever las reiteraciones de la profesora sobre su práctica docente. Al respecto y a manera de reflexión puedo decir que es necesario considerar que los estudiantes de cada turno tienen necesidades y características diferentes y que no todos aprenden igual, además algunos trabajan y se costean sus estudios, las condiciones particulares de cada población en cada turno son muy diferentes, y éstas se reflejan en el discurso docente afectando sus prácticas, en distintos ámbitos tales como: ausentismo, deserción, motivación, interés, reprobación, acreditación y adquisición del conocimiento de la asignatura. Las características y necesidades económicas sociales y culturales distintas son reflejo de lo que se vive en la vida cotidiana en la institución escolar. Algunas, pudieran formar parte del común denominador de los alumnos del turno vespertino debido a que posiblemente llegan cansados o salen tarde de trabajar y no llegan a tiempo a clases en las primeras horas, esto pudiera convertirse en un desinterés, ausencia y apatía hacia la asignatura. Otra posibilidad pudiera ser la falta de recursos para comprar el material de trabajo que pudiera traer como consecuencia ausentarse de clases.

Estas situaciones del Colegio afectan e influyen la práctica docente de los profesores que sería preciso tener presentes estos aspectos contextuales de la vida institucional en los cursos de actualización y formación. Como ya lo hemos visto, hay ciertas correlaciones y coincidencias en la práctica docente de la mayoría de los profesores (reingreso y permanentes) principalmente por la preocupación explícita relacionada con la acreditación de la asignatura debido quizás, a que la mayoría de los alumnos están en la etapa de la adolescencia, el desconocimiento respecto del papel que juegan en la adquisición del conocimiento en la institución escolar. Y por otro lado, están los docentes en los que probablemente exista la indefinición del papel que desempeñan en la propia institución educativa dentro del espacio y tiempo escolares y a sus actividades propias de su profesión.

La profesora Marlen no es la excepción pues enfrenta en su práctica docente de manera importante aspectos repetitivos que se suceden en los diferentes semestres de sus grupos a su cargo, en cuanto a: la acreditación, ausentismo, interés por la materia, motivación, e indisciplina, de manera reiterada en la mayoría de sus informes docentes que se citan a continuación: **“En este semestre se obtuvieron porcentajes muy variados, en el caso del grupo 133 se obtuvo un buen porcentaje de acreditación debido a que en este período 99-B los chicos entraron con mucho entusiasmo para estudiar aunque el horario no es muy bueno, caso contrario en el grupo 135, en este grupo el número de acreditación fue muy bajo también fue un grupo que inició muy**

*bien pero conforme transcurrió el tiempo desertaron y uno les preguntaba que había sucedido con sus compañeros, comentaron que se habían dado de baja, debido a que trabajaban o solamente habían dejado de asistir, esto sucedió a mitad del semestre o antes”* (Permanente) Marlen.

Como podemos observar en el discurso de la profesora Marlen la acreditación, el horario y el ausentismo ocupan un lugar importante dentro de su práctica educativa en distintos grupos de primer semestre del turno vespertino a que hace referencia, donde obtuvo mayor porcentaje de acreditación fue porque en el período 99-B los estudiantes entraron con mucho entusiasmo (se comenta en el Colegio entre autoridades y profesores, que los alumnos que entran a primer semestre en el período (“B”) tienen un nivel de motivación y aprovechamiento mayor con relación a los alumnos que entran en el (“A”). Sin embargo el horario según la profesora Marlen “no es muy bueno”, este comentario se retoma en el sentido de que el otro grupo de primer semestre del mismo turno vespertino, el nivel de acreditación fue bajo aunque inició bien, sin embargo los alumnos desertaban, hubo un tiempo que la profesora preguntaba a sus alumnos por qué habían dejado de asistir, le respondían que se habían dado de baja, porque trabajaban o que solamente habían dejado de asistir. En este sentido tendríamos que replantearnos la relación de los semestres “A” o “B” en cuanto al nivel de acreditación y tipo de alumnos que ingresan al Colegio ¿Por qué se da esta diferenciación? ¿Están mejor preparados los alumnos que entran en el semestre “B” que en el semestre “A”? Con relación al horario, ¿Habría cierta correlación entre el horario de la asignatura y la acreditación? ¿La baja acreditación tiene que ver con el ausentismo en la asignatura y que algunos alumnos trabajen?

La misma situación se repite en la cita siguiente: *“ESPERO QUE LOS RESULTADOS OBTENIDOS HAYA (sic) SIDO UN POCO MEJOR QUE SEMESTRES ANTERIORES YA QUE SE DIO BASTANTES OPORTUNIDADES PARA PODER ACREDITAR LA MATERIA ESTO FUE EN ESPECIAL PARA TODOS LOS GRUPOS. INCLUSO TENIA QUE ESTAR HABLANDO CON LOS ALUMNOS DE CUANDO ENTREGABAN SU TRABAJO ERA ESTAR ATRÁS Y ATRÁS DE ELLOS YA QUE ELLOS POR SI SOLOS NO LO HACEN, LO QUE LES GUSTA ES QUE UNO LOS ESTE PRESIONANDO SINO DE LO CONTRARIO SE DEJABAN VENCER”* (Permanente) Marlen.

Las expresiones *“RESULTADOS, MEJOR SEMESTRES ANTERIORES, BASTANTES OPORTUNIDADES ACREDITAR MATERIA, TENIA QUE ESTAR HABLANDO CON LOS ALUMNOS CUANDO ENTREGABAN TRABAJO, ESTAR ATRÁS DE ELLOS, POR SI SOLOS NO LO HACEN, LES GUSTA ESTE PRESIONANDO, DE LO CONTRARIO SE DEJABAN VENCER”* El tema relacionado con la acreditación ha venido a ser una constante en la práctica educativa de la profesora Marlen, en los distintos semestres así como de los mecanismos y actividades “adicionales” implementadas en sus respectivos grupos para acreditar la asignatura de inglés, también las persuasiones y presiones hacia los alumnos para que entreguen sus trabajos. Podemos identificar y analizar en su discurso que las variables que afectan su práctica educativa no están en sus manos sino que forman parte de la realidad que vive en la institución y las prácticas que se llevan a cabo forman parte de una serie de actividades cotidianas que el docente desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales que en su interacción adquieren significado para la institución escolar, la comunidad y para el docente.

A continuación pasamos a ubicar otro componente para la comprensión de la práctica educativa, derivado de los informes docentes de los profesores que participan en ésta investigación.

### 3.2.3 Metodología

Ahora veremos lo que sucede al interior del Colegio, con relación a la metodología que la profesora Delia utilizó, mencionándonos que: *...“La metodología utilizada fue el constructivismo utilizando técnicas de grupo que les permitiera unirse en grupo y estar motivados en clase”* (Permanente) Delia. La profesora Delia comenta que utilizó como metodología el **“constructivismo”** haciendo mención de las “técnicas de grupo” que conceptualiza en el sentido de permitir a sus alumnos unirse en grupo y estar motivados en clases. En los siguientes reportes docentes la profesora continúa con el manejo conceptual indistinto sobre la metodología que utiliza, para ejemplificar lo anterior, se seleccionaron los siguientes fragmentos discursivos: *“Se trabajo siempre aplicando el modelo del Colegio de Bachilleres es decir usando problematización, organización lógica de la información y ejercitación de los métodos, incorporación de la información, aplicación y consolidación”* (Permanente) Delia. *“LAS ACTIVIDADES FUERON TOMANDO (sic) OBIAMENTE EL MODELO CONSTRUCTIVISTA. DICHAS ACTIVIDADES FUERON DIVERSAS Y VARIADAS TALES COMO: ESTRATEGIAS DE LECTURA, UTILIZAMOS DIAGRAMAS, COLLAGES, MAPAS SEMÁNTICOS TABLAS, ACERTIJOS, TRIPAS DE GATO, SKIMMING, SCANNING, DEDUCCIÓN POR CONTEXTO, ETC”* (Permanente) Delia.

La profesora menciona que se trabajó siempre aplicando el “**modelo del Colegio**” que lo conceptualiza como utilizar la metodología de los cinco componentes de la práctica educativa del Colegio. Y en la otra cita que las actividades se tomaron del “**modelo constructivista**” y lo conceptualiza a través de: estrategias de lectura, diagramas, collages, mapas semánticos, tablas, acertijos, tripas de gato, skimming, scanning, deducción por contexto.

Del análisis anterior podemos percibir ciertas diferencias conceptuales que nos permiten pensar que no hay correlación directa de la práctica educativa de la profesora Delia, con la propuesta en que se apoya el Colegio relacionada con: la metodología con base en los cinco componentes de la práctica educativa: problematización, organización lógica de la información y ejercitación de los métodos, incorporación de la información, aplicación y consolidación y con la teoría educativa del constructivismo<sup>20</sup>. Del análisis anterior, se deriva los siguientes comentarios: Las prácticas educativas adquieren su carácter de legitimidad por estar definidas a partir de las mismas condiciones en que se articula el entramado institucional. Los profesores son los portadores de una historia de apropiación institucional que se representa mediante la connotación, definición, percepción, que tienen sobre sus prácticas y las formas en que éstas se desarrollan. No cuestiono los discursos sobre aquello que manifiestan los profesores sino sobre el hecho-y esto es lo interesante- de las condiciones y transformaciones que han realizado para coexistir dentro de sus mismas prácticas institucionalizadas.

De acuerdo con lo que hemos venido planteando ahora toca el turno para analizar el rubro relacionado en torno a los problemas que se presentan con la enseñanza y aprendizaje del inglés, aspectos resultantes derivados de los informes docentes de los profesores.

### 3.2.4 Problemática en torno a la enseñanza - aprendizaje del inglés

La profesora Elizabeth, enfrenta la problemática entorno a lo que representa la enseñanza de la asignatura de inglés en el Colegio, ya que en opinión de la profesora... *“existió un problema: los alumnos no contaban con el conocimiento suficiente, esto es que su vocabulario era muy poco, incluso algunos de ellos no habían tenido Inglés en su formación anterior”* (Nuevo ingreso) Elizabeth. *“Por otro lado una vez mas fue bastante preocupante dar estos cursos, descubrí una vez mas el nivel académico en el cual se reciben a los alumnos, nos enfrentamos a dos problemas, el primero: es que carecen del conocimiento mínimo del idioma Inglés lo cual dificulta la enseñanza de esta materia, el segundo, pero tal vez mas grave sea el que a los estudiantes no les gusta leer, su cultura general es muy pobre, tienen pocos conocimientos de historia universal, su ortografía en español es bastante mala”* (Nuevo ingreso) Elizabeth. Del conjunto anterior de citas, podemos referir que las prácticas docentes de los profesores se ven circunscritas o predeterminadas por las características de los estudiantes del Colegio con relación a: conocimientos previos de los estudiantes, formación de profesores, programas de asignaturas y condiciones institucionales que predeterminan y configuran sus acciones, al mismo tiempo que reflexiona sobre su práctica docente, mencionando posibles soluciones, por ejemplo... *“dar un curso de gramática inglesa y un curso de lectura de comprensión, y que al momento de tomar un texto tengan por lo menos los conocimientos básicos del idioma de la manera que nosotros necesitamos para la enseñanza de estos cursos”* (Nuevo ingreso) Elizabeth.

Con relación al profesor Roberto, ya con la experiencia de haber trabajado un semestre en el Colegio, reflexiona en torno a la enseñanza del inglés en la institución: *“La enseñanza del inglés como idioma adicional al Español, no es una tarea sencilla a nivel medio superior. Hay que luchar contra la falta de interés y la baja motivación, provocada principalmente por traer una deficiente enseñanza del idioma inglés durante la secundaria, y del español desde la primaria.”* (Nuevo ingreso) Roberto. Desde su experiencia, el profesor proporciona su visión particular con relación al aprendizaje de una segunda lengua, matizada por el trabajo con los estudiantes de nivel medio superior, arguyendo... *“Una conclusión importante que puedo aportar...el aprender*

<sup>20</sup> ¿Qué es el constructivismo? “Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver. De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto” (Carretero, 1993).

*otro idioma puede tornarse difícil por dos aspectos: por un lado, hay que aprender a pensar de manera diferente al idioma materno (por ejemplo, características sujeto-adjetivo y su posicionamiento, para después comprender su inversión). Por otro lado, es necesario tener buen nivel de gramática en español.*

Relacionado con su práctica docente expone que fue necesario repasar contenidos del programa de la asignatura y dar clases extraordinarias de “puntos didácticos” que no fueron suficientemente comprendidos por los alumnos, relacionándolos con aspectos nodales de la gramática en español, para posteriormente abordarlos en la gramática del inglés, que de acuerdo con el profesor Roberto facilita la “transferencia” del conocimiento del inglés *“Fue (sic) muy importante hacer un repaso, prácticamente en todos los semestres, de aspectos gramaticales en el idioma materno (verbos, tiempos verbales, adverbio, pronombre, preposiciones etc.) para facilitar la transferencia (sic) del conocimiento al Inglés.* (Nuevo ingreso) Roberto. Asimismo, manifiesta que: *“fue necesario dar clases adicionales para ampliar puntos didácticos que no fueron suficientemente comprendidos (sic)”.* (Nuevo ingreso) Roberto. Posteriormente el profesor hace alusión directa de su práctica docente, y del problema y los “requisitos” y evaluaciones que predeterminan ciertas orientaciones al impartir las asignaturas de inglés, arguyendo que: *“En la practica educativa, decidí implementar una evaluación diagnostica (sic) en Español, la cual evaluaba comprensión de lectura. Mucha fue mi sorpresa al encontrar que el nivel de comprensión era muy bajo. No solo de aspectos gramaticales sino de simple nivel de identificación de información y de entendimiento básico del mensaje del autor. Lo anterior, ayudó para reforzar elementos fundamentales de comprensión de lectura y de gramática en Español, para iniciar lo relacionado con el idioma meta”* (Nuevo ingreso) Roberto. En lo que concierne a tercer semestre, explica que: *“hubo oportunidad de realizar actividades adicionales. Entre ellas se pidieron traducciones<sup>21</sup> de los materiales revisados y para nuestra sorpresa, fueron de muy buen nivel, no solo (sic) en traducción, sino de interpretación del idioma meta”* (Nuevo ingreso) Roberto. Como podemos percibir a través de estos reportes docentes, con profesores de nuevo ingreso hay un shock al enfrentar la práctica docente en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de inglés pues en ella influyen, las características y número de alumnos inscritos, la formación inicial de los profesores, experiencia docente, entre otros. Es claro que hay factores que se entrecruzan y determinan las orientaciones, que los propios profesores detectan en su medio ambiente escolar y sobre la marcha van dando soluciones concretas a situaciones y características específicas: tales como las enunciadas en los planes y programas de estudio, los conocimientos previos de los alumnos, la formación docente, las instancias y condiciones institucionales, material didáctico, conocimiento de la institución y de los objetivos que se persiguen en la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas de inglés.

Es por ello que no es fácil desentramar las condiciones densas de las prácticas de los profesores en una determinada institución educativa porque se van entretrejiendo al unísono historias de lo institucional, la identidad docente y las condiciones de los alumnos cargados con características culturales y sociales distintas que en el acto discursivo van escuchándose las voces de los actores que participan, estos aspectos son imprescindibles tenerlos presente para reconocer y ubicar que no se desarrollaría la función de alumno o profesor en la institución, sino como el de un extraño, como diría Geertz, que intenta investigar la manera en que las estructuras de significación se articulan con las objetivaciones para mostrar los sentidos y apropiaciones que realizan los sujetos sobre los problemas en cuestión.

### 3.2.5 Relación proyectos - práctica docente

¿Qué aspectos de la formación recibida por los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres forman parte de su discurso al reportar sobre su experiencia docente? A continuación conoceremos la relación que dichos proyectos y cursos han reportado a los profesores y que los mencionan en su

<sup>21</sup> Existe una confusión entre los términos traducción y comprensión de lectura, que con frecuencia se presenta en el manejo de las lenguas extranjeras. La primera es un proceso complejo que exige el dominio de las dos lenguas involucradas, en los niveles lingüístico, semántico y estilístico; requiere de información adicional sobre el tema de la lectura, sobre todo en áreas especializadas; la segunda es también un proceso complicado, pero su meta es diferente: permitir el acceso a ideas y representaciones de un autor. Esta dicotomía se clarificó en el momento que se hubo asimilado la esencia de la teoría psicolingüística, que integra el estudio del proceso de aprendizaje con el de la naturaleza y estructura de la lengua. La psicolingüística aplicada a la lectura ha permitido explicar qué sucede cuando se lee y ha encontrado que el lector lee en busca de significados y no para identificar palabras o frases. La reflexión y valoración de este concepto permitieron determinar los objetivos que se establecieron en el Colegio: la comprensión de lectura, cuya característica predominante es que el alumno integre ideas y las relacione coherentemente, sin necesidad de traducir en forma literal.

discurso y además cómo éstos han impactado en su experiencia docente. Trataremos mediante su análisis dar respuestas a la interrogante inicial.

En el Colegio, los profesores participan en los proyectos por invitación expresa del jefe de materia, desde esta perspectiva y viendo la pertinencia de incluirlos de acuerdo al tipo de proyecto que se trate, dando pauta de involucrar a los docentes en tareas pedagógicas y escolares requeridas institucionalmente. Pudiéndose percibir alguna similitud con los cursos de actualización y formación docente del Colegio impartidos a través del Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP) con la diferencia que el profesor selecciona libremente los cursos que son de su interés y pertinentes para su formación docente, en recesos intersemestrales. Al respecto la profesora Elizabeth menciona: **“conté con la ayuda de un proyecto (Práctica Educativa Eficaz) al cual fui invitada a participar por mi jefe de materia”** **“Este proyecto me auxilió de muchas maneras para la mejor planeación de mis clases”** (Nuevo ingreso) Elizabeth. El proyecto en el que participó de acuerdo con lo que expresa, le ayudó de manera específica a planear mejor sus clases, lo que pudo significar una ayuda en su formación didáctico-metodológica. Por otra parte hace mención de su participación en un curso de actualización y formación docente: **“Este curso me permitió compartir más con mis alumnos, dar clases con dinámicas para compartir en grupos y así mostrar que una técnica bien aplicada da buenos resultados no importando el número de alumnos que se tengan”** (Nuevo ingreso) Elizabeth. Es importante recordar que la profesora en un inicio mencionaba su incertidumbre a enfrentarse a grupos numerosos, pero en su proceso de institucionalización lo enfrenta participando en un curso de formación docente relacionado con dinámicas de grupos, transformando su inseguridad inicial en una nueva actitud ideológica pues ahora no importan el número de alumnos sino lo importante es aplicar una buena técnica.

Al respecto, Díaz Barriga (1995) menciona que existe una presión cotidiana para utilizar diversas técnicas de intervención en grupo. Frecuentemente, quienes optan por el trabajo grupal lo hacen desde una perspectiva técnica, concediendo más importancia a los medios para trabajar en grupo que a los fundamentos de los mismos. En realidad hay una doble eficiencia en el empleo de las técnicas grupales. Por una parte, facilitan el logro de una relativa integración, interacción o intercomunicación grupal y, por otra, en una especie de efecto mesiánico, se presentan implícitamente, como superiores a cualquier forma de trabajo: **“lo más importante de todo fue aplicar los conocimientos adquiridos durante un curso para profesores tomado en vacaciones intersemestrales”** (Nuevo Ingreso) Elizabeth. Como ya hemos venido señalando, el proceso de institucionalización de las prácticas docentes de los profesores de nuevo ingreso es visible a través de lo que enuncian sus propios discursos con relación a la función que desempeñan los cursos de actualización y formación docente en conjunto con los proyectos institucionales pues es a través de los mismos que la institución provee y moldea la práctica docente a través de los lineamientos y actividades “sugeridas” que se van introyectando a través de los saberes y quehaceres institucionales.

Por su parte el profesor Roberto hace mención de su participación en el: **“Proyecto de Práctica Educativa Eficaz, lo que signífico (sic) algo muy gratificante ya que hubo oportunidad de dialogar sobre estrategias y medidas pedagógicas que mejoraran el desempeño académico de los estudiantes. Como se puede observar en los reportes de la Práctica Educativa Eficaz, prácticamente se conservó la totalidad de los alumnos inscritos y el porcentaje de aprobados fue del 100”**. (Nuevo ingreso) Roberto. Explícitamente, manifiesta que el proyecto lo apoyó con la **“oportunidad de dialogar”** con relación a: **“estrategias y medidas pedagógicas”** que **“mejoraran desempeño académico estudiantes”**, las conceptualizaciones anteriores permiten considerar que los proyectos institucionales llevan diferentes propósitos, tales como: capacitar de manera “informal” a los profesores en la enseñanza de estrategias de lectura y por otra, “preservar” las reiteraciones de la práctica docente de los profesores tales como: asistencia, obtener porcentajes altos de acreditación, ausentismo, deserción, motivación e interés en la materia, entre otros.

Tal es el caso del proyecto de recuperación en la que participa la profesora Marlen: **“Para recuperar a los alumnos se les dejaba una traducción y a otros se les aplico un ejercicio adicional para poder acreditar o recuperarse en alguna unidad”** (Permanente) Marlen. De acuerdo con lo que expresa la profesora de la recuperación de alumnos, donde se plantean actividades como “traducciones” y ejercicios adicionales para acreditar o recuperar a los alumnos en alguna unidad. Claramente vemos que el proyecto se inclina hacia la recuperación y acreditación de los alumnos, incidiendo factores en la práctica docente de los profesores como la de aplicar el proyecto de cualquier manera posible, por ejemplo: **“Fue un semestre**

**de mucho trabajo y me esforcé por apoyar a los jóvenes que no alcanzaban una calificación aprobatoria, sin embargo no pude rescatar a los alumnos que no cubrieron con sus tres exámenes y sus asistencias”** (Permanente) Marlen.

Los objetivos que se han venido planteando en los proyectos particulares del Colegio en que se da la participación de los profesores, tienden a las reiteraciones de mantener el control de la asistencia, acreditación, interés en la materia, y clasificaciones como: **buen grupo debido a que mostraron interés en la materia y por sacarla adelante. El otro, fue un grupo regular ya que no les gustaba trabajar y su nivel académico fue muy bajo”**. Tal es el ejemplo de la cita siguiente: **“En estos grupos se llevó el proyecto E.I.P.<sup>22</sup> a pesar de que hubo varios alumnos ausentes fue un buen grupo debido a que mostraron interés en la materia y por sacarla adelante. El otro grupo, fue un grupo regular ya que no les gustaba trabajar y su nivel académico fue muy bajo”** (Permanente) Marlen.

Por lo anterior, podemos afirmar, como un hecho constitutivo de la institución escolar es que en ella se despliega un proceso intencional de transmisión de conocimientos. Igualmente característico de la condición escolar es que los saberes transmitidos según los modos escolares requieren ser validados oficialmente por la institución; esto es, los conocimientos transmitidos en la escuela, para ser reconocidos y validados socialmente como “formación adquirida” por un sujeto en particular deben circular a través de prácticas formales de legitimación específicas y estructuradas. Una serie de eventos que regularmente se desarrollan al interior de cualquier institución escolar dan cuenta de la persistencia y relevancia de las prácticas de legitimación formal del conocimiento mediante las acciones indicadas, las cuales se concretan como prácticas articuladas cíclicas y explícitas, no presupone el desconocimiento del hecho fehaciente de que en la escuela tienen también lugar prácticas de valoración del desempeño escolar espontáneas no reguladas de manera oficial y abiertamente subjetivas que se desarrollan en forma simultánea a las acciones de validación sistemáticas, reglamentadas y nominalmente “objetivas” que he indicado.

---

<sup>22</sup> Por Proyecto de Estrategia de Intervención Pedagógica (EIP) se entiende al conjunto de acciones planificadas y sistematizadas para operar el programa de asignatura; vinculadas al currículo institucional y enfocado a lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes. Tiene la finalidad de prever todo lo necesario para que el profesor promueva que el alumno interactúe con el objetivo de conocimiento de manera relevante y no arbitraria a través de la planeación detallada de cada una de las actividades que se realizarán en el proceso instruccional. Se caracteriza por ser flexible, intencional y ajustable al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos.

### 3.3 EJE TEMÁTICO: IDENTIDAD DOCENTE

En este eje temático, se presenta el proceso de constitución de identidad del profesor mediante el análisis del discurso de los docentes de inglés del Colegio de Bachilleres, en el cual encontramos ciertas coincidencias que se presentan en forma repetida y reiteran cotidianamente, significaciones importantes de esta actividad social. Del análisis inicial de estos informes de profesores de nuevo ingreso, reingreso y permanentes, de entrada podemos prever lo que estos docentes experimentan en el proceso de identificación, pues en ellos se intuyen formaciones y experiencias académicas distintas entorno a las conceptualizaciones de ser profesor de inglés en el Colegio, su formación profesional, la formación docente, el nivel escolar (medio superior), y los tipos de alumnos en ambos niveles. Remedi, Landesmann, Edwards, Aristi y Castañeda (1989) consideran que la forma, estilo y contexto con que el docente inicia su trabajo será determinante en su desempeño profesional, ya que en esas primeras experiencias fundamentan o desechan las expectativas que se tienen como estudiantes. Sin olvidar que la validación de la identidad docente se da con el ejercicio del rol, y a través de la relación maestro-alumno. Es decir, los docentes tienen características muy específicas dependiendo del lugar (instituciones) en el que se forman, y dependiendo también de los diferentes tipos de escolaridad que han cursado (ver apartado 2.4.1), así como de las exigencias encontradas en las diferentes situaciones económicas, sociales, políticas, e institucionales.

La práctica e identidad docente se caracterizan por ser determinadas desde las políticas educativas gubernamentales, por los ideales que del maestro tiene la sociedad, por las condiciones particulares en que se ejerce la docencia, por la interacción maestro-alumno, por la escuela y su currículum oficial y oculto, por la historia personal, etc. (Romo, 2000). La formación de los docentes, se desarrolla desde diferentes modelos teóricos y perspectivas que tienen que ver con la situación política, económica y cultural que se vive en un momento determinado. El trabajo docente, al ser una actividad primordialmente social, se determina por las condiciones de política, cultura y vida cotidiana de la comunidad en donde se vive y se ejerce la docencia.

La identidad del docente ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teórico metodológicas que tienen que ver con la situación política, económica social y cultural que se vive en el momento. La identidad se construye mediante diferentes discursos, prácticas sociales atravesadas por una historia, dentro de redes simbólicas socialmente compartidas, "precisamente porque las identidades están construidas desde dentro, no fuera del discurso, necesitamos entenderlas como generadoras de escenarios históricos e instituciones específicas, por estrategias enunciativas específicas" (Hall en Buenfil, 2000, pp. 232,233).

A continuación damos preámbulo a la presentación de nuestro siguiente eje temático que, de acuerdo con el análisis de los reportes docentes se han dividido en tres rubros: **1. Entre lo real y lo imaginario - La enseñanza - aprendizaje del inglés en el Colegio. 2. Características de alumnos, profesores y conceptualización sobre identidad docente. 3. Implicaciones colectivas y significaciones subjetivas acerca de la profesión docente.** Con la finalidad de proporcionar una aproximación de las voces de los profesores, de nuevo ingreso, reingreso y permanentes, que giran en torno a la identidad docente, y lo que experimentan acerca de las conceptualizaciones con la profesión del ser docente, sus significaciones de la realidad del Colegio y su quehacer docente.

#### 3.3.1 Entre lo real y lo imaginario. La enseñanza - aprendizaje del inglés en el Colegio

La profesora Elizabeth de nuevo ingreso, nos mencionó en los ejes temáticos precedentes que: *"Uno de mis grandes deseos siempre fue dar clase a estudiantes de nivel medio superior, porque considero es una de las etapas más importantes para su formación profesional. Al llegar a este plantel me sentí un poco temerosa por el hecho de enfrentarme a grupos muy numerosos y un nuevo sistema"* (Nuevo ingreso) Elizabeth. Ya en la institución vemos que estos saberes o deseos iniciales van transformando sus perspectivas y expectativas en cuanto al conocimiento para impartir determinada "materia" o "curso" de inglés en el Colegio, pues de entrada lo define como "problema" para impartirla reconociendo que los alumnos no contaban con ciertos prerrequisitos importantes de acuerdo con Elizabeth tales como: *"no contaban con el conocimiento*

suficiente de la materia, esto es que su vocabulario era muy poco, incluso algunos de ellos no habían tenido Inglés en su formación anterior”. De tal manera que tendrá que encontrar, comprender e identificar algunos maneras de aproximarse a una mejor comprensión de su papel como profesora de inglés en el Colegio, esto sería de la forma siguiente: *“nuestro trabajo sería doble, primero interesarlos en la materia y que se percataran de su utilidad en la vida diaria y no la vieran como una materia más”*. De acuerdo con lo que menciona, en mi opinión serían tres cosas que tendría que atender: **1) Interesarlos en la materia, 2) Se percataran de su utilidad en la vida diaria y 3) No la vieran como una materia más.** Reflexionando sobre estos aspectos me pregunto: ¿Cuáles son los aspectos en la identidad inicial del profesor que se pone en juego para iniciar el proceso de identidad en la nueva institución y las maneras de ser docente de inglés e impartir e identificarse con sus nuevas prácticas? Al parecer esto se hizo posible proponiendo: *“planeando clases dinámicas a la falta de interés en la materia, para que ellos se dieran cuenta que la materia no eran como pensaban, que podía ser divertida y al final notaran su utilidad en la vida diaria”*(Nuevo ingreso) Elizabeth.

Por lo tanto, podemos señalar que de entrada el horizonte va adquiriendo ciertas tonalidades que no estaban planeadas o esperadas en un inicio y es en el transcurso de estas vivencias, reflexiones e identificaciones que el profesor va adquiriendo conocimientos con relación a los saberes de los alumnos y las formas de enseñar el inglés en el Colegio, tales como los que a continuación se siguen reiterando: *“Por otro lado una vez mas fue bastante preocupante dar estos cursos lo anterior refiriéndome a que descubrí una vez mas el nivel académico en el cual se reciben a los alumnos ya que nos enfrentamos a dos problemas, el primero: es que carecen del conocimiento mínimo del idioma Inglés lo cual dificulta la enseñanza de esta materia, el segundo, pero tal vez mas grave sea el que a los estudiantes no les gusta leer, a la par de que su cultura general es muy pobre, tienen pocos conocimientos de historia universal, su ortografía en español es bastante mala, es muy difícil el hacerles ver lo importante de que lean, de que investiguen; pero esto en ocasiones ellos lo toman como un castigo o como un trabajo difícil de realizar”*. Al analizar la cita anterior podemos darnos cuenta que paulatinamente el profesor va introduciendo nuevos elementos en su discurso, a la par del conocimiento y reflexión de su práctica docente, de la institución, de los alumnos, de los contenidos de las asignaturas de inglés, de la cultura, los saberes y características de los alumnos del Colegio.

Proponiendo esta vez una solución *“dar un curso de gramática inglesa y un curso de lectura de comprensión, esto es para que ellos al momento de tomar un texto tengan por lo menos los conocimientos básicos del idioma de la manera que nosotros necesitamos para la enseñanza de estos cursos”* (Nuevo ingreso) Elizabeth. En este sentido, las acciones que se despliegan en una actividad poseen un curso específico que las identifica como pertenecientes o propias de tal actividad. De aquí que el relacionar, por ejemplo, las prácticas de los maestros con las formas en que se representan en su quehacer profesional, nos permite interrogarnos acerca de la conformación de su identidad: ¿Cómo se vive la profesión docente en el Colegio? ¿Qué valor tiene el ser maestro en el Colegio? ¿Cuál es el sentido que le da a su profesión como profesor de inglés en el Colegio?

De esta manera, recordemos que el profesor Roberto: *“había impartido clases a nivel universitario, sobre otras materias y siempre en español. Respecto a impartir clases en inglés mi experiencia se circunscribía a nivel particular y con grupos pequeños. Creo que tener “tablas” en otro nivel me permitió manejar bien la situación académica y controlar la inquietud natural de los jóvenes”* (Nuevo ingreso) Roberto. Retomo nuevamente a Remedi, Landesmann, Edwards, Aristi y Castañeda (1989) pues coincido con estos autores el considerar que la forma, estilo y contexto con que el docente inicia su trabajo será determinante en su desempeño profesional, ya que en esas primeras experiencias se fundamentan o desechan las expectativas que se tienen como estudiantes. Sin olvidar que la validación de la identidad docente se da con el ejercicio del rol, y a través de la relación maestro-alumno. *“Fue un grupo un tanto difícil de manejar al inicio del semestre. Dado que no habían tenido maestro por un tiempo, y el primer semestre “se les había hecho muy fácil”, había un tanto de exceso de confianza por no tomar las cosas en serio. Mucha indisciplina, ausentismo, no participación y estudiantes sin material, era el común denominador. Fue en la dinámica de la clase que se fueron dando poco a poco las cosas: seriedad y disciplina fueron la clave para que el grupo entrara a un mejor nivel de aprovechamiento”* *“Fue un grupo de trato agradable aunque con actitudes todavía de secundarios. Fue muy importante pasar tiempo con ellos dialogando sobre su “nueva vida” estudiantil para empezar a cambiar formas de pensar y actitudes”*. Nuevo ingreso (Roberto).

Al respecto de estas citas, podemos argumentar que el profesor se guía e identifica en su práctica educativa con aspectos relacionados con comportamientos propios de la etapa de la adolescencia y falta de interés y responsabilidad con relación a lo académico de sus alumnos. *“Hubo por lo menos dos ocasiones en que fue necesario dar clases adicionales para ampliar puntos didácticos que no fueron suficientemente*

*comprendidos, siendo muy grato el ver la atención y presteza con que los estudiantes se comprometían con el estudio del inglés” Nuevo ingreso (Roberto).* Así como la de poner énfasis en dar clases adicionales a los alumnos debido a la relación insistente, en cuanto a preocuparse y determinar constantemente lo que tienen que hacer sus alumnos de concordancia con sus experiencias y expectativas en torno a los estudiantes, congratulándose con los logros que obtiene identificándose y comprendiendo sus acciones en beneficio de su representación en el ejercicio de su labor docente en la institución lo que provoca distintos niveles de interacción entre el profesor, el contenido y los estudiantes. Lo cual indica que en cierta forma las cosas se ven desde la perspectiva del sujeto, pero sin dejar de lado las interacciones y el entorno social desde el cual incorpora y formula sus conceptualizaciones.

### 3.3.2 Características de alumnos, profesores y conceptualización sobre identidad docente

Del discurso anterior retomo las siguientes expresiones entresacadas del discurso del profesor que nos ilustra sobre algunos conceptos relacionados con las actitudes retiradas en el contexto del Colegio por parte de alumnos y profesores, reconsiderando el ser docente y el papel de los alumnos en el proceso de identidad: ***Imponer más seriedad en la disciplina, paciencia con actitudes negativas, poca receptividad, manejar buen nivel de inglés, pocos aprovecharon la experiencia, acercamiento bueno, abandonar salón reiterada indisciplina. Implementar, evaluación diagnóstica, nivel de comprensión bajo: aspectos gramaticales, identificación de información y entendimiento mensaje del autor, sin embargo, ayudó reforzar elementos fundamentales de comprensión de lectura y gramática en español para iniciar lo relacionado al idioma meta.*** De todos los términos anteriores seleccionados podemos darnos cuenta, del rol que el profesor juega relacionada con el ser profesor de inglés en el Colegio.

En su discurso docente podemos identificar el estilo en cuanto a saberes, formaciones e identificarse con una manera de “ser” en el proceso de identidad que está adquiriendo en el Colegio justificado por su experiencia inicial en el entendimiento de lo que es y no es ser profesor y en cuanto a los saberes y comportamientos propios y de los alumnos, teniendo claro y reflexionando igualmente con respecto de lo que es enseñar inglés en el Colegio como una institución de nivel medio superior. ***“Evaluación diagnóstica, comprensión de lectura, nivel de comprensión bajo. No solo de aspectos gramaticales sino de simple nivel de identificación de información y de entendimiento básico del mensaje del autor. Reforzar elementos fundamentales de comprensión de lectura y de gramática en Español, para iniciar lo relacionado con el idioma meta”*** (Nuevo ingreso) Roberto. ***La edad de los jóvenes les impone una carga muy fuerte tendiente a la falta de compromiso, diversión casi ilimitada y poca responsabilidad, ya que todo “se les hace muy fácil”, desde “matar clases, hasta “tener que repetir el curso”. Seguramente piensan que “tienen más tiempo que vida”*** (Nuevo ingreso) Roberto.

Disintiendo con lo que en el Colegio propone, en cuanto a que el docente, deje de lado su papel tradicional, que transforme sus relaciones con los alumnos para convertirse en un facilitador del aprendizaje a través de estrategias que posibiliten la construcción del conocimiento, donde el adolescente interactúe con el objeto de conocimiento, en la búsqueda de solución de problemas y sea capaz de decidir por cuenta propia que lo llevará a la responsabilidad de asumirse como constructor de su propio conocimiento. ¿De qué manera el profesor y el alumno pueden resignificarse en su identidad a través de un proceso socio-cultural con relación a la cultura de los estudiantes y docentes que aspira a guiarlos a través de acciones que le ayuden a enseñar los contenidos escolares en una realidad social concreta e intrincada con interpretaciones y concepciones que la tensionan fuertemente?

Las citas que a continuación referimos son claros ejemplos de cómo los profesores portan ciertas preconcepciones e imaginarios con relación a ser docentes y cómo éstas se van viendo mediadas por las vivencias y experiencias previas y por sus conceptualizaciones del ser docente y la propuesta del Colegio. El profesor Roberto deduce y concluye que: ***“La enseñanza del inglés como idioma adicional al Español, no es una tarea sencilla a nivel medio superior. Hay que luchar contra la falta de interés y la baja motivación, provocada principalmente por traer una deficiente enseñanza del idioma Inglés durante la secundaria, y del español desde la primaria”*** (Nuevo ingreso) Roberto. ***Una conclusión muy importante que puedo aportar, es que el aprender otro idioma puede tornarse difícil por dos aspectos: por un lado, hay que aprender a pensar de manera diferente al idioma materno (por ejemplo, características sujeto-adjetivo y su posicionamiento, para después comprender su inversión). Por otro lado, es necesario tener muy buen nivel de gramática en español. Fue muy importante hacer un repaso, prácticamente en todos los semestres, de aspectos gramaticales en el idioma materno (verbos, tiempos verbales, adverbio, pronombre, preposiciones etc.) para facilitar la transferencia (sic) del conocimiento al inglés. Conforme se fueron presentando los temas, se fueron revisando rápidamente elementos de gramática en Español”*** (Nuevo ingreso)

Roberto. La imagen que el docente tiene de sí mismo determina su estilo de enseñanza. Esta imagen conlleva un espectro de emociones, un tono que resuena en su experiencia cotidiana, una forma de relacionarse con su quehacer, un modo de hablar, de incorporar conocimientos y de transmitirlos. Durante el desarrollo de su práctica el maestro puede ser guiado hacia una reflexión sobre qué aspectos de su propia historia lo han colocado en ese lugar. Se entiende que el proceso de construcción de la identidad no ocurre de manera única y acabada. La identidad se caracteriza por una multiplicidad de procesos de identificación que la llevan a definirse como inacabada.

Desde esta perspectiva de análisis comparativo toca el turno de la profesora Martha de reingreso cuya perspectiva se concreta a través de los siguientes términos: Tomando como fundamento de su práctica reconociéndose con las expresiones siguientes de su discurso: EXPERIENCIA GRATA, AMABLE, RESPETO, MOTIVACIÓN MUTUA, BUEN AMBIENTE, OBJETIVOS, SE CUMPLIERON. IMAGINACIÓN, CREATIVIDAD, INTERÉS DIVIERTEN, PRACTICA, JUEGOS INTERACTIVOS. SE TRABAJO “MOTIVAR PARA APRENDER”, APLIQUE ESTA DINÁMICA, ELLOS AL MISMO TIEMPO DE DIVERTIRSE, APRENDIERAN, CLAVE DE DESPERTAR INTERÉS MATERIA, SALIR TRADICIONAL. Conceptos que llevan una buena carga de las representaciones que la profesora porta con relación a la manera de entender el ser docente y ejercer su práctica en la institución, eligiendo como respaldo actividades que se amoldan a preconcepciones propias de su trabajo en la institución retomando lo que será de alguna manera y desde diferentes perspectivas el sello que imprima a sus actividades, atribuyéndoles sentidos y significaciones precisas: La identidad o ideología docente puede compararse con la representación en el sentido de “imagen mental” por la cual un individuo o un grupo de individuos reconstruyen la realidad a la que es confrontado y le atribuye una significación específica (Abric, citado en Robert y Robinet, 1987). En consecuencia, esta significación se refleja directamente a través de convicciones, actitudes y opiniones, ya sea en forma consciente o no, interiorizada por el individuo o el grupo, y que finalmente son evidenciadas a través de sus comportamientos. **“CANCIONES EN INGLÉS ACTUALES CON TEMAS SE ESTUVIERAN VIENDO. INTRODUCCIÓN CON ALGÚN JUEGO PARA SALIR COTIDIANIDAD. AL FINAL DEL SEMESTRE PIDIÓ FUERAN HACER UN REPORTE AL MUSEO DE REPLAN (sic) Y ELLOS MISMOS CREARAN SU PROPIO RECORD, PERO LEJOS DE UNA BUENA CALIFICACIÓN, FUE GRATIFICANTE VER ENTUSIASMO PREPARABAN SU EXPERIMENTO Y SORPRENDIDA QUEDE AL VER SUS TRABAJOS, DEL ESFUERZO E IMAGINACIÓN QUE SALTABA A LA VISTA. FINALMENTE ELLOS MISMOS ELABORARON UNA DINÁMICA DE GRUPO Y COMO SE MENCIONABA SIRVIÓ PARA VER QUE TANTO HABÍAN APRENDIDO Y AL MISMO TIEMPO QUE APRENDEN SE DIVIERTEN. CABE MENCIONAR QUE LOS PARTICIPANTES DE CADA DINÁMICA SE LES ANOTO PARA PODER AYUDARSE A TENER MAS PUNTOS”** (Profesor de Reingreso) Martha. Según Robert y Robinet (1989, p.9) Cada profesor tiene una cierta representación de lo que debe ponerse en juego en la clase, de su rol y del rol de los alumnos, considerando el producto final que ha de obtenerse al fin del curso.

Los profesores permanentes al parecer basan su proceso de identificación con los quehaceres y saberes institucionalizados permeando sus prácticas docentes apreciándose como simples transmisores de prescripciones del manejo de la disciplina, la relación maestro-alumno, evaluación-acreditación, motivación, recuperación, incremento de calificaciones, ejercicios adicionales, reglamentos, programa, ausentismo.

### 3.3.3 Implicaciones colectivas y significaciones subjetivas acerca de la profesión docente

He seleccionado el siguiente conjunto de citas que nos ayudarán a ilustrar la manera en que en el Colegio los profesores permanentes se adscriben a ciertos lineamientos determinados que enmarcan sus actividades y construyen el ejercicio de su labor e identificación docente: ***Se cubrió la mayor parte del programa, los alumnos estuvieron dispuestos a trabajar, algunos alumnos no se esforzaron para alcanzar una calificación aprobatoria y se tuvo que reprobar. No se encontró ningún problema para cubrir el programa, se trabajo muy duro para obtener un mayor número de aprobados. Todo esto se llevó a cabo gracias al apoyo del Jefe de Materia y de la Dirección*** (Profesor Permanente) Silvia. ***Semestre de mucho trabajo, meforcé apoyar jóvenes, no alcanzaban calificación aprobatoria. Sin embargo, no pude rescatar alumnos no cubrieron con sus tres exámenes y asistencias*** (Profesor Permanente) Silvia. ***Se cubrió un 99% del programa de estudio, se utilizó un Libro de Lecturas en Inglés, se utilizaron algunas canciones para trabajar con vocabulario y verbos. Los alumnos fueron muy inquietos y mostraban poco interés (sic) en aprender la materia, sin embargo utilicé canciones para motivarlos a interesarse en el inglés*** (Profesor Permanente) Silvia. ***Semestre productivo, esforzaron última unidad mejorar calificaciones, estaban apáticos (sic) aprendizaje del idioma*** (Profesor Permanente) Silvia.

Podemos observar que las implicaciones del discurso de la profesora, nos plantea formas de ver y percibir la realidad distinta a las que hemos venido analizando a través de los discursos de los profesores de nuevo ingreso, reingreso y permanentes. Esta delimitación del trabajo docente nos puede ubicar en una caracterología sobre una posible concepción de lo que implica ser profesor en un contexto determinado (Colegio de Bachilleres), situación que nos habla de una forma de hacer y saber una práctica dentro de la institución. *“En los grupos de primer semestre no se alcanzó a ver dos últimos temas debido a que en la segunda unidad uno se dedicó un poco más para que los alumnos lo entendieran mejor. A pesar de que no se cubrió en un 100% el programa los alumnos tienen muy buenas bases para estudiar el segundo semestre. Quiero hacer énfasis (sic) que en los grupos que estuvieron a mi cargo tuvieron ejercicios de recuperación para los alumnos pudieran incrementar el puntaje de su calificación para así acreditar la materia. Para recuperar a los alumnos se les dejaba una traducción y a otros se les aplico un ejercicio adicional para poder acreditar o recuperarse en alguna unidad. Una sugerencia para la academia es alumno que no cumpla con el 80% de asistencia en curso normal su calificación será de “W” y alumno que no alcance puntaje y tenga 80% de asistencia su calificación será de “5” para que pueda presentar el examen de acreditación, además así tiene conocimiento de que trato el curso de cualquier asignatura de L.A.E.”* (Profesor permanente) Marlen.

Al respecto, estas formas de intervención que se producen en el trabajo docente son el marco donde se circunscriben las reiteraciones y resignificaciones de los diferentes actores, no desde lo que debería ser, sino desde la cotidianidad de los profesores que la nombran y realizan interpelados por los procesos y condiciones institucionales. Situación que nos habla de la particularidad en que los docentes interactúan y conciben su práctica cotidiana. La escuela es por excelencia, la institución encargada de socializar a los sujetos; socialización que implica, como señala Durkheim salir de nuestra propia naturaleza, renunciar a nuestras representaciones, violentar nuestras inclinaciones para transformarnos en sujetos sociales. Este proceso, es reconocido también por Bourdieu (1977) bajo la idea de violencia simbólica, de imposición de inculcación. De esta forma se puede acceder al discurso del maestro e incluirse en el mundo de representaciones que la escuela distribuye. *“ESPERO QUE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN ESTE SEMESTRE HAYA (sic) SIDO UN POCO MEJOR QUE SEMESTRES ANTERIORES YA QUE SE DIO BASTANTES OPORTUNIDADES PARA PODER ACREDITAR LA MATERIA ESTO FUE EN ESPECIAL PARA TODOS LOS GRUPOS. INCLUSO TENIA QUE ESTAR HABLANDO CON LOS ALUMNOS DE CUANDO ENTREGABAN SU TRABAJO ERA ESTAR ATRÁS Y ATRÁS DE ELLOS YA QUE ELLOS POR SI SOLOS NO LO HACEN, LO QUE LES GUSTA ES QUE UNO LOS ESTE PRESIONANDO SINO DE LO CONTRARIO SE DEJABAN VENCER”* (Profesor permanente) Marlen. *“EN LO QUE RESPECTA EN CUANTO A LA RECUPERACIÓN DE ALUMNOS POR UNIDAD, ES BUENA IDEA PORQUE ASÍ EL ALUMNO LE INTERESA ESTAR MÁS EN CLASE, ES LA PRIMERA VEZ QUE LO APLICO”* (Profesor permanente) Marlen *“En lo que respecta a ausentismo se habló con aquellos alumnos que se habían presentado solo unas clases y no tenían calificación, se les dio la oportunidad de incorporarse a la clase, incluso esto sucedió en la última unidad y jamás se presentaron, otros se incorporaron con gran interés, lograron acreditar la asignatura. Realmente se les brinda la oportunidad pero los alumnos no aprovechan; uno como docente ya no puede hacer nada”* (Profesor permanente) Marlen.

En este imbricado contexto, el profesor del Colegio debe responder a diversas exigencias laborales, establecer vinculaciones con los distintos saberes que confluyen en su saber propio y asumir la responsabilidad de construir relaciones entre los distintos actores comprometidos en la tarea común de formar personas. Debe así mismo, constituirse como un profesional con conocimientos disciplinarios y técnicos especializados, que promueve y facilita aprendizajes, que comprende la cultura y la realidad local, que detecte problemas sociales, afectivos y de aprendizaje entre sus estudiantes; que maneja grupos de alumnos numerosos y compleja diversidad y domina y usa adecuadamente las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otros atributos y tareas. Es decir, su quehacer se ve cruzado por tal variedad de aspectos que la cantidad y calidad de las tareas definidas se tornan variadas y de creciente complejidad (Prieto, 2004). Las prácticas no sólo son elementos que representan el desempeño, la función, el trabajo, etc., que realizan los docentes en un tiempo y espacio determinado, sino también son expresiones que se revisten de un sentido de identidad para los sujetos y que contienen los estilos y sentidos de búsqueda que ordenan la práctica académica, Camarena (2006).

En el tratamiento de este eje temático, planteamos que es indudable que los actores son los portadores de una historia de apropiación de identidad que se representa mediante la connotación, definición, percepción, etc., que tienen sobre sus prácticas y las formas en que éstas se desarrollan. De acuerdo con Berger y Luckmann (1976), “toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta.

### 3.4 EJE TEMÁTICO: INSTITUCIÓN

En este siguiente eje temático, es indudable que “las instituciones educativas son espacios que ofrecen a los sujetos que en ellas intervienen articulaciones de representación y de vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí, ejercer su quehacer; los posicionamientos que los sujetos asumen están evidentemente atravesados no solo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas, de las apropiaciones en sus prácticas, Remedi (2004)”. Más allá de los individuos concretos que la desarrollan uno puede reconocerlas por el sentido que portan en la repetibilidad y recurrencia de estas acciones; son repetibles en tanto reproducen la misma acción y recurrentes en tanto reaparecen los mismos sentidos (Berger y Luckmann, 1979).

En este sentido, podemos entender el discurso de la profesora Elizabeth: “*Uno de mis grandes deseos siempre fue dar clase a estudiantes de nivel medio superior, porque considero es una de las etapas más importantes para su formación profesional. Así que cuando recibí la oportunidad de dar clases no lo pensé demasiado. Al llegar me sentí un poco temerosa por el hecho de enfrentarme a grupos numerosos y un nuevo sistema, pero estos temores se fueron disolviendo poco a poco*” Profesor de Nuevo ingreso (Elizabeth). De acuerdo con la profesora, el deseo y las ganas por impartir clases a nivel medio superior y considerar que ésta es una de las etapas más importantes de los estudiantes para su formación profesional, así como el “no pensarlo demasiado” cuando recibió la oportunidad de impartir clases, nos deja entrever en su discurso el lado opuesto de la moneda en cuanto a sentirse temerosa de enfrentar grupos numerosos y a un nuevo sistema puesto que se ve rebasada con relación a una situación de docencia y formación docente distinta de la que proviene así como de las condiciones particulares de ejercer la docencia en una nueva institución.

Por su parte el profesor Roberto argumenta que: “*La experiencia fue muy enriquecedora, dado que había impartido clases a nivel universitario, sobre otras materias y siempre en español. Respecto a impartir clases en inglés mi experiencia se circunscribía a nivel particular y con grupos pequeños. Creo que tener “tablas” en otro nivel me permitió manejar bien la situación académica y controlar la inquietud natural de los jóvenes.*” Profesor de Nuevo ingreso (Roberto). Lo anterior nos da pauta para seguir analizando el proceso de institucionalización replicando que la experiencia que obtuvo fue muy enriquecedora, aunque no aclara si se refiere a la experiencia adquirida a nivel superior sobre otras materias, o la adquirida empleada a nivel medio superior, en la enseñanza de inglés pues su experiencia docente se circunscribe a impartir clases particulares a grupos pequeños, arguyendo que tener “tablas” a nivel universitario le permitió manejar la “situación académica” y “controlar” la inquietud natural de los jóvenes.

En este sentido, las condiciones institucionales, como espacio relacional de un mundo escolar, entre otros, constituyen interacciones que articulan los sentidos<sup>23</sup> de apropiación de los actores y, por tanto, posiciones relativas ante los procesos institucionales. Sobre el entramado institucional es como se van gestando las condiciones de experiencia de vida con relación a prácticas diversas. “La condición social de las prácticas cotidianas de los sujetos se va construyendo en el sentido de su realización dado por la inmediatez del contexto, pero a su vez, en este sentido de realización de los sujetos proyectan la idealización de sus prácticas. Al respecto la intencionalidad institucional y el sentido que le da el sujeto a las prácticas cotidianas van conformando las particularidades y definiciones de las condiciones institucionales en que dichas prácticas se realizan, Camarena (2006)”.

A continuación se plantean, precisamente las condiciones institucionales e interacciones que se van gestando con relación a las prácticas cotidianas y cómo éstas se van construyendo y definiendo a través del entramado e intenciones de la institución y de los profesores en el proceso de la institucionalización docente. Hemos dividido estas condiciones en cinco apartados: **1. Las Autoridades del CB en el Proceso de Institucionalización, 2. El Libro en el Proceso de**

<sup>23</sup> Al respecto, Schutz y Luckmann, señalan: “sólo tienen sentido subjetivamente aquellas vivencias que son presentadas por el recuerdo en su efectividad, que son examinadas con respecto a su constitución y que son explicitadas en cuanto a su posición en un esquema de referencia a mano”. Véase *Las estructuras del mundo de la vida*, p.36.

## **Institucionalización Docente, 3.Control y Disciplina: Formas de Poder, Asistencia, 4. Aprovechamiento, Acreditación, Evaluación, 5. Proyectos, Cursos de formación - Institución.**

### **3.4.1 Las autoridades del CB en el proceso de institucionalización**

La Institución escolar representada por las autoridades del CB, por mencionar algunas: Dirección, Subdirección y Jefes de Materia, juegan un papel preponderante en el proceso de institucionalización, puesto que son los “pilares institucionales” en los que se apoyan los profesores del Colegio, para llevar a cabo ciertos “ritos” que les ayuden a interactuar a través de acciones implementadas por la autoridad para “ayudarles” en el proceso de adaptación e identificación de pautas de comportamiento preestablecidas, a través de tareas y objetivos dictados desde los ámbitos de autoridad establecidos por el Colegio. Tal es el caso de la profesora Elizabeth de nuevo ingreso, que a través de sus informes docentes, nos deja entrever precisamente las interfases en este proceso de institucionalización en un contexto educativo, académico y de institución distinto, lo cual expresa a través de los siguientes comentarios: *“me encontré con un jefe de materia dispuesto a auxiliarnos en cualquier problema que pudiéramos encontrar, el me orientó en un sin fin de situaciones totalmente nuevas para mí, una de las cosas que más me agrado fue el hecho de que el tiene ideas muy innovadoras para manejar el sistema, nos dio total libertad para aplicar nuestra experiencia adquirida con anterioridad en nuestras clases, pero siempre persiguiendo el mismo objetivo: Que los alumnos reciban la mejor educación pero ahora de manera diferente, mas innovadora que ellos sintieran que son lo más importante para la institución y para uno como profesor”* (profesor de Nuevo ingreso) Elizabeth. *“Concluyendo puedo decir que aprendí muchas cosas durante este semestre, al final me siento satisfecha con mi trabajo, siento que las autoridades: Dirección, Subdirección, Mi jefe de materia, todos colaboraron con su apoyo e interés para que esto fuera posible”* (Profesor de Nuevo ingreso) Elizabeth. En estas citas, podemos percibir con toda claridad lo que el jefe de materia representa para la profesora, y el jefe de materia lo que es para la institución, que a través de éste plantea, y trasmite objetivos, que el docente hace suyos apelando a sus experiencias, formación y conceptualizaciones del ser docente con sentidos y propósitos específicos.

Asimismo, en este proceso institucional hay cabida para la socialización entre individuos, que ayuda a los profesores en el proceso institucional: *“Por último me gustaría mencionar la ayuda una vez más de mi jefe de materia, que en esta ocasión, a diferencia de los semestres anteriores, la comunicación fue un poco mas estrecha, menos formal. Y agradecer su apoyo en todo momento y situación. GRACIAS! (sic)”* (Profesor de Nuevo ingreso) Elizabeth. Es precisamente en este acercamiento entre la institución (jefe de materia) y el docente que se van permeando y estableciendo vínculos más estrechos con el otro para facilitar este proceso de adaptación y conocimiento de lo institucional que ayude al profesor a enfrentar las diferencias y coincidencias bajo un tamiz y caminos que conlleven a una aceptación tácita de la nueva institución “manejar el sistema”.

### **3.4.2 El libro en el proceso de institucionalización docente**

El libro en el Colegio es utilizado por algunos profesores de la academia de inglés como una herramienta importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene como característica principal apegarse a los objetivos de aprendizaje a través de estrategias y habilidades de lectura del programa de estudio del Colegio, sintetiza de buena manera el trabajo docente, permitiendo al profesor avocarse a otras actividades relacionadas con su profesión y aligerar la carga de trabajo respecto de preparar y dar clases, buscar material auténtico para la enseñanza de la comprensión de lectura, elaborar ejercicios y redactar exámenes con el mismo objetivo.

De acuerdo con lo que la profesora argumenta: *“se tomo la decisión de usar libro, lo cual, en un punto muy particular me fue de mucha utilidad, ya que con este se podía avanzar en la preparación de los materiales didácticos apropiados para la clase, y así permitir que las clases fueran más dinámicas teniendo como conocimiento que este es uno de los objetivos a alcanzar desde el semestre anterior. Esto se reflejo en la asistencia de los alumnos mostrando una asistencia casi del 100 % durante el semestre, considerando este objetivo satisfactoriamente alcanzado”* (Profesor de Nuevo ingreso) Elizabeth. *“Por otra parte en cuanto al uso del libro una vez más me permitió poder hacer una clase más rápida, aligero la presión de conseguir material para el tema en turno, por lo tanto en este sentido no tendría mucho que decir”* (Profesor de Nuevo ingreso) Elizabeth. El libro como un elemento constitutivo de institucionalización es una herramienta que el profesor utiliza como un medio para cumplir los objetivos marcados institucionalmente, a matizar su prácticas a través de su utilización con la intención de: preparar materiales didácticos para la clase, tener clases dinámicas, clases más rápidas

y aligerar la presión de conseguir material para el tema en turno que son objetivos a alcanzar desde un semestre anterior, y que a través de estas finalidades logra mantener la asistencia de los alumnos casi al 100% siendo otro objetivo por alcanzar. Asimismo, intenta ser un auxiliar didáctico para enseñar la materia al mismo tiempo que un auxiliar para formar al maestro.

A continuación, el control y la disciplina son dos elementos presentes que se articulan en la educación. Ambos forman parte de las acciones ejercidas sobre los alumnos – y también sobre los profesores – para que se asuman como la institución escolar espera, siempre son definitorias del poder que se ejerce en las instituciones.

### 3.4.3 Control y Disciplina: Formas de Poder

Al entrar a la institución el docente se percata de la importancia del control y la disciplina en el ejercicio de su práctica docente así, la forma, estilo y contexto con que el docente comienza a laborar será determinante en su desempeño profesional, ya que en estas primeras experiencias se fundamentan o desechan las expectativas que se tienen como estudiante. Sin olvidar que la validación de la identidad docente se da con el ejercicio del rol docente, y a través de la relación maestro-alumno (Remedi, 1989). Tal es el caso del profesor Roberto en la siguiente cita: *“1er. Semestre: Fue un grupo de trato agradable aunque con actitudes todavía de secundarios. Fue muy importante pasar tiempo con ellos dialogando sobre su “nueva vida” estudiantil para empezar a cambiar formas de pensar y actitudes”* (Profesor de Nuevo ingreso) Roberto. *“Había en general un exceso de confianza para no tomar las cosas en serio. Mucha indisciplina, ausentismo, no participación y estudiantes sin material era el denominador común. Hubo de ser necesario aplicar medidas correctivas para manejar mejor las cosas. Seriedad frente al grupo y disciplina con estudiantes inquietos fue la clave para que en el transcurso del semestre se mejoraran las cosas”* (Profesor de Nuevo ingreso) Roberto. Al hacer referencia con relación a “tener tablas” en el nivel superior y de controlar la inquietud natural de los jóvenes. El profesor pondera el ejercicio de control y disciplina frente a lo que sería propiamente la enseñanza tiene la posibilidad de volverse más hacia aspectos de control y disciplina, que a los contenidos académicos de las asignaturas que enseña. De lo anterior podemos mencionar que en el Colegio el maestro tiene la autoridad y poder en el aula, los alumnos son considerados como receptores del conocimiento y actúan sin cuestionarse lo que el otro (docente) hace y además bajo métodos disciplinarios donde los papeles jerárquicos son definitivos.

En este sentido, y regresando a Berger y Luckmann, las formas de poder tienen el sentido de controlar al estudiante las acciones que se despliegan en una actividad poseen un sentido específico que las identifica como pertenecientes o propias de tal actividad. Más allá de los individuos concretos que las desarrollan uno puede reconocerlas por el sentido que portan en la repetibilidad y recurrencia de estas acciones; son repetibles en tanto reproducen la misma acción y recurrentes en tanto reaparecen los mismos sentidos. Señalando de esta manera “el encuadre” de un quehacer. Dentro de este marco de referencia, algunas formas de resistencia que se hacen presente en el Colegio están relacionadas con las faltas de los alumnos a clases (ausentismo), indisciplina, estudiantes sin material. Puede asumirse que se trate solamente de irresponsabilidad pero la resistencia de entrar a clases delata algo adicional, interacciones entre maestro y alumno que están fallando y que, en apariencia o realidad, llevan de momento, o la salida más fácil o menos comprometida; el alumno falta, se ausenta así que se señala que es culpa de éste su no asistencia a clase. De esta forma lo ha expresado Giroux: “el comportamiento de oposición puede no ser una simple reacción a la falta de poder, sino que puede ser una expresión de poder, aún cuando esta expresión de poder los afecte posteriormente”.

Podemos ilustrar a continuación el siguiente apartado, Asistencia, Aprovechamiento, Acreditación, Evaluación de la siguiente manera. El aprendizaje tiene otra faceta: que el alumno aprenda a obedecer las reglas, lo cual se verá reflejado en su acreditación, no obstante estar ajena tanto a los contenidos de la materia como a un proceso de evaluación. Al mismo tiempo se trata de emplear como ya lo mencionamos en el apartado anterior mecanismos de control y disciplina afectando lo que en alto grado importa a los estudiantes: la acreditación. De ahí es que surge la siguiente interrogante ¿Cómo se puede cambiar el criterio en cuanto a la importancia de la acreditación en una institución que busca el control antes que la construcción de conocimiento?

### 3.4.4 Asistencia, Aprovechamiento, Acreditación, Evaluación

La articulación de estos elementos heterogéneos en la interrelación cotidiana escolar que los profesores y alumnos ponen en juego en las diversas actividades en las que participan se encuentra circunscrita a determinado contexto escolar. Las normas y disposiciones “oficiales” influyen en la vida institucional, así como también en la manera en que los profesores y alumnos a través de sus concepciones, relaciones y saberes, trastocan, reformulan o se adaptan a las condiciones y características específicas de la institución que coadyuvan en el proceso de institucionalización docente. Para ejemplificar lo anterior se seleccionaron las citas de los profesores de reingreso y permanentes que a continuación se muestran: **“SU ASISTENCIA A CLASE FUE TAMBIÉN EXCELENTE, DIRÍA QUE DEL 100% DE ASISTENCIA, EL 98% ASISTIERON CON REGULARIDAD. EN CUANTO AL APROVECHAMIENTO FUE BUENO, EL ÍNDICE DE REPROBACIÓN FUE MÍNIMA.”** (Profesor de Reingreso) Martha. **“EN ESTE GRUPO TUVE MUCHO AUSENTISMO DESDE INICIO, POR DIFERENTES RAZONES Y MUCHAS DE ELLAS AJENAS A MÍ. EN CUANTO AL APROVECHAMIENTO ERA REGULAR Y AL FINAL NO TENER PROBLEMAS EN SUS NOTAS. COSTO TRABAJO, OBTIENE NO TODOS PASARON, PERO NO FUE PORQUE NO ASISTIERON UNA SOLA VEZ AL SALÓN DE CLASES O SIMPLEMENTE PORQUE NO LES INTERESABA LA MATERIA”** (Profesor de Reingreso) Martha. **“LOS PARTICIPANTES DE CADA DINÁMICA SE LES ANOTO PARA PODER AYUDARSE A TENER MAS PUNTOS”** (Profesor de Reingreso) Martha. **“En clase se realizaron cuestionarios, juegos didácticos en dónde tenían la oportunidad de participar todo el tiempo y con ello ganarse participaciones y acumular puntos”** (Profesor de Reingreso) Martha.

En un contexto educativo como el Colegio el seguimiento individualizado de un alumno se dificulta. El profesor recurre al registro de la asistencia, a un sistema de recolección de puntos con el objeto de acreditar a los alumnos y así cumplir con la misión institucional en términos numéricos. Lo anterior no es solamente importante para la imagen estadística del aprovechamiento escolar sino también para la imagen misma del profesor ante la institución ya que cumplir con estos requisitos es fundamental para su promoción dentro de la institución. En este sentido observamos de qué manera se constituye el sistema de evaluación en la articulación de los elementos mencionados.

Pero no solo los profesores se ven envueltos en ese proceso institucional docente que se les solicita, en ocasiones también las autoridades exigen ciertas actitudes y prácticas, pues son portadores de sus discernimientos en la institución: Tal es el ejemplo en las siguientes citas que he analizado y recuperado ciertos conceptos que dan sentido a su discurso docente con relación a lo antes mencionado y nos expresan las exigencias y requerimientos de los que son objeto. **“muchos alumnos fueron ausentes de inicio por lo que no se pudo animarlos para asistir a clases. Para los alumnos que tuvieron problemas con sus calificaciones no aprobatorias durante el semestre, se les dio una guía para reafirmar sus conocimientos y resolver dudas antes de presentar sus evaluaciones sumativas de cada unidad”** (Profesor permanente) Silvia. **“En conclusión informó que fue un semestre de mucho trabajo y me esforcé por apoyar a los jóvenes que no alcanzaban una calificación aprobatoria. Sin embargo, no pude rescatar a los alumnos que no cubrieron con sus tres exámenes y sus asistencias”** (Profesor permanente) Silvia. **“Ejercicios de recuperación alumnos, incrementar puntaje calificación, acreditar materia alumnos flojos mucho ausentismo no acreditaron dejaron curso mitad”** (el subrayado es de la profesora) (Profesor Permanente) Marlen

Los profesores, para el desarrollo de su quehacer, se mueven entre su propio sentido profesional y el de las funciones que la propia institución les marca, intentando al mismo tiempo responder a los requerimientos escolares, de tal modo que van aprendiendo y formándose en la práctica. El profesor enfrenta las exigencias particulares del plantel donde labora, bajo un margen de libertad en la organización de actividades que en éste se les permita.

### 3.4.5 Proyectos institucionales - Cursos de formación

Como ya se vio en el capítulo de formación docente el Colegio ofrece a los profesores cursos de Actualización y formación docente y organiza proyectos institucionales en los que algunos de los profesores se ven involucrados, este proceso formativo parece ser una experiencia importante en la comprensión de la institución, como se hace patente en la cita siguiente: **“El tiempo que abarco este semestre fue muy significativo por varias razones muy importantes. Por un lado, se incluyó al suscrito en el Proyecto de Práctica Educativa Eficaz, lo que significó algo muy gratificante ya que hubo oportunidad de dialogar sobre estrategias y medidas pedagógicas que mejoraran el desempeño académico de los estudiantes, dados sus características generacionales y socioculturales. Por otro lado, se dotó de diversos materiales y se dialogó sobre su pertinencia y aplicabilidad, desarrollando en lo personal, un sentido crítico y analítico respecto a la perspectiva constructivista que tiene como trasfondo nuestra metodología. Lo anterior sin duda contribuirá en beneficio de mi desarrollo profesional”** (Profesor de Nuevo ingreso) Roberto.

De acuerdo al análisis, podemos inferir que la participación de los profesores se expresa en variados términos tal como “gratificante”, “oportunidad de dialogar sobre estrategias y medidas pedagógicas” “mejorar el desempeño académico de los estudiantes, dados sus características generacionales y socioculturales” “se dotó de diversos materiales y se dialogó sobre su pertinencia y aplicabilidad, desarrollando en lo personal, un sentido crítico y analítico respecto a la perspectiva constructivista que tiene como trasfondo nuestra metodología”. “Lo anterior contribuirá en beneficio de mi desarrollo profesional” al parecer se percibe cierta apertura en términos de que la participación del profesor sea como una aproximación y conocimiento con relación a distintos aspectos del amplio abanico de posibilidades académicas particulares que conforman el entramado institucional del currículum formal de la institución, llevándonos a aproximaciones o resultados tales como lo que el profesor menciona: **“Como se puede observar en los reportes de la Práctica Educativa Eficaz, prácticamente se conservó la totalidad de los alumnos inscritos y el porcentaje de aprobados fue del 100”** (Profesor de Nuevo ingreso) Roberto. Adquiriendo el curso un sentido redentor en el discernimiento y comprensión del por qué y el para qué de los proyectos, planes y aspiraciones.

Precisamente, como también la profesora Elizabeth que en un inicio: **“Al llegar me sentí un poco temerosa por el hecho de enfrentarme a grupos numerosos y un nuevo sistema, pero estos temores se fueron disolviendo poco a poco”** Profesor de Nuevo ingreso (Elizabeth). Y en el transcurrir del proceso de institucionalización en el CB, ha modificado sus representaciones y comportamiento mostrando una confianza y disposiciones que no existían en un principio con respecto a la obtención de nueva información que la apoye a enfrentar su circunstancia educativa actual: **“Pero lo más importante de todo fue aplicar los conocimientos adquiridos durante un curso para profesores tomado en vacaciones intersemestrales. Este curso me permitió compartir más con mis alumnos, dar clases con dinámicas para compartir en grupos y así mostrar que una técnica bien aplicada da buenos resultados no importando el número de alumnos que se tengan”** (Profesor de Nuevo ingreso) Elizabeth. Textualmente la profesora corrobora que el curso de formación docente tomado en la institución la proveyó de las herramientas que justamente necesitaba para enfrentar con mejores perspectivas los grupos numerosos, procurar clases dinámicas y persuadirse que una técnica bien empleada da buenos logros no interesando el número de alumnos que se tengan.

Vemos que no solamente los cursos y proyectos son una vía para formarse en una institución. La interacción entre los diversos actores institucionales se vislumbra como una operación fundamental en la socialización del conocimiento sobre la legitimidad de las prácticas en un contexto educativo específico. La preocupación por lo institucional como objeto de indagación está mediado por el currículo como expresión de prácticas: la relación compleja en que se articula con la historia institucional y su concreción en una propuesta explícita de un plan; los mecanismos por los cuales los sujetos, de acuerdo con la cultura institucional, lo reciben y lo reflexionan, cruzados por sus trayectorias académicas y personales, y en última instancia el deslizamiento concreto de estas prácticas en un espacio que reestructura y muestra en un conjunto de interacciones la enunciación de un proyecto (Remedi 1999). Las siguientes citas son un ejemplo de este entramado institucional **“...me encontré con un jefe de materia dispuesto a auxiliarnos en cualquier problema que pudiéramos encontrar, el me orientó en un sin fin de situaciones totalmente nuevas para mí, una de las cosas que más me agrado fue el hecho de que el tiene ideas muy innovadoras para manejar el sistema, nos dio total libertad para aplicar nuestra experiencia adquirida con anterioridad en nuestras clases, pero siempre persiguiendo el mismo objetivo: Que los alumnos reciban la mejor educación pero ahora de manera diferente, mas innovadora que ellos sintieran que son lo más importante para la institución y para uno como profesor”** (Nuevo ingreso) Elizabeth. **“Concluyendo puedo decir que aprendí muchas cosas durante este semestre, al final me siento satisfecha con mi trabajo, siento que las autoridades: Dirección, Subdirección, Mi jefe de materia, todos colaboraron con su apoyo e interés para que esto fuera posible”** (Nuevo ingreso) Elizabeth. **“También cabe mencionar una vez más el gran apoyo que recibí de mi jefe de materia, el cual siempre estuvo pendiente de cualquier problema o inconveniente que pudiera tener durante el semestre”** (Nuevo ingreso) Elizabeth. Estos procesos y relaciones, no necesariamente secuenciales, señalan que las prácticas que se despliegan en relación con una propuesta curricular frecuentemente se obturan en un quehacer institucional que las rebasa, mostrando que la fuerza de lo instituido, manifiesto en la historia y cultura institucional, tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan (Remedi 2004).

La siguiente cita asocia un segundo plano de articulación, la crisis de los sujetos-centralmente los profesores- que en su quehacer cotidiano expresan sintomáticamente una práctica rutinaria que da cuenta de un empequeñecimiento de su espacio psíquico producto del aislamiento, urgencia,

balcanización, en que desarrollan su actividad (Remedi 1992). *“En clase se realizaron cuestionarios, juegos didácticos en dónde tenían la oportunidad de participar todo el tiempo, ganarse participaciones y acumular puntos; lo cual motivaba mucho a los alumnos ya que aprendieron jugando”* (Profesor de reingreso) Martha. *“Con respecto a los grupos de segundo y tercer semestre no se encontró ningún problema para cubrir el programa, pues se trabajó muy duro para obtener un mayor número de aprobados. Todo esto se llevó a cabo gracias al apoyo del Jefe de Materia y de la Dirección. Sin más (sic) por el momento y deseando continuar laborando en esta institución educativa, me despido agradeciendo su valiosa ayuda”* (Profesor permanente) Silvia

El reconocimiento de estas situaciones muestra la imposibilidad del desarrollo de propuestas y prácticas que confunden su destino en una institución que por su historia y las formas en que ésta se hace presente en una cultura singular imposibilita, por el tipo de vínculo que se establece, la expresión de nuevas manifestaciones. Esta condición presente en las instituciones, y no necesariamente consciente para los sujetos que ahí actúan, produce diferentes niveles de sufrimiento que se expresa en los modos de asumir los tiempos ambiguos institucionales que se articulan en amalgamas y nudos del tejido institucional simbolizado en órdenes, proyectos, grupos, etc., proceso que diferencia lugares y donde la mayoría de los sujetos se encuentran perturbados en su capacidad de pensar, sentir, actuar (Remedi 1997). *“A diferencia del semestre anterior en este se busco aplicar todos los conocimientos y experiencias aprendidas de la pasada evaluación, para esto se tomo la decisión de usar libro, lo cual, en un punto muy particular me fue de mucha utilidad, ya que con este se podía avanzar en la preparación de los materiales didácticos apropiados para la clase, y permitir que las clases fueran más dinámicas teniendo como conocimiento que este es uno de los objetivos a alcanzar desde el semestre anterior. Esto se reflejo en la asistencia de los alumnos mostrando una asistencia casi del 100 % durante el semestre, considerando este objetivo satisfactoriamente alcanzado”* (Nuevo ingreso) Elizabeth.

En este sentido observamos con Berger y Luckmann que: “Las acciones habitualizadas retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros. La habituación comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones. Si bien en teoría pueden existir tal vez unas cien maneras de emprender la construcción, la habituación las restringe a una sola, lo que libera al individuo de la carga de “todas esas decisiones”, proporcionando un alivio psicológico basado en la estructura de los instintos no dirigidos del hombre. La habituación provee el rumbo y la especialización de la actividad que faltan en el equipo biológico del hombre, aliviando de esa manera la acumulación de tensiones resultante de los impulsos no dirigidos; y al proporcionar un trasfondo estable en el que la actividad humana pueda desenvolverse con un margen mínimo de decisiones las más de las veces, libera energía para aquellas decisiones que puedan requerirse en ciertas circunstancias. En otras palabras, el trasfondo de la actividad habitualizada abre un primer plano a la deliberación y a la innovación.

De acuerdo con los significados otorgados por el hombre a su actividad la habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo paso por paso. Bajo sus predefiniciones puede agruparse una gran variedad de situaciones y así se puede anticipar la actividad que habrá de realizarse en cada una de ellas. Hasta es factible aplicar a las alternativas del comportamiento un patrón de medida. Estos procesos de habituación anteceden a toda institucionalización. Empíricamente, la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización. La cuestión es por tanto, saber cómo surgen las instituciones. De conformidad con lo establecido por Berger y Luckmann la siguiente compilación de citas de los informes docentes de los profesores de nuevo ingreso, reingreso y permanentes, ejemplifican adecuadamente ciertos procesos de habituación contextualizadas en los siguientes términos: *“Así que nuestro trabajo sería doble, primero interesarlos en la materia y que se percataran de su utilidad en la vida diaria y no la vieran como una materia más. Esto se hizo posible planeando clases dinámicas, diferentes para que ellos mismos se dieran cuenta que la materia no era como pensaban, que podía ser mas divertida y al final notaran su utilidad en la vida diaria”* (Profesor de nuevo ingreso) Elizabeth. *“Había en general un exceso de confianza para no tomar las cosas en serio. Mucha indisciplina, ausentismo, no participación y estudiantes sin material era el denominador común. Hubo de ser necesario aplicar medidas correctivas para manejar mejor las cosas. Seriedad frente al grupo y disciplina con estudiantes inquietos fue la clave para que en el transcurso del semestre se mejoraran las cosas”* (Profesor de nuevo ingreso) Roberto.

De acuerdo con las reflexiones contenidas en estas citas podemos observar que éstas se derivan directamente de las experiencias previas que los individuos portan y son como un parte aguas en el proceso de institucionalización de la profesora Elizabeth, se le otorga la “misión” de: *interesarlos en la materia, utilidad en la vida diaria, no la vieran como una materia más*. Para concretar este “mandato

institucional”, esto se hizo posible... *planeando clases dinámicas, diferentes para que ellos mismos se dieran cuenta que la materia no era como pensaban, que podía ser mas divertida y al final notaran su utilidad en la vida diaria*” y cuestiono... ¿Por qué hay que interesarlos en la materia? ¿Cuál es la utilidad que logra esta materia en la vida diaria a los estudiantes? ¿Por qué no deben verla como una materia más? ¿Es posible que de la planeación de clases dinámicas diferentes de la materia, que los alumnos noten su utilidad en la vida diaria? ¿Cómo pensaban que era la materia? ¿Por qué puede ser divertida? ¿Por qué deben notar su utilidad en su vida diaria? ¿Qué es lo que sostiene todo este entramado institucional?

Por su parte el Profesor Roberto revela en su discurso su preocupación de controlar la inquietud natural de los jóvenes, pues... Las representaciones y preocupaciones del profesor sobre los mecanismos de control rebasan los límites entre lo institucional y lo personal en este caso puestas en juego en su actividad diaria. *“Había en general un exceso de confianza para no tomar las cosas en serio. Mucha indisciplina, ausentismo, no participación y estudiantes sin material era el denominador común. Hubo de ser necesario aplicar medidas correctivas para manejar mejor las cosas. Seriedad frente al grupo y disciplina con estudiantes inquietos fue la clave para que en el transcurso del semestre se mejoraran las cosas”* (Profesor de nuevo ingreso) Roberto. Reflexionando... ¿Por qué hay que tomar las cosas en serio? ¿Por qué este exceso de confianza? ¿Por qué la indisciplina, ausentismo, no participación, estudiantes sin material como denominador común? ¿Por qué las medidas coercitivas para manejar mejor las cosas? ¿Por que la seriedad y la disciplina frente al grupo? ¿Por qué los estudiantes inquietos? ¿Por qué fue la clave para que se mejoraran las cosas?

Con relación a la profesora Martha de reingreso, su proceso institucional se ve encuadrado en múltiples acciones tales como: de índole curricular (programa), de aprobación, de actividades para subir calificación, de interés en la materia, de asistencia, de aprovechamiento y reprobación. *“Este trabajo quizá no se apegue al programa pero fue una forma de ayudar a los alumnos para que no reprobaran o subieran su calificación”* (profesor de reingreso) Martha. *SU ENTUSIASMO EN CLASE FUE MUY BUENO, PORQUE DESDE INICIO LOS CHICOS DEMOSTRARON INTERÉS POR LA MATERIA O POR LO MENOS OPTIMISMO POR IR BIEN EN ELLA. SU ASISTENCIA A CLASE FUE TAMBIÉN EXCELENTE, DIRÍA QUE DEL 100% DE ASISTENCIA, EL 98% ASISTIERON CON REGULARIDAD. EN CUANTO AL APROVECHAMIENTO FUE BUENO, EL ÍNDICE DE REPROBACIÓN FUE MÍNIMA.* (Profesor de reingreso) Martha.

¿En que estriba que el proceso de institucionalización sea diferente en cada uno de los profesores de nuevo ingreso, reingreso y permanentes si trabajan en una misma institución? ¿Por que las reiteraciones de ayudar a los alumnos a que no reprobren, que suban sus calificaciones con trabajos extras? ¿Por qué hay que motivarlos a que les interese la materia de inglés, e insistir a que asistan a clases? ¿En qué términos el aprovechamiento se conceptualiza y bajo que parámetros se evalúan los contenidos académicos de los jóvenes?

En lo que se refiere a Marlen como profesora permanente, ella sustenta su institucionalización docente mediante las locuciones siguientes: *recuperar alumnos, se les dejaban traducción, ejercicio adicional para poder acreditar o recuperase en alguna unidad, se les apoyo con actividades para que acreditaran cada una de las evaluaciones sumativas, de igualmanera (sic) se apoyo aquellos alumnos que tenían muchas inasistencias”* (Profesor permanente) Marlen.

*“Para recuperar a los alumnos se les dejaba una traducción y a otros se les aplico un ejercicio adicional para poder acreditar o recuperarse en alguna unidad”* (Profesor permanente) Marlen.

*“En todos los grupos se les apoyo con actividades para que acreditaran cada una de las evaluaciones sumativas y así tuvieran el suficiente entusiasmo de seguir adelante; de igualmanera (sic) se apoyo aquellos alumnos que tenían muchas inasistencias”* (Profesor permanente) Marlen.

¿Por qué a algunos se les dejan traducciones y a otros un ejercicio adicional para poder acreditar o recuperarse en alguna unidad?

¿Por qué hay que recuperar a los alumnos y para qué hay que apoyarlos a que acrediten sus evaluaciones sumativas? ¿Por qué se apoyan a aquellos alumnos que tienen muchas inasistencias?

De todo este análisis discursivo previo, estamos ciertos que todas estas interrogantes pueden ser contestadas de manera que no quede duda alguna y se atribuyan a diferentes problemáticas y entornos, lo que nos parece valioso rescatar es tener claro de cómo las instituciones juegan un papel medular en la conformación, apropiación e institucionalización docente y sabemos que en este proceso, el Colegio en el transcurso de su existencia se ha mantenido ostentándose por medio de los

colectivos docentes a través de sus prácticas que le otorgan legitimidad y control social o sea, modos con que poder “explicarse” y “justificarse”. En otras palabras, como hemos visto, las instituciones se experimentan como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo. La realidad objetiva de las instituciones no disminuye si el individuo no comprende el propósito o el modo de operar de aquellas. Una vez que las instituciones han llegado a ser realidades divorciadas de su relevancia originaria en los problemas sociales concretos de los cuales surgieron, hay probabilidades de que se desvíen de los cursos de acción “programados” institucionalmente.

Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular. Debe mantenerse constantemente la prioridad de las definiciones institucionales de situaciones, por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones. Hay que enseñar a los niños a “comportarse” y después obligarlos a “andar derecho”. Y por supuesto, lo mismo hay que hacer con los adultos. Cuanto más se institucionaliza el comportamiento más previsible y, por ende, más controlado se vuelve. Si la socialización se logra dentro de las instituciones se logra eficazmente, pueden aplicarse medidas coercitivas con parquedad y selectivamente. La más de las veces el comportamiento se encauzará “espontáneamente” a través de los canales fijados (jefe de materia, subdirección, director, material didáctico, mecanismos de evaluación y de control, entre otros) por las instituciones. Cuanto más se dé por establecido el comportamiento en el plano del significado, tanto más se reducirán las alternativas posibles a los “programas” institucionales, y tanto más previsible y controlado será el comportamiento (Berger y Luckmann).

Es imposible comprender adecuadamente que es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo. Las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para sostén de una institución. *“Este semestre al parecer se mejoro el nivel de acreditación aunque realmente es muy difícil ya que se tiene que dar un espacio después de cada unidad para recuperarlos, esto implica tiempo ya que son tres clases”* (Profesor permanente) Marlen *“En todos los grupos se les apoyo con actividades para que acreditaran cada una de las evaluaciones sumativas y así tuvieran el suficiente entusiasmo de seguir adelante; de igualmanera (sic) se apoyo aquellos alumnos que tenían muchas inasistencias”* (Profesor permanente) Marlen

Estos mecanismos (cuya suma constituye lo que en general se denomina sistema de control social) existen, por supuesto, en muchas instituciones y en todos los conglomerados de instituciones que llamamos sociedades. Su eficacia controladora, no obstante, es de índole secundaria o suplementaria. El control social primordial ya se da se por sí en la vida de la institución en cuanto tal. Decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social. Solamente se requieren mecanismos de control adicionales cuando los procesos de institucionalización no llegan a cumplirse cabalmente. *“Como se puede observar en los reportes de la Práctica Educativa Eficaz, prácticamente se conservó la totalidad de los alumnos inscritos y el porcentaje de aprobados fue del 100. Lo anterior me llena de orgullo pues quiere decir que hubo mucha empatía y acercamiento con el grupo”* (Profesor de nuevo ingreso) Roberto.

*“En conclusión informo que fue un semestre de mucho trabajo y me esforcé por apoyar a los jóvenes que no alcanzaban una calificación aprobatoria. Sin embargo, no pude rescatar a los alumnos que no cubrieron con sus tres exámenes y sus asistencias”* (Profesor permanente) Silvia. Entonces se puede decir, que la representación de la ideología docente se basa en la historia personal del docente, en su formación inicial, en su rol social, y en su pertenencia al grupo de profesores; factores que conforman su imagen mental de la identidad docente, y que explican las diferencias de un individuo a otro. De acuerdo a lo enunciado por Giroux (1990, p.83): “...detrás de toda pedagogía, se apuntan valores, creencias y supuestos inspirados en una particular visión del mundo. La mayoría de los estudiantes contempla la enseñanza más en función de personalidades individuales, que como resultado de un pensamiento determinado por un conjunto de axiomas pedagógicos estructurados desde la perspectiva social”. En el salón de clases se establecen interacciones sociales en donde se aprenden y regulan los procesos cognitivos con ayuda del profesor, pues el conocimiento se construye no sólo en la interacción con el objeto, sino también

con los otros que se encuentran actuando sobre ese objeto y que a su vez tienen sus propias concepciones. "El sistema cultural de una sociedad, en especial la escuela, está organizado de modo tal que colabora en la creación de un producto que está controlado y acumulado en último término por una parte muy pequeña de la población" (Michael Apple, p. 79.1986).

De acuerdo con lo que hemos venido examinando podríamos plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los objetivos que se persiguen al incluir a profesores de nuevo ingreso a los proyectos? ¿Qué propuestas de formación docente se podrían implementar para los profesores de nuevo ingreso? ¿Cuáles son los objetivos que la institución persigue al implementar los proyectos? Las respuestas a estas interrogantes las podemos extraer de los informes docentes y de las reiteraciones que ellos hacen con relación a esos proyectos en que participaron.

De manera conclusiva se plantea que es mediante el análisis del discurso de los docentes de inglés del Colegio de Bachilleres, en el cual encontramos ciertas coexistencias y reiteraciones, creemos que conforman significaciones importantes de esta actividad social. Encontrar la trama de significaciones que se encuentran en las acciones de los profesores, posibilita desentrañar más allá del acto en sí, y entender el porqué de lo que hace y tratar de encontrar sus sentidos y direccionalidades; es decir en palabras de Geertz, distinguir los tics de los guiños. En las prácticas constitutivas de la institución, tanto alumnos como profesores van construyendo experiencias diversas donde se entrecruzan exigencias personales e institucionales.

## CAPÍTULO 4

En este capítulo, iremos reconstruyendo el entramado de la formación docente considerando las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio de esta investigación: **¿Qué aspectos de la formación recibida por los profesores de inglés del Colegio de Bachilleres forman parte de su discurso al reportar sobre su experiencia docente? ¿Qué otros elementos del discurso del profesor informan sobre aspectos que debieran ser abordados en la formación docente del profesor de inglés del Colegio de Bachilleres aunque no formen parte de la propuesta metodológica del CB? ¿Qué elementos de la metodología propuesta por el Colegio de Bachilleres se rescatan en el discurso del profesor sobre su práctica docente? ¿Cuáles y por qué? y por último ¿Sobre qué bases de experiencia docente reportada en el discurso del profesor podría fundamentarse una propuesta de formación de profesores de inglés del Colegio de Bachilleres?** Así mismo, recurrimos a la reflexión como un elemento principal, para desentrañar la realidad en que conceptualizan los profesores su ejercicio docente, y auxilia a comprender y a relatar la realidad de la vida cotidiana de este espacio institucional interpelada por los propios actores en el proceso de identidad, adaptación e institucionalización.

Los ejes temáticos en el capítulo III y sus apartados, adquieren un papel revelador en el entramado de la formación docente del profesor de inglés, en el que coexiste una confrontación y reestructuración de esquemas y contenidos, valores y conocimientos, concepciones de ser, conocer y hacer, donde se va urdiendo la formación docente en tiempos y contextos determinados que responden a objetivos e intereses preestablecidos institucionalmente y que en la práctica docente el profesor se va transfigurando en un simple ejecutor a través de actividades que van encaminadas al proceso de mediatización del ejercicio del colectivo docente. A través del proceso de formación y actualización docente de la institución, estas actividades quedan atravesadas por escenarios que responden a problemáticas discordantes sobre la formación docente y políticas educativas coyunturales, interpeladas por argumentaciones de los profesores e institucionales.

Actualmente, el Colegio de Bachilleres, considera al profesor como un profesional de la enseñanza, entendida ésta como un proceso sistemático y planeado, orientado a lograr, a través de acciones gestoras y facilitadoras el aprendizaje de los estudiantes, el Colegio no está exento de estrategias relacionadas con la formación y recursos para implementar los programas de formación que respondan a requerimientos de su planta docente y actúen en beneficio de los estudiantes y que ayuden a las conceptualizaciones de ser y concebirse como profesor en la propia institución.

A continuación y con base en la identificación de la formación recibida por los profesores, hallada en sus discursos, procederemos a conceptualizar lo que es la formación a través de las consideraciones hechas por distintos autores y el de la institución con relación a este concepto, para ir tejiendo la urdimbre de acuerdo con conceptualizaciones y manifestaciones a través de la práctica que van construyendo bajo sus propias manera de concebir y comprender la realidad que se le presenta tensionada y atravesada por distintas realidades de la vida cotidiana. De entre los más importantes destacamos las siguientes: Honoré (1980) plantea que el concepto formación tiene diversos significados en función del punto del que se mire, como algo exterior al sujeto (exterioridad) o en su interior (interioridad). La formación desde la perspectiva de la exterioridad, se adquiere o se compra, no tiene lugar en el individuo sino en alguien o algo más. De esta manera, el proceso de formación se guía por un perfil que, se supone, cierto profesional necesita tener en función de las tareas a desempeñar en el campo académico, ya que con base en éste se establecen los contenidos a aprender y la metodología didáctica a utilizar, entre otros aspectos no menos importantes.

La formación desde una perspectiva de interioridad (dentro del sujeto), la plantea como un proceso reflexivo del individuo sobre aquellos aspectos de su vivir: "... es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el espacio de un proyecto personal y colectivo (Lhotellier, 1974: p.77, citado por Honoré, 1980: p.20). Así la formación no es algo que le brindan otras personas, sino una capacidad de autotransformación. Asimismo con esta definición, esta actividad no es limitada al campo institucional-escolar como en el ámbito de la

exterioridad, sino que se amplía a la vida cotidiana del sujeto, manteniendo una relación estrecha con su propio proyecto personal.

Por otra parte y parafraseando la concepción de Ferry (1991), la formación docente, es un proceso permanente y sistemático de apropiación, construcción, desarrollo, perfeccionamiento y producción de nuevos conocimientos, capacidades y competencias profesionales, en una doble vertiente, una individual y otra colectiva, en tanto que, cada docente participa en su propio proceso de formación, pero a su vez, enriquece el de los demás profesores. Es por esto, que Ferry (1991) apunta las siguientes características específicas de la formación de profesores:

- Es una formación doble, porque abarca contenidos tanto académicos, como pedagógicos.
- Es una formación profesional, en tanto que guarda fines sociales, a los que persigue solucionar y en su caso, resolver.
- Representa a su vez, una formación de formadores, debido a que los docentes que se forman, están modelando a otros seres, que son sus alumnos.

De acuerdo con Pasillas (1995), la noción de formación ha sido asumida de manera crítica por los docentes, dado que no se considera su origen histórico ni sus raíces filosóficas, lo que ha conducido a verla ya como algo natural, algo dado y poco discutido. En este sentido, señala que para tener una idea clara sobre el concepto formación es necesario rastrear sus orígenes históricos, los cuales se encuentran en tres movimientos de gran importancia en la evolución sociocultural de la humanidad: el Humanismo, la Ilustración y el Renacimiento. Estos movimientos, tenían en común centrar en el hombre su devenir, ya que en la Edad Media éste se encontraba definido por Dios, dichos movimientos regresaron al hombre su autonomía, su poder de decisión y su libertad; aspectos que hicieron necesaria la existencia de la formación, ya que al presentar el nuevo hombre estas características podrían crear a la larga un estado de anarquía social. Fue así que la formación se concibió como un mecanismo para controlarlas y se definió como un proceso que busca el desarrollo integral del ser humano: *[la formación era]... el trabajo sobre sí mismo, el proceso de autocultivo, la decisión de civilización, de aculturación que desembocara en un estado en que el individuo reuniera tanto los atributos de reciente valoración –libertad, autonomía, racionalidad, autocultivo- como los que tenían previamente mucho reconocimiento, tales como: responsabilidad personal, moralidad, fidelidad a valores y normas (Pasillas, 1995: p. 67)*. Definida de ésta manera, la formación no es reducida al espacio escolar como en un principio puede considerarse, sino que se centra en el propio ser humano y en el desarrollo y reforzamiento de valores, conocimientos, actitudes y aptitudes.

*“El hombre moderno se concebía como un hombre libre de razón y voluntad, congruente con esa imagen, la formación reunía los rasgos adecuados a tal concepto, autonomía, libertad de elección, capacidad de razón y crítica para superar condiciones de ignorancia, posibilidades de innovación, creatividad y perfeccionamiento sin límites (Pasillas, 1995: p.67).*

Asimismo, esta noción de formación hace referencia al hombre que se necesita en la Era Moderna, lo cual deja claro que este proceso se construye en función de una idea de lo que es el ser humano y de acuerdo con las características que presenta un momento sociohistórico determinado. Así el proceso no se encuentra descontextualizado y se ve permeado por aspectos ideológicos, culturales, económicos, sociales e históricos, entre otros. En síntesis, el concepto señalado por Pasillas, puede ser entendido como el desarrollo de las capacidades, valores y conocimientos del ser humano para que a la larga y de manera constante pueda perfeccionarse y superarse a sí mismo, participando activamente en la vida social.

#### **4.1 ¿Qué aspectos de la formación recibida forman parte de su discurso al reportar sobre su experiencia docente?**

El profesor ingresa a la Institución con una formación y experiencia en un área específica para su contratación (inglés) de acuerdo con los requisitos de ingreso, es aceptado para impartir clases, de

acuerdo con las estipulaciones del personal académico del Colegio de Bachilleres<sup>24</sup>. En su discurso, no hay señalamientos con relación a ciertas pruebas que inicia con un examen de dominio de la disciplina y uno de aptitudes para la docencia, que permiten valorar que el candidato tiene las características requeridas por la institución. La aprobación de estos exámenes permite al candidato a profesor asistir a un Taller Introductorio a la Práctica Educativa (TIPE), en donde conoce la Institución a la que quiere incorporarse, asimismo logra una visión general de los aspectos académicos relevantes de la materia en la que desea trabajar (Modelo educativo, Plan de estudios, programas de estudio). Cuando ambas etapas han sido acreditadas, el candidato que se incorpora al Colegio tomará un Taller de Manejo y Conocimiento del Programa (TMCP), en donde profundizará en los elementos y contenidos que conforman el programa que va a impartir; una vez acreditado el taller se incorpora al Proyecto para la Formación y Actualización Académica. Con relación al párrafo anterior nos preguntamos: ¿Qué parámetros utilizan para la contratación o rechazo de los aspirantes a profesor de inglés? ¿Responde esta selección a parámetros sobre docencia o profesión? ¿Se justifica en términos de prioridad académica o de demanda?

El docente es aceptado y enviado a planteles donde se necesita cubrir horas vacantes que ningún otro profesor del Colegio ha convenido cubrir ya sea porque no se acomodan a su horario o por cuestiones administrativas no le conviene cubrir cierto tipo de grupos (estructura y materia), es por ello que los profesores admitidos son enviados a cubrir esas horas, siempre y cuando acepten el horario y las condiciones inherentes al puesto de profesor de inglés.

Estas son etapas previas del profesor antes de llegar al plantel de adscripción, ya en la institución, la mayoría de los profesores experimentan un “shock” ante la realidad de la vida cotidiana e institucional, en que se sienten solos con sus alumnos en el salón de clases, en la institución, con las autoridades, con los alumnos, con otros profesores, interpelados por conceptualizaciones inherentes de su formación, conocimientos, maneras de ser y entender la función docente<sup>25</sup>, en determinada institución, determinado nivel educativo, ubicación, tipo de alumnos, relaciones con los demás profesores y autoridades del plantel. Posteriormente, después de todo este entramado socio-histórico, educativo y cultural, en el salón de clase y relacionado con las acciones que el profesor selecciona y establece para desempeñarse como docente, explota una crisis de identificaciones y conceptos de ser profesor aquí y en otra institución (pública o privada), una pugna entre el contenido a enseñar inglés aquí, en otro lugar, el propio y el “formal”.

Al parecer hay un vacío de información en el sentido de apropiarse de la información por parte de los profesores. Cuando comenté líneas arriba que ningún profesor hizo elucidaciones en sus informes relacionados a la inducción que recibieron, iba en el sentido de que estas no fueron tomadas en cuenta por los profesores, como base de su preparación para impartir clases y lo hacen enfrentando y reproduciendo lo que, a su vez, vivieron como estudiantes, retomando sus conceptualizaciones<sup>26</sup> de enseñanza orientadas hacia el manejo simultáneo de todas las habilidades (leer, hablar, escribir y escuchar) y a cubrir los contenidos de la manera en que lo hacían antes de entrar al Colegio de

---

<sup>24</sup> Reglamento del Personal Académico. Artículo 15, fracciones II y IV. A partir de 1999, el Colegio ha conformado un banco de aspirantes que cubren los requisitos establecidos, mediante un nuevo proceso de contratación, el cual comprende: una convocatoria que se publica en periódicos de circulación nacional y en órganos informativos de instituciones de nivel superior. La aplicación de dos exámenes: de conocimientos y de aptitudes. Un curso de inducción a la práctica docente. Para incorporarse como académico al Colegio es requisito tener título en una licenciatura afín al perfil de la función a la que se aspira; sin embargo, al no concurrir aspirantes titulados, ingresa personal con el 100% de los créditos de la licenciatura respectiva. En el área de inglés se contrata a personal con bachillerato y estudios técnicos concluidos.

<sup>25</sup> Papel del profesor en su labor educativa. En el CB al profesor se le considera como un *profesional de la enseñanza*, entendida ésta como un proceso sistemático y planeado, orientado a lograr, a través de acciones gestoras y facilitadoras el aprendizaje de los estudiantes (*Guía del profesor del Colegio de Bachilleres, agosto, 2006*).

<sup>26</sup> La identidad, o ideología docente puede compararse con la representación en el sentido de “imagen mental” por la cual un individuo o un grupo de individuos reconstruye la realidad a la que es confrontado y le atribuye una significación específica (*Abrić, citado en Robert y Robinet, 1987*). En consecuencia, esta significación se refleja a través de convicciones, actitudes y opiniones, ya sea consciente o no, interiorizadas por el individuo o el grupo, y que finalmente son evidenciadas a través de sus comportamientos.

Bachilleres. Si el profesor las tuviera en cuenta... ¿no habría desequilibrios, confusiones e inseguridades? por parte de ellos, ni... ¿tampoco dudas de los contenidos a enseñar?

A mi entender ven confrontada su formación e identidad con lo que experimentan y sienten, en su entorno, percibiéndose como sujetos con características personales, con motivaciones e intereses y laborales, psicológicas y de desarrollo muy particulares y que de alguna manera tratan de responder a lo que experimentan a través de distintos referentes tales como: alumnos<sup>27</sup>, institución, programas, poniendo en juego un sin número de percepciones e interrogantes en su “nueva condición” como sujetos de conocimiento con “poder” jerárquicamente reconocida y normada institucionalmente. Es por ello que podemos afirmar junto con Romo, que la práctica y la identidad docente se caracterizan por ser determinadas desde las políticas educativas y por las condiciones particulares en que se ejerce la docencia, por la interacción maestro-alumno, por la escuela y su currículum oficial y oculto, por la historia personal y por los ideales que del maestro tiene la sociedad (Romo, 2000). De lo visto en todo este entramado social de la formación y de las prácticas que se van entreverando y sedimentando en el “ejercicio docente” con que se ve confrontada su formación, conceptualizaciones e ideología con relación a ser profesor en una nueva institución educativa, en la que es necesario compartir un orden de significados y un código externo mediante el cual las instituciones organizan segmentos de realidad y asignando al individuo un lugar en él y en virtud de ello adquirir una identidad, matizado en el proceso de adaptación institucional del “ser docente”, un tanto cuanto “improvisada” que en ocasiones se justifican, con base en los argumentos previos planteamos las siguientes preguntas: ¿Por qué dar clases en el Colegio? ¿Cómo se conceptualiza el ser profesor en el Colegio? ¿Cuáles son los imaginarios docentes con relación a impartir clases? ¿Qué implica ser profesor de inglés en el Colegio de Bachilleres?, ¿Qué significado tiene socialmente e individualmente? ¿Qué preocupaciones éticas y pedagógicas existen en su formación? ¿Desde qué punto de abstracción se reconocen como profesores de inglés? ¿Por qué no se diseñan cursos que tomen en cuenta las experiencias y transiciones del profesor de una institución a otra, informando sobre el “shock inicial”? ¿Por qué no recuperan la experiencia docente de lo que significa ser profesor en el Colegio y lo que significaba serlo en otra institución? ¿Por qué no recuperan las trayectorias e historias docentes de cómo se llega a ser profesor? ¿Por qué no institucionalizan los reportes docentes como fuente de conocimiento, reflexión e investigación?

Como he mencionado, la mayoría del Colectivo docente de inglés del CB se forma en la enseñanza, competencia, adquisición y manejo del idioma inglés, llegan a clases sin una formación docente ni preparación pedagógica. Cuenta con los conocimientos de su disciplina, pero no con la experiencia de trabajar y transmitir sus conocimientos, no han sido enseñados a enseñar y tienden a enfrentar la docencia reproduciendo lo que, a su vez, vivieron como estudiantes. En el área de inglés del Colegio, los docentes son personas con bachillerato y estudios técnicos (teacher's diploma) y los menos profesionales que provienen de diversos campos disciplinarios (odontología, psicología) e incursionan en la enseñanza, tanto por una inclinación personal como por la opción laboral que en un momento determinado se les presenta. Algunos profesores reseñan a través de sus informes docentes, sus experiencias al empezar a trabajar e impartir clases en el Colegio a nivel medio superior, de entre las más importantes están las de enfrentar contextos escolares y culturales distintos del que provienen, tipo de institución de procedencia (pública y privada), así como prácticas y elaboraciones distintas de identificarse con los conocimientos relacionados con la metodología, sistema de enseñanza, número de alumnos, programas escolares e institución.

De igual manera pero con cualidades distintas, los profesores poseen una formación y conceptualizaciones y preparación diferente en inglés, de entender la enseñanza y a los estudiantes de este nivel educativo (media superior) en el Colegio. Por un lado vemos que estas desiguales condiciones de entender la realidad de la vida cotidiana e institucional, son disímiles en medio de un mismo escenario, ciertos profesores atienden aspectos formales de la enseñanza del inglés en cuanto

---

<sup>27</sup> Al expresarse la educación en forma social, el docente valida su existencia en el ejercicio de su práctica en relación estrecha con el alumno, y en su poder en el aula; éstas son las características que lo validan como maestro, y dependen de que “los otros” lo reconozcan como tal. Y aún más, los docentes se reconocen como tales, al reproducir patrones preconcebidos de sus propios maestros.

a que los alumnos tengan el conocimiento y dominio gramatical del uso de la lengua, si se diera el caso señalan algunas soluciones tales como: cursos de gramática inglesa y cursos de lectura de comprensión. Por otro, algunos profesores, toman en cuenta aspectos didáctico-metodológicos (conocer la metodología, el material y preparar clases) para la enseñanza de la asignatura. Así como reflexionar con relación a la enseñanza del inglés como una lengua adicional al español especificándola como una tarea no sencilla en el nivel medio superior. Citando aspectos tales como: la falta de interés y la baja motivación provocada por traer una deficiente enseñanza del idioma inglés en la secundaria y del español desde la primaria. Razonando que aprender otro idioma puede volverse difícil, porque hay que aprender a pensar de manera diferente al idioma materno (español) características sujeto-adjetivo y su posicionamiento para comprender su inversión (inglés) juzgando necesario tener muy buen nivel de gramática en español.

Por último, pero no menos importante, los profesores hacen referencia a los alumnos arguyendo carencias culturales, motivacionales, disciplinarias y de conocimiento y manejo del inglés y el español entre otros. Como menciona Giroux, la escuela no solo reproduce la estratificación social, sino además el capital cultural, al transmitir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los modos de vida de la cultura dominante (Giroux, 1990). Los maestros, ven estas circunstancias desde la óptica de la formación recibida como profesores de inglés, de lo que particularmente ellos requieren y necesitan para cumplir con su tarea de dar clases, argumentando situaciones inherentes a su labor que obstaculizan su proceso, como la de ocasionar el retraso en la ejecución de los programas, invertir tiempo en repasar aspectos gramaticales en español, para ir introduciendo los puntos gramaticales en inglés y la necesidad de que los alumnos tengan los conocimientos básicos del idioma inglés que los profesores en este caso necesitan para la enseñanza de estos cursos.

De tal manera que podemos asegurar que algunos profesores, basan sus prácticas educativas, en la formación que adquirieron como profesores de inglés en las cuatro habilidades de la lengua, en y a través de la experiencia docente asimilada, con relación a confrontar su formación profesional e individual, en distintas instituciones, y en el Colegio en la adquisición y manejo de metodologías de enseñanza, aplicación de estrategias de aprendizaje, sugerencias de evaluación, tipo de alumnos, enfoques sobre comprensión de lectura, conocimiento y manejo de los programas de inglés, metodología y didáctica de la enseñanza de la asignatura, todo ello de alguna u otra forma a través de su permanencia y adaptación al proceso de institucionalización en el Colegio.

Con base en lo anterior y al parecer no tan alejado de la realidad, de lo que en un principio aconteció a varios profesores en su estancia en el Colegio en su proceso de institucionalización y al tiempo que llevaron en operar y comprender los programas, la metodología, los enfoques de lectura, la metodología de la práctica educativa, las sugerencias de evaluación, participación en proyectos institucionales, en los cursos de formación y actualización docente, tenemos a un grupo de profesores, que emplean como método habitual de su práctica docente, actividades lúdicas y dinámicas, que atraviesan diferentes realidades que tienen relación con diversos temas académicos tales como: el manejo del programa, metodología y enseñanza de los contenidos del programa, estrategias de aprendizaje y evaluación, entre otros. Concretamente los ejes alrededor de los cuales plantean sus enseñanzas son: la motivación para aprender y para despertar el interés en la materia, divertirse para aprender y por último salir de lo tradicional. Es comprensible que los profesores encausen de manera distinta su formación inicial, su experiencia, su estancia en el Colegio, su proceso de institucionalización y la formación y actualización docente, así como la manera de interpretar la realidad en espacios y tiempos determinados de cómo van experimentando y construyendo sus experiencias conforme a lo real, lo cotidiano y lo imaginario, dejando de lado el discurso oficial, ya que algunos profesores apuntan al cumplimiento de los programas tratando de obtener altos porcentajes e índices de asistencia, aprobación, calificaciones altas, motivar a los alumnos a que entren a clases, ayudar a los estudiantes a través de trabajos adicionales, repetir exámenes, dar puntos adicionales por trabajos extras, cubrir temas de los programas de difícil comprensión por parte de los alumnos entre otros.

Por tanto, y con base en las identificaciones y argumentos descritos de los profesores, reflexiono en la posibilidad de comparar el concepto de profesor "ideal" del Colegio y el profesor "real" que se

contrata y se encuentra en los salones tratando de dar clases cotidianamente; el Colegio pide que el docente sea: un “profesional de la enseñanza” ¿qué es ser profesional de la enseñanza en este contexto?... es un ¿“proceso sistemático y planeado”? orientado a lograr, a través de acciones gestoras y facilitadoras el aprendizaje de los estudiantes; de acuerdo con el profesor que llega al Colegio, sin una formación para la docencia ni pedagógica, que cuenta con los conocimientos de su disciplina, pero no con la experiencia de trabajar y transmitir sus conocimientos, que enfrenta contextos escolares y culturales distintos, tipo de institución (pública y privada) y elaboraciones distintas con la metodología, sistema de enseñanza, número de alumnos, programas escolares e institución entre otros. De acuerdo con la cita anterior el profesor de inglés, no es un profesional de la enseñanza ¿Cómo se le puede pedir al profesor una docencia sistemática y planeada, si las condiciones no respaldan este discurso político e ideológico? ¿Cómo influye este contexto en las actividades del profesor en el salón de clase? ¿Cómo logra identificarse con las prácticas en la institución? ¿Qué referentes institucionales utiliza para normar su práctica?

#### **4.2 ¿Qué otros elementos del discurso del profesor informan sobre aspectos que debieran ser abordados en la formación docente del profesor de inglés del Colegio de Bachilleres aunque no formen parte de la propuesta metodológica del CB?**

Hasta aquí he querido mostrar al profesor de inglés del Colegio de manera objetiva tomando en cuenta las fortalezas, virtudes y reiteraciones de su discurso para ser un “*in pass*” (espacio) para pensarlo y vivirlo desde una panorámica distinta a la que hemos venido describiendo, esta siguiente etapa se caracteriza por la narración que hace de sus actividades en cuanto a sus prácticas educativas y las modificaciones que va construyendo ante esta realidad que se le presenta y en la que va adquiriendo identidad en un nuevo espacio y cultura distinto, y cómo va entretejiendo y adquiriendo las herramientas de su ejercicio docente y cómo éstas interactúan en la conformación y legitimación de prácticas y saberes institucionales y la manera en que construye su percepción y visión de la realidad.

Además de la formación, experiencia e ideología que posee cada uno de los profesores y sobre las conceptualizaciones y construcciones de historias personales relacionadas con “ser profesor”, la formación de los docentes se ve atravesada y se desentraña desde diferentes modelos teóricos y perspectivas que tienen relación con la política, la economía, lo social y lo cultural del momento. Al ser una actividad eminentemente social es determinada y condicionada desde la política, la cultura y la vida cotidiana de la comunidad, lugar o institución donde se viva y ejerza la docencia, sustentada en concepciones educativas acordes con la historia del país y con los avances de la ciencias de la educación. Los maestros toman características específicas dependiendo del período socio-histórico en el que han sido formados, de los diferentes tipos de escolaridad que han cursado (estudios técnicos) así como de las exigencias en las diferentes situaciones económicas, sociales y políticas e institucionales.

La formación docente de los profesores de inglés en el Colegio como producto de circunstancias políticas, sociales y de momentos históricos, no es un campo desarticulado de otros procesos educativos, independientemente de la institución donde tenga cabida un programa de formación de profesores, además de estar sujeto a las concepciones de educación que se manejen, éste se verá influido por factores sociales, económicos y políticos. Se plantea que el proyecto de formación docente de la institución se desarrolla como parte de las políticas educativas y de formación que han permeado el nivel medio superior como derivación de las políticas en el acontecer histórico de la propia formación de profesores en el país a nivel superior. Desde la perspectiva curricular en el Colegio de Bachilleres se concibe una política de formación de profesores a través de una instancia institucional, tal es el paradigma o arquetipo del Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), creado en 1975. El decreto de creación define como objetivo del CAFP: “*Contribuir a la superación del personal y en consecuencia a elevar la calidad de la educación que imparte el Colegio de Bachilleres*” (Colegio de Bachilleres. Manual General de Organización, p. 66, 1976). El programa de formación de profesores del Colegio de Bachilleres que imparte el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP) tiene el objetivo de *formar y capacitar a los docentes capaces de responder y actuar con actitud crítico reflexivo en el desarrollo social y económico de una sociedad.*

En la actualidad el colectivo docente en el Colegio, es resultado de la evolución e implementación de políticas y reformas en y sobre la formación docente. Con estos antecedentes, observamos que en general el profesor de inglés recibe una formación en métodos y/o enfoques y técnicas, que en su mayoría están orientados hacia el manejo simultáneo de todas las habilidades (leer, hablar, escribir y escuchar), de igual manera percibimos que la formación responde a condiciones socio-históricas que discrepan en características, procedimientos y saberes inscritos en los planes de estudio de nivel medio superior y su política marca desde un principio impartir una lengua extranjera (comprensión de lectura) *English for Specific Purposes o ESP* (Inglés para propósitos específicos) que Mackay & Mountford definen en función del uso asociado con un requerimiento ocupacional, vocacional, académico o profesional. Con relación a lo anterior planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la razón que el inglés se enseñe de esa manera en el Colegio? ¿Realmente es importante el inglés? ¿Para quiénes? ¿Qué objetivos tiene la enseñanza del inglés en el Colegio? ¿Los alumnos, en dónde aplican estos conocimientos?

Es conocido que el trabajo docente es una forma de la práctica social, en una sociedad determinada, asume diversos modos de concreción y expresión, la práctica educativa escolarizada y la práctica docente es una de esas formas. Es por ello, que la práctica educativa que se desarrolla en las instituciones escolares no puede reducirse a la relación cotidiana del docente con sus alumnos, es decir a la actividad del aula, la cual en sí misma, es un lugar donde se entrecruzan distintas intenciones y conceptos sobre la misma institución, los docentes, los estudiantes. En tanto la práctica docente se lleva a cabo dentro de la educación formal y, por ende, dentro de un marco institucional, su referencia fundamental es el currículum: *El currículum acaba en una práctica pedagógica... "Siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo tipo de práctica escolar. El currículum es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros"* (Sacristán, 1988, 30).

La formación de profesores es un proceso unido a concepciones educativas que son contextualizadas por la situación histórica del país, por la visión de los administradores de la educación superior; por la política educativa de la enseñanza superior y que se ve afectado por los avances pedagógico-didácticos que se reflejan en los currícula del proceso formativo. En este sentido, la formación de profesores implica, que no es posible referirse a la formación del profesor sin partir de un modelo de **profesor** Rodríguez (1995). Y no es posible hablar del modelo de profesor sin referirse al modo de entender el **proceso de enseñanza-aprendizaje, o modelo didáctico**. Pero este modelo es inabordable sin recurrir al **concepto de educación** y aún, en último término, sin partir de una **concepción de hombre**. Como hemos podido observar, las tendencias en la formación de profesores no pueden contemplarse aisladamente. Son el resultado o el fruto de todos estos substratos. Torres (1998) expresa que no hay respuesta única, ni posibilidad de recomendaciones universales, para la pregunta acerca de qué hacer con la formación docente. No la hay por varias razones: la propia gran diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y dentro de un mismo país, que hace difícil la generalización. Las razones y condiciones de la formación docente dependen del papel que, en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar. La definición del modelo educativo, a su vez, está en relación con el tipo de sociedad al que se aspira.

El colectivo en el Colegio al reportar sobre sus experiencias y prácticas docentes, mencionan reiterativamente aspectos tales como: la institución, problemática en torno a la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de inglés, metodología, currículum del Colegio, características de los estudiantes, impacto de los proyectos institucionales en la actividad docente y su relación con los programas y actividades de evaluación del rendimiento escolar y la asistencia a clases y los cursos de formación de profesores entre otros. Reflexionando en torno al discurso de los profesores puedo mencionar que algunos buscan referentes institucionales, para algunos, en un inicio son: (jefe de materia, director, subdirector), posteriormente, (la academia, los proyectos institucionales y el uso del libro) y finalmente, ( los cursos de formación de profesores), que les ayudan a orientarse en el proceso de conocimiento y adaptación a la institución y a las conceptualizaciones de entender el trabajo docente e interpretar qué es y cómo ser profesor en el Colegio. Comprendiendo que por la

heterogeneidad en formación y experiencias docentes se den situaciones flexibles de aplicar la propia experiencia e ir preparando los espacios de contención institucional, para ir introyectando actividades que se identifican con prácticas (“deber ser”) delineado por la institución escolar, a través de las cuales se va construyendo la legitimidad institucional que van ubicando a los sujetos en roles y tareas ligadas a la enseñanza y aprendizaje institucionales.

Podemos observar el desconocimiento del plan de estudios, y por consiguiente de los programas de estudio de las asignaturas, tampoco están familiarizados con impartir clases de comprensión de lectura en inglés a nivel medio superior. En cuanto a los proyectos institucionales así como los cursos de formación y actualización de profesores, llevan la firme intención de integrar al profesor a la dinámica institucional. Otro punto que destaca es el uso del libro de texto como una manera de identificarse con quehaceres que van dando legitimidad a lo institucional y maneras distintas de pensar, sentir y de interpretar la realidad. En sus discursos inferimos que no perciben aspectos inherentes de la profesión docente, ya que probablemente en sus experiencias estas conceptualizaciones carezcan de ciertos significados y sentidos, porque puede darse el caso de haber trabajado con grupos reducidos y bajo otras metodologías acordes para la enseñanza de la lengua inglesa, congruente con conceptualizaciones y variables contextuales e institucionales.

¿Qué sucede con el manejo de los programas de estudio? ¿El material sustituye el conocimiento que los profesores debieran tener de los programas de estudio? ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan para que sus alumnos logren el aprendizaje? ¿Qué formación requiere el profesor para actuar en la realidad particular del Colegio? ¿Por qué los cursos de formación no retoman las problemáticas de la vida cotidiana del profesor en el Colegio? ¿Por qué no se retoma la experiencia de los profesores en los proyectos institucionales? ¿Por qué no se retoma la experiencia del profesor en los programas de formación docente del Colegio? ¿Qué tipo de formación se da a los profesores y esta a qué responde? ¿Qué tipo de alumnos forma el profesor y que tipo de formadores forman a los docentes en la institución? ¿Qué tipo de profesor forma el Colegio, y Para qué?

El profesor de inglés, en el contexto de la Institución Colegio de Bachilleres tiene ciertos rasgos particulares cuando trata de aplicar los aspectos formales del curriculum con relación a objetivos y programas, pues cada profesor interpreta y reinterpreta la realidad que se le presenta descontextualizada, haciendo acopio de herramientas de formación adquiridas, que salen a la luz, con imaginación y conceptualizaciones propias, algunos profesores, manejan el juego como un eje en el cual gira sus conceptualizaciones de enseñanza y de transmisión de conocimientos, tomando el juego en este contexto como una actividad que disfraza los contenidos a enseñar de manera informal y encubierta para atraer a los jóvenes a “aprender jugando” “salir de lo tradicional”, “despertar el interés en la materia” (como una constante en el discurso docente) que ayude a los jóvenes a canalizar su energía y que no sientan que se les impone estudiar y cursar la asignatura de manera obligatoria sino de manera relajada y “echando cotorreo”.

Es importante comentar que además de estas actividades llevadas a cabo, en este caso por los profesores, paralelamente se presentan situaciones tales como: la evaluación de los contenidos, para una práctica educativa con determinadas características, la pregunta sería ¿Qué evaluación será la más conveniente? ¿Qué objetivos persigue? ¿Por qué ayudar a los alumnos a subir sus calificaciones? ¿Por qué bajar índices de reprobación? ¿Por qué la tendencia a cubrir el programa? Así como la enunciación de juicios de valor y características de los alumnos, tales como: ausentismo, motivación, trabajaron duro, no tenían interés, trabajaron muy bien, se tuvo que reprobar. ¿Será esta la práctica educativa académica formal que propone el Colegio? Hemos visto que en el acontecer de los planteamientos de los informes con relación a nuestras preguntas de investigación, la práctica docente se despliega de manera lírica, fundamentada en actividades y soluciones que resuelvan la inmediatez, es por ello que no es fácil desentramar las condiciones densas de las prácticas de los profesores en una determinada institución educativa porque se entretajan al unísono historias relacionadas con la institución, la identidad docente y las condiciones de los alumnos cargados con características culturales y sociales, que a través de las voces de los actores, reconocen que no se desarrollaría la función de alumno o profesor en la institución, sino como el de un extraño, como diría Geertz, que intenta investigar la manera en que las estructuras de significación se articulan con las

objetivaciones para mostrar los sentidos y apropiaciones que realizan los sujetos sobre los problemas en cuestión.

Al respecto, los imaginarios que portan los sujetos son esencia de su práctica, en el sentido de que la formación docente que tienen y han recibido juegan un papel en las prácticas, si bien las condiciones institucionales dan marcos de referencia donde se estructuran éstas prácticas docentes, actividades que “oficialmente” en el currículum (plan de estudios) no se plantean tal y como lo señalan en su discurso, en el proceso se identifica, apropia y legitima de lo que posteriormente serán los “aprendizajes” de los alumnos. Todo ello debido a los procesos de interacción que se realizan al interior de las instituciones escolares delimitados por la intencionalidad de formación y apropiación de un saber, donde los actores del proceso tienen que aprender, enseñar, administrar y dirigir el conocimiento hacia un fin.

Para ubicar la función que el profesor desempeña en la enseñanza del inglés de nivel medio superior e identificar las relaciones que influyen y condicionan la práctica docente, se hace ineludible describir el desarrollo de la Educación Media Superior (EMS), en México ha tenido en sus dimensiones institucional; económica, política y social, el enfoque que las curricula han adoptado y, por ende, la función que el docente ha desempeñado, para con ello establecer su tendencia actual, identificando los factores que influyen, condicionan y tensionan la práctica docente. La Educación Media Superior no puede ser analizada independientemente del contexto socioeconómico y político en el cual esta inmersa, puesto que el fenómeno educativo es considerado en función de su inserción en una formación económico-social en un momento histórico determinado. En términos generales, podemos hablar de que existen factores tanto internos como externos que influyen en la enseñanza del inglés. Entre los factores externos encontramos al sistema educativo en general y el sistema de educación superior en particular; el sistema de selección de alumnos; las políticas educativas; las necesidades de los alumnos; sistema de enseñanza, y la práctica docente dominante. Asimismo, existen factores internos que le dan el matiz a la enseñanza del inglés, los cuales pueden ser agrupados en aquellos que constituyen la formación del profesional; la estructura y organización curricular; las metodologías de enseñanza; las naturalezas de las experiencias educativas, y las características de alumnos y docentes.

#### **4.3 ¿Qué elementos de la metodología propuesta por el Colegio de Bachilleres se rescatan en el discurso del profesor sobre su práctica docente? ¿Cuáles y por qué?**

Para contestar esta pregunta de investigación que nos formulamos en un principio, situaremos referencias del entramado conceptual concerniente a la práctica docente, y sobre las prácticas que los profesores realizan de manera habitual, de las que retomo matices inherentes a su formación. Con el propósito de identificar elementos constituyentes de la metodología propuesta por la Institución que nos proporcione un conocimiento más profundo de la realidad educativa que nos sitúe en la manera como los profesores interpretan, asumen y orientan sus prácticas como docentes del Colegio de Bachilleres.

Será interesante desentrañar, quiénes son y cuál es el perfil profesiográfico de los profesores de inglés en el Colegio, su formación, sus debilidades y fortalezas. Desde su perfil docente, los profesores de inglés edifican su práctica docente, sobre esta base, ellos sostienen conceptualizaciones que marcan pautas para aplicar determinadas metodologías de enseñanza-aprendizaje de la asignatura desde su propia postura. Estos elementos constituyen ejes constitutivos de sus prácticas académicas dentro de la institución, participación en proyectos institucionales, material didáctico, cursos de formación de profesores, representación sobre qué es para los profesores impartir clases de inglés (comprensión de lectura) entre otros, interpelados por demandas y objetivos institucionales relacionados con la materia y los estudiantes así cómo y de qué manera se van integrando al contexto institucional de nivel medio superior.

En la formación de los alumnos participan, como ya mencioné, el Colegio a través de profesores y autoridades quienes comunican saberes y habilidades y generan en el alumno disposiciones que se integran a sus estructuras de pensamiento y valores. Bajo estos argumentos, el Colegio plantea una

orientación metodológica basada en la interacción de cinco componentes para la apropiación de los conocimientos. Los cinco componentes son: **1.Problematización, 2.Organización lógica y uso de los métodos, 3.Incorporación de la información, 4.Aplicación y 5.Consolidación.** Los profesores mediante su práctica se involucran en un proceso de adaptación a través de actividades sociales e institucionales que adquieren significado para el docente y la institución escolar; así como la puesta en marcha de los diferentes tipos de currícula como punto de referencia del profesor y que adquieren sentido social o cultural y se expresan en concepciones comportamientos y actitudes frente a la enseñanza y al aprendizaje.

De acuerdo con el discurso que los profesores significan en sus informes docentes, en principio, existe la sensación de sentimientos encontrados en cuanto a mostrar interés en dar clases a estudiantes de nivel medio superior, temor y cierta incertidumbre con relación a enfrentar lo que representa esta nueva experiencia, y el deseo personal de trabajar y querer hacer su labor de la mejor manera posible. Cuando la Institución contrata nuevo personal, se manifiesta un “shock” contextual en los profesores, con relación a dar comienzo a impartir clases en una institución distinta en correlación a dar cuenta, que cada profesor porta una formación docente, profesional y experiencia distinta así como imaginarios y conceptualizaciones diversas con relación a la población estudiantil e imaginarios distintos, de lo que significa ser profesor, y profesor de inglés.

Pasado este “shock inicial”, el profesor se adhiere a referentes institucionales, y encuentra la Academia, el Jefe(a) de Materia, como guías que los ayudan a comprender, practicar, realizar y participar en distintas actividades como profesores en el Colegio y con relación a ubicarse e identificarse con el contexto institucional. De entre los que destacan en un primer nivel la formación docente inicial del profesor que la mayoría del colectivo docente de inglés en el Colegio, posee estudios técnicos (teacher’s diploma) y bachillerato. Con una formación en metodologías de enseñanza del inglés y en el aprendizaje de las cuatro habilidades de la lengua. El contexto institucional que enfrentan es diametralmente diferente del que en ocasiones provienen, esto lo corroboramos cuando los profesores imparten sus clases en el Colegio, tomando en cuenta las pruebas de selección del personal docente del Colegio de Bachilleres hay vacíos de información en cuanto al conocimiento del Plan de Estudios, de los programas de estudio, enfoques y teorías subyacentes en la conceptualización y comprensión de la enseñanza y aprendizaje, sugerencias de evaluación, conocer y estudiar la población a quienes van dirigidos los aprendizajes, el contexto cultural de los alumnos, de los profesores y de la institución.

Es por ello que, las prácticas educativas adquieren su carácter de legitimidad por estar definidas a partir de las mismas condiciones en que se articula el entramado institucional. Los profesores son los portadores de una historia de apropiación institucional que se representa mediante la connotación, definición, percepción, que tienen sobre sus prácticas y las formas en que éstas se desarrollan. Por lo anterior, podemos afirmar, como un hecho constitutivo de la institución escolar, que en ella se despliega un proceso intencional de transmisión de conocimientos. Igualmente característico de la condición escolar es que los saberes transmitidos según los modos escolares requieren ser validados oficialmente por la institución; esto es, los conocimientos transmitidos en la escuela, para ser reconocidos y validados socialmente como “formación adquirida” por un sujeto en particular deben circular a través de prácticas formales de legitimación específicas y estructuradas. Este proceso es llevado a cabo mediante los currícula formal, oculto y real.

El currículum es el punto de referencia fundamental de la práctica del maestro porque a través del mismo adquieren sentido identificaciones de otro orden cultural, social y psicológico que se expresan en concepciones, acciones, comportamientos y actitudes frente a la enseñanza y al aprendizaje. Por tanto, la reinterpretación que los actores hacen de la designación es el estilo o sello en que aprehende, y por ende, socializa el currículum. De esta manera, lo curricular no es sólo designación, normalización y dosificación de acciones, vivencias e interacciones establecidas por los sujetos, fuera y dentro del ámbito escolar, y la reinterpretación que realiza puede o no corresponder al sentido inicial del proyecto (plan de estudios), ya que este actúa como elemento no explícito que se manifiesta en el hacer y pensar de la práctica escolar.

Es conveniente resaltar que las prácticas de los profesores contextualizadas y avaladas por la institución adquieren sentido en y dentro de la institución dándoles un carácter de prácticas legitimadas en cuanto a cumplir con lo que plantea el currículum escolar y los objetivos institucionales que encubren dichas prácticas, dan cuenta de antemano de una forma de construcción de la realidad e interpretar los discursos y comportamientos, leyendo en lo explícito también lo implícito. Realizar lo que Geertz llama una “descripción profunda de un trozo de cultura”.

Las prácticas tienden a verse como conjuntos de problemas que hay que resolver, pues comúnmente la idea que tenemos de las cosas no corresponde a cómo éstas se presentan en el vaivén de la experiencia cotidiana. Así por ejemplo, la idea que tenemos acerca de cómo aprenden los alumnos, no corresponde con el comportamiento que éstos muestran; de modo que, consecuentemente, sus conductas son consideradas como problemas. En esta perspectiva, una teoría que se supone como una representación atinada, ordenada y sistemática del mundo objetivo, se aplica mediante reglas y procedimientos a situaciones bien acotadas y estructuradas, que en cierta medida están predefinidas por la misma teoría. La teoría funciona como una copia de la realidad a partir de la cual podríamos prever los alcances que pudieran tener determinadas acciones.

De acuerdo con lo que sostienen los profesores en sus informes, hay aspectos que nos sitúan dentro de la pregunta de investigación de esta tesis, con relación a ¿qué elementos de la metodología del Colegio se rescatan en el discurso del profesor?, la mayoría de los maestros detallan distintos aspectos en cuanto a la apropiación y aplicación de la metodología a través de los cinco componentes de la práctica educativa que ayuda al profesor a entender de alguna manera la propuesta curricular del plan de estudios del Colegio y desde perspectivas que señalan conceptualizaciones distintas relacionados a la perspectiva constructivista, con la intención de mejorar el rendimiento escolar, se introducen métodos pedagógicos y nuevos enfoques en la enseñanza en pocas palabras con diversas formas de organizar y planificar el currículum. Pero a pesar de los esfuerzos, se observa con escepticismo que refuerza las formas tradicionales de enseñanza, esto es, la situación de aprendizaje en el salón de clases, continua centrada en el discurso del maestro, y los estudiantes que por causas de su desarrollo cognoscitivo y de su cultura, presentan diversas limitaciones al aprendizaje escolar, creando diferencias en los avances de cada uno en los distintos aprendizajes. A éstas se agregan las que surgen del tipo de trabajo que se realiza en el salón de clases, el cual por estar dirigido a un número considerable de estudiantes, no responde a las necesidades de algunos ni a la forma de aprender de otros. Tradicionalmente los estudiantes suelen tener un rol pasivo y son, en la práctica, considerados como meros recipientes que el maestro llena con información. La enseñanza centrada en el alumno no significa que el profesor esté permanentemente preguntando o instruyendo las actividades de los estudiantes. Antes bien, significa poner en primera consideración las necesidades y las experiencias de éstos. La ayuda centrada en el alumno, es el referente principal de todo el trabajo pedagógico en el aula.

Por otra parte, los proyectos institucionales en los que participan los profesores tienen varios propósitos; involucran a los profesores en actividades relacionadas con el conocimiento y manejo de los programas de estudio, actividades vinculadas con los contenidos, objetivos de las unidades del programa, estrategias didácticas, enfoque, teorías de aprendizaje, constructivismo, evaluación. El docente dentro de su vida cotidiana y trabajo académico institucional se ve involucrado en distintas actividades no académicas del conocimiento y acercamiento con los estudiantes. Los profesores los refieren como plataformas que los ayudan a involucrarse en tareas pedagógicas y escolares requeridas institucionalmente. Respecto a los cursos de actualización y formación docente, el profesor selecciona los que son de su interés y pertinentes para su formación docente, que tienen como objetivo ayudar, conocer e involucrarse en la dinámica institucional del manejo de grupos numerosos, y una manera distinta de ver y enfrentar lo que en su momento pareció un temor y un obstáculo, y fomentar de manera positiva la autoestima de los profesores y transformar sus inseguridades iniciales en una nueva actitud ideológica.

Por ejemplo, el proyecto de Práctica Educativa Eficaz, ayudó algunos profesores a planear mejor sus clases; a otros los apoyó con la oportunidad de dialogar con relación a estrategias y medidas pedagógicas que mejoraran el desempeño académico de los estudiantes. El proyecto de

recuperación, por su parte, se inclina hacia la recuperación y acreditación de los alumnos, y tienden hacia las reiteraciones de mantener el control de la asistencia, acreditación, interés en la materia, motivación, ausentismo, deserción, obtener porcentajes altos de acreditación.

Otros profesores fundamentan su práctica educativa en imaginarios, esto es que la formación docente que poseen y han obtenido en el Colegio, juega un papel importante en la realización de ciertas prácticas que oficialmente en el currículum no se plantean como tales. Con relación a lo anterior, podemos argüir, que a través de éstas actividades que implementan, introducen actividades para ayudar al estudiante a que aprenda, de esta manera motivar el interés de los alumnos hacia la materia, salir de lo tradicional en cuanto a impartir sus clases con matices diferentes, retomando experiencias de trabajo anteriores en el Colegio. Revelando aspectos y actividades inherentes al ejercicio de sus prácticas. Estas situaciones que se presentan afectan e influyen la práctica docente, como ya hemos mencionado, hay ciertas correlaciones y coincidencias de los profesores, principalmente por la preocupación explícita de acreditar la materia, debido quizás, a que la mayoría de los alumnos están en la etapa de la adolescencia y el desconocimiento respecto del papel que juegan en la adquisición del conocimiento como de las formas educativas que pueden resultar en mejores oportunidades de aprendizaje para ellos en la institución escolar. Y los docentes en los que probablemente exista la indefinición del papel que desempeñan en la institución dentro del espacio y tiempos escolares y a sus actividades propias de su profesión.

#### **4.4 ¿Sobre qué bases de experiencia docente reportada en el discurso del profesor podría fundamentarse una propuesta de formación de profesores de inglés del Colegio de Bachilleres?**

A manera de conclusión para una propuesta de formación de profesores en el campo de la enseñanza del inglés, y de conformidad con lo que planteamos a lo largo de toda esta investigación trataremos de integrar los distintos fundamentos educativos conjuntamente con el análisis de los informes docentes de forma congruente con lo que aquí hemos revisado en torno a los cuales se pueda articular una propuesta de formación.

Hasta ahora la investigación educativa dice mucho de lo que hacen o no los profesores, pero poco informa de lo que piensan, de sus percepciones, creencias, expectativas, actitudes y valores en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. La necesidad de considerar lo que piensa el profesor radica en que es uno de los fundamentos para actuar sobre el currículo y sobre la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Toda innovación educativa se ve influida por los cambios en el pensamiento del profesor. Analizar y reflexionar sobre el pensamiento docente puede contribuir a propiciar mejoras en los procesos didácticos, en la instauración de relaciones más adecuadas con los alumnos, en aprendizajes significativos y con sentido para su aplicación en la vida cotidiana.

La formación y actualización docente, en el Colegio debe habilitar a los profesores en aspectos teórico metodológicos y didácticos de su asignatura, conocimiento de los enfoques de su disciplina, manejo teórico de los programas de estudio, manejo teórico de los diferentes modelos de lectura y teorías de aprendizaje en la que se fundamente la propuesta de enseñanza y metodológica del modelo académico del Colegio de Bachilleres (que lleva implícita una concepción de enseñanza-aprendizaje, de hombre, de profesor, de sociedad, de conocimiento), de planeación de sus clases, uso de materiales bibliográficos y didácticos en apoyo de los programas, manejo eficiente de los contenidos, conocimiento y aplicación de estrategias y técnicas de evaluación del aprendizaje, así como la información y conocimiento de estudio de los adolescentes, conocimiento de la institución en que laboran, información relacionada con diferencias contextuales y personales de los turnos en los que laboran, infraestructura adecuada y pertinente en los planteles para los requerimientos docentes actuales, considerando los avances en el uso de las tecnologías, actualización, revisión, evaluación y seguimiento de los programas y proyectos, entre otros.

Un profesor que se involucra en el proceso de diseño de por lo menos su programa de estudios podría resultar en un conocimiento sobre el enfoque, la estructura curricular y los cambios educativos, lo cual producirá reflexiones en su actividad docente antes, durante y después de la implementación

del mismo, como se hizo patente en la experiencia de aquellos profesores quienes participaron en proyectos institucionales. En este sentido pensamos que la participación de los profesores de inglés en el diseño de programas es fundamental en su formación.

El diseño de políticas, planes y programas de formación docente requiere de la participación activa de los involucrados, no únicamente como destinatarios, sino como sujetos que aportan un conocimiento y experiencias esenciales para el diagnóstico, la propuesta y su implementación, y como sujetos que se enriquecen, aprenden y avanzan profesionalmente en el proceso, pues son los profesores quienes mejor advierten los vacíos y debilidades de su propia formación, y los requerimientos de su práctica. No es posible continuar pidiendo a los profesores que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su preparación para la docencia y en sus cursos de formación. Tanto en el nivel de contenidos como en el de enfoques, métodos, valores y aptitudes, debe existir coherencia entre el currículo de la formación docente y el currículo escolar, es decir, entre lo que los maestros aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas. Si toda la educación va en el sentido de cuestionar el enciclopedismo, el mismo principio debe aplicarse al ámbito de la formación docente.

En el contexto de las modernas políticas educativas, los profesores tienden a ser vistos como un factor problemático y como un "insumo" costoso. La formación de profesores es un problema complejo pues se deben hacer investigaciones en este campo, para asegurarse de que la formación pedagógica-didáctica de los profesores de enseñanza media superior, requiere que el profesor se prepare teórica y metodológicamente para ejercer la tarea docente. Pero para ello, habrá que formarlo como un participante de su realidad social, con dominio teórico y metodológico de un determinado campo disciplinario, así como de su función docente. Asimismo, habrá que hacerlo consciente de que él es el vínculo entre el alumno y la realidad y, por ello el encargado de promover en los alumnos no sólo los conocimientos de un campo disciplinario, sino el de la realidad social misma a donde aquellos se transfieren, se crean y se recrean, para transformarla; es decir, estamos ante la perspectiva del docente como un intelectual y no el simple mediador y transmisor de conocimientos.

Todo ello provocará que se inicie un amplio cuestionamiento que medie en la formación del profesorado, que adquiera importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado como miembro de un colectivo y no como profesional aislado. Desde estos enfoques es deseable en mi opinión un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos; en ellos se considera como eje clave del currículum de formación de profesores el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades, colaborativas y reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza de la realidad social, así como de que sean capaces de modificar, individual y colectivamente, tareas instruccionales en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado, además de poseer habilidades para interactuar y aprender con sus iguales, relacionarse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa.

Una concepción integral del currículum, consiste en un conjunto de oportunidades que permitan desencadenar la actividad del profesor en la búsqueda del conocimiento, a través de la cual se adquieran experiencias que posibiliten criticarlo, evaluarlo y utilizarlo en el momento oportuno. En esta propuesta se considera la investigación realizada por el docente como medio fundamental de adquisición del conocimiento y promueve su capacidad de análisis para discernir los conocimientos significativos mediante una práctica transformadora de la realidad. Esta práctica social va acompañada de una fuerte carga afectiva que matiza la selección crítica de los diferentes conocimientos y facilita su aplicación en la solución de problemas existenciales del sujeto conociente y actuante.

Otro aspecto que nos parece fundamental es la evaluación de la intervención docente. El conjunto de sucesos relaciones y comportamientos que se manifiestan durante el cumplimiento de los objetivos en el salón de clases y que sin lugar a dudas matizan la práctica educativa requiere atención de carácter

cuantitativo como lo es el distanciamiento que existe entre el plan de estudios y las interpretaciones que hacen profesores y alumnos durante la enseñanza, las interacciones que se observan en el aula entre profesores y alumnos, así como los aspectos metodológicos y didácticos y las maneras de aprender y enseñar que se imponen al margen de las especificaciones formales. Es por ello que en el aspecto educacional habrá que pensar cómo entender la práctica docente. Esto implica no solamente describirla o definirla, sino comprenderla en el contexto de la acción social, así como de la formación y preparación del colectivo docente, requiere de herramientas didáctico metodológicas y pedagógicas que repercutan (impacten) en sus prácticas escolares y al conocimiento de elementos y sustentos teóricos adecuados relacionados con los enfoques, teorías de aprendizaje tocantes al plan de estudios, concepción educativa, metodología, tipo de población y necesidades a quienes van dirigidos (profesores y alumnos) entre otros. Es preciso retomar estas características para los cursos de formación docente.

Del mismo modo el énfasis puesto en la metodología para la resolución de los variados problemas que se presentan en la práctica educativa, ha generado para los profesores espacios de prácticas muy restrictivos, los cuales, en realidad, no pueden dar cuenta de numerosas situaciones en el salón de clases, no previstas: la enseñanza de la lectura, escritura, ortografía, inglés entre otras. Desde la perspectiva del desarrollo cognoscitivo (constructivismo) para el propio maestro, más que métodos basados en la resolución de problemas, deben desarrollarse instancias de prácticas que les permitan percibir, definir y plantear tales problemas a partir de la racionalización de las situaciones en los cuales surgen. Este contexto nos lleva a la definición tradicional de la concepción de aprender como la aplicación de un conjunto de proposiciones (teorías) correctas que contienen descripciones acabadas de los fenómenos en nuestras prácticas, lo que en teoría deberían comportarse como esas descripciones. El problema es que no siempre se puede encontrar correspondencia entre ese conocimiento y la realidad que se pretende representar. El alumno, entonces, queda con la sensación de que todo carece de sentido y no se adecua a las condiciones cambiantes de la realidad social en la cual tiene que desempeñarse. A este respecto, conviene mencionar que no son los contenidos curriculares en sí los que producen estas incoherencias, sino las concepciones o códigos mediante los cuales los profesores organizan tales contenidos.

Asimismo, el conjunto de dificultades que los profesores enfrentan en su práctica en las disímiles situaciones de prácticas pedagógicas en la institución, para las cuales las soluciones no son generalizadas, requieren encontrar explicaciones dentro de la reflexión sobre su propia práctica docente. Es por ello también que se requiere que los cursos de actualización cumplan su función, sobre todo, en aspectos de docencia, formación teórica, didáctica-metodológica, disciplinaria, psicopedagógica e instrumental; la cual ayude a rescatar la seriedad profesional de la práctica docente, que además tenga que ver no únicamente con condiciones materiales (infraestructura), sino con un proceso gradual de compromiso de sentido y significado de la tarea docente, considerándolo un profesional que maneje la información, el conocimiento, el debate y la toma de decisiones en torno a los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su labor docente, y puedan dar respuesta a los requerimientos desde una perspectiva cognoscitiva y de creatividad y al aumento de su independencia respecto a objetivos y procedimientos definidos y planificados en su espacio para que los propios profesores puedan accionar sus propias iniciativas.

En el desempeño de los profesores se requiere que el conocimiento alcanzado durante la formación se use en la práctica, en el sentido de no reproducir los esquemas de tradición socializados por la institución. Existe la tendencia a enseñar del modo como se ha sido enseñado y hacer pesar el orden de la costumbre. Vistas las cosas de esta manera, se requiere examinar las bases donde se construye la formación y actualización docente, más allá de su estructura aparente. Se requiere de un modelo de formación en donde el maestro reflexione sobre las variaciones contextuales y el entorno en que se inscribe su docencia. Sin otorgar más importancia al cumplimiento de los objetivos propuestos (programas de estudio) sino a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes en los distintos contextos y entornos donde se ubican los planteles. Este modelo se caracterizará por ser un proceso en el cual los mismos profesores sean los que planifiquen y prosigan los cursos de formación que faciliten su actualización docente. La fundamentación de este

modelo parte de que son los profesores quienes determinan sus propios objetivos y seleccionan las actividades de formación que les ayuden a cubrir tales o cuales objetivos.

Promover entre el colectivo docente y las autoridades una cultura de la realimentación sobre la práctica docente y el seguimiento de los proyectos y cursos de formación que ayude a conocer la situación en cada uno de los planteles en que se encuentran adscritos los profesores. Esto también será indispensable para conocer la situación de la institución en general en la que podría fomentarse la investigación educativa de acuerdo con las problemáticas y resultados que surgieran, de acuerdo con las reflexiones hechas por los mismos profesores con respecto a su práctica educativa en cada una de las academias de inglés del Colegio de Bachilleres.

Se precisa planificar y programar distintos cursos de formación en que los docentes sean los que establezcan los contenidos, objetivos y desarrollo de las actividades, así como la revisión del desarrollo del programa y el planteamiento de objetivos claramente especificados, de tal suerte que esta formación genere cuestionamientos al interior de su práctica docente de manera cotidiana en el salón de clases con los alumnos. Los resultados de esta forma de implementar cursos de formación docente nos conducirán a una actividad docente reflexiva y comprometida. Se debe implementar un proceso de apropiación y pertenencia por parte de los profesores participantes. Que acudan a los cursos por un compromiso genuino de su profesión. Tomando en cuenta la coordinación, seguimiento y evaluación de las áreas implicadas en los planes de formación docente, la descentralización de las actividades programadas.

Proponer acciones en torno a la permanencia y promoción, profesionalización y valorización de la docencia, y que la profesionalización tenga que ver con un proceso de recuperación de sentido y de significado de la acción docente, donde el profesor sea un sujeto actuante de la información, debate y toma de decisiones en torno a los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su trabajo y la educación en general. Este proceso de profesionalización debe contribuir para que intervenga en las decisiones que afectan sus prácticas y el currículum, así como su intervención pedagógica, la organización del currículo, evaluaciones, proyectos institucionales, elecciones de materiales curriculares y a las diversas formas de su funcionamiento.

Evaluar las teorías implícitas de los profesores, requiere investigar el valor que le otorgan a los contenidos, a los procesos del currículo, a las condiciones laborales, lo cual nos permite conocer cómo interpretan, deciden y actúan en la práctica. Desde una perspectiva epistemológica estos contenidos y perspectivas, aparecen claramente enlazados, tanto de la dimensión de la teoría, como en la dimensión de la práctica. Así, los saberes funcionan como principios explicativos, que se superponen o adicionan a una realidad que se concibe en términos del sentido común de tal forma que se superen las limitaciones de la docencia y del pensamiento docente espontáneo potenciando la reflexión colectiva y el trabajo colaborativo.

Asimismo, la selección y formación de profesores no se concibe sobre la base de un profesor idealizado, sino sobre el entendido de que existen diferentes tipos y situaciones de enseñanza que se dan en la realidad. La formación docente involucra un proceso de socialización de asuntos prácticos con pares. Lo anterior proporciona oportunidades y condiciones colectivas e individuales de acercamiento a problemas de enseñanza concretos, lo cual puede tener mayor incidencia en la práctica docente cotidiana. Por tanto el acto, educativo es un proceso que implica interrelaciones de carácter intencional entre los seres humanos con objetivos y propósitos concretos cuya finalidad estará orientada hacia el desempeño ulterior con funciones específicas en una sociedad dada.

Es necesario considerar una formación de profesores que incluya momentos de análisis sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de ambos; la revisión e incorporación de nuevas propuestas metodológicas para el quehacer docente; la integración entre el saber pensar, el saber hacer y el saber actuar; la búsqueda de alternativas para abordar la problemática en el salón de clases; el análisis de factores sociales e institucionales; en fin, considerar la práctica educativa como un proceso complejo que no sólo se centre en verla como enseñanza-aprendizaje y un problema de interacción entre maestros y alumnos. El currículum escolar se construye de manera cotidiana en las aulas, proceso en el que los profesores y los alumnos son los sujetos primordiales. Los planes de estudios son sólo documentos, propuestas de propósitos, contenidos y formas de enseñanza y aunque constituyen un referente siempre presente de las acciones de profesores y alumnos, éstas no

son reflejo de aquéllos. En la vida de la escuela influyen de manera diferenciada numerosos factores que abarcan desde las grandes cuestiones económicas y sociales hasta los pequeños sucesos cotidianos, las interrelaciones, las historias particulares.

Existe una opinión generalizada, entre especialistas e investigadores, que se demanda realizar una transformación profunda de la formación inicial de los docentes, señalando que los centros de formación docente se encuentran atrapados en la tecnología educativa y por el paradigma de transmisión en el que está inserta la cultura escolar. Lo que aporta por consecuencia una formación fundamentalmente técnica con actividades de aprendizaje que favorecen aprendizajes mecánicos; dejando al docente sin posibilidad alguna de generar procesos reflexivos sobre su propia práctica, impidiéndole asumir su rol de portador y constructor del saber pedagógico.

Las problemáticas que viven los profesores de inglés en el Colegio intervienen en su desempeño y, dificulta en muchos casos, sus posibilidades de participar activamente en acciones de formación y superación académica. Queda claro que la formación de profesores y, más aún la profesionalización de la docencia son un problema complejo, de carácter estructural, y por ello su abordaje y alternativas de solución exigen acciones conjuntas y en diversos niveles. De lo contrario todo esfuerzo estará destinado al fracaso, hay limitaciones serias para ofrecer opciones viables y satisfactorias tendientes a resolver el problema en los que se debaten los docentes que participan tanto en los programas de formación de profesores como de profesionalización de la docencia. Sin embargo queda todavía mucho por hacer y el actor más importante para la transformación de la actividad docente en el área de inglés del Colegio de Bachilleres sería el profesor. Su participación consciente e intencional para la solución de sus problemas de enseñanza tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de pérdida de sentido y de significado de su tarea docente, ya que se le relega a un papel meramente operativo y excluyente en la adquisición de la información, del conocimiento, del debate y de la toma de decisiones en torno a los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su labor docente.

De acuerdo con las propuestas que hemos mencionado y a manera de cierre, considerando también la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (EMS), en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); siguiendo a Zorrilla (2008), se reconoce la importancia de formar a los profesores de la educación media superior cuando se habla en general de este tema (SEP, 1996b y 2001a); pero cabe reconocer que históricamente hay una gran omisión respecto a la formación docente de la EMS, al no existir una respuesta a esa necesidad en la oferta de programas de licenciaturas en las universidades, sobre todo en lo que concierne a las ciencias naturales y exactas, humanidades, lenguas y ciencias sociales entre otros. Sin embargo, los graduados encuentran salidas laborales como profesores de asignatura en la EMS y las escuelas secundarias. Tradicionalmente, la formación de profesores ha quedado implícita en el requerimiento de contar con una formación general profesional comprendida en los programas de licenciatura afines a las materias por ser impartidas y los cursos de formación que cada institución organiza para sus profesores. Asimismo señala, que también existe una indiferencia ante las formas que pueden tomar las relaciones educativas entre maestros y alumnos. En tal virtud, en ese ámbito existe la posibilidad de introducir innovaciones que resulten relevantes para un mejor desempeño de los alumnos y de la escuela, a la luz de criterios internacionales (PISA)<sup>28</sup>. Esta posibilidad también invita a que “desde fuera de la escuela” los aportes de la investigación, de la pedagogía y de las didácticas específicas relevantes para el bachillerato mexicano sean considerados.

---

<sup>28</sup> En el año 2001, la OCDE dio a conocer los primeros resultados del Programme for International Student Assessment o Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) (OECD, 2000). La prueba mide los desempeños de lectura, matemáticas y ciencias de jóvenes de 15 años (inscritos en secundaria o bachillerato, esta última opción fue por la que se optó mayormente en México) con base en el concepto de capacidad o *literacy*. *Literacy* es un concepto central en el estudio de PISA que se ha traducido como la capacidad consistente en conocimientos y habilidades para la vida adulta. Esa capacidad está vinculada directamente con la noción de la alfabetización, pero ahora se asocia con los conocimientos que se usan y aplican en la vida adulta y que se derivan del manejo de la lengua materna, las matemáticas, las ciencias y la tecnología. Ahora las matemáticas, el dominio de la lengua, las ciencias y la tecnología deben de ser estudiadas en las formaciones medias. Su conveniencia deriva del papel que tienen en un mundo guiado por el desarrollo de los conocimientos y los avances tecnológicos.

Desde una visión semejante, se abre la oportunidad para que la academia y la investigación colaboren con autoridades institucionales, profesores y alumnos para inducir mediante propuestas congruentes, la obtención de acuerdos mínimos sobre formas de trabajo académico general y transversal para el mejoramiento de la retención, la eficiencia terminal, la calidad, la equidad y la pertinencia de las formaciones brindadas.

## BIBLIOGRAFÍA

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (1991) Acuerdos y declaraciones. Declaración de Villahermosa 1971 y Acuerdos de Tepic. En: *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, vol. XX, núm. 77, pp. 109-116.

Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.

Arredondo, M, M. Uribe y T. Wuest. (1979) "Notas para un modelo de docencia", en *Perfiles educativos*, N<sup>o</sup>. 3, enero-marzo, CISE, UNAM, México.

Ausubel, D., J. Novak, y H. Hanesian. (1995) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

Berger, P. y T. Luckmann. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron. (1977) *La reproducción*. Barcelona. Laia.

Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. España. Gedisa.

Camarena, E. (2002) *Investigación y pedagogía*. México. Gernika.

Campos, M. y S. Gaspar, (1997), La problemática actual del constructivismo en investigación cognoscitiva, en: *Revista de Investigación Educativa*, México. Siglo XXI, UNAM.

Casarini, M. (1997) *Teoría y diseño curricular*. México. Trillas.

Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*; 3<sup>a</sup>. Ed. Orlando, Harcourt Branches Jovanovich Publishers.

Coll, C. (1999) *Psicología y Currículum*. México. Paidós.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Argentina, Paidós.

Colegio de Bachilleres. (1996) *Programa de la asignatura de Lengua Adicional al Español (inglés) I*. México. CB.

Colegio de Bachilleres. (1996) *Programa de la asignatura de Lengua Adicional al Español (inglés) II*. México. CB.

Colegio de Bachilleres. (1997) *Programa de la asignatura de Lengua Adicional al Español (inglés) III*. México. CB.

Colegio de Bachilleres. (1999) *Programa de Desarrollo Institucional 1998-2002*. México. CB.

Colegio de Bachilleres. (1999) *Proyecto para la Formación y Actualización Académica 1998-2002*. México. CB.

- Colegio de Bachilleres. (1998) Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. México. CB.
- Colegio de Bachilleres. (1973) Decreto de creación. Estatuto General. México. CB.
- Colegio de Bachilleres. (1976) Manual general de organización. México. CB.
- Colegio de Bachilleres. (1998) Modelo Educativo. México. CB.
- Colegio de Bachilleres. (2006) Guía del profesor del Colegio de Bachilleres. México. CB.
- Colegio de Bachilleres. (1996) Introducción al manejo del programa de la asignatura, Lengua Adicional al Español (Inglés) II. Secretaría Académica. Dirección de Planeación Académica. Centro de Planeación Académica. Departamento de Asesores Académicos. CB.
- Chehaybar y Kuri, E. et al. (1996) *La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas*, Investigación educativa 6, México, CISE-UNAM.
- De Vega, M. (1992) *Introducción a la psicología cognitiva*. México. Alianza Editorial Mexicana. (Colección Alianza Psicología N°. 3).
- Díaz Barriga, A. (2000) *Modernización educativa y formación de profesores* (documento electrónico, disponible en disco compacto), presentado en el primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Díaz Barriga, A. (1983) *Didáctica y currículum*. México. Ed. Nuevo Mar.
- Díaz Barriga, F. y Hernández. (2000) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw-Hill.
- Díaz Zubieta y E.Ventura. (1978) *College English. Class Book*. Programa Nacional de Formación de Profesores. México. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Ducoing, P. y M. Landesmann, (coord.) (1996) *Sujetos de la educación y formación docente*, Colección. La investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Elliot, J. (1990), *La investigación acción en educación*, España. Morata.
- Escurre, A. et al. (1994) *Formación Docente e innovación educativa*. Argentina. Aique.
- Ferry, G. (1997) (1ª edición) *Pedagogía de la formación*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Follari, Roberto (1995), *Práctica educativa y rol del docente*, Argentina. Rei.
- Gago Huguet, A. y Mercado del Collado R. (1995) *La evaluación en la educación superior mexicana*. Revista de Educación Superior, 96, pp. 50-56.
- Geertz, C. (1991) *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.

Giroux, H. (1995) *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España. Paidós.

Hall, C. (2000) "Quién necesita la identidad" en Rosa Nidia Buenfil (coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, México, Plaza y Valdes.

Honoré, B. (1980) "Introducción", *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid. Narcea.

Imbernón, F. (1994) *La formación del profesorado*. Barcelona. Paidós.

Larsen-Freeman D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, ed. Oxford University Press.

Lartigue, M. (1996) *Reflexiones y propuestas sobre educación superior. Seis ensayos*, Colección biblioteca de la educación superior. México. Asociación Nacional de universidades e institutos de Educación Superior.

Mackay & Mountford. (1978) "Identifying the nature of the learner's needs" en *English for Specific Purposes*. England. Longman.

Martínez, J. et al. (1998) *Metodología de la mediación en el PEI (Orientaciones y recursos para el mediador)*. 1990. España. Bruño. Microsoft, *Enciclopedia Encarta*.

Mercado, R. (1989) "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria", en: *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripción y debates*, E. Rockwell y R. Mercado. DIE- CINVESTAV- IPN. México, 1989 (2ª. Edición).

Mercado, R. (1991 2ª. Ed.) *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Cuadernos de investigación educativa N°. 17. México: Departamento de investigaciones educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN.

Morán Oviedo, P. (1994) *La docencia como actividad profesional*. México. Gernika.

Pacheco, Teresa y A. Díaz Barriga (coords.) (1993) *El concepto de formación en la educación universitaria*. Cuadernos del CESU 31, México. UNAM.

Panza González M. (1986) *Fundamentación de la didáctica*. México. Gernika.

Paradise, R. (1979) "Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria", Tesis de Maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Pasillas, M. A. y J. A. Serrano, (1996) "La formación docente: categorías y temas de análisis" en *Pedagogía*, vol. I, núm. 8, UPN, México, p. 42-53, en Ducoing, P. y M. Landesmann Segal (coords.),

*Sujetos de la educación y formación docente*, Colección. La investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Parcerisa, A. (1996) *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Graó.

Pozo, J. (1999) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 5ª reimpresión. Madrid. Morata.

Prieto, M. (2004) La investigación educativa: ¿fundamento para la construcción de la identidad profesional? En: Andy Hargreaves et al. (Eds), *Oss profesores: Identidades (Re) construidas*. Ediciones Universitarias Lusófonas. Lisboa.

Rangel Guerra, A. (1975) "La formación de personal docente", *Revista de Educación Superior*, 13, encontrado en [http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res01\\_3/txt2.htm](http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res01_3/txt2.htm). [Consultada en mayo de 2000.

Remedi, E. (1988) *La identidad de una actividad: ser maestro*. México. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Remedi, E. (coord.) (2004). *Instituciones Educativas: Sujetos, historias e identidades*. México. Plaza y Valdes.

Remedi, E. (1992). "Desorden, sentidos, signos de la gestión: voces de los sujetos", en J. Ezpeleta y A. Furlán, *La gestión pedagógica en la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO.

Remedi, E. (1997), "Del proyecto utópico al guión mítico, en *Detrás del murmullo: vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas*, tesis doctoral, México. DIE-CINVESTAV.

Rockwell, E. (1985) (comp.) *Ser maestro: estudio sobre trabajo docente*, México. SEP- El Caballito.

Rockwell, E. (1995) (coord.) *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, Ouset A. (1978) *El programa como instrumento de trabajo*. (Versión preliminar). México. SUA. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.

Rogers, T. (2001) "Language teaching methodology". <http://www.cal.org/digest/rodgers.html> [Consultada en septiembre 2001].

Rodríguez M. A. (1995) *Un enfoque interdisciplinario en la formación de los maestros*. Madrid. Narcea.

Romo Beltrán, R. M. (2000) Retos, alcances y límites de la educación y la formación de docentes, Página Web: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educación7greybeck.html> [Consultada en agosto 2007].

Sacristán, Gimeno J. y A. Pérez Gómez. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

Schutz A. y T. Luckmann. (2001) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu.

SEP (2001a) *Programa Nacional De Educación 2001-2006*. México.

SEP (1996b) *Informe de labores*. México.

Sierra, B. y Carretero, M. (1990) *Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: la psicología cognitiva de la instrucción*. En Coll, C. et al. *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza.

Stenhouse, L. (1987) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.

Taba, Hilda. (1976) *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires. Troquel.

Torres del Castillo, R. M. (1999) "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?" En: *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. (24). Santiago: UNESCO / ORELAC.

UNESCO (1998), "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión, acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior", encontrado en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [Consultada septiembre de 2000].

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Ed. Crítica. Grupo editorial Grijalbo.

Zorrilla, J. (2008) *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM

# **ANEXOS**

**PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES**

<i>CAMPOS DE CONOCIMIENTO</i>	<i>MATERIAS</i>	<i>ASIGNATURAS</i>
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	Matemáticas I
		Matemáticas II
		Matemáticas III
		Matemáticas IV
	CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	Cálculo Diferencial e Integral I
		Cálculo Diferencial e Integral II
	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL	Estadística Descriptiva e Inferencial I
Estadística Descriptiva e Inferencial II		
CIENCIAS NATURALES	FÍSICA	Física I
		Física II
		Física III
	FÍSICA MODERNA	Física Moderna I
		Física Moderna II
	QUÍMICA	Química I
		Química II
		Química III
	GEOGRAFÍA	Geografía
	BIOLOGÍA	Biología I
		Biología II
		Ecología
	CIENCIAS DE LA SALUD	Ciencias de la Salud I
Ciencias de la Salud II		
METODOLOGÍA-FILOSOFÍA	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	Métodos de Investigación I
		Métodos de Investigación II
	FILOSOFÍA	Filosofía I
		Filosofía II

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA     
  ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

<i>CAMPOS DE CONOCIMIENTO</i>	<i>MATERIAS</i>	<i>ASIGNATURAS</i>
<b>CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES</b>	<b>INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES</b>	Introducción a las Ciencias Sociales I
		Introducción a las Ciencias Sociales II
	<b>HISTORIA DE MÉXICO CONTEXTO UNIVERSAL</b>	Historia de México Contexto Universal I
		Historia de México Contexto Universal II
	<b>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</b>	Estructura Socioeconómica de México I
		Estructura Socioeconómica de México II
	<b>ECONOMÍA</b>	Economía I
Economía II		
<b>SOCIOLOGÍA</b>	Sociología I	
	Sociología II	
<b>INTRODUCCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA</b>	Introducción a la Antropología I	
	Introducción a la Antropología II	
<b>LENGUAJE-COMUNICACIÓN</b>	<b>TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN</b>	Taller de Lectura y Redacción I
		Taller de Lectura y Redacción II
	<b>LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLÉS)</b>	Lengua Adicional al Español (Inglés) I
		Lengua Adicional al Español (Inglés) II
		Lengua Adicional al Español (Inglés) III
		Lengua Adicional al Español (Inglés) IV
		Lengua Adicional al Español (Inglés) V
	<b>LITERATURA</b>	Literatura I
		Literatura II
	<b>TALLER DE ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN</b>	Taller de Análisis de la Comunicación I
Taller de Análisis de la Comunicación II		
<b>LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (FRANCÉS)</b>	Lengua Adicional al Español (Francés) I	
	Lengua Adicional al Español (Francés) II	

<b>ÁREA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO</b>
ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS
BIBLIOTECONOMÍA
CONTABILIDAD
DIBUJO ARQUITÉCTONICO Y DE CONSTRUCCIÓN
DIBUJO INDUSTRIAL
EMPRESAS TURÍSTICAS
INFORMÁTICA
LABORATORISTA QUÍMICO
ORGANIZACIÓN Y MÉTODOS