



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**LA IDENTIDAD DE LOS PROFESORES DE INGLÉS  
DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA**

**T E S I S**

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

PRESENTA

**MARÍA MERCEDES CAMACHO REYES**

ASESORA

**DRA. MARY ELAINE MEAGHER SEBESTA**



MÉXICO, D.F.

2010



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.

## **AGRADECIMIENTOS.**

A mis padres Rubén Camacho García y Mercedes Reyes Luna por el apoyo que me han dado a lo largo de mi existencia.

A mis hijas Mercedes y Lizbeth que se convirtieron en mi motivo de vida durante estos años de formación.

A mis amigas y compañeras que han sido testigos entusiastas en este proceso.

A las autoridades del plantel “Antonio Caso” que me han apoyado en mis momentos difíciles.

A mi asesora la Dra. Mary Elaine Meagher le agradezco el entusiasmo con el que estuvo conmigo sin permitir que decayera y me diera por vencida.

A la Dra. Rosa Nidia Buenfil por convertirse en la guía para elaborar las últimas correcciones.

A mis lectores de tesis por su comprensión para lograr que llegue a esta meta.

A todas las personas que han contribuido en la redacción de esta tesis.

# INDICE

<b>INDICE</b> .....	<b>1</b>
Lista de figuras.....	2
Lista de Abreviaturas.....	3
<b>Sinopsis</b> .....	<b>4</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>Capítulo 1 La interpelación institucional</b> .....	<b>12</b>
1.1 Antecedentes.....	12
1.2 El llamado de la institución a través de:.....	12
1.2.1 El Plan de Desarrollo del rector de José Narro Robles.....	12
1.2.2 El Consejo Académico del Bachillerato.....	18
1.2.3 La MADEMS.....	23
1.2.4 Los planes de Desarrollo 1995-2000, 1998-2002, 2002-2006.....	25
1.3 El perfil del alumno y del docente.....	36
<b>Capítulo 2 Metodología</b> .....	<b>40</b>
2.1 Planteamiento.....	40
2.2 Preguntas de investigación.....	40
2.2.2 Preguntas específicas.....	41
2.3 Hipótesis.....	41
2.4 Sujetos de la muestra.....	41
2.5 Cuestionario.....	44
2.5.1 Cuestionario parte I.....	44
2.5.2 Cuestionario parte II Valores y Actitudes.....	47
2.6 Procedimientos.....	54
<b>Capítulo 3 Marco Teórico</b> .....	<b>57</b>
3.1 Análisis político del discurso (APD).....	58
3.2 La perspectiva psico-social.....	63
3.3 Corrientes pedagógicas.....	79
3.4 La investigación educativa.....	85
<b>Capítulo 4 Análisis de datos</b> .....	<b>93</b>
4.1 Resultados. Resultados del análisis de capital económico, social y cultural.....	94
4.2 Resultados del análisis de representaciones de valores y actitudes.....	96
4.3 Análisis de casos.....	99
<b>Capítulo 5 Conclusiones</b> .....	<b>109</b>
Bibliografía.....	112

## Lista de figuras.

Figura No.1 Análisis del capital económico.	44
Figura No. 2 Número de profesores por rango de edad	45
Figura No. 3 Puntuación.	88
Figura No. 4 Correlación entre estudios de maestría en las áreas de pedagogía psicología y lingüística y grupo de edad	98
Figura No. 5 Rasgos de identificación de valores y actitudes de los docentes.	99
Figura No. 6 Promedio de VCA por grupos de edad	100
Figura No. 7 Desglose del número de profesores que reportan hacer investigación educativa por VCA .	101
Figura No 8 Porcentaje de rango de edad que reportan investigación.	102

## **Lista de Abreviaturas.**

- APD Análisis político del discurso.
- CAB Consejo Académico de Bachillerato.
- CCH Colegio de Ciencias y Humanidades.
- CELE Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- CISE Centro de Investigación y Servicios Educativos.
- DGPA Dirección General de Personal Académico.
- ENEP Escuela Nacional de Estudios Profesionales.
- ENP Escuela Nacional Preparatoria.
- IASA Instrumento de Apoyo a la Superación Académica.
- INFOCAB Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM
- MADEMS Maestría en Enseñanza Media Superior.
- PAPIME Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza
- PRIDE Primas al Desempeño del Personal Académico.
- SADE Seminario de Análisis de la Enseñanza
- T Profesor Tradicional.
- TCA Profesor con Tendencia a ser crítico-analítico.
- TT Profesor con Tendencia a ser tradicional.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VCA valor crítico-analítico.

## Sinopsis.

*El objetivo de esta investigación es explorar algunas representaciones de la identidad del profesor de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Se enfoca en las concepciones de los profesores con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de averiguar si coinciden con las líneas directrices de la misión sustantiva de la institución.*

*Se estudia la interpelación que lleva a cabo la institución mediante los Planes de Desarrollo Institucional de la ENP y el Plan de Desarrollo del Rector 2008-2011, ambos documentos convocan a los profesores para que formen alumnos analíticos y críticos, entre otras cosas, capaces de resolver problemas y construir interpretaciones razonadas. Se considera que los profesores que no son analíticos, dinámicos y críticos no tendrán gran eficacia en promover estos valores entre sus alumnos. Por lo tanto, la investigación se enfoca a estudiar hasta qué punto los profesores comparten los valores y actitudes crítico-analíticos (VCA) expresados en la llamada institucional de los documentos oficiales de la institución.*

*Para aprehender la llamada institucional se llevó a cabo el análisis político del discurso basado en los trabajos de Buenfil, Laclau, y Foucault. El diseño de los instrumentos para captar las representaciones de la identidad de los sujetos se basó en la perspectiva de Freire, Piaget y Vygotsky que profundizan en la perspectiva pedagógica adoptada por la institución. Esta tesis pretende ver, desde la perspectiva de Moscovici, hasta qué punto las representaciones individuales de los profesores que constituyen su diálogo interior corresponden a las representaciones sociales fundamentales de la llamada institucional. De especial importancia es el proceso interactivo por medio del cual el sujeto individual se nutre del mundo exterior social a la vez que el sujeto social se influencia por el diálogo del mundo interior del individuo. Esta correlación se mide por medio del VCA. A la vez, se indaga de qué manera un alto VCA se correlaciona con el capital cultural y/o económico (Bourdieu, 1995), ya que es de suma importancia saber qué tipo de formación propicia las representaciones sociales valoradas por la institución en turno de las dos instancias del bachillerato visualiza al sujeto que impartirá las diferentes asignaturas de acuerdo al perfil de egreso de los estudiantes.*

*Se llevó a cabo un estudio cuantitativo para evaluar el VCA de 25 docentes del colegio de inglés de la ENP, que representan 10% de la población de 231<sup>1</sup> profesores que conforman el total de profesores de este colegio. Los resultados de la investigación cuantitativa tiene dos objetivos, el primero es ver la correlación entre las representaciones de cada individuo y la convocatoria institucional en una población. El siguiente paso es ver las correlaciones entre las representaciones de la sociedad interna y el capital económico, social y cultural de los profesores. Los resultados de la investigación señalan una fuerte correlación entre los docentes que muestran poseer los valores que la institución promueve y la realización de estudios de posgrado en áreas afines a las lenguas y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La correlación con el VCA se reforzó con un análisis de grupos generacionales, los profesores que se encuentran entre 50-59 y 30-39 con el mayor promedio VCA son los grupos generacionales que tienen el mayor porcentaje de profesores con estudios de maestría en las áreas mencionadas. Es decir, distintos factores del capital social y cultural se correlacionaron con la llamada institucional.*

*Por otra parte, se llevó a cabo un estudio cualitativo por medio de entrevistas. Se elaboraron diferentes preguntas de carácter abierto que entrañaban los siguientes ejes: formación docente y motivación para estar en la institución, figuras ideales que impactaron en su constitución como docente, diferencias entre ser profesionista de otra carrera y haber sido formado para ser profesor de inglés, conocimiento de su posición dentro de la institución, conocimiento del Plan de Desarrollo institucional y otros documentos oficiales de la ENP.*

*Entre los hallazgos, llama la atención que los profesores con mayor capital económico, es decir, con mayor categoría laboral tienen mayor edad, y cabe mencionar que un capital económico elevado no coincide necesariamente con el perfil del profesor idóneo, que de acuerdo a la llamada institucional es un profesional analítico y crítico. Aunque se considera varios factores para seleccionar a los profesores de tiempo completo, existe una absoluta correlación entre categoría y edad o generación. Es de pensarse si el sistema de compensación económica debe enfocarse más a la capacidad profesional y/o la posesión de*

---

<sup>1</sup> Comunicación oral de Guadalupe Carballo, jefa de materia de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria

*valores y actitudes que coinciden con la llamada institucional. De ser así, probablemente se debe dar más peso a la realización de estudios de posgrado en áreas afines a las lenguas y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo mismo, quizás el esfuerzo dirigido a la actualización de la planta docente debe poner mayor énfasis en apoyar dichos estudios así como la expansión y creación de posgrados semejantes.*

*No obstante, existen excepciones donde sale a la luz que los profesores no reciben la llamada institucional de la misma manera debido a sus propias historias de vida. El estudio de caso de situaciones no prototípicas demuestra que existen otros factores que propician un VCA alto, como son estudios en la universidad abierta, formación científica, y experiencia laboral en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE- UNAM).*



## **Introducción.**

El objetivo de esta tesis es resolver la interrogante de ¿cuáles son algunas de las prácticas educativas que constituyen al profesor de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria? Para resolverla se analizan las diferentes representaciones de su identidad a través de las diversas correlaciones entre el mandato simbólico del Plan de Desarrollo 2008-2012 del actual rector y los diferentes Planes de Desarrollo de 1995 a 2006 y los valores y actitudes que expresan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las correspondencias salen a la luz gracias a las respuestas que los docentes proporcionaron a un cuestionario que se les aplicó entre diciembre de 2007 y febrero de 2008 y las entrevistas que se llevaron a cabo en los casos no prototípicos.

Esta tesis se presenta en cuatro capítulos y la conclusión. El objetivo del primer capítulo es la observación de las diferentes construcciones del sujeto docente de la ENP a través de diversos documentos que interpelan al docente desde diferentes momentos de su vida académica. El análisis de los documentos permitirá establecer el ideal de profesor al que la institución aspira tener. El llamado empieza desde el instante en que se insertan como docentes interinos hasta su transformación en profesores de tiempo completo con sus distintas categorías.

En el capítulo 1 en primera instancia, los procesos identitarios se observan a través de los documentos oficiales que promueve y maneja la institución, como son el Plan de Desarrollo del rector de la UNAM José Narro Robles, el Consejo Académico de Bachillerato (CAB), las Maestrías en Enseñanza Media Superior (MADEMS), y los Planes de Desarrollo de la ENP 1995-2000, 1998-2002, 2002-2006; además de ver el perfil de egreso del alumno de la ENP que de una manera permite dar una mirada al perfil de docente que necesita la institución. Esto revela cuál es el llamado de la

institución hacia sus profesores para que sus alumnos sean “personas integrales” capaces de construir conocimientos.

Así, la búsqueda en esta tesis se dirige hacia la observación de la llamada institucional en las correlaciones entre el capital social, cultural y/o socio-económico de los profesores, y hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se observa que existen ciertas correlaciones entre los capitales mencionados anteriormente y las actitudes de los docentes.

Sin embargo, los docentes no son iguales, cada uno recibe la interpelación institucional de diferente manera, por lo que se presentan variantes en las correlaciones principales. Así, la constitución identitaria se logra a través de la convergencia de factores diversos, por ejemplo: al factor edad también se une la trayectoria del docente, sus antecedentes escolares, y su formación como profesor, en algunos casos el antecedente escolar es más fuerte, logrando influir en el imaginario del profesor sobre cuál es su ideal de docente al que aspira. Por otro lado, la posesión de un carácter crítico en la manera de pensar de algunos profesores muestra una aparente correlación con su nivel de estudios.

Se observa en primer lugar la propuesta de perfil de egreso que elaboran los diferentes Planes de Desarrollo tanto del rector como de los tres últimos directores de la ENP, en el que se llama a los profesores para que sean analíticos y críticos, ya que requiere que sean capaces de “resolver problemas en los distintos campos del saber y construir interpretaciones razonadas”. (Plan de Desarrollo, 2008: 29).

Los mismos documentos permiten la observación del llamado para la profesionalización de la labor docente gracias a los cursos que se imparten en la institución, y los permisos que se obtienen para que el personal realice posgrados. De hecho, la promoción de la superación personal que se obtiene al tener una maestría o un doctorado, se dirige más hacia los posgrados que tengan una inclinación hacia la docencia.

Más adelante, el Plan de Desarrollo del Rector invita a la reflexión sobre los diferentes procesos evaluatorios a los que se someterá a la planta académica y al estudiantado para lograr la calidad de la enseñanza que se espera a este nivel. Como complemento de este proceso, se maneja un lenguaje especializado que conlleva también la profesionalización de la enseñanza.

Una parte de la interpelación institucional que llega a los estudiantes y al personal académico se manifiesta en las distintas evaluaciones que se llevan a cabo, entre los que se encuentran: la evaluación a los estudiantes al ingresar a la institución, en donde se les aplica un examen diagnóstico, después las evaluaciones de los profesores que se traducen en las calificaciones, al finalizar sus estudios del nivel bachillerato también se les aplica un examen diagnóstico. De la misma manera el personal académico también es evaluado continuamente por distintos medios entre ellos se encuentra la realizada por sus estudiantes en el instrumento de evaluación para profesores llamado IASA (Instrumento de Apoyo a la Superación Académica), a la vez, también por sus pares cuando entregan el informe anual de lo realizado en el año escolar, y por las autoridades, esta evaluación se encuentra en los formatos que proporciona la institución, los cuales expresan lo que la institución confía que los profesores lleven a cabo dentro de su salón de clase.

La institución también convoca a su personal docente desde los requisitos para ocupar las diversas categorías laborales en las que especifica el perfil del docente que espera que ingrese a la institución, conformando así, las prácticas articuladoras que contribuyen a conformar al sujeto docente de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Por otra parte, también se espera que el profesor sea investigador de su propia labor, o que también lleve a cabo investigación educativa a todos los niveles. Concepto que también forma parte de la profesionalización de la labor docente. Como se verá en esta investigación los profesores de asignatura, pertenecientes a la generación de más de 30 años, han escuchado este llamado y en este momento forman parte de investigaciones o están

estudiando el posgrado, por lo que se puede decir que la interpelación para estar actualizado mediante la formación continua llega a los miembros del personal docente en la mayor parte, a pesar de que este llamado va dirigido sobre todo, a los profesores de tiempo completo. Sin embargo, los docentes de asignatura responden también porque la interpelación la realiza la institución a través de estímulos que significan un aumento al capital económico. Aunque los docentes no conozcan el reglamento, o no sepan para qué sirve el Consejo Académico de Bachillerato (CAB), o el consejo interno y el consejo técnico, sí desean ingresar a la Maestría en Enseñanza Media Superior (MADEMS)<sup>3</sup> para poder entrar al juego, esto es, a la competencia por la posesión de capital económico, ya que la posesión de niveles laborales significa el cambio en su capital social y su capital cultural. Por otra parte, los docentes que se encuentran dentro del juego entran en enfrentamientos y disputas por el poder porque saben que al participar en la lucha por obtener o mantener la categoría laboral significa que obtienen mayor capital social debido al prestigio que van adquiriendo, a la vez que incrementan su capital cultural en los cursos, diplomados y posgrados que siguen o que imparten.

El Consejo Académico de Bachillerato (CAB) proporciona los lineamientos básicos para la evaluación del personal docente de la Educación Media Superior; además, define y evalúa continuamente los objetivos educativos y el núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato. De esta manera, establece el ideal de profesor al que se aspira idealmente en este nivel.

La identidad de los profesores también se forma a través del tipo de cursos que organiza la institución. Entre ellos se encuentran las MADEMS que poseen una orientación profesional que permite la formación de profesores para que se transformen en profesionales de la educación a nivel medio superior.

Finalmente, los planes de desarrollo establecen las líneas de trabajo sobre las cuales se basan tanto las autoridades de la institución como los

---

<sup>3</sup> Información recabada en entrevistas con los profesores de asignatura.

miembros del personal académico, con el fin de preparar a los estudiantes para que sean estudiantes “críticos, analíticos e independientes”.

En el capítulo 2 se presenta el marco teórico que respalda esta tesis. El entramado conceptual que la apoya se mueve alrededor de tres ejes: el primero es el análisis político del discurso (APD), esta herramienta conceptual permite observar las *prácticas articuladoras* que constituyen y organizan las relaciones sociales. En el caso de la UNAM estas relaciones se definen en las diferentes categorías laborales, que de cierto modo establece quiénes son los docentes que se encuentran en la escala más alta económicamente hablando, y que a la vez establece los niveles de prestigio social entre los docentes. Ya que aunque los docentes del bachillerato de la UNAM tienen acceso a las mismas categorías, su prestigio social es menor que los docentes de la licenciatura o del posgrado. (Los profesores de bachillerato son evaluados con diferentes indicadores porque las actividades que llevan a cabo son distintas). Este análisis permite establecer cuáles son los capitales económicos, sociales y culturales de los docentes de inglés de la ENP.

El segundo eje se encuentra en la búsqueda de las concepciones sobre identidad e identificación que se encuentran en la búsqueda de un ideal. En el caso de la ENP el ideal docente se encuentra en los documentos oficiales que muestran huellas de diversos autores que han influido para lograr su conformación, entre ellos Freire (2006), Piaget (1982) y Vygostky (1995) han contribuido con sus diferentes teorías a elaborar el ideal de estudiante que es capaz de construir el conocimiento a través de diferentes estrategias. Estos rastros no sólo se encuentran en los documentos oficiales, sino también en cursos que se imparten a los profesores, como son algunos diplomados como son: “Docencia Media Superior” que a la fecha se sigue impartiendo, o como el de “Actualización para profesores de idiomas de Enseñanza Media Superior”, o el diplomado de “Educación a Distancia” entre otros. Además de diversos cursos específicos sobre Piaget y Vygotsky.

Finalmente, un tercer eje es el concepto del profesor investigador, que ha contribuido a que se considere que es posible la profesionalización docente

a través de investigación; en el caso de la ENP se ha llevado a cabo entre su personal de diferentes maneras, entre las que se cuenta la participación en proyectos como la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB) o el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) o en la elaboración de tesis, ya sea de licenciatura o de posgrado. De hecho, la investigación constituye el centro de la formación docente continua. Este es un proceso continuo en el que el propio docente se encuentra en búsqueda de las respuestas a las preguntas que surgen constantemente en el aula, por lo que se considera que tener docentes investigadores significa que los profesores siempre se están formando por lo que también sus mismas identidades se van ajustando de acuerdo a las diferentes interpelaciones que reciben, y las diferentes maneras en que las enfrentan, ya sea tomándolas o siendo indiferentes a ellas

Después, las preguntas de investigación se responden a lo largo del capítulo 3 en las que se observan las articulaciones que conforman la identidad de los profesores en el momento en que se aplicó un instrumento (cuestionario) a un grupo de docentes. Más adelante, se analiza la población de la muestra, se menciona el número de sujetos, sus edades, sus categorías, sus estudios, los planteles a los que pertenecen. Finalmente, se analiza el instrumento pregunta por pregunta, se establece el puntaje de cada una y se dan las bases teóricas que sustentan cada pregunta.

En este capítulo se lleva a cabo el análisis de datos. Se visualiza por medio de diferentes figuras que permiten el análisis del capital económico, social y cultural de los profesores. También mediante las figuras se visualizan las representaciones de valores y actitudes de los profesores y finalmente se presenta el análisis de casos que muestran alguna diferencia al promedio, y se pretende explicar en su historia de vida por qué se presentan esas variantes.

Para finalizar en el capítulo 5 se presenta las conclusiones.

A continuación se analizarán los documentos que constituyen la interpelación de la institución hacia el personal académico.

## Capítulo 1 La interpelación institucional.

### 1.1 Antecedentes.

La construcción del sujeto docente del bachillerato de la UNAM, entre cuyas modalidades se encuentra la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), se lleva a cabo a través del discurso institucional que se manifiesta en diferentes documentos como son, en primer lugar el Plan de Desarrollo 2008-2011 del rector José Narro, después las Normas y Disposiciones del Consejo Académico del Bachillerato (CAB), los principios fundamentales de la Maestría en Enseñanza Media Superior (MADEMS), y los planes de Desarrollo de 1995-2000, 1998-2002, y 2002-2006.

### 1.2 El llamado de la institución a través de:

#### 1.2.1 El Plan de Desarrollo del rector de José Narro Robles.

El Plan de Desarrollo del rector hace un llamado a los profesores para que formen alumnos analíticos y críticos, entre otras cosas, capaces de resolver problemas, construir interpretaciones razonadas y procesar información mediante los instrumentos tradicionales a la vez que se manejan nuevas tecnologías:

La tarea educativa en el bachillerato universitario es especialmente importante. Sus alumnos están en una etapa decisiva de definiciones trascendentes para su desarrollo ulterior y la mayoría de sus egresados se incorpora a nuestras carreras universitarias. Por esas razones, la Universidad debe proporcionarles una preparación de carácter general que los capacite para comprender el mundo y su entorno inmediato; para que estén en condiciones de adquirir conocimientos nuevos, resolver problemas en los distintos campos del saber y construir interpretaciones razonadas, así como localizar y procesar información mediante la utilización de los instrumentos tradicionales y de las nuevas tecnologías. Para esto último, se diseñará un programa que busque el desarrollo de habilidades informativas. (Plan de Desarrollo 2008: 29)

El rector propone en su programa de trabajo que se incluya el reforzamiento de la identidad universitaria y nacional, tanto desde la visión académica, como por parte de los estudiantes, que a su manera de ver significa que también permitirá ver al Otro al abrirse al ámbito internacional. Sobre todo, considera que el estudiante de bachillerato requiere de una “sólida

formación general y las habilidades y destrezas culturales básicas que le permita transitar a estudios superiores en condiciones óptimas” (Ibid: 29). De ahí que el rector establece los lineamientos del perfil de egreso del alumno de bachillerato, para el que se requiere que sus profesores sean capaces de formar estudiantes con habilidades y estrategias adecuadas para enfrentar el nivel universitario, de esta manera el estudiante, no tiene problemas para adaptarse, ya que el bachillerato de la UNAM le proporciona herramientas para ser capaz de vincularse tanto con la problemática del país, como con la internacional; y no sólo permite que el estudiante inicie investigaciones con rigor académico, sino que también promueve la generación de valores sociales.

De igual modo, se promoverá la formación integral del estudiante fortaleciendo la orientación vocacional y la atención psicopedagógica. Al mismo tiempo, se fomentarán en ellos una conciencia social y actitudes de participación y corresponsabilidad. (Ibid.:34)

La observación de los documentos permite establecer los diferentes entramados del discurso de la institución para interpelar a sus docentes desde diferentes momentos de su vida, de tal manera que la labor docente se profesionalice, y se logre tener profesores críticos que formen alumnos críticos, con capacidad no sólo de desarrollar pensamiento independiente sino de crearlo y recrearlo. Entre las líneas rectoras se propone la necesidad de cambiar el modelo educativo, de manera que la enseñanza vaya esencialmente centrada en los procesos de aprendizaje, a diferencia del modelo que proponen los planes de desarrollo anteriores en los que la educación estaba centrada en los alumnos

La docencia enfrenta múltiple retos. Habrá que superar el modelo tradicional de enseñanza y transitar hacia un enfoque centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos, con nuevos criterios pedagógicos en su interacción con el conocimiento. (Ibid.: 23)

El énfasis mayor está en la evaluación en todos los niveles, proceso que se sustenta en la propuesta de profesionalizar la enseñanza, razón por la que el marco conceptual de esta profesionalización gira en torno a la labor docente que se refleja en la superación académica, que a su vez conlleva la calidad de la educación porque el profesor se siente motivado a hacer cambios, ya que “resulta particularmente importante el reconocimiento que se otorgue al



docente como intelectual y a la práctica docente como actividad profesional” (Morán, 2003:136) de esta manera la evaluación se convierte en un medio para reconocer la labor docente. Este deseo de ser reconocido se traduce también en las respuestas que se dieron en el cuestionario, lo cual se observa sobre todo en su interés por hacer investigación, aunque no tengan el tiempo completo (Ver figura 8 p. 102).

Así mismo la convocatoria de la institución se produce también a través de los diferentes procesos evaluatorios en los que se incluyen tanto estudiantes como docentes, razón por la que se verá que una parte importante de las diferentes convocatorias institucionales va dirigida a la búsqueda de la calidad de la enseñanza, por lo que para conocerla, somete a los docentes, en especial al personal de tiempo completo, a diferentes procesos evaluatorios, que incluyen el juicio de los alumnos con el instrumento que actualmente se llama IASA (Instrumento de Apoyo a la Superación Académica) en la ENP y el juicio de los pares en las diferentes comisiones evaluatorias que incluyen el consejo interno de cada plantel y las comisiones especiales de pares, y para esto propone que:

Se pondrán en práctica mecanismos de evaluación sistemática del aprendizaje de los alumnos, de sus capacidades y habilidades. Se organizarán cursos intersemestrales. Se establecerá un programa de investigación sobre evaluación del aprendizaje, en el que participen académicos y especialistas de las entidades y dependencias relacionadas con el tema. (Plan de Desarrollo 2008: 29)

El rector señala en este documento que reconoce la importancia de la constante evaluación en todos los niveles; además destaca el valor de la investigación educativa por parte de los académicos y especialistas en el tema. La evaluación del aprendizaje incluye a los profesores desde el momento en que espera que éstos formen parte de estos procesos al “organizarse programas de estudio”.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes, en la mayoría de los casos y niveles, se caracteriza por la heterogeneidad de las actividades planteadas y de los instrumentos utilizados. Se requiere reforzar o instrumentar sistemas de evaluación y autoevaluación que ubiquen, orienten y apoyen al estudiante en su proceso de aprendizaje. (Ibid: 23)

El documento propone medidas para apoyar al bachillerato, en primer lugar considera la mejoría en cuanto al aspecto físico de sus instalaciones:

A pesar de mejoría de la planta física y de la dotación de equipo y mobiliario escolar, es necesario mantener y ampliar la remodelación de las instalaciones, sobre todo en los planteles del bachillerato y en las entidades situadas fuera de Ciudad Universitaria. (Ibid: 24)

Pero no sólo eso sino que también plantea la importancia de dar a conocer el Estatuto General que implica un reforzamiento en la identidad universitaria tanto de los estudiantes como de los profesores:

Por otra parte, debe realizarse una difusión más amplia de la legislación vigente, ya que una proporción importante de población universitaria, en particular del sector estudiantil la desconoce. (Ibid: 26)

Además, como parte de esa interpelación institucional se encuentra el proyecto de formación de profesores a nivel de posgrado llamado Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

En forma especial, se impulsará un programa de formación de profesores jóvenes para el bachillerato, además de evaluar y fortalecer la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. (Ibid: 30)

Este discurso confirma las intenciones expresadas en el Plan de Desarrollo de Académico de la Escuela Nacional Preparatoria de 1995, momento de mudanza que para la ENP empezó en 1997, al cambiar los Planes y Programas. Este Plan expresa que la misión de la Escuela Nacional Preparatoria es:

Impartir educación a nivel bachillerato, que proporcione a sus alumnos una formación integral que les permita adquirir conocimientos y habilidades para acceder a estudios superiores con una actitud analítica y crítica, desarrollar su personalidad y enfrentarse a la vida de manera responsable y con un alto sentido social congruente con las necesidades del país. (Plan de Desarrollo Académico de la ENP 1995-2000: 13)

Esta convocatoria estaba dirigida a los docentes en 1995 y el rector en 2008 continúa con la misma interpelación hacia el cambio de identidad docente, al pedir que tenga el alumno una formación integral que le permita ser crítico y analítico

El lenguaje que se utiliza en los documentos mencionados anteriormente es sencillo, aunque construye un lenguaje propio para transmitir los contenidos curriculares y las expectativas de la institución con respecto a sus profesores, de esta manera, al poseer un lenguaje propio permite la profesionalización de los docentes del bachillerato de la UNAM. Aún más, este perfil de estudiante también construye el perfil de profesor que se requiere para lograrlo: analítico y crítico, que permita la adquisición de conocimientos. Se requiere que el estudiante de la ENP posea el siguiente perfil

Al término de sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria, el egresado:

- Poseerá conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes a las materias de estudio, así como reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior.
- Reconocerá los valores y comportamientos de su contexto socio-histórico.
- Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo.
- Tendrá una formación social y humanística (económica, social, política y jurídica)
- Será capaz de construir saberes.
- Desarrollará una cultura científica.
- Desarrollará una cultura ambiental.
- Traducirá su cultura en prácticas cotidianas
- Desarrollará y pondrá en práctica un código ético.
- Desarrollará intereses profesionales y evaluará alternativas hacia la autodeterminación.
- Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.
- Desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado. (Plan de estudios 1996: 61)

Aclara el rector que la misión sustancial del profesorado en la UNAM es la formación de profesionales competentes en sus respectivas disciplinas, además de desarrollar la investigación básica y aplicada que traerán como resultado la introducción de mejoras, particularmente en el ámbito de la investigación, que en algunos casos se visualiza como algo incipiente, caso que en especial atañe al bachillerato en donde se considera incluso que no existe, a pesar de que en el Plan de Desarrollo de 1998-2000 y 2002-2006 se propone que el docente realice “investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza”. Y el propio estudiante al finalizar sus estudios posee “reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior”. (Plan de Desarrollo 2008: 34). Así, aunque se espera que los profesores hagan investigación, los programas de estudios actuales no fueron diseñados para crear y fomentar la investigación entre los alumnos, a excepción de los programas anexos, que son llamados

“Jóvenes a la Investigación en Ciencias” y “Jóvenes a la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades” que de una manera permiten que los estudiantes puedan entrar al mundo de la investigación. Sin embargo, muchos docentes entran en estos programas sin haber realizado investigación ellos mismos, por lo que el resultado muchas veces no es lo que se espera. A pesar de la situación, el programa de ciencias es respaldado ampliamente por las facultades; por lo que los alumnos tienen la posibilidad de empezar a introducirse al mundo de la investigación durante las diferentes opciones que tienen para desarrollarse, mientras que el programa de Ciencias Sociales y Humanidades está suspendido.

Al igual que los directores de la ENP, el rector coloca a la UNAM dentro de un contexto mundial globalizado en el que el reto mayor se encuentra en la posible cobertura a la mayor parte de la población, que actualmente se encuentra en condiciones tan precarias que el alcance tecnológico no está disponible para algunos sectores de la población. Por lo que continúa con la concepción de la Universidad como un factor de cambio social.

La institución debe vincularse más estrechamente con la sociedad mexicana y extenderle tanto los conocimientos que genera como aquellos de los que es depositaria, al tiempo que fortalece su condición de universidad autónoma y pública. (Plan de Desarrollo 2008: 12)

En su convocatoria, el rector piensa aumentar el personal académico de tiempo completo del bachillerato. Solicita, además que tenga posgrado, de manera que el docente tenga la capacitación necesaria para transmitir y difundir el conocimiento. Busca sobre todo la capacitación y actualización del personal docente.

Es prioritario brindar una mayor atención al desarrollo y a la consolidación de la planta académica, especialmente para lograr una renovación generacional de los profesores e investigadores de la UNAM, asegurando la continuidad de las mejores prácticas y tradiciones universitarias.

Se requiere incrementar la proporción de profesores con posgrado, sobre todo con doctorado, así como el número de profesores de tiempo completo. También es preciso reforzar los programas de adecuación de la planta académica a los requerimientos institucionales y a la normatividad correspondiente.

Es imprescindible fortalecer la carrera académica y realizar una evaluación de los programas de estímulos, con el propósito de revalorar la docencia, así como la pertinencia y el impacto de la investigación. (Ibid: 24)

El rector interpela de diferentes maneras a los docentes, llena la falta<sup>4</sup> en lo que se refiere a la economía y a la mejora del capital cultural y social al pedir que se integren a los diversos cursos de actualización, y promete que abrirá las plazas de tiempo completo, que han permanecido cerradas durante los últimos tres años, y la convocatoria final es la solicitud de cambio mediante la MADEMS, como se menciona en el inciso 1.2.3

Así, el llamado del rector es para que los profesores de la institución sean actualizados, ya que continuamente existen cursos a los que se invita a los profesores a lo largo del año escolar, abarcan los temas de didáctica, pedagogía, psicología, cómputo, y actualización de los temas especializados de las diferentes asignaturas del bachillerato y de la licenciatura. Además, se espera que individualmente los docentes busquen su propia superación al obtener posgrados; desde el momento en que se evalúa positivamente la obtención de algún grado académico.

### 1.2.2 El Consejo Académico del Bachillerato.

Se creó con base en el acuerdo del Congreso Universitario de 1990, e inició sesiones el 26 de mayo de 1993.

Se integra mayoritariamente por representantes de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria y la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, con la participación de autoridades y representantes de alumnos de ambos subsistemas, así como también con representantes de los cuatro Consejos Académicos de Área.

El Consejo Académico del Bachillerato es un órgano colegiado propositivo, de planeación, evaluación y decisión académicas, que tiene como objetivos fortalecer las tareas sustantivas, del Bachillerato, así como propiciar el óptimo aprovechamiento y desarrollo de sus recursos. Tendrá además la función de articular las actividades académicas de la Escuela Nacional Preparatoria con las de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, y las de éstos con los Consejos Académicos de área y las dependencias que los conforman. (Memorias 1996: 31)

---

<sup>4</sup> Zizek, 2001 considera que la falta es el espacio que queda entre la fantasía y el Otro, lugar que se llena con la interpelación o el llamado del Otro.

Su misión principal es formular políticas académicas generales para el bachillerato, como son la emisión de criterios para la evaluación del personal académico del bachillerato. Tal y como lo expresa en el segundo punto del documento del CAB:

II Evaluar los programas de trabajo y las actividades académicas del bachillerato y oponer medidas para su coordinación y fortalecimiento; (Memorias 1996: 2)

También se encarga de definir y evaluar continuamente los objetivos educativos y del núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato.

IX. Coadyuvar a la definición y continua evaluación de los objetivos educativos y del núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato; (Ibid)

De alguna manera, este consejo tiene como misión convocar a los profesores desde diferentes ángulos. En primer lugar, traduce en acciones prácticas el discurso del rector cuando convoca a los docentes a llenar la falta en el Otro<sup>5</sup> en cuanto se refiere a establecer su capital social, cultural y económico mediante evaluaciones y concursos. Este consejo da los lineamientos para poder seguir dentro del juego de poder que significa estar dentro del sistema. Como es el:

IV. Formular, de conformidad con el Estatuto del Personal Académico, criterios generales para la selección, evaluación y promoción del personal académico del bachillerato; (ibid)

El resultado de los diferentes acuerdos se observa en la Memoria del primer Consejo, en donde se reportan las actividades que se llevaron a cabo, entre ellas se encuentran, el reglamento para el funcionamiento del Consejo Académico del Bachillerato, su reglamento interno y la reglamentación para la elección de los consejeros. Después establece cuáles son las finalidades del bachillerato, junto con las medidas para mejorar la calidad de su enseñanza.

VIII Propiciar y coordinar los estudios necesarios para mantener actualizada la información y el conocimiento sobre el bachillerato.

---

<sup>5</sup> (Zizek, 2001) establece que la falta en el Otro le permite al sujeto abrirse a la posibilidad de reconocer que hay también un deseo del Otro, que a su vez le crea la posibilidad de identificarse con la falta en el Otro.

IX Coadyuvar a la definición y continua evaluación de los objetivos educativos y del núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el Bachillerato;

X Coadyuvar a la formulación de los instrumentos de evaluación necesarios para el cumplimiento de los objetivos educativos del Bachillerato.

XI Coadyuvar a la formulación de las características generales de la planta del personal académico requerido por el Bachillerato, para lograr el equilibrio entre los diferentes tipos, categorías y niveles que la integren, de manera que se posibilite el cumplimiento de las tareas académicas programadas. (Memorias del CAB 1996: 40)

Más adelante, al establecer la normatividad para la evaluación del personal docente, deja en claro cuál es el ideal de profesor al que debe aspirar la comunidad académica del bachillerato, en especial el personal de tiempo completo, ya que da los criterios generales de evaluación para el personal académico adscrito al bachillerato que aspire a ingresar al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE).

1. La finalidad del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo es reconocer la labor de aquellos académicos que hayan realizado sus actividades de manera sobresaliente en la formación de recursos humanos, la investigación y la difusión de la cultura, así como propiciar la superación (Memorias del CAB 1996: 109)

Y finalmente da los lineamientos para la revisión y aprobación de Planes y Programas de Estudios del bachillerato de la UNAM.

Los planes y programas de estudios son el marco de referencia institucional para determinar las acciones que para los profesores, los alumnos y la Institución en su conjunto deben llevar a cabo para alcanzar los propósitos educativos del bachillerato. Por tanto, su revisión y actualización periódicas se imponen como condición indispensable para otorgar validez y vigencia a los contenidos de enseñanza-aprendizaje que se imparten (Ibid: 76)

El llamado de la UNAM se traduce también en el ideal de profesor que busca tener entre sus filas, en el caso del bachillerato, expresa el deseo de mejorar la enseñanza a través de un proceso permanente de formación y actualización entre los profesores.

2. El personal académico del bachillerato tendrá la obligación de cumplir con la disposición del Estatuto del Personal Académico de la UNAM en el sentido de actualizar sus conocimientos, participando anualmente en por lo menos una acción de formación.

3. El personal académico de nuevo ingreso tendrá la obligación de adquirir la formación básica para la docencia que establezca el Consejo Técnico

4. Para orientar los proyectos de actividades docentes y de investigación de los profesores, los Consejos Técnicos de cada subsistema del bachillerato

determinarán las líneas de trabajo prioritarias para su dependencia, las cuales deberán ser dadas a conocer oportunamente a la comunidad.

5. Para elevar la calidad de la enseñanza, se promoverán acciones que favorezcan el intercambio de experiencias académicas de la planta docente, tanto disciplinarias como interdisciplinarias. (Memorias, 1996: 78)

Para lograr este proceso este consejo busca la promoción de cursos y diplomados, especializaciones y posgrados que estén orientados hacia la práctica docente. Además, se anticipa que el personal que forme a los docentes surja de entre los mismos académicos del bachillerato, además de buscar que exista el intercambio de experiencias entre los mismos profesores del bachillerato.

Se fomentará que el personal académico del bachillerato que cuente con los conocimientos y experiencia necesarios, tenga la posibilidad de participar en la impartición de las acciones de formación a que se refiere el párrafo anterior (fortalecimiento de la carrera académica de la planta docente, tanto en la Escuela Nacional Preparatoria como en el Colegio de Ciencia y Humanidades) (CAB, 1996: 77)

Al tomar en cuenta los indicadores para pertenecer a la planta de tiempo completo se puede observar que a pesar de que promueve el trabajo colegiado y el intercambio de experiencias, los efectos que se tienen a la vista han resultado en el mismo problema que se observa en la planta docente del tercer nivel. Este tipo de evaluación promueve la lucha individual por la posesión del capital económico en el que la simulación es la primera manera de obtener puntos, a pesar de que se reconoce que la labor docente es la más importante a nivel bachillerato, se siguen obteniendo más puntos por labores diferentes, como es la publicación de material o la elaboración de reactivos para exámenes extraordinarios. La labor docente se ha convertido en una lucha en la que el compartir y el descubrir, y reflexionar es lo que menos vale, a pesar de que el ideal de profesor así se expresa en los diferentes documentos a analizar.

Para elevar la calidad de la enseñanza, se promoverán acciones que favorezcan el intercambio de experiencias académicas de la planta docente, tanto disciplinarias como multidisciplinarias. (CAB, 1996: 78).

Cabe mencionar que este Consejo define los términos en los que se realiza la evaluación docente, por lo que significa diferentes usos y manejos del poder dentro de la institución, ya que no sólo realiza el llamado a los profesores



para que actúen de cierta forma sino que también establece las reglas a aplicar en los diferentes juegos que siguen los profesores de tiempo completo para obtener capital social que después se traducirá en capital económico al obtener diferentes categorías.

El consejo técnico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y el de la Escuela Nacional Preparatoria considerarán los criterios académicos definidos por el Consejo Académico de Bachillerato, para la evaluación del desempeño del personal académico. (Ibid: 78)

La evaluación de los profesores de tiempo completo se hace con base en diferentes criterios que sugiere, dependiendo del subsistema de bachillerato al que pertenece el profesor; sin embargo, en general se cuantifican las acciones de los profesores en cuatro rubros:

**Rubro A. Formación Académica y/o profesional.**

De manera especial se considerará la participación en actividades tendientes a fortalecer la vida colegiada y el intercambio de la experiencia docente particular de los profesores, para el enriquecimiento de la docencia tanto en lo individual como en lo institucional.

**Rubro B. Desempeño en las Labores Docentes y de Formación de Recursos Humanos.**

Para la evaluación del desempeño en la cátedra se contará con diferentes fuentes de información: las evidencias para la planeación, desarrollo y evaluación del curso, el informe del propio docente sobre su trabajo frente al grupo, la evaluación del aprendizaje, así como el informe de las instancias oficiales de la entidad académica de adscripción que correspondan.

**Rubro C. Productividad Académica.**

Se refiere a los resultados de la actividad docente, de la investigación y de la difusión de la cultura, que hayan sido desarrollados en cumplimiento de las funciones sustantivas de la UNAM. La elaboración de materiales apoyo a la docencia, las publicaciones, estudios e investigaciones y las colaboraciones en eventos orientados al mejoramiento del nivel académico en el bachillerato de la UNAM son actividades y aportaciones que serán valorados en este rubro.

**Rubro D. Colaboración en programas institucionales.**

Comprende la participación en programas institucionales, en cuerpos colegiados en la Institución o en cargos de coordinación o dirección académica de la UNAM (CAB, 1996: 96-97)

De ahí que, el profesor de tiempo completo se ve obligado a realizar actividades que abarquen los cuatro rubros para poder ser premiado con el capital económico que representa el ser colocado en cierta posición. Por otra parte, a pesar de que se contempla la formación docente a través de diversos cursos que imparte la misma institución, actualmente, los mismos tienen un costo que obliga a que los profesores se hagan responsables individualmente de su propia formación. Este fenómeno se observa en el hecho de que muchos

de los cursos que ofrecen las facultades de la UNAM tienen un costo, aún para profesores universitarios a quienes se les hace el 50% de descuento.

El CAB es una instancia de poder dentro de la institución ya que controla las acciones de enseñanza-aprendizaje y de evaluación dentro del nivel medio superior. Su búsqueda de la excelencia tanto en el personal como en el alumnado los lleva a la creación de diferentes medios de control de los actores que forman parte de este nivel educativo.

Actualmente, otra instancia de la UNAM que también define la personalidad del profesor de bachillerato es la Dirección General de Personal Académico (DGPA), ya que está a cargo de la organización de los cursos para profesores. De acuerdo a sus criterios aprueban o desaprueban los cursos y diplomados para profesores que de alguna manera definen la identidad del profesor que se desea formar en la institución, ya que ellos convocan directamente a los profesores desde el momento en que en esta instancia se decide qué cursos se ofrecen o cuáles desaparecen; además, de elegir los temas a tratar en los cursos. De hecho, el tema central en los cursos pedagógicos han sido temas relacionados con el constructivismo, como ha sido la elaboración de mapas mentales, conceptuales y semánticos, también se han impartido cursos en donde se lee a Piaget, a Vygotsky, a Freire y a otros autores para lograr que los profesores se visualicen cómo acompañantes de sus alumnos en la tarea de construcción de su aprendizaje.

### 1.2.3 La MADEMS.

La Maestría en Enseñanza Media Superior (MADEMS) se formó con el propósito de formar con rigor y excelencia a partir de una estructura académica innovadora, multidisciplinaria y flexible, profesionales de la educación a nivel maestría para un ejercicio adecuado a las necesidades de la enseñanza media superior.

El objetivo central de la MADEMS es:

Formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior.

Y los objetivos específicos consisten en:

Proporcionar al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos que le permitan el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos, para lograr una formación integral de los alumnos de Educación Media Superior.

Ofrecer una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos que desarrollen las habilidades docentes planteadas en el perfil de egreso, para responder a las necesidades formativas y de aprendizaje de los alumnos de la EMS. <http://madems.cuaed.unam.mx/>: 1

Aunque representantes de ENEP Acatlán, ENP y CCH terminaron de elaborar la propuesta del plan de estudios para incorporar inglés, actualmente esta convocatoria no ha llegado a los profesores de idiomas.

Esta maestría se caracteriza por tener una orientación profesional, ya que busca la profesionalización de la docencia, por lo que el propósito de ésta es tener una respuesta a las necesidades del país de tener profesionales en la enseñanza media superior

Esta Maestría desarrolla conocimientos y habilidades metodológicos para la enseñanza con un alto nivel profesional, proporcionando espacios académicos para la reflexión, la profundización y la elaboración de mejores propuestas y modelos educativos que logren transformar la docencia en la EMS. La MADEMS tiene una orientación profesional y se distingue claramente de los posgrados que persiguen la formación de investigadores y por lo tanto, la generación de conocimiento nuevo. (<http://www.posgrado.unam.mx/madems/PDF/plan.pdf>: 2)

Se espera que los profesores sean docentes en activo, de manera que esta maestría se convierta en una herramienta que les permita enriquecer sus prácticas docentes.

Al egresar, el alumno podrá desarrollar conocimientos y habilidades metodológicas con un alto nivel profesional que le permitirán la reflexión y la profundización en diferentes modelos educativos a manera de lograr la transformación de la enseñanza media superior, ya que:

Ejercerá la docencia de manera ética, crítica y responsable para formar íntegramente al ser humano que pretende la EMS, asumiendo los conocimientos y valores sociales de la educación; en particular, se comprometerá con aquellos que le dan el carácter formativo al nivel medio superior, para preparar a sus alumnos hacia los estudios profesionales y para desarrollarse en la vida. (<http://www.posgrado.unam.mx/madems/PDF/plan.pdf>: 22)

De hecho, este posgrado pretende la profesionalización de la labor docente, en la que el sujeto que se forme en sus aulas, sea crítico y responsable de su actuar; además, se busca que esta labor no sólo incida en el bachillerato universitario, sino que se abra su área de influencia a otras entidades académicas:

Con el respaldo de la DGEP, la DGAPA y el CAB. Esta participación colegiada brinda experiencias, capacidades y recursos, para aportar prácticas y estrategias que habrán de mejorar las formas de encarar los procesos educativos y asegurar una formación de alta calidad. Además, el Programa permite la incorporación gradual de otras entidades académicas y de nuevos campos de conocimiento. (<http://www.posgrado.unam.mx/madems/PDF/plan.pdf>: 16)

De esta manera, se espera que los docentes de este nivel se profesionalicen en su quehacer docente, se espera además que sea un docente reflexivo y abierto a los posibles cambios; sin embargo, la evaluación de esta maestría aún está en la balanza, a pesar de que el rector la ha incluido en su Plan de Desarrollo, como un eje de formación de docentes del bachillerato universitario; además, como se mencionó este posgrado aún no ha abierto la posibilidad de que los profesores de inglés participen.

#### 1.2.4 Los planes de Desarrollo 1995-2000, 1998-2002, 2002-2006

El Plan de Desarrollo es el proyecto de trabajo del director General de la Escuela Nacional Preparatoria en funciones, en un período de cuatro años. En éste se establecen las líneas de acción a seguir, las cuales van encaminadas a la meta final que es la formación de jóvenes en las diferentes áreas del conocimiento, ya sea ciencias naturales o matemáticas, y ciencias sociales y humanidades.

Los planes de Desarrollo se elaboran siguiendo los indicadores marcados por el Consejo Universitario, en donde se pide que cada director publique su plan de trabajo para los siguientes años en los que estará en funciones, razón por la que estos tres planes siguen una estructura base:

Presentación, misión, perfil de egreso, diagnóstico, (entorno internacional y nacional), visión.

En estos proyectos, el director trata de incluir a todos los actores en el proceso de formación, tanto del personal académico y administrativo, como a los mismos estudiantes.

El primer Plan de Desarrollo 1995-2000 se divide en seis programas que abarcan diferentes temas: en primer lugar establece un programa de fortalecimiento a la carrera académica que incluye planes tanto para los profesores de nuevo ingreso como para los profesores de asignatura y los de tiempo completo. Este Plan de Desarrollo prepara sobre todo el terreno para la introducción a los nuevos planes y programas de la ENP, ya que da los lineamientos a seguir para la aplicación del nuevo plan de estudios.

Así, el primer apartado del Plan de Estudios de 1997 compara la descripción del plan anterior con el actual y hace un recuento de los cambios que se realizaron. Entre ellos se cuentan varias inconsistencias:

Las estrategias didácticas de carácter tradicional eran recurrentes en la práctica docente en nuestra institución. La organización lineal, abstracta, y demasiado extensa de los contenidos de los programas, sin actividades de aprendizaje que centraran el proceso enseñanza-aprendizaje en el alumno producían una enseñanza transmisiva, repetitiva, que privilegiaba la memoria e impedía dotar al alumno con las herramientas cognoscitivas que pretende la doctrina del bachillerato y que demandan los estudios superiores.

Algunos programas estaban elaborados siguiendo las premisas de la tecnología educativa puesta de moda en los años 70's...

Algunas materias, pese a su impacto sobre el perfil del egresado y la trascendencia sobre la formación integral prevalecían con carácter paracurricular y designadas inadecuadamente... (Plan de Estudios 1996: 22)

En una palabra, el sujeto que se esperaba formar es diferente del sujeto tradicional que dominaba en las aulas y que estaba acostumbrado a una enseñanza receptiva y memorística. Mientras que, con la organización de 1996 se pretende incluir a los actores de la academia empezando por la convocatoria al trabajo colegiado de los profesores para dar seguimiento a la aplicación del nuevo plan de estudios que promueve un sujeto crítico y reflexivo, que contribuye al desarrollo en sus estudiantes de ese mismo proceso:

El plan propuesto busca la integración de las materias a través de áreas de formación cuya orientación interdisciplinaria evite la fragmentación del conocimiento, la dispersión de enfoques y que haga compatibles e integrales, de manera progresiva, las acciones que alumnos y maestros emprenden para construir el conocimiento. Es evidente que el logro de estos propósitos tiene como requisito imprescindible la aplicación de un amplio plan de formación continua de la planta docente que conjunte y sintetice los esfuerzos de los profesores para integrar enfoques metodológicos y conocimientos evitando presentar éstos como bloques estancos. (Ibid: 29)

Como se observa el nuevo docente es un sujeto al que se le pide formación continua y que desarrolle la construcción del conocimiento junto con sus estudiantes.

Después, se incluye al sujeto hacia el cual van dirigidas todas las acciones: el alumno, por lo que se crean diversas estrategias; entre ellas se encuentra el programa de atención a la formación integral de los alumnos, que sobre todo convoca a que los padres de familia empiecen a participar junto con sus hijos de los procesos educativos, razón por la que se planea dar una bienvenida a los alumnos de nuevo ingreso junto con sus padres, para más adelante invitar a los padres a que se enteren de las calificaciones de sus hijos.

ACCION: Dar a conocer a los alumnos sus derechos y obligaciones, así como la organización académica y normativa de la UNAM y la ENP. Vinculación con los padres de familia para solicitar su colaboración para estos efectos. (Ibid.: 66)

La acción de vincular a los padres de familia con los procesos de enseñanza y aprendizaje, demuestra la existencia de un conflicto entre la concepción del estudiante independiente, autónomo, crítico, que se responsabiliza de su propio actuar, a la solicitud hacia los padres de familia de tomar la responsabilidad por la conducta de sus hijos, ya que tienen que firmar sus boletas de calificaciones. A partir de este momento, el alumno se convierte en un sujeto en la búsqueda de sí mismo.

En este plan se perciben diferentes momentos de los pasos a seguir en la formación del docente de bachillerato, inicia con un perfil del docente de nuevo ingreso: “todos los profesores de nuevo ingreso deberán contar con las condiciones mínimas de conocimiento y capacidad para desarrollar la docencia” (Plan de Desarrollo 1995-2000: 17); sin embargo, el documento no establece cuáles son esas condiciones mínimas, aunque el *Núcleo Básico de*

*Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM* aclara cuáles son esos conocimientos. Para complementar esta idea, el documento menciona también el perfil del docente que se encuentra en la institución: “el personal docente deberá mantenerse actualizado, tanto en conocimientos disciplinarios como didácticos y pedagógicos, para lo que contará con el apoyo de los cursos necesarios y las actividades orientadas a fomentar la vida colegiada” (Ibid ).

Asimismo se considera importante la transmisión docente, ya que contempla el desarrollo de un programa de captación de alumnos de la licenciatura para que impartan clases, provocando así la endogamia, hecho que de una manera también fortalece la identidad de los docentes como universitarios:

#### ESTRATEGIAS.

Establecer convenios con las escuelas y facultades de la UNAM para captar a los pasantes que cumplan con los requisitos indispensables. Agilizar trámites de contratación y asignación de profesores a planteles. (Plan de Desarrollo 1995.2000: 37)

Se propone, como parte medular, la evaluación docente desde el profesor de tiempo completo hasta el docente de asignatura:

#### ACCIONES CONCRETAS

Diseño y aplicación de los instrumentos de evaluación para los aspirantes. Diseño e impartición de los cursos de formación. Diseño e implantación de un programa de seguimiento y evaluación de los instrumentos.

#### CALENDARIZACIÓN

A partir del segundo trimestre de 1995 al cuarto trimestre del año 2000. (Plan de Desarrollo 1995-2000: 40).

Las demás acciones que se propone realizar giran en torno al eje de formación y actualización docente, en ese momento, el personal docente recibió diversos llamados para cambiar de ser el profesor tradicional a transformarse en un docente que tiene un papel distinto dentro del aula, ya que deja de ser el proveedor de conocimiento y dueño absoluto de la verdad para convertirse en el asesor que mediante diversos procesos reflexivos logra que sus alumnos aprendan antes de enseñarles. Además, al convocar al docente a participar en proyectos de investigación, también sus estudiantes participan en el aprendizaje colaborativo, que invita al desarrollo de estrategias

metacognitivas de las que antes tanto el alumno como el docente no estaban conscientes de la posibilidad de su implementación para mejorar su aprendizaje. Por lo que propone la acción siguiente:

Acción: Participación de los profesores en forma colegiada y académica.

Objetivos.

Incrementar la excelencia académica. Superación personal y profesional de la planta docente. Intercambio de ideas y conocimientos entre las distintas áreas. Fortalecer las relaciones sociales y culturales entre los diversos colegios. Motivar el desarrollo de actividades intracolegiadas, intercolegiadas e interplanteles que permitan tanto a profesores como alumnos llevar a cabo un intercambio de experiencias y conocimiento. (Plan de Desarrollo 1995-2000: 50).

En este momento, se establece cuál es el nuevo sujeto que se espera tener en la institución para que contribuya a formar al estudiante preparatoriano y que esté preparado para ingresar a la licenciatura. Al proponer que se desarrollen actividades comunes en diferentes colegios e incluso a nivel planteles, se inicia la concepción del sujeto que está consciente de su entorno y está preparado para establecer diferentes redes de conocimiento que le permiten crear uno nuevo a nivel docente. Además, en un momento dado, puede lograr que estas mismas redes se creen entre los sujetos a quienes va destinado este movimiento: los alumnos.

Siguiendo en este tenor, los profesores proponen cambios al sistema o en la organización, de acuerdo a sus necesidades, para ello en la organización se realizan juntas en las que el coordinador o el jefe de materia escuchan a los docentes o en el caso del Seminario de Análisis de Enseñanza (SADE), se elaboran propuestas colegiadas para tener sugerencias de cambios en el programa de la asignatura, o en la enseñanza. En la realidad de la ENP, la voz de las mayorías no es escuchada por este medio, porque las autoridades no toman en cuenta estas opiniones, debido a la manera en que están estructuradas<sup>6</sup>.

Por otra parte, el uso del poder para controlar las acciones docentes es característico de este período y de los siguientes, ya que la acción propuesta sigue vigente:

---

<sup>6</sup> Actualmente, la convocatoria de la institución llama a los profesores a participar colectivamente a lo largo del período escolar, ya no es un curso más al final, sino una presentación de lo realizado a lo largo del trabajo escolar.



ACCIÓN: Control de asistencias de los profesores y seguimiento de los calendarios de entrega de evaluaciones parciales y finales, así como el avance programático (...)

Estrategias.

Concientizar al personal académico de que el cumplimiento establecido en la legislación universitaria será primordial para el logro de estímulos académicos, ascensos profesionales y superación académica.

ACCIONES CONCRETAS.

Difusión oportuna de las distintas obligaciones de los académicos. Revisión y en su caso actualización del programa computarizado que permita detectar las violaciones a la legislación, así como efectuar el seguimiento. (Ibid: 54)

En este caso, estas acciones de control hacia los profesores contrastan con el estudiante que se pretende tener al finalizar los períodos.

Los Planes de Desarrollo de 1998-2002 y 2002-2006 se organizaron siguiendo los indicadores establecidos por el Consejo Universitario, por lo que su estructuración es parecida al Plan mencionado anteriormente, se añade el contexto histórico de la ENP, hace una presentación que divide en dos para poder analizar en entorno y las fortalezas y debilidades de la institución. Este apartado visualiza como posibles problemas para el desarrollo docente:

- Deficiencias en los procesos de reclutamiento de profesores.
- Preparación docente inadecuada de los profesores de nuevo ingreso, en general carecen de elementos didáctico-pedagógicos requeridos para impartir la enseñanza de calidad.
- Deficiencias parciales de los programas de actualización y de superación.
- Insuficiente planta de profesores de carrera, que actualmente constituye sólo casi la sexta parte de la planta académica.
- Escasa vida académica colegiada, que obstaculiza la implantación efectiva de programas académicos.
- Falta de investigación educativa.
- Planeación inadecuada y limitada participación de los profesores en los programas académicos institucionales.
- Incumplimiento de los planes de estudio (Plan de Desarrollo 1998-2002: 9)

Se observa que son expresiones que no presentan un análisis en el que se contraste la propuesta del plan anterior con los resultados que introduce como debilidades de la institución. De mismo modo, el Plan de 2002-2006 también esboza la presencia de los mismos problemas como parte de las debilidades de la institución.

Debilidades.

1. Desconocimiento de la Legislación Universitaria por parte de una minoría de la planta académica.
2. Deficiencias parciales en los programas de actualización y superación.

3. Número ineficiente de profesores de carrera.
4. Un porcentaje minoritario de la planta académica no participa en la vida académica colegiada.
5. Escasa investigación educativa
6. Dificultades para el cumplimiento de algunos programas de estudio Plan de Desarrollo 2002-2006:15)

Por lo que los problemas que se plantearon desde el Plan de 1995 siguen vigentes y al parecer las medidas persecutorias que proponen el primer Plan y la falta de seguimiento de los otros planes no tuvieron los resultados esperados en la planta docente de la ENP. Además, en esta presentación de las debilidades de la institución se encuentra el desconocimiento de la legislación por parte de la planta docente. Aún más, todavía existen carencias en su infraestructura y falta de compromiso con la institución, ello se debe principalmente a la falta de estructuración en los programas de formación del personal, ya que no existe la interpelación adecuada de la institución hacia su personal, por lo que en algunos casos el llamado no llega, y en otros los miembros del personal reciben los procesos identitarios de diferentes formas, entre ellas está el ideal imaginario de docente que manejan los sujetos que pertenecen a esta institución, en contraste con el ideal de profesor que en la actualidad maneja la institución.

En el capítulo designado como diagnóstico se proporciona el perfil del estudiante que ingresa a la institución, esto es, un estudiante que ha dejado la educación secundaria, que como se ha transformado en obligatoria, implica que el número de aspirantes aumenta año con año, pero los lugares disponibles continúan siendo los mismos. El resultado es que los alumnos que solicitan ingresar en la ENP obtienen un promedio alto en el número de aciertos en el examen de ingreso, esto significa, que los alumnos que se inscriben son los que en la secundaria estuvieron en los primeros lugares.

Al mismo tiempo, se sitúa a la ENP dentro del contexto internacional al expresar que la institución ha adoptado las medidas de los países con tecnología de vanguardia para poder estar al día, a pesar de que al estar inmerso en la globalización significa que puede afectarse la “estructura política y productiva e incluso las costumbres, la cultura propia y la identidad nacional de los países” (Plan de Desarrollo 2002-2006: 10). De lo anterior se puede

afirmar que el autor de este texto ve a la globalización como una amenaza y como el destino al que se dirige la nación, sin embargo, la institución enfrenta el reto al tomar las medidas adecuadas para estar dentro del proceso, como es el caso de estar al día en los avances tecnológicos y de infraestructura, y además requerir el conocimiento del inglés como herramienta de comunicación con el resto del mundo.

Los programas de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria permiten al alumno alcanzar varias de las finalidades formativas del bachillerato. En primer lugar lo habilitan con las herramientas necesarias para tener acceso a fuentes de información escrita y oral que no estén disponibles en español, actividad necesaria tanto en el transcurso de sus estudios universitarios como profesionales. (Programa de Lengua Extranjera Inglés IV: 2)

Se contempla la enseñanza de la lengua extranjera como un medio para obtener más información, por lo que la concepción del mismo profesor no es que la asignatura sea una estrella más en el firmamento de asignaturas, sino que el mismo docente contribuya a establecer las relaciones horizontales y verticales de esta materia, de manera que realmente se puedan establecer diversos esquemas de conocimiento, de tal manera que, los estudiantes pueden visualizar la asignatura como una herramienta para el desarrollo de sus investigaciones a futuro. Este perfil permite reflexionar que el estudiante deja de ser un mero receptor de la sabiduría del profesor. A partir del momento en que expresa que se le “habilita con las herramientas necesarias para...” ¿qué profesor se requiere para este perfil? Indudablemente que alguien que invite a la reflexión, a la crítica, y que también necesite de otro tipo de espacios para poder moverse en el aula de diferente manera, ya que el concepto de profesor no es el que controla el poder desde la plataforma, la cual le sirve para observar y controlar. Este nuevo docente está a la altura de sus estudiantes, de hecho cambia su posición, ya que físicamente está al nivel de sus alumnos.

El planteamiento organizacional del director general divide este plan en programas estratégicos, que incluye a diferentes miembros de la comunidad preparatoriana, del mismo modo que lo plantea Stephen Ball (Ball, 1995). El primer lugar en el organigrama, que da a conocer, lo ocupa el alumnado como la parte fundamental y central que conforma la razón de la existencia de la

institución, a quienes “se educará para que obtengan una formación integral” en este caso el significante nodal,<sup>7</sup> formación se encadena con educación e integral, para más adelante expresar la definición institucional de integral:

...que tenga una amplia cultura. Conocimientos sólidos y necesarios para cursar con éxito estudios superiores. Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad. La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable. (*Plan de Desarrollo 2002-2006*: 11)

Al mismo tiempo, dentro del significante nodal “integral” el documento añade el de “realizar investigación educativa” el uso del infinitivo deriva en diferentes efectos en el lector, ya que aunque el documento sugiere el cumplimiento del perfil del estudiante que ha establecido previamente, no es una orden porque no hay un sujeto actor que esté imbricado directamente en el proceso educacional. Es característico de todos los documentos de la Dirección General de Preparatorias que se utilice este tono para dirigirse al personal docente y a los estudiantes, en el que sugieren las acciones a realizar, eligiendo diversas interpelaciones para motivar a los diversos agentes de manera que intervengan de acuerdo con sus propios intereses. Stephen Ball identifica los intereses de los profesores en individuales y colectivos como intereses creados, intereses ideológicos e intereses personales. Así, de acuerdo con el tipo de interpelación que haga la institución, serán los profesores que acudirán al llamado. El nodo de formación integral en el estudiante lleva hacia la pregunta de qué docente se necesita para poder llegar a ese ideal de plenitud, ciertamente que también debe tener las características de ser en primer lugar un investigador, alguien crítico, capaz de buscar y elaborar su propio conocimiento, y que además sea responsable de su actuar.

Al inicio del documento se establecen “los lineamientos, objetivos y acciones a desarrollar, para orientar el esfuerzo y trabajo de toda la comunidad preparatoriana, hacia metas comunes que permitan cumplir la misión institucional” (*Plan de Desarrollo 2002-2006*, p. 7) así, sus líneas establecen las normas a seguir; además de definirse a sí mismo como una derivación de

---

<sup>7</sup> De acuerdo con (Zizek 2001) es la palabra en la que se condensa toda la riqueza de significado del campo del que se está hablando

otro plan maestro que es el Plan de Desarrollo del rector de la UNAM, ya que su pertenencia a esta última institución lo obliga a seguir los lineamientos de ese eje.

Más adelante establece que todo el Plan está basado en 8 programas estratégicos que incluyen:

- Alumnos
- Profesores
- Planes y Programas de Estudios
- Gestión institucional
- Opciones técnicas
- Servicios de Apoyo Académico.
- Extensión y Difusión de la Cultura
- Protección a la Comunidad.

Programas que se presentan por medio de mapas conceptuales en los que establecen cuales son las relaciones que existen al interior de cada programa, empero no esquematiza cuáles son las concatenaciones que se dan entre cada uno de los programas, por lo que al observarlo no parece que haya manera de unir los conceptos que se dan entre cada programa. Sin embargo, el eje o nodo que une estos programas es la obtención de un perfil de estudiante, ya que es el propósito de esta institución.

Una vez que se visualizan los mapas se necesita una explicación del por qué se realizan las acciones. Los cuadros de esquemas mencionan la “línea de acción”, “los objetivos particulares” y “las acciones”. Plantea que entre los estudiantes se encontrarán compañeros que repiten el año escolar o que recursan algunas materias de cuarto mientras cursan las clases correspondientes al ciclo escolar que les corresponde. Así, establece varias acciones a tomar de inmediato, como es la bienvenida que se les da antes de iniciar las clases, junto con los exámenes diagnósticos en diversas asignaturas y en un rubro aparte, inglés y francés. A pesar del esfuerzo desarrollado por las autoridades para la aplicación de estos exámenes, los resultados llegan a las

manos de los profesores seis meses después o como en el caso de inglés los profesores nunca se enteran.

Todas las acciones que se mencionan en el Plan de Desarrollo van encaminadas hacia un fin único que es el poder tener el perfil de egreso de sugiere el Núcleo Básico de Conocimientos y Formación que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM, el cual es:

- Comprender correctamente un discurso o un texto en español, lo que implica identificar las ideas principales, entender los conceptos y elaborar una síntesis de los aspectos fundamentales de su contenido.
- Expresar con propiedad sus ideas, de manera oral y por escrito, haciendo uso correcto del español.
- Comprender un discurso oral o escrito en una lengua extranjera preferentemente en inglés.
- Apoyarse en el cómputo para mejorar su aprendizaje y para obtener y procesar información.
- Obtener información útil actualizada y pertinente para resolver un problema dado, utilizando correctamente una biblioteca y otros medios computarizados.
- Obtener conclusiones válidas, a partir de determinada información, empleando correctamente el razonamiento inductivo, deductivo y analógico, así como sus capacidades y análisis y síntesis, de reflexión crítica y argumentación.
- Ante un problema determinado, lo identifican y delimitan, y proponen vías de solución.
- Utilizar herramientas teórico-metodológicas actualizadas que les permitan comprender los fenómenos sociales, económicos y políticos, y que les posibiliten la adquisición de una visión de conjunto y jerarquizada de los fenómenos sociales.
- Proponer un procedimiento experimental para obtener información acerca de un fenómeno en estudio, ya que poseen las destrezas necesarias para manipular correctamente materiales y equipos de laboratorio y realizar mediciones válidas.
- Elaborar representaciones matemáticas o físicas sobre algún fenómeno natural y proponer patrones de comportamiento de las variables que intervienen.
- Aplicar las bases matemáticas para plantear y resolver un problema cuando sea posible.
- Apreciar los diversos géneros literarios, y en su caso cultivar alguno. (CAB Núcleo Básico de Conocimientos, 2001: 9-10)

Temas que se encuentran en el Plan de Estudios de la ENP y que además esta visión encierra también la propuesta del Plan de Desarrollo.

Aunque se expresa con palabras muy escuetas, cuando menciona que el estudiante obtendrá una formación integral, define más adelante su concepto de integral al decir que el estudiante será capaz de obtener conocimientos por sí mismo, además de tener una mentalidad analítica y crítica. De hecho, el documento que presenta el CAB tiene más fuerza porque contiene el perfil de

egreso de ambos sistemas de bachillerato de la UNAM: Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades.

### 1.3 El perfil del alumno y del docente.

Los Planes de Desarrollo que se mencionan, establecen el advenimiento de un nuevo sujeto académico basado en su profesionalización como docente y también como investigador; si embargo el problema al que se enfrenta es que el agente social o sea el docente de asignatura, no es considerado para formar parte de la investigación educativa. Este fenómeno se observa en las convocatorias para realizar investigación, como son los proyectos INFOCAB (Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM) y PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza) en donde se define que los profesores que dirigen estos proyectos sean profesores de tiempo completo, a pesar de que la expresión:

También es parte inherente de la misión de la ENP, realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Plan de Desarrollo 2002-2006: 11)

Este discurso conlleva la invitación para que todo el personal docente sea incluido.

En estos documentos se espera que por un lado, el personal se identifique<sup>8</sup> con el plan al publicarlo y repartirlo a cada profesor; sin embargo, se ha presentado el problema que la convocatoria no llegó a los docentes porque casi nadie mostró interés por leerlo, ni tampoco se establecieron cursos para su difusión. Se ha encontrado otra manera de darlo a conocer: mediante las convocatorias que realiza la institución para proyectos de investigación, puesto que se necesita el apoyo del Plan de Desarrollo para poder sustentar el proyecto, o la participación del docente en cualquier otra convocatoria.

Los documentos muestran las diferentes maneras que posee la institución para interpelar a sus docentes para que sus identidades permitan formar a los estudiantes de manera crítica y analítica.

---

<sup>8</sup> Si se toma en cuenta que los procesos de identificación se llevan a cabo desde las instituciones, que tienen diferentes maneras de interpelar a los sujetos, así el llamado de la institución es a realizar diversas acciones para poder estar dentro del juego social.

El Plan de Desarrollo del rector crea una *illusio* que permite que tanto estudiantes como académicos tengan un ideal al que aspiran:

El bachillerato universitario, además de formar ciudadanos libres, justos, tolerantes y democráticos, proporcionará una formación integral a estudiantes, preparados así para continuar con éxito sus estudios superiores, o en su caso, para integrarse al mundo laboral mediante opciones técnicas adecuadas. (Plan de Desarrollo 2008-2011: 47)

Así, el llamado principal de la institución es para que los estudiantes obtengan una formación integral que se logrará con una planta académica a la que se le interpela para que:

La Universidad contará con académicos más calificados, con sólida vocación y dominio de las tecnologías informáticas y pedagógicas modernas, con carreras académicas consolidadas y diversas opciones de actualización y superación. (Ibid)

Esta interpelación no sólo deriva de esta fuente, sino que las diferentes instancias del bachillerato universitario extienden su convocatoria desde diversos ángulos, entre ellas se encuentran los diversos llamados a aumentar el capital económico mediante las diferentes categorías académicas para ello se ha elaborado todo un aparato de evaluación docente en el que las reglas las establece el CAB, como se observó anteriormente. La visión que domina es que para ser un profesor integral, se necesita estar en diversas áreas como la investigación, y la publicación de la misma, estar actualizado en el área informática y didáctica, a más de la propia profesión, además de escuchar continuamente los llamados de la institución a través de juntas, encuentros, actividades intercolegiadas. Así el docente no es un ser aislado dentro de su salón de clase, sino que tiene que estar alerta a su entorno para poder así preparar a sus estudiantes para que continúen sus estudios en el siguiente nivel de estudios.

Cada una de las instancias interpela al docente para que se desarrolle en diferentes momentos de su vida académica. Como es la promoción para asistir a la MADEMS (Maestría en Enseñanza Media Superior), en donde se requiere que se dedique de tiempo completo. De esto modo, la institución le paga al profesor para que se forme como un docente crítico-analítico que también sabrá realizar investigación educativa. Así, se espera que más



adelante, entre las filas de la institución se tenga personal actualizado y preparado para formar estudiantes que sean capaces de “continuar con sus estudios superiores o para integrarse al mundo laboral” (Plan de Desarrollo 1995-2000)

En los planes de Desarrollo de los directores de 1995 a 2006 se encuentra un imaginario recurrente: el cambio del profesor tradicional con técnicas memorísticas y sin una formación para la docencia, hacia el docente profesional e interesado en crear diferentes redes de conocimiento valiéndose de diferentes estrategias de enseñanza. Este nuevo profesor en el concepto de la MADEMS “ejercerá la docencia de manera ética, crítica y responsable para formar íntegramente al ser humano”

*A manera de cierre.*

En este capítulo se observó el panorama institucional de formación, que por una parte permite visualizar la concepción del docente del bachillerato universitario y las diferentes maneras que posee la institución para elaborar el llamado hacia los profesores. Esta interpelación se presenta ya sea indirectamente por medio del perfil de egreso del estudiante, también mediante el establecimiento del propósito de la institución, que es la preparación de los jóvenes para ingreso al nivel licenciatura, y finalmente se presenta mediante el descubrimiento de las necesidades de los estudiantes que ingresan al nivel superior. Por otra parte, se ofrecen indicios de la formación docente desde el planteamiento de la DGPA (Dirección General de Personal Académico), al igual que también se promueve un cierto tipo de profesor mediante los cursos que ofrecen al personal. Del mismo modo que el establecimiento de maestrías que tienen orientación pedagógica promueven al profesor que invita a que sus estudiantes construyan el conocimiento. Como se vio en este capítulo, todas las fuentes de la llamada institucional solicitan un cambio: la meta consiste en una formación integral de un estudiante que será capaz de obtener conocimientos por sí mismo, además de tener una mentalidad analítica y crítica que le permita participar en una sociedad global del conocimiento. De esta manera se logra aprehender la llamada institucional hacia los profesores para

que formen alumnos analíticos y críticos, que entre otras características son capaces de resolver problemas y construir interpretaciones razonadas de los mismos.

En la siguiente parte se desglosa la metodología que guió esta investigación en donde se establece la pregunta de investigación, la hipótesis y se lleva a cabo un análisis de los sujetos y de las preguntas de investigación, enlazándolas con la teoría que las sustenta.

## **Capítulo 2 Metodología.**

### **2.1 Planteamiento**

El objetivo de esta investigación es explorar las representaciones de la identidad del profesor de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria. Se enfoca en los valores y actitudes de los profesores con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de averiguar si coinciden con las líneas directrices de la misión sustantiva de la institución. Se estudia la interpelación que lleva a cabo la institución mediante el Plan de Desarrollo Institucional y el Plan de Estudios de la ENP. A la vez, se busca las correlaciones con capital social, cultural y/o económico, a la vez que se visualiza hasta que punto las representaciones individuales de los profesores que conforman su diálogo interior corresponden a las representaciones sociales fundamentales de la llamada institucional

En esta investigación se decidió recurrir a aportes tanto cuantitativos como cualitativos. Se trata de observar cuáles son los valores y actitudes que correspondan a la llamada institucional que se revisó en detalle en el capítulo uno de manera que se puedan correlacionar los resultados con un análisis del capital económico, social y cultural de los profesores. El proceso de elaboración de la identidad es complejo, ya que es la interacción de múltiples factores que conllevan a la creación del imaginario del individuo. Con el análisis cuantitativo se pretende encontrar correlaciones centrales. Sin embargo, se espera que habrá excepciones y se cree que un análisis cualitativo aportará datos contundentes acerca de la manera en que en ciertos casos otros factores puedan producir los resultados deseados.

#### **2.2.1 Pregunta general.**

### **2.2 Preguntas de investigación.**

¿Cuáles son las diferentes articulaciones que conforman la identidad del profesor de inglés de la ENP?

### 2.2.2 Preguntas específicas.

¿Cuáles son los valores y actitudes de los profesores de inglés con respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje?

¿Coinciden con los valores y actitudes que promueve la institución en los documentos oficiales?

¿Existen correlaciones con el capital social, cultural y/o económico de los profesores?

¿Se presentan variantes a las correlaciones principales?

¿Qué otros factores influyen en la construcción de estas representaciones sociales?

### 2.3 Hipótesis

H<sub>1</sub> Las articulaciones que constituyen la identidad de los profesores de inglés de la ENP se conforman por la convergencia de factores diversos.

H<sub>2</sub> Existen ciertas correlaciones entre los valores y actitudes expresados en los documentos oficiales y el capital social y/o económico de los profesores.

H<sub>3</sub> El carácter crítico del pensamiento, expresado por algunos profesores, parece mostrar una correlación con su nivel de estudios.

### 2.4 Sujetos de la muestra.

Se seleccionaron 25 profesores del colegio de inglés de la ENP, que representan 10% de la población de 231 profesores que conforman el total de profesores de este colegio. Su participación se logró de diversas formas, entre ellas fue el deseo de participar y cooperar en la investigación. Sus edades

fluctúan entre los 65 y los 25 años. Diez profesores son de tiempo completo, abarcando las diferentes categorías que existen, desde asociado B interino, hasta titular C. Los demás son de asignatura A y B. Se encuentran 10 sujetos que estudiaron letras inglesas, dos estuvieron en la Normal Superior, otro sujeto asistió a la Normal, uno en Enseñanza del Inglés de la UNAM, y otro en Enseñanza del Inglés en escuela privada, otro miembro de este personal realizó estudios de filología en Rumania, y un sujeto estudió psicología. En contraste son ocho los docentes que estuvieron en áreas distintas a las humanidades como matemáticas, ingeniería, medicina, biología. Así, los profesores que pertenecen a áreas humanísticas representan el 66% de la población, en contraste los docentes de otras áreas conforman el 37% de esta muestra.

Por otro lado, los docentes que han llevado a cabo estudios de maestría son 10 que representa el 41% de esta población, a su vez, cuatro miembros de este personal han seguido lingüística, dos han seguido letras, uno ha estado en la maestría en tecnología educativa y los otros tres siguieron maestrías en administración de empresas

A su vez, los sujetos pertenecen a diferentes planteles de la ENP. Dos son de preparatoria No. 2. Uno es de preparatoria No. 4. Uno es de preparatoria No. 5. Quince son de preparatoria No. 6. Dos de preparatoria No. 7. Dos son de preparatoria No. 8 y uno es de preparatoria No. 9.

Entre este personal se encuentran cinco hombres y diecinueve mujeres.

Los profesores a los que ha impactado un determinado curso, como puede ser el diplomado que impartió la Dra. Meagher en el año 2004, de tal manera que ha significado un cambio de trayectoria como docentes, son 19 de 24, por lo que representan 80% de la población analizada. En este caso, algunos de los profesores participantes en este curso han decidido dejar el libro de texto y seguir la trayectoria de trabajo indicada por la Dra. Meagher.

En esta investigación, lo cuantitativo ha servido como apoyo para el análisis cualitativo de la identidad de los profesores, así los dos métodos de

investigación se complementan. En la siguiente figura se analiza cuantitativamente a los profesores desde su capital económico.

**Figura No. 1** *Análisis del capital económico.*

<b>Rango de edad</b>	<b>60-69</b>	<b>50-59</b>	<b>40-49</b>	<b>30-39</b>	<b>20-29</b>
<b>% de Tiempo completo</b>	<b>85.7</b>	<b>37.5</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>% de Asignatura</b>	<b>14.3</b>	<b>62.5</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

El porcentaje de los profesores de tiempo completo aumenta conforme se acerca a la generación de sesenta años. De hecho, el grupo de edad que contiene al mayor número de profesores de tiempo completo es la que aparece en la primera fila, esto es, la que actualmente tiene más de sesenta años y ya se le contempla como el grupo que está a punto de retirarse del servicio. En este mismo grupo se observan diferentes características, entre ellas que son los profesores que mayormente participa en las investigaciones. Posiblemente, la interpelación de la institución sea más fuerte, puesto que los sujetos en falta (Ver cita 3 p. 18 Zizek), pueden llenarla mediante los puntos que obtienen al competir por los diferentes tipos de remuneración que ofrece la institución al participar en el PRIDE<sup>9</sup>. Además, de que como se observará más adelante es el grupo que contiene a más profesores de ideas tradicionales. (Ver figura 3).

---

<sup>9</sup> Son los estímulos que reciben el personal académico, después de que son evaluados por pares y que se reflejan en el capital económico que perciben cada quincena.

**Figura No. 2** *Número de profesores por rango de edad.*

	<b>60-69</b>	<b>50-59</b>	<b>40-49</b>	<b>30-39</b>	<b>20-29</b>
<b>Hombres</b>	1	2	1	1	1
<b>Mujeres</b>	6	6	4	2	1
<b>TOTAL</b>	7	8	5	3	2

En la figura 2 se observa que el número de profesores en esta muestra varía según el grupo de edad al que pertenecen. No existe una diferencia marcada entre las dos primeras generaciones; sin embargo, la población se reduce en número, como se ve son cinco miembros en la generación de 40-49, después son 3 en la de 30-39 y finalmente son dos en la que tiene entre 20 y 29 años.

## 2.5 Cuestionario.

El cuestionario se divide en dos partes. En la primera parte explora la condición económica, social y cultural de los profesores participantes en la investigación, mientras que la segunda parte pretende ubicar sus valores y actitudes: desde la perspectiva de Moscovici (1985) corresponde a la representación de la sociedad interior que posee cada individuo. (Ver inciso 3.2 p. 66).

### 2.5.1 Cuestionario parte I

En esta primera parte se intenta establecer el habitus de los profesores que participaron en este instrumento. Mediante diferentes preguntas se definen el capital cultural, el capital social, y el capital económico del personal académico que participó en este cuestionario. Según Bourdieu “las representaciones (de sí mismo en un grupo social) son la lucha de las

representaciones que se visualizan como imágenes mentales que poseen los sujetos, las cuales surgen de acuerdo con la región en la que está el sujeto y se clasifican a su vez por su categoría, como son las de parentesco, la posición económica, la lengua, etc.” (Bourdieu, 2003: 39). Hasta cierto punto corresponden a las representaciones de la sociedad exterior de Moscovici (1985).

Se toma en cuenta primero, su fecha de nacimiento que permite establecer la generación del profesor

En la siguiente parte:

Indique su grado máximo de estudios.

- Licenciatura
- Maestría
- Especialización
- Doctorado.

Da la oportunidad de establecer el capital cultural de los profesores que se observa a través de “los diplomas, y los títulos que poseen”

Fecha de titulación en el grado máximo de estudios:

- 2000-2007
- 1994-1999
- 1988-1993
- Otro Especifique \_\_\_\_\_

La fecha de titulación establece también qué tan actualizado se encuentra el profesor en relación a su carrera de licenciatura, más adelante en:

- ¿Estudió licenciatura científica?
- ¿Humanística?
- ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- ¿La practicó?
- Si
- No



¿Estudió maestría?

El capital social sale a la luz en la red de conocimientos y reconocimientos institucionalizados que poseen los sujetos, por lo que esta pregunta permite observar no sólo el capital cultural sino también el social.

Estos reactivos se relacionan con la pregunta anterior, ya que trata de investigar si la carrera que desarrollaron los docentes se relaciona con el área de humanidades o la de la ciencia, y si cambiaron su trayectoria de vida al cambiar de un área científica a la de humanidades. Por otra parte, el capital cultural y social también se observa cuando los docentes declaran haber seguido maestría

En la siguiente pregunta:

- A. Indique si ha cursado formación de profesores en:
- CELE.
  - Instituto Anglo-Mexicano de Cultura.
  - Licenciatura.
  - Otro. Especifique\_\_\_\_\_

Se establece en dónde se especializó el docente, debido a que los profesores reciben diferentes tipos de formación de acuerdo al lugar donde se llevó a cabo.

B. ¿Ha residido en un país de habla inglesa?

- Si
- No
- ¿En dónde?

C. ¿Por cuánto tiempo?

- Uno a doce meses.
- Uno a dos años.
- Dos a tres años.
- Tres años o más.

Se intenta construir las trayectorias de vida de los profesores, las cuales indican también su capital cultural, social y económico, ya que al haber trastornado

sus trayectorias al viajar, cambiaron su entorno e incluso también su capital económico varió al cambiar su lugar de residencia.

La última pregunta establece si los docentes son hablantes nativos de la lengua a enseñar o no, cuestión que también se puede considerar como parte del capital cultural de los sujetos en cuestión. Como se observa en esta primera parte las ideas de Bourdieu apoyaron la elaboración de las preguntas, en donde los datos personales son de utilidad para establecer cuál es el capital cultural que poseen los docentes, y al mismo tiempo se esclarece el capital económico y social de los profesores al ver cuál es la categoría que tienen. (Ver inciso 3.2.)

#### 2.5.2 Cuestionario parte II Valores y Actitudes.

Las preguntas numeradas del 1-13 se diseñaron para aprehender los valores y actitudes que constituyen la identidad del profesor de la ENP. Específicamente se pretende explorar si acuden a la llamada institucional expresada en el Plan de Desarrollo de la ENP vigente (2002-2006) que exhorta a los profesores a “educar mujeres y hombres para que obtengan una formación integral que les permita contar con:

Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permite ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad.

La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable (*Plan de Desarrollo 2002-2006*: 11).

En mayor o menor grado esta llamada coincide con los objetivos señalados en otros documentos institucionales como son el Plan de Desarrollo 2008-2011 del rector, las Normas y Disposiciones del Consejo Académico del Bachillerato, y los Planes y Programas vigentes de la Escuela Nacional Preparatoria. (Ver inciso 2.2.) El rector señala que:

La docencia enfrenta múltiple retos. Habrá que superar el modelo tradicional de enseñanza y transitar hacia un enfoque centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos, con nuevos criterios pedagógicos en su interacción con el conocimiento. (*Plan de Desarrollo 2008-2011*: 23)

A la vez distintos pedagogos como Freire (1994), Piaget (1982) y Vygotsky (1995) enfatizan el papel activo del alumno. Especialmente Freire (2006: 48) hace referente a la postura del alumno que tiene que “leer críticamente, es decir reescribir lo leído”. Sostiene que “participar es discutir, es tener voz” (Freire, 2007: 150) a la vez que valora “la práctica reflexiva en el propio que hacer diario,” es decir en el aula de la escuela.

En esta sección se explora hasta que punto los docentes poseen valores críticos-analíticos que requiere el plan de desarrollo del rector y la visión de Freire (2006), Piaget (1982) y Vygotsky (2007) (Ver inciso 3.3.) Por otra parte desde la perspectiva de Moscovici (1985) corresponde a la representación de la sociedad interior que posee cada individuo.

Esta sección del cuestionario es un ejercicio de jerarquización. Se busca identificar los valores y actitudes de mayor importancia para los docentes porque se cree que el profesor propicia en mayor grado lo que más estima. Así, la clasificación de los profesores va del valor que define el rector como alguien “crítico y analítico” (VCA) a tradicional (T), en esta pregunta se siguen los principios de Freire (1994) que dicen que el alumno ideal es cuestionador, crítico, analítico e independiente. La valoración de las preguntas es la siguiente:

***Figura No 3 Puntuación***

<b>No. De pregunta</b>	<b>Ponderación</b>	<b>Total</b>
1	4	
2	1	
3	3	
4	1	
5	1	
6	1	
Total		11

Cada pregunta tiene diferente valoración, como se observa para la primera pregunta se asignaron 4 puntos, la número 2 tiene un valor de un punto y la número 3 tres puntos, mientras que la 4, 5 y 6 se cuentan con un punto cada una. La suma de este puntaje da un total de once puntos. La respuesta a las dos variantes en las valoraciones se encuentra en que la primera pregunta evalúa la coincidencia del concepto de alumno del docente con el concepto institucional y la tercera es el propio concepto del profesor como docente. En seguida se describen las preguntas del cuestionario y el puntaje que se obtiene en cada una.

La pregunta número uno del cuestionario es:

“Me agrada que mis alumnos sean:

- a) Obedientes
- b) Cuestionadores
- c) Ordenados
- d) Trabajadores
- e) Analíticos
- f) Críticos
- g) Independientes
- h) Cortés

Las instrucciones indican que el sujeto pone en orden las ocho cualidades. Según los teóricos descritos en el inciso 3.3, los adjetivos *cuestionador*, *analítico*, *crítico*, e *independiente* corresponden a una orientación crítica CA, mientras que los otros *ordenado*, *trabajador*, *obediente*, *cortés* se relacionan con los profesores tradicionales T. Los sujetos reciben un punto por cada variable crítica que colocan en las posiciones uno a tres. Los sujetos que eligieron tres de las cuatro cualidades críticas en posiciones uno, dos y tres recibieron el máximo puntaje de tres; los que eligieron sólo dos, obtienen un puntaje de dos, hasta finalizar con el sujeto que únicamente selecciona valores tradicionales para las primeras tres posiciones al que se le asigna un puntaje de cero.

Es fundamental notar que los valores pedagógicos propuestos en el inciso 3.3 coinciden con la manera en que se conceptúa al estudiante en el Plan de Desarrollo Institucional, (Ver inciso 1.2.4), al mismo tiempo expresa el Plan de Estudios que el alumno de la ENP “será capaz a la vez, de reconocer los valores y comportamientos de su contexto social, poniendo en práctica su formación afable y humanística, es decir su código ético, que lo ayudará a fomentar su iniciativa, creatividad, respeto, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado” (Plan de Estudios de ENP 1996)

En la pregunta dos:

“Considero más negativo que mis alumnos sean (Marcar una sola respuesta)

- a) Serviciales
- b) Indiferentes
- c) Retadores
- d) Mal educados
- e) Rebeldes
- f) Desobedientes

En esta pregunta se concede puntuación para las respuestas *servicial e indiferente*. Todas las cualidades tienen una marcada connotación negativa, pero se considera que los alumnos *serviciales y/o indiferentes* demuestran las actitudes más alejadas del perfil de egreso idóneo: autocrítico, independiente y responsable de su propio aprendizaje. Se les asignó un punto a los sujetos que seleccionaron uno de estos dos valores.

Se considera que esta respuesta permite observar la negación, en este caso, es el momento que se niega al Otro un momento precario en el que se fija momentáneamente la identidad ideal de los estudiantes a los que forman los profesores del bachillerato. De acuerdo a Bourdieu (2003) y Laclau (1983) la indiferencia es una demostración de antagonismo.

En la pregunta 3:

1. “Las cualidades que más aprecio en un profesor son: (ordenar del 1 al 6, el 1 siendo más positivo):
  - a) Puntualidad

- b) Honradez
- c) Cultura
- d) Capacidad de análisis
- e) interés por el conocimiento
- f) Disposición para actualizarse

Se considera que las opciones d) capacidad de análisis, e) interés por el conocimiento, y f) disposición para actualizarse coinciden con el perfil de egreso, expuesto en los documentos oficiales que constituyen la interpelación de la ENP a sus profesores, mientras que a) puntualidad, b) honradez y c) cultura, aunque muy positivos, corresponden más bien a los valores tradicionales. Los sujetos reciben 1 punto por cada variable crítica que colocan en las posiciones uno a tres. Los sujetos que eligieron las tres cualidades críticas en posiciones e), f), y g), los que eligieron sólo dos obtienen un puntaje de dos, hasta terminar con el sujeto que únicamente selecciona valores tradicionales para las primeras

Esta pregunta representa el ideal imaginario de los sujetos agente en cuestión, ya que ofrece la oportunidad de observar cómo ve al Otro y como espera que se le vea; además las respuestas indican también cómo el docente acude al llamado institucional de actualizarse y poseer la capacidad de analizar y ser crítico de todo lo que se le presenta, en concordancia con las palabras de Ángel Díaz Barriga (1996), Freire (2006), Chehaybar (2001) y otros, que expresan que el profesor ideal es un sujeto curioso y en la búsqueda constante por estar actualizados.

La pregunta 4:

Sentí un cambio en mi manera de enseñar, cuando. (Se pueden marcar varias)

- Estuve en el posgrado
- Tomé un seminario
- Tomé un curso
- Leí un libro
- Otro. Especifique

En esta pregunta sale a la luz el momento de cambio en los docentes, en una manera es su cambio de trayectoria, que los mueve hacia una crisis

provocando en ellos la falta que los dispone a llenarla con la convocatoria institucional, la cual conocen a través de los cursos, o de su presencia en el posgrado. El rector establece una convocatoria hacia el profesor para que sea el sujeto que habrá en el futuro de la institución:

La Universidad contará con académicos más calificados, con sólida vocación y dominio de las tecnologías informáticas y pedagógicas modernas, con carreras académicas consolidadas y diversas opciones de actualización y superación. Se habrán establecido redes, tanto en el ámbito nacional como internacional, que permitirán enriquecer su quehacer y ampliar la repercusión y proyección de su trabajo y resultados. (*Plan de Desarrollo 2008-2011: 47*)

Esta pregunta permite observar cómo reciben los docentes la interpelación o el llamado institucional de acuerdo a la concepción de Althusser.

La ideología “actúa” o “funciona” de tal modo que “recluta” sujetos entre los individuos (los recluta a todos), o “transforma” a los individuos en sujetos (los transforma a todos) por medio de esta operación muy precisa que llamamos interpelación, y que se puede representar con la más trivial y corriente interpelación, policial (o no) “¡Eh, usted, oiga!” (<http://comeduc.blogspot.com/2006/03/louis-althusser-ideologa-e.html> p. 8)

Este llamado permite identificar los modelos de identificación hacia quienes está dirigido. Recibe un punto.

La pregunta 5:

Mi ideal de estudiante de la ENP es:

La respuesta a esta pregunta es abierta y permite observar cuál es el imaginario de los docentes en relación a qué alumno aspiran formar dentro de su aula. Lo cual permite observar si el profesor es tradicional o sigue la propuesta de la institución de ser crítico y analítico. De acuerdo con Lacan (1990) y Žižek (2001) el ideal imaginario guía y marca los rasgos de identificación de los docentes, así se fija momentáneamente la identidad del docente.

Su valor es de un punto, al contestarla, en caso de haberla dejado en blanco su valor es cero. Al ser abierta permite observar diferentes modos de contemplar la imagen del estudiante de la ENP.

## La pregunta 6:

Describe al profesor ideal de la ENP

Se valora esta pregunta de la misma manera que la anterior con un punto si es contestada y cero si se quedó en blanco. Se le relaciona con la pregunta anterior porque se busca coincidencia entre el ideal del alumno con el ideal del profesor como parte de la interpelación de la institución. Desde el momento en que la pregunta es abierta, las respuestas permiten observar el ideal imaginario de los profesores en su propia concepción, En una palabra, al ver las fantasías de los docentes, y se puede observar las tendencias de los profesores hacia VCA o hacia lo tradicional.

La siguiente parte del cuestionario establece la influencia que significa el realizar investigación educativa para asumirse como un docente VCA

Las preguntas 7: “¿Ha realizado investigación educativa? Si no

| 8: En caso afirmativo, mencione el nombre y el año en que la realizó.

9: ¿Cómo la ha dado a conocer?

10: ¿Cómo vincularía la investigación educativa con la enseñanza?

Son tres preguntas que se relacionan entre sí, ya que de acuerdo con la respuesta afirmativa se pasa a las siguientes preguntas, que son todas continuación de la número siete. Estos reactivos buscan correlacionar las actitudes hacia la investigación con la jerarquización de valores y el capital social, cultural y económico de los profesores. Díaz Barriga (1996), Morán (2003), consideran que la investigación educativa es importante para el desarrollo del docente, por lo que se toma en cuenta que debido a que el campo es de lenguas extranjeras, el profesor puede abarcar la investigación lingüística, didáctica o docente, como lo han llevado a cabo algunos de los profesores investigados.

A su vez, estas preguntas se vinculan con las palabras del rector, que a la letra dice:



Es imprescindible fortalecer la carrera académica y realizar una evaluación de los programas de estímulos, con el propósito de revalorar la docencia, así como la pertinencia y el impacto de la investigación. (*Plan de Desarrollo 2008-2011*: 24)

Las intenciones del rector son el fortalecimiento de la carrera académica mediante estímulos económicos y la promoción del profesor investigador, que fortalece la concepción de profesor que se había promocionado anteriormente en los otros Planes de Desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria

## 2.6 Procedimientos.

A continuación se desglosan los pasos que se siguieron en el proceso de investigación:

2.6.1. Como se vio en el inciso 5., se elaboró un instrumento de 20 reactivos, el cual preguntaba sobre diferentes temas, entre ellos se esperaba que en la primera parte los docentes permitieran dar a conocer sus diferentes capitales económicos, culturales y simbólicos, representados por la posesión de títulos, diplomas y reconocimientos, estancias en países en donde se habla la lengua meta y su situación laboral.

En la siguiente parte se pretende estudiar las diferentes representaciones de los profesores, en las que sale a la luz cuál es el imaginario de los docentes en cuanto al ideal de profesor y de alumno que pretenden los profesores y si esa imagen que se pretende se correlaciona con el imaginario que las autoridades manifiestan a través de los diferentes documentos oficiales.

2.6. 2. Se aplicó el instrumento para validarlo en una investigación exploratoria de 10 profesores.

2.6.3. En el siguiente paso, se eliminaron las preguntas ambiguas, y se aplicó el instrumento a 25 profesores.

2.6.4. En el siguiente paso se eliminó a los que no terminaron todas las respuestas.

2.6.5. Después se vio en primer lugar el capital social según el orden del cuestionario, después se analizó el capital económico que sale a la luz gracias a la jerarquía laboral, y después el capital cultural que se observa en los estudios que han realizado.

2.6.6. Se analizaron las preguntas una por una, en esta fase se vio si los docentes eran críticos o tradicionales. Se calculó la puntuación de los valores críticos y analíticos (VCA) que tiene un total de once puntos según la puntuación que se resume en la tabla 2 del inciso 5.2.

2.6.7 Se dividió la muestra en dos, una vez más se utilizó la mediana: profesores con valores y actitudes crítico-analíticas contra los profesores con actitudes y valores tradicionales. (Ver tabla 6 del inciso 4.2). Ya que hubo un grupo de profesores cuyas preferencias no eran contundentes, se dividió la muestra, una vez más, en dos para constituir cuatro categorías: se agregaron profesores con una tendencia hacia valores críticos y analíticos y profesores con una tendencia hacia valores tradicionales. Otra vez se utilizó la mediana para obtener estas subcategorías de VCA.

2.6.8. Después, se hizo el análisis de datos y se registraron los resultados en una base de datos (Ver anexo II).

2.6.9. Más adelante, se correlacionaron los datos para ver los resultados prototípicos.

2.6.10. Finalmente, se seleccionaron los estudios de caso representativos de excepciones.

En este capítulo se elaboró el planteamiento que dirige los objetivos de esta tesis, en donde se busca explorar algunas representaciones de la identidad del profesor de inglés a través de los documentos oficiales, como son el Plan de Desarrollo del Rector, así como los planes de desarrollo de directores anteriores, la MADEMS y el CAB, que plantean el perfil del profesor que necesita la institución

y el perfil de egreso del estudiante del bachillerato. Al mismo tiempo, se presenta quiénes son los sujetos que forman parte de la muestra, se analiza el instrumento que se manejó, explicando la sustentación teórica de cada una de las preguntas del cuestionario y para terminar se exponen los procedimientos que se manejaron para relacionar los diferentes ejes de análisis, de tal manera que sale a la luz el tipo de formación que propicia las representaciones sociales valoradas por la institución.

En el siguiente capítulo se describe el marco teórico que sustenta esta investigación. Se presenta en tres ejes que abarcan diferentes perspectivas entre ellas se encuentran la visión pedagógica adoptada por la institución, el diálogo interior entre los sujetos y la llamada institucional, esto es, la correlación entre las representaciones de cada sujeto y el mundo exterior representado por las instituciones. Se da cuenta del análisis político del discurso (APD), de lo social y de lo psicológico, de manera que se fija momentánea y precariamente la identidad del docente de inglés de la ENP.

### Capítulo 3 Marco Teórico

La recuperación del entramado conceptual de diferentes autores permite visualizar los procesos de identificación y de constitución de sujetos mediante las categorías de Análisis Político del Discurso (APD) con Laclau y Mouffe (1989) en *Hegemonía y Estrategia Socialista*, y Buenfil Burgos (1994) en *Cardenismo Argumentación y Antagonismo en Educación*. Desde una perspectiva sociológica el punto de vista de Bourdieu (2003) permite analizar las correlaciones entre el concepto de identificación que construye el profesor y su capital económico, social y cultural de tal suerte que se pueden identificar los factores que podrían haber influido en los procesos de identificación. Al mismo tiempo, Moscovici (1985) permite observar el proceso interactivo por medio del cual el sujeto individual se nutre del mundo social exterior, a la vez que la sociedad se sustenta del diálogo entre el mundo interior de cada sujeto y la sociedad que le rodea. El concepto de “falta” en Lacan (1990) es precisamente lo que dispara todo proceso identificatorio. Por otro lado, Zizek (2001) expande esta noción explorando las implicaciones del deseo del otro. A más de considerar los diferentes conceptos del ideal del profesor que surgen de los procesos de identificación, esta tesis pretende buscar la existencia de un determinado modelo educativo en el que se aspira a ser un profesor crítico y democrático como sugiere Freire (2006). Al mismo tiempo se toman en cuenta las representaciones de las interacciones entre la escuela, y el contexto sociocultural como lo sugiere Vygotsky (1995) en la zona de desarrollo proximal en donde los alumnos interactúan con quienes pueden ejercer una influencia formadora en ellos.

El profesor se forma a través de múltiples experiencias y cursos. Angel Díaz Barriga (1996) en *Investigación Educativa y Formación de Profesores*, Chehaybar (2001) en *Hacia el Futuro de la Formación Docente*, y Bravo Mercado (1991) en *Estudios en Torno a la Formación Docente*, observan los diferentes momentos de la formación docente en México. Según Díaz Barriga (1996) en situaciones

óptimas se relacionan estas experiencias con los valores y los objetivos de la llamada institucional. Un concepto central es el de la formación docente a través de la investigación. Se trata de fomentar que el profesor investigador reflexiona acerca de su propia práctica y la actuación de sus compañeros, lo que forma parte del ideal del profesor que estudian Carr y Kemmis (1988), Díaz Barriga (1996), Morán (2003) y otros expertos en el tema.

### 3.1 Análisis político del discurso (APD)

Por un lado, el APD permite tener diferentes herramientas de análisis, entre ellas, esta teoría considera que las construcciones de los agentes sociales se realizan a través del discurso, por lo que en esta tesis se observan las diferentes resignificaciones por las que pasa el docente para finalmente llegar a ser lo que es. Es de una manera, la construcción del espacio social que es intangible, y que permite organizar las prácticas de los sujetos sociales implicados en este proceso. Así, Laclau (1989) visualiza el discurso como un entramado de significaciones que abarcan desde el elemento lingüístico oral y escrito, hasta lo extralingüístico como es lo gestual, lo práctico, lo icónico, la vestimenta. Esto es, el discurso incluye cualquier tipo de acto que involucra una relación de significación que da un sentido al acto significativo.

El hecho de que todo objeto se constituya como objeto de discurso no tiene nada que ver con la cuestión acerca de un mundo exterior al pensamiento, ni con la alternativa realismo/idealismo. Un terremoto o la caída de un ladrillo son hechos perfectamente existentes en el sentido de que ocurren aquí y ahora, independientemente de mi voluntad. Pero el hecho de que su especificidad como objetos se construya en términos de “fenómenos naturales” o de “expresión de la ira de Dios” depende de la estructuración de un campo discursivo. Lo que se niega no es la existencia, externa al pensamiento, de dichos objetos, sino la afirmación de que ellos pueden constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva de emergencia. (Laclau, 2004: 146)

Enlazada a la categoría del discurso se encuentra la hegemonía, que es una práctica discursiva en la que se articulan posiciones, y la cual no se limita presentarse en las expresiones lingüísticas, sino también abarca redes significativas socialmente compartidas. La hegemonía se lleva a cabo gracias a las diversas articulaciones que se van realizando a través de los puntos nodales,

que salen a la luz en los diferentes Planes de Desarrollo, son las palabras que sirven de enlace y van dejando sus huellas a través de todo el proceso, como se demuestra en el uso constante de la palabra formación de estudiantes y de docentes, a la vez que también el uso de investigación en diferentes niveles, tanto en el Plan de Desarrollo del Rector como los diversos planes de desarrollo de 1995 a la fecha que de una manera revela su ideal docente y cómo lo logra, esto es, que el estudiante que necesita la institución posea “una formación integral” y además tenga la “habilidad de comprender y analizar” al mundo que le rodea. Es mediante la hegemonía, que se constituyen los sujetos en los que las identidades sociales se conforman como articulaciones que están fijas momentáneamente, no tienen centro fijo, sino que en cualquier momento la contingencia los desestabiliza. Este orden momentáneo está constantemente amenazado por la contingencia, ya que los sujetos siempre están expuestos a la negación, como es el caso de los profesores que son indiferentes al llamado de la institución desde el momento en que no buscan ser promovidos y no acuden a la interpelación institucional. Al mismo tiempo, el significante vacío transforma y trastoca los discursos por los que pasa. “De ahí también se observa la identidad y la identificación, que se logra a través de los contactos del yo con la mirada del Otro, con los mandatos del Otro siempre interrogándole “¿qué quieres tú de mí?”. (Zizek, 2001: 156) Cabe mencionar el mandato de la institución para que el alumno del bachillerato tenga una actitud crítica y analítica, que son un significante vacío que va llenando ese mandato del Otro al constituir el ideal de profesor que requiere la institución.

Laclau define las articulaciones de la siguiente manera:

En el contexto de esta discusión, llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esta práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elementos* a toda diferencia que no se articula discursivamente. (Laclau, 2004: 143)

Por lo que las articulaciones que forman el discurso permiten que se establezca la identidad por medio de las relaciones entre los elementos

En una totalidad discursiva articulada, en la que todo elemento ocupa una posición diferencial, en nuestra terminología: en la que todo *elemento* ha sido reducido a *momento en esta totalidad*- toda identidad es relacional y dichas relaciones tienen un carácter necesario (Ibid)

El concepto de hegemonía ha sido articulado de diversas formas, Laclau (1989) toma su concepción de Althusser (2003), quien recupera de Freud (2003) el concepto de sobredeterminación, a su vez Freud lo conceptualiza como un tipo de fusión que supone formas de reenvío simbólico, puesto que expresa que se forma a través de la contradicción real que se confunde de tal modo con las “circunstancias” que no es discernible, ni identificable sino a través de ellas y en ellas. Considera que para que la contradicción llegue a ser “activa” se necesita que se produzca una acumulación de “circunstancias” y de “corrientes” de tal modo que se puedan fusionar en una unidad de ruptura. Cuando en esta situación entra en juego, dentro del mismo se produce una prodigiosa acumulación de “contradicciones”, algunas son totalmente heterogéneas, “a pesar de no tener el mismo origen ni el mismo sentido, ni el mismo nivel, se “funden” en una unidad de ruptura por lo que no se puede hablar de una “contradicción” general. Así, “las contradicciones se “fusionan” debido a que la contradicción es su condición de existencia.” (Althusser, 1978).

Laclau considera que la contradicción se encuentra en el hecho que la presencia de unos objetos se haya presente en otros, sin que se pueda fijar su identidad. De esta manera, considera que la identidad no es fija, sino que se encuentra en constante movimiento debido al tipo de articulaciones que las unen, esto es, que la presencia de unos impide que otros se fijen de una vez y para siempre.

En la formulación althusseriana original había el anuncio de una empresa teórica muy distinta: la de romper con el esencialismo ortodoxo, no a través de la desarticulación lógica de las categorías y de la consecuente *fijación* de la identidad de los elementos desagregados, sino de la crítica a todo tipo de fijación, de la afirmación del carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad. Esta era la lógica de la sobredeterminación. Para ella el sentido de la identidad está sobredeterminado en la medida en que toda literalidad aparece constitutivamente subvertida y desbordada; es decir, en la medida en que, lejos de darse una *totalización* esencialista o una *separación* no menos esencialista entre objetos, hay una presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad. Los objetos aparecen articulados, no en tanto

que se engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos. El examen de la historia del marxismo nos ha mostrado un espectáculo bien distinto del que nos pinta el positivismo ingenuo del socialismo “científico”: lejos de un juego relacionalista en el que agentes perfectamente constituidos en torno a intereses libran una lucha que es definida por parámetros transparentes, hemos visto las dificultades de la clase obrera para constituirse como sujeto histórico; la dispersión y fragmentación de sus posicionalidades: el surgimiento de formas de reagregación social y política- “bloque histórico” “voluntad colectiva”, “masas”, “sectores populares” – que definen nuevos objetos y nuevas lógicas de constitución de los mismos. Es decir, que estamos en el campo de la sobredeterminación de unas identidades por otras y de la relegación de toda forma de fijación paradigmática al horizonte último de la teoría. (Laclau, 2004: 142).

Laclau (1983) y Buenfil (1994) consideran que las concepciones del discurso han ido cambiando con el tiempo. Su análisis histórico se remite al momento en que Ferdinand de Saussure (1964) en *“Naturaleza del Signo Lingüístico”* define el discurso en una visión de secuencia lingüística en la que considera que el lenguaje es forma y no sustancia; además, para Saussure existe isomorfismo entre el orden del significado y el orden del significante, y apenas esboza el proyecto de la semiología como una ciencia que estudia los signos sociales. Más adelante, Benveniste (1986) en *Semiología de la Lengua* considera que la lengua encuentra su unidad y su principio de funcionamiento en la semiótica, ya que a su parecer la noción lingüística se extiende a ciertos órdenes de hechos humanos y sociales. La lengua, a decir de este autor, “comprende a la sociedad humana, a la vez que, es un sistema capaz de engendrar a otro, y la lengua es el “interpretante de todos los sistemas semióticos. Ningún sistema dispone de una “lengua” en la que pueda categorizarse e interpretarse según sus distinciones semióticas, mientras que la lengua puede, en principio, categorizar e interpretar todo, incluso ella misma” (Benveniste: 1986: 65).

Foucault (2003) a su vez confirma la idea anterior al decir que el discurso se encuentra en toda manifestación del actuar humano, entre ellas están las diversas formas de continuidad que surgen a raíz de diversas construcciones, cuyas reglas se trata de conocer. Él considera las diferentes maneras en que se establecen las relaciones entre unidades, de manera tal, que esta acción, descubre el enigma de una masa de significados encadenados en la expresión humana, por lo que el



análisis de los diversos significados del actuar humano, le permite a este autor expresar diversas hipótesis sobre las diferentes concatenaciones que tiene la acción analizada.

Una lengua constituye un sistema de enunciados posibles: es un conjunto finito de reglas que autoriza un número finito de pruebas. El campo de los acontecimientos discursivos, en cambio, es el conjunto siempre finito y actualmente de las únicas secuencias lingüísticas que han sido formuladas, las cuales pueden ser innumerables, pueden muy bien, por su masa, sobrepasar toda capacidad de registro, de memoria, de lectura, pero constituyen, no obstante, un conjunto finito. La cuestión que plantea el análisis de la lengua, a propósito de un hecho cualquiera del discurso, es siempre éste: ¿según qué reglas podrían constituirse otros enunciados semejantes? La descripción de los acontecimientos del discurso plantea otra cuestión muy distinta: ¿cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar? (Foucault, 2003: 44)

Foucault trabaja con diferentes hipótesis para describir enunciados en el campo del discurso, en la primera, considera que los enunciados forman un conjunto, si se refieren a un mismo objeto, a pesar de que estén separados por el tiempo y que tengan formas diferentes, esto es, que los términos que se utilizan para referirse a un tema como la locura, mantienen significados parecidos, a pesar de su distancia en el tiempo y en el espacio

Primera hipótesis-la que me ha parecido ante todo más verosímil y más fácil de someter a prueba-; los enunciados diferentes en su forma, dispersos en el tiempo, constituyen un conjunto si se refieren a un solo y mismo objeto. (Ibid: 51)

En la segunda se consideran los diferentes tipos de encadenamiento que poseen los enunciados entre sí, desde el momento en que manejan un lenguaje común y que finalmente han logrado el desarrollo de lenguajes comunes en las diferentes profesiones que existen, e incluso facilitan el desarrollo de la investigación en los diferentes campos del conocimiento:

Segunda hipótesis para definir un grupo de relaciones entre enunciados: su forma y su tipo de encadenamiento...Por primera vez, la medicina no estaba ya constituida por un conjunto de tradiciones, de observaciones, de recetas heterogéneas, sino por un corpus de conocimientos que suponía una misma mirada fija en las cosas, una misma cuadrícula del campo perceptivo, un mismo análisis del hecho patológico según el espacio visible del cuerpo, un mismo sistema de transcripción de lo que se percibe en lo que dice (el mismo vocabulario, el mismo juego de metáforas). (Ibid.: 54)

La formación docente se puede considerar vital para la sobrevivencia de la institución, razón por la que el desarrollo de un lenguaje común entre profesores se percibe como vital para la continuidad de la institución a través del tiempo. El corpus de conocimientos, que supone un mismo sistema, lo aportan los documentos oficiales y las teorías pedagógicas que los apoyan.

Además, se toma en cuenta que también el discurso es un grupo de relaciones entre enunciados, en una palabra, se ve en qué forma funciona y el tipo de encadenamiento que existe entre ellos, es decir, cuáles son los giros lingüísticos, los significados de los términos, el código que se emplea en cada especialización del saber humano. Este discurso se encuentra en el lenguaje especializado que se maneja para la enseñanza de la lengua y también en la convocatoria del Plan de Desarrollo Institucional.

A continuación se exploraran las aportaciones de algunas teorías psico-sociales centrales de manera que se pueda entender como este discurso se inserta en la realidad social de la institución.

### 3.2 La perspectiva psico-social

La identidad, en el sentido sociológico del término, es la manera como el sujeto interioriza los papeles y las posiciones de la sociedad, los cuales se dan de acuerdo con el lugar en donde nació y de los roles que le son impuestos o los que ha ido adquiriendo y a éstos somete su “personalidad social” (Dubet, 1987). En una palabra, la identidad es la representación de sí mismo dentro de un grupo social; en cierto modo el sujeto se define por sus acciones, pero al ser precaria y siempre en los bordes, se construye la identidad en sus diversas visiones de sí mismo, ya sea como centro de la cultura y de las relaciones sociales de la sociedad industrial o ya sea como compromiso o recurso de acción. Es un hecho que el sujeto se identifica por los diversos roles en los que interactúa de acuerdo con las diferentes fases sociales por las que atraviesa.

Moscovici marcó un hito en la psicología al establecer cuáles eran los conflictos de los que se ocupaba la psicología social. Este autor se basa esencialmente en la diferencia entre los modelos funcionalista y genético para establecer su teoría, en el que el sujeto interacciona con el medio ambiente elegido y no sólo se adapta a éste. Para Moscovici la psicología social se ocupa del conflicto entre la sociedad exterior y la sociedad que lleva dentro el individuo:

Tenemos derecho a observar que en cada individuo habita una sociedad: la de sus personajes imaginarios o reales, de los héroes que admira, de los amigos y enemigos, de los hermanos y padres con quienes nutre un diálogo interior permanente, y con los cuales incluso llega a sostener relaciones sin saberlo. (Moscovici, 1986: 18)

Así, todos los miembros de la sociedad participan en este encuentro entre lo individual y lo social en el que cada uno posee un imaginario distinto, de acuerdo con las diferentes experiencias. Sin embargo, se observa que el individuo interioriza cambios en su pensamiento al tener contacto con los agentes externos a él.

La información sobre la persona es engendrada, primero, en relación con su interlocutor y luego, en el marco de una representación compartida de la vida psíquica. Todo el mundo sabe qué evidencia debe producir y acepta producirla sabiendo cómo será percibida y juzgada por los demás. No sostenemos que los individuos no traten la información de la manera acostumbrada. Pero, pensamos que en la vida social, también o sobre todo) para adaptarse a algún marco del sentido común o para desencadenar la reacción deseada de un amigo, de un superior, de un médico, etc. (Moscovici, 1984: 701)

Por otra parte, la psicología social también estudia los diferentes fenómenos de las relaciones entre la ideología y los fenómenos de la comunicación entre individuos.

En lo que respecta a la ideología, a ellos se refieren todos los fenómenos familiares de prejuicios sociales o raciales, de estereotipos, de creencias, etc. Su rasgo común es que expresan una representación social que individuos y grupos se forman para actuar y comunicar. Es evidente que son estas representaciones las que dan forma a esta realidad mitad física y mitad imaginaria que es la realidad social. (Ibid. 19)

En cuanto a la comunicación social estos fenómenos incluyen la comunicación lingüística y la no lingüística que se lleva a cabo mediante imágenes, gestos, vestimenta, etc. de forma equivalente entre los individuos y entre los grupos. Es

decir, observa de qué manera el individuo es influenciado en su conducta final por el grupo social.

La información sobre la persona es engendrada, primero, en relación con su interlocutor y luego, en el marco de una representación compartida de la vida psíquica. Todo el mundo sabe qué evidencia debe producir y acepta producirla sabiendo cómo será percibida y juzgada por los demás. No sostenemos que los individuos no traten la información de la manera acostumbrada. Pero, pensamos que en la vida social, también o sobre todo) para adaptarse a algún marco del sentido común o para desencadenar la reacción deseada de un amigo, de un superior, de un médico, etc. (Moscovici, 1984: 701)

La comunicación entre los individuos y la sociedad exterior se manifiesta a través de las representaciones sociales, que son, a juicio del autor estudiado, el imaginario conformado por el conocimiento que posee sobre algún factor externo y el impacto que produce en él, junto con las redes de conocimiento que se producen en su interior:

Aquí y allá existe una tendencia a considerar que las representaciones sociales son reflejo interior de algo exterior, la capa superficial y efímera de algo más profundo y permanente. Mientras que todo apunta a ver en ellas un factor constitutivo de la realidad social, al igual que las partículas y los campos invisibles son un factor constitutivo de la realidad física. (Moscovici, 1984: 710)

Al mismo tiempo, la psicología social comparte intereses con otras disciplinas que también atañen el ser humano, pero lo que la distingue es el enfoque con que observa el resultado de las fuerzas sociales en los individuos:

Una teoría de las representaciones sociales considera a las realidades como algo producido, constituido, durante la interacción entre individuos. A ella le incumbe decir algo sobre esta "producción", por oposición a la teoría de la percepción o de la atribución, pues para éstas, toda realidad es "determinada" en tanto sensorial o información. (Moscovici, 1984: 703)

De acuerdo con este autor: "La acción de cada individuo, provisto de sus propios intereses y metas, se transforma en una acción colectiva" (Ibid), pensamiento que define la importancia del sujeto dentro de la sociedad, sus acciones influyen en la sociedad de tal modo que incluso un solo individuo es capaz de transformar la sociedad que se presenta ante él, tal es el caso de los líderes mundiales que cambiaron naciones enteras. Esto lleva a definir con mayor precisión la manera en que se puede considerar el Alter (individuo o grupo) para analizar las relaciones

con la realidad, con el objeto social o no social, real o simbólico. De hecho existe un encuentro ya sea ante otro similar, un *alter ego*, ya sea ante otro diferente, un *alter* sin más. Dependiendo de que se trate del primero o el segundo, se consideran fenómenos distintos. Podríamos incluso decir que las corrientes teóricas y de investigación se oponen según su concepción de este “alter”. Así, la mayoría de las investigaciones sobre los grupos tienden a concebir a éste como un “alter ego” similar al “ego” (Moscovici, 1986: 23).

La psicología social busca satisfacer dos carencias de la psicología: “por una parte llenar al sujeto social de un mundo interior, y por la otra, resituarse al sujeto individual en el mundo exterior, es decir, social.” (Moscovici, 1986: 26).

Este autor complementa su estudio sobre el sujeto individual en el mundo social al advertir que existen grupos minoritarios que impactan en el desarrollo de las sociedades, y son los casos en los que los sujetos pasan de ser parte de las minorías que no son escuchadas y se transforman en líderes de grupos o de movimientos, es por otra parte la necesidad de reconocimiento social lo que mueve a los sujetos a influir en otros:

La necesidad de reconocimiento social tiene su origen en el supuesto de que el individuo o el subgrupo dispone de un excedente de recursos intelectuales o materiales, y se expresa por la sensación subjetivamente experimentada de certeza y de legitimidad acerca de la *capacidad* del individuo o del subgrupo para *influir a los otros según sus propias tendencias y sus propias aspiraciones*. Esta necesidad alcanza su apogeo en las minorías: su comportamiento y sus estrategias miran esencialmente a satisfacerla. (Moscovici, 1996: 246).

En el caso de los docentes son el grupo social que legítimamente se compromete con los estudiantes para influirlos y además desarrollar estrategias para satisfacer sus diversas necesidades de innovación y de ser diferentes. Así, el grupo de los docentes forma a los estudiantes desde el principio de: “La influencia social consiste en que un individuo sometido a la presión de una autoridad o de un grupo adopte las opiniones y conductas de dicha autoridad o grupo” (Ibid.: 22). Así, los profesores se constituyen en figuras de cambio en los estudiantes, ya que el contacto continuo con los alumnos los convierte, en un momento, en un ideal al que aspiran llegar o que los cuestiona de tal modo que no desean ser parte de ese

modelo, tal y como sucede con los docentes que poseen un ideal de profesor que los motivó a convertirse a su vez en el académico que son en la actualidad.

Así, todos los miembros de la sociedad participan en este encuentro entre lo individual y lo social en el que cada uno posee un imaginario distinto, de acuerdo con las diferentes experiencias. Sin embargo, se observa que el individuo interioriza cambios en su pensamiento al tener contacto con los agentes externos a él.

Al mismo tiempo, la psicología social comparte intereses con otras disciplinas que también atañen el ser humano, pero lo que la distingue de en el enfoque con que observa el resultado de las fuerzas sociales en los individuos. Conceptos que vienen a reforzar la definición de Bourdieu (2003) sobre representaciones:

Las representaciones (de sí mismo en un grupo social) son “la lucha de las representaciones que se visualizan como imágenes mentales que poseen los sujetos, las cuales surgen de acuerdo con la región en la que está el sujeto y se clasifican, a su vez por categoría, como son las de parentesco, la posición económica, la lengua, etc”. (Bourdieu, 2003: 39)

La identidad se observa por medio del discurso desde el momento en que se ve quién lo pronuncia y hacia quién lo dirige, a la vez que también se observa quién, y cómo lo dice, hacia quién lo dirige y a quiénes incluye y excluye, al mismo tiempo Bourdieu complementa esta idea de las representaciones sociales al expresar que también se establece mediante la posición que ocupa el sujeto dentro de la sociedad.

Dentro de estas imágenes mentales también se observan las “representaciones que los agentes sociales se forman de las divisiones de la realidad y que contribuyen a la realidad de las divisiones”. (Bourdieu, 1997: 35) Por otro lado, se observa que las representaciones son las propiedades objetivas (materiales) y subjetivas (creencias) del agente social.

Así, esa parte integral de la ideología constituye la interpelación o llamado de la sociedad hacia el sujeto para que forme parte de ésta, siendo que la relación del agente con el orden simbólico es inestable y está plagada de contradicciones internas. En el caso de los profesores de idiomas el llamado del orden simbólico lo constituye la convocatoria del Plan de Desarrollo Institucional, del plan de estudios, de los programas, para ser un docente crítico-analítico (Ver capítulo 1).

La identidad en el individuo se presenta fragmentada, ya que dentro de un mismo sujeto se encuentran múltiples identidades y posiciones, que son siempre contradictorias, hechas de fragmentos por lo que Grossberg (1996) afirma que no existen las identidades auténticas y originarias, puesto que no hay esencia de la identidad. Aunada a esta idea la diferencia y la identidad van de la mano como una expresión del poder, en la que la diferencia es una demostración de la otredad del Otro. El Gran Otro lacaniano que es la institución simbólica (equivalente a las instituciones) toma formas represivas; de esta manera se transforma en el Otro presimbólico que busca venganza contra todos.<sup>10</sup>

Por otro lado, toda sociedad establece lazos políticos por medio del discurso ya que se articula en un horizonte imaginario que siempre es borroso e indefinido. Mouffe (1983) ve la identidad como un proceso político y articulador que se caracteriza porque la sociedad busca el bien común, pero a la vez esa unión de diferentes miembros hace que busquen un enemigo común, o sea un antagonico a quien se le excluye de las prácticas sociales.

Así, la identidad la conforman diversos elementos dependiendo del punto de vista con el que se le observa. A pesar de que los autores vistos previamente se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la conformación de la identidad por medio de procesos sociales. Es decir, el

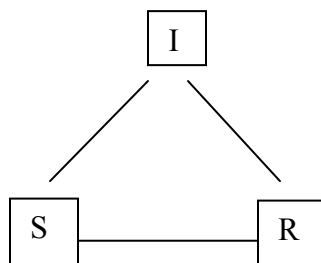
---

<sup>10</sup> ,Slavoj Zizek en *El Espinoso Sujeto del Deseo* define quien es el Gran Otro. Es la figura del padre que encarna la autoridad simbólica que en un momento dado también es el Padre-Goce traicionado por los suyos y en otro momento es el padre pre-simbólico que posee un espíritu vengador; y a su vez es el Gran Otro lacaniano representada por las instituciones como son la iglesia, y el ejercito que toman diversas formas de represión.

sujeto influye y es influido por la sociedad de la que forma parte. Es además un agente político que se ha ido conformando por diversos factores en la primera y la segunda socialización, en el que el discurso lo integra y lo interpela para darle una estabilidad precaria y ubicada en las fronteras.

La identificación es discursiva porque se elabora en el discurso, debido a que es una configuración social, en la que las relaciones entre los objetos no son dadas por los meros objetos, sino que están socialmente construidas. Esto es, que los objetos físicos existen independientemente de los agentes sociales que los usan, pero es el discurso o interpelación lo que define la posición del sujeto dentro de su contexto. Por otro lado, la identificación también es la convocatoria o interpelación que realiza el Gran Otro lacaniano, esto es, el llamado de las instituciones hacia el sujeto. Como se observa en la relación que tienen los profesores de la ENP con la institución a la que conceptúan de diversos modos, desde el “alma mater” hasta el medio para lograr prestigio.

La tesis de Lacan (1990), es que el sujeto humano se constituye como una configuración de los órdenes imaginarios simbólico (I) y real (R), en que el plano imaginario, que pertenece a la ideología, construye al sujeto (S) en el interior de la sociedad, esto es, se forma una tríada entre los dos órdenes y el sujeto, el cual se observa de la siguiente manera:



Por su lado, Elliot (1995) observa que Althusser (2003) reinterpreta a Lacan (1990) y expresa que:



Los desconocimientos imaginarios se constituyen en forma simbólica por un proceso llamado “interpelación”. Althusser dice que a través de la ideología la sociedad “interpela” o “reconoce” al individuo como un “sujeto” le confiere una identidad y al mismo tiempo lo somete a esa posición social. (Elliot, Anthony, 1995: 217)

Para Zizek (2001) la identificación es un campo de significados “flotantes” unidos por el acolchamiento que ofrece un punto nodal o “point de capiton” significante que es el “Uno lacaniano” o sea el “Gran Otro” que es la figura del padre que se encarna en la autoridad simbólica.

Zizek (ibid) distingue entre la identificación simbólica (ideal del yo) y la identificación imaginaria (yo ideal) en el primer caso es la identificación con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultamos amables, mientras que en la segunda es la identificación con la imagen en la que nos resultamos más amables. En este dilema se produce la identificación cuando la identificación simbólica (desde donde somos observados) es la que domina y predomina. La imagen, esto es, la forma imaginaria en la que nos resultamos amables.

La relación entre identificación imaginaria y simbólica- entre el yo ideal [*idealich*] y el ideal del yo [*Ich-Ideal*]-es, para valernos de la distinción hecha por Jacques-Alain Miller (en su Seminario inédito), la que hay entre identificación “constituida” y “constitutiva”: para decirlo simplemente, la identificación imaginaria es la identificación con la imagen que representa lo que nos “gustaría ser”, y la imagen simbólica es la identificación con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor. (Zizek, 2001: 147)

Esta intersección entre la identificación simbólica y la identificación imaginaria se liga con un mandato simbólico, que es el deseo del Otro, al que Zizek (2001) llama “Che vuoi”, que es una fantasía es la falta<sup>11</sup> en el Otro, que al mismo tiempo también es nuestro deseo. El vacío entre la falta en el Otro y la nuestra se llena momentáneamente con nuestro deseo, así la falta en el Otro se inicia con nuestra falta de manera precaria y momentánea.

En un primer acercamiento, podríamos decir que en la identificación imaginaria, imitamos al otro en el nivel de la similitud- nos identificamos con la imagen del otro en la medida en que somos “como él”, en tanto que en la identificación simbólica nos

---

<sup>11</sup> La falta en Lacan (1990) es precisamente lo que detona todo proceso identificatorio ya que muestra la imposibilidad de sutura, es decir, la incompletud del sujeto.

identificamos con el otro precisamente en un punto en el que es inimitable, en el punto en que elude la similitud. (Ibid: 152)

La identificación se inicia con la interpelación que elabora un Gran Otro representado por instituciones o personas en la que se concilia el yo imaginario con el otro imaginario para llenar la falta. De esta manera, la integración entre ambas crea la identificación en el individuo como miembro de alguna institución, o de una generación; y se realiza cuando el individuo se reconoce en tal interpelación y actúa y piensa consecuentemente. Así, el llamado para los docentes de la ENP se encuentra en la convocatoria de la institución a través de los diferentes documentos (ver capítulo I) en donde se presenta un perfil de egreso del estudiante, que necesita que exista un profesor que sea un docente crítico, analítico y democrático.

Los conceptos que maneja Bourdieu (2003) y que serán de utilidad para el desarrollo de esta tesis son: habitus, illusio, racionalidad y campos, que contribuyeron a que Bourdieu pudiera explicar diversos actos de los diferentes agentes sociales que conforman la sociedad.

Pierre Bourdieu realizó diferentes estudios sobre la sociedad, insistiendo en que la metodología es el paso principal para lograr que la investigación tenga validez, para él la teoría del habitus constituyó el basamento de sus investigaciones. El habitus es el “sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu, Wacquant 1994: 83). Sin embargo, para Bourdieu (1994) esto no implica costumbre sino más bien un sistema de disposiciones del ser humano hacia algo, la cual comprende la maestría en la práctica. También, son las conductas racionales de los sujetos dentro de un contexto social, son a la vez las propensiones a desarrollar ciertas actividades, a asumir y tomar riesgos. El habitus tiene la virtud de explicar las conductas de los agentes que las llevan a cabo como una participación dentro del juego en el que participan todos los individuos, ya que sale de este ámbito.

Bourdieu (Ibid) considera que hay una relación directa entre la mente humana y los sistemas socialmente conceptuados. Lo social actúa sobre los cuerpos, en los campos y en las instituciones que resultan de acuerdos sociales. La realidad tiene que ver directamente con las prácticas y las representaciones sociales, esto es, los campos, por lo que el habitus forma parte integral de todo agente social.

El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellas son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciantes. (Bourdieu, 1995: 33)

Los agentes sociales demuestran que se encuentran interesados en participar en el juego social de acuerdo a la posición que ocupan dentro del juego en el cual luchan por mantener su lugar e inclusive tomar posiciones de poder. Son los profesores de tiempo completo los que demuestran ser parte de la lucha por el poder desde el momento en que participan en las evaluaciones docentes para obtener una clasificación laboral superior.

Lo que vuelve eficientes a esas mismas reglas es la *illusio* que es el interés específico por los productos o beneficios que conlleva ciertas prácticas sociales para obtener una.

Ser indiferente significa no sentirse motivado por el juego: lo mismo que al asno de Buridan, este juego deja indiferente, o como se acostumbra decir me da igual. La indiferencia es un estado axiológico de no-preferencia y, al mismo tiempo, un estado de conocimiento en el cual soy incapaz de distinguir las apuestas propuestas. Tal era la meta de los estoicos: alcanzar un estado de ataraxia (ataraxia significa impassibilidad). La *illusio* es lo contrario de la ataraxia: se refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado en el juego y por el juego. Estar interesado quiere decir aceptar que lo que acontece en el juego social determinado tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas (Bourdieu, 1995: 81)

Este autor considera que el habitus se relaciona con el campo de actuación de los sujetos agentes, y al mismo tiempo forma parte integral de los agentes que lo conforman.

La relación entre habitus y campo es, ante todo, una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es producto de la incorporación de la necesidad

inmanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes: las discordancias pueden ser el origen de habitus divididos, e incluso desgarrados. Pero también es una relación de conocimientos o construcción cognoscitiva: el habitus contribuye a constituir el campo entre el mundo significativo, dotado de sentido y de valía, donde vale la pena desplegar las propias energías. (Ibid: 88)

Sin embargo, la conducta humana no es igual siempre, se observan desfases en los que las conductas se transforman en ininteligibles, y sólo se entiende si se hace intervenir el habitus. Gracias a la explicación de Bourdieu se encuentra sentido a las diferentes conductas y actitudes del ser humano dentro de ciertas sociedades, ya que Bourdieu considera que los seres humanos son producto de un proceso histórico, como expresa en el siguiente ejemplo:

Para entender lo que un profesor A o B hará durante una coyuntura dada por ejemplo en el contexto de mayo de 1968 o de cualquier otra circunstancia de la vida universitaria ordinaria, hay que saber qué posición ocupa dentro del espacio universitario, pero también cómo llegó a esta posición y a partir de qué punto originario dentro del espacio social entre la forma en que se accede a una posición está inscrita en el habitus. En otras palabras los agentes sociales determinan activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, la situación social que los determina (Bourdieu, 1995: 94)

Continúa Bourdieu que en contraposición a ese interés se encuentra la indiferencia de los agentes hacia esos llamados a cambiar de situación. Estos agentes tratan de permanecer en su posición sin involucrarse en el juego. Al contrario de los que están atrapados en el juego y por el juego, ya que dan todo por éste porque consideran que sus apuestas son importantes y dignas de ser llevadas a cabo. A la vez, en el campo existen diferentes posiciones que son ocupadas por sus agentes de diferentes maneras por lo que los intereses específicos que se requieren para cada puesto requieren de esfuerzos diferentes, como es el caso de los profesores a pesar de poseer los méritos necesarios no realizan los movimientos requeridos para cambiar de categoría laboral.

Desde el momento en que hay posiciones diferentes, la inversión que se requiere es distinta, ya que va de acuerdo con la posición ocupada en el juego.

Finalmente, para poder participar en el juego se requiere la posesión de capital, que Bourdieu considera que es la energía de la física social, en la que se

encuentran “tres clases fundamentales de capital en la que cada clase tiene subespecies y son: el económico, el cultural y el social. A estas tres formas hay que añadir el capital simbólico, que es la modalidad adoptada por una u otra de dichas especies”. (Bourdieu, 1982: 82)

El capital cultural es informacional y existe en tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado.

El capital social es la suma de recursos actuales o potenciales que corresponden a un individuo o grupo debido a que éstos tienen en su haber una red de relaciones, conocimientos y reconocimientos que de una manera son institucionalizados. Este capital puede tomar diferentes formas, de acuerdo con el lugar en que se presente, además, el capital social puede tener influencia directa en el capital cultural. En el caso de los profesores de la ENP se pueden observar el capital económico a través de las categorías laborales, ya que cada nivel recibe un salario diferente, de ahí que también salga a la luz el capital cultural que posee mediante los diferentes diplomas y reconocimientos, que le permiten estar en los diversos niveles salariales y el círculo se completa, cuando se observan las redes de relaciones que establece el sujeto y que le permiten transitar de un nivel a otro con lo que queda claro cuál es su capital social.

Por otra parte, Berger y Luckman (1997) consideran que el estudio de la sociedad abarca tres aspectos dialécticos: externalización, objetivación e internalización, en donde el individuo es parte de su sociedad en cuanto convierte en suyos los procesos y participa dentro de ella:

Lo mismo puede afirmarse del miembro individual de la sociedad que externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y internaliza como realidad objetiva. En otras palabras, estar en la sociedad es participar en su dialéctica. (Berger y Luckman, 1997: 165)

El primer paso para ser parte de la sociedad se encuentra en la internalización que permite que el individuo comprenda a los otros y también que aprehenda al “mundo como realidad significativa y social”. Esto es, que el

individuo participa de la comprensión del mundo junto con los otros, se vuelve parte de ellos y establece nexos de comprensión con ellos, así la comprensión de los procesos por los que pasa el individuo le permiten identificarse momentáneamente con los otros porque “No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro”. (Ibid: 165). De esta manera se puede decir que el individuo ha logrado un grado de internalización que lo convierte en un miembro de la sociedad, por lo tanto la socialización se considera que es: “La inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”. (Ibid: 166)

Estos autores consideran que el individuo pasa por dos procesos de socialización, los cuales se denominan primaria y secundaria. La primaria tiene lugar en la niñez del individuo en donde toda persona nace dentro de una estructura social objetiva que le impone sus significantes como parte de una realidad objetiva, y donde además los otros sujetos seleccionan y modifican el mundo social para ese individuo:

Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece “filtrado” para el individuo mediante esta doble selección. (Berger y Luckman, 1997: 166)

Por otra parte, este proceso de socialización primaria no sólo es un aprendizaje cognoscitivo, sino que también se lleva a cabo en momentos que conllevan una gran carga emocional, de otra manera sería imposible que se produjera la internalización, por lo que es posible que se logre la identificación del niño con los significantes que lo rodean:

De este modo el niño acepta los roles que le impone la sociedad y acepta su mundo, ya que “la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con el mundo” (Ibid: 168), y por otra parte el niño es lo que su propia sociedad lo llama. Esto es, la

identificación del niño se lleva a cabo dentro de la propia sociedad, en la que mientras mejor identificado esté, será un miembro más integrado.

La importancia de la primera socialización reside en que en el niño se crea una abstracción que lleva de la apropiación específica de sus roles al desarrollo de actitudes en general dentro de la sociedad, que en un momento dado se convierte en el proceso de internalización:

La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje. Por razones evidentes, según nuestro análisis previo del lenguaje, éste constituye, por cierto, el contenido más importante y el instrumento más importante de la socialización. (Berger y Luckman, 1997: 169)

La socialización primaria de los individuos se lleva a cabo sin posibilidad de elección para los sujetos implicados. Se internalizan diversos contenidos específicos durante la socialización primaria, pero el lenguaje es la parte más importante de ese proceso ya que: “Con el lenguaje, y por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente”. (Ibid: 171)

Por lo tanto, a partir del lenguaje, surgen los diversos roles sociales que irá teniendo el sujeto a lo largo de su vida, ya que definen a qué parte de la sociedad pertenecen

La socialización primaria le proporciona al individuo la seguridad de que su relación con los otros significantes es inevitable, además de desarrollarse en etapas socialmente definidas, así “la socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado, y (todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo”(Ibid: 175). Esto es, que en el sujeto se ha completado el proceso de aparición de la conciencia de la existencia del Otro.

Socialización secundaria.

La socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento (Ibid: 174).

Ya que el ser humano no se desarrolla únicamente en el círculo familiar, necesita del dominio de otros campos que abarcan entre ellos el mundo del trabajo en el que se requiere de vocabulario especializado y de roles por lo que se requiere de “campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (Ibíd.: 175). Así, el individuo requiere del desarrollo de un lenguaje especializado de su campo de trabajo.

La socialización secundaria se caracteriza por la necesidad de un aparato legitimador el que requiere de rituales de iniciación, además del empleo de un lenguaje especializado, típico del submundo que algunas veces contrasta con la socialización primaria. Además, se encuentra en ellos normas y también elementos efectivos que le ayudan en su pasaje por la vida, sobre todo en cuanto el pasaje hacia la vida adulta conlleva el paso por ciertos rituales de iniciación, en el caso de las escuelas ese ritual se lleva a cabo en las novatadas.

Por otra parte, la socialización secundaria requiere que haya habido una socialización primaria, a pesar de que algunas veces se encuentren en contraposición una con otra, como la carencia de hábitos de limpieza e higiene que contrastan con las enseñanzas de escuela, donde el estudiante debe llevar la ropa limpia e ir bañado todos los días, cuando posiblemente en casa únicamente se baña cada ocho días.

Además en esta socialización importa más las secuencias del aprendizaje para elaborar una nueva identidad. En esta nueva localización el niño reconoce que el mundo de sus padres no es el único mundo, sino que también está el funcionario institucional con el que puede identificarse

Mientras que la socialización primaria no puede efectuarse sin una identificación carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación y proceder efectivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. Dicho más rudimentariamente, es necesario amar a la propia madre, pero no a la maestra propia. La socialización en la vida posterior comienza típicamente a adoptar una afectividad que recuerda la niñez cuando busca



transformar radicalmente la realidad subjetiva del individuo. (Berger y Luckman,1997: 178)

Otro aspecto que es parte de esta socialización es el hecho que las personas que forman parte de este proceso son sustituibles, ya que cualquier funcionario puede impartir el mismo conocimiento:”Los “roles” de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, vale decir, se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan”. (Ibid)

Este anonimato implica que el conocimiento internalizado se desecha más fácilmente, por lo que se necesita que haya un impacto biográfico fuerte en el individuo para que el conocimiento permanezca.

El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización secundaria se descarta más fácilmente (o sea el sentido subjetivo de que estas internalizaciones tienen el sentido subjetivo de que estas internalizaciones tienen realidad, es más fugaz). (Ibid: 179)

De hecho, entre las metodologías empleadas para la enseñanza está el tratar que los contenidos que imparte sean “familiares” para sus estudiantes, lo mismo sucede cuando se aprende una segunda lengua se trata de reconstruir y re-traducir la propia lengua en la otra; sin embargo, cuando la segunda lengua se adquiere en la adultez carece de la carga emocional que contiene la primera lengua que por eso se le llama lengua materna.

Es raro que una lengua aprendida en la vida posterior alcance la realidad inevitable y auto-evidente que posee la primera lengua aprendida en la niñez. De ahí se deriva, por supuesto, la cualidad afectiva que tiene la “lengua materna”. *Muta mutantis*, las mismas características de construir sobre la realidad “familiar”, relacionándose con ella a medida que el aprendizaje avanza y quebrando luego la relación, pero muy lentamente, pertenecen a otras secuencias del aprendizaje en la socialización secundaria (Berger y Luckman,1997: 181)

Se puede afirmar que el desarrollo de la educación ha tenido que ver en gran medida con el desarrollo de la socialización secundaria en todas las sociedades. En el caso del aprendizaje de las lenguas extranjeras, incluso se han manejado metodologías que invitan a regresar a los momentos de la infancia para tener una mejor apertura al aprendizaje, como es el caso de sugestopedia, o respuesta física total.

La visión de APD permite establecer articulaciones de los diferentes elementos del discurso para visualizar entre ellos el antagonismo y la hegemonía que van “más allá de lo social”. Mientras que Bourdieu (1995) estudia lo social desde las actuaciones sociales que abarcan los distintos campos en los que se divide la sociedad en los que se vislumbra el antagonismo de los sujetos en las posiciones que ocupan y en la lucha por el poder.

En el siguiente inciso exploraremos las teorías psico-pedagógicas que correspondan al perfil de egreso institucional.

### 3.3 Corrientes pedagógicas.

Como se vio en el análisis del Plan de Desarrollo del Rector en el inciso 3.2, Narro manifiesta que hay que *superar el modelo tradicional* y por lo tanto solicita un cambio pedagógico. Se requieren alumnos que *sepan resolver problemas, construir interpretaciones razonadas, así como localizar y procesar información*. Por su parte, en su Plan de Estudios 1996, la Escuela Nacional Preparatoria exige que al término de sus estudios, el egresado posea las reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior, desarrolle su capacidad de interacción y diálogo, sea capaz de construir saberes y sea creativo y participativo en el proceso social. A continuación se examinarán las teorías psico-pedagógicas que sustentan el fomento del desarrollo de estas habilidades.

Freire (2006) establece sus diversas concepciones para ser un profesor crítico, democrático a lo largo de toda su obra; en especial en *Cartas a quien pretende enseñar*, el autor analiza las diferentes posiciones que a su entender debe asumir el profesor al tomar un grupo a su cargo. En primera instancia, considera que el enseñar es una tarea profesional que exige total entrega, creatividad y competencia científica y que además entraña la lucha por la libertad, concepto que va en contra de la idea de considerar al profesor como una figura familiar, ya que la identificación del profesor con la figura de maestro implica que existe una profesionalización en la que existe una lucha por la libertad y la

búsqueda constante por la actualización, mientras que la relación de *parentesco* implica una relación en la que no se tiene derecho a protestar o a negarse a realizar la labor si las condiciones laborales no son las adecuadas.

Enseñar es una profesión que implica cierta tarea. Cierta *militancia*, cierta especificidad en su cumplimiento, mientras que ser *tía* es vivir una relación de parentesco. Ser maestra implica asumir una *profesión* mientras que no se es *tía* por profesión (Freire, 2006: 9)

Este autor destaca la importancia que tiene el enseñar a leer como un acto de comprensión del mundo, esto es, de manera crítica, a modo que exista una relación entre lo que se lee y el conocimiento anterior. Un buen lector siempre mejora su visión del texto, cuando plasma su comentario o su resumen en el texto escrito, por lo que es recomendable que este ejercicio forme parte integral de la actividad de la lectura diaria.

También se plantea el dilema que significa ser dominado por el miedo e incluso pánico a leer, puesto que el ser lectores significa asumirse como responsables de la tarea de estudiar, de llevarlo a cabo con placer y no hay mejor manera que el encuentro con otros lectores, ya que cuando se hace en grupo se desarrolla una actitud crítica, por lo que el texto será mejor comprendido, porque se comparten opiniones y se aprende a disentir con la argumentación adecuada.

Otro aspecto importante, y que desafía aún más al lector como “recreador” del texto que lee, es que la comprensión del texto no está depositada, estática, inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la desoculte. Si fuese así definitivamente, podríamos decir que leer críticamente es “reescribir” lo leído. Es por esto por lo que antes he hablado de lectura como *composición* entre el lector y el autor, en la que el significado más profundo del texto también es creación del lector. Este punto nos lleva a la necesidad de la lectura también como experiencia dialógica, en la que la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. En el fondo, la lectura en grupo hace emerger diferentes puntos de vista que, exponiéndose los unos a los otros, enriquecen la producción de la inteligencia del texto. (Freire, 2006: 48)

Para Freire las cualidades que debe tener un profesor son diversas, entre ellas se encuentra la *humildad* ya que considera de vital importancia que el maestro escuche las diferentes opiniones de sus alumnos y no trate de imponer la

suya propia. Otro punto que él considera importante, es la *amorosidad* con la que cumple la labor cotidiana en una palabra, el „amor armado’, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar. Esta forma de amar es indispensable para el educador progresista, imagen a la que todo buen profesor debe aspirar. De la misma manera, la *valentía* también forma parte de esos requisitos del buen profesor, en la cual se pone en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia del educando. Cualidad que también es, a la vez el educar sin miedo. Por otro lado, también un buen profesor tiene que aprender a ser *tolerante* con la diferencia, a convivir con lo que es diferente. Así mismo, Freire agrupa la decisión, la seguridad, tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir como cualidades que deben ser cultivadas entre los docentes.

Otra virtud es la tolerancia. Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica: sin ella, la práctica educativa progresiva se desdice. La tolerancia, sin embargo, no es una posición irresponsable de quien juega el juego del “hagamos de cuenta”. (Ibid: 64)

La exposición de las emociones es conveniente para el desarrollo de la clase hasta cierto límite. A la vez, Freire recomienda, que el profesor siempre esté atento a todas las actitudes y cambios en sus estudiantes, por lo que aconseja hacer fichas diarias con el registro de las reacciones de comportamiento, con anotaciones de significados a su lado y con gestos que no sean completamente reveladores de cariño o de rechazo. Es aconsejable tener encuentros con los compañeros de trabajo cada quince días con el fin de intercambiar notas entre ellos, al mismo tiempo, también compartir con sus alumnos esos momentos de encuentro de manera que sea posible que se desarrolle un aula democrática. De la misma manera, que en los planes de desarrollo de los directores de la ENP se considera que los profesores tengan encuentros entre sí una vez al año.

Una buena disciplina intelectual para este ejercicio de “lectura” de la clase sería la de crear en la maestra el hábito de, que se transformase por gusto y no en pura obligación, de hacer fichas diarias con el registro de las reacciones de comportamiento, con anotaciones de las frases y su significado al lado con gestos que no sean claramente reveladores de cariño o de rechazo. Y por qué no, sugerir también a los educandos como una especie de juego entre ellos, en función de su dominio del

lenguaje hagan sus observaciones sobre los gestos de la maestra, de su modo de hablar, de su humor, sobre el comportamiento de los colegas, etc. Cada quince días se haría una especie de seminario de evaluación con ciertas conclusiones que deberían ser profundizadas y puestas en práctica. (Ibid: 76)

Por otra parte, Freire considera que debe existir congruencia entre lo que el maestro dice y lo que hace, esto es, el profesor se asume como la autoridad en la clase y que además actúa en consecuencia. Además, el trabajo del docente es invitar a sus estudiantes a escribir de manera crítica sobre las lecturas que se han llevado a cabo.

Freire considera que los problemas que atañen a la educación no sólo son financieros sino también son políticos y éticos, solamente la conciencia del respeto a sí mismos y a la profesión es lo que beneficia tanto a los niños como a los profesores en un futuro, ya que esa conciencia moverá a todos a un cambio, porque: “la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da” (Freire, 2006: 59). La educación es un acto político, en el que no puede existir neutralidad:

Participar es discutir, es tener voz, ganándola, en la política educativa de las escuelas, en la organización de sus presupuestos.

Sin una fuerte convicción política, sin un discurso democrático cada vez más próximo de la práctica democrática, sin competencia científica, nada de esto es posible. (Freire, 2007: 150)

Debido a lo anterior, lo que la profesión exige de la educadora es que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción progresista, democrática, o autoritaria, reaccionaria, aferrada a un pasado; o bien espontaneísta que se defina por ser democrática o autoritaria. Aunque, aclara que el profesor ideal es el que posee una actitud democrática en la cual permite que hable el educando, y le demuestra que lo escucha, con el propósito de que a futuro, el alumno esté listo para escuchar a su profesor y disentir cuando no esté de acuerdo.

Freire destaca, además, que todas las personas son el resultado de las ideas y la formación que han recibido en la familia y más adelante en las instituciones sociales, cada miembro de la sociedad tiene una formación diferente.

Pero el respeto hacia el pensamiento del otro, conduce a una mejor comprensión mutua. Es conveniente considerar que el conocimiento de la escuela no es la única fuente de la que los educandos pueden obtener saber. De hecho, si se toma en cuenta la cultura de los alumnos, y se es consciente de sus conocimientos anteriores, se pueden construir saberes nuevos que resulten realmente significativos para ellos.

Respetar la lectura del mundo del educando significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad, de modo general, y de la humana de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento. Es preciso respetar la lectura del mundo del educando para superarla, que el educador deje claro que la curiosidad fundamental al entendimiento del mundo es histórica y se da en la historia, se perfecciona, cambia cualitativamente, se hace metódicamente rigurosa. (Freire, 1996: 118)

Además este educador expresa que la formación permanente de los profesores se logra mediante la unión entre el manejo del lenguaje y el análisis de la práctica diaria con el fin de que el profesor reflexione y tome distancia del objeto de estudio.

Finalmente, hace una invitación a que se una la libertad con la disciplina para así lograr una verdadera democracia. El factor principal para que se logre, es que el maestro realmente enseñe, esto es, que no se limite a pensar que la enseñanza sólo es transmisión de conocimiento, sino que también es lograr que el educando sea realmente productor del conocimiento que tiene a su disposición. Por lo que un profesor siempre necesita leer y escribir, y además hacerlo con gusto para que sus alumnos también lo lleven a cabo. Y es la “práctica reflexiva en el propio quehacer diario lo que permite que el docente logre desarrollar un aula democrática donde los estudiantes construyan sus conocimientos mediante el ejercicio diario de la lectura y la escritura”. (Freire, 1996: 133).

Otro referente importante en la formación de profesores se considera que es Piaget, desde el plano del desarrollo del conocimiento. Este autor con sus trabajos de Psicología Genética y de Epistemología busca la solución a la manera en que el ser humano construye el conocimiento. Su búsqueda se centra en las

investigaciones que realizó en el campo del dominio del pensamiento infantil, en estas investigaciones considera que la lógica del niño se construye progresivamente con sus propias leyes, al mismo tiempo pasa por distintas etapas antes de llegar al nivel adulto. Se conoce su epistemología como “genética” porque va dirigida a la génesis del conocimiento. Él mismo la define como:

Es la teoría del conocimiento válido; si el conocimiento no es nunca un estado, y constituye siempre un proceso, dicho proceso es esencialmente un tránsito de una validez menor a una validez superior. De aquí resulta que la epistemología es necesariamente de naturaleza interdisciplinaria, puesto que un proceso tal suscita a la vez cuestiones de hecho y de validez (Piaget, 1979: 15 en Panza, 1982: 2)

Esto es, en esta cita Piaget expresa que el conocimiento no es algo acabado y ya dado, sino que constantemente se encuentra en construcción a resultas del intercambio entre el agente y el objeto del conocimiento. El interés de Piaget (1982) se centró sobre todo en observar cómo el sujeto en desarrollo construye el conocimiento con base en esquemas que permiten la acción y la aplicación de nuevos contenidos, mediante la asimilación, la adaptación y la acomodación. Piaget (1982) considera que existen cuatro factores que influyen en los procesos de desarrollo intelectual: maduración, experiencia, transmisión educativa-social y equilibración.

En contraste con las ideas genéticas de Piaget (ibid), Vygotsky (2007) ofrece una visión diferente, en la que lo social contribuye al desarrollo de lo cognitivo. Observó en los diversos estudios que realizó sobre el desarrollo del niño, que el impulso de la imaginación se fomenta a través de la creación artística, desarrollada gracias al contacto del niño con un grupo de niños. Hecho que contribuye a que la enseñanza de la técnica y la ciencia sea más fácil:

Como hemos visto, tanto la ciencia como el arte permiten aplicar la imaginación creadora uno de cuyos frutos es la técnica, a la que Ribaud calificaba de “imaginación cristalizada”. Los niños al tratar de asimilar los procesos de creación científica y técnica, se apoyan por igual en la imaginación creadora y en la creación artística. (Vygostksy, 2007: 107)

Mientras que Vygotsky (2007) considera que se fomenta el desarrollo intelectual del niño gracias al desarrollo social, esto es, las actividades grupales

sirven como estímulo para que el niño logre el desarrollo cognitivo, para Piaget (1982) el desarrollo del niño se lleva a cabo de acuerdo a mecanismos internos que se despliegan debido a la madurez cerebral. (Echavarría Canto, 2004).

En el marco teórico de la presentación anterior, se puede ver como los autores mencionados fundamentan los objetivos pedagógicos que el rector y la Escuela Nacional Preparatoria consideran prioritarios para la formación de los alumnos del bachillerato. Los autores mencionados se interesan por diversas visiones del aprendizaje. Mientras a Piaget le concierne los mecanismos internos del desarrollo cognitivo, Vygostky piensa que este desarrollo se estimula a través del contacto social y Freire considera que la actitud del docente desarrolla al sujeto político. En su conjunto corresponden a la llamada institucional del bachillerato de la UNAM.

Las actitudes y valores apreciados por estos autores tienen eco en los teóricos de la investigación educativa. A continuación, se resumen algunas contribuciones de Diez (1996), Davini (2001), Chehaybar (2001), Díaz Barriga (1996), y Morán Oviedo (2003).

### 3.4. La investigación educativa.

En cuanto a formación docente se refiere existen diferentes teorías del aprendizaje, pero el llamado de la institución es para que el profesor sea un sujeto reflexivo. Y que a la vez como Diez (1996) expresa es necesario que los profesores tengan la habilidad de unir sus conocimientos con los que poseen sus alumnos para establecer redes de conocimiento, de esta manera se establece el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el estudiante mismo para el aprendizaje sea significativo:

<sup>1</sup> \_El profesor comprende los conceptos centrales que él o ella enseña por lo que puede crear experiencias de aprendizaje de manera que los conceptos se transformen en experiencias significativas para los estudiantes.  
(...) un requisito claro para la enseñanza es la habilidad de conjuntar las áreas del conocimiento de los aprendices con el proceso de aprendizaje. De hecho, el eje de la capacidad para enseñar



yace en la práctica centrada en el alumno tal y como se describe en estos documentos. (mi traducción)

The teacher understands the central concepts he or she teaches and can create learning experiences that make these aspects of subject-matter meaningful for students:(...)a clear requirement for teaching is the ability to link knowledge area to knowledge of learners and the learning process. Indeed, learner-centered practice is at the heart of teaching ability as described by these documents.<sup>12</sup>( Diez, 1996: 22)

Diversos autores entre ellos Davini (1996) expresan que en todo proceso cognitivo el eje de atención es aconsejable que se centre en el estudiante, por lo que entre las diversas estrategias de enseñanza que se toman en cuenta está el trabajo grupal, para así lograr un mejoramiento como persona, desde la perspectiva del adulto, a cargo del grupo, que está en búsqueda constante de conocer y conocerse a sí mismo a través de diversos procesos reflexivos, por lo que para este autor los programas de formación docente deberían:”Priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido”. (Davini, 1996: 46)

El formador de docentes en la actualidad tiende a ser consciente de sí mismo como miembro de una sociedad en la que él posee una profesión que cumple con una misión social que tiene una misión práctica inmediata como es el que las estrategias de enseñanza y aprendizaje las lleven a cabo los docentes, después de pasar por diversos procesos reflexivos.

Beillerot (1998) menciona ocho tareas que debe llevar a cabo el formador, las cuales son:

- Saber administrar una organización.
- Saber analizar el entorno.
- Saber concebir un dispositivo. Dispositivo es una de las palabras principales de hoy en día para la formación de adultos; (...) en la enseñanza escolar no se habla de dispositivo se habla de clase de enseñanza de profesor.

---

<sup>12</sup> \_El profesor comprende los conceptos centrales que él o ella enseña por lo que puede crear experiencias de aprendizaje de manera que los conceptos se transformen en experiencias significativas para los estudiantes. (...) un requisito claro para la enseñanza es la habilidad de conjuntar las áreas del conocimiento de los aprendices con el proceso de aprendizaje. De hecho, el eje de la capacidad para enseñar yace en la práctica centrada en el alumno tal y como se describe en estos documentos. (mi traducción)

- Saber construir la coparticipación. En el sistema de enseñanza esto era inútil, porque estábamos en una estructura jerárquica
- Saber construir un plan operativo, es decir, una progresión pedagógica
- 56) ▪ Saber implementar la formación, es decir formar seriamente.(Ibid:
- Saber evaluar.
- 25) ▪ Y por último saber capitalizar, difundir, diseminar. (Beillerot, 1996:

La tarea del formador de formadores no es ni será fácil, ya que su futuro en nuestro país depende de diversos factores económicos que están ligados al campo político, es por eso que la UNAM está inserta a la mitad de las luchas políticas del país, a pesar de que “el Estado no necesita más, como en el pasado, de una universidad legitimadora que le permita operar intercambios políticos con los agentes que demandan educación superior” (Fuentes Molina 1986 en Ibarra 2003: 327) y además debido a su inserción dentro del proceso de la globalización, los objetivos de la formación de docentes seguirán dirigidos hacia la obtención de calidad y de eficiencia con poca inversión; además de estar eminentemente dirigida hacia la reproducción del conocimiento y no a su producción, sobre todo en el campo educativo, en donde la poca producción de revistas de difusión y el haber destinado un presupuesto menor hacia la investigación nos da la pauta para conocer que el interés de los dirigentes no es la promoción de este campo.

El perfil del académico que se requiere para poder llevar a cabo la misión educativa de CCH y la ENP, implica mucho trabajo y una gran dedicación, cuestión que es difícil de lograr cuando el profesor de nuevo ingreso tiene cargas de trabajo con muchas horas de clase y el salario es bajo. Sin embargo, se requiere que los cursos de formación vayan dirigidos a esos docentes de manera que se atienda la sugerencia de Beillerot:

La formación para la docencia se entenderá como un proceso sistemático integral, permanente, diferencial, gradual e incremental, así como multidimensional, multidireccional y multideterminado, basado tanto en el conocimiento vivencial como en el conocimiento teórico procedente de diversas disciplinas, que requiere del

esfuerzo y compromiso permanente tanto individual, de cada profesor, como institucional (Beillerot, 1998: 25)

Para lograr estos objetivos tanto en el CCH como en la Preparatoria es conveniente que se promuevan diversas acciones que se inclinen hacia el trabajo colegiado como medio de formación inicial y de formación permanente; además, las ocasiones en que los profesores experimentados y los principiantes trabajen y aprendan juntos para compartir y generar los conocimientos sobre la enseñanza en el bachillerato, pueden ser de gran valía. Un ejemplo de esta manera de trabajar es el Seminario de Análisis de Enseñanza (SADE) que se ha consolidado como uno de los ejes en la formación de los profesores de bachillerato. Este curso a manera de la trama de un tejido va anudando los diferentes significados de formación, por lo que esta palabra es un significante vacío que de manera precaria enlaza a los heterogéneos agentes sociales en este caso los docentes, quienes forman su identidad profesional siempre cambiante de acuerdo con sus propias trayectorias; algunos de esos ejes los intenta proporcionar el discurso oficial conocido como el Plan de Desarrollo Institucional, siempre y cuando logre interpelar adecuadamente a los docentes de modo tal que contribuya en los procesos reflexivos de los docentes en su propia labor de enseñanza para que así se integren y formen parte del capital social y cultural, político de la ENP.

Otro aspecto de la formación docente es la investigación. Carr y Kemmis (1988) consideran que se requiere establecer el carácter científico de la investigación educativa, razón por la que se le ha abordado desde diferentes puntos de vista. Sin embargo, la mayoría ha preferido verla desde un ángulo neutral, ya que el problema emerge cuando hay que distinguir entre una investigación educativa de la que no lo es:

Si bien la investigación educativa puede compartir con otras formas de investigación un cierto interés en investigar y resolver problemas, difiere de ellas en el sentido de que los problemas a los que dirija su atención siempre serán problemas educacionales. Más aún, puesto que la educación es una empresa práctica, dichos problemas siempre serán problemas prácticos, es decir de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción. (Carr, W. y Kemmis, S., 1988: 121)

Debido a su naturaleza, la investigación educativa también tiene problemas al formar sus teorías, ya que el lenguaje que maneja lo toma de diversos campos, además de que muchas veces el diseño de las pruebas no concuerda con los resultados que se esperan tener, como es el caso que mencionan en el que:

Un hiato entre la teoría y la práctica responde al género de problema práctico que por ejemplo, cuando un investigador se propone realizar una comparación entre las ventajas del planteamiento progresista de la educación y las del tradicionalista, utilizando para ello tests basados en un enfoque tradicional y que por consiguiente introducen una tendencia que altera la objetividad de la comparación) (Ibid: 127)

La investigación educativa tiene problemas para establecerse como una investigación científica desde el momento en que necesita crear un “cuerpo teórico” que la sostenga y que se compruebe el fenómeno con el rigor de las pruebas y la reflexión crítica del evento estudiado.

La investigación educativa sería “científica”, en el sentido de sometida a nociones de consistencia lógica, rigor y reflexión crítica, y al mismo tiempo “práctica”, por cuanto respetase y preservase el contexto actual en que se conducen las prácticas educativas, aparecen los problemas educativos y se ponen a prueba cualesquiera soluciones a los mismos.(Carr y Kemis, 1988:139)

Por otro lado, la investigación educativa no sólo invita a que los expertos sean los que la lleven a cabo, sino que también participen en la misma los enseñantes y que no sólo sean sujetos del estudio

Una vez que se ha definido el concepto de investigación educativa por una parte, por otra se introducirá la visión de Morán (2003) y de Díaz Barriga (1996) sobre la investigación como manera de formación de estudiantes y de profesores.

Morán (2003) plantea en su obra la vinculación que considera que es importante que exista entre la docencia y la investigación, ya que para él los estudiantes comprenden mejor si se les enseñan los contenidos de las asignaturas mediante la investigación, y a la vez, el docente:

Debe investigar sobre su propio quehacer. Es un proceso de recreación que permite que los estudiantes aprendan el contenido mediante el juego que permite la investigación, pero el docente, a su vez juega con esta actividad. El estudiante y el profesor deben estar abiertos al conocimiento, exponen sus dudas y tratan de responderlas. (Morán Oviedo, 2003: 16)

Y no sólo sugiere que el profesor enseñe mediante la investigación, sino que también a la vez el mismo sea un investigador de su propia práctica.

Pienso que todo docente en tanto trabajador intelectual de la educación y profesional de la docencia, debe indagar en primer lugar, en su propia docencia, reflexionar sobre ella, problematizarla, si en verdad pretende comprenderla y así incidir en su transformación. (Ibid: 19)

Sin embargo, considera que la investigación se puede llegar a cabo si existen buenas intenciones y apoyo de las instituciones para su desarrollo en las escuelas y facultades, así en un primer momento se ubica la investigación para “la *producción* del saber social, científico y técnico”. En el segundo caso, es “la investigación *para* la docencia y *como* docencia”. (Ibid: 76)

Este autor conceptúa que se logra la profesionalización de la docencia en el CISE<sup>13</sup> gracias a los diversos manejos que se han hecho de la investigación, en donde se considera que el docente primero debe dominar el lenguaje propio de su área o disciplina correspondiente y al mismo tiempo necesita dominar los diferentes aspectos de la docencia.

Y en relación a la docencia como práctica profesional dentro del ámbito universitario, opina que:

La concepción del ideal de docente de Morán permite enlazar también el perfil de docente que establece la institución UNAM con la de este autor:

El ideal docente que perfila la abundante literatura sobre el tema del cambio en la educación no es ya el instructor y disciplinador del pasado, sino el educador que percibe su papel como provocador y facilitador de aprendizajes; que está no sólo en la

---

<sup>13</sup> Cuando la matrícula universitaria se incrementa surge el primer problema: los profesores que estaban en la academia no eran suficientes para cubrir las clases de un mayor número de estudiantes, por lo que se crea el Centro de Didáctica de la UNAM (1969) que más adelante se transforma en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE 1977), este centro, de hecho, preparó a todos los docentes que iban encaminados a dar clases en el CCH, para que así pudieran llevar adecuadamente a la práctica los planes y programas de estudio de esta dependencia, planes que estaban elaborados con base en las últimas tendencias didácticas que dominaban en ese momento, razón por la que se empieza a preparar un personal docente diferente al que imperaba en ese momento histórico, ya que se esperaba hacer énfasis en: “aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a corregir el idioma nacional (...) aprender a aprender (...) aprender a leer, a interesarse por el estudio de los grandes autores” (Gil, 1994: 70) y es a partir de este período que el personal docente empieza a tener una identidad diferente a la que tenía antes de 1969.

capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículum sino que recrearlo y construirlo él mismo que está preparado para reconocer y seleccionar las opciones curriculares y pedagógicas más adecuadas para cada circunstancia, que es capaz de elaborar cooperativamente un proyecto educativo para su escuela; que sabe buscar y seleccionar información, y enseñar a sus alumnos a hacerlo; que es capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de su alumnos y traducirlas en currículum para la enseñanza; que sabe conducir el trabajo grupal con sus colegas; que tienen la capacidad para reflexionar crítica y colectivamente sobre su función y sobre su práctica; un investigador reflexivo, un facilitador, un catalizador, un dinamizador del desarrollo de la comunidad, más allá del estrecho ámbito de la escuela. (Morán, 2003: 123)

Este ideal de profesor permite establecer el contraste entre el profesor tradicional que es “instructor y disciplinador” y el nuevo docente, que es un profesional de su quehacer a más de ser un investigador reflexivo, un facilitador, una persona interesada en el desarrollo de la comunidad a más de las otras características que menciona Morán.

#### A manera de cierre

Se ha visto en este capítulo que la convergencia de diversos factores conforma la identidad de los profesores. Entre ellos se consideran los psicológicos, los sociales, y los pedagógicos que influyen para que el docente reciba la interpelación de la institución. Su decisión es multifactorial, no es suficiente que la institución interpele a sus docentes para ser éticos, críticos y responsables; es necesario que sea un sujeto en falta para poder acudir a ese llamado y es su historia de vida, la manera en que ha ido elaborando sus capitales, también su posición dentro de la institución lo que define cómo recibe ese llamado. Es, también, el resultado del diálogo interior con la sociedad exterior, esa conformación de las representaciones sociales en cada sujeto lo que decide cómo responde cada uno a la interpelación institucional. Esa respuesta lleva al docente a realizar diferentes actividades en su entorno entre las que se incluye la investigación educativa a través de la inclusión de los docentes en proyectos institucionales.

A continuación se presenta el análisis de datos de la investigación, en el que se exponen algunos de los diversos factores que conforman la identidad de

los docentes que salieron a la luz gracias al cuestionario que se aplicó en un número representativo de docentes. Este análisis se realiza en forma cuantitativa de tal manera que se pueda visualizar los resultados obtenidos en el cuestionario, en donde se observa la correlación entre las representaciones de cada individuo y la convocatoria institucional en una población. A la vez que también se ven las correlaciones entre las representaciones de la sociedad interna y el capital económico, social y cultural de los profesores. Asimismo en el análisis de casos, se observa la interpretación cualitativa del proceso identitario de los docentes de inglés por medio de entrevistas para lo cual se elaboraron preguntas de carácter abierto que comprendieron diversos aspectos como fueron: hablar de las figuras que impactaron en su formación, el haber recibido formación para ser docente de inglés o el tener un profesión diferente, etc.

## Capítulo 4 Análisis de datos

El capítulo 3 permite observar el marco teórico que sustenta esta tesis, se contempla desde tres ejes principales análisis político del discurso (APD), aspecto psicosocial y aspecto pedagógico, factores que intervienen para que la interpelación institucional la reciba el sujeto en falta y actúe en consecuencia, esto es, la institución requiere que sus profesores sean críticos y analíticos y es su historia de vida lo que indica si él decide acudir al llamado de cambiar de categoría laboral, o de conservar y aumentar sus capitales o simplemente preferir la ataraxia. De una manera u otra las representaciones que posee de sí mismo el sujeto y de la sociedad que lo rodea lo mueve a realizar las acciones necesarias para cambiar y formarse siguiendo el llamado de la institución en la que está.

Se observó que las diferentes representaciones que poseen los docentes son percepciones fragmentadas de la Realidad, debido a que corresponden a diferentes grupos generacionales, sus edades son diferentes, también son más mujeres que hombres y además pertenecen a profesiones distintas (ver Metodología p. 42). En el capítulo anterior salió a luz que cada profesión tiende a desarrollar un modo de ver al mundo por lo que los profesores de inglés que tienen una formación profesional diferente a los docentes que eligieron la enseñanza del idioma como su profesión, poseen un imaginario diferente.

En este capítulo se analizarán los datos desde diferentes ángulos, primero desde la visión cuantitativa en donde se verán diversos aspectos de los datos. Después se ampliará el panorama en el análisis cualitativo que se ve desde la perspectiva de las entrevistas ya que se considera que existen profesores que no coinciden con el perfil prototípico registrado en el análisis cuantitativo.

El análisis de datos se lleva a cabo de manera cuantitativa al exponer las diferentes correlaciones entre los capitales de los profesores y sus diferentes



opiniones en cuanto a la enseñanza se refiere, este proceso se apoya en el análisis cualitativo que se logra mediante las entrevistas que se hicieron a seis profesores. Para este estudio el manejo de la parte cuantitativa se ha convertido en el sustento de la parte cualitativa, Aunque los valores y actitudes no se pueden medir, el cuestionario que se aplicó a los profesores, en donde se analiza el vocabulario que manejan los docentes para definir a sus estudiantes, establece categorías mediante la elección de diversos adjetivos, los cuales se relacionan con las ideas que manejan los profesores tradicionales en contraste con los profesores que siguen los lineamientos de la llamada institucional, esto es, CA (crítico-analítico).

El análisis del capital social, económico y cultural señala una correlación estrecha entre capital social, esto es la generación y capital económico equivalente a las categorías laborales. Es decir, que a mayor edad, corresponde mayor sueldo. Los profesores se dividieron en cuatro categorías según el puntaje de sus valores y actitudes de acuerdo con el llamado que realiza el rector en su Plan de Desarrollo que en esta tesis se designa como Valores y actitudes críticos-analíticos (VCA). Crítico y analítico (CA), tendencia hacia CA (TCA), tendencia hacia valores tradicionales (TTR) y valores y actitudes tradicionales (TR). Los grupos de edad de 50-59 y 30-39 poseen un VCA mayor. El VCA correlaciona con la realización de estudios de maestría en las áreas de pedagogía, psicología, y lingüística. De la misma manera, el CA alto también correlaciona con el número de profesores que hacen investigación.

#### 4.1 Resultados. Resultados del análisis de capital económico, social y cultural.

Como se observó en el inciso 2.4 del capítulo 2 p 44 fig. 3, 60% de profesores de esta muestra, 14 de 24, es mayor de 50 años.

Al parecer se relaciona la antigüedad con la posibilidad de pertenecer a la categoría de tiempo completo, el grupo que tiene mayor antigüedad es el de 60-69. Las ventajas de pertenecer a la categoría de tiempo completo son que tienen

mayor sueldo y tienen acceso a estímulos económicos que algunas veces equivalen a 50% de su sueldo, que a su vez redunda en la posesión de un mayor capital económico y social.

**Figura No. 4** *Correlación entre estudios de maestría en las áreas de pedagogía, psicología y lingüística y grupo de edad*

	<b>60-69</b>	<b>50-59</b>	<b>40-49</b>	<b>30-39</b>	<b>20-29</b>
<b>% Maestría</b>	28.6	37.5	20	<b>33.3</b>	0
<b>% Lic.</b>	42.9	12.5	20	33.3	100
<b>% sólo Teacher's</b>	28.6	50	60	33.3	0

El porcentaje de profesores de la muestra del grupo entre los 60-69 que posee maestría es menor que el grupo anterior. Al parecer el llamado de la institución ha llegado más a la generación de los 50-59. Lo mismo que sucede con el grupo de edad entre los 30-39, quienes resultan con números iguales en las tres columnas. Mientras que, la gente más joven se encuentra en 100% en la licenciatura, por lo que se puede suponer que más adelante, acudirán al llamado institucional de poseer mayores estudios. Se encontraron correlaciones entre VCA altos y rasgos de las características del capital social, económico y/ o cultural. Después de analizar la información de la base de datos de esta investigación se volvió aparente que la correlación más alta existió entre CA y estudios de maestría en las áreas de pedagogía, psicología o lingüística. Ver figura 4.

#### 4.2 Resultados del análisis de representaciones de valores y actitudes.

El objetivo del análisis de valores y actitudes consiste en distinguir a los profesores con valores y actitudes críticas y analíticas (CA) de los valores y actitudes tradicionales (TR), tal y como se mencionó en el inciso 3.6. Ya que hubo un número considerable de profesores sin valores y actitudes contundentes, se elaboraron las categorías con tendencia a valores críticos y analíticos (TCA) y tendencia hacia valores y actitudes tradicionales (TTR). La figura 5 muestra el puntaje correspondiente a cada categoría. Estos valores se calcularon con la mediana como se explicó en el inciso 2.6.7. Ver Figura No. 5.

**Figura No. 5** *Rasgos de identificación de valores y actitudes de los docentes*

<b>Clasificación VCA</b>	<b>Valores y actitudes correspondientes</b>	<b>Puntaje correspondiente</b>
CA	Crítico-analítico	11-8
TCA	Tendencia a crítico analítico	7-6.5
TTR	Tendencia a tradicional	6-4.5
TR	Tradicional	4-2.5

Como se puede apreciar en la figura 6 donde se desglosa el puntaje CA vs TR por grupo de edad, el grupo con mayor número de profesores perteneciente a la categoría CA (así como el total más alto de CA + TCA) corresponde al grupo de edad 50- 59 (50% con maestría). En cuanto al alto promedio VCA del grupo 30-39 (30% con maestría), habría que explicarlo en los estudios de casos, ya que solo uno de sus agentes posee una maestría. Parece que la formación pedagógica de los profesores de la generación 60-69 corresponde todavía mayoritariamente a las categorías TR y TTR. En cuanto a los profesores de las otras generaciones parece que todavía no aceptan de igual manera el llamado institucional.

**Figura No. 6** Promedio del VCA por grupo de edad.

<b>Rango de edad</b>	<b>Promedio VCA</b>
60- 70	4.8
50- 59	7.9
40- 49	5.6
30- 39	8.3
20- 29	5.3

50% de los profesores con una puntuación correspondiente a CA estudiaron una maestría en una de estas áreas, así como el 33% de los profesores con una puntuación equivalente a TCA<sup>15</sup> Una comparación del capital cultural descrito en la figura No 4 “*Correlación entre estudios de maestría en las áreas de pedagogía, psicología y lingüística y grupo de edad*” y la figura No 7 “*Promedio de VCA por generación*” refuerza este resultado, ya que los grupos de edad con más alto porcentaje de profesores con estudios de maestría en las áreas relacionadas con lenguas y/o el proceso de enseñanza y aprendizaje (grupos 50-59 y 30-39) también poseen un promedio VCA más alto.

Al parecer la posesión de un CA alto va en relación directa con el disfrutar de un capital simbólico que incluye maestrías en áreas claves. Al parecer, no es suficiente el nivel licenciatura, sino que es necesario tener la maestría en pedagogía, psicología o lingüística que permite la apertura suficiente para poder expresarse por medio de esos valores.

---

<sup>15</sup> En esta muestra una maestría en administración de empresas o ingeniería no conllevaron a estos resultados

Esta investigación parece señalar que estos estudios de posgrado son requisitos fundamentales para que los profesores acudan a la llamada institucional. En esta muestra ni la edad, ni la categoría de tiempo completo (TC) fue suficiente.

**Figura No. 7** *Desglose del número de profesores que reportan hacer investigación educativa por VCA*

<b>V CA</b>	<b>No de profesores que hacen investigación</b>
CA	6
TCA	4
TTR	1
TR	1
<b>Total</b>	<b>12</b>

83% de los profesores que realizan investigación corresponden a las categorías CA Y TCA. Parece haber una correlación estrecha entre la práctica de hacer investigación y la posesión de un CA alto. Además resulta interesante correlacionar el VCA por grupo de edad con el número de profesores que hacen investigación por grupo de edad. Ver figura No. 8.

**Figura No. 8** *Porcentaje de rango de edad que reportan investigación*

<b>Rango de edad</b>	<b>Porcentaje</b>
60- 69	50
50- 59	62.5
40- 49	40
30- 39	66.7
20- 29	0

Existe cierta correlación entre el VCA del grupo de edad y el porcentaje de los profesores que realizan investigación. El grupo de edad con el VCA (30-39) mayor de 8.3 realiza más investigación y el segundo lugar 7.9 (50-59) también correlaciona con la grupo de edad que ocupa el segundo lugar en llevar a cabo investigación.

#### 4.3 Análisis de casos.

Dado que hay varios factores que inciden en la formación de la identidad se seleccionaron varios estudios de caso que se consideran son la excepción del las correlaciones entre actitudes y valores críticos y estudios de maestría. Se analizan también algunos casos de profesores pertenecientes a generaciones entre los 30 y los 49 años en virtud de que son los docentes que sustituirán a las generaciones de 50 a 69 años. En este caso surge la pregunta si en un momento dado darán el cambio de ser tradicionales (T) o con tendencia a ser tradicionales (TTR) a ser crítico-analíticos, debido a que estudian alguna maestría relacionada con el área,

o realizan investigaciones o simplemente permanecen indiferentes a la interpelación institucional.

4.3.1 El caso del sujeto 10 es que muestra tener VCA alto de 10 por lo que se le clasificó como CA a pesar de no tener el título de licenciatura, pertenece a la generación de 50-59. De hecho, su experiencia como estudiante regular ha sido como alumno de la universidad abierta (SUA), ya que estaba cursando la licenciatura en psicología. A más de tener 25 años de experiencia como profesor en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). Importante para la formación de su identidad, es el hecho que habitualmente participa en eventos ya sea como ponente o como asistente. Continuamente busca estar al día en lo que se refiere a cursos de actualización, al mismo tiempo que es docente en el CELE y en otros lugares de enseñanza, como la facultad de Medicina; además, actualmente está colaborando como asesor en los curso de enseñanza a distancia de la Secretaria de Educación Pública (SEP).

También tiene la experiencia de haber residido en un país de habla inglesa durante dos meses, por lo que conoce personalmente algunos de los intercambios comunicativos y sociales de la lengua meta.

Este sujeto valora en sus estudiantes que sean analíticos y críticos, y en la entrevista informal expresa que busca la independencia de los estudiantes, y más adelante, aprecia a los estudiantes que encuentran la solución a problemas entre ellos, sin embargo, al clasificar los valores que debe tener un estudiante considera en el último lugar la independencia en el actuar de los estudiantes.

Por otra parte, la imagen que posee del docente es la de un individuo que tiene disposición para actualizarse, que muestra interés por el conocimiento y además tiene capacidad de análisis. Este imaginario se sigue redondeando al expresar que la influencia de un profesor marcó su decisión de carrera e incluso un curso, el del CELE, cambió radicalmente su manera de enseñar a la vez que también su manera de visualizar al mundo. Este sujeto percibe al estudiante como

un sujeto “participativo, creativo y reflexivo”. Al mismo tiempo muestra congruencia con su ideal de profesor al considerar que el docente ideal es un sujeto “comprometido, reflexivo, ordenado, creativo, interesado en actualizarse” (Ver anexo II).

Así, la carencia de un título de licenciatura o de maestría no le ha impedido pertenecer al grupo de CA. En este caso, la variante de formación se encuentra en el SUA en donde se caracteriza porque los estudiantes construyen su conocimiento mediante diversas estrategias que desarrollan en ese tipo de enseñanza, por lo que a su vez, esta formación en el desarrollo de estrategias de auto-aprendizaje influye aparentemente en su identidad como profesor con valores críticos. Además de su formación en el CELE y las diversas actividades y cursos que ha seguido a lo largo de su historia de vida.

4.3.2 El sujeto 13 obtuvo un VCA de 7, esto es, con tendencia a ser crítico-analítico (TCA). Estudió en la Escuela Nacional de Educadoras, y obtuvo una especialización en Inglaterra lo que le permite establecer diferentes momentos de socialización con los hablantes nativos y con los que no lo son. Por otra parte es gracias a estos estudios que obtiene una revalidación de estudios. Pertenece a la generación de 50-59. Ocupa un puesto en la Dirección General de la ENP por lo que su papel es de representante de las autoridades de la ENP.

Considera que el alumno de la ENP debe ser alguien independiente, analítico, cuestionador y crítico, mientras que espera que el profesor sea alguien que tenga interés por el conocimiento y disposición para actualizarse, no toma en cuenta que la capacidad de análisis es la que conduce al profesor al dominio de las otras cualidades.

En la entrevista manifestó interés por el desarrollo de la formación y actualización docente desde diversos ángulos como es el considerar el Seminario de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza (SADE) como una instancia de formación y actualización para todos los niveles de profesores. También considera que otra



posibilidad es que se organicen cursos, seminarios y talleres a lo largo del año escolar para mantener actualizado al personal docente.

Aunque los estudios de este sujeto no incluyen la maestría, su posición como jefe de materia lo convierte en un agente de cambio, que representa el llamado de la institución hacia los profesores.

4.3.3 El sujeto 16 forma parte de la generación 40-49. Su promedio de VCA es de 6.5 (TCA), es decir, es un sujeto con tendencia a ser crítico-analítico. En sus estudios se encuentra la obtención de la licenciatura en Derecho, además de haber cursado la licenciatura en Relaciones Internacionales. En lo que se refiere a la especialización en enseñanza del inglés estudió en el CELE. Carece del capital cultural que proporciona la experiencia con los hablantes nativos ya que no ha viajado a países de habla inglesa.

En su concepción del estudiante evita que sea cuestionador, pero espera que sea independiente y más adelante considera que el docente ideal debe mostrar interés por el conocimiento y estar dispuesto a actualizarse, aspecto que aparece en su curriculum, ya que este sujeto sigue regularmente un promedio de 300 horas de cursos de actualización al año. Al ver la imagen del docente que maneja, sale a la luz en la entrevista que este sujeto no desea aproximarse al docente que le impactó en su vida, en este caso es la negación lo que define su identidad.

Considera además, que los estudiantes deben ser creativos y que sepan resolver problemas, en contraste con el primer concepto de alumno en el que espera que sea obediente y trabajador.

También considera que la investigación educativa conforma al profesor, ya que ha participado en diferentes investigaciones que ha dado a conocer en diferentes foros; además de poner en práctica dentro del aula los resultados de sus investigaciones, por lo que su concepto de profesor es un híbrido que espera ser “respetuoso, honesto, trabajador e innovador”.

4.3.4 El sujeto 8 pertenece al rango de edad 60-69, es decir, es profesor de tiempo completo, estudió en la Escuela Normal Superior de México, aparte de cursar la licenciatura en Letras Inglesas. Estudió la maestría en Lingüística aplicada sin titularse, el resultado en su VCA es de 3.5 (TR), esto es, es un profesor tradicional. Ha residido en un país de habla inglesa por un período de más de un año.

Espera que sus estudiantes sean corteses y ordenados, aunque espera que también sean analíticos. En su concepto del ideal de docente no considera que sea importante el interés por el conocimiento, ni que tenga disposición para actualizarse, sino que sea honrado y justo.

No obstante, más adelante se contradice y expresa que le gusta que sus alumnos sean autónomos para resolver problemas y sobre todo prefiere que los resuelvan entre ellos. Al igual que varios profesores de su rango de edad expresa poseer un vínculo estrecho con la institución cuando dice que es “universitaria de corazón”. Cinco profesores de este rango de edad y tres del rango de 50-59 utilizaron palabras semejantes para explicar las razones de su permanencia en la institución, por lo que se infiere que este discurso conforma parte del imaginario social de ese momento histórico.

Simultáneamente, se da cuenta de la importancia de la investigación educativa y manifiesta haber realizado investigación e incluso haberla dado a conocer en diferentes foros.

Finalmente considera que el profesor ideal de la ENP debe ser “cumplido, honrado, con disposición a actualizarse, culto.”

4.3.5 El sujeto 18 muestra un VCA de 4 (TR), así es un sujeto tradicional, a pesar de que participa en el CELE como profesor, sin haber seguido el curso del CELE. Obtuvo su licenciatura en Enseñanza de Inglés. Pertenece al rango de edad de 40-49. Por otra parte, residió en un país de habla inglesa en un período

entre 3 y 4 años por lo que tiene experiencia con los hablantes nativos en su vida diaria.

Este sujeto prefiere que sus estudiantes tiendan más a quedarse callados y sean obedientes, en cuanto a actividades se refiere a que busquen la independencia y sean críticos o independientes. Todo lo que se refiere a la imagen que posee del docente considera que es más importante que sea honrado y puntual y coloca en las últimas posiciones el que tenga interés por el conocimiento y que tenga capacidad de análisis, por lo que se integra su imaginario del estudiante con la del docente, ambos ideales son tradicionales. Sin embargo, en su respuesta abierta expresa que su ideal de alumno es analítico e independiente, pero el profesor para esta persona es un transmisor de conocimientos.

Su pertenencia al rango de 40-49 y su asistencia a diferentes cursos interanuales al igual que el estar en el CELE habla de diversas posibilidades para que acuda al llamado institucional para ser un sujeto crítico y analítico en el futuro.

4.3.6 El sujeto 23 se caracteriza por su pertenencia a la generación 30-39 y que el resultado de su VCA es de 6 (TTR) por lo que es un docente con tendencia a ser tradicional. Estudió la carrera de biología y siguió el curso del CELE.

Como estudiante de biología fue becado en Estados Unidos; hizo una estancia de seis meses y al regresar cursó el CELE, por lo que su trayectoria cambió de biólogo a profesor de inglés.

Espera que sus estudiantes sean analíticos, pero se siente más seguro si sus alumnos son ordenados y trabajadores. Sin embargo, considera que el profesor debe mostrar interés por el conocimiento y tener capacidad de análisis.

Por lo demás, la imagen que posee del ideal de profesor contribuyó a su decisión de carrera, ya que fue un profesor el que influyó en su toma de decisión.

En su concepción de la investigación educativa, ésta debe dar pie a la reflexión del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que a futuro puede ser el eje de cambio en los diferentes niveles educativos.

Sus resultados tienden a expresar que su pensamiento es más tradicional, a pesar de que también recibió formación científica, y no ha dejado de tomar cursos de actualización, aunque éstos tienden a enfatizar más el desarrollo de una habilidad, la lectura de comprensión. Por otra parte, al encontrarse en un grupo de edad intermedia posiblemente la interpelación institucional lo mueva para encontrarse al Otro y así de nuevo fijar momentáneamente su identidad. Actualmente está en el proceso de cambio porque acaba de ingresar a la maestría de lingüística, por lo que este sujeto ha asumido precariamente su identidad como profesor de inglés y no como científico, ha acudido al llamado institucional para formarse en la maestría de lingüística, igualmente al realizarle una entrevista sale a la luz su compromiso con la institución, ya que desea devolver a la institución lo que ha recibido, en este caso, se presenta la endogamia institucional, en la que el sujeto continúa su vida en la misma academia que lo formó como estudiante. Desde el momento en que pertenece a la generación de 30-39 se puede decir que este agente es el futuro de la institución en quien se está efectuando un proceso de transmisión que fija momentáneamente su identidad como docente de la ENP.

Por otra parte, al parecer los estudios en la escuela normal inciden en una identidad más tradicional, a pesar de la posesión de maestrías y de otros estudios, mientras que el haber seguido los cursos del CELE corresponde a un sujeto con tendencias crítico-analítico (CA o TCA). Además, se observa que la identidad crítico-analítica se desarrolla, en parte, gracias a la participación en actividades que no implican estar al frente de un aula, como son los encuentros, foros, publicaciones y demás eventos que involucran investigación de diversas formas.

De una manera u otra se relaciona las actividades que lleva a cabo el docente con el propósito de hacer investigación con una identidad CA; sin embargo, las excepciones sacan a la luz que el hecho de realizar investigación no

siempre se relaciona con una identidad crítica. Toda identidad es multifactorial, no sólo son los estudios los que inciden en un cierto tipo de identidad profesional, sino también dentro de la propia historia de vida, en la primera socialización existen eventos que contribuyen a que los sujetos posean una formación crítica. Así, se tienen los datos de los sujetos que sin tener los estudios de maestría que normalmente entretengan una identidad crítica, su posición dentro de la institución explica su identidad como sujeto crítico. Son sujetos que dentro de la institución han recibido la interpelación institucional, han acudido a ella y se han visto forzados a estar dentro de ese llamado para que la institución tenga sujetos críticos y analíticos y ya que está en sus manos el cambio buscan diversos apoyos para lograrlo. De alguna manera llevan a la práctica el desarrollo cooperativo, esto es, aumentan su capital social, y son esas redes sociales que a la manera de Vygostky (1995) contribuyen a que los sujetos creen redes de conocimiento no sólo dentro de sí, sino, por su posición institucional, dentro de la comunidad docente.

Las generaciones docentes han recibido las interpelaciones de diferentes maneras, los casos observados indican que las generaciones que se encuentran entre los 30 y los 49 años han recibido el llamado y han acudido a él o han sido indiferentes. A pesar de que en el momento del estudio se encontraban en posiciones tradicionales (T) o con tendencia a tradicional (TTR), han cambiado, ya que actualmente están estudiando la maestría o están a punto de hacerlo por lo que sería interesante entrevistarlos y ver si han sido interpelados a cambiar y si han llenado la falta. Así, la fijación que se ha logrado en este estudio es momentánea, los sujetos a los que se analizó han acudido al llamado después de este análisis y se han movido de la posición que tenían cuando se hizo el estudio.

A manera de de cierre.

El estudio cuantitativo que se realizó entre el 10% de la población de docentes de inglés arrojó diferentes resultados, por un lado se vio la correlación entre las representaciones de cada sujeto y la convocatoria institucional en la muestra que se tenía de los docentes a los que se aplicó el cuestionario. En el siguiente paso se vieron las representaciones de la sociedad interna y el capital económico, social y cultural de los profesores. Se encontró una correlación entre los docentes que demuestran la posesión de los valores que promueve la institución y la realización de estudios de posgrado en áreas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, la pedagogía y la lingüística. Además, se vio la correlación de los valores de CA con los diferentes grupos de edad, el resultado en esta muestra saca a la luz que hay dos grupos de edad que poseen el resultado más alto, esto es, los profesores que se encuentran entre los 50-59 y el grupo de 30-39 que son los grupos que poseen el mayor porcentaje de profesores con estudios de maestría en las áreas relacionadas.

Para complementar el análisis cuantitativo se llevó a cabo un estudio cualitativo por medio de diferentes entrevistas a los casos que manifestaban ser diferentes a los otros. Se diseñaron diferentes preguntas de carácter abierto, las que se conformaron por los ejes de formación docente y motivación para estar en la institución, figuras ideales que impactaron en su formación, diferencias entre ser profesionista de una carrera diferente a la enseñanza de inglés, conocimiento de su posición dentro de la institución, conocimiento del Plan de Desarrollo institucional y otros documentos oficiales de la ENP.

Los hallazgos que arrojan ambos estudios indican que los docentes con mayor capital económico no coincide necesariamente con el perfil del profesor idóneo: crítico y analítico. Se encontró una absoluta correlación entre categoría, edad o grupo, lo que indica que si la institución se enfocara más a la capacitación profesional y a la posesión de valores y actitudes que coincidan con la llamada

institucional, resultaría en una valoración más alta a la realización de estudios de posgrado en áreas afines a las lenguas y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, las excepciones en los resultados también demuestran que los profesores reciben la llamada institucional desde otro lado en el que también interviene la propia historia de vida por lo que se propicia un CA alto, como son los estudios en la universidad abierta, formación científica y experiencia laboral en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

En conclusión se observó que los profesores reciben de diferentes maneras el llamado institucional expresado en los documentos oficiales. La recepción de la interpelación depende en gran manera si el llamado lo recibe el sujeto en falta, que generalmente se manifiesta por la *illusio* de obtener un mejor capital económico, que a su vez sólo recibirá si tiene el suficiente capital social y cultural que le permita entrar en el juego. Por lo demás, al acudir al llamado los agentes establecen una relación entre ellos y el mundo exterior<sup>17</sup> que está mediada por el lenguaje y que además está socialmente instituida.

Para cerrar este análisis de la identidad de los docentes, en el siguiente capítulo se observarán las articulaciones que han ido enlazando el discurso institucional con algunos de los diversos procesos identitarios de los docentes de inglés de la ENP. Esto es, se observará si se encontraron las respuestas a las diferentes interrogantes que guiaron la redacción de esta tesis.

---

<sup>17</sup> Se entiende el mundo exterior como lo real, sin que lo real sea entendido como sinónimo de la realidad, sino como la percepción que tienen los agentes sociales del mundo exterior

## Capítulo 5 Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación ha sido explorar las representaciones de la identidad del profesor de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), para lo cual se dividió la tesis en varios ejes, uno de ellos fue la observación de los documentos oficiales de la U.N.A.M. y de Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Uno de los ejes fundamentales de su misión sustantiva es formar alumnos con un perfil de sujetos críticos que sean capaces de observar su entorno, al mismo tiempo que desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje que lo preparen para continuar sus estudios en el siguiente nivel, en este caso, la licenciatura universitaria. (Ver cita 4 p 15).

Así, la llamada institucional exige profesores analíticos, dinámicos y críticos, comprometidos con la sociedad y la formación de tales elementos.

Se considera que si los profesores que no cumplen con estas características no tendrán gran eficacia en promover estos valores entre sus alumnos. Por lo tanto, la investigación se enfocó a medir hasta qué punto los profesores comparten los valores y actitudes crítico-analíticos (VCA) expresados en la llamada institucional de los documentos oficiales de la institución. Los resultados de la investigación señalan una fuerte correlación entre un VCA alto y la realización de estudios de posgrado en áreas afines a las lenguas y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La correlación con el VCA se reforzó con un análisis de grupos de edad. Los grupos entre 50-59 y 30-39 años con el mayor promedio VCA son quienes tienen el mayor porcentaje de profesores con estudios de maestría en las áreas mencionadas. Es decir, distintos factores del capital social y cultural se correlacionaron con la llamada institucional. Por otra parte, los profesores con alto CA reportan realizar investigación educativa. Llama la atención que los profesores con mayor capital económico, es decir, con mayor categoría laboral tienen mayor edad, y cabe mencionar que un capital económico elevado no coincide necesariamente con el perfil del profesor idóneo. Aunque se considera



varios factores para seleccionar a los profesores de tiempo completo, existe una absoluta correlación entre categoría y edad o rango de edad. Es de pensarse si el sistema de compensación económica debe enfocarse más a la capacidad profesional y/o la posesión de valores y actitudes que coinciden con la llamada institucional. De ser así, probablemente se debe dar más peso a la realización de estudios de posgrado en áreas afines a las lenguas y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo mismo, quizás el esfuerzo dirigido a la actualización de la planta docente debe poner mayor énfasis en apoyar dichos estudios así como la expansión y creación de posgrados semejantes.

Aunque lo arriba mencionado son los resultados más contundentes, el estudio de caso de situaciones no prototípicas demuestra que existen otros factores que propician un VCA alto como es el caso del sujeto que sin haber seguido la universidad tradicional, demuestra la posesión de valores críticos altos. Es de suponerse que su paso por el SUA le dio los elementos necesarios y la formación para ser CA; no sólo se encuentra este elemento en este sujeto, sino también su participación como profesor del CELE le permite estar actualizado, ya que esta instancia universitaria busca que todos sus profesores estén actualizados y que participen en sus actividades. Por lo que se puede decir que en este caso la interpelación institucional es más fuerte, como es el caso del sujeto 22 que muestra un VCA alto aparentemente por su formación y también por su presencia como profesor en el CELE. Al mismo tiempo, el sujeto 16 continuamente recibe el llamado institucional al participar en investigaciones, en foros, en conferencias, además de seguir cursos de actualización. Se puede decir que no sólo es la segunda socialización la que permite formar la identidad del docente, sino también los diferentes cursos que imparte la institución. Sin embargo, no todos muestran cambios, como es el caso de los sujetos que fueron parte de la Escuela Normal Superior al parecer esta socialización ha dejado sus huellas en la manera en que conducen sus criterios para ser CA como es el caso del sujeto 8 y del sujeto 7 que muestran valores TR, aunque en su caso, posiblemente la pertenencia al rango de 60-69 años también sea un factor a tomarse en cuenta, a pesar de que declaran

interés en el desarrollo de investigación docente. A pesar de que la institución interpela continuamente a los docentes por diferentes medios, no todos reciben el llamado de la misma manera, esta recepción es multifactorial, ya que el sujeto no siempre está preparado para recibirlo, sin embargo, el factor económico pesa en gran medida, los docentes no siempre acuden a él. Como se observó al parecer el factor edad complementado con la trayectoria de vida influyen en gran manera para acudir a este llamado.

La identidad de los docentes está en continuo movimiento, ya que es inacabada. Se ha fijado momentáneamente en este análisis, pero se necesita visualizar la influencia de las figuras que formaron a los docentes en su camino, al igual que también es necesaria la observación de los diferentes momentos en que recibieron el llamado institucional y por qué lo recibieron, qué motivó a los docentes a estar en ese camino de sus estudios. En todo caso, ¿es la endogamia institucional un factor que estimule a los docentes a seguir y a continuar porque sienten un compromiso sentimental con la institución?, o ¿es acaso la seguridad de trabajo y el prestigio de estar en la UNAM lo que los motivó a seguir en este lugar de trabajo?

Surgen muchas interrogantes que tal vez se puedan resolver mediante entrevistas semi-abiertas con los docentes o en un momento dado también abren la puerta para más preguntas, a realizarse en una investigación posterior.

## **Bibliografía.**

ALAN, Tom (1997), *Designing Teacher Education*, New York: New York Press, 225 p.

ALTHUSSER, Louis, "Ideología e Interpelación" en *Louis Althusser: Ideología e Interpelación*. <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/louis-althusser-ideologia-e.html>

\_\_\_\_\_ (2003), *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado/Freud y Lacan*, Buenos Aires: Nueva Visión.

BALL, Stephen (1994), *La Micropolítica de la Escuela hacia una Teoría de la Organización Escolar*, Barcelona: Paidós, 145 p.

BEILLEROT, Jacky (1998), *La Formación de Profesores*, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires, 345 p.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1997), *La Construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires, Argentina: Paidós, pp. 164-185

BERTAUX, Daniel (1997), *Les Récits de Vie*, Paris, France : Nathan, 127p

BOURDIEU, Pierre y Louis Wacquant (1995), « Habitus Illusio y Racionalidad » en *Respuestas*, México: Grijalbo, pp. 75- 90

BOURDIEU, Pierre (2003), *Capital Cultural, escuela y espacio social*, quinta edición, México: Siglo XXI, 206 p.

\_\_\_\_\_ (1997), "La Ilusión Biográfica" en *Razones Prácticas sobre la Teoría de la Acción*, Barcelona: Anagrama, pp. 13-49

\_\_\_\_\_ (1982) "La Identidad como Representación" en Jiménez, G. (Comp.) (1986) *La Teoría y el análisis de la cultura* (Programa para la Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales) México: SEP- Universidad de Guadalajara- Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A.C., pp. 473-481

\_\_\_\_\_ (1982), *Lección sobre la Lección*, Barcelona: Anagrama, 61p.

\_\_\_\_\_ et al, (2004), *El Oficio de Sociólogo*, 24 edición, México: Siglo XXI, 370 p.

BRAVO Mercado, María Teresa (1991), “Estudios en Torno a la Formación de Profesores”, México: Cuadernos del CESU No. 24 UNAM, pp. 10-30

BUENFIL, Burgos, Rosa N. (1994), “Introducción” en *Cardenismo: Argumentación y Antagonismo en Educación*, México: DIE CINVESTAV/CONACYT, pp. 1-55

\_\_\_\_\_ (1999), “Globalización y significativo nodal en la Modernización Educativa” en Domínguez Estrada, Gilberto México: *Colección Pedagógica Universitaria* Enero-diciembre, pp. 135-152

CARBAJAL, Romero, José (2004), *Las Posibilidades Educativas de la Internet en la tensión Modernidad-postmodernidad. Un complejo discursivo*. Tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV

CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría y Crítica de de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca. 223 p.

CHEHAYBAR y Kuri, Edith (2001), *Hacia el Futuro de la Formación Docente*, México: CESU, UNAM, 256p-

CONSEJO ACADÉMICO DE BACHILLERATO (1994), Documento de Apoyo a Los Trabajos de la Comisión Permanente de personal académico. *Lineamientos Generales para el Sistema de Formación de profesores de Bachillerato de la UNAM*, México: UNAM 52p.

\_\_\_\_\_ (2001), *Núcleo Básico de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM*, México: UNAM, 160p.

CORIA, Adela (1990), *Institución y Procesos político-académicos en el caso de la Institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966* Tesis de doctorado, México: DIE-CINVESTAV

CRUZ Pineda, Ofelia Piedad (2000), *El Discurso Modernizador: Proyecto Político del Estado Mexicano en la Formación de Docentes, 1988-1994*. Tesis de Maestría, México: F. F. y L. UNAM, p.p. 6-15 y 133-146

DAVINI, Ma. Cristina (2001), *Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*, Buenos Aires Argentina: Paidós, 325p.

DERRIDA, Jacques (1989), "La Différance" en *Los Márgenes de la Filosofía* Madrid: Cátedra, pp. 37-62

DÍAZ Barriga Ángel (1996), "Investigación Educativa y Formación de Profesores, Contraindicaciones de una Articulación" en México: Cuadernos del CESU No 20 UNAM, pp. 10-40

DIEZ, Mary (1996), "Who will prepare the Next Generation of Teachers" en Kaplan, Leonard *Teachers for the New Millenium*, California: Thousand Oaks Corwin Press, pp. 180-225

DUBET, F. (1987), "De la Sociología de la Identidad a la Sociología del Sujeto" en México: *Estudios Sociológicos, 7-21 de sept-dic., Colegio de México*, pp. 473-545

ECHAVARRÍA Canto, Laura, "Una aproximación al debate entre Piaget y Vygotsky en torno al desarrollo del proceso de construcción del conocimiento" en *Con Sentidos* Año 3, No. 7, Vol. 1 enero-abril de 2004, pp. 3-7

ELLIOT, Anthony (1995), "Psicoanálisis, ideología y sociedades modernas" en *Teoría Social y Psicoanálisis en Transición*, Buenos Aires: Amorrortu pp. 211-229

EUSSE Zuluaga, Ofelia (1994), "Proceso de construcción del Conocimiento y su Vinculación con la Formación Docente" en México: Perfiles Educativos No 63 UNAM, pp. 32-60

FIELDEN, John y Karen Abercomby (2001), "Higher Education Indicators" como parte de "*The World Conference on Higher Education*", Paris: UNESCO, 34p.

- FOUCAULT, Michel (2003), *La Arqueología del Saber*, Siglo XXI, México, vigésimo primera edición, 355p.
- FREIRE, Paulo (2006), *Pedagogía de la Autonomía*, Siglo XXI, México, undécima edición, 139 p.
- \_\_\_\_\_ (1994), *Cartas a quien Pretende Enseñar*, Siglo XXI, México, 141 p.
- \_\_\_\_\_ (2007) *La educación en la Ciudad*, Siglo XXI, México, 169 p.
- \_\_\_\_\_ (1996) *Cartas a Cristina*, Siglo XXI, México, 284 p.
- FUENTES Mares, José (1992), *Gabino Barreda Estudios*, Biblioteca del Estudiante Universitario No. 26 México: UNAM, 156p.
- GARCÍA Salord, Susana (2001), “Las Trayectorias Académicas: de la Diversidad a la Heterogeneidad” en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. VI, No 2, enero-abril, p.p. 15-33
- \_\_\_\_\_ (1998), *Estudio Socioantropológico de las Clases Medias Urbanas en México: el Capital Social y el Capital Cultural como Espacios de Constitución Simbólica de las Clases Sociales*, tesis de doctorado, facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- GIL, Manuel et al (1994), *Los rasgos de la diversidad, Un estudio sobre los Académicos Mexicanos*, México: UAM, 333p.
- GONZÁLEZ DEL RIVERO, Ma. Elena (1989), *La Autonomía Universitaria y sus Implicaciones Laborales 1929-1933*, México: CESU UNAM, 225p.
- GROSSBERG, L. (1996), “Identity and Cultural Studies- Is that All there is?” en all, S. Y P. Du Gay (1997) *Questions of Cultural Identity*, North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications pp. 53-60
- GUTIERREZ, Alicia (1991), *Pierre Bourdieu las Prácticas Sociales*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 230p.

- HALL, Stuart (2002), “¿Quién Necesita la Identidad?” en Buenfil Burgos, R. N. *En Márgenes de la Educación*, México: Plaza y Valdéz pp. 227-254
- HERNÁNDEZ Zamora, G. (1994), *Implicaciones Educativas del Consumo Cultural en Adolescentes de Neza*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV, 141p.
- HUTCHINSON, Tom and Alan Waters (1992), *English for Specific Purposes. A Learning\_Centred Approach*, Glasgow: Cambridge University Press, 321 p.
- IBARRA, Eduardo, *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, (2003) México: UNAM, 521p.
- JAMES, Peter (2001), *Teachers in Action*, Cambridge: Cambridge University Press, 432 p.
- JEAN LAPLANCHE-Jean Bertrand Portalis (1978), *Diccionario de Psicoanálisis* Barcelona: Labor , pp. 80-82
- LACAN, Jacques (1990), “El estadio del espejo como conformador de la función del “Yo”, tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” en *Escritos I* México: Siglo XXI pp. 86-93
- LACLAU, Ernesto (1983), “La Imposibilidad de la Sociedad” en Laclau, E. *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión pp. 103-106
- \_\_\_\_\_ (1983), “¿Porqué los Significantes Vacíos son Importantes para la Política?” en *Emancipación y Diferencia*, Madrid: Siglo XXI pp. 69-87
- \_\_\_\_\_ y Chantal Mouffe (1989), “Más allá de lo Social” en *Hegemonía y Estrategia Socialista*, Madrid: Siglo XXI pp. 105- 165
- LEVY, Daniel C. (1995), *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica Desafíos Privados al Predominio Público*, México: Porrúa CESU, 456p.
- MENDOZA Rojas, Javier (1981), “El Proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)” en Perfiles Educativos, No 12 pp. 3-21

MORA, Martín (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital. 2. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf> 25 p

MORÁN Oviedo, Porfirio (2003), *El Vínculo de la Docencia y la Investigación* México, Centro de Estudios sobre la Universidad/ Plaza y Valdés, 226 p.

MORTIMER, Adler y Charles Van Doren (1984), "The conduct of seminars" en *Paidós Program, New York: Macmillan*, pp 12-21

MOSCOVICI, Serge et al. (1985). *Psicología Social*. Paidós, México.

\_\_\_\_\_. (1996). *Psicología de las minorías activas*. Morata. Madrid.

PANSZA, Margarita (1999), "Elaboración de Programas" en *Operatividad de la Didáctica*, tomo 2, México: Guernica, pp. 9- 42

\_\_\_\_\_. (1982) "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget" en *Perfiles Educativos* Octubre-noviembre-diciembre 1982 Núm. 18, pp3-16

SAUSSURE, Ferdinand, (1964) "Naturaleza del Signo Lingüístico" en *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada.

UNAM (1995), *Plan de Desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria 1995-*

*2000* UNAM (2003), *Plan de Desarrollo Escuela Nacional Preparatoria 2002-2006* México: UNAM, 81p.

UNAM Plan de Desarrollo 2008-2011 <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/> 48 p.

UNAM MADEMS <http://www.posgrado.unam.mx/madems/> 63 p.

UNESCO (1998), "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior" en *Perfiles Educativos*, vol. 20 No 79-80 pp. 126-148

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145918E.pdf>

[http://www.udc.es/grupos/cndeuto/doc\\_tuning/declaracion\\_mundial\\_sobre\\_la\\_educacion\\_superior.pdf](http://www.udc.es/grupos/cndeuto/doc_tuning/declaracion_mundial_sobre_la_educacion_superior.pdf)



VIGOTSKY, L. S., (2007), *La Imaginación y el Arte en la Infancia*, Madrid: Ediciones Akal, 120 p.

VYGOTSKY, L.S. (1995), *Pensamiento y Lenguaje*, Madrid: Ediciones Fausto, 201 p.

VYGOTSKY, L. S. (1994) *The development of thinking and concept formation in adolescence*. Leiden University.

<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/reader/p185.pdf>

ZIZEK, Slavoj (2001), *El Sublime Objeto de la Ideología*, México: Siglo XXI, 302p.

\_\_\_\_\_ (1993), *El Espinoso Sujeto del Deseo*, Siglo XXI, México, 421p.

## ANEXOS

---

sujeto	prepa	resultado	edad	profesión	posición laboral	investigación
S1	p8	11	52	psicología/m.lingüística	asignatura	si
S2	p6	8	63	l.inglesas/m.lin	TC	si
S3	p2	8	65	psicología	asignatura	no
S4	p6	6.50	63	l.inglesas	TC	si
S5	p7	5	63	l. inglesas	TC	si
S6	p6	4	63	Normal	TC	si
S7	p6	5	65	Normal	TC	si
S8	p8	2	62	Comunicación	asignatura	no
S9	p6	10	53	psicología	asignatura	si
S10	p7	9	53	pedagogía	TC	si
S11	p3	8	55	l.inglesas/m.lin	TC	si
S12	p5	6	58	medicina	asignatura	no
S13	p2	7	53	educadora	TC	no
S14	p6	7	55	biología	asignatura	si
S15	p8	3	56	l.inglesas	asignatura	no
S16	p6	6	46	rel inter/derecho	TC	si
S17	p6	6.5	48	matemáticas/m.lingüística	asignatura	si
S18	p6	4.5	42	enseñanza en inglés	asignatura	si
S19	p4	5	43	ingeniería	asignatura	no
S20	p6	3	48	veterinaria	asignatura	no
S21	p6	9	35	YMCA/maestría	asignatura	no
S22	p6	11	33	l. inglesas	asignatura	no
S23	p6	10	33	biología	asignatura	si
S24	p6	6.5	27	filología	asignatura	no
S25	p6	5	27	l.inglesas	asignatura	no

Nombre\_\_\_\_\_

Plantel\_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento

Conteste el siguiente cuestionario Parte I datos personales

Indique su grado máximo de estudios.

- Licenciatura
- Maestría
- Especialización
- Doctorado.

Fecha de titulación en el grado máximo de estudios:

- 2000-2007
- 1994-1999
- 1988-1993
- Otro Especifique \_\_\_\_\_

Fecha de titulación en el grado máximo de estudios:

- 2000-2007
- 1994-1999
- 1988-1993
- Otro Especifique \_\_\_\_\_

Estudió licenciatura científica?

¿Humanística?

¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿La practicó?

Si

No

¿Estudió maestría?

Si

No

D. Indique si ha cursado formación de profesores en:

- CELE.
- Instituto Anglo-Mexicano de Cultura.
- Licenciatura.
- Otro. Especifique \_\_\_\_\_

E. ¿Ha residido en un país de habla inglesa?

• Si

• No

• ¿En dónde?

F. ¿Por cuánto tiempo?

• Uno a doce meses.

• Uno a dos años.

• Dos a tres años.

• Tres años o más.

Parte II Cruce la opción que considere correcta

1.- Me agrada que mis alumnos sean:

- i) Obedientes
- j) Cuestionadores
- k) Ordenados
- l) Trabajadores
- m) Analíticos
- n) Críticos
- o) Independientes
- p) Corteses

2.- Considero más negativo que mis alumnos sean (Marcar una sola respuesta)

- g) Serviciales
- h) Indiferentes
- i) Retadores
- j) Mal educados
- k) Rebeldes
- l) Desobedientes

3.- Las cualidades que más aprecio en un profesor son: (ordenar del 1 al 6, el 1 siendo más positivo):

- g) Puntualidad
- h) Honradez
- i) Cultura
- j) Capacidad de análisis
- k) interés por el conocimiento
- l) Disposición para actualizarse

4.- Sentí un cambio en mi manera de enseñar, cuando. (Se pueden marcar varias)

- Estuve en el posgrado
- Tomé un seminario
- Tomé un curso
- Leí un libro
- Otro. Especifique

5.- Mi ideal de estudiante de la ENP es:

---

---

6.- Describa al profesor ideal de la ENP

---

---

7.- ¿Ha realizado investigación educativa?

Si      no

8: En caso afirmativo, mencione el nombre y el año en que la realizó.

---

---

9.- ¿Cómo la ha dado a conocer?

---

10: ¿Cómo vincularía la investigación educativa con la enseñanza?

---