



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Sociología

TESIS

“La práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés”

Presenta

Laura Espinoza Calderón

Para obtener el grado de doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades

TUTORA

Dra. Laura Elena Padilla González

COMITÉ TUTORAL

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

Dra. Karen Englander Beck

Dr. Daniel Madrid Fernández

Dr. Fernando Plascencia Martínez

Aguascalientes, Ags. Junio 06 de 2014



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES



ANIVERSARIO
UAA

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Estimado Señor Decano:

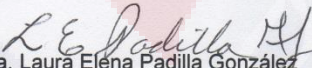
Hacemos de su conocimiento que la alumna del DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES, **LAURA ESPINOZA CALDERÓN** ha presentado la integración final de su tesis titulada: **“LA PRACTICA DOCENTE DEL PROFESOR DE INGLÉS DE 3º DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO DE CASOS EN ESCUELAS PUBLICAS CON DIFERENTE NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS”**.

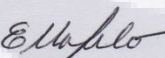
La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación de dicho examen.

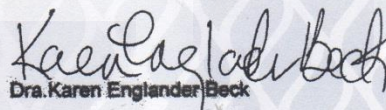
ATENTAMENTE

“SE LUMEN PROFERRE”
Aguascalientes, Ags., 06 de junio de 2014.

Por el Comité Tutorial


Dra. Laura Elena Padilla González


Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño


Dra. Karen Englander Beck

c.c.p. Archivo.

Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades
Av. Universidad 940. Aguascalientes, Ags. México. Tel. +52 (449) 910 84 95. docienso@correo.uaa.mx



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: **REGISTRO DE PROYECTOS RECEPCIONALES**
DEC. CCS y H./Posgrados OF. N° 0406

MTRA. LAURA ESPINOZA CALDERON,
ALUMNA DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES,
P R E S E N T E .

Con base en lo que establece el Reglamento General de Docencia en el artículo 173, le informo que se autoriza para su Tesis el Tema de: **"LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR DE INGLÉS DE 3° DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO DE CASOS EN ESCUELAS PÚBLICAS CON DIFERENTE NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS"**. Así mismo se le designa como asesora a la **DRA. LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ**. A fin de asignarle fecha para la verificación del Examen de Grado para la obtención del título de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, deberá cumplir con lo establecido en los artículos 161, 162, 174 y 175 del citado reglamento.

Con el objeto de dar cumplimiento a este reglamento el paso siguiente será autorizar la impresión de su tesis, toda vez que presente la carta de liberación y/o acuerdo señalado en la Fracc. II del artículo 175.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

Aguascalientes, Ags., 12 de Junio de 2014
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH
c.c.p.- DR. GENARD ZALPA RAMÍREZ.- Srio. Técnico del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades
c.c.p.- Archivo
ggl

Agradecimientos

De manera especial a mi directora de tesis por su paciencia, acompañamiento, disponibilidad e inestimable colaboración en la realización de este documento. De igual forma a mi comité de tutores por su invaluable apoyo.

A Esther, Estela, Esperanza, Elisa, Carmen y Miguel por permitirme ingresar a su espacio de enseñanza y plasmar su realidad en este trabajo de tesis.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el impulso otorgado a la labor de investigación en el campo de la educación.

A la Honorable Universidad Autónoma de Aguascalientes por su valiosa misión en el campo de la investigación.

Al Instituto de Educación de Aguascalientes por el apoyo concedido a sus docentes en la realización de estudios de nivel posgrado.

A mis padres y hermanos por su apoyo y comprensión en todo momento.



Dedicatoria

A la memoria de mi madre, mi luz eterna y ejemplo de amor, trabajo y sacrificio

Índice General

ÍNDICE DE CUADROS	3
ÍNDICE DE FIGURAS	4
ACRÓNIMOS.....	5
RESUMEN	7
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN	15
1.1 Antecedentes	15
1.2. Justificación.....	23
1.3 Preguntas de investigación.	28
1.4 Objetivos	28
CAPÍTULO II. FUNDAMENTO TEÓRICO.....	31
2.1 Adquisición de la lengua.....	31
2.2 Competencia Comunicativa y Competencia Lingüística.	42
2.3. Práctica Docente.....	51
2.3.1 Dimensiones de la Práctica Docente.....	56
2.3.2 Elementos de la Práctica Docente.....	62
2.3.3 La enseñanza	63
2.4. El maestro de inglés.....	82
2.4.1 El profesor de inglés en Educación Secundaria	83
2.4.2 La formación del profesor de inglés en secundaria.....	87
2.5. El Alumno de Educación Secundaria.....	92
2.6 Marco de la Educación Básica en México.....	94
2.6.1. Un Modelo Educativo Humanista.	95
2.6.2 Educación Secundaria en México	97
2.6.3 Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, España.	100
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	105
3.1 Orientación metodológica.....	105
3.2 Escenarios y Sujetos de Estudio.....	106

3.3 Técnicas e instrumentos.....	111
3.4 Trabajo de campo.....	117
3.5 Procesamiento y sistematización de la información.....	119
3.6 Categorías de análisis.....	120
CAPÍTULO IV. TRATAMIENTO DE LA REALIDAD	124
4.1 La práctica docente de Esther.....	130
4.2 La práctica de Estela.....	158
4.3 La práctica de Esperanza.....	184
4.4 La práctica de Elisa.....	210
4.5 La práctica de Carmen.....	242
4.6 La práctica de Miguel.....	274
CAPÍTULO V. DIVERGENCIAS Y CONCORDANCIAS EN LA PRÁCTICA.....	309
5.1. Antecedentes socioeconómicos, motivación y significados de la docencia.....	310
5.1.2 Aprendizajes, satisfacciones y retos.....	314
5.2 Elementos constitutivos del proceso pedagógico en la dimensión didáctica.....	318
5.2.1 Planeación.....	319
5.2.2 Ejecución.....	324
5.2.3 La evaluación (criterios e instrumentos).....	332
5.3 La formación docente, herramienta esencial en la construcción de la práctica.....	333
5.3.1 Saberes profesionales.....	334
5.3.2 Saberes disciplinares.....	335
5.3.3 Saberes curriculares y pedagógicos.....	336
5.3.4 Saberes experienciales.....	338
5.4 Aspecto institucional.....	339
5.5 Resultados de Competencia Lingüística en Inglés.....	344
CONCLUSIONES.....	346
BIBLIOGRAFÍA	362
ANEXOS.....	370

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 2.1 Factores intervinientes en el aprendizaje de una L2 o LE..... 38

Cuadro 2.2 Clasificación escalas de progreso en desarrollo de habilidades lingüísticas 49

Cuadro 2.3 Elementos del proceso pedagógico de la práctica docente..... 62

Cuadro 2.4 Clasificación de las estrategias de enseñanza..... 71

Cuadro 2.5 Enfoques en la enseñanza de lenguas..... 75

Cuadro 2.6 Lineamientos para organizar el trabajo didáctico..... 82

Cuadro 2.7 Roles del profesor de inglés en Educación Secundaria. 87

Cuadro 2.8 Competencias Básicas de la ESO de Granada España. 101

Cuadro 3.1 Información casos participantes contexto Aguascalientes. 109

Cuadro 3.2 Información casos de contraste. 110

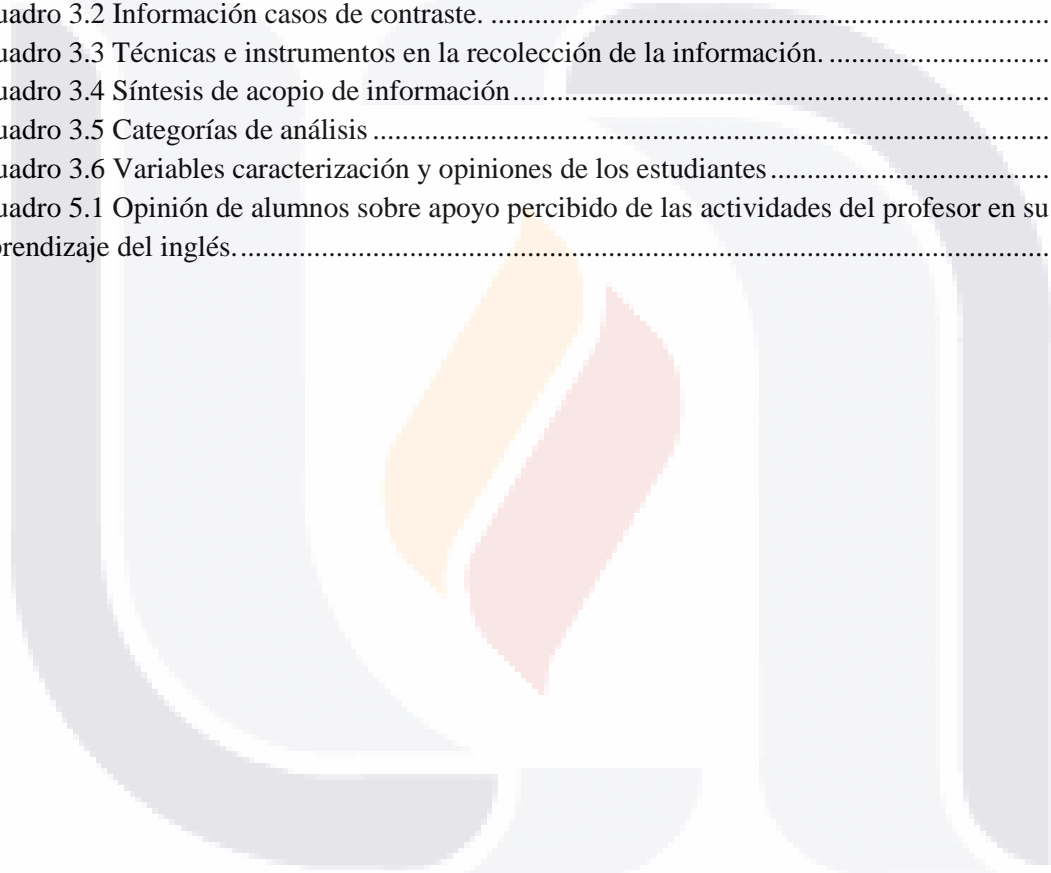
Cuadro 3.3 Técnicas e instrumentos en la recolección de la información. 117

Cuadro 3.4 Síntesis de acopio de información..... 119

Cuadro 3.5 Categorías de análisis 121

Cuadro 3.6 Variables caracterización y opiniones de los estudiantes 123

Cuadro 5.1 Opinión de alumnos sobre apoyo percibido de las actividades del profesor en su aprendizaje del inglés..... 310



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Estructura de la Educación Básica en México..... 95
Figura 2. Diagrama posibles relaciones en la práctica de Esther, hacer con vocación. 305



ACRÓNIMOS

CC	Competencia Comunicativa
CL	Competencia Lingüística
CLI	Competencia Lingüística en Inglés
EB	Educación Básica
ES	Educación Secundaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EMS	Educación Media Superior
EFL	English as a Foreign Language
ESL	English as a Foreign Language
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
IES	Instituciones de Educación Superior
NELT	Nelson English Language Test
PNIEB	Programa Nacional de Inglés en Educación Básica
RIES	Reforma Integral de Educación Secundaria
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEB	Sistema de Educación Básica
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
MCREAEEL	Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje y la Evaluación en la Enseñanza de Lenguas



RESUMEN

Palabras clave: **práctica docente, proceso pedagógico, formación docente, educación secundaria pública, competencia lingüística en inglés.**

El trabajo de tesis aquí presentado, integra el estudio de la práctica docente en las dimensiones personal y didáctica de cuatro profesores de inglés en Educación Secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés en la ciudad de Aguascalientes. Con tratamiento distinto, se agregó el estudio de dos casos en la ciudad de Granada, España con la finalidad de realizar un contraste de ambos contextos.

Se expone en este estudio, cómo el profesor de inglés de tercero de secundaria construye su práctica al interior del aula de clase, se describen elementos del proceso pedagógico intervinientes en la práctica además de las herramientas de formación docente como soporte de su hacer y actuar en la enseñanza de una lengua extranjera. Todo ello como evidencia empírica del trabajo realizado al interior del espacio áulico.

Un estudio de casos de tipo múltiple como estrategia metodológica, técnicas recolectoras de información de niveles de estructuración distintos y el modelo de Tesh (1986) como orientación analítica. Elementos como la vocación docente, preparación y profesionalización permanente, utilización-dogmática de métodos poco variada, técnicas y recursos diversos así como estrategias de enseñanza con predominancia en el discurso, elaboración de textos académicos, indagaciones e interacciones de maestro a alumno así como la participación permanente del estudiante en actividades orientadas al aprendizaje de la lengua inglesa, fueron identificados como parte de los componentes intervinientes en el proceso pedagógico en la construcción de la práctica del profesor.

Coincidencias en el reto que tiene el profesor de inglés en Educación Secundaria ante la inexistente base de conocimientos, la discordancia de niveles de inglés en la mayoría de los estudiantes de tercer grado, así como el asentimiento sobre la necesidad de preparación y actualización permanente del profesor, fueron identificadas en el estudio como evidencias empíricas y elementos vitales en la construcción de la práctica.



ABSTRACT

***Key words:* teaching practice, pedagogic process, teacher academic training, public secondary education, linguistic competence in English**

This work of research integrates the study of the teaching practice in two of its dimensions; didactical and personal. The study was developed with the practice of four English teachers and a group of third graded students of secondary public schools with different level of linguistic competence in English in the city of Aguascalientes and two contrasting cases from Granada, Spain. The study describes how the English teacher of third graded students constructs the teaching practice inside the classroom. Pedagogic elements and teacher academic support tools in his teaching are described as a scientific evidence of an empiric work developed in the classroom during the teacher performance.

A multiple case study in the methodology, techniques of different levels of structuration in collecting data and the model of Tesh (1986) in the work of analysis were used in this research. Important elements such as teaching vocation, permanent professionalization and experiential knowledge, few teaching methods, varied techniques and resources; the discourse of the teacher, academic texts making, constant questioning and feedback, teacher to student interactions and frequent participation of students in classroom activities where the English language learning was focused were identified in this study.

The elements mentioned before were the main components in the pedagogic process when the teaching practice construction of the English teacher takes place. Coincidences in the challenge that teachers have in this level of education, the unreal basis of previous knowledge, the discordancy of the levels of the English language in most of the students in third grade and the assumption of the teacher needs in permanent professionalization and constant teaching updating were found in this research.



INTRODUCCIÓN

En tiempos recientes en los que la Educación Secundaria en México es obligatoria y declarada componente fundamental así como etapa de cierre de la Educación Básica, la expectativa de un país con menor atraso educativo se torna latente. En consecuencia, es esperable una sociedad conformada por ciudadanos con mejores herramientas cognitivas y habilidades en las distintas áreas del conocimiento.

Hoy día, la calidad en la educación es una exigencia progresiva, en ella se busca proveer las bases de impulso a la formación de individuos capaces de enfrentar retos actuales y ante todo conscientes de la necesidad de crear entornos dignos y adecuados para una sociedad en constante transformación. Para ello, es indispensable la integración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Comunicar ideas, entender y valorar la cultura propia así como la de sus semejantes, es actitud y aptitud esencial de seres competentes, en ello el conocimiento y manejo adecuado de estructuras lingüísticas es parte medular para el desarrollo del individuo en las sociedades actuales.

Aprender una lengua extranjera además de haberse convertido ya una exigencia social, es considerado un derecho lingüístico del individuo por parte de organismos internacionales. Apropiarse del conocimiento de una lengua adicional a la propia y en particular del idioma inglés, es hablar de herramientas indispensables para la inserción en la sociedad productiva y su dinámica, es referirse a mejores oportunidades para adquirir conocimientos a través de ella y de tener acceso a esferas diversas. Por todo ello, conocer y utilizar en forma adecuada los elementos lingüísticos de este idioma, es de facto una necesidad imprescindible en el ser humano.

Ser competente representa la integración de diversas habilidades entre las que puede mencionarse el desempeño adecuado del individuo en el uso de la lengua sin menoscabo de que ésta sea nativa, extranjera o en calidad de segundo idioma. En tal ejercicio intervienen elementos fundamentales como son el conocimiento de estructuras, manejo de reglas gramaticales, empleo de vocabulario e identificación de símbolos para una comunicación

efectiva. Por tanto, la tarea del docente a cargo de la enseñanza del idioma inglés en los diferentes ciclos de Educación Básica es fundamental.

Parte importante del éxito en el logro de las competencias esperables en el estudiante radica en la actuación del profesor, sus concepciones, significados y representaciones sobre la enseñanza, las múltiples acciones organizadas y desarrolladas en el contexto áulico como parte de una labor compleja a la que se ha denominado práctica docente. En ella, se reflejan la responsabilidad y el profesionalismo del profesor como aspectos propios, sin embargo el interés del alumno no puede aislarse para la ejecución adecuada de su práctica además del compromiso compartido con autoridades educativas y padres de familia.

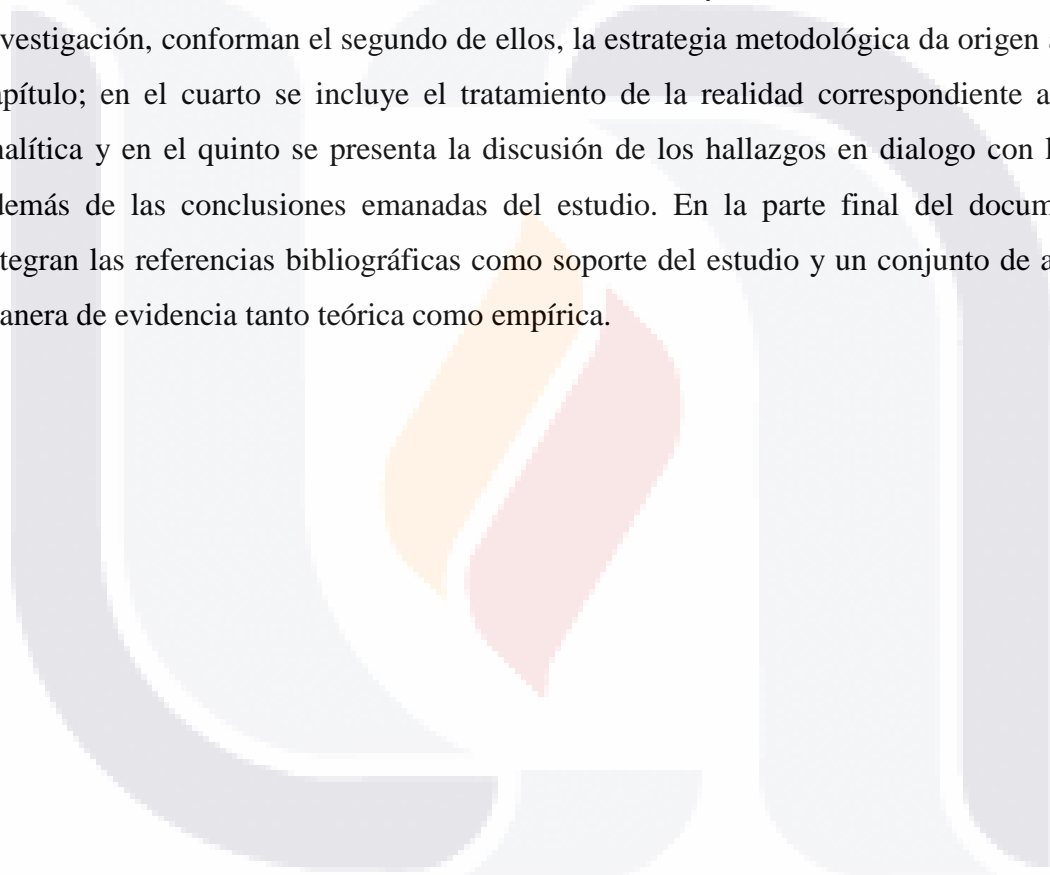
No obstante, el trabajo en mayor dimensión recae en el docente por ser el agente a cargo de la enseñanza y el aprendizaje de un idioma de una multitud de estudiantes con mentalidades diversas. En la complejidad y desarrollo de la práctica docente intervienen además de la formación académica del profesor; sus habilidades, personalidad, características particulares, el ambiente cultural en el que se desenvuelve, el sentido que le otorga a su desempeño, la organización y normativa escolar, el contexto de los estudiantes y otros factores de igual trascendencia.

Comprender el conjunto de elementos entrelazados en la labor docente, requiere de un proceso en el que describir, analizar, interpretar, discutir y reflexionar es sin duda indispensable para llevar a cabo tal comprensión. La investigación aquí presentada, tuvo como tratamiento medular la práctica docente del profesor de inglés de estudiantes de tercer grado de secundaria, su realización consideró contextos de escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés.

En este estudio, la exploración de la práctica desarrollada por el docente se orientó en dos dimensiones de las clasificadas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la personal y la didáctica. La primera de ellas, (personal) distingue al profesor como ser individual con rasgos físicos, características, cualidades, capacidades y dificultades; capaz de tomar decisiones, un ser histórico que trasciende, con ideales y proyectos que entrelazan su historia personal con su trayectoria profesional y su diario transitar en la labor escolar. La segunda (didáctica) se relaciona con el papel del profesor como agente que realiza

múltiples acciones a través de los procesos de enseñanza con el conocimiento colectivo organizado y con el objetivo de que sea el propio estudiante quien se encargue de construir su aprendizaje... (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999).

El documento aquí expuesto está integrado por cinco capítulos: el primero refiere el problema de estudio, la importancia de su realización y el aporte que puede generar a la mejora en la enseñanza de la lengua inglesa en Educación Secundaria (ES) así como antecedentes vinculados con el tema; las bases teóricas y de contexto como sustento de la investigación, conforman el segundo de ellos, la estrategia metodológica da origen al tercer capítulo; en el cuarto se incluye el tratamiento de la realidad correspondiente a la fase analítica y en el quinto se presenta la discusión de los hallazgos en dialogo con la teoría además de las conclusiones emanadas del estudio. En la parte final del documento se integran las referencias bibliográficas como soporte del estudio y un conjunto de anexos a manera de evidencia tanto teórica como empírica.





CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN

En la actualidad, el aprendizaje del idioma inglés ocupa un lugar preponderante a nivel mundial por su cada vez más frecuente utilización como vehículo universal de comunicación. Tal distinción lo sitúa como una herramienta esencial en el individuo además de prioridad de atención en la mayoría de los países del mundo, sea como segundo idioma (ESL) o en carácter de lengua extranjera (EFL). Por ello, se han realizado estudios orientados a identificar y evaluar el desarrollo del aprendizaje de esta lengua y la habilidad lingüística desempeñada por los estudiantes en los distintos niveles educativos.

Con la finalidad de contar con una perspectiva sobre la importancia que ha tenido la valoración del aprendizaje del idioma inglés y la práctica del profesor de esta lengua (inglés) en términos de enseñanza así como el estado que guarda la investigación en este campo en los ámbitos nacional e internacional; el apartado siguiente incluye referencias empíricas de relevancia para el estudio aquí expuesto.

1.1 Antecedentes

Una de las múltiples razones por las que se ha hecho investigación en el campo del aprendizaje de la lengua inglesa según Mauri Crespo, Iglesias, Benitez, Correa y Guerra (2001), es la deficiencia observada en el desempeño de las cuatro habilidades de la lengua de los estudiantes egresados tanto de Educación Básica (EB) como de Educación Media Superior (EMS). Los autores argumentan que no se registra un dominio aceptable en su desempeño y conocimiento del idioma después de haber llevado tres años de instrucción en cada uno de los niveles educativos antes señalados.

En la situación antes descrita intervienen diversos factores, entre ellos el entorno, la titularidad de la escuela de procedencia (pública o privada), la trayectoria de formación de los estudiantes (exclusiva privada o pública), el gusto por el idioma, el número de horas de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

instrucción del idioma en niveles educativos previos así como los cursos adicionales fuera del contexto escolar entre otros de igual trascendencia.

Un estudio de orden internacional denominado “Evaluación Comparada de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa” en la que participaron Francia, España y Suecia, tuvo como objetivo obtener información sobre la eficacia de la enseñanza de este idioma en el sistema educativo de cada uno de los países participantes. En un acto comparativo, la investigación evaluó conocimientos y competencias alcanzados por estudiantes de 15 y 16 años de edad después de haber recibido un total de 360 y 375 horas de instrucción de inglés.

Los instrumentos aplicados en dicha investigación fueron una prueba de rendimiento en inglés distribuido en cuatro competencias (conocimientos lingüísticos, comprensión oral y escrita además de expresión escrita) y un cuestionario relacionado con actividades en lengua inglesa fuera del contexto escolar aplicado tanto a alumnos como a docentes. Los resultados mostraron que después de 375 horas de instrucción recibida, los alumnos dominan mejor los objetivos que requieren conocimientos lingüísticos que aquellos relacionados con la comprensión oral o escrita (INCE, 1997).

Un estudio reciente desarrollado por Corpas (2007) con enfoque similar al mencionado en líneas anteriores denominado “Evaluación del nivel de inglés que consigue el alumnado al final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)” en la región de Andalucía, España, tuvo como objetivo conocer y valorar en qué grado se alcanzan los objetivos que aparecen en el decreto 148/2002 de 14 de mayo (*Boja no. 75*) vinculado con lengua inglesa en la ESO.

Tras haber evaluado a los estudiantes se encontró que en la mayoría de los once objetivos planteados en el decreto antes referido- la capacidad de comunicarse en forma oral y escrita de manera eficaz en situaciones habituales, comprender de forma global y específica textos orales y escritos en lengua extranjera, producir mensajes orales y escritos en inglés, leer de forma comprensiva y autónoma diversos tipos de textos con propósitos diversos entre otros, se obtuvieron puntuaciones inferiores a 3 que en teoría y de acuerdo a

la escala utilizada por la autora para medir las cuatro destrezas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral) sería la aprobatoria (Corpas. 2007).

La autora concluye que el alumnado no ha conseguido los aprendizajes en el grado que sería esperable y destaca aspectos que influyen de manera positiva en el logro de los objetivos; entre ellos “tener alta expectativa de los estudios, trabajar en clase en pares o grupos pequeños, usar el casete como recurso habitual, intercambiar correspondencia con hablantes nativos, gusto por aprender inglés y ver el idioma además de útil para los estudios posteriores como algo fácil de aprender” (Corpas, 2007:469).

No obstante, la mayoría de los estudiantes evaluados en este estudio otorga importancia al aprendizaje de la lengua inglesa para estudios posteriores o para conocer otras culturas, sin embargo, la autora considera necesario fomentar la motivación de los alumnos por parte de los docentes, cree en ello un factor de influencia determinante para un mejor logro en el desarrollo de la habilidad lingüística y comunicativa en inglés. De igual manera, supone que el conocimiento pleno y la aplicación de estrategias de enseñanza de parte del profesor de esta lengua, mejorarían en forma considerable el rendimiento de los estudiantes (Corpas, 2007).

En la perspectiva de Freed (1991), en los últimos 15 años se ha dado un enfoque mayor a la investigación sobre adquisición de segundas lenguas y en contraste la atención otorgada al campo de lenguas extranjeras ha sido descuidada. Ese abandono según el autor, puede atribuirse a distintos factores: uno es el hecho de que la enseñanza de lenguas extranjeras se ha plantado en departamentos de lenguas extranjeras y literatura, lugar poco razonable en la perspectiva del autor para que pueda llevarse a cabo. Para Freed, la enseñanza de una lengua extranjera se ha concebido como una meta superior a la de enseñar literatura, otra es la ausencia de investigadores bien entrenados en este campo y el hecho de que la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras está separada del campo con el que debe estar asociada.

En México, en 2001 se realizó un estudio exploratorio en más de 100 secundarias públicas y se encontró que tanto planes de estudio como objetivos planteados en el programa de inglés de 1993 no se habían logrado en forma satisfactoria.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con lo anterior, fue posible identificar la incapacidad de los estudiantes para comunicarse en inglés al concluir su instrucción previa a Educación Media Superior (EMS). Este hallazgo, generó la creación de nuevos programas con la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) de 2006 y la reciente introducción del programa de inglés denominad Programa Nacional de Inglés en Educación Básica o PNIEB (SEP, Programa de Inglés de la Reforma Integral de Educación Secundaria, 2006).

Otra investigación de orden nacional relacionada con niveles de competencia lingüística en inglés (CLI) fue la realizada en la Ciudad de México por González, Vivaldo y Castillo (2004) y replicada en forma posterior en Aguascalientes por Espinoza (2008), Mota, (2008) y Langford (2008) con enfoques particulares. En dicha investigación se midió el nivel de desempeño de estudiantes de nuevo ingreso a Instituciones de Educación Superior (IES). En ambas estudios se obtuvieron resultados poco satisfactorios, la mayoría de los estudiantes no logró un desempeño aceptable en CLI después de haber concluido seis años de instrucción de inglés correspondientes a los niveles de Educación Secundaria y Bachillerato respectivamente.

El dato anterior, refleja una perspectiva poco plausible sobre la situación por la que atraviesa la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en EB y EMS. En forma simultánea, el hecho pone de manifiesto la necesidad de focalizar la atención a los procesos, de orientar la mirada a la tarea que realiza el profesor y la forma en que se prepara y actualiza para desempeñar su función así como la labor que en este rubro realiza el Sistema Educativo Nacional (SEN).

La investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México puede considerarse aún débil. Se han realizado estudios en distintos contextos y niveles educativos, sin embargo es insuficiente. A este respecto, Ramírez (2009) desarrolló un proyecto en el que su propósito fundamental fue analizar y documentar los trabajos realizados en los últimos años para generar información relacionada con el tema. Con ello, el autor se propuso conocer qué se estudiaba, quiénes lo hacían, bajo qué condiciones se realizaban las investigaciones y los resultados obtenidos. A partir de esto, era posible

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

determinar el estado que guarda la investigación en este campo, sus fortalezas y áreas de oportunidad desde un enfoque descriptivo.

Participaron en el estudio diversas instituciones de distintas regiones de México así como profesores e investigadores vinculados con la enseñanza de lenguas extranjeras. Los hallazgos derivados de la investigación de Ramírez fueron varios, entre ellos trabajos de tesis de licenciatura en su mayoría y en general enfocados a asuntos relacionados con las aulas y la formación docente, metodología de la enseñanza- en baja proporción-, escritura, aprendizaje, evaluación, tecnología educativa, competencia comunicativa, lengua y cultura entre otros temas.

Ramírez concluyó que la investigación en el rubro de la enseñanza de la lengua extranjera es insuficiente, para él es bajo el número de investigadores profesionales en el campo, la formación y trayectoria de quienes la realizan es escasa; la reducida cantidad de posgrados en el campo, las características de los estudios (debilidad teórica, metodológica y muestras pequeñas), la intención de las investigaciones, condiciones institucionales y laborales poco propicias así como la escasa difusión de proyectos y resultados entre otros (Ramírez 2009).

En lo relativo a investigaciones sobre práctica docente, la literatura registra investigadores y trabajos importantes entre los que destaca Stenhouse (1985//1987 en Madrid 1998) quien ha sido de los impulsores más activos de la investigación en el aula y las actividades que realiza el docente al interior de la misma. Para Stenhouse, llevar a cabo estos estudios conduce a diferentes aspectos que deben ser observados; uno de ellos es el profesor y sus prácticas, por ser quién ocupa un lugar destacado como agente responsable de lo que ocurre en el aula de clase.

En la unidad de posgrado de la Universidad de los Andes en Táchira Venezuela, se realizó una investigación durante un seminario de metodología de la enseñanza del idioma inglés denominada “Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la 3ª etapa de Educación Básica, evaluación de una experiencia”, en ella se recurrió a la observación de docentes como estrategia para promover la reflexión crítica.

Los 26 docentes participantes en la investigación de Chacón -antes referida- describieron en forma detallada las clases observadas y las reflexiones sobre sus propias prácticas así como las del docente a quien observaron. Los resultados revelaron cierta tendencia de los docentes observados a enfocar la enseñanza del idioma inglés en traducciones de enunciados y puntos gramaticales. Se detectó también en esta investigación carencia de estrategias efectivas para el control de la disciplina por parte de los docentes, acción que, en la opinión del autor genera interrupciones constantes de la clase (Chacón, 2003).

Salazar (2010), desarrolló una investigación también de orientación a la práctica denominada “Diagnóstico de la Práctica Docente de la Asignatura de Inglés en la Escuela Secundaria Técnica No. 66 de Hermosillo Sonora.” El objetivo en este estudio fue realizar una valoración sobre el trabajo desarrollado por el profesor de lengua inglesa desde la percepción de los estudiantes. Para ello, se aplicó una encuesta a 346 participantes y en ella se indagó sobre la práctica docente observada por los estudiantes durante la clase.

Los resultados en la investigación de Salazar registraron “buena percepción” sobre la labor del profesor en la perspectiva de los estudiantes, sin embargo, el autor considera que existen aspectos en el desempeño de los maestros de inglés que pueden mejorar para que la instrucción sea de mejor calidad. Para el investigador, elementos como la organización del trabajo en clase, la socialización y el trabajo colaborativo, la atención a dudas de los estudiantes, la implementación de la lectura en clase, el valor subjetivo otorgado por el docente a los trabajos realizados por los alumnos así como el manejo y control de grupo requieren de mejora (Salazar, 2010).

A pesar de que la práctica docente se sitúa en un rango de entre regular y buena según la apreciación de los estudiantes encuestados por Salazar, es necesario puntualizar que en tal percepción existen puntos de coincidencia con otros estudios vinculados con la mejora de la práctica del profesor. Estudiar la práctica docente y el desarrollo de un mayor número de proyectos en los que la evaluación de los procesos se hace posible, es fundamental para el logro de una transformación real en este campo.

Por lo anterior, la necesidad de incrementar la actividad, calidad y difusión de la investigación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés así como valorar en forma permanente y sistemática las necesidades en este rubro es determinante. Al mismo tiempo, valorar el rendimiento en el desempeño del estudiante es primordial para la adecuación de los procesos y el logro de los objetivos. Para ello, existen organismos a nivel internacional encargados de la realización de evaluaciones de acuerdo a niveles de dominio y a través de exámenes estandarizados.

Uno de dichos organismos es el Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas (MCREAEEL), desarrollado por el Consejo de Europa y la *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* que proporciona una base común para elaborar programas de lenguas, manuales, exámenes, orientaciones curriculares, entre otros. La trascendencia de este organismo radica en que, se describe en él de manera íntegra lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con la finalidad de que ésta se utilice en situaciones de comunicación así como el cúmulo de conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para un desempeño eficaz.

En lo anterior, se incluye el contexto cultural al que pertenece la lengua y se definen los niveles de dominio que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de su aprendizaje y a lo largo de su vida. Para ello, el marco establece niveles comunes de referencia para 18 lenguas entre las que se ubica el idioma inglés. La clasificación de los niveles establecidos por el MCREAEEL se divide en las categorías de: *usuario competente*, *usuario independiente* y *usuario básico*.

En cada nivel establecido por el MCREAEEL se consideran horas de instrucción desde 90 hasta 1200 horas. En el transcurso de tres años de instrucción de inglés en secundaria y después de 360 horas recibidas de manera oficial en promedio, se espera un desempeño satisfactorio en el uso de la lengua en cuestión por parte del estudiante. En el nivel de *usuario básico*, se considera de 180 a 200 horas de instrucción, el de *usuario independiente* en la categoría B1 establece de 350 a 400 horas.

Al momento de alcanzar los dos niveles antes mencionados, -mismos que integran en promedio el número de horas oficiales de instrucción en ES en México-, se esperaba que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los estudiantes demostrarían como mínimo al término de esta etapa educativa un desempeño correspondiente al nivel básico de CLI y ubicarse como *usuario básico* según lo establecido en el MCREAEEL (SEP, Programa de Inglés en Secundaria, 2006).

En la visión de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la problemática en la enseñanza del idioma inglés es concebida como área de oportunidad. Para esta dependencia, los planes y programas de estudio de enseñanza de lenguas en ES, en forma específica el programa oficial correspondiente a 1993 “constituyó un cambio paradigmático fundamental en cuanto a la concepción de la lengua extranjera y su enseñanza dentro de la Educación Básica (EB). La idea de que el proceso de la misma se reducía a presentar aspectos formales o la simple traducción de enunciados quedó atrás para dar acceso a una visión comunicativa en la que el objetivo medular fue hacer de los alumnos usuarios competentes de la lengua” (SEP, Programa de Inglés en Secundaria 2006:107).

Las acciones realizadas y orientadas a la transformación o cambio de planes y programas a nivel de conceptos han sido insuficientes para un impacto favorable en el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Según la SEP, un cambio real en este rubro “ha de verse en la práctica, como una relación clara y coherente entre las creencias y las acciones” (SEP-Programa de Inglés en Secundaria 2006:107). Para la SEP, en un contraste con los planteamientos que versaban en el programa de 1993 y lo que en realidad sucedía en la mayoría de las aulas de clase en el país, fue posible identificar distintas áreas de oportunidad, mismas que han orientado el proceso actual de renovación curricular, de él se desprenden los puntos siguientes:

El plan y programas de estudio de 1993 no alcanzó sus objetivos-la gran mayoría de los estudiantes no eran capaces de comunicarse en inglés al concluir la ES-, la ausencia de medios para la difusión e implementación del enfoque provocó confusión y escasa claridad en los docentes. Aunado a ello, la falta de precisión relacionada con el nivel mínimo de dominio del idioma de parte del profesor para realizar su práctica así como el que debía tener el alumno a su egreso. Todo ello limitó la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Lo anterior, pone de manifiesto poca fundamentación y claridad teórico-práctica en la labor realizada por los docentes para llevar al alumno por una ruta de aprendizaje favorable. Este hecho desprende interés por llevar a cabo una búsqueda relacionada con las actividades que realiza el profesor y el sustento del que se sujeta para realizarlas; con ello, puede ser posible entender su práctica en el aula de clase y conocer desde su perspectiva y del propio alumno aquéllas que consideran favorables para el aprendizaje de la lengua inglesa en este nivel educativo.

1.2. Justificación

Hoy, los cambios sociales trascienden en forma directa en el Sistema Educativo Nacional (SEN) a manera de retos y exigencias que involucran a cada uno de los actores y sus funciones. La formación de individuos capaces de entablar una comunicación adecuada y fluida que responda a los requerimientos del incesante crecimiento global es parte de las demandas a las que se hace referencia. De ello se deriva la importancia actual que ha tenido el conocimiento del idioma inglés y su reconocimiento o consideración actual como “un derecho lingüístico inherente al ser humano” (UNESCO, 2003:16).

En la actualidad, la comunicación, las relaciones comerciales, culturales o sociales se realizan en su mayoría a través del idioma inglés, por lo que contar con el conocimiento de esta lengua es ya una necesidad social global que puede considerarse ineludible. Por ello, es necesario el conocimiento y uso correcto de producciones lingüísticas que faciliten la comunicación e interacción con otros individuos y en ello, la función desempeñada por la educación en el rubro de enseñanza de lenguas es básica.

En ES, el perfil de egreso según el plan de estudios 2006 en el que se plantea “un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la EB para desenvolverse en un mundo en constante transformación y como resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida...” (SEP-Plan de Estudios de Educación Secundaria, 2006:9).

Al considerar el perfil de egreso de ES establecido por la SEP en el que se orienta el fortalecimiento de las competencias del individuo para su inmersión en los distintos ámbitos, puede destacarse el conocimiento de una lengua adicional a la propia, como una de las habilidades a desarrollar. Es decir, al concluir la ES, es esperable que el estudiante tenga la posibilidad de insertarse en los niveles educativos subsecuentes, en el ámbito social, cultural o de ser el caso en el mundo laboral y productivo. Para ello es indispensable el conocimiento de la lengua inglesa y por consiguiente contar con un nivel de competencia lingüística en inglés (CLI) adecuado, con el uso correcto de estructuras lingüísticas, conocimiento y manejo de vocabulario en determinados contextos.

Para Hedge (2000), la competencia lingüística es “el conocimiento del lenguaje en sí mismo, su forma y significado; involucra también el conocimiento de vocabulario, pronunciación, estructuras gramaticales y de enunciados, la forma de deletrear y la semántica lingüística” (Hedge, 2000:47). La CLI además de distinguir el nivel de desempeño que tiene un usuario de la lengua al aplicarlo a situaciones cotidianas y en contextos diversos, es parte integral de la competencia comunicativa. Por lo que, un individuo que pretende ser competente al comunicarse, requiere de serlo también lingüísticamente (Hedge, 2000).

En el apartado anterior de este documento se hizo mención de estudios relacionados con CLI en los que se han identificado factores vinculados con el nivel de desempeño de estudiantes de nuevo ingreso a IES. De manera específica, en el aspecto relacionado con escuela de procedencia y régimen de sostenimiento, se ha detectado que estudiantes que se formaron en escuelas públicas, obtienen resultados en CLI poco satisfactorios a diferencia de estudiantes formados en instituciones privadas. Tal hallazgo, orienta a investigar lo que acontece en la labor educativa realizada en instituciones educativas de sostenimiento público, en su concepción de planteles a los que acceden grandes masas y en donde la enseñanza depende de los programas oficiales.

Conviene destacar que, si bien ES solía iniciar de manera oficial la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en la que el propósito es la obtención de conocimientos favorecedores de participación en los estudiantes mediante diversas

prácticas sociales del lenguaje, la educación de los niveles previos y subsecuentes no puede deslindarse de su responsabilidad. De llevarse a cabo en forma adecuada, los estudiantes tendrían la posibilidad de satisfacer necesidades básicas de comunicación desde sus cimientos hasta concluir su formación superior, por lo que la investigación en este ámbito y en cada uno de sus niveles se torna primordial.

En México, en forma reciente se ha concedido la importancia necesaria a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera otorgándose la oportunidad de recibir instrucción desde nivel preescolar hasta secundaria y su continuación en EMS de manera obligatoria, por lo que el resultado esperable sería el logro de estudiantes competentes en diversas situaciones de comunicación en inglés y en niveles educativos superiores. Como punto a destacar está la instauración de la RIES en 2006 y la creación del actual programa de inglés (PNIEB) en 2011, ambas acciones orientadas a la mejora tanto en la formación del estudiante en competencias como en prácticas pedagógicas efectivas de parte de los docentes a cargo de la enseñanza de la lengua.

Por lo anterior, el desempeño esperable del docente es fundamental y la expectativa mayor desde la perspectiva de la SEP en la que se concibe al profesor de inglés como “un usuario del lenguaje más experimentado quien está a cargo de crear las condiciones para que los alumnos aborden el idioma así como de guiar el proceso lo mejor posible” (SEP; Programa de Inglés en Secundaria, 2006). Para esta dependencia, “el docente de lengua inglesa es responsable de establecer un diálogo con los estudiantes a través de textos orales y escritos de forma que se conviertan en participantes efectivos de una comunidad hablante de esta lengua en el salón de clases” (SEP, Programa de Inglés en Secundaria 2006:117).

De lo antes mencionado se desprende que las expectativas tanto de aprendizaje como de enseñanza recaen de manera directa en la práctica realizada por el profesor y éstas se convierten en una exigencia considerable con la reforma actual. A su vez, este hecho, destaca la importancia de la función que debe desempeñar el docente en la enseñanza del idioma inglés en ES. Aunado a ello, la evaluación y reflexión permanente en todo proceso educativo sobre las acciones realizadas en conjunto y los resultados en el aprendizaje son primordiales.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A la par, esta acción conduce a la valoración de la pertinencia del desempeño docente y la efectividad de su práctica en el aula así como de las políticas diseñadas para el logro de los objetivos.

La práctica docente puede concebirse como un término de cierta complejidad dado que la constituyen distintas dimensiones. La conceptualización precisa que hace Becerril (1999) a este respecto es que ésta “enuncia saberes y actuares en situaciones diversas de enseñanza en la escuela, son referentes que describen y expresan la actividad docente en la que se otorgan conceptos a individuos que se encargan de elaborar planes y programas de estudio, organizar y preparar contenidos de las asignaturas que instruyen...efectúan un control sistemático del proceso de aprendizaje de los alumnos...” (Becerril, 1999:115).

Próxima a la visión de Becerril está la perspectiva de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) en la que conciben la práctica docente como la actividad que trasciende a la concepción técnica de quien maneja técnicas de enseñanza en el aula de clases. Para las autoras, la práctica docente “es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos que, de acuerdo al proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul y Rosas 1999:21).

En ambas concepciones anteriores, los autores destacan la complejidad de la labor y las múltiples acciones que desarrolla el profesor en el ámbito escolar con el propósito de conducir su enseñanza; todo ello de manera independiente de que sea en el interior o en el exterior del aula de clase. Hoy día, en el ámbito educativo se tienen necesidades, exigencias y retos. Para responder a este incesante movimiento de transformación, un elemento indispensable es la investigación de los procesos, la valoración sobre la pertinencia de las prácticas y la formación académica del docente que hace frente a estos requerimientos.

En México, es obligación del gobierno proveer a los ciudadanos una educación de calidad que responda a las necesidades actuales, para ello son indispensables acciones educativas pertinentes y efectivas, en ello el papel del profesor y su práctica son primordiales. Por ello, conocer las acciones realizadas por el profesor al interior del aula de

clase, permite contar con datos que pueden orientar el rumbo que debe tomar la enseñanza y por consiguiente el aprendizaje de la lengua inglesa en ES.

De manera que, explorar, describir, interpretar y conocer cómo las dimensiones personal y didáctica se hacen presentes en la construcción de la práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria en instituciones públicas puede conducir al entendimiento de sus acciones, a detectar áreas de oportunidad y servir de orientación para nuevas investigaciones de orden representativo en este nivel educativo.

La presente investigación refiere el estudio de cuatro casos en el contexto de la ciudad de Aguascalientes. A manera de contraste se incluyen dos casos de la ciudad de Granada, España. De ello puede partirse para la realización de nuevas búsquedas sobre la temática en cuestión, así como indagar e identificar otros elementos implícitos en el proceso desarrollado por el profesor, su experiencia y características intervinientes o bien hallazgos contundentes de posibles relaciones que deriven en un mejor conocimiento y entendimiento del acontecer en el aula de clase.

El propósito de trabajar el tema de la práctica docente del profesor de inglés en ES se sostiene de tres motivaciones fundamentales: la primera vinculada con la preocupación sobre la realidad existente y poco satisfactoria en materia de aprendizaje del idioma inglés en México-bajos resultados en niveles de desempeño-, la segunda se desprende del interés por contribuir con elementos emanados de una investigación que pueden beneficiar en la evolución y transformación de la práctica docente enfocada a la enseñanza de la lengua inglesa en secundaria y la tercera, consiste en la búsqueda de una aportación que funja como punto de partida para nuevas investigaciones así como acciones encaminadas a la mejora de la enseñanza del idioma inglés.

Hoy los estudiantes que egresan de EB son enviados a EMS con marcadas deficiencias en su desempeño lingüístico en inglés y según la SEP las acciones realizadas por el profesor en el aula de clase son la expectativa medular de transformación. Desde otra perspectiva, las características del programa de inglés 2006 considera estándares internacionales sujetos al MCREAEEL, hecho que ha implicado definir las competencias pedagógicas y de dominio del idioma requeridos en el profesor para su desempeño.

Con base en la postura de la SEP -antes descrita- y al considerar la creación de un nuevo programa de estudios y su metodología “adecuada” al contexto, así como la expectativa depositada en la práctica del docente de lengua inglesa como elemento principal de transformación y progreso en el aprendizaje de esta lengua, surgen los siguientes cuestionamientos sobre la práctica realizada por el profesor de inglés de 3° de secundaria de escuelas públicas.

1.3 Preguntas de investigación.

- ¿De qué manera las dimensiones personal y didáctica están presentes en la construcción de la práctica del profesor de inglés de 3° de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés?
- ¿Qué componentes integran el proceso pedagógico como parte de la dimensión didáctica en la práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés?
- ¿Cuál es la formación académica a partir de la que el profesor de inglés de 3° de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de CLI construye su práctica docente?

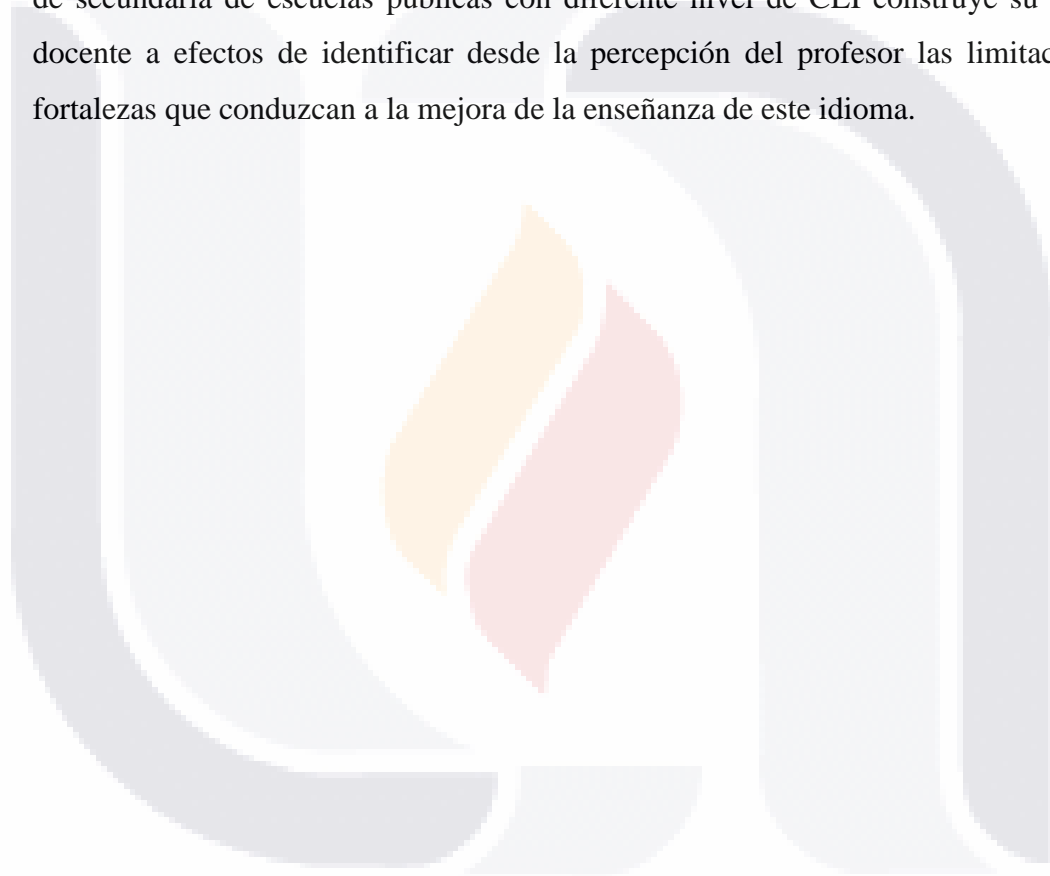
1.4 Objetivos

General

- Explorar, identificar, describir y conocer cómo las dimensiones personal y didáctica se hacen presentes en la construcción de la práctica docente del profesor de inglés de estudiantes de 3° de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de CLI a efectos de proponer acciones de mejora en la enseñanza de este idioma a autoridades educativas y al docente mismo en este nivel educativo.

Particulares

- Identificar y describir los componentes del proceso pedagógico como parte de la dimensión didáctica de la práctica docente del profesor de inglés de estudiantes de 3° de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de CLI a efectos de sugerir mejoras en el mismo.
- Indagar en la formación académica con la que el profesor de inglés de estudiantes de 3° de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de CLI construye su práctica docente a efectos de identificar desde la percepción del profesor las limitaciones y fortalezas que conduzcan a la mejora de la enseñanza de este idioma.





CAPÍTULO II. FUNDAMENTO TEÓRICO

En el presente capítulo, se integra la parte teórica como soporte esencial del estudio, su presentación y organización concentra dos apartados. El primero segmento, denominado teórico incluye conceptos relacionados con competencia lingüística, práctica docente y sus dimensiones así como elementos correspondientes a la enseñanza -teorías, enfoques, métodos, técnicas, estrategias de enseñanza e interacciones-. El segundo fragmento identificado como referencias de contexto concentra temas vinculados con el profesor y su formación, el alumno y sus características, el sistema educativo y elementos relacionados con el programa de inglés como lengua extranjera en los contextos de Aguascalientes y Granada, España.

2.1 Adquisición de la lengua

En el campo de la enseñanza de lenguas se escuchan términos como “adquisición de una primera lengua, adquisición de una segunda lengua”, “aprendizaje de una segunda lengua” “aprendizaje de una lengua extranjera”, L1 para expresar lengua nativa o primera lengua y L2 para hablar de segunda lengua o lengua extranjera en muchos casos. Se utilizan también los términos ESL para referirse a (*English as a Second Language*) inglés como segunda lengua o EFL (*English as a Foreign Language*) para expresar el término inglés como lengua extranjera.

Ambos conceptos antes mencionados pueden crear confusión al ser utilizados por personas que no están en contacto con esta terminología, por lo que es pertinente hacer una breve clarificación con el propósito de facilitar su identificación y entendimiento en la lectura de este documento, además de que la práctica docente aquí estudiada tiene como enfoque la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera (EFL).

Es pertinente como principio, hacer una breve referencia sobre el surgimiento y significado del lenguaje en términos generales, su papel en la comunicación, la postura de algunos teóricos con respecto a la adquisición de una primera lengua y aprendizaje de una segunda lengua así como el desarrollo de ambos procesos.

La consideración actual sobre el lenguaje es que éste es concebido por teóricos y estudiosos -relacionados con este campo- como vehículo principal de comunicación del ser humano y

el medio que posibilita el conocimiento de ideas y pensamientos de otras personas. A través del lenguaje se expresan sentimientos, emociones, deseos o necesidades; por lo que es considerado ya una facultad en el individuo que le permite tener contacto, relaciones y comunicación con otros seres de igual naturaleza.

Para Freed (1991), el lenguaje es concebido como “un sistema social de comunicación en el que las habilidades del lenguaje son desarrolladas por los individuos a través de su uso e involucramiento en eventos comunicativos” (Freed, 1991:31). En la perspectiva de Ruhlen (1994), una teoría popular sobre el origen del lenguaje es que éste tuvo sus inicios a través de gestos a los que más tarde se agregaron balbuceos y sonidos, lo que originó más tarde el lenguaje humano. El hecho de que chimpancés y monos se dirigen entre ellos a través de gestos y señas derivó la hipótesis de que este proceso es parte de la comunicación de persona a persona hoy día.

No obstante, Ruhlen puntualiza que la brecha entre estos sistemas de comunicación rudimentaria y el lenguaje humano es inmensa, y ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿en dónde fue construida?; son preguntas que aún no están resueltas por la teoría de los orígenes gestuales. Autores como Ducrot y Todorov (1994) argumentan que el lenguaje y su desarrollo se distingue en dos fases: la primera denominada pre lingüística cubre en aproximación los primeros diez meses de vida del individuo, en la actividad buco fonética se reconocen sonidos y gemidos o balbuceos como manifestaciones respiratorias; la segunda comienza al final del primer año de existencia, el niño comienza a manifestar cierta comprensión de la conducta comunicativa del adulto con respeto a sí mismo. Es entonces que en el transcurso del segundo año de vida se constituye una actividad lingüística indisputable (Ducrot y Todorov, 1994).

En una perspectiva de orden educativo, el programa de inglés en secundaria creado por la SEP, considera el lenguaje como un objeto complejo que funciona no sólo a propósitos comunicativos sino también a intenciones cognitivas y de reflexión. A través del lenguaje, el individuo comprende el mundo y se integra a la sociedad, por lo que utilizarlo de manera eficiente significa poder interactuar con otros a través de la producción e interpretación de textos orales y escritos, de esta manera es posible participar en sociedad (Programa de Inglés en Secundaria SEP, 2006).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es indudable que el lenguaje humano surge de la necesidad de comunicarse con otros, de las relaciones, la convivencia y el trato diario. Vivir en grupo o en sociedad requiere de relaciones comunicativas, en ello el vehículo para lograrlo ocupa un papel central. Existen dos vías por las que es posible apropiarse del lenguaje: por adquisición o a través del aprendizaje. Las teorías existentes a este respecto se exponen en las líneas siguientes.

2.1.1 Adquisición y aprendizaje de una primera lengua o lengua nativa

En un intento por comprender el proceso interno requerido tanto en la adquisición como en el aprendizaje de una segunda lengua y una lengua extranjera, es necesario conocer y advertir lo que sucede en el desarrollo de la L1 y en forma posterior buscar la comprensión del proceso que ocurre en la L2. En tal tentativa, pueden identificarse diferencias y similitudes, no obstante, es preciso conocer esta dualidad para la identificación y conocimiento de ambos procesos y sus condiciones de desarrollo.

La concepción que Weissenborn, Goodluck y Roeper (1992) tienen sobre la adquisición del lenguaje es que éste no podría lograrse a menos que el niño fuese dotado de un componente esencial de conocimiento lingüístico innato. Con ello, los autores hacen referencia a la idea de que el niño adquiere el lenguaje con el auxilio de los principios de la gramática universal fundamentada por Naom Chomsky, al conjunto de principios que define el grado de los lenguajes humanos.

Pla, Vila, Ribé y Vidal (1997) argumentan que las ideas de Naom Chomsky relacionadas con el lenguaje destacan en su naturaleza formal y en su conocimiento innato. Para estos autores, las lenguas no se aprenden, se adquieren de forma tal que todo individuo al nacer conoce los aspectos formales del lenguaje, mismos que están inscritos en todas las lenguas del mundo. Por tanto, se apoyan en tal conocimiento para adquirir la lengua de su comunidad con fundamento en contrastar de manera permanente el conocimiento lingüístico con los aspectos formales de la lengua de su comunidad o entorno.

En otras palabras, “La adquisición del lenguaje es un proceso mediante el que niños y niñas comprueban de manera progresiva suposiciones sobre cómo utilizar de en forma adecuada aquello que ya saben desde su nacimiento” (Pla et al, 1997:18). Para Yule (1996).

Este proceso se distingue por la velocidad con la que ocurre en el ser humano y el hecho de que en general se concibe sin necesidad de instrucción. Como ejemplo, el autor expone que en todo niño sin importar las diferencias sociales y culturales, existe una predisposición innata para adquirir el lenguaje.

Según Yule (1996), en el individuo existe la facultad del lenguaje con la que nace y es dotado. Sin embargo, un niño en sus primeros dos o tres años de edad requiere interacción con otros usuarios de la lengua para poder desarrollar dicha facultad con una lengua específica (español, inglés, italiano...) y un ambiente o contexto en particular. El autor argumenta que el niño debe tener la habilidad de escuchar el lenguaje en uso, lo que puede no ser suficiente por el hecho de que requiere de la interacción con otras personas de manera que le permita estar expuesto al mismo en forma permanente. Por ello, además de desarrollar en el niño las bases gramaticales de ese lenguaje al ser escuchadas, permitirá también su uso al momento de hablar. Es en este momento que entra en función lo que es conocido como aprendizaje de una primera lengua (Yule, 1996).

Por su parte, Stern (1991) considera el aprendizaje del lenguaje como un término de amplia concepción, en él se incluyen los tipos de aprendizaje de lenguas en los que la parte formal se realiza a través de la enseñanza. Como principio está el vasto campo de la adquisición de la L1 y posteriormente el periodo de vida de un individuo que sin ninguna instrucción específica adquiere nuevos términos, significados, códigos, frases o registros. Para Stern, puede en este sentido aprender nuevos patrones de entonación, nuevos gestos o posturas, adquirir un dialecto nuevo en acomodados multilingües y aprender a funcionar en más de un lenguaje. Lo que hace distintivo este proceso es su desarrollo sin enseñanza y fuera de estar consciente de hacerlo (Stern, 1991).

En la opinión de Illich, el aprendizaje “es la actividad humana que como mínimo requiere de la manipulación de otros y la mayoría de los aprendizajes no son el resultado de la instrucción si no de la participación libre en escenarios significativos” (Illich, 1972: 56 en Harmer, 2005). El aprendizaje de la L1 proporciona un ejemplo de lo que el individuo habla, todo niño lo logran en mayor o menor proporción. No obstante, los padres o personas adultas cercanas a ellos pueden ayudar a enseñarlo de manera informal, (a través

de repeticiones, diálogos, juegos en los que en etapas tempranas el padre toma el papel del bebé cuando éste no pueda decir las palabras) cuando aún el proceso del aprendizaje es inconsciente.

Con lo anterior, el individuo logra la exposición al lenguaje en forma considerable, lo que más o menos entiende y al final de este proceso el lenguaje en sí se obtiene como resultado de una clara motivación para comunicarse- por ambas razones; física y emocional- y la oportunidad de utilizar lo que se está adquiriendo. Según Harmer, después de ello, quizás todo lo que cualquier sujeto necesita para aprender una nueva lengua son tres elementos esenciales; exposición, motivación y oportunidades de uso (Harmer, 2005).

2.1.2 Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

En lo relativo a los procesos de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, el primero de ellos (adquisición) alude a un proceso subconsciente y el segundo (aprendizaje) requiere de la consciencia del aprendiz para desarrollarse. Existe la postura de algunos teóricos con respecto al proceso de adquisición, de cómo éste provee estructuras más profundas que el aprendizaje; y en contra posición está el argumento de quienes sostienen que la importancia radica en el logro de la internalización y el dominio de la lengua sin importar el proceso. En el presente documento se habla específicamente de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua.

Para Yule (1996), la *adquisición* del lenguaje en una segunda lengua tiene que ver con el desarrollo gradual de la habilidad en el lenguaje a través de su utilización en situaciones comunicativas naturales. Con respecto al *aprendizaje*, el autor considera este término como un proceso consciente en el que se lleva a cabo la acumulación de conocimiento de vocabulario y gramática de la lengua. Un ejemplo de aprendizaje es el de actividades relacionadas con la enseñanza de una lengua en las escuelas y sobre adquisición pueden ser actividades experimentadas por niños pequeños que aprenden un lenguaje después de pasar un periodo largo de interacción social con personas en otro país.

Si bien la adquisición de una lengua se realiza en ambientes naturales, pueden acontecer casos en los que adultos no logran desarrollar un buen nivel en el uso de una segunda lengua, por lo que, es posible que sean expertos en escribir pero no en hablar. Este hecho podría sugerir según Yule, que algunas características o particularidades de una lengua como el vocabulario y la gramática, pueden ser más fáciles de adquirir que otras. De igual manera, el desarrollo del niño también tiene relación con la adquisición del lenguaje, después de haber pasado el periodo crítico (aproximación a la pubertad) puede tornarse difícil para él adquirir una segunda lengua de manera completa. Por lo que la adquisición del lenguaje combina múltiples factores entre los que se pueden mencionar la edad, la madurez de las habilidades cognitivas, auto confianza y auto conciencia entre otras (Yule 1996).

En la visión de Krashen (1981), estos procesos (adquisición y aprendizaje) se conciben y distinguen de manera puntual. Para el autor, la adquisición hace referencia a la interiorización de reglas que realizada por el individuo derivado de las interacciones cotidianas en el uso del lenguaje. En este proceso intervienen la convivencia, las relaciones e interacciones, la comunicación natural del individuo con otros hablantes. En cuanto al proceso de aprendizaje, el autor lo define como aquél que se desarrolla de manera consciente o de conocimiento metalingüístico mediante el que la interrelación de la lengua y la cultura en una determinada sociedad toman lugar. Esto es posible a través del estudio formal que realiza el hablante de una lengua.

La adquisición de una segunda lengua según la teoría de Krashen (1981) consiste en cinco modelos o supuestos que a la par con ciertos factores intervienen en este proceso. Según el autor los modelos son: a) adquisición-aprendizaje, b) monitoreo, c) orden natural, d) inserción y e) filtro afectivo. Para el autor, existen dos sistemas independientes en el desempeño de una lengua, y de ellos deriva su primera suposición a la que denomina adquisición-aprendizaje. En ella, el primero de estos sistemas se origina de un proceso subconsciente análogo al desarrollado por el niño al adquirir su primera lengua.

2.1.3 Aprendizaje de una lengua extranjera

Oxford (1998), hace dos puntualizaciones para distinguir el proceso de una segunda lengua y el de una lengua extranjera. El primero de ellos lo concibe como aquél que se ejecuta en un ambiente y contexto en el que el lenguaje es el medio principal de la comunicación diaria y en donde se da una aplicación directa de lo aprendido bajo un proceso adecuado. En el segundo, relativo al aprendizaje de una lengua extranjera, lo distingue como aquél que se estudia en un ambiente y contexto en el que el lenguaje no es el vehículo principal de comunicación e interacción cotidiana. En este último (aprendizaje), la inserción y el procesamiento del lenguaje son restringidos.

Para Oxford, la lengua que se estudia en este caso no es la materna y su uso depende del lugar de origen del estudiante en situaciones ajenas a las interacciones habituales (Oxford, 1998 en Celce-Murcia, 2001). Por su parte, Long (1996), distingue ambos conceptos como términos con enfoques distintos pero de importancia similar. El primero, ESL lo concibe como un proceso natural en el individuo, el segundo (EFL) como un proceso formal en el que interviene la instrucción. Para este autor la adquisición de una segunda lengua acontece en contraste a la adquisición de la lengua nativa. Esta relación según argumenta puede observarse en el acento que toma un aprendiz de L2 de su L1. Como ejemplo de ello puede mencionarse el de un español que habla inglés su acento es español (Long, 1996 en Celce Murcia, 2001).

De acuerdo a Spolsky (1998), en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua ocurre una serie de condiciones provenientes de dos aspectos importantes; el cognitivo y el afectivo. En el primero (cognitivo) se incluyen las cuatro habilidades de la lengua (*listening, reading, writing and speaking*) y en el segundo se integran las características personales como son la personalidad, empatía, la tolerancia y la individualidad, entre otras. Para el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, de acuerdo a este autor, es posible que se desarrolle más el aspecto cognitivo que el afectivo por el hecho de que las características que integran el afectivo pueden ser más complejas para lograr su desempeño.

Para Stern, el término de lengua extranjera ha sido utilizado para referirse a la enseñanza y aprendizaje de un idioma no nativo proveniente de otro país o de la lengua de una comunidad en donde ésta es la de uso común (Stern, 1986 en Freed 1991). Sin duda, pueden enunciarse distintos factores a los que puede estar vinculada la escasa labor investigativa, sobre todo la magnitud que este hecho genera en el progreso de la enseñanza de lenguas. Sin embargo más allá de este punto de interés debe considerarse en primera instancia lo que ocurre en el proceso de aprendizaje de la lengua, los factores o variables que intervienen en forma decisiva.

2.1.4 Factores intervinientes en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

En la óptica de Stern (1983), existe un número importante de factores intervinientes en el proceso de aprendizaje de una L2. Existe entre ellos cierta relación, han surgido modelos de aprendizaje de importancia con el objeto de dar respuesta a las diferentes características. El autor destaca elementos trascendentales como factores de relevancia en el aprendizaje de una L2, mismos que determinan en gran medida el progreso o fracaso si la atención que se les otorga es o no la adecuada. En el cuadro 2.1 pueden visualizarse los distintos factores y la descripción correspondiente según este autor (Stern, 1983 en Jiménez, 2003).

Cuadro 2.1 Factores intervinientes en el aprendizaje de una L2 o LE.

FACTORES	DESCRIPCIÓN
El contexto social	Factores sociolingüísticos, socio culturales y socio económicos.
Características individuales del alumno	Edad, características cognitivas, afectivas y de personalidad.
Condiciones de aprendizaje	-En lengua extranjera es el tratamiento educativo que involucra objetivos, contenidos, metodología, materiales y evaluación. -En segunda lengua la exposición a la lengua meta en su entorno natural y formal.
Proceso de aprendizaje	Estrategias, técnicas y operaciones mentales.
Resultados del aprendizaje	Competencia en la segunda lengua, esquemas teóricos, escalas, test de actuación, e inter lengua.

Los elementos antes enunciados son variables intervinientes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, la función que cada uno de ellos realiza, puede de manera directa favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje. El contexto social hace referencia a la serie de factores sociales que influyen en el aprendizaje de las lenguas. Para Stern, este aspecto es visto como la percepción que el alumno tiene del medio y el ambiente, las vivencias e interpretaciones generadas por el medio en el alumno, la influencia que ejerce en sus actitudes y motivaciones. Es decir, el contexto social es parte importante en la enseñanza de lenguas, por lo que debe ser considerado para el trato que debe darse a la lengua y por la relación que debe darse a la misma con la sociedad y su función comunicativa (Stern, 1983 en Jiménez 2003).

En lo relativo a las características individuales del alumno, Jiménez (2003), afirma que existe un gran número de elementos relacionados con esta variable que hoy día pueden considerarse definitivas en el aprendizaje de la lengua. Puede mencionarse entre ellos la edad, el sexo, su aptitud para el aprendizaje en general y en segundas lenguas, sus experiencias previas en el aprendizaje de un idioma, su actitud y motivación así como factores de personalidad.

Para la autora, algunas de estas variables tienen mayor influencia que otras, entre ellas la edad que ha sido muy debatida por especialistas y teóricos, otra es la aptitud o habilidad especial-condición activa - para aprender lenguas (Jiménez, 2003). Por otro lado está el estilo cognitivo-“modo de funcionamiento constante y característico de una persona demostrado a través de actividades intelectuales y perceptivas”¹, el sexo, aunque no existe conocimiento sistemático de estudios que fundamenten el nivel de adquisición de una segunda lengua de hombres y mujeres.

La experiencia previa es otro de los puntos involucrados en la variable características individuales, según Cummins (1978) el desarrollo formal de la lengua materna explica en gran medida los alcances en la segunda lengua. Finalmente los factores afectivos y de personalidad- emociones negativas y positivas- son también naturalezas clave en el aprendizaje de lenguas (Cummins, 1978 en Jiménez 2003).

¹Concepto de estilo cognitivo de Witkin (1971: 3 en Jiménez 2003).

En el factor condiciones de aprendizaje, uno de los elementos considerados es el contexto de aprendizaje. Para ello, Jiménez hace una distinción relacionada con el modo en que se aprende una lengua y puntualiza que si el aprendizaje se da en un entorno natural en el que la lengua meta entra en contacto directo con el entorno y si ésta recibe o no instrucción controlada, se trata del aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, si la lengua que se aprende no es la lengua que se habla en el entorno del estudiante, y éste es obligado a aprenderla en el ámbito escolar, se hablaría de aprendizaje de L2 o lengua extranjera.

En la distinción anterior, la autora señala que además de las diferencias individuales que ambos contextos registran, están las variables involucradas en el proceso de enseñanza. Es decir, para el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la mayor parte de los factores intervinientes en ella están relacionados con la exposición a la lengua en su entorno natural. Por el contrario, para el aprendizaje de una lengua extranjera, la enseñanza controlada constituye la mayor fuente de la misma.

El modelo de enseñanza-aprendizaje es otro aspecto que incluye la variable relacionada con el proceso de aprendizaje, en él, la autora refiere el modelo propuesto por Stern (1983) sobre enseñanza- aprendizaje en el que el autor combina factores involucrados en ambos procesos. El modelo está enfocado a la enseñanza que se desarrolla en el aula de clase y en él se distinguen cuatro categorías principales de variables: variables de presagio, de contexto, de proceso, y de producto.

En lo correspondiente a las de presagio, éstas tienen que ver con las características que los profesores aportan a la enseñanza, sus experiencias formativas y de formación así como sus cualidades personales. En cuanto a las de contexto están las condiciones en las que sucede la enseñanza (centro escolar, alumnos asistentes, el medio y la comunidad educativa). Para las de proceso son todas las actividades y actitudes que ocurren en el aula tanto del profesor como de los alumnos siendo éstas el foco principal de la enseñanza. La correspondiente a producto, es todo lo vinculado con el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Según Dunkin y Biddle (1976), son los cambios que se producen en los alumnos-de efecto inmediato y de largo plazo- como resultante de su implicación en las actividades de clase (Dunkin y Biddle, 1976 en Jiménez 2003).

Jiménez hace una distinción sobre el modelo presentado por los autores Dunkin y Biddle, para la autora, las variables de presagio y de contexto dan origen a las de proceso, mismas que reciben influencia entre sí para dar origen a las denominadas de producto. Con lo anterior, puede observarse que en el proceso enseñanza- aprendizaje un elemento que influye en forma determinante es el contexto social, éste prescribe las condiciones de aprendizaje e influye en la labor del profesor así como en la actitud y actuación de los alumnos (Jiménez, 2003).

Cabe agregar un punto que destaca la autora sobre esta variable, y es que los resultados como producto no son el fin del proceso sino un dato que puede ayudar a una mejor elección de la metodología o bien, para valorar la pertinencia de las actividades dentro del proceso mismo. Algo definitivo en la variable relacionada con proceso de enseñanza es que el contexto social influye de manera directa con el alumno, con el maestro y las condiciones de aprendizaje. Esto a su vez implica un tratamiento metodológico adecuado a las características para que en conjunción con los elementos anteriores origine un proceso de enseñanza y un resultado de aprendizaje pertinente.

En el caso de la última variable sobre resultados de aprendizaje, ésta se convierte en el foco de atención cuando la intención de la enseñanza y el aprendizaje es lograr competencias específicas de la lengua meta en los estudiantes. La razón es que a través de los resultados puede identificarse la progresión del desarrollo. No obstante, el resultado puede o no ser completamente satisfactorio sin considerar el esfuerzo realizado, lo que puede generar intereses o motivación negativa por aprender la lengua meta por parte de los estudiantes y de ello derivarse una dificultad mayor para que el proceso se realice en términos adecuados.

Para llevar a cabo la evaluación de los resultados de aprendizaje de una L2 y así conocer la habilidad lingüística y comunicativa del estudiante se requiere según Jiménez (2003), un análisis que implica una interacción entre el individuo y el medio.

La acción anterior resulta difícil de realizar en un ámbito escolar dado que existen limitantes que imposibilitan este proceso. Algunos de los elementos que entran en juego al evaluar la CLI son la prueba y su validez interna y externa, la fiabilidad, el tipo de test y su enfoque, los tipos de ítems en las pruebas, escalas de medición de habilidades lingüísticas, entre otros.

Como puede constatar en la parte inicial de este apartado, son varios los factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera, su estudio individual requiere de estudios sistemáticos en particular y a profundidad. En la presente investigación se aborda el factor relacionado con condiciones de aprendizaje orientado al tratamiento educativo vinculado con objetivos, metodología y recursos didácticos entre otros. Se dio tratamiento específico a la práctica realizada por el profesor en las dimensiones didáctica y personal con énfasis en las actividades realizadas por el profesor, la metodología de enseñanza, las interacciones desarrolladas en la clase así como elementos intervinientes en el proceso pedagógico.

De igual manera, se agregó como dato adicional el resultado alcanzado por los estudiantes en una prueba de CLI a manera de diagnóstico y referencia para describir la situación en la que el profesor recibió a los estudiantes y la labor realizada con esa realidad. Hablar de la competencia lingüística de los alumnos como resultado de un proceso de aprendizaje y enseñanza, requiere tener claro a qué se alude con esta habilidad. En las líneas siguientes se describe el concepto de competencia comunicativa y las sub competencias de la misma entre las que destaca la competencia lingüística, tema vinculado con la práctica docente en esta investigación.

2.2 Competencia Comunicativa y Competencia Lingüística.

Un aprendizaje adecuado de la lengua, la exposición permanente a la misma así como la interacción con hablantes de la lengua meta, conducen al individuo al logro de competencias apropiadas para la comunicación y el desempeño según el contexto.

Hoy día, la competencia comunicativa es un fenómeno que describe eficacia en la actuación de un individuo al momento de comunicarse, es referirse a conocimientos, habilidades y hábitos que intervienen en tal actuación. En el ser humano se desarrollan distintas habilidades, en ellas un elemento fundamental es la interacción o práctica así como la forma de comunicarse según el ámbito en el que se está inmerso. Hacer referencia a la competencia comunicativa, requiere como principio puntualizar sobre el concepto de competencia. La Red Europea de Información sobre la Educación (Eurydice, 2002:12 en Sag, 2010) establece que para que una competencia sea básica debe cumplir con tres premisas, éstas se describen en las líneas siguientes.

La primera de las mencionadas proposiciones es que sea necesaria y favorable para cualquier persona y para la sociedad en su conjunto, la segunda es que permita la integración adecuada de una persona en la sociedad, conservando su independencia y la capacidad de actuar de forma eficaz en situaciones nuevas e imprevistas; la tercera tiene que ver con que admita la actualización de los conocimientos y destrezas a lo largo de la vida de las personas.

Una característica destacable de las competencias es que éstas no se desarrollan sólo en la educación formal sino que su adquisición traspasa el contexto áulico extendiéndose a todo el centro e incluso más allá de él dado que involucran la corresponsabilidad social y la comunicación, para ello el lenguaje ejerce una función primordial en el ser humano. Para Loeza (2009), existe una función social en el lenguaje que para entenderla es importante identificar dos conceptos que pueden ayudar al docente de idiomas a asimilarla. El primero de ellos es la competencia comunicativa (CC), relacionada con el conocimiento fundamental que sostiene que la comunicación es una necesidad esencial en el individuo, ésta ocurre cuando se tiene la urgencia de comunicar ideas, conceptos o alguna otra necesidad, se conforma por dos sistemas; el lingüístico y el social, no pueden actuar de manera aislada uno del otro. El segundo concepto es la noción de intencionalidad dado que existe una intención en todo acto comunicativo.

Hablar de competencia comunicativa además de relacionarse con la comunicación es hacer referencia a la habilidad de un individuo para intercambiar con otra persona sus ideas,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sentimientos, emociones, puntos de vista y pensamientos a través de una conversación o dialogo de manera efectiva. El término engloba como fin último las distintas competencias intervinientes en un acto por transmitir o expresar ideas mediante el lenguaje.

Hymes (1996), introdujo el término de competencia lingüística (CL) con la idea subyacente de que los hablantes de una lengua requieren tener más que una competencia gramatical para poder comunicarse de manera efectiva. Para Hymes, los hablantes necesitan conocer cómo los miembros de una comunidad utilizan el lenguaje para lograr sus propósitos u objetivos. Según el autor, la CC se vincula con elementos como saber cuándo hablar, de qué hablar, dónde, con quién y de qué forma hacerlo. Todo ello hace referencia a la habilidad de formar enunciados que no sólo estén correctos en términos gramaticales sino adecuados a la circunstancia o necesidad social.

Para Hymes, el concepto de competencia comunicativa comprende la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Asimismo, considera la CC como “el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación considerando las demandas del entorno” (Hymes, 1996: 3).

Parra y Más Sánchez (1997) destacan que, en la comunidad científica se ha dado mayor importancia a las distintas competencias. Para ellos, hoy día se registran la competencia didáctica, la competencia investigativa reconocida por varias disciplinas, la competencia discursiva, competencia literaria y competencia lingüística. En todas ellas coinciden cuando destacan la importancia y necesidad sobre el uso adecuado de la lengua y otros elementos que median en la comunicación eficiente y en el entendimiento mutuo.

La clasificación que hacen Canale and Swain (1980) sobre los componentes de la competencia comunicativa son: a) competencia sociolingüística, relacionada con la propiedad en el uso de la lengua, b) competencia de discurso que tiene que ver con la coherencia de las ideas y la cohesión de éstas, c) competencia estratégica encargada del uso apropiado de estrategias de comunicación y d) competencia gramática o lingüística vinculada con palabras y reglas de la lengua.

La Competencia Sociolingüística es concebida como la habilidad vinculada con la sensibilidad a dialectos, variedades y conocimiento profundo de la lengua que se tiene, se amplía sobre las formas lingüísticas como campo interdisciplinario de investigación relacionado con lo que se tiene que hacer con las reglas y el uso de la lengua. En esta competencia es necesario un entendimiento sobre el contexto social en el que se utiliza el lenguaje, las funciones de los participantes, la información que comunican y el rol de interacción que tiene cada uno de ellos.

La interconexión de series de enunciados, palabras escritas y frases para dar forma a textos completos corresponde a la Competencia Discursiva, en ella se realiza la coherencia y la cohesión para establecer significados; en la primera se da la relación de todos y cada uno de los enunciados en un texto con la proposición global; en la segunda, ocurren las conexiones locales o enlaces estructurales entre los enunciados individuales. Lograr un significado global en un texto, es parte integral en expresión e interpretación, lo que hace posible que las ideas individuales en un texto se interpreten en forma correcta.

Conciérne a la Competencia Estratégica las habilidades de imitación puestas en práctica en contextos desconocidos o no familiarizados con sus respectivas limitaciones sobre el conocimiento de las reglas o factores que restringen su aplicación. En esta habilidad surge el recurso o estrategia ante la distracción o fatiga del hablante.

En la perspectiva de Celse Murcia, con mayor práctica y experiencia gradual, se gana en competencia gramatical, discursiva y sociolingüística, y la relevancia de la competencia estratégica disminuye. No obstante la importancia que cada uno de los componentes de la CC tiene y el nivel de ésta para su funcionamiento, existe relación entre ellas y el desarrollo de cada una es fundamental. Por tanto, ninguno de ellos puede funcionar de manera aislada, el incremento de uno interactúa con el otro para producir el aumento correspondiente en la competencia comunicativa (Celse-Murcia, 2001).

2.2.1 Competencia Lingüística

Otro elemento esencial de la CC es la Competencia Lingüística (CL). Este término ha sido y es en la actualidad un tema que ha generado inquietud por estudiar las cuestiones de la lengua por parte de profesores, investigadores, lingüistas y teóricos del desarrollo humano, entre ellos han destacado Hedge, Naom Chomsky, Hymes y otros autores actuales a quienes se hace referencia que en líneas subsecuentes de este documento. Hedge (2000), incluye como componentes de la habilidad comunicativa del lenguaje cuatro competencias: la lingüística, la pragmática, la discursiva y la sociolingüística.

La CL está relacionada con el conocimiento del lenguaje en sí mismo, su forma y significado. Para Hedge, ésta comprende el conocimiento de deletrear, pronunciación, vocabulario, formación de palabras, estructuras gramaticales, estructura de enunciados y semántica lingüística. Si un aprendiz de la lengua puede enlistar en forma oral y escrita los objetos en un recipiente como puede ser un grupo de frutas, es entonces que está desarrollando la habilidad de seleccionar vocabulario específico y conoce su pronunciación y forma gráfica.

De igual forma, si el individuo es capaz de agregar prefijos correctamente, es muestra de que su habilidad en reglas de formación de palabras está en función, si éste puede describir eventos recientes mediante la utilización de verbos en pasado y auxiliares, es indicio de que está desarrollando la competencia gramatical al formar tiempos verbales. A través de vías diversas, el aprendiz de la lengua está adquiriendo la competencia lingüística en la segunda lengua o en la lengua extranjera (Hedge, 2000).

En la perspectiva de Naom Chomky (1965), la competencia lingüística tiene que ver con el conocimiento innato e incluso inconsciente que posee todo individuo, mismo que le permite producir, comprender y utilizar las oraciones de su lengua sin importar si se han escuchado con anterioridad. Según el autor, gracias a ello es posible elaborar una gramática para cualquier lengua que genere todas las oraciones de manera aceptable y atendiendo a los principios gramaticales de la lengua.

En la visión de Chomsky, la competencia lingüística pretende ser una descripción de la competencia intrínseca del hablante-oyente ideal, es explícita, si no depende de la inteligencia y comprensión del lector, si de manera contraria provee un análisis claro de lo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que el lector pondría de su parte; es entonces que puede denominarse Gramática Generativa. Para el autor, existen unas cuantas reglas gramaticales universales y otras específicas de cada lengua, mismas que permiten el ordenamiento de los elementos que forman la oración de maneras distintas.

Por otro lado, la gramática que dispone unidades semánticas subyacentes y las transforma mediante reglas en los elementos de una oración que pueden reconocerse e interpretarse es la gramática que puede denominarse transformacional. Dicho de otra manera, se considera gramática generativa porque produce o genera todas las oraciones aceptables y transformacional porque emplea reglas que se denominan transformacionales para cambiar las unidades subyacentes en lo que cualquier hablante entiende sobre el lenguaje.

2.2.2 Componentes de la Competencia Lingüística

Para Sag (2010), la CL puede considerarse como la competencia de las competencias por el hecho de que ésta actúa como vehículo en la adquisición de las demás competencias y sin ella la comunicación y los conocimientos no son posibles. Los componentes de la CL según este autor son: a) los conocimientos, habilidades y estrategias relacionados con la comprensión lectora. b) la creación de textos escritos y c) el uso de la lengua oral.

En la perspectiva del MCEREEL, los componentes de la CL se conciben como elementos que integran el conocimiento de recursos formales y la habilidad de utilizarlos. En el momento de su manejo puede lograrse la articulación y formación de mensajes bien estructurados y significativos. Para identificar la CL alcanzada por el usuario de la lengua, este marco ha establecido niveles comunes para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas. Las líneas siguientes integran información relacionada con la descripción de los diferentes niveles.

2.2.3 Niveles Comunes de Competencia Lingüística según el MCEREEL

El Consejo de Europa y *The Association of Language Testers in Europe* desarrollaron el MCEREEL en el que describen y establecen niveles comunes de referencia para 18 lenguas entre las que se incluye el idioma inglés. Dichos niveles se dividen en tres categorías identificadas como: usuario competente, usuario independiente y usuario básico. En ellos se consideran tiempos totales de instrucción de la lengua inglesa desde 90 hasta 1200 horas (Programa de Inglés en Secundaria, SEP 2006).²

En la categoría de usuario competente se ubican los niveles de C2 Maestría y el C1 Dominio Operativo Eficaz. El primero de ellos incluye 1000-1200 horas de estudio en las que el estudiante se visualiza con la habilidad de comprender con facilidad lo que escucha o lee en esta lengua, es capaz de reconstruir información de diversas fuentes, así como expresar ideas precisas y fluidas. El segundo supone 700-800 horas de estudio, en este nivel el estudiante tiene la capacidad de comprender una variedad de textos con un nivel de exigencia específico. Es también capaz de expresarse espontánea y fluidamente, es posible que el idioma que se aprende sea utilizado para fines profesionales, académicos y sociales.

En la segunda categoría, correspondiente a usuario independiente se integran los niveles B2 avanzado y B1 Umbral. El primero supone 500-600 horas de estudio, mismo que considera al alumno con la capacidad de entender ideas principales de textos complejos relacionados con temas de orden distinto. De igual manera, el estudiante puede relacionarse con hablantes nativos en forma fluida. El segundo considera 350-400 horas, en él se refiere al estudiante como un individuo con capacidad para comprender ideas y puntos principales de textos relacionados con temas de entendimiento y conocimiento del alumno (trabajo, estudio o entretenimiento) y en lengua estándar.

En la tercera categoría denominada usuario básico se integran los niveles de A2 plataforma y A1 acceso. Se considera de 180 a 200 horas de estudio en el primer nivel y en

²El MCEREEL provee una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. En la región europea describe en forma íntegra lo que los estudiantes de lenguas deben hacer con el objetivo de poder utilizar una lengua con propósitos comunicativos. Así mismo, los conocimientos y destrezas que les permiten actuar de manera eficaz. El marco de referencia establece niveles de dominio de la lengua que permiten identificar y demostrar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

él es esperable que el estudiante logre la capacidad de comprender frases y expresiones de uso permanente o constante relacionadas con experiencias personales como son información propia y familiar, actividades y lugares de interés, ocupaciones, entre otras. En el segundo se toman en cuenta 90 horas de estudio, y en él se espera que el alumno sea capaz de entender y utilizar expresiones cotidianas, frases sencillas, presentaciones de sí mismo y de otros, solicitar y brindar información sobre domicilios o pertenencias, etc. (Programa de Inglés en Secundarias. SEP, 2006).

En la descripción anterior se incluye en cada una de las categorías -en consideración con los diferentes elementos que integran la competencia lingüística- el avance en el desarrollo de la habilidad o capacidad que logra un estudiante al utilizar recursos lingüísticos, lo que puede clasificarse por escalas. El cuadro 2.2 muestra los indicadores de niveles según el progreso en habilidades o CLI.

Cuadro 2.2 Clasificación escalas de progreso en desarrollo de habilidades lingüísticas

NIVEL	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL
C2 1000 a 1200 horas	Obtiene beneficio de un dominio amplio y fiable de una vasta suma de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, hacer énfasis, diferenciar y eliminar la vaguedad. No muestra ninguna limitación de lo que pretende decir.
C1 700 a 800 horas	Selecciona una formulación adecuada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin limitaciones en lo que quiere decir.
B2 600 a 500 horas	Se expresa con claridad y sin exteriorizar que tenga que limitar lo que quiere decir. Cuenta con elementos lingüísticos suficientes para describir y expresar en forma clara puntos de vista. Desarrolla argumentos mediante oraciones complejas sin demostrar que busca las palabras necesarias para hacerlo.
B1 350 a 400 horas	Dispone de elementos lingüísticos aptos para describir situaciones impredecibles así como explicar los puntos esenciales de una idea o problema con aceptable precisión. De igual manera, el hablante expresa pensamientos sobre temas abstractos o culturales. Cuenta con elementos lingüísticos para desenvolverse y de vocabulario suficiente para expresarse con dudas sobre temas cotidianos como la familia, las aficiones, el trabajo, viajes y hechos actuales. No obstante, las limitaciones léxicas provocan repeticiones o en ocasiones dificultades en la formulación.
A2 180 a 200 horas	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite enfrentar situaciones cotidianas de carácter predecible. Sin embargo tiene que hacer adaptaciones en el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y cotidianas con la finalidad de satisfacer necesidades básicas y sencillas como pueden ser datos personales, carencias y necesidades, actividades habituales, etc. Utiliza estructuras básicas de sintaxis y se comunica a través de frases, grupos de palabras y formulas sustentadas por la memoria al hacer referencia a sí mismo y a otras personas con respecto a acciones, lugares, posesiones etc. Su repertorio de frases cortas es limitado.
A1 90 horas	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relacionadas con información personal y a necesidades de tipo concreto.

Información extraída de la tabla de escalas clasificada por el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y Evaluación de Lenguas en Programa de Inglés en Secundaria, SEP,2006.

2.2.4 Las Pruebas de Competencia Lingüística.

Para Bachman (1990), existe la idea y el deseo por parte de profesores de que las pruebas son el mejor instrumento para medir el aprendizaje. Sin embargo, en la perspectiva del autor, la realidad es que éstas no son el mejor indicador para mostrar la habilidad que se pretende medir en los estudiantes. Las limitaciones de la evaluación se derivan de factores diversos encargados de perturbar su especificación, observación y cuantificación. Para el autor, la situación de un examen de lengua tiene características particulares, entre ellas están las cognitivas, personales y contextuales (hora del día, lugar, temperatura, tiempo asignado, tarea requerida, etc.). De ellas, la que más afecta es la habilidad lingüística del sujeto, por lo que debe especificarse a nivel teórico la destreza que se pretende medir y a nivel operativo los aspectos de la actuación que fungirán como indicadores de que se tiene la habilidad (Bachman 1990 en García 2007).

La especificación anterior, “define la relación entre la habilidad y el puntaje de la prueba” (Bachman, 1990 en E. García 2007:44). Sin embargo, no se puede tener en cuenta todas las habilidades que la prueba refleja por lo que la interpretación de los resultados es limitada. Por su parte, García (2007) argumenta que al definir la autenticidad como característica de la examinación, puede observarse que las pruebas de lengua son indicadores indirectos de las destrezas que se pretenden medir y tienen una notable carga de subjetividad que inicia en el diseño mismo. Por tanto, la CL es por naturaleza relativa; en una lengua extranjera no es nula y tampoco puede considerarse perfecta.

Los aspectos antes mencionados, según Bachman limitan la interpretación y el uso de los resultados de las pruebas, por lo que el autor sugiere tres puntos esenciales en la creación de las pruebas de lengua; una definición teórica y clara de las habilidades que se pretende medir, especificar las condiciones en las que se va a desarrollar la prueba y la utilización de escalas de medida adecuada (Bachman, 1990 en E. García 2007). El objetivo principal en las pruebas de lengua según este autor es medir la competencia lingüística.

En lo anterior, debe considerarse las características personales del estudiante (edad, género, nacionalidad, estatus, lengua nativa, nivel de educación, experiencias previas, etc.), el conocimiento del mundo, la cultura y los esquemas afectivos dado que influyen en la

actuar del alumno. Para los autores, toda prueba debe favorecer la actuación del alumno de la forma y frecuencia posibles.

Los dos usos principales de las pruebas de lenguas según Bachman son: 1) como fuentes de información para tomar decisiones en el contexto así como en programas educativos; y 2) como indicadores de habilidades o atributos que son de interés en investigación del lenguaje, en adquisición del lenguaje o en enseñanza del lenguaje. En ámbitos educativos, la utilización de la puntuación de estas pruebas se relaciona con la evaluación de los aprendizajes, la estructuración de programas o bien el diseño de políticas educativas (Bachman, 1990 en E. García 2007).

La prueba de CLI diseñada por Fowler y Coe (1979) utilizada como instrumento en la recolección de información del estudio que aquí se presenta, tuvo un diseño estandarizado a nivel internacional y validado en su etapa inicial con poblaciones de hablantes nativos de español. Es una prueba objetiva y diseñada para medir el nivel de CLI en función del número de horas de instrucción de la lengua, evalúa el conocimiento de estructuras gramaticales de dificultad progresiva y el uso de estructuras en contextos determinados mediante el discurso escrito (Fowler y Coe, 1979 en González Vivaldo y Castillo, 2004)

Para llevar a cabo el proceso en el que la CL y la CC logran niveles de desempeño aceptable o efectivo, debe considerarse el lenguaje como medio principal sin menoscabo de la vía utilizada, es decir, por adquisición o por aprendizaje, el lenguaje toma un papel preponderante en el desarrollo de ambas competencias. En este proceso interviene también la enseñanza y el aprendizaje así como las estrategias utilizadas para lograr objetivos de comunicación. Aquí entra en acción la labor del profesor, sus prácticas, su preparación y los programas de estudio así como el enfoque correspondiente. De igual forma, las oportunidades de exposición, la motivación y las interacciones organizadas enfocadas a la producción de la comunicación.

2.3. Práctica Docente

Hablar de práctica, es referirse al conjunto de acciones encaminadas al logro de un objetivo. En la opinión de Cid Sabucedo, Pérez y Zabalza (2009), ésta se concibe como “el conjunto de procesos de transformación de una realidad en una nueva realidad, es el proceso que integra dimensiones funcionales, intelectuales, afectivas y axiológicas. Las prácticas son el fruto de una interactividad entre dimensiones destacando situaciones” (Cid Sabucedo, Pérez y Zabalza, 2009). Para los autores, la práctica docente es una serie de acciones sistemáticas encaminadas a convertir escenarios determinados en nuevas situaciones dentro de las cuales se producen cambios de distinto orden y magnitud que surgen como resultado de las interacciones tanto colectivas como de carácter personal.

En la perspectiva de Vergara y Santiago (2008), la práctica docente debe concebirse como un conjunto de acciones que emergen del salón de clases y regresan a él en forma de respuestas y acciones que en su totalidad implican la modificación de las prácticas y la valoración de los efectos que éstas han producido en el aprendizaje de los estudiantes. Todo ello, de manera que se logre fortalecer y mejorar su formación sin importar el nivel educativo en el que se esté desempeñando.

Similar a la postura anterior está la de Becerril (1999), en la que sostiene que la práctica docente enuncia “saberes y actúales en situaciones de enseñanza, en la escuela son referentes que describen y expresan la labor docente en la que se conceptualiza a individuos que elaboran planes y programas de estudio, preparan contenidos de las materias que imparten, elaboran y aplican exámenes, participan en reuniones de academia, realizan control y seguimiento de asistencia, llevan un control sistemático del proceso de aprendizaje de los alumnos, evalúan el proceso de enseñanza-aprendizaje...” (Becerril, 1999:115).

La práctica docente en la visión de Becerril, no puede considerarse como un recipiente pasivo e indiferente de los conocimientos adquiridos; es por el contrario el resultado del proceso del conocimiento o de la mutua acción entre el hombre y la realidad. Por lo que los conceptos en su establecimiento y formulación contienen los momentos de la universalidad, la particularidad y la individualidad; lo que desde el punto de vista del autor

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

significa que tres momentos de un solo planteamiento no pueden verse de manera aislada (Becerril, 1999).

En la opinión de Díaz Orozco y Gallegos (2002), la práctica docente tiene relación con el proceso escolar habitual desarrollado en los niveles institucional y social con individuos que actúan, coordinan y realizan actividades de aprendizaje en un espacio y tiempo específico, en él se comparten relaciones sociales, se construye el conocimiento, la realidad se internaliza en forma consciente o inconsciente. Para los autores, en este proceso de trascendencia, el maestro es el responsable directo de la tarea educativa, es quién se encarga de operar desde su propia perspectiva en la que factores externos e institucionales ejercen influencia sobre las dimensiones de apropiación del conocimiento (Díaz Orozco y Gallegos, 2002).

Algo similar acontece con García (2003), quién argumenta que la práctica docente constituye una forma de acción humana que contribuye a la formación del ser humano y de la sociedad misma, y ésta se expande a la formación integral del alumno. Con ello se entendería que, con esta labor el estudiante recibe cierta orientación y formación que le permiten actuar, identificar y valorar su contexto de manera que el beneficio se visualiza tanto en él como en la comunidad a la que pertenece (García, 2003 en Almeida, 2008).

Conviene destacar que las acciones en favor de la formación humana tienen como orientación principal el desarrollo armónico e integral del individuo y en ello intervienen procesos que parten desde el interior del aula y se expanden a latitudes tanto institucionales como sociales. En ello participan prácticas distintas por lo que es indispensable hacer una distinción entre práctica docente y práctica educativa.

García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008) proponen una distinción puntual entre los términos antes mencionados. Para los autores, la práctica docente es la actividad desarrollada en el interior de las aulas, la complejidad de los procesos que en ellas acontecen así como las relaciones que en ella emergen. Por otro lado, la práctica educativa considera una labor más amplia, una actividad realizada por los profesores en el contexto institucional que puede definirse como un conjunto de acciones

enmarcadas en el ámbito escolar que influyen de manera indirecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro concepto de importancia similar vinculado con los términos anteriores es el de práctica pedagógica. En la visión de Díaz (1985), ésta hace referencia a “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, 1985:2). Este tipo de práctica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión, en ella el maestro enseña, comunica, produce y reproduce significados así como enunciados, se relaciona con el conocimiento y evalúa entre otras actividades.

Los conceptos anteriores refieren distintas acciones en el quehacer educativo, sin embargo existe relación entre ellas por el hecho de que las tres estrechan un fin al interior de una institución en la que se oferta un servicio educativo. En esta investigación, el eje central radica en la práctica docente y en ella se insertan tanto prácticas pedagógicas como educativas.

Para Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente alude a la actividad que trasciende la concepción técnica de quien maneja técnicas de enseñanza en el aula de clases, el trabajo del docente se ubica en el punto en el que el sistema escolar y los grupos sociales particulares concuerdan, en él su función es intervenir en el encuentro entre el proyecto político educativo como oferta educativa y los destinatarios en una labor que se lleva a cabo en forma directa.

Las autoras conciben en la práctica docente “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul y Rosas 1999:21). En la perspectiva de las autoras, el concepto anterior concibe al profesor y al alumno como sujetos de interacción y actuación en el proceso educativo, y no únicamente como insumos o producto de dicho proceso.

El papel del docente se extiende no sólo a la posibilidad de recrear el proceso educativo a través de la comunicación estrecha, directa y profunda con los alumnos de su clase sino que debe también otorgar un significado nuevo a su trabajo de forma tal que le sea posible encontrar mayor satisfacción a su desempeño así como el reconocimiento a su saber docente.

Con lo anterior, las autoras hacen referencia a la importancia y responsabilidad indiscutible del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Distinguen en ello la relevancia que tiene el reconocimiento propio del maestro y de la comunidad a la que proyecta su quehacer, el esfuerzo que éste debe realizar por hacer de su trabajo una actividad que le genere más que una recompensa, la satisfacción personal y el gusto por lo que hace en aras de una transformación social. Esto, según las autoras no puede ser una acción aislada, implica relaciones directas con elementos diversos que de forma no deliberada acontecen en este proceso.

Para Fierro y colaboradoras, la docencia integra relaciones inminentes, implica relación entre personas, el vínculo fundamental sobre el que se establecen lazos con otros individuos (padres de familia, maestros, alumnos, autoridades escolares y la comunidad) es la relación educativa. El saber colectivo es otra de esas relaciones, los maestros y alumnos pertenecen a él con el propósito de desarrollar nuevas generaciones mediante la intervención metódica y planificada. La función del maestro es uno de los vínculos más estrechos con los diferentes aspectos de la vida humana que acontecen en la sociedad.

La labor del maestro se realiza en un tiempo y un lugar determinados en los que se conecta a procesos económicos, políticos y culturales de mayor amplitud que conforman el contexto de dicha labor y le plantean desafíos diversos. La existencia de un marco constitucional en el que se desarrolla la labor del maestro, en él se generan múltiples relaciones como pueden ser la formación permanente del docente, la normatividad y administración a las que está sujeto además de la participación en organizaciones sindicales que negocian sus condiciones laborales

Dicho conjunto de relaciones según las autoras, se entremezcla dando forma a una trama que convierte la práctica docente en un ambiente de cierta complejidad que rebasa el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ámbito técnico-pedagógico. En otras palabras, se trata de una práctica social que no sólo se circunscribe al salón de clase sino que trasciende a otros puntos fuera de este espacio. Para las autoras, el trabajo del maestro está constituido por relaciones, en ellas interactúa con alumnos, con otros maestros, con padres de familia, autoridades educativas y la comunidad en general. Asimismo, está vinculado con el conocimiento, con la institución, con los aspectos de la vida humana y los valores tanto personales como institucionales.

2.3.1 Dimensiones de la Práctica Docente

Con lo expuesto en líneas anteriores puede entenderse como el trabajo que realiza el profesor al que se ha denominado práctica docente, no es una serie de acciones aisladas o un conjunto de actividades que se pueden analizar sin que se involucren aspectos que van más allá de la labor desempeñada dentro de un salón de clase. De manera adversa, todo ello constituye relaciones y requiere de interacciones en el interior y exterior del aula de clase. Para entender tal complejidad, es necesario separar en dimensiones su estructura. Fierro, y colaboradoras dividen la práctica docente en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de ellas describe un conjunto particular de relaciones de la actividad docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

2.3.1.1 Dimensión Personal

En este aspecto de la práctica docente, se ubica al profesor como un individuo que realiza múltiples actividades, una persona con rasgos físicos, características, cualidades, capacidades, y dificultades que le son propias; un ser humano con ideales, proyectos, motivaciones, circunstancias particulares que definen su disposición profesional. Es en esta parte de la práctica en donde toman definición las decisiones del profesor como ser humano y se traza la relación de las mismas con la labor profesional y las formas de actuar en las que se desempeña día con día.

Es en este aspecto de la práctica en la que el docente debe reconocerse como ser histórico y de trascendencia, debe también recuperar la forma en que se entretienen su historia personal con su trayectoria profesional, su diario transitar en la labor escolar, su papel en el exterior del aula y cómo su trabajo se incorpora en su vida privada y la manera en que ésta se hace presente en el aula de clase. De igual forma, es necesario un análisis personal de la manera en que llegó a formar parte de la labor docente como actividad profesional, de los proyectos trazados dependientes de su labor educativa y cómo estos han evolucionado en circunstancias de vida.

Algo destacable en esta dimensión es la importancia de cuestionarse y dar respuesta a sí mismo sobre la valoración que se otorga a la profesión, el grado de satisfacción que tiene de ella después de cierta trayectoria, la valoración humana de experiencias que le han parecido significativas, los sentimientos tanto de éxito como de fracaso que ha vivido, sus propósitos y la proyección a futuro que tiene de sí mismo.

2.3.1.2 Dimensión Institucional

La tarea del docente es una actividad construida y regulada en forma colectiva por el hecho de que se desarrolla en el seno de una organización a la que pertenece y en la que realiza su trabajo, es decir la escuela como centro de trabajo. Tal actividad representa en principio el espacio en el que la sociabilización de carácter profesional entra en función y es mediante ella que el docente establece contacto de los saberes y necesidades propios de su profesión, tiene trato también con las costumbres y tradiciones así como las reglas que de manera implícita son parte de la cultura a la que pertenece su oficio.

La dimensión institucional, según las autoras, reconoce que toda práctica y decisión tomada por el maestro están cimentadas en la experiencia de pertenencia institucional así como a los ejes materiales, normativos y profesionales trazados por la escuela y frente a los que el docente está en libertad de tomar sus propias decisiones como individuo. Analizar esta dimensión es centrar la atención en asuntos que reflejan el filtro que la institución

educativa representa en la práctica de cada maestro, lo que imprime una dimensión colectiva al desempeño individual, su manera de comportarse y comunicarse con los demás docentes y autoridades del plantel.

Lo anterior genera una cultura profesional asimilada en forma paulatina por los docentes en su tránsito por distintas escuelas. En ese recorrer instituciones se apropian de costumbres y tradiciones, de estilos de relación, ceremonias y ritos, modelos de gestión distintos en cada plantel que establecen pautas de organización influyentes en la forma de trabajar de los docentes. Estas actividades como parte de la práctica docente en el contexto institucional acontecen en el marco de condiciones tanto materiales como normativas y laborales reglamentarias de la labor de la escuela en la administración del sistema educativo.

2.3.1.3 Dimensión Interpersonal

El quehacer del docente como profesional que labora en una institución, forja sus cimientos en las relaciones entre las personas participantes en el proceso educativo; entre ellos, alumnos, directivos, padres de familia, colegas, personal no docente, etc. Dichas relaciones interpersonales ocurrientes en el seno del plantel educativo son de cierta complejidad dado que se construyen en consideración con las diferencias individuales en un marco institucional. Tales diferencias no se limitan a cuestiones de edad, sexo o escolaridad, se extienden también a aspectos que están relacionados con diversidad de metas, intereses, posturas educativas e ideologías.

La dimensión interpersonal tiene como contenido de análisis la construcción social emanada de la actuación individual y colectiva al interior de la institución educativa y se produce a través de la labor educativa en conjunto pese a las diversas perspectivas existentes entre sus miembros. La importancia de este aspecto en la práctica docente y en la experiencia educativa es central por la forma en que se entrelazan las relaciones interpersonales que delimitan los ambientes propicios para el aprendizaje y la enseñanza y por el hecho de que a través de las relaciones interpersonales se logran acuerdos, se toman decisiones en conjunto, se arman proyectos y se toman posturas.

2.3.1.4 Dimensión Social

La labor del docente tiene como núcleo de desarrollo un entorno auténtico, político, social, geográfico, cultural y económico; en él se desdoblán exigencias particulares y es el espacio inmediato en el que incide la labor educativa. De igual forma, es la realidad específica para el docente, emanada de condiciones familiares y de la vida de cada uno de los estudiantes. Esta dimensión intenta “recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo y de quien los destinatarios provienen de diversos sectores sociales. Procura también analizar la forma en que parece configurarse una demanda social determinada para el quehacer docente en un momento histórico dado y en contextos geográficos particulares” (Fierro Fortoul y Rosas, 1999:33).

Existe de igual forma, el interés por la recuperación de los alcances sociales que las prácticas pedagógicas acontecidas en el interior del aula tienen en términos de equidad. El contenido general de análisis de la dimensión social según las autoras se basa en la reflexión junto con el maestro acerca del sentido de su labor en el momento histórico que vive y desde el ambiente en el que se desempeña como profesional así como las expectativas que se tienen de él y las presiones que recibe del sistema y los destinatarios de su quehacer educativo y formador.

2.3.1.5 Dimensión Valoral

Esta dimensión está relacionada con el conjunto de valores que tiene de forma implícita la educación. El proceso educativo está orientado a la obtención de ciertos valores que se manifiestan en niveles totalmente distintos en la práctica docente. Cada maestro realiza su labor y ésta lleva en forma automática la preferencia que él tiene en cuanto a valores, sea consciente o inconscientemente, agrega también actitudes y juicios de valor que en mayor o menor cantidad definen la actuación cotidiana del maestro.

Con lo anterior, el docente comunica su forma de ver y entender el mundo, le otorga una valoración a las relaciones humanas, aprecia el conocimiento y conduce de manera adecuada las situaciones de enseñanza, acción que trasciende en las experiencias de formación vividas por el alumno en la escuela. De todo ello emerge la evidencia de que el maestro influye de manera especial en la formación de actitudes, la ideología y en las maneras de interpretar la realidad de sus estudiantes.

En esta dimensión se hace la invitación al docente de analizar sus valores mediante su actuación como evidencia principal que permite entender mejor su actuar. De manera especial la forma en que resuelve los problemas proporciona una muestra de los valores y las opiniones a los que da preferencia en situaciones determinadas, así como lo que comunica a través de sus actos.

2.3.1.6 Dimensión Didáctica.

El papel del maestro se relaciona en forma directa con esta dimensión como agente que mediante los procesos de enseñanza realiza múltiples acciones como son las de orientar, dirigir, y guiar la interacción de sus alumnos con el conocimiento colectivo organizado con el propósito de que sean ellos mismos quienes construyan su aprendizaje. Es en este aspecto de la práctica docente se reconoce la tarea del profesor identificando dicha acción como la misión de facilitar el acceso al conocimiento con el propósito de que se apropien de él y lo recreen hasta mostrar que lo han conseguido.

Lo anterior, sin duda, determinará la naturaleza y la profundidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos sin limitarse sólo a conocimientos e información adquirida sino que se considere también las habilidades y competencias alcanzadas por ellos de manera que puedan procesar, analizar, sintetizar, ejercitar el pensamiento lógico y expresarlo tanto en forma oral y escrita. De realizarse dicho proceso, el alumno será capaz de trasladar lo aprendido a otros ámbitos de manera que le permita aplicar y evaluar su propio aprendizaje.

De las diversas decisiones y prácticas de cada maestro, dependerá que el aprendizaje se reduzca a una mera transmisión y recepción de información o que signifique una experiencia constructiva y enriquecedora. Sí se considera esta dimensión de la práctica docente, los maestros cuentan con la oportunidad de analizar la forma en que se aproximan al conocimiento para hacerlo creativo frente a los alumnos así como la forma de conducir situaciones de enseñanza en el aula de clases y entender su proceso de aprendizaje. alumnos.

En el análisis de esta dimensión, se expone una invitación al docente a recuperar y analizar cuestiones relacionadas con los métodos y estrategias de enseñanza que utiliza, la manera en que organiza su trabajo con los estudiantes, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que regulan su trabajo al interior del aula, el tipo de evaluación que realiza, así como la manera de enfrentar los problemas y logros académicos.

Según Fierro y colaboradoras, de la manera en que cada docente logre integrar y concordar las dimensiones antes descritas, dependerá que su labor sea encaminada a una relación de opresión, de dominio o de cierta imposición hacia sus estudiantes o bien de respeto, de colaboración y sobretodo de libertad (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

De Vicenzi (2009) destaca que en el siglo XX se realizaron diversas investigaciones sobre la práctica docente, mismas que derivaron información sobre los diversos factores que median en el proceso de enseñanza. Tales componentes o dimensiones como los denomina la autora se manifiestan en la actuación docente en el aula. De acuerdo a este autor, las dimensiones estudiadas en la observación de la práctica docente al interior del aula de clase según son: a) la planificación, b) la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza, c) las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas, d) los procedimientos de evaluación implementados, e) la organización de la vida en el aula y f) el tipo de tareas académicas.

Para la autora, en el momento de analizar la práctica docente, debe considerarse que ninguno de los modelos conceptuales o explicativos podrá identificarse en el aula en forma pura; ello será perceptible a través del análisis de las distintas dimensiones que la integran (De Vicenzi, 2009).

2.3.2 Elementos de la Práctica Docente

En la opinión de Vergara y Santiago (2008), la práctica docente “requiere de un conocimiento especializado que incluye el estudio de las innovaciones pedagógicas y del proceso de aprendizaje de los estudiantes, del conocimiento de planes y programas, así como de los factores que inciden en la tarea docente. El profesor en la práctica debe ser un guía que oriente en la búsqueda constante del conocimiento, de la información y a su vez fortalezca los procesos de reflexión en los alumnos” (Vergara y Santiago, 2008:1). Para estas autoras, la práctica docente es entendida como un proceso que acontece en el trayecto del trabajo en el aula de clase, en él se entretrejen la enseñanza y el aprendizaje tanto en el profesor como en los alumnos.

Por lo anterior, los elementos subyacentes en la práctica toman un papel preponderante. Las autoras identifican los elementos siguientes como parte de la práctica docente: planeación, organización de materiales, realización (actividades educativas), evaluación del trabajo, relaciones personales e interpersonales, recursos didácticos, organización de los espacios, el uso del tiempo, la evaluación tanto en alumnos como en el curso (Vergara y Santiago, 2008).

Desde la perspectiva de Díaz Orozco y Gallegos (2002), en la función del docente como agente educativo y al interior de su práctica pedagógica, además de la relación antes mencionada, intervienen una serie de acciones, condiciones y elementos que constituyen y hacen posible el proceso de enseñanza y aprendizaje desde distintos ángulos tanto en el interior como en el exterior del aula de clase. Los elementos planteados por estos autores como puntos fundamentales en la práctica del docente se integran en el cuadro 2.3

Cuadro 2.3 Elementos del proceso pedagógico de la práctica docente.

ELEMENTO	CONSTITUYENTES
1. Organización de los contenidos de aprendizaje.	Concentrados en el programa escolar y la planeación didáctica
2. El aula y los sujetos del proceso enseñanza aprendizaje.	Conformados por el aula escolar, el docente, el alumno y el grupo escolar.

ELEMENTO	CONSTITUYENTES
3. El abordaje de los contenidos de aprendizaje.	La relación contenido- método, la relación sujeto- objeto de conocimiento y la relación teoría-práctica.
4. El aprendizaje escolar	El proceso educativo con sus concepciones y significados teóricos. (Adquisición de conocimientos, asimilación y acomodación de nuevas experiencias).
5. Relación maestro (a) /alumno (a) y alumno (a)/maestro (a).	Interacciones y trato cotidiano mutuo.
6. Evaluación del aprendizaje escolar	El proceso de evaluación en las situaciones de aprendizaje, los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación.
7. Disciplina escolar	Reglas de comportamiento y control de grupo.
8. Recursos didácticos	Materiales tanto audibles como ilustrativos y de equipo tradicional.
9. Rituales en el aula	Normas, acuerdos y reglas.
10. Horario escolar	Distribución de tiempo

Es posible estudiar la práctica docente mediante el análisis de cada una de sus dimensiones sin que éstas se separen de las demás, en momentos determinados, puede darse un traslape en el que es necesario recurrir a una dimensión y ésta implique el estudio de otra de ellas a su vez. No obstante, es importante considerar que en la dimensión que se pretende estudiar deben seleccionarse puntos específicos a los que se dará tratamiento. Conviene mencionar, que habrá momentos y elementos de análisis que implicarán conexiones entre dimensiones, sin embargo la focalización del presente estudio circunscribe sólo dos de ellas (personal y didáctica).

2.3.3 La enseñanza

Un término pertinente de referir por el estrecho vínculo con el aspecto personal y didáctico de la práctica del profesor y con la finalidad de identificar acciones que en ella acontecen así como sus implicaciones, es la enseñanza. Cuando se habla de enseñar, es necesario orientar la mirada hacia el ambiente escolar, en múltiples contextos es posible identificar este proceso sin que se considere de carácter formativo o en el que la instrucción formal está presente.

Navarro (2004) concibe la enseñanza, como un proceso a través del cual se transmiten y comunican conocimientos de distinto orden, pueden ser especiales o generales sobre una materia. Este proceso se enfoca a comunicar conocimientos determinados o específicos por medios diversos y es parte fundamental de la educación.

Para Loewenberg y Forzani (2009), la enseñanza significa las tareas centrales que el maestro debe ejecutar para ayudar a los alumnos a aprender. En ellas se incluye actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases como son: discusiones sobre soluciones en problemas matemáticos, revisión de materiales para un examen de ciencias, escuchar y asesorar estudiantes, práctica de lectura oral, revisión de trabajos, planear lecciones, mantener un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje, escuchar y hablar con los padres de los estudiantes, entre otras.

La enseñanza envuelve también una amplia competencia cultural y sensibilidad relacional, habilidades comunicativas y una combinación fundamental de rigor e imaginación para una práctica efectiva. Según Loewenberg y Forzani (2009), una enseñanza hábil requiere del uso e integración apropiada de determinados movimientos y actividades de acuerdo a casos y contextos particulares que estén fundamentadas en el conocimiento y entendimiento del alumno así como el juicio crítico del profesor.

En la enseñanza formal, los maestros deben tomar decisiones sobre la administración del tiempo y su uso en cada lección así como el elemento central de la misma, requieren de seleccionar actividades, modelos o analogías y materiales. Durante la clase, los profesores necesitan mantener la atención de 25 o más estudiantes enfocada en el contenido de la clase así como en las metas de aprendizaje (Loewenberg y Forzani (2009).

De manera similar, en esta actividad relacionada con la enseñanza, el docente toma en cuenta y maneja conductas individuales distintas de los estudiantes, requiere de crear y mantener ambientes de aprendizaje productivo, debe interpretar el trabajo de los estudiantes y diseñar respuestas, asesorar y conducir en general el crecimiento en el aprendizaje de los estudiantes entre otras actividades de trascendencia similar.

Para Díaz Barriga y Hernández (2010), el proceso de enseñanza es entendido como “un sistema de ayudas que se ajusta en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos, un proceso que pretende apoyar o sostener el logro de aprendizajes significativos y constructivos.” (Díaz Barriga y Hernández, 2010:116). Para estos autores, la enseñanza es una creación, una actividad que requiere de lectura constante de la situación y que a su vez precisa de no ser abordada con base a una mirada técnica en sentido recto sino como una actividad reflexiva y estratégica.

2.3.3.1 Enseñanza de una lengua extranjera

De acuerdo con Spolsky (1992), sobre oportunidades de aprendizaje y estilos de aprendizaje, la enseñanza ocupa un papel de importancia central, de manera que al vincular ambos elementos; el aprendizaje de una lengua extranjera puede lograrse si se intenta un equilibrio entre ellos. Por su parte Freed (1991), considera la enseñanza de una lengua extranjera como la función de la instrucción formal así como los estilos de llevarla a cabo. Para la autora, en repetidas ocasiones la función de la instrucción en el aprendizaje se enfoca más a uno y no a todas las implicaciones que ésta puede tener.

No obstante, para Freed (1991), la enseñanza toma un papel fundamental y determina en gran medida la vía que el aprendizaje de la lengua meta puede tomar en el aprendiz de la misma. Por su parte Stern (1991), sostiene que la enseñanza se ha considerado innecesaria o que ninguna provisión efectiva de la misma puede inducir a su aprendizaje y esto a su vez podría originar el abandono de toda enseñanza en este campo. El autor argumenta que ambos procesos son mutuamente inclusivos e interdependientes. La enseñanza del lenguaje puede definirse de acuerdo a este autor como “Las actividades con las que se intenta lograr el aprendizaje de una lengua” (Stern, 1991:21).

Las actividades de apoyo tales como la preparación de los materiales de clase, la gramática a enseñar, el uso de los diccionarios o la capacitación de los maestros así como la

provisión de lo necesario en términos administrativos dentro y fuera del sistema educativo; todo ello recae en el concepto de enseñanza.

En la perspectiva de la SEP y de acuerdo con el Programa Oficial de Inglés en Secundaria, la enseñanza del lenguaje es un evento social dinámico en el que el maestro, los alumnos y el contenido interactúan con el fin último de lograr el aprendizaje trazado. Para ello, el maestro necesita entender la esencia del objeto de estudio y planear su intervención de manera congruente. Por ello, es necesario la planeación de lecciones y actividades en las que las características de las prácticas sociales se preserven y se promuevan oportunidades suficientes para la participación de los estudiantes en la reflexión de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2006. Programa de Inglés en Secundaria).

La representación que alberga Ellis (1994), sobre el proceso de enseñanza de una lengua tiene relación directa con el proceso de aprendizaje. Para el autor, la enseñanza se puede concebir desde dos aristas; como proceso de interacción y como instrucción formal. El primero de dichos procesos, visto como el transcurso en el que diversos ejemplos de la lengua meta están disponibles para el alumno en la construcción de un inter lenguaje a través de la interacción en el salón de clase. El segundo, refiere el intento de intervenir de manera directa en el proceso de construcción del inter lenguaje mediante la provisión de características lingüísticas específicas para el aprendizaje.

Según Ellis, los procesos antes descritos relacionados con las formas de ver la enseñanza, no son para concebirse como alternativas y tampoco se intenta con ellas la sugerencia de que en el aula de clase hay algunos términos que pueden clasificarse como “interacción” o “instrucción formal”, todo lo que ocurre en este espacio implica comunicación de uno o de otro tipo.

La interacción en la enseñanza puede ser una hipótesis para contribuir al aprendizaje en dos formas; la primera a través de la recepción del alumno y su comprensión de la L2, la segunda mediante los intentos del aprendiz de la lengua por producir ejemplos de la lengua en cuestión. Para el caso de la interacción, el autor distingue que la intervención pedagógica tiende a influenciar la manera en que el inter lenguaje se desarrolla a través de la instrucción formal, en el que la interacción se enfoca en la propiedad específica de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

lengua meta y la parte de instrucción se encarga de alertar al aprendiz de la lengua sobre la forma correcta del uso gramatical (Ellis, 1994).

Conviene destacar que las acciones que subyacen a la enseñanza de una lengua se originan de decisiones tomadas por el profesor y éstas parten de teorías específicas fundamentadas tanto en el conocimiento, la preparación y las diferentes experiencias vividas por el propio profesor. Todo ello emerge de una teoría que se encuentra implícita en el acto de planear, en la realización de rutinas en el aula, en los juicios de valor del docente, en la selección de estrategias de enseñanza y en general en toda su labor.

2.3.3.2 Las teorías de la enseñanza (breve aproximación)

El campo de la enseñanza de la L2 o lenguas extranjeras según Celce-Murcia (2001), ha sido objeto de muchas oscilaciones y cambios en el transcurso del tiempo. A diferencia de otras asignaturas como la física o la química en las que el progreso es más o menos firme hasta que un descubrimiento importante causa una revisión teórica en forma radical, la enseñanza del lenguaje es un ámbito en el que tendencias y personajes han ido y venido de manera consistente con los tipos de cambios que ocurren en la cultura joven.

En la opinión de Celce Murcia (2001), la razón por la que ocurren tales acontecimientos de manera frecuente en el campo de la enseñanza de lenguas es el hecho de que muy pocos docentes se inclinan por el sentido histórico de su profesión y por consiguiente, no están conscientes de las bases históricas y la cantidad de opciones metodológicas que hay a su disposición.

En la opinión de Mauri Crespo *et al* (2001), durante el siglo XX, una vasta cantidad de métodos y teorías lingüísticas se han aplicado en la enseñanza de lenguas extranjeras en diferentes partes del mundo y en algunos casos como el de la enseñanza del idioma inglés en los centros de Educación Médica Superior en Cuba y en otros países de América Latina el efecto de los mismos no ha sido el esperado.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin embargo, es imprescindible que el docente de esta área conozca, utilice y se fundamente en ello (métodos y teorías) al momento de organizar, planear y desempeñar su labor de enseñanza, su incidencia en la metodología empleada es trascendental.

Con respecto a métodos y teorías, Stern (1991) afirma que la teoría está implícita en la práctica de la enseñanza de la lengua, se revela así misma en el supuesto de la práctica en esencia, en el planeamiento de un curso, en las rutinas del salón de clase, en los juicios de valor sobre la enseñanza del lenguaje y en las decisiones que el maestro de lenguas tiene que tomar día a día en cada clase que imparte. Para este autor, el docente de la lengua puede expresar su convicción teórica a través de las actividades en el aula de clase y a través de las voces en reuniones profesionales o juntas académicas.

Aunado a lo anterior, existen ciertas situaciones según el autor en las que la teoría se torna evidente en la capacitación del maestro de lengua, en su asesoramiento o supervisión, en el planeamiento del currículo, en la elaboración de libros de texto, en la elección del programa, en la justificación de gasto para equipamiento de aulas, etc. En tales situaciones, se tienen que expresar puntos de vista y hacer elecciones para tomar posturas y con frecuencia defenderlas de aquellas que resulten opuestas.

Con la vasta teoría ya existente y la aportación de escritos y revistas además de investigaciones realizadas en el rubro de enseñanza de lenguas, Stern considera que la necesidad por una teoría útil se manifiesta mediante la inquietud en la profesión de enseñanza de lenguas, la búsqueda vana de un remedio para su mejora, la impaciencia de padres de familia por el tipo de instrucción del lenguaje y la decepción y resentimiento de alumnos que no han tenido éxito en su aprendizaje. A pesar de que existe contribución intelectual de la lingüística, la psicología y la sociología; ésta no ofrece protección contra la teoría existente aún deficiente (Stern, 1991).

Mauri C. *et al* (2001), distingue nuevas expectativas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a raíz de los cambios y avances en el campo de la lingüística. Dichas transformaciones han significado un paso importante desde un punto de vista conceptual. Todo ello en consecuencia de que se dio una transición en la enseñanza de la lengua para pasar de un enfoque estructuralista a otro funcional de la naturaleza de su enseñanza.

Para Mauri y colaboradores, las teorías del aprendizaje aportan los elementos indispensables sobre la manera en que debe cumplirse el proceso de aprendizaje. La autora refiere el surgimiento de teorías como el conductismo, cognitivismo y el funcionalismo entre 1900 y 1960, y posteriormente el desarrollo de otras teorías con base en el procesamiento de la información como es el humanismo y el constructivismo fundamentado en la actividad (Mauri C. *et al* (2001).

En la teoría del conductismo, la base radica en el estímulo-respuesta y se vincula con los cambios del individuo derivados de la experiencia. Esta teoría exigiría precisión tanto en la enseñanza, los objetivos y las habilidades, recurriría a técnicas, procedimientos y situaciones que llevarían el aprendizaje esperado al utilizar el reforzamiento positivo y evitar el castigo. De acuerdo al conductismo, los patrones o estructuras en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua requerirían aprenderse en forma excedida o reiterarlos hasta convertirlos en hábitos de manera no consciente y sin dar importancia al significado. La unidad básica serían los enunciados y la práctica se enfocaría al aprendizaje de la forma con tendencias a una pronunciación perfecta.

Por otro lado, el estudio de la gramática se prohibiría y se evitarían las explicaciones de la misma. Una de las deficiencias de esta teoría que puede considerarse la más importante sería la de no conceder importancia a la comunicación e interacción entre los alumnos, así como ignorar el factor social en el aprendizaje de cualquier idioma limitando así la creatividad del individuo al momento de utilizar el lenguaje.

El cognitivismo, de surgimiento posterior que pondría énfasis en la comprensión consciente de reglas gramaticales que más tarde llevarían a la producción de patrones lingüísticos. Es decir, las reglas se aprenderían y aplicarían a los elementos del idioma y el uso del intelecto tendría su valoración en aprendizaje de estructuras gramaticales del idioma. Esta teoría psicológica reposaría en la participación mental y activa del estudiante y concentraría su atención en el aprendizaje como un proceso de retención, almacenamiento y recuperación de información deshumanizando el proceso ya que no tomaría en cuenta las cualidades humanas y las relaciones socioculturales del aprendiz de la lengua.

Desde el punto de vista de Mauri y colaboradores, para lograr un aprendizaje personalizado no se puede y no se debe prescindir de la interacción y el equilibrio entre lo interno y lo externo, de lo innato y lo social; de igual manera la materialización de acciones basadas en convicciones, sentimientos y cualidades de la personalidad que favorezcan la interacción en el contexto grupal.

Para atender el cúmulo de características antes mencionado aparece la teoría del aprendizaje conocida como humanista, misma que entendería la necesidad de implicar al alumno en el aprendizaje y favorecería al descubrimiento de sus potencialidades. Asimismo, impactaría positivamente la motivación para actuar como verdadero sujeto en el que la manifestación de su individualidad fuese posible y a su vez la capacidad de expresar sus necesidades e intereses.

En un intento por hacer una breve aproximación a las teorías que influyen en el aprendizaje del ser humano y por consiguiente en la enseñanza, puede constatar que las teorías hasta ahora conocidas, han influido de manera directa en los distintos aspectos que dan forma al proceso académico en la enseñanza. De manera especial, las teorías rigen y soportan la actuación indeterminada de maestros y la respuesta que se recibe por parte de los alumnos. En ocasiones se compenetran algunas de ellas con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos en el programa o curso.

Hoy día, el estudiante es considerado un sujeto activo en el proceso de aprendizaje, por lo que se mezclan métodos y teorías, los resultados en la comunicación de los estudiantes al utilizar la lengua meta son aún insuficientes según las investigaciones en este campo. Además de las teorías de la enseñanza que se identifican e incluyen también en este proceso, las estrategias a las que recurre e implementa el profesor desde su conocimiento, creencia y experiencia como agente educativo.

2.3.3.3 Estrategias de enseñanza

Para Díaz Barriga y Hernández (2010), las estrategias de enseñanza son “recursos que el maestro puede utilizar para brindar esa ayuda ajustada ante diversas situaciones, su uso debe darse de forma heurística, flexible y reflexiva”. Estos elementos proveen herramientas importantes al docente para promover un aprendizaje constructivo en los alumnos. Según los autores, en cada aula de clase en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla, una construcción conjunta entre docente y alumnos se realiza de forma única e irrepetible, por ello, es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método seguro que puede resultar efectivo y válido para todas las situaciones en este proceso (Díaz Barriga y Hernández, 2010:116).

Para otros autores, las estrategias son los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, los definen como “medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991 en Díaz Barriga y Hernández, 2010: 118).

El bagaje del docente sobre estrategias de enseñanza, según Díaz Barriga debe ser amplio y suficiente, debe contar con el dominio pleno de la función de cada una de ellas, su utilización y la forma de aprovecharse de manera efectiva. De esta manera, su labor en la enseñanza se nutre de este recurso y puede otorgarle mejores resultados al aprendizaje de los estudiantes así como a su práctica. Las estrategias que distinguen Díaz Barriga y colaboradores se clasifican en seis grupos, su conceptualización y descripción se integran en el cuadro 2.4.

Cuadro 2.4 Clasificación de las estrategias de enseñanza.

Estrategia	Descripción	Ejemplos
1. Estrategias para activar y usar los conocimientos previos y generar expectativas apropiadas en los alumnos.	Destacan la necesidad del conocimiento previo para construir el conocimiento, sin él no sería posible entender, asimilar e interpretar la información nueva.	Actividad focal introductoria, discusiones guiadas, actividades generadoras de información previa y objetivos e intenciones como estrategias de enseñanza.
2. Estrategias para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender.	Son las destinadas a ayudar en la creación de vínculos adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva asegurando una mayor significatividad de los aprendizajes alcanzados.	Organizadores previos y analogías.

3. Estrategias discursivas y de enseñanza.	Importancia de la interacción y el uso del discurso en el aula para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los alumnos en el contexto escolar.	El discurso del docente (explicar y convencer) y el discurso expositivo-explicativo del docente.
4. Estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender.	Ampliamente utilizados como recursos didácticos, son de utilidad para resumir u organizar corpus significativos de conocimiento. Son efectivos en procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje.	Mapas conceptuales, cuadros C-Q-A, cuadros sinópticos, cuadros de doble columna, organizadores de clasificación, diagramas de flujo y líneas de tiempo.
5. Estrategias para promover una enseñanza situada.	Apoyan en la intención de promoción de aprendizajes situados, experienciales y auténticos que permiten desarrollar habilidades y competencias.	Aprendizaje basado en problemas (ABP), Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABAC) y aprendizaje mediante proyectos (AMP).
6. Estrategias y diseño de textos académicos	Presentan de forma didáctica el conocimiento de las distintas disciplinas.	Señalizaciones, preguntas intercaladas, resúmenes, ilustraciones (decorativas, representacionales, organizativas, relacionales, transformacionales, interpretativas, etc.).

Clasificación de estrategias de enseñanza de Díaz Barriga y Hernández, (2010). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. UNAM-Mc Graw Hill. México.

Además de las estrategias están los métodos y técnicas de enseñanza así como las interacciones que soportan la actividad docente. En la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje se involucran elementos que además de hacer posible la función del docente, apoyan de forma automática su desempeño, al mismo tiempo favorecen al alumno en su interés por construir el conocimiento y las competencias.

2.3.3.4 La interacción en el aula

Con el objetivo de apoyar la enseñanza, existen implicaciones vinculadas con elementos diversos como parte de la práctica del profesor al interior del aula de clase. La interacción entre docente y alumno así como entre iguales puede considerarse aspecto fundamental en el proceso del aprendizaje. El proceso de input (aportación) está estrechamente relacionado con el output (rendimiento) y en esta relación toma parte esencial la interacción promovida por el profesor entre él y sus alumnos.

Un argumento de importancia es el de Hedge (2000), desde su punto de vista, los aprendices de la lengua requieren de práctica para producir rendimiento en la comprensión de la lengua meta.

Una estrategia recomendable según Hedge es a través de la utilización de los recursos del lenguaje que ya se han adquirido. Otra es la retroalimentación por parte del docente y de los propios compañeros de clase, ello permite a los aprendices valorar hipótesis y perfeccionar el conocimiento que están desarrollando sobre el sistema del lenguaje. Para la autora, se ha afirmado que el hecho de ser estimulado a producir rendimiento obliga a los aprendices a sobrellevar su ausencia de conocimiento mediante la lucha por hacerse entender, hablando en forma lenta o repetir y clarificar sus ideas a través del parafraseo.

Para Hedge, hay un principio subyacente en la actual práctica de la enseñanza de la lengua inglesa, tal principio es que la interacción impulsa al estudiante a producir lenguaje más exacto y adecuado que por sí mismo provee de input a otros estudiantes. Razón por la que el trabajo en pareja y en grupo se ha convertido en una característica común en el aula de clase contemporánea (Hedge, 2000).

Por su parte, Pla *et al* (1997), sugieren necesaria la planificación de una serie de actividades y tareas al inicio del ciclo escolar para un buen funcionamiento de las relaciones en el interior del aula. Todo ello con el objetivo de que los estudiantes se conozcan entre ellos, se llamen por sus nombres y conozcan puntos relacionados con gustos, aficiones e intereses. De manera gradual, se acostumbrarán a trabajar tanto individual como en grupos y en consecuencia a hablar en la lengua meta y las horas iniciales del curso estarían enfocadas a dar y conseguir información entre ellos mismos.

La interacción en el aula son aquellas actividades en las que el alumno se relaciona con sus compañeros para realizar tareas o acciones encomendadas para el logro de un objetivo. Entre las frecuentes en el aula están la conversación, la comprensión y sobre todo la atención en lo que se está realizando mediante la participación en pareja o grupo. De igual manera, a través de ese interactuar se practica el aprendizaje ya alcanzado, mismo que puede funcionar como recurso en circunstancias en las que otros alumnos carecen del conocimiento.

Para promover la interacción en el aula el personaje central es el docente, en su papel de orientador, organizador, asesor o tutor, cual sea el rol que asuma, éste tiene la capacidad y el conocimiento de orden pedagógico y didáctico para fungir como estimulador principal en las interacciones.

2.3.3.5 Enfoques y métodos de enseñanza de una lengua extranjera

La metodología de la enseñanza de lenguas es un tema de estrecha relación con la incógnita de cómo aprender y cómo enseñar una L2 o lengua extranjera. El conjunto de métodos es un elemento central que puede tener significados distintos para quienes guían procesos de aprendizaje, para diseñadores de programas e incluso para el aprendiz de la lengua por el hecho de que puede verse como algo divertido, creativo y de aplicación a la vida diaria. No obstante, su aplicación requiere de conocimiento pleno y sobre todo adaptación a las necesidades del educando y su contexto.

La metodología de enseñanza utilizada por el docente con el objetivo de guiar, asesorar y facilitar el aprendizaje de EFL o ESL es vasta y variada; conocer sus enfoques y clasificación favorece su aplicación y por consiguiente, puede generar resultados satisfactorios en el aprendizaje esperado. Hacer una distinción entre enfoque, método y técnica-usualmente vistas como conceptos similares- es además de importante necesario para la claridad y seguridad con la que debe actuarse en la práctica de cada uno de ellos.

En las líneas siguientes se incluye una distinción y clasificación de los elementos antes mencionados así como un apartado que integra la metodología considerada en la enseñanza del idioma inglés en secundarias oficiales en su versión 2006.

Es posible que en ocasiones los términos enfoque, método y técnica se usen en forma indistinta para hacer referencia a conceptos distintos, por ello conviene una definición puntual de cada uno de estos. Anthony (1963) define el enfoque en la enseñanza de la lengua como algo que refleja un cierto modelo o paradigma de investigación-también puede llamarse teoría-.Con respecto al método, el autor lo considera una serie de procedimientos o sistema que advierte en forma precisa como enseñar una L2 o una lengua extranjera, es más específico que un enfoque pero menos que una técnica. Para el autor, los métodos son compatibles con uno o dos enfoques. Por otro lado, Una técnica es una estrategia o mecanismo en el salón de clase, por lo que representa el término más reducido de los tres conceptos.

Algunas técnicas son de amplia utilización e identificadas en los métodos, como ejemplo pueden citarse un dictado, una imitación o una repetición. Sin embargo, algunas otras pueden ser específicas de un método (Anthony, 1963 en Celce Murcia, 2001). En cuanto a los enfoques, Lindsay (2000) distingue el enfoque comunicativo, modelo innovador que aparece a finales de los 70's, en él se concibe al aprendizaje de lenguas como un proceso en el que lo primordial no son las formas lingüísticas sino las intenciones de comunicación y su propiedad. Éste enfatiza la competencia comunicativa y en su aplicación puede observarse la influencia de varias teorías del aprendizaje.

Otro es el humanístico, se fundamenta en que los aprendices ponen sus sentimientos tanto como su razonamiento a la tarea de aprender la lengua. Es decir, el énfasis por la integridad desarrollado por psicoterapeutas. En este método se pondera el trabajo de grupos, se busca la sensibilidad de los estudiantes, el trabajo dinámico y la convicción sobre la necesidad de un crecimiento personal en ellos. Están en esta clasificación los enfoques inductivo y deductivo, el primero de ellos demanda que la mejor manera de aprender las reglas y estructuras de una nueva lengua es a través de la experiencia, la práctica y la observación. Por lo que el aprendiz de la lengua adquiere la estructura y reglas de la lengua mediante ejercicios y práctica de enunciados sin la respectiva explicación.

En el deductivo, de forma inversa la regla o modelo se presenta antes de los ejemplos. Con frecuencia se asume que el aprendiz será capaz de construir los tipos de enunciados o estructuras de la regla o modelo, por lo que las formas gramaticales y estructuras se hacen explícitas y la práctica del lenguaje se derivará conscientemente de los modelos (Lindsay, 2000). Para Celce-Murcia (2001) cuatro enfoques en la enseñanza de lenguas son los de reciente desarrollo, cada uno de ellos fundamentado en una teoría un tanto diferente o vista desde el sentido de cómo las personas aprenden L2 o lenguas extranjeras y cómo es que utilizan el lenguaje. El cuadro 2.5 presenta dichos enfoques y sus conceptos.

Cuadro 2.5 Enfoques en la enseñanza de lenguas

<i>Cognitive Approach</i> Language is rule-governed cognitive behavior (not habit formation).	<i>Affective-Humanistic Approach</i> Learning a foreign language is a process of self- realization and of relating to other people.
<i>Comprehension Approach</i> Language acquisition occurs if and only if the learner comprehends meaningful input.	<i>Communicative Approach</i> The purpose of language (and thus the goal of language teaching) is communication.

Enfoques en la enseñanza de lenguas según Celce-Murcia, 2001.

Para Celce-Murcia, los cuatro enfoques antes presentados no están en conflicto o no son totalmente incompatibles por el hecho de que no existe la dificultad para concebir un enfoque integrado que incluyera la atención al efecto de la formación de reglas, comprensión y comunicación en las que se veía al aprendiz de la lengua como alguien que piensa, siente, entiende y tiene algo que decir (Celce- Murcia, 2001).

Hablar de método es hacer referencia a una serie de procedimientos realizados de manera sistemática y organizada con la finalidad de alcanzar una meta u objetivo. En la perspectiva de Hernández (2000), el método es “un cuerpo de teoría verificado científicamente o la serie de procedimientos, medios generales o técnicas usadas de forma sistemática para conseguir un objetivo. También se le refiere como un conjunto de acciones dirigido por el profesor con la finalidad de organizar la actividad cognoscitiva y práctica de los estudiantes en la consecución de la meta” (Hernández, 2000:1).

Desde una concepción epistemológica, Ocegueda (2009) concibe el método como “el camino que se sigue para lograr una meta”. Para la autora, en la realización de cualquier actividad existe una vía por la cual transitar y lograr el objetivo. En actividades cognoscitivas, para dar respuesta al deseo de conocer la realidad, existen diferentes formas de aproximación creadas por el hombre; estas vías de acercamiento se conocen como métodos. Como la realidad es formal y factual según advierte la autora, los objetos de estudio se han enfrentado y asimilado por el hombre a través de los distintos métodos (Ocegueda, 2002:29).

En la enseñanza de lenguas, Hernández (2000) hace una distinción de métodos entre los que clasifica como generales y específicos, tradicionales y contemporáneos. El autor hace la referencia de acuerdo a la literatura a través de categorías lógicas-síntesis, análisis, inducción y deducción-, el aspecto de la lengua en el que centra su atención-gramatical, léxica y fonética-, las habilidades que se entrenan- oral, escrita, de lectura y traducción-, la teoría base lingüística o psicológica del aprendizaje en la que se apoya-consciente, sugestopédico, estructural- y aquellos diseñados para enseñar lenguas extranjeras- *Total Physical Response, Direct Method, GrammarTranslation-* entre otros.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El Método Directo fue llamado así “directo” por su fundador (Gouin) quién utilizó asociaciones directas con las formas habladas de la lengua meta a través de los sentidos- principalmente el visual y auditivo-, se dio enseñanza de francés a través del francés, inglés por medio de inglés a los estudiantes de la lengua y se evitó la traducción. Desde el siglo pasado, el término se ha utilizado ampliamente, sin embargo ha perdido aceptación como método distintivo (Lindsay, 2000).

En la opinión de Hernández (2000), el método directo intenta establecer una unión recta entre la palabra extranjera y la realidad que se pretende dar a conocer, asocia las formas del habla con objetos, acciones y situaciones sin recurrir a la primera lengua o lengua materna y centra su atención en el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua.

El procedimiento usual (las técnicas utilizadas) en este método son las presentaciones de contenidos extraídos del libro de texto por el profesor, explicaciones de expresiones difíciles en la L2 con el apoyo de paráfrasis, sinónimos o demostraciones, lectura en voz alta o dictados, preguntas y respuestas en la lengua meta, auto conexión de los estudiantes y el profesor, llenado de espacios en blanco, instrucciones y direcciones para el diseño de mapas, entre otros (Stern, 1986 en Madrid, 1995).

El método de Traducción de la Gramática, en él se pone énfasis en el aprendizaje relacionado con el sistema de la lengua más que la manera de utilizarla en situaciones comunicativas. Según Hernández (2000), es el método más antiguo y dogmático dado que fue el más utilizado durante los siglos XVIII y XIX. Su enfoque es la atención a las reglas gramaticales y su asimilación, se apoya en la presentación de reglas de estructuras en enunciados, vocabulario y ejercicios de traducción, mismos que auxiliaban en la explicación de las palabras y constituyentes nuevos.

En el método antes mencionado, la traducción es la actividad más importante, el procedimiento de una lección ordinaria sigue un plan en el que una regla gramatical se presenta seguida de un vocabulario. Otras actividades son preguntas sobre lecturas de comprensión, búsqueda de sinónimos y antónimos en el contenido, selección de vocabulario del texto leído y elaboración de enunciados utilizando las palabras nuevas,

memorización de cognados y falsos cognados así como llenado de espacios en blanco para complementar ideas o enunciados (Stern, 1983 en Madrid, 1995).

El método Audi lingue conocido también como aural-oral, en él se prioriza la expresión oral y la audición, considera la lengua hablada como un sistema de sonidos utilizado en la comunicación social. Se enfatiza con este método el uso correcto de los elementos lingüísticos y se intenta que el hablante aprenda el vocabulario nuevo mediante asociaciones de palabras que escucha y dice con imágenes visuales y repeticiones. Con frecuencia recurre a la mecanización de ejercicios y a la imitación de patrones nativos. Los procedimientos principales en este método son la imitación, repetición y memorización (Ellis, 1990).

Algunos supuestos destacados sobre el método antes mencionado según Ellis (1990) son los siguientes: el aprendizaje de una lengua extranjera es lo mismo que cualquier otro tipo de aprendizaje y puede ser explicado por las mismas leyes y principios, es el resultado de la experiencia y se hace evidente en cambios y en conducta, es diferente del aprendizaje de la lengua materna, es un proceso de formación de hábitos, procede a través de similitudes y los errores son el resultado de la L1 (Ellis 1990 en Madrid, 1995).

El método de la Sugestopedia de Lozanov, en él es importante el hecho de que el individuo reacciona consciente y para cualquier estímulo. Su creador lo define como un sistema de instrucción que pretende internarse en la libertad oculta y en auto disciplina. Se apoya en la psicoterapia comunicativa y en algunas otras disciplinas terapéuticas. Con este método, se ubica al estudiante en un lugar confortable en el que escucha música a la vez que se le presentan palabras nuevas y diálogos que incluyan dicho vocabulario. Con ello se presupone que habrá un aprovechamiento más rápido y tendrá mayor duración (Pekelis, 1907 en Hernández 2000).

El TPR (*Total Physical Response*), respuesta física total es el método desarrollado por James Asher en la década de los 70's. En él se realizan actividades físicas en las que el profesor da instrucciones y los estudiantes sólo efectúan movimientos. A través de este método se desarrolla la comprensión auditiva como prerequisite para hablar.

De igual forma, se generan fases de preparación para la expresión oral en la que el estudiante la pondrá en práctica hasta sentirse confiado y con deseos de hacerlo.

La Vía Silenciosa o Silente (*Silent Way*), en este conjunto de actividades, el docente toma el papel de modelo y utiliza los gestos, la mímica, señales, medios visuales, láminas de diferentes tamaños y colores para indicar a los estudiantes lo que harán. El profesor no establece límites, no premia ni censura, sólo los impulsa a seguir intentando. Con este método (*silent way*) puede afirmarse que el aprendiz de la lengua es conducido a confiar en sus propios recursos.

Existe una variedad de métodos en la enseñanza de lenguas que son apoyados por diferentes técnicas y estrategias, sin embargo para Richards (1984) la flexibilidad de éstos es un factor destacable dado que de ella depende su utilidad (Richards, 1984 en Celce Murcia, 2001). Otros autores como Strevens (1977) argumentan sobre las circunstancias complejas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en las que se tienen diferentes alumnos, maestros, objetivos, metas, enfoques, métodos, técnicas en el aula así como materiales y estándares de logro.

En la opinión de Strevens, lo anterior hace inconcebible que cualquier método posibilite el logro de óptimos resultados, por lo que utilizar uno u otro método genera la expectativa de buenos resultados más no de valorar dicho método como el mejor (Strevens, 1977 en Celce Murcia, 2001). Con los ejemplos de modelos de enseñanza presentados, se hizo una breve mención de la trascendencia histórica que ha tenido la enseñanza de lenguas. Asimismo, es una evidencia fundamental de que para enseñar y aprender idiomas hay formas suficientes, lo indispensable es conocerlas, aplicarlas y evaluar su funcionalidad según las características y circunstancias del contexto en el que son aplicadas.

2.3.3.6 Marco metodológico para la enseñanza del idioma inglés en secundaria

La SEP diseñó un marco metodológico atendiendo el enfoque en el que concibe al alumno como un constructor activo del conocimiento.

Dicho esquema de inventivas para la enseñanza del idioma inglés en secundaria lo incluyó en el programa correspondiente con las respectivas orientaciones. El diseño se fundamenta en el modelo de aprendizaje basado en la experiencia ya descrito en párrafos anteriores y con él se pretende dar respuesta a la interrogante de ¿Cómo queremos que enseñen los maestros? y ¿Cómo queremos que aprendan los alumnos?

Con este marco de metodologías, se ilustra la conceptualización del proceso de enseñanza y como ésta se hace presente en cada bloque constitutivo del programa (SEP, 2006. Programa de Inglés en Secundaria). El proceso según la SEP inicia con la exposición del alumno a un texto en forma oral o escrita basado en el tema del bloque, el contenido debe estar en concordancia con las funciones del lenguaje correspondientes a ese bloque. Los indicadores de los aprendizajes esperados correspondientes a la interpretación de los textos describirán el trabajo que se realizará con ellos.

Se espera con lo anterior, la ejecución de una etapa de experiencia concreta con un texto. Además, considerando el lenguaje contenido en el texto, el docente selecciona las áreas de atención para dar paso a la reflexión de la lengua. Según la SEP, este periodo es el adecuado para promover la observación reflexiva de la lengua, lo que significa que el propio estudiante debe intentar captar el sentido del funcionamiento de la lengua que lo conducirá a la etapa de conceptualización abstracta en la que se realizan generalizaciones sobre la lengua.

Para lograr el efecto antes mencionado el maestro debe encargarse de promover y guiar la reflexión así como de redirigirla. El paso siguiente consiste en promover el uso del lenguaje a través de tareas que inician en forma controlada y pueden terminar en forma libre. Los indicadores relacionados con lo que los alumnos producirán como texto o aprendizaje esperado (en forma hablada o escrita) describen y aluden la etapa denominada experimentación activa en donde los estudiantes tienen la oportunidad de probar su hipótesis con respecto al funcionamiento del lenguaje.

De acuerdo a la SEP, el marco metodológico no es una “descripción rígida del proceso de enseñanza, es sólo un punto de partida en el que los profesores pueden encontrar formas alternas de abordar los contenidos del programa considerando las necesidades de los

estudiantes y su estilo personal de enseñanza” (SEP, 2006. Programa de inglés en Secundaria: 119).

Algunas actividades habituales y continuas que propone la SEP como parte de la metodología, y con la finalidad de que se brinde confianza a los alumnos en el salón de clase y en ellos se promueva el sentido de pertenencia al grupo así como la eficiencia en los procesos en el salón de clase son: hablar en inglés todo el tiempo durante la clase, formar pares o grupos mediante procedimientos establecidos, recurrir al diccionario para resolver dudas, entre otras.

En las actividades continuas están los proyectos de mayor longitud en los que se involucran docente y estudiantes con la finalidad de extender el aprendizaje de clase y consolidar el sentido de grupo. Se podrá trabajar en la elaboración de un periódico escolar, lecturas de libros en inglés, investigaciones de temas particulares entre otras creadas por el docente. Por otro lado, el PNIEB dispone un enfoque de enseñanza en el que “la capacidad de reflexión sobre la lengua se vincula estrechamente con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

Por lo anterior, no sólo se considera el aprendizaje lingüístico, sino también el cultural, la razón es que una de sus funciones es la socialización, en la que su finalidad es que los alumnos se relacionen, progresen y reconstruyan el mundo social en el que viven” (SEP, PNIEB, Ciclo Cuatro, 2011: 32). En este nuevo programa, las prácticas sociales constituyen la referencia principal en la dilucidación de los contenidos, decisión fundamentada en el enfoque de la SEP. Dichas prácticas son “pautas o modos de interacción que además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas a ellas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular” (SEP, PNIEB, Ciclo Cuatro, 2011: 32).

Además de las prácticas sociales se establece un conjunto de competencias específicas, mismas que se admiten como “configuraciones complejas y articuladas de *hacer* con el lenguaje, *saber* sobre el lenguaje y maneras de *ser* con el lenguaje, cuyo

propósito es preservar las funciones que tiene en la vida social y sus aspectos formales”. Tales competencias están clasificadas en tres tipos: a) hacer con el lenguaje, b) saber sobre el lenguaje y c) ser con el lenguaje.

Por lo anterior, el tratamiento didáctico exige por parte del profesor “una planeación que garantice que los alumnos *aprendan haciendo*, es decir, aprendan a escuchar escuchando, a hablar hablando, a escribir escribiendo, a leer leyendo en situaciones reales de comunicación y con distintos propósitos” (SEP, Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, Ciclo Cuatro, 2011: 33).

Para la SEP y el PNIEB el tratamiento didáctico en la enseñanza de una lengua distinta a la materna es fundamental, la razón radica en que “las funciones del lenguaje garantizan el sentido que se espera tengan en la vida social de los alumnos” Por lo que se consideraron modalidades de organización del trabajo didáctico enmarcados como lineamientos. El cuadro 2.6 integra las disposiciones antes señaladas.

Cuadro 2.6 Lineamientos para organizar el trabajo didáctico.

LINEAMIENTOS PARA ORGANIZAR EL TRABAJO DIDÁCTICO (PNIEB)	
Planear situaciones comunicativas que:	Garantizar el desarrollo de actividades habituales que:
<ul style="list-style-type: none"> • Articulen los contenidos programáticos (<i>hacer</i> con el lenguaje, <i>saber</i> con el lenguaje y <i>ser</i> con el lenguaje) en un proceso que involucre una fase inicial, una de desarrollo y una de cierre. • Favorezcan el trabajo colaborativo. • Permitan anticipar dificultades y soluciones posibles así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso. • Posibiliten abordar contenidos que requieren un tratamiento profundo para continuar el proceso que permitirá obtener el producto deseado. • Promuevan la autoestima y confianza en el uso del inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lejos de ser predeterminadas, sean producto del consenso y de la negociación entre el docente y el alumno. • Promuevan la confianza de los alumnos en el salón de clases, den sentido de pertenencia al grupo, entiendan los aprendizajes y permitan incrementar la eficacia de los procesos que se desarrollan en este espacio.

Información extraída del PNIEB, SEP 2011.

2.4. El maestro de inglés

Para el análisis y entendimiento de las dimensiones estudiadas (personal y didáctica) es indispensable el contexto y los elementos que entrelazan las acciones, los saberes y significados del docente como parte de su práctica. En el apartado siguiente se incluye información relacionada con el profesor como agente transformador en la labor educativa desde una perspectiva conceptual. Se integra también un segmento con información relacionada con el alumno así como del marco normativo sobre planes y programas de inglés como parte de las políticas educativas a las que se inserta la práctica del profesor.

En el capítulo anterior, se destacó al docente bajo la concepción de Fierro y colaboradoras, como un ser histórico que trasciende, quien está obligado a lograr la recuperación de la forma en que se cruzan su historia personal con su trayectoria como docente o individuo profesional... (Fierro Fortoul y Rosas, 1999). Con las perspectivas de algunos autores y del propio SEN, en las líneas siguientes se incluyen de manera breve elementos conceptuales sobre el profesor.

2.4.1 El profesor de inglés en Educación Secundaria

Harmer (2001), argumenta que los maestros utilizan distintas metáforas para describir lo que ellos realizan, menciona que en ocasiones ellos dicen ser algo similar a los actores por ubicarse de manera regular en un escenario. Otros según el autor, destacan ser algo parecido a los directores de orquesta porque conducen una conversación, su tono y pausa. Para algunos otros, su papel se asemeja a una especie de jardineros porque plantan las semillas y posteriormente las observan crecer.

En opinión de Harmer, lo anterior, surge de la manera como los docentes ven su profesión, su sentir sobre el actuar que tienen que desempeñar en el aula de clase durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el autor, la medida de una buena lección radica en la actividad del alumno y no en el desempeño del maestro. Para ello, la evidencia principal se encuentra en los recintos en los que los estudiantes tienen tareas a realizar y en donde el proceso de desempeño de las mismas conduce a un aprendizaje real en el alumno.

En la situación antes mencionada, el maestro no es el proveedor de conocimiento, el controlador y la autoridad, es ante todo un facilitador o un recurso en el que los estudiantes pueden apoyarse. En el tipo de enseñanza centrada en el alumno, Harmer distingue la necesidad de un maestro con cualidades especiales; entre ellas madurez, intuición, habilidades educativas, una apertura al input de los estudiantes y una mayor tolerancia a la incertidumbre. Estas condiciones, sin duda son contrastantes a las de una conducta típica del maestro tradicional, sin embargo son esencialmente las características que la mayoría de las personas esperarían de un maestro (Harmer, 2001).

El Programa de Inglés en Secundaria de México (2006), concibe al profesor como “un usuario del lenguaje más experimentado, quien está a cargo de crear las condiciones para que los alumnos aborden el idioma y a su vez de guiar el proceso. Es a su vez el responsable de establecer el dialogo con los estudiantes acerca y a través de textos orales y escritos de forma que los alumnos se conviertan en participantes efectivos de una comunidad hablante de inglés en el salón de clases” (SEP, Programa de Inglés en Secundaria, 2006:117).

Según el enfoque de los programas de inglés en ES (2006), en el que el aprendizaje de una lengua extranjera significa “aprender lo que un usuario del lenguaje experto hace para interpretar y producir textos en un contexto social”. La enseñanza orientada hacia ese objetivo implica un análisis de lo que los maestros expertos realizan para promover tal aprendizaje. Por ello, puede asumirse que de un profesor efectivo se espera que realice acciones como son planear la enseñanza, organizar el ambiente de aprendizaje, interactuar y promover la interacción entre los estudiantes así como evaluar tanto los procesos como los logros de los aprendices.

En la opinión de Díaz Barriga y Hernández (2010), el profesor es un “agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de capacidades que debe no sólo dominarlas sino apropiarse de nuevas formas de enseñar” (Díaz Barriga y Hernández, 2010:2). De igual forma, a la reflexión interna de valores y actitudes, a la retención y práctica de aprendizajes

complejos como resultado de su participación en forma activa y en ambientes escolares en los que prevalece la experiencia y el contexto real.

Para Díaz Barriga y Hernández, existen grandes expectativas de que el docente del siglo XXI sea distinto del actual, la razón es que hoy “la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión, nuevos significados y roles” (Latapí, 2003:15 en Díaz Barriga y Hernández, 2010).

En la opinión de Madrid (1995) el éxito o fracaso en la clase de lengua extranjera depende mucho del profesor por el hecho de que puede prescindirse de grabaciones o libros en una clase pero no del profesor. Para el autor, el docente se convierte en elemento indispensable en el proceso de enseñanza de lengua extranjera. Asimismo, “el profesor de lengua extranjera es también un educador y no sólo tendrá que enseñar el lenguaje sino que ha de contribuir a la educación general de los estudiantes en el desarrollo personal y de sus capacidades intelectuales fomentando actitudes positivas hacia la clase de lengua así como ayudándoles a convertirse en individuos cooperativos en la sociedad” (Madrid, 1995: 109).

Otros elementos destacables en el docente de lengua extranjera según Madrid son “su efectividad y competencia dado que requiere de ofrecer actividades motivantes y desafiantes así como situaciones de aprendizaje favorables para los estudiantes. Con ello promueve el deseo por aprender y realiza lo mejor de sí para satisfacer las expectativas, necesidades e intereses de sus estudiantes así como el desarrollo de estrategias, procesos, habilidades y valores que contribuyen a una educación integral” (Madrid, 1995:109).

El profesor al momento de llevar a cabo su labor en el aula, incorpora características personales, su experiencia, modelos de enseñanza que considera adecuados o bien recurre a los que estuvo expuesto durante su formación, mismas que en repetidas ocasiones toma como ejemplo o parámetro a seguir en su desempeño. Sin embargo, las situaciones de aprendizaje vividas por el profesor estarán muy distantes de ser similares a las que tiene que enfrentar y los roles que tiene que asumir por razones de diferencia de personalidades.

Es indudable que el conocimiento y la preparación así como la experiencia son características individuales en el profesor, éstas se conjugan y permean el desarrollo de su labor, lo que facilita la adaptación a las condiciones emergentes en el aula de clase para dar paso a situaciones de enseñanza y de aprendizaje a una diversidad de individuos.

Con la anterior serie de conceptualizaciones puede entenderse cómo la visión y las expectativas sobre la profesión docente son de exigencia capital. Hoy día, un maestro o quien se desempeña en esta profesión desafía retos y demandas emitidas por una sociedad compleja y cambiante. El docente deja de ser un mero transmisor de conocimientos, el dominio de la materia que él o ella desempeñan no es suficiente, su responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha convertido en un papel de magnitudes inestimables. En ello, la preparación, la comunicación, los valores y las interacciones a la par con otros elementos son imprescindibles.

Hoy el profesor no sólo es un símbolo de desempeño educativo, es una representación y una actuación que trasciende y se refleja en el aprendizaje de sus alumnos. Por tanto, los roles que tiene que asumir dentro y fuera del aula son diversos y de vital trascendencia. En las líneas siguientes, se incluye una descripción somera de algunos de los roles adoptados por el profesor en su práctica cotidiana con estudiantes.

2.4.1.1 Roles del profesor de inglés en educación secundaria.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández, desde visiones pedagógicas diversas, se han asignado papeles o roles al profesor, mismas que tradicionalmente se identifican como: mero transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje y en algunas ocasiones investigador educativo. En la visión de estos autores, la función del maestro no debe limitarse a ninguna de las ya mencionadas, tal restricción puede delimitar su quehacer a la creación de un ambiente de aprendizaje beneficiado y remitirse a ser el observador de cómo aprenden sus alumnos, a esperar las evidencias que construyen sus conocimientos. Para ellos el docente “cumple una función de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (Díaz Barriga y Hernández, 2010:3).

Dentro del aula de clase, según advierte Harmer (2001), el rol del docente puede cambiar de una actividad a otra, o bien de un escenario a otro. Para el autor, si se es desenvuelto al hacer estos cambios, la efectividad como docente es elevada. De la manera que sea y en el sentido de fungir como recurso, el rol adoptado por el docente será con el objetivo de que facilite el progreso de los estudiantes de una o de otra forma.

Los distintos roles que el profesor puede asumir en momentos determinados, su definición y descripción se integran en el cuadro 2.7

Cuadro 2.7 Roles del profesor de inglés en Educación Secundaria.

ROLES DEL PROFESOR	DESCRIPCIÓN
1. Controlador	A cargo de la clase, la actividad y el grupo, tiene el control, dice que hacer a los estudiantes, lee en voz alta y ejemplifica al docente que se sitúa siempre al frente del grupo.
2. Organizador	Brinda información, da instrucciones de cómo trabajar, organiza en grupos, cierra la actividad cuando considera pertinente, involucra y compromete a los estudiantes en las actividades.
3. Asesor	Ofrece retroalimentación, corrección u orientación a los estudiantes además de otorgar valor a la actividad realizada.
4. Medio o Recurso	Proporciona ayuda en momentos en los que los estudiantes no son capaces de resolver o llevar a cabo alguna actividad.
5. Participante	Interactúa o participa en las actividades tomando el rol de estudiante.
6. Tutor	Trabaja apoyando en proyectos de forma individual y grupal, señala direcciones a seguir, orienta en actividades no pensadas.
7. Apuntador	Ofrece, ayuda, sugiere palabras, actividades en circunstancias de olvido o confusión.
8. Observador	Observa las actividades con la intención de retroalimentar, valorar y hacer cambios de ser necesarios.

La importancia de los conocimientos del profesor, su actuar, el dominio pleno de su disciplina y la consideración que haga sobre la diversidad de individuos que tiene en el aula, generarán como consecuencia el éxito o fracaso de la actividad que realiza. En ello, la formación académica es factor determinante e indispensable.

2.4.2 La formación del profesor de inglés en secundaria

Los maestros son piedra angular en el proceso educativo, son la base de la estructuración del sistema educativo estatal y nacional y de ella se impulsa para el logro de metas. Son de igual forma, el soporte de la sociedad para su crecimiento y transformación, en ello, la simple consigna o encomienda no es suficiente, es necesaria una serie de elementos que suministren el equipamiento para desarrollar su labor, entre ellos la preparación y actualización permanente que dé cobertura a las necesidades de currículo y de contexto. Aunado a ello, está la combinación de competencias docentes que se ajusten a las exigencias y necesidades sociales actuales.

Autores como Lotti, Raya y Salim (2005), identifican la formación académica o docente del profesorado como “aquellas características que le permiten desempeñarse como sujeto que se construye en el ejercicio de la docencia, en un proceso permanente y continuo de desarrollo que le conduce a la autonomía moral y profesional” (Lotti, Raya y Salim 2005:1).

Como fundamento principal en el tema de la formación docente en esta investigación se tomó la perspectiva de Tardif (2004). Para este autor, comprender la enseñanza requiere considerar la subjetividad de los agentes educativos en acción, es decir la imparcialidad de los profesores. Para Tardif, “un docente profesional no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales; es un actor en el sentido fuerte de la palabra, es decir un sujeto que asume su práctica a partir del significado que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y de ella la estructura y orienta” (Tardif, 2004:169).

En la concepción de Tardif, la relación de los docentes con los saberes no se circunscribe a la función de mera transmisión de conocimientos. Para el autor, la práctica del docente está constituida por distintos saberes con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Por lo que el saber docente desde su perspectiva puede definirse como “Un saber plural, formado por una amalgama más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004:29). En cuanto a los saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y la ideología pedagógica), el autor los identifica como el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones formadoras de profesores.

El profesor y la enseñanza constituyen objetos de saber para las ciencias humanas y para las ciencias de la educación. Según Tardif, estas ciencias no están limitadas a producir conocimientos sino que intentan incorporarlos a la práctica del profesor. Los conocimientos se transforman en saberes destinados a la formación científica e instruida de los profesores, y en el caso de su incorporación a la práctica docente, ésta se convierte en práctica científica.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Tardif explica cómo se da la articulación entre estas ciencias y la práctica de la enseñanza en el plano institucional, tal relación se establece con la formación inicial o continua del profesorado y es en el transcurso de ésta que los profesores entran en contacto con las ciencias de la educación (Tardif, 2004).

En lo relativo a saberes pedagógicos, Para Tardif, este grupo aparece como doctrina o conocimientos derivados de reflexiones sobre la práctica educativa, reflexiones legítimas y normativas que conducen a sistemas más o menos relacionados de representación y de orientación de la actividad de enseñanza. Es decir, se centran en una corriente o filosofía específica (pedagogía activa), misma que se incorpora a la formación de los maestros proporcionando a su profesión una estructura ideológica y algunas técnicas y formas de saber hacer. Este conjunto se entrelaza con las ciencias de la educación.

Los saberes disciplinarios son identificados por el autor como saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria, se integran a través de la formación inicial y continua de los maestros, de las distintas disciplinas ofrecidas por la universidad. “son saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los distintos campos del conocimiento en forma de disciplinas (matemáticas, historia, inglés, literatura, etc.) dentro de las distintas facultades y cursos.

El grupo de conocimientos denominados curriculares, hacen referencia a “los saberes relacionados con discursos, contenidos, objetivos y métodos de los que parte la institución escolar para categorizar y presentar los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de cultura científica y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares, objetivos, contenidos, métodos que los profesores deben aprender a aplicar” (Tardif, 2004).

Los saberes denominados experienciales, corresponden a los saberes específicos desarrollados por el docente en el ejercicio de sus funciones así como en la práctica de su profesión. Se amplían con base en el trabajo cotidiano y el conocimiento de su medio, emergen también de la experiencia que se encarga de validarlos y se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

saber ser. Según el autor, puede llamárseles “saberes experienciales o prácticos” (Tardif, 2004: 30).

El cúmulo de saberes antes mencionado corresponde a elementos constitutivos de la práctica docente. Por lo que el profesor ideal es quien conoce su disciplina y su programa además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y de la pedagogía además de que desarrolla un saber práctico fundamentado en su experiencia cotidiana con los estudiantes (Tardif, 2004).

Para Tardif (2004), en la profesionalización del docente, está claro que para desempeñar la labor educativa es necesario el conocimiento, dominio y manejo de contenidos encomendados. Sin embargo, como actor educativo; el profesor tiene la capacidad de hacer desde su experiencia, lo posible y adecuado que le permite hacer ajustes en su práctica para conducirse por mejores vías que le favorezcan en la obtención de mejores resultados.

En el caso de los maestros de inglés en ES, es necesaria la fortaleza profesional para emprender de manera eficaz la propuesta de las reformas actuales. Se requiere también su concientización personal sobre la preparación inicial que se tuvo y la experiencia que se ha acumulado durante su trayectoria como agente educativo así como la actualización permanente. Esto no sólo en el aspecto didáctico- pedagógico sino también en el ámbito de la investigación y sus aportes. Por ello, la atención que otorga el profesor a su profesionalización es primordial.

Con el propósito de apoyar el fortalecimiento profesional de los docentes y asegurar los resultados esperados en ES con la reciente reforma curricular, la SEP elaboró una serie de materiales de apoyo para el trabajo docente y los distribuyó a docentes y directivos. Tales materiales consistieron en: a) documentos curriculares básicos, b) guías orientativas del plan de estudios y el trabajo con los programas de primer grado, c) antologías de textos que apoyan el estudio con las guías, amplían el conocimiento de los contenidos programáticos y ofrecen opciones para seleccionar otras fuentes de información y d) materiales digitales con textos, imágenes y sonido agregados a algunas guías y antologías.

Como parte de la actualización para los docentes, las antologías incluyen una serie de textos para la actualización de los conocimientos de los maestros sobre los contenidos de los programas de estudio y se apropien de propuestas didácticas novedosas así como de mejores procedimientos para la planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Se buscó que a través del análisis individual y colectivo de los materiales, los maestros hicieran reflexión sobre sus prácticas y fortalecieran su labor docente en el aula de clase.

Además de los soportes mencionados, la SEP inicia un programa de apoyo a la actualización sobre la RIES mediante la Red Edusat y se encarga de la preparación de los recursos necesarios para trabajar los programas con apoyo de la red. Cabe destacar que esta dependencia (SEP) tiene plena seguridad de que los materiales serán herramientas de andamiaje a la labor docente y servirán para que cada escuela se encargue de diseñar una estrategia de formación docente enfocada al fortalecimiento del desarrollo profesional de sus distintos actores (SEP-Antología de Inglés, 2006).

Los elementos mencionados en líneas anteriores forman parte de los apoyos que en materia de formación docente y apoyo a la actualización de los profesores ha dispuesto la SEP. Aunado a ello, en cada entidad federativa se diseñan cursos de actualización de las diferentes asignaturas durante el periodo escolar o en recesos de verano así como la oferta de cursos de especialización y posgrado en los que el docente tiene múltiples opciones de elección según se ajuste a sus necesidades.

En Aguascalientes, con la reciente implementación del PNIEB, como parte de la política educativa estatal, se tiene una comisión encargada de asesorar y acompañar en forma permanente a los profesores de inglés de EB en su desempeño en el aula y con la provisión de materiales de apoyo diseñados para su uso en las aulas de aprendizaje de inglés. El equipo de asesores realiza observaciones de clase a los profesores para emitir una retroalimentación y con ello conseguir la reflexión del docente sobre las actividades realizadas.

2.5. El Alumno de Educación Secundaria

Según datos en el plan de estudios de ES (2006), hoy día, México tiene una población que en su mayoría es joven. En las últimas décadas, los jóvenes han experimentado profundas transformaciones sociales, económicas y culturales en su forma de vivir. En general, este segmento de la población tiene un nivel de escolaridad mayor al que tienen sus padres, la tecnología actual es tema familiar para ellos y cuentan con mayor información sobre aspectos diversos de la vida y la realidad que viven. Al mismo tiempo, los jóvenes de ES experimentan situaciones y enfrentan problemáticas relacionadas con los procesos de modernización y de la marcada desigualdad económica que acontece en el país. No obstante, comparten el mismo grupo de edad fluctuante entre los 12 y 15 años, conforman una parte poblacional heterogénea y viven condiciones y oportunidades distintas.

La etapa conocida como adolescencia, “es un periodo de transición hacia la adultez y transcurre dentro de un marco social y cultural que le imprime características particulares. Similar a la juventud, la adolescencia es una construcción social que varía en cada cultura y época, tiene una doble connotación; por una parte implica una serie de cambios biológicos y psicológicos del individuo hasta alcanzar la madurez, y por otra, la preparación progresiva que debe adquirir para integrarse a la sociedad” (SEP,-Plan de Estudios de Educación Secundaria, 2006: 14).

El alumno de secundaria en la ciudad de Aguascalientes como otros estudiantes de este nivel educativo en el resto de la República Mexicana se ubica entre los 12 y 15 años de edad en promedio. Acceden a este nivel educativo hombres y mujeres en turnos matutino, vespertino, telesecundaria y modalidad abierta, siendo los primeros dos turnos los de mayor afluencia. El estudiante de ES se identifica en etapa de adolescente y como tal existen un sinnúmero de inquietudes, intereses y gustos diversos. La matrícula registrada para el ciclo escolar 2013-2014 por parte del IEA en el estado de Aguascalientes es de 73,415 estudiantes de secundaria, entre ellos, 36,386 son mujeres y 37,029 corresponden al género masculino.

La cifra antes mencionada, representa el total de estudiantes distribuido entre los tres grados que conforman dicho nivel educativo. El dato refleja y a su vez permite comprender el enorme reto que se tiene en materia educativa.

En la opinión de Penny Ur (1996, en SEP 2006), los estudiantes en etapa de adolescencia son los mejores aprendices de la lengua, sin embargo la aseveración es sólo una pieza del rompecabezas. Para Putcha y Schratz tal ventaja no es algo precisamente que considerar como resuelto. Cuando estos autores empezaron a diseñar materiales para adolescentes en Austria, se preguntaron por qué los adolescentes parecían estar menos ambientados y de menos humor que los adultos, por qué estaban menos motivados y por qué presentaban problemas de disciplina (Putcha y Schratz, 1993 en SEP, 2006). Las respuestas se orientan en el sentido de que, es la etapa en la que existen problemas de identidad.

Putcha y Schratz ven los problemas con los estudiantes como “el resultado en parte por el profesor, esto es que el maestro falla al construir puentes entre lo que él quiere y tiene que enseñarles y los mundos de pensamientos y experiencias que los estudiantes traen” (Putcha y Schartz, 1993:4 en SEP,-Antología de Inglés, 2006). Los autores recomiendan vincular más la enseñanza del lenguaje con los intereses cotidianos de los estudiantes mediante la enseñanza humanística.

Harmer (1998), expone que existen diferentes razones por las que los estudiantes adolescentes se comportan en forma negativa durante la clase. Aparte de la necesidad de autoestima y la búsqueda de aprobación por parte de sus iguales (compañeros) existen otras razones o factores como puede ser el aburrimiento que sienten- sin mencionar los problemas que llevan consigo desde su casa-. No obstante de ser algo real y que puede generar problemas de disciplina, también es verdad que ellos serían felices si tales problemas dejaran de existir en ellos.

En la perspectiva de Harmer (1998), los estudiantes en etapa adolescente llevarían al maestro hasta el límite pero les hace más felices el reto de hacerlo y verificar si lo consiguen. Si el maestro maneja el control sobre ellos y si tal control es de manera

constructiva y de apoyo hacia ellos les agradecería más que los ayude en lugar de gritarles o llamarles la atención.

Sin duda, la reflexión sobre las características del adolescente de este nivel educativo (secundaria) es un punto al que es necesario brindar atención. Son una parte importante de la población mexicana y quienes habrán de tomar el control de los futuros sistemas de producción y generación de economía, estarán a cargo de la salud, del cuidado del planeta y de otros aspectos de similar importancia. Es destacable que aun con diferencias de pensamiento y actuación, se requiere de un impacto favorable en su educación y mediante ella se eliminen esas condiciones de vida y la marcada desigualdad que los limita a ser ellos mismos quienes construyan un mejor mundo y una forma de vida más digna.

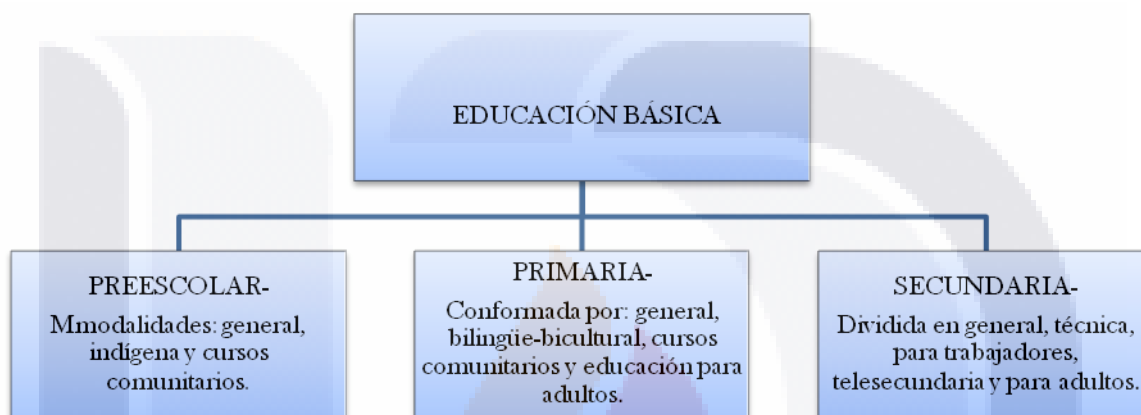
2.6 Marco de la Educación Básica en México

El Sistema Educativo Nacional (SEN) así como el Sistema Educativo Estatal en Aguascalientes (SEEA) comprenden las instituciones de gobierno y de la sociedad encargados de proporcionar servicios educativos así como de transmitir, acrecentar y preservar la cultura de los mexicanos. La Ley General de Educación (LGE) determina que un sistema educativo está integrado por educandos, educadores, autoridades educativas, planes, métodos didácticos, materiales y normas educativas. Lo conforman también las instituciones educativas del gobierno, instituciones privadas autorizadas, organismos descentralizados y universidades públicas autónomas (SEP, 2001).

Los servicios educativos reconocidos por la LGE son: Educación Inicial de 0 a 4 años, Educación Básica de 5 a 14 años integrada por los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, Educación Media Superior y Educación Superior; Educación Básica para Adultos y Educación de Formación para el Trabajo. Estos tipos y niveles de educación se ofrecen en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. La Educación Básica (EB) es el proceso sistemático que comprende la instrucción preescolar en la que se imparten algunos conocimientos y se estimula la formación de hábitos en los niños.

Incluye también el nivel antes mencionado la instrucción primaria en la que se da inicio al conocimiento científico y las disciplinas sociales en los educandos. Comprende la instrucción secundaria en la que se reafirman y amplían los conocimientos científicos por medio de la observación, la práctica y la investigación (SEP, 2000). La figura 1 ilustra la estructura y constitución de la EB.

Figura 1 Estructura de la Educación Básica en México



2.6.1. Un Modelo Educativo Humanista.

El Plan de estudios 2011 de EB, documento regente que define el perfil de egreso, los estándares curriculares, los aprendizajes esperados y las competencias para la vida como elementos constituyentes del trayecto formativo de los estudiantes; se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que la sociedad mexicana requiere en el siglo XXI. El plan se orienta desde dos dimensiones: nacional y global, en ellas considera al ser humano y al ser universal.

La dimensión nacional de este plan 2011, admite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos para que valoren su entorno, vivan y se desarrollen como personas plenas. La dimensión global hace referencia al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida.

El Plan de estudios 2011, es de cumplimiento nacional y registra que la equidad en la EB constituye uno de los elementos irrenunciables de la calidad educativa, considera la diversidad existente en la sociedad y sus diferentes contextos. En los planteles educativos, la diversidad se muestra en “la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo” (SEP, Plan de Estudios de Educación Básica 2011:25).

De acuerdo con el nuevo plan, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece mediante la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo. Además, el plan está orientado “al desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del estado laico, como marco de la educación humanista y científica que establece el artículo tercero constitucional” (SEP, Plan de Estudios de Educación Básica 2011:25).

Este modelo educativo (2011), se fundamenta en tres áreas esenciales a desarrollar, constituido cada uno por diversas materias. De esta manera, en el Ser Nacional y Ser Humano, se encuadrarán las asignaturas de historia, geografía, formación cívica y ética, tecnología, tutoría, educación artística, educación física, y asignatura estatal. Para el Ser Universal y competitivo correspondiente al plano global y dar respuesta a las valoraciones internacionales, la enseñanza se concentrará en matemáticas, ciencia y tecnología, habilidades digitales, lenguaje y comunicación, inglés como segunda lengua.

El plan propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana, y en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

En el Estado de Aguascalientes se brindan servicios educativos desde educación inicial hasta niveles de posgrado en diversas instituciones de sostenimiento público y, privado, tanto de orden federal como estatal en las distintas modalidades.

El SEEA integra al conjunto de actores y estructuras que dan origen a políticas y procesos de formación inicial y continua, de igual forma, la educación formal, informal o no formal. La política educativa en el estado de Aguascalientes promueve los valores y la igualdad de oportunidades, tiene como misión proveer servicios educativos de calidad con equidad y calidez para formar seres humanos con valores, conocimientos y habilidades relevantes para lograr una vida plena que contribuya al desarrollo de la sociedad. Su visión, ofrecer servicios de excelencia que satisfagan los anhelos de la ciudadanía y la convicción de que todos tenemos las mismas oportunidades de acceso a la escuela y su conclusión satisfactoria para un mundo mejor y lleno de oportunidades (IEA).

2.6.2 Educación Secundaria en México

Desde 1993, la ES fue declarada componente fundamental y etapa de cierre de la EB obligatoria. A través de ella, la sociedad mexicana brinda a los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar conocimientos, habilidades, valores y las competencias básicas para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, así como a desempeñarse en forma activa y responsable como miembros de una comunidad y ciudadanos de México y el mundo.

Durante más de diez años, la ES se ha beneficiado de una reforma curricular que enfatizó en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para continuar aprendiendo, dio impulso a programas para apoyar la formación y actualización de los docentes, realizó acciones de mejoramiento de la gestión escolar entre otras. Sin embargo, tal acción no ha sido suficiente para elevar la calidad en los servicios educativos y en la atención a la equidad y la pluralidad.

El perfil de egreso según el plan de estudios 2006 de la SEP define el tipo de ciudadano que se espera formar en su transitar por EB obligatoria y a su vez constituye el referente obligado de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Una guía para los docentes en cuanto a trabajar con contenidos y una base para valorar la eficacia del proceso educativo. Tal caracterización plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la EB para desenvolverse en un mundo en constante transformación.

Los rasgos antes descritos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida en las que se incluyen aspectos afectivos, sociales, la naturaleza y la vida democrática. El plan y programas de estudio fueron formulados para dar respuesta a los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas secundarias de forma que pudieran dotarse de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar en forma activa en la construcción de una sociedad democrática (SEP- Plan de Estudios Educación Secundaria, 2006).

2.6.2.1 Inglés en Educación Secundaria en México

El propósito de estudiar una lengua extranjera en la ES, de forma particular el idioma inglés para el caso de Aguascalientes es que los estudiantes participen en algunas prácticas sociales del lenguaje en forma oral y escrita, en su país o en el extranjero con hablantes nativos y no nativos del idioma inglés” (SEP-Programa Inglés en Secundaria, 2006:116) Es decir, mediante la producción e interpretación de diferentes tipos de textos de tipo académico, literario, cotidiano, los alumnos serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en un rango de situaciones e interacciones familiares.

El enfoque del programa de inglés 2006 considera al alumno como “un constructor activo del conocimiento” y al maestro como “un usuario de la lengua más experimentado, quien está a cargo de crear las condiciones para que los alumnos aborden el idioma y de guiar el proceso”. El docente por su parte es el responsable de establecer un dialogo con los

estudiantes a través de textos orales y escritos de manera que los estudiantes se conviertan en participantes efectivos de una comunidad hablante de inglés en el salón de clases.

El programa de inglés alberga algunas expectativas de lo que sería ideal en el maestro. Entre los puntos que se destacan está planear la enseñanza, entendimiento de la esencia del objeto de estudio, organizar el ambiente de aprendizaje, interactuar y promover la interacción, evaluar los logros de los estudiantes, entre otros. El propósito del PNIEB se vincula con el correspondiente al plan 2006 ya mencionado en líneas anteriores. El enfoque didáctico involucra la capacidad de reflexión sobre la lengua y se vincula en forma estrecha con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Con ello, una de sus funciones es la socialización, finalidad orientada a que los alumnos se relacionen, progresen y reconstruyan su mundo social (SEP, Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, 2011).

2.6.2.2 Programa Keep on en Secundaria

En Aguascalientes, con el objetivo de apoyar el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en escuelas públicas de ES, se creó en 1994 un programa denominado “*Keep on*”. Tal surgimiento satisface a la preocupación de autoridades educativas por mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa en este nivel educativo y abatir de esa manera el bajo rendimiento académico en este rubro. Los objetivos fundamentales de este programa son tres; el primero considera ampliar el conocimiento en lengua extranjera de los alumnos, el segundo enfocado a elevar el nivel de inglés de los maestros así como ampliar sus conocimientos metodológicos, el tercero centrado en apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma periódica y sistemática a través del uso de los centros de aprendizaje de inglés.

Para lograr la creación de estos centros, se partió de dos ejes esenciales; maestros y alumnos. En el eje correspondiente a docentes, se consideró mejorar su nivel de inglés a través de dos diplomados de formación y actualización en los que la distribución y colocación de los profesores para cursar estos diplomados se hizo por niveles de inglés.

Las instituciones proveedoras de dichos diplomados fueron la UAA y personal del proyecto “Keep On”. Por otro lado, en cuanto al eje orientado a los alumnos, se crearon los centros de aprendizaje de inglés (ELC) integrando en cada escuela uno de ellos. La finalidad de estos centros (ELC) radica en la práctica y combinación de las cuatro habilidades de la lengua-*listening, reading, writing and speaking*- mediante actividades diseñadas en forma previa. El centro está organizado y equipado con cinco módulos de trabajo denominadas; *computer station, video station, reading and writing station, multipurpose station and listening station*. El trabajo en cada módulo tiene una función de acuerdo a las cuatro habilidades y es organizado en equipos de ocho estudiantes en forma rotativa cada semana.³

2.6.3 Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, España.

Según el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) establecido por el Ministro de Educación y Ciencia, emitido en el Decreto Real 1631/2006 en el que se incorporan las competencias básicas que, posibilitan la identificación de aprendizajes considerados imprescindibles desde un planteamiento integrador enfocado a la aplicación de saberes adquiridos que el alumnado deberá desarrollar en primaria y alcanzar en la ESO.

Los principios de la ESO según el Decreto Real 2007 emitido por el Ministerio de Educación y Ciencia de la región de Andalucía son los siguientes:

- La ESO comprende cuatro años académicos que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad. El alumno tendrá derecho a permanecer en el régimen ordinario hasta los dieciocho años de edad cumplidos en el año en que finalice el curso.

³Información proporcionada por la Coordinación de inglés en Secundarias Públicas de Aguascalientes con fecha mayo 24 de 2011.

- La ESO está organizada en cuatro cursos y diferentes materias de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. El cuarto curso tendrá carácter de orientador.
- En la ESO se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.
- De acuerdo con el artículo 157.1.a) de la Ley Orgánica 2/2006 de educación el número máximo de alumnos será de 30 y puede ser modificable en casos de existencia de alumnos con necesidades especiales si así lo regula la normativa. La finalidad de la ESO es lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores e inserción laboral así como formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos. El cuadro 2.8 integra cada una de las competencias antes mencionadas.

Cuadro 2.8 Competencias Básicas de la ESO de Granada España.

Competencia en comunicación lingüística.	Competencia matemática.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Autonomía e iniciativa personal
Tratamiento de la información y competencia digital.	Competencia social y ciudadana.
Competencia cultural y artística.	Competencia para aprender a aprender.

Información extraída de documento sobre Real Decreto 2006 emitido por el Ministerio de Educación y Ciencia de Andalucía, España.

2.6.3.1 Aprendizaje de una lengua extranjera en la ESO

El objetivo de la lengua extranjera en la ESO será el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden acontecer en ámbitos diversos, entre ellos destacan: el ámbito de las relaciones personales incluidas las familiares y las prácticas sociales habituales; el ámbito educativo con situaciones y acciones cotidianas en el centro escolar, el académico en los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

contenidos de la asignatura así como de otras correspondientes al currículo; el público y las interacciones sociales cotidianas o laborales además de los medios de comunicación.

Al finalizar la Educación Primaria, los alumnos y alumnas han de ser capaces de utilizar la lengua extranjera para expresarse e interactuar oralmente y por escrito en situaciones sencillas y habituales. En la ESO, se continúa el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera con el objetivo de que al finalizar esta etapa se consoliden las destrezas productivas, los estudiantes sean capaces de mantener una interacción, de hacerse entender en un conjunto de situaciones. Dichas circunstancias son: ofrecer y pedir explicaciones personales en un debate informal, expresar de forma comprensible la idea que se quiere dar a entender, utilizar un lenguaje amplio y sencillo para explicar lo que se quiere, comprender las ideas principales de textos en lengua estándar para realizar cierta planificación gramatical y léxica.

Al mismo tiempo, en la culminación de la ESO, deberán ser capaces de enfrentarse de forma flexible a problemas cotidianos de comunicación oral y escrita, participar en conversaciones habituales, plantear quejas, relatar experiencias o planes, explicar algo o pedir aclaraciones. En definitiva, esta etapa debe suponer un punto de partida sólido para continuar de forma progresiva y autónoma, con un aprendizaje que ha de durar toda la vida.

Según el Ministerio de Educación y Ciencia de Andalucía (2006), para alcanzar las metas antes mencionadas, el eje del currículo lo constituyen los procedimientos encaminados a conseguir una competencia comunicativa efectiva oral y escrita, en contextos sociales significativos que permita a los alumnos y alumnas expresarse con eficacia progresiva y corrección, que abarque todos los usos y registros posibles incluido el literario.

Por lo anterior, las habilidades lingüísticas que se desarrollarán serán: productivas – hablar y conversar-, escribir y receptivas –escuchar y comprender, leer y comprender–, con la consideración de que el aprendizaje de cualquier lengua es siempre un proceso de larga duración que no finaliza en esta etapa. El aprendizaje de una lengua extranjera trasciende el marco de los aprendizajes lingüísticos, va más allá de aprender a utilizarla en contextos de comunicación, su conocimiento contribuye a la formación del alumnado desde una

perspectiva integral en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas. Asimismo, desarrolla la conciencia intercultural además de ser un vehículo para la comprensión de temas y problemas globales así como la adquisición de estrategias de aprendizaje diversas.

La enseñanza de lengua extranjera en la etapa de la ESO tendrá como finalidad el desarrollo de las capacidades siguientes:

1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.
6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información en forma oral y escrita.
8. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.

9. Valorar la LE y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.

10. Manifestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

2.6.3.2 Marco metodológico de la ESO en Granada, España.

En la ESO se pondrá énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individual orientada a lograr el máximo desarrollo de cada alumno y alumna, en la respuesta a las dificultades de aprendizaje ya identificadas o en aquellas que surjan a lo largo de la etapa. La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, dirigida al logro de los objetivos y en aquellos aspectos relacionados con las competencias básicas. La acción educativa procurará la integración de los aprendizajes poniendo de manifiesto las relaciones entre las materias y su vinculación con la realidad.

De igual forma, deberá promover el trabajo en equipo y favorecer la autonomía progresiva de los alumnos que contribuya a desarrollar la capacidad de aprender por sí mismos y sin perjuicio de su tratamiento en las materias del ámbito lingüístico, en todas las materias se planificarán actividades de fomento a la comprensión lectora, la expresión oral y escrita así como el desarrollo de la capacidad para dialogar y expresarse en público.⁴

⁴Información extraída de documento electrónico sobre con planes y programas de estudio de la ESO emitidos por el Ministerio de Educación y Ciencia de Andalucía, España con fecha Octubre 16 de 2012.

CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Corresponde a este capítulo la descripción concerniente al proceso metodológico desarrollado en la investigación aquí expuesta. En ella se describen los aspectos que conformaron la estrategia desplegada así como las distintas fases en las que se realizó el trayecto del estudio. Se detalla en este apartado información correspondiente a cada uno de los elementos-gestión, instrumentos, recolección de datos- que hicieron posible la fase metodológica.

3.1 Orientación metodológica

El acercamiento y conducción de la investigación fue el estudio de caso de tipo múltiple, con ello, se buscó explorar, identificar, describir, interpretar y conocer la manera en que las dimensiones personal y didáctica se hacen presentes en la construcción de la práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés para dar respuesta a los planteamientos iniciales como parte de la problemática estudiada.

En la perspectiva de algunos teóricos, el estudio de caso apunta al razonamiento inductivo, proceso que permite la identificación de eventos o datos de una realidad y contexto en el momento en que acontece para su examinación detallada así como su análisis y comprensión posterior. En la visión de Rodríguez, Gil y García (1996) “De forma general, el estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo, las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas” (Rodríguez, Gil y García, 1996:11).

Para Ying, el estudio de caso hace referencia a una indagación empírica que “investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites y el contexto no son claramente evidentes y en ellos existen múltiples fuentes de evidencias que pueden usarse” visto como un “tipo de investigación etnográfica que involucra interacciones” (Ying 1984:23 en Tojar 2006:113).

Por su parte Chetty (1996), afirma que en esta estrategia metodológica los datos pueden obtenerse desde una variedad de fuentes, entre ellos; registro de archivos, observación directa, entrevista directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos, entre otros (Chetty, 1966 en Martínez, 2006). Para Rodríguez, Gil y García (1996) el estudio de caso de tipo múltiple requiere para su diseño la utilización de varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. En este tipo de estudio según los autores, existe “la importancia sobre la selección de casos que conforma el estudio, misma que debe realizarse sobre la base de la información potencial que la singularidad, calidad o revelación que puede aportar cada caso concreto al estudio en su totalidad” (Rodríguez, Gil, y García1996:10).

En la perspectiva de Stake (2005), la distinción observable en el estudio de caso como estrategia metodológica está en la posibilidad de comprender la realidad estudiada, para el autor “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005:11 en Álvarez y San Fabian, 2012). Estas conceptualizaciones y posturas relacionadas con el estudio de caso funcionan como sustento y orientación en el estudio aquí expuesto.

Se recogió información sobre la práctica del profesor en el escenario natural denominado aula de clase y en el momento de su realización. De ello se desprendieron registros, exámenes y análisis sobre la particularidad y complejidad de cada caso tanto en las categorías establecidas como en las emergentes, con ello se buscó alcanzar tanto el conocimiento como la comprensión de las realidades individuales mediante la acción interpretativa y de acuerdo a la teoría existente sobre el tema de estudio.

3.2 Escenarios y Sujetos de Estudio

Para la realización del estudio se consideraron cuatro escuelas públicas de nivel secundaria en la ciudad de Aguascalientes; dos en modalidad Técnica y dos General. Participaron también en esta investigación-con tratamiento distinto- dos profesores de ES de dos instituciones públicas en la ciudad de Granada, España, como casos de contraste. Los criterios de selección en ambos contextos se describen en las líneas siguientes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Como criterio principal, se consideró la participación de instituciones de sostenimiento público por ser las que se rigen con el plan y programa oficial de inglés como lengua extranjera. Otro fue la característica de ser planteles de sostenimiento gubernamental a las que acceden grandes masas y el antecedente de resultados poco satisfactorios en estudios previos relacionados con CLI. Aunado a ello, se reflexionó sobre escuelas con alto y bajo aprovechamiento académico con el propósito de contar con un referente y contraste a la vez que hiciera posible el análisis de las acciones realizadas por el docente en la enseñanza del idioma inglés en instituciones de características y contextos particulares.

Para el cumplimiento de los criterios antes mencionados, se reflexionó el dato correspondiente a los resultados del puntaje logrado en conocimientos del idioma inglés a través del examen nacional denominado EXANI I aplicado a nivel nacional a estudiantes de ES durante el ciclo escolar 2008-2009 en su última edición. Por lo que se buscó la participación de docentes e instituciones que obtuvieron alto y bajo puntaje en dicha evaluación y en contextos distintos de la ciudad de Aguascalientes. Con ello además de contar con un referente para explorar la práctica docente del profesor, se contaría con un antecedente institucional sobre el aprovechamiento académico en inglés.

Se cubrieron los criterios dispuestos para la selección de los cuatro docentes y se consideró ambos turnos existentes (matutino y vespertino) en escuelas públicas por el hecho de que la dinámica de las clases y las actividades podían registrar diferencias en ambos turnos, por consiguiente, serían elementos de importancia y aporte a la investigación. Es decir, en forma normal y por causas diversas se registra menor número de estudiantes de tercer grado en los turnos vespertinos de escuelas públicas, por lo que se tuvo la expectativa de encontrar diferencias en la práctica del profesor de cada turno. Asimismo, las características y condiciones distintas de los alumnos por turno, evento que podía agregar detalles relevantes a la investigación.

Los sujetos estudiados fueron profesores de inglés de tercer grado que impartieron clases durante el ciclo escolar 2011-2012., los cuatro casos son mujeres y en los de contraste participaron un profesor y una profesora. La selección de docentes se hizo con base en dos criterios: el primero; la antigüedad del docente -un mínimo de cinco años de impartir clases de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

inglés en la institución-, de esa manera hubo intervención de parte del docente -en alguno o en los tres grados escolares de secundaria- en la instrucción que recibieron los alumnos evaluados en la última aplicación del EXANI en 2009. El segundo criterio fue la aceptación y disposición del docente así como de su grupo para participar en el estudio.

En lo que respecta a los casos de contraste en el contexto español, se buscó la participación de dos instituciones públicas ubicadas en entornos diferentes. La primera de ellas es reconocida como una de las mejores de ES y EMS en la ciudad de Granada, misma que cuenta con una destacada trayectoria de 69 años -desde 1845-, su ubicación y características pueden considerarse favorecidos para la práctica del profesor. La segunda de ellas, también de acceso público; su fundación, estructura y normatividad son de orden religioso y en la actualidad tiene la denominación de colegio concertado por contar con el sostenimiento de la Junta Municipal de Andalucía. Su ubicación está en un espacio demográfico que puede considerarse desfavorecido según la información de fuentes primarias y la proporcionada por los estudiantes.

En ambas instituciones se imparte inglés como lengua extranjera, sin embargo la primera de ellas -reconocida-, recientemente adquirió el estatus de instituto bilingüe. En estos planteles de la región andaluz se atienden grupos de estudiantes en cantidad no mayor a 30 como regla establecida por el Ministerio de Educación y Ciencia de Andalucía. La selección de los dos docentes se hizo de acuerdo a los criterios ya mencionados para los casos de la ciudad de Aguascalientes.⁵Dadas las características y el propósito de contraste, el periodo de observación e investigación tomó un curso de tres meses y sólo en turno matutino por el hecho de que en España no se tienen turnos vespertinos en este nivel educativo (ES). En los cuadros 3.1 y 3.2 se integra de manera sintetizada la información sobre los cuatro casos estudiados en Aguascalientes y los de contraste de la ciudad de Granada.

⁵Las referencias para la selección de las instituciones así como el contacto con las mismas se hicieron con el apoyo y conducto de investigadores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, a quien expreso un profundo reconocimiento y agradecimiento..

Cuadro 3.1 Información casos participantes contexto Aguascalientes.

CASOS	MODALIDAD	TURNO	CANTIDAD ALUMNOS	PUNTAJE EXANI INGLÉS (2008-2009)	DIAGNÓSTICO CLI (Media en % aciertos)
1 Esther	Técnica	Matutino	42	1189.3	43.7
2 Estela	Técnica	Matutino	39	1006.9	36.1
3 Esperanza	General	Matutino	42	1129.7	42.7
4 Elisa	General	Vespertino	28	900.9	27.0
4 casos	4 instituciones	Dos turnos	151 estudiantes		

En el cuadro 3.1, puede observarse en la primera columna la denominación que se otorgó a cada uno de los casos para su identificación y referencia en el trayecto de la investigación. Los casos 1 y 2 corresponden a instituciones de modalidad Técnica, ambos en turno matutino con diferencia notable entre ellos tanto en resultados de EXANI 2009 como en el diagnóstico de CLI aplicado al grupo de estudiantes participantes en la investigación. El caso Esther destaca entre los otros tres casos con respecto a mejor puntuación en EXANI y CLI.

El caso Esperanza perteneciente a una institución de modalidad General y de turno matutino, tuvo un antecedente destacado en la puntuación obtenida en EXANI aplicado en 2009. Sin embargo en el diagnóstico de CLI la media en porcentaje de respuestas correctas no fue aprobatoria y relativamente menor al compararse con los resultados obtenidos por los estudiantes del caso Esther. El caso Elisa también de institución en modalidad General en turno vespertino, obtuvo puntuaciones bajas en ambas evaluaciones.

Similar a Elisa está la situación de Estela con resultados poco alentadores en ambas exámenes. Algo destacable de los datos antes mencionados es el nivel de CLI con el que ingresan los estudiantes al último grado escolar de este nivel educativo, la marcada diferencia entre casos y la correspondencia en las puntuaciones. Es decir, la realidad demostrada en el diagnóstico sobre el conocimiento del idioma-resultados poco satisfactorios-, la diferencia de puntajes entre casos cuando se lleva el mismo programa y la coincidencia en resultados poco alentadores. Los dos casos con mejores resultados en EXANI coinciden con resultados mayores que los casos restantes en el diagnóstico, sin embargo, la media de aciertos no es aprobatoria en CLI. Los dos casos con baja puntuación en EXANI obtienen resultados bajos en el diagnóstico de CLI.

Otro punto a destacar es la diferencia en el número de estudiantes en los grupos participantes en el estudio. Cabe recordar que se trata de la selección de dos instituciones con resultados altos y dos con resultados bajos en puntaje de EXANI y a su vez en aprovechamiento académico.

El cuadro 3.1 ilustra y confirma el criterio de selección además de la realidad sobre el nivel de desempeño en CLI al que tuvieron que adaptar su práctica los docentes de los cuatro casos participantes en la ciudad de Aguascalientes.

Cuadro 3.2 Información casos de contraste.

CASOS	MODALIDAD	TURNOS	CANTIDAD ALUMNOS	DIAGNÓSTICO CLI
1 Carmen	General (Colegio)	Matutino	27	34.1
2 Miguel	General (Instituto)	Matutino	23	53.3
2 Casos	2 Instituciones	1 turno	50 alumnos	

Puede constatar en el cuadro 3.2 como los estudiantes pertenecientes al caso Miguel obtuvieron mejor media en el porcentaje de respuestas correctas en el diagnóstico de CLI que los estudiantes en el caso Carmen, sin embargo, terminaron el 3er grado de secundaria y se encontraban cursando el último de los cuatro en este nivel educativo. La media del porcentaje de aciertos obtenida por los estudiantes del caso Miguel no alcanza el sesenta por ciento, realidad que se esperaba diferente después de tres años de haber llevado inglés en secundaria y próximos a ingresar a la siguiente etapa de formación. El número de estudiantes en cada grupo participante en ambos casos de contraste no excede los 30 por lo que además de cumplirse una disposición de decreto, se tiene un mínimo de oportunidades de recibir atención individualizada.

Algo destacable en los casos de contraste es que en la provincia de Granada, la etapa de instrucción secundaria es de cuatro años, el cuarto y último grado de dicho nivel educativo tiene un enfoque orientador. Con respecto a la lengua inglesa, los estudiantes reciben inglés cuatro sesiones por semana durante un año escolar. Por lo que, se seleccionó un grupo que estaría en tercer grado-tiempo similar al de los casos de estudio en la ciudad de Aguascalientes y otro en cuarto grado- periodo en el que se concluye la etapa de secundaria-con el objetivo de

explorar, identificar y conocer elementos que forman parte de las dimensiones personal y didáctica de la práctica desarrollada por el profesor de inglés.

Con lo anterior, se buscó la posibilidad de identificar particularidades- semejanzas y diferencias- en las acciones desarrolladas por los docentes para construir su práctica docente con estudiantes que tienen una lengua en común, edades similares, inquietudes diversas así como contextos y condiciones distintas. De ello la posibilidad de rescatar elementos para la mejora en la enseñanza del idioma inglés en este nivel educativo.

El periodo de la investigación para las cuatro profesoras de inglés en el contexto Aguascalientes fue durante el ciclo escolar 2011-2012 y en los casos de contraste durante un trimestre del ciclo escolar 2012-2013.

3.3 *Técnicas e instrumentos*

La complejidad del objeto de estudio, implicó la utilización de técnicas de recolección de información de distintos niveles de estructuración así como diferentes instrumentos. Para el diagnóstico de CLI y test posterior, se utilizó la prueba NELT (*Nelson English Language Test*) estandarizada, diseñada para medir el nivel de CLI en tres bandas o niveles de ejecución; básica, intermedia y avanzada así como la prueba global en función del número de horas recibidas de instrucción.

De la prueba NELT como diagnóstico a los estudiantes de los casos participantes se consideró sólo la banda básica para los dos momentos de valoración en los casos estudiados; al inicio del ciclo escolar a manera de diagnóstico de CLI para contar con un referente sobre el nivel con el que llegan los estudiantes al tercer grado de secundaria y el segundo al término del ciclo escolar con la finalidad de contar con un segundo dato sobre CLI de los estudiantes. En los casos de contraste, de acuerdo a las características y particularidades relacionadas con el periodo de observación, la prueba se consideró para una sola aplicación al inicio del ciclo escolar 2012-2013 con el objetivo de contar con un referente sobre el nivel de CLI de los estudiantes que estarían recibiendo la práctica del profesor en un periodo de tres meses de forma que posibilitara la realización de contrastes.

La justificación de la utilización de la banda básica de la prueba NELT en su banda básica se fundamenta en que ésta integra las estructuras gramaticales y vocabulario que se esperaba fueron abordadas en los grados de 1º y 2º de secundaria. Con ese parámetro era posible también contar con un diagnóstico sobre el nivel de CLI de los estudiantes de los dos casos de contraste.

Aunado a lo anterior, se razonó sobre las producciones lingüísticas que integran el programa de inglés 2006 de 1º, 2º y 3º de secundaria en México, mismas que se identifican en forma clara en los reactivos correspondientes a la banda básica de CLI. La visualización de los reactivos que conforman el nivel básico de esta prueba se incluye en el anexo A y el listado con las distintas producciones puede consultarse en el anexo B del presente documento.

Una segunda técnica de obtención de datos fue el cuestionario, su aplicación tuvo la finalidad de obtener información relacionada con antecedentes de formación en inglés y datos sociodemográficos de los estudiantes así como de contar con información del contexto en el que los profesores desarrollan su práctica. De igual forma, se buscó realizar una caracterización de los alumnos para conocer su perfil de formación en lengua inglesa y obtener información relacionada con sus opiniones sobre la práctica de su profesor de inglés.

La aplicación del cuestionario consideró dos fases; al inicio del ciclo escolar para la obtención de datos sobre el contexto de los estudiantes y al cierre del ciclo para conocer su opinión sobre la práctica recibida y otros elementos relacionados con la misma. En los casos de contraste se programó un trimestre del ciclo escolar, de manera que los estudiantes proporcionaran información relacionada con su contexto y al término de ello fuese posible para ellos emitir una opinión sobre la práctica recibida de su profesor de inglés.

El cuestionario en su fase 1 se conformó con 24 cuestionamientos sobre datos sociodemográficos y de formación así como el gusto por el idioma inglés, su estructura se constituyó de cinco dimensiones: la primera para datos de identificación, la segunda rescata información personal y familiar, la tercera integra antecedentes escolares, la cuarta vincula elementos sobre exposición y aprendizaje de lenguas y la quinta consideró opiniones. Para una aplicación óptima y un claro entendimiento de los participantes, se diseñaron reactivos con respuestas de opción múltiple y dicotómica. Para facilitar la respuesta, lectura y captura posterior de la información, se diseñó una hoja de respuestas conformada por dos secciones con las opciones de respuesta para ambos instrumentos (cuestionario y prueba de CLI).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con lo anterior, la información se pudo concentrar en un solo documento y de esa manera facilitó el traslado y transcripción de los datos a la base creada para concentrar la información. Se realizó el pilotaje correspondiente con apoyo de una de las escuelas participantes aplicada a un grupo de 38 estudiantes de tercer grado ajenos a la investigación. Posterior a ello se hicieron las modificaciones pertinentes y la versión final quedó en dos secciones: la primera denominada formación en lenguas, la segunda identificada como prueba de CLI. El anexo C de este documento integra la estructura y reactivos que dan forma a este instrumento así como la hoja de respuestas correspondiente. En los casos de contraste hubo necesidad de realizar ajustes mínimos sobre vocabulario y términos vinculados con el contexto, mismos que pueden identificarse en la construcción correspondiente a cada caso en el capítulo siguiente de este documento.

En la fase 2 del cuestionario se enfatizó en aspectos de formación y opiniones sobre la práctica desarrollada por el profesor al interior del aula con la finalidad de conocer el sentir de los estudiantes con respecto a las actividades realizadas en la clase. Para ello se elaboró un instrumento denominado cuestionario de seguimiento alumnos conformado por 22 reactivos organizados y distribuidos en cuatro dimensiones: la primera datos personales y familiares, la segunda antecedentes escolares, la tercera sostiene información concerniente a la opinión del estudiante sobre las actividades en clase y la cuarta vinculada con la exposición de los estudiantes a la lengua inglesa durante el ciclo escolar observado.

De manera similar al instrumento utilizado en la fase 1, se realizó el proceso de pilotaje con 15 estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución no relacionada con la investigación. La versión final quedó conformada por las dimensiones ya descritas en líneas anteriores. Para los casos de contraste, de manera similar a la fase 1, sólo se realizaron ajustes en el vocabulario y algunos términos. El anexo D de este documento muestra el instrumento y la hoja de respuestas correspondiente.

Con respecto a la práctica docente, se utilizaron técnicas distintas para el acopio de la información. La observación directa fue una de ellas y otra la entrevista semi estructurada. Se recurrió a la observación con el propósito de obtener datos de interés a través de la cédula correspondiente, misma que permitió el registro y descripción de los fenómenos ocurrentes en el aula durante la práctica.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cabe destacar que la observación es un proceso que implica una delimitación de lo que se pretende conseguir, por lo que fue necesario partir de un fundamento que orientara las acciones a realizar así como la pauta que hizo posible la elaboración de la cédula correspondiente. Lo antes señalado se fundamenta en la postura de autoras como Pérez (2007) quien considera la observación como “un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, tal proceso es orientado por un objetivo terminal y organizador dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información” (Pérez 2007:23).

Según Pérez, la observación es susceptible de aplicarse a cualquier conducta o situación, sin embargo una observación indiscriminada puede perder el interés de no seleccionar un objeto o tema a ser observado (Pérez 2007). En situaciones de enseñanza, Wittrock (1997) afirma que la observación es más sistemática dado que en el caso de los alumnos, estos deben observar las expectativas sociales y escolares para participar de manera adecuada en las actividades de la clase y los maestros deben hacerlo para mantener la continuidad de la misma, el manejo de la instrucción, el interés de los alumnos y la oportuna dirección del programa de estudios entre otras.

Para Wittrock, “el propósito de la observación influye en lo que se observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación, dónde tiene lugar, cómo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos y qué uso se les da a dichos datos” (Wittrock, 1997:306). Para este autor, existen factores que conforman el marco de referencia del observador e inciden en las decisiones que se toman así como en el proceso observacional, tales factores son: la teoría, las creencias, los presupuestos y las experiencias previas de la persona que efectúa la observación.

Introducirse en el aula de clase y observar el proceso que en ella ocurre, de manera específica la práctica docente es un tipo de investigación que se fundamenta en lo que Wittrock (1989) denomina “investigación del proceso- producto” cuyos principios se sustentan en la pretensión de definir relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (proceso) y su efecto en el rendimiento (rendimiento o producto) de los estudiantes (Wittrock, 1989 en Madrid, 1998).

Conocer tales relaciones puede contribuir a la mejora de la instrucción, contar con una descripción de la enseñanza y si ésta resulta efectiva pueden diseñarse programas que reúnan características similares (Anderson et al 1979 en Madrid 1998). En el presente estudio, se observaron las acciones que llevó a cabo el profesor al interior del aula de clase, se dio especial atención a métodos, estrategias e interacciones a los que recurrió para llevar a cabo la enseñanza del idioma inglés a estudiantes de tercer grado. Todo ello a través de una focalización sistemática y deliberada, y a su vez con la apertura a eventos emergentes como parte de las actividades de enseñanza en la interacción y dinámica de la clase.

Para la obtención de datos a través de la técnica de la observación, se diseñó la cédula correspondiente en la que se incluyeron aspectos relacionados con estrategias, actividades y métodos de enseñanza conformada por siete aspectos fundamentados en el concepto de Díaz Barriga (2010), el primero de ellos denominado estrategias de introducción y activación de conocimientos previos, el segundo bajo el nombre de estrategias de integración constructiva entre conocimientos previos y la información nueva, el tercero refiere estrategias discursivas y de enseñanza, el cuarto vincula estrategias para organizar y presentar información nueva; el quinto envuelve estrategias para la promoción de enseñanza situada, el sexto comprende estrategias sobre diseño de textos académicos y el séptimo envuelve actividades de enseñanza.

La cédula de registro antes referida se utilizó como guía de observación y se aplicó en cada uno de los casos participantes en momentos distintos durante el ciclo escolar considerado para el estudio. Sin embargo, las observaciones no se limitaron a ella, se realizaron también notas de campo que otorgaron amplitud a la información observada. La estructuración de la guía de observación se hizo conforme la teoría localizada, su diseño integró columnas para el registro de actividades y estrategias observadas según los hallazgos teóricos y de acuerdo a la selección derivada de ellos. Aunado a ello, se incluyeron dos columnas para ingresar información emergente durante la observación. En el anexo E puede visualizarse este instrumento con una parte mínima de la información recabada en uno de los casos.

Una segunda técnica utilizada fue la entrevista semi estructurada, con ello se buscó obtener información relacionada con la formación del profesor, su experiencia en la enseñanza del idioma inglés y sus experiencias personales en el desarrollo de su práctica.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El propósito para el que se destina una entrevista y su naturaleza varía indudablemente. Sin embargo, éste puede expandirse o reducirse a tres (propósitos) de manera específica; recoger hechos, informar, motivar e influir. (Bingham y Moore, 1998 en Acevedo y López, 1999). En la presente investigación, se utilizó la entrevista semi estructurada por la particularidad de que se aplicarían los mismos cuestionamientos a cada uno de los casos participantes en el estudio con la finalidad de obtener información específica, sin embargo con la apertura y expectativa de que éstos arrojarían datos relevantes que a su vez originaron nuevas interrogantes de trascendencia para el estudio.

Para la obtención de información relacionada con la formación y experiencia del profesor y su práctica en las dimensiones personal y didáctica se aplicó la entrevista en dos momentos; al inicio y término del ciclo escolar 2011-2012 en los cuatro casos participantes. En lo relativo a los de contraste, de igual forma se aplicaron las entrevistas en dos momentos pero en periodo distinto al de los casos del contexto Aguascalientes: al inicio y término del trimestre septiembre-diciembre del periodo escolar 2012-2013 en la provincia de Granada, España.

La elaboración de la guía de entrevista se sustentó en la teoría localizada y con base en la misma se organizó y estructuró. Su constitución integró cinco categorías y sus respectivas interrogantes; la primera acoge ocho cuestionamientos sobre saberes profesionales del docente, la segunda integra nueve preguntas relacionadas con los saberes disciplinares, la tercera incluye ocho indagaciones vinculada con saberes curriculares, la cuarta enfocada a saberes pedagógicos y curriculares con siete preguntas y la quinta concerniente a saberes experienciales con once interrogantes. Con un total de 44 preguntas de manera inicial, la entrevista se extendió de manera particular en cada caso durante su desarrollo. El anexo F de este documento incluye la cédula de entrevista en su fase 1 con las categorías antes descritas.

Para la fase 2 de la entrevista se crearon 47 cuestionamientos de forma inicial mediante siete categorías, la primera denominada aspecto histórico con siete cuestionamientos, la segunda relacionada con antecedentes socioeconómicos y culturales con siete preguntas, la tercera enfocada al aspecto profesional con tres indagaciones, la cuarta conformada por diez cuestionamientos identificada con el aspecto didáctico pedagógico, la quinta dirigida al

aspecto disciplinar con diez cuestionamientos, la sexta correspondiente al aspecto curricular en la que se incluyen tres enunciaciones y la última orientada al aspecto experiencial con siete exploraciones. Cada técnica e instrumento fue parte medular para el acopio de los datos, su estructuración partió de la teoría y su aplicación recibió la valoración previa mediante el pilotaje para alcanzar en la medida posible el rigor necesario así como el éxito en su aplicación. El cuadro 3.3 sintetiza la información antes expuesta.

Cuadro 3.3 Técnicas e instrumentos en la recolección de la información.

TRATAMIENTO	TÉCNICA	INSTRUMENTO	APLICACIÓN
Valoración de CLI	Prueba estandarizada	Prueba de CLI (Banda básica)	Diagnóstico y Post test Inicio y final de ciclo escolar Casos de contraste Diagnóstico –septiembre 2012
	Cuestionario alumnos FASE I y II	-Cuestionario de antecedentes de formación en inglés, datos sociodemográficos y opiniones sobre la práctica docente	-Inicio y término del ciclo escolar 2011-2012 Casos de contraste -Inicio y termino de trimestre septiembre -diciembre 2012.
Práctica docente Estrategias, Actividades y Métodos de enseñanza. Formación académica Experiencia docente	Observación (no participante)	Cédula y registro de observación	Diferentes fechas durante el ciclo escolar 2011-2012. Casos de contraste Bimestre septiembre- diciembre 2012.
	Entrevista	Entrevista a docentes	Dos momentos ciclo escolar 2011-2012 Casos de contraste Trimestre septiembre- diciembre de 2012

3.4 Trabajo de campo

Después de haber delineado las etapas reflexiva y de diseño que integraron la fase preparatoria de la investigación, se describe en las líneas subsecuentes las acciones realizadas en el campo durante la puesta en marcha de la recolección de la información.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Previo al inicio del ciclo escolar 2011-2012 se realizaron gestiones con autoridades del IEA y la coordinación del proyecto “Keep on” en secundarias públicas de la ciudad de Aguascalientes para obtener información relacionada con resultados de EXANI I en la asignatura de inglés en su última emisión 2008-2009 por instituciones. En la tercera y cuarta semana de agosto de 2011, se realizaron visitas a las instituciones y se establecieron los acuerdos de participación con docentes de manera formal. Posterior a ello se solicitó información relacionada con los maestros de inglés de tercer grado, se programó el ingreso a la institución a través de subdirectores y coordinadores. Después de los acuerdos con el profesor se realizaron las visitas de sensibilización y conocimiento de alumnos con la finalidad de crear lazos de confianza.

Se acordó durante esta fase la fecha de aplicación del cuestionario -en su fase 1- sobre datos de formación en lenguas y el diagnóstico de CLI a los alumnos, se solicitaron documentos de control (lista de asistencia) para el registro de la información. Durante la primera semana de septiembre de 2011, se aplicó el cuestionario y la prueba de CLI a los cuatro grupos de estudiantes de los casos participantes. Para los casos de contraste, se establecieron los contactos a través de personal del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Previo a la aplicación del diagnóstico de CLI y cuestionario fase 1, se realizó la etapa de sensibilización en dos sesiones de clase de los profesores en el que se intercambiaron aspectos culturales así como diálogos en inglés.

La recolección de la información correspondiente al diagnóstico de CLI y antecedentes de formación de los estudiantes se realizó durante la cuarta semana de septiembre de 2012. La segunda fase del cuestionario se aplicó a los estudiantes de estos casos (contraste) la segunda y tercera semana de diciembre a un total de 50 estudiantes. En octubre de 2011 se inició con el recogimiento de datos a través de la observación en los cuatro casos estudiados en el contexto de la ciudad de Aguascalientes. La segunda fase de observación se programó en noviembre del mismo año, sin embargo, hubo necesidad de modificar programaciones por eventualidades. Para los casos de contraste, las observaciones iniciaron la última semana de septiembre de 2012 y culminaron en la segunda y tercera semana de diciembre del mismo año. En el cuadro 3.4 puede visualizarse a manera de síntesis la labor de campo realizada en cada caso participante.

En lo concerniente a los datos de formación y experiencia docente, se desarrolló la entrevista en su fase 1 la segunda semana del mes de octubre de 2011 en los cuatro casos de la ciudad de Aguascalientes. En cada una de ellas, el tiempo necesario en el desarrollo de la entrevista fue distinto y mayor al previsto. La fase 2, tomó lugar la última semana de junio de 2012. Para los casos de contraste, la entrevista en su fase 1 se desarrolló durante la primera y segunda semana de octubre de 2012, la fase 2 se aplicó en la segunda semana de diciembre del año antes mencionado.

En ambos casos el tiempo invertido en las dos etapas de la entrevista fue mayor al de los casos del contexto Aguascalientes.

Cuadro 3.4 Síntesis de acopio de información

CASOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS							
	PRUEBA CLI		CUESTIONARIO		OBSERVACIÓN	ENTREVISTA		
	Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2	A-Ciclo 2011-2012 C-Trimestre septiembre- diciembre-2012	Fase 1 No preguntas	Fase 2 No. preguntas	Número Alumnos
Esther	2	41	2	1	16	61	67	42
Estela	0	38	0	8	14	58	57	40
Esperanza	2	42	2	2	16	47	48	42
Elisa	8	25	8	5	12	45	54	28
CASOS DE CONTRASTE								
Carmen	7	S/A	7	6	8	53	52	27
Miguel	3	S/A	3	3	8	48	51	23

3.5 Procesamiento y sistematización de la información

En lo relativo al diagnóstico de CLI, datos sociodemográficos y antecedentes de formación en lenguas de los estudiantes, se elaboró la base de datos correspondiente en la que se generaron 46 variables para hacer la captura de la información recabada. La segunda fase de recolección de información a través de este instrumento además de la prueba de CLI se llevó a cabo la

tercera semana del mes de junio en los cuatro casos, la aplicación se realizó a los 151 estudiantes distribuidos en los cuatro grupos pertenecientes a los casos participantes, la información recolectada se integró a la base existente con el agregado de las nuevas variables incluidas en la fase 2 del cuestionario, información de la que se generó un total de 93 variables en la base de datos.

Para los casos de contraste la captura de la información y su análisis posterior, similar a lo ocurrido con el ajuste a los instrumentos, fue necesario crear una base adaptada a las necesidades y características de la información recolectada en ambos casos.

La información proveniente de la observación se concentró en los formatos diseñados como guía y a su vez en notas de campo elaboradas en forma manual y electrónica con el propósito de rescatar elementos emergentes durante la dinámica, interacción y ejecución de la práctica. En el anexo G se incluye una muestra de las notas de campo elaboradas en forma electrónica correspondientes a uno de los casos. Se tiene un expediente por cada caso con los distintos registros y notas de campo manuales disponibles para consulta. Se cuenta con la grabación y archivo correspondiente de cada entrevista realizada para efectos de evidencia y autenticidad. En el anexo H se incluye un fragmento del registro derivado de la transcripción de uno de los casos y la forma en que se sistematizó la información para su análisis.

El registro de respuestas se hizo a través de un formato elaborado de manera que la transcripción de la misma permitiera ubicar preguntas en una columna, respuestas en otra columna y en tal espacio se identifican las distintas categorías preestablecidas así como las emergentes y la codificación de las mismas.

3.6 Categorías de análisis

Para el proceso de análisis de la información recolectada a través de las observaciones hechas al interior del aula de clase y emitida por los profesores participantes en las entrevistas así como del conjunto de datos obtenido para la caracterización de los estudiantes a quienes se

orientó la práctica y de quienes se obtuvo información sobre este tema (práctica); se organizó de acuerdo a las categorías de estudio y sus componentes.

El cuadro 3.5 muestra las distintas categorías estudiadas y de igual forma, se integra el concentrado de variables consideradas en los alumnos.

Cuadro 3.5 Categorías de análisis

OBJETO DE ESTUDIO	DIMENSIÓN DE LA PRÁCTICA	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	COMPONENTES
PRÁCTICA DOCENTE	PERSONAL	1. Aspecto Histórico Personal Familiar y Profesional	1. 1 Antecedente Familiar	Situación económica y cultural familiar previa a su preparación, docentes en familia, situación actual.
			1.2 Motivaciones	Por la docencia, ser un mejor ser humano, por prepararse, por desarrollar mejor su práctica
			1. 3 Aprendizajes	Como ser humano, en el ámbito familiar, de su práctica y alumnos
			1.4 Retos	Retos personales y de su práctica, de las necesidades profesionales y las de sus alumnos.
			1.5 Aspiraciones	Profesionales, personales, motivaciones por ser mejor docente, alcanzar mejores resultados
			1.6 Satisfacciones	Los logros alcanzados desde el seno familiar, personales, en su profesión y en la práctica con sus alumnos.
	DIDÁCTICA	2. Aspecto Didáctico Pedagógico	2.1 Planeación	Elementos de la planeación: bloque, contenidos, competencias, actividades, tiempos, etc.
			2.2 Ejecución	Acciones, interacciones métodos, técnicas, recursos didácticos, roles, variedad de actividades... elementos del proceso pedagógico.
			2.3 Estrategias	Formas de organización de la clase, de enseñanza situada, discursivas...
			2.4 Evaluación	Tipos de evaluación, instrumentos, periodos, rasgos a evaluar.
		3. Aspecto Formación docente	3.1 Saber Profesional	Estudios de formación relacionados con su profesión.
			3.2 Saber Disciplinar	Preparación, conocimientos y dominio de la disciplina (inglés)
			3.3Saber Curricular	Conocimiento y dominio de planes, programas, enfoques, metodología.
			3.4 Saber Pedagógico	Trayectoria, preparación, concepción de práctica docente y conocimientos para la enseñanza.
			3.5 Saber Experiencial	Conocimientos emanados de sus vivencias en la práctica docente.

Cada componente en las diferentes categorías fue de importancia fundamental en la realización del análisis, uno a uno dio forma a la construcción de la práctica.

La unión antes mencionada le otorga sentido a lo observado y a cada una de las afirmaciones hechas por el profesor en los diferentes casos.

En el cuadro 3.6 las distintas categorías son elementos que aluden al aspecto histórico del profesor, sus motivaciones previas por insertarse en el campo de la docencia, sus necesidades y aspiraciones al seno de una familia en circunstancias particulares tanto socio económicas como culturales y a su vocación o influencia por la profesión que ahora ostenta. De igual forma, su propia concepción de la docencia y los retos que ésta implica de manera distinta a cada profesor.

Cada uno de los componentes antes mencionados refleja en conjunto la trama que acontece como precedente y realidad actual del profesor, su visión prospectiva, las satisfacciones y aprendizajes que en el trayecto de esta noble labor recoge. Cada uno de ellos es una particularidad con opiniones que divergen y convergen en algunos aspectos que será posible constatar en el capítulo siguiente con la construcción de cada uno de los casos.

En la dimensión denominada didáctica, acontece una serie de componentes relacionada con la labor educativa, las formas de hacer llegar el conocimiento y apoyar el aprendizaje, la manera de disuadir enfoques y métodos que conducen al cumplimiento de su compromiso con la enseñanza. El estilo personal que el profesor imprime a sus acciones al interior del aula y las estrategias a las que recurre para llevar a cabo su tarea entre otros.

De manera que la categoría relacionada con formación docente y el conjunto de saberes que la constituyen, hacen referencia a las diferentes facetas transitadas por el docente a lo largo de su recorrido en el quehacer docente, inicia en el momento en que decide tomar parte en la tarea de la enseñanza, se enriquece con su desempeño en la clase y con la preparación y actualización permanente.

Para la caracterización y contextualización de los estudiantes quienes reciben la práctica del profesor en términos de enseñanza, fue esencial indagar en cada una de las variables y dimensiones incluidas en el cuadro 3.6

Cuadro 3.6 Variables caracterización y opiniones de los estudiantes

VARIABLES INTEGRADAS EN CUESTIONARIO DE ALUMNOS FASE 1 Y 2		
ASPECTO (variable)	DIMENSIÓN	INDICADORES
A. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	1. Datos de identificación	Escuela de adscripción
	2. Datos personales y familiares	-Edad -Género -Lengua materna -Número de integrantes familia -Escolaridad padre/madre -Ocupación padre/madre -Ingresos mensuales -Experiencia/situación laboral
	3. Datos escolares	-Lugar estudio 1º y 2º grados secundaria -Titularidad escuela 1º y 2º grados sec. -Primaria en Aguascalientes -Titularidad primaria
B. DATOS DE FORMACIÓN EN LENGUAS	4. Exposición y aprendizaje de Lenguas	-Horas inglés semana 1º y 2º secundaria -Horas práctica en laboratorio inglés -Inglés primaria -Años inglés primaria -Horas inglés primaria -Cursos inglés extraescolares -Tiempo cursos inglés extraescolares -Horas curso inglés extraescolar -Práctica frecuente inglés -Apoyos autoaprendizaje
	5. Opiniones fase 1	-Gusto por el idioma inglés -Importancia aprendizaje idioma inglés
	6. Opiniones fase 2	-Espacio suficiente para trabajo en equipo -Equipamiento aula -Espacio suficiente para interactuar -Actividades en clase interesantes... -Actividades clase promueven participar -Actividades frecuentes en clase -Materiales frecuentes profesor en clase -Actividades clase apoyan aprendizaje -Discurso profesor en inglés -Profesor accesible a dudas -Actitud profesor actividades confusas -Percepción dominio idioma profesor -Dominio temas profesor -Forma presentación temas profesor -Opciones de apoyo frecuente aprendizaje.

CAPÍTULO IV. TRATAMIENTO DE LA REALIDAD

Insertarse en el aula de clase y observar, registrar e interpretar cada uno de los fenómenos en ella transcurridos fue además de fundamental interesante. Con ello fue posible contar con elementos emanados de ese universo particular en el que el profesor es el principal protagonista. Un escenario en el que se conjugan historias personales, motivaciones, conceptos, significados, exigencias, acciones y esperanzas con el propósito de transformar la realidad de seres que necesitan entender la importancia de ¿por qué? y ¿para qué? aprender.

Se presenta en este capítulo la parte medular y atractiva del estudio, la realidad para ser descifrada a través de un proceso de análisis en el que se explora, organiza y manipula la información en el afán de interpretar lo que la práctica docente significa para un sujeto y la percepción de ella en sus aprendices así como el sentido que le otorgan. Analizar el ambiente observado y plasmado a través de distintos medios para tratar de dar respuesta a interrogantes emanadas de una inquietud, de una expectativa orientada a identificar elementos que edifican la labor del profesor de inglés, ha sido un desafío. Además de haber sido una tarea interesante es también una experiencia generadora de inquietudes nuevas.

Para autores como Rodríguez, Gil y García (1996), la definición de análisis de datos hace referencia a “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”. (Rodríguez, Gil y García, 1996:23). Para estos autores, quienes consideran este proceso como una de las actividades más atractivas en un estudio, declaran que la información recolectada por el investigador resulta insuficiente por sí misma para iluminar las realidades estudiadas, por lo que ubican al analista en la postura de identificar el significado a un mundo de información procedente de fuentes distintas.

Para Méndez (2001), “el conocimiento de la realidad puede obtenerse a partir de la identificación de las partes que conforman el todo (análisis) o como resultado de ir aumentando el conocimiento de la realidad iniciando con los elementos más simples y

fáciles para ascender gradualmente al conocimiento de lo más complejo” (Méndez, 2001:146).

Para conocer la realidad del objeto de estudio es necesario iniciar un proceso de conocimiento mediante la identificación de cada una de las partes que la caracterizan y en ello la labor fundamental es el análisis. A partir de esta acción es posible identificar y encontrar relaciones entre ellas para crear de esa manera un conocimiento y entendimiento del todo como realidad de estudio.

Modelo de análisis y construcción de los casos

El proceso de abordaje en la tarea de analizar la información, sin menoscabo de la habilidad y estilo de quien realiza la labor, exige un desarrollo de operaciones en forma sistemática y particular (mediante un modelo) orientadas por el objetivo de la investigación. Para ello, en la postura de Rodríguez y colaboradores (1996) no existe un modelo único al que se tienen que ajustar los investigadores, sin embargo los modelos existentes ofrecen la opción de ajuste según las características del estudio y los propósitos del mismo.

Existen modelos de análisis diversos en la investigación cualitativa que permiten orientar las acciones enfocadas a encontrar la luz de la realidad. Entre ellos está el modelo de “Miles y Huberman (1994) en el que suceden tareas de reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones” (Rodríguez, Gil y García, 1996:25).

Otro de origen anterior al creado por Miles y Huberman es el modelo de Tesh (1987) en el que acontecen tres momentos: a) análisis exploratorio enfocado al análisis de contexto con un marco conceptual previo a través de la recolección de datos en registros, notas de campo, entrevistas, etc. b) descripción en la que se examinan segmentos de cada categoría mediante las interrogantes de ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué sucede? y c) interpretación orientada a integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías y posibles comparaciones (Tesh, 1987 en Pérez 2007).

De manera independiente del modelo que se sigue para el proceso de análisis e interpretación de los datos, las tareas básicas de reducir, separar, identificar, categorizar entre otras, intervienen sistemáticamente en esta fase de la investigación. El objetivo es obtener un mayor conocimiento o sentido de la realidad. En la visión de Rodríguez y colaboradores, “Analizar datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo” (Rodríguez, Gil y García, 1996:23).

En esta investigación, el modelo en el que se orientó el análisis de la información es el creado por Tesh (1987). A través de los tres momentos que la autora destaca, se desarrolló el tratamiento de la realidad en esta investigación. La primera etapa se cumplió al momento de explorar el contexto en el que acontece la práctica del profesor en el aula de clase y las actividades en ella desarrolladas bajo el control y guía del profesor. En forma previa se localizó teoría sobre el objeto de estudio (práctica docente) y se partió de un marco conceptual para elaborar las guías de observación y de entrevista que posteriormente apoyarían en la recolección de la información y con ello elaborar los registros y transcripciones correspondientes.

Con respecto a la información obtenida de los estudiantes participantes en cada caso, se exploró su contexto mediante el cuestionario en sus dos momentos. Con ello fue posible la realización de una caracterización así como sus opiniones con respecto a las actividades realizadas como parte de la práctica de su profesora durante la clase de inglés. Con la información recolectada a través de distintas fuentes, se hicieron triangulaciones de datos en las que se analizó la opinión de los estudiantes, la voz de la profesora plasmada en la entrevista y los eventos observados en la clase mediante los registros correspondientes.

La acción anterior, (triangulaciones) posibilitó dos eventos de importancia; el primero confirmar o corroborar lo expuesto por el docente con la información y opiniones provistas por el alumno así como la observancia de dichos datos en las actividades ejecutadas en el aula; el segundo evento se atribuye a que tal acción proporcionó detalles más ricos para el análisis y conclusión posterior.

El fundamento para la realización de lo anterior (triangulaciones) se sostiene de la declaración de Rossman and Wilson (1984,1991 en Miles and Hubberman, 1994) en la que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sugieren tres razones por las que se vinculan datos cualitativos con cuantitativos. Según los autores, la primera razón es habilitar la confirmación o ratificación de una y otra información a través de la triangulación, la segunda es por desarrollar o elaborar análisis proporcionando detalles más ricos y la tercera es por orientar nuevas líneas de pensamiento a través de las sorpresas o paradojas en torno a ideas o percepciones nuevas (Rossman and Wilson 1984, 1991 en Miles and Huberman, 1994).

En la presente investigación, el análisis exploratorio inicio en el momento en que se ingresó al campo con la finalidad de extraer información de interés, previo a esta tarea se tuvo un marco conceptual de base que permitió tener categorías a priori y con ello un primer análisis en el diseño de instrumentos para el levantamiento de la información así como otro posterior al momento de llevar a cabo los registros de observación, notas de campo y los correspondientes a la entrevista mediante las grabaciones y transcripciones.

La evidencia de este primer momento puede constatarse en los anexos integrados en el capítulo correspondiente a la estrategia metodológica así como en los correspondientes al presente capítulo referente al tratamiento de la realidad. El segundo momento, relativo a la descripción, se exploraron segmentos de cada categoría en las que se examinó a través de las interrogantes antes mencionadas. Dicho proceso aconteció a partir de los registros y las transcripciones así como las notas de campo con la identificación de las categorías en la información recabada.

En lo anterior, fueron nodales los cuestionamientos ¿Qué? (métodos didácticos, actividades, materiales...) ¿Cómo? (formas de presentar actividades, son utilizados, las interacciones, son presentados...) ¿Por qué sucede? (saberes, significados, necesidades, motivaciones...). Las triangulaciones realizadas permitieron una descripción más completa de la situación estudiada y a su vez generó fortaleza a las interpretaciones. Es decir, si se observó en la clase el método directo para trabajar temas sociales y para ello se recurrió al debate, las primeras dos indagaciones están resueltas entonces la tercera correspondiente al ¿por qué? se orienta la búsqueda a las categorías en la entrevista realizada a la profesora en la que se tiene destacada la información relacionada con el ¿por qué? de los debates.

Es entonces que se tiene una descripción más precisa que permite una interpretación mejor fundamentada.

La evidencia del momento antes descrito puede verificarse en la construcción de cada uno de los casos presentados en párrafos subsecuentes. El tercer momento relacionado con interpretación orientada a integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías puede observarse en la interpretación de las categorías analizadas y la relación que se sugiere entre algunas de ellas. En la construcción de los casos se integró información relacionada con cada profesor de acuerdo a sus afirmaciones, lo observado durante la clase y la percepción y opinión de los alumnos sobre las actividades desarrolladas en clase.

El apartado siguiente contiene la construcción de los casos participantes en el estudio. Se ha denominado edificación por el hecho de que cada uno de los profesores en un contexto distinto y con una diversidad de jóvenes de edades similares y próximas, con divergencias en mentalidades y condiciones socioculturales y físicas distintas; en todo ello el profesor construye o edifica su labor en la que interviene su historia, motivaciones, recursos y significados personales.

Con sus antecedentes y saberes, sus inquietudes, experiencias y apoyos tanto de formación como institucionales, el profesor edifica y esculpe su práctica en la medida que ejerce su desempeño en situaciones y propósitos de enseñanza. En todo ello, el docente imprime un estilo personal que redundará más tarde en el cumplimiento o incumplimiento de una meta de transformación social.

Con el propósito de dar forma a cada uno de los casos participantes en la investigación, se realizó una construcción que integra la realidad recabada sobre las dimensiones abordadas. La información extraída en cada dimensión y sus componentes refleja el valor y los significados que cada uno de los participantes concede a los distintos elementos estudiados. Además del sustento del marco de referencia, respalda esta fusión la autenticidad de la realidad extraída desde el ámbito natural en el que acontece así como la forma sistemática en los registros correspondientes a través de las técnicas de recolección e instrumentación utilizada.

En la secuencia e integración de las distintas categorías se consideró como principio la conceptualización que hace Fierro, Fortoul y Rosas (1999) sobre las dimensiones personal y didáctica además de un breve matiz correspondiente a la dimensión institucional. Para incorporar la información relacionada con los antecedentes y opinión de los

estudiantes a la construcción de cada caso, se utilizó el paquete estadístico SPSS en el que se realizaron corridas de frecuencias y análisis pertinentes mediante la selección de casos y variables de interés en la base de datos para ello elaborada.

Conviene enfatizar, que en la naturaleza de cada caso y de acuerdo al objeto de estudio, se consideraron los puntos que Fierro, Fortoul y Rosas (1999) admiten esenciales en cada una de las dimensiones de interés. En la primera denominada personal los elementos destacados por las autoras son: el profesor como ser histórico e individual, su motivación por la elección vocacional, sus sentimientos de éxito y fracaso, su satisfacción profesional actual y su formación y experiencia profesional. Todo ello desde un plano que orientó una mirada a la parte personal del docente y permitió con ello el conocimiento y la comprensión de su labor desde dos aristas; a través de la interpretación de las acciones que realiza; cómo las desarrolla y por qué ocurren durante su práctica en la enseñanza del idioma inglés con estudiantes de 3° de ES.

En la segunda dimensión denominada didáctica se consideraron dos puntos ineludibles en la perspectiva de las autoras: el primero vinculado con las formas de concebir el proceso educativo, relacionado con el grado de conocimiento o formación del profesor y las formas de enseñar- métodos de enseñanza utilizados, forma de organizar el trabajo con los alumnos, las normas de trabajo en el aula, los proyectos encomendados, los modos de enfrentar problemas académicos, las formas de evaluación y los aprendizajes logrados por los alumnos-; el segundo tiene que ver con la forma en que es presentado el conocimiento a los alumnos para que ellos lo recreen, es decir, las actividades y estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor durante la clase.

En la construcción de los casos, fue fundamental la información relacionada con el alumno, la descripción de las actividades que se realizan en el aula de clase requiere de la inclusión de las características y el contexto de los individuos a quienes es dirigida la enseñanza y a quienes entrega su práctica. Por lo que, al momento de dar forma a un caso, se incluyeron las experiencias previas del alumno en el ámbito escolar, su entorno socio-cultural y familiar así como la opinión que éste tiene de las actividades realizadas en la clase y algunos aspectos relacionados con el desempeño del profesor.

En los párrafos siguientes se presenta la construcción de cada caso, en ella se integran descripciones e interpretaciones además de una serie de reflexiones sobre los puntos analizados.

Con el propósito llevar una estructura ordenada, facilitar la lectura y en la expectativa de que se alcance la comprensión de los componentes que dan forma a la construcción de cada uno de los casos, la edificación de cada caso se organizó en sub apartados por categoría general de análisis. En otras palabras, la edificación de los caso se estructuró bajo el siguiente orden: a) dimensión personal-motivación por la docencia, aprendizajes, satisfacciones, retos, formación-, b) dimensión didáctica-.planeación, ejecución, evaluación-, c) aspecto institucional-infraestructura, apoyo, normativa-, d) perfil estudiantil-características socio económicas, antecedentes de formación, exposición a la lengua, opiniones-, e) reflexiones.

Cada construcción se identifica con la asignación de una serie de números que corresponde al capítulo, le precede el número asignado al caso y posterior a ello la numeración corresponde a la categoría y subcategoría correspondiente. Este orden se llevó tanto en los casos del contexto Aguascalientes como en los de contraste en la ciudad de Granada. Al término del apartado se agrega un segmento que sugiere posibles relaciones entre las categorías de estudio ejemplificado por uno de los casos estudiados.

4.1 La práctica docente de Esther

Esther, una profesora decidida y comprometida con la misión de guiar y acompañar adolescentes en su ruta hacia la transformación de un mundo con mayores oportunidades y mejor calidad de vida. Como ser humano, Esther ha crecido a base de esfuerzo y perseverancia, ha enfrentado circunstancias que le han orientado a tomar decisiones obligadas pero que a su vez le han permitido demostrarse a sí misma que el valor de los sueños es la luz principal que conduce a buscar su realidad, a creer en las aspiraciones y de aferrarse al interés por aprender algo nuevo cada día para ser mejor en los diferentes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ámbitos de la vida. La edificación de su práctica -que con amplia disposición y colaboración permitió identificar y construir- se describe en las líneas siguientes.

4.1.1 Dimensión personal

Esfuerzo y apoyo a la economía familiar

La situación económica de Esther fue precaria durante su infancia, no tuvo oportunidad de escoger o decidir sobre lo que ella quería en su preparación, tuvo que aceptar lo que la familia -de característica numerosa -podía proporcionarle. La situación no era fácil para ella y sus padres, tuvo la necesidad de trabajar a temprana edad en la venta de alimentos al lado de su abuela por varios años para colaborar en el sustento del hogar. En su etapa adolescente ingresó a ES, hecho que le beneficio en la disminución de trabajo y pudo de esa manera dedicar tiempo a su instrucción secundaria. Al concluir este periodo educativo (ES), se inscribió en una institución que ofrecía carreras técnicas y se graduó después de tres años como contador privado.

Formación pública y expectativas de crecimiento

Después de concluir su carrera como contadora, Esther pudo trabajar y solventar sus estudios de preparatoria en sistema abierto e ingresar en forma posterior a estudios de nivel licenciatura en la Escuela Normal Superior de la localidad. La trayectoria académica de Esther fue en escuelas de sostenimiento público, la institución en la que realizó su carrera de nivel técnico no era lo que ella deseaba, sin embargo la alternativa era necesaria por asunto de trabajo además de ser la indicación de su padre quien trabajaba mucho y en ocasiones lo hacía en tres lugares distintos para llevar el sustento a casa.

Esther consiguió empleo de auxiliar administrativa en el IEA y esa oportunidad le proporcionó además de recursos económicos la conexión con la profesión soñada, ser maestra. Ya inserta en la dependencia buscó la oportunidad de cambiar de nivel socioeconómico y prepararse para lograrlo.

Esther reconoce que no sólo su situación económica ha mejorado con el tiempo, advierte la importancia de la cultura y la preparación como algo que ha fortalecido su vida, hecho que le hace sentirse orgullosa por ser logros que con mucho esfuerzo ha conseguido. Parece ser que la profesora desde su infancia tenía plena convicción de que, con esfuerzo y voluntad se consiguen los objetivos trazados, para ella no había y no hay obstáculo que interfiera el logro de sus metas. El tiempo se encargó de confirmar sus sueños de infancia, convertirse en profesora y tener una mejor calidad de vida, hecho que puede ser una fortaleza importante en su labor como docente.

4.1.1.1 Motivación por la docencia

Una profesión con vocación

Esther albergaba la aspiración de ser maestra durante su niñez, jugaba a serlo y de ello se generaba un gusto y una satisfacción indescriptible. Después de haber aprendido inglés y darse cuenta que quería enseñar lo que sabía se confirmó su inquietud por la docencia. Tal interés la condujo a ingresar a la Escuela Normal Superior de Aguascalientes y graduarse como maestra de inglés. A partir de ese momento inicia la búsqueda de oportunidades para desempeñarse en el campo de la educación. Hoy, para la profesora, ser maestra significa “una tarea muy importante porque tiene a su cargo la formación y el conocimiento de seres humanos y no de máquinas que se pueden echar a perder, es algo muy importante que uno tiene que tener cuidado en muchos aspectos, es un reto” (1, 2, 1-5)⁶.

A la concepción anterior, la profesora le agrega “ser maestra es más disfrutable que cualquier otra carrera por muchas razones que para ella el tiempo sería insuficiente para mencionarlas” (1, 2, 1-7). Su motivación actual como profesora es “formar a los alumnos, proporcionarles el mejor conocimiento lo que se puedan llevar, lo que les pueda servir. Sobre todo en estudios subsecuentes o en lo que ellos decidan tomar más adelante, es lo principal, es la preocupación principal también” (1,2, 78-82).

⁶Caso 1 (Esther), entrevista 2, línea 1 a la 5.

Esther tuvo motivación por la docencia, sus afirmaciones sobre lo que esta profesión para ella significa denotan que hay una vocación claramente identificada en ella, lo que conduce a entender su entrega y motivación por hacer de su práctica algo “disfrutable” - según lo expresa- y con calidad humana.

4.1.1.2 Aprendizajes

El aprendizaje permanente, una condición para ser docente

Esther se concibe a sí misma como una persona a quien su labor le implica la responsabilidad de aprender cada día y de mantenerse actualizada no sólo en el aspecto pedagógico, también en la disciplina que imparte y en todo lo que la docencia envuelve. Tal aprendizaje se deriva desde su punto de vista de la necesidad de cubrir las exigencias que su compromiso con la educación le demanda, de los intereses de sus alumnos y de los propios como persona y como profesionista. A ello le agrega la investigación constante que realiza en su interés por mantenerse a la vanguardia. De esta manera, para ella es posible estar en condiciones de realizar su labor y hacerlo de la mejor manera posible.

Desempeñarse en educación ha generado aprendizajes de carácter personal y profesional en la profesora, desde su opinión, en la docencia es importante mantenerse en constante preparación, actualizarse para dar frente a los cambios y exigencias que pueden presentarse en el ámbito curricular, profesional y en especial el que tiene que ver con los intereses de los alumnos. Para Esther, “en el campo de la docencia jamás se termina de aprender y se está en evolución permanente” (1.1.6-12)⁷.

4.1.1.3 Satisfacciones

Aprender de las dudas satisface y nutre la práctica

Esther encuentra distintos satisfactores en su profesión, entre ellos el cúmulo de experiencias nuevas que vive con los alumnos, para ella los grupos que reciben su práctica

⁷ Caso 1, (Esther) entrevista 1, página 6, línea 12.

son una diversidad que le produce satisfacciones “en cada grupo que atiendo son características y necesidades distintas, los conocimientos nuevos que se adquieren cuando se tienen que realizar búsquedas para dar respuesta a dudas o temas nuevos, todo ello resulta enriquecedor y en cierta forma nutre la práctica misma” (1,1, 8-15). El progreso de los alumnos después de ser evaluados y ver los resultados que en ocasiones rebasan sus expectativas es otro satisfactor para ella.

Las satisfacciones de haber evolucionado en su nivel de vida son parte de la retribución que le deja su labor. Esther destaca logros personales y profesionales importantes, ha ascendido su categoría en los niveles de carrera magisterial, hecho que le produce orgullo y a su vez la pone a reflexionar sobre sus beneficios; para ella no hay límite y está convencida de que “es necesario ir por más, esa es la visión que debo mantener para no quedarse atrás. (1,2, 58-60).

Satisface también a la profesora el trabajo desarrollado por los alumnos y su aprendizaje, los proyectos presentados por sus estudiantes han rebasado sus expectativas, percibe buena la respuesta de la mayoría de ellos en todas las actividades. De manera especial le reconfortó la respuesta que tuvo a las exposiciones. Afirma que todos sus alumnos han mostrado interés por participar en las actividades organizadas, de manera especial en las que tenían que exponer algún tema. Con todo ello, parece ser que para la profesora el hecho de obtener buenos resultados en acciones desarrolladas es el impulso principal que le convence de que puede lograr más en lo que se propone.

4.1.1.4 Retos

La docencia además de compromiso representa un reto

En momentos de obstáculos en su profesión, para Esther, es necesario analizar hasta encontrar nuevas estrategias y dar solución a la situación, en ello se da un crecimiento desde su punto de vista. Por otro lado están los desafíos relacionados con el compromiso adquirido con sus estudiantes.

La profesora reconoce la necesidad de cubrir las demandas, la responsabilidad de la comprensión de los temas por sus educandos, el logro de los conocimientos y competencias, para ella esto representa un reto permanente.

Con lo anterior, puede entenderse que la profesora no se da por vencida en momentos difíciles en su labor y la búsqueda de soluciones le ayuda a aprender de las situaciones. Ello sin duda en la docencia, puede tener un significado muy importante, no cabe la posibilidad para un educador rendirse ante problemáticas sino fortalecerse en la búsqueda y dar solución de la mejor manera posible.

4.1.1.5 Formación académica

Formación normalista insuficiente, evolucionar es una necesidad en todos los campos.

El concepto que Tardif (2004) sostiene sobre la formación docente alude a “un saber plural formado por una mezcla más o menos coherente de saberes procedentes de la formación en los aspectos profesional, disciplinar, curricular y experiencial” (Tardif, 2004:29). Con ello se tiene que el saber profesional se concibe como la acumulación de saberes transmitidos por parte de las instituciones formadoras de profesores o también conocidas como instituciones magisteriales así como de las facultades de ciencias de la educación en las que el profesor y la enseñanza constituyen objetos de saber para las ciencias humanas y para las ciencias de la educación.

La formación académica de Esther ha sido en instituciones públicas desde EB hasta Educación Superior, cuenta con una carrera técnica además de bachillerato en sistema abierto como antecedentes a la preparación superior. En esta última (Educación Superior), la formación se enfoca a la enseñanza del idioma inglés realizada en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes de la que egresó hace 16 años. Posterior a esta preparación realizó un diplomado en enseñanza del idioma inglés impartido a maestros de esta asignatura en ES por la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

La preparación de Esther ha sido continua, terminó una maestría en Sociología Educativa en el ITEC del estado de Guanajuato y hasta ahora es el grado máximo de preparación de la profesora. No obstante, continúa su actualización en cursos diversos entre los que destaca un diplomado en tecnologías además de los ofertados o promovidos por el IEA y la SEP orientados a la capacitación, actualización y profesionalización para maestros. Para Esther, cada etapa de su formación y cada curso que ha recibido le han generado aprendizajes que favorecen a su práctica en la enseñanza de la lengua inglesa.

En la opinión de Esther, la instrucción que recibió en la ENSFA no es suficiente para enfrentar situaciones de orden sociológico y psicológico, supone que hace falta profundizar en los aspectos antes mencionados durante el proceso de formación que se ofrece en la institución formadora de maestros para contar con la capacidad de atender situaciones que se presentan al momento de la práctica. La profesora destaca el número de alumnos que tiene a cargo y su diversidad en formas de pensar y actuar, en ello se considera débil y la educación superior en la escuela normalista carece de fortaleza en este sentido.

Esther destaca la importancia de la preparación académica en todo momento, para ella unos cursos apoyan a otros “yo creo que todo va de la mano, unos cursos te ayudan a reforzar otros y aquí lo importante es mantenerse actualizado en tu campo y en lo que pueda apoyar tu área para ser mejor” (1,1, 30-32). Otro saber en la formación de Esther es el *disciplinar*, en él se identifica un tipo de saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria o en su caso normalista, se integran a través de la formación inicial y continúa de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la institución.

Según Tardif, los saberes disciplinares “Son los que dispone nuestra sociedad, que corresponden a los distintos campos del conocimiento en forma de disciplinas (matemáticas, historia, inglés, literatura, etc.) dentro de las distintas facultades y cursos” (Tardif, 2004:30). Esther ha tomado distintos cursos relacionados con la disciplina que imparte, lo ha hecho en instituciones públicas y privadas. Aunado a ellos está la asistencia a cursos o talleres promovidos por la coordinación académica a la que está adscrita como docente además de otros provenientes de editoriales diversas.

Esther estudió inglés en ES durante tres años, en EMS sólo breves orientaciones y asesorías que tuvo en sistema abierto, su especialización en el conocimiento del idioma inglés inició con un curso de dos años de duración en una institución privada, trayecto en el que supero 16 niveles de formación además de diplomados, talleres y certificaciones ofertados por el IEA así como en otras instituciones y universidades locales. Adicional a ello están los cursos de preparación para certificaciones en inglés en etapas posteriores a su formación docente, uno de ellos es el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), sin embargo, no presentó el examen de culminación para la asignación de una puntuación por razones personales. Actualmente recibe un curso en línea que le permitirá certificarse para lograr el acceso al examen denominado TKT (*Teaching Knowledge Test*).

Otro soporte para Esther es el uso frecuente de sus libros que utilizó durante el curso de 16 niveles, los diccionarios y lecturas que extrae de la red para seguir mejorando e incrementando sus conocimientos. No ha tenido la oportunidad de viajar a países angloparlantes y no descarta la inquietud de hacerlo. En general, la profesora se ha preparado tanto en lengua inglesa como para su desempeño docente, está consciente de que evolucionar es una necesidad en todos los campos, pensamiento que se hace evidente en la trayectoria que lleva en su formación disciplinar y en la visión que tiene sobre la insuficiencia del aprendizaje en un cierto periodo por el hecho de que todo cambia de manera constante. Podría afirmarse que Esther es una profesora comprometida con su profesión y consciente de la preparación como una necesidad improporrible.

El currículo es un elemento esencial en la práctica del profesor y como cúmulo de conocimientos. Según Tardif, hace referencia a “los saberes relacionados con discursos, contenidos, objetivos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura científica y de formación. Para el autor, éstos se presentan en forma de programas escolares, objetivos, contenidos, métodos que los profesores deben aprender a aplicar”. (Tardif, 2004:30).

Parece ser que, Esther tiene conocimiento pleno de los programas de inglés y la evolución que han tenido durante el tiempo que ha ejercido la docencia.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Durante el ciclo escolar en el que se realizó la investigación se trabajó con el PNIEB. Y en la opinión de la profesora, dicho programa es distinto al que se tenía en años anteriores (Programa de inglés 2006), el enfoque es por competencias y en él se ha cambiado la forma de presentar los contenidos, el formato de planeación y la forma de evaluar; la competencia a lograr en el alumno depende de la unidad que se está trabajando.

Con tal implementación, se espera que el docente logre un producto que a través de la comunicación se logre la competencia del alumno en la lengua inglesa y su propósito se orienta a la comunicación en inglés del aprendiz. Aunado a ello está la consideración de que la lengua inglesa es vista como idioma universal y conducto de comunicación a nivel mundial, por ello es que surge la disposición oficial de que se lleve este idioma desde Educación Prescolar hasta Superior, para que exista continuidad en el aprendizaje del idioma en los diferentes niveles educativos.

La estructuración del PNIEB según la profesora, integra elementos como: temas de trabajo, productos, ámbitos de desempeño y competencias a desarrollar, sin embargo advierte que no se incluye vocabulario, no existe una metodología sugerida para abordar los contenidos y la evaluación que se determina es específicamente la valoración de las cuatro habilidades de la lengua (*listening, speaking, reading and writing*) sin especificaciones de cómo hacerlo o consideraciones para ello.

Para Esther la estructura del nuevo programa no unifica criterios en caso de una evaluación estandarizada, por lo que considera debe agregarse este aspecto. A pesar de las inconsistencias, reconoce el apoyo de asesores de la coordinación de inglés a nivel estatal. Considera en ella la necesidad de profundizar sobre el conocimiento y dominio de este elemento esencial (PNIEB) para su desempeño. Con respecto a la corriente pedagógica que lo sustenta, Esther argumenta que se pretende la construcción del conocimiento por parte del alumno y con ello logre una habilidad.

Para la profesora, los temas incluidos en el PNIEB encausan al alumno a crear, experimentar y recurrir a conocimientos derivados de otras disciplinas (transversalidad) para lograr nuevos aprendizajes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con lo anterior, según la profesora, se conduce al alumno a crear, a construir su propio aprendizaje a través de actividades en las que se involucran los conocimientos y capacidades del alumno para generar otras nuevas.

No obstante la insuficiencia de conocimiento e inquietudes de la profesora sobre el programa, su estructura y contenidos; la opinión de los estudiantes con respecto al dominio de la profesora sobre los temas o contenidos, poco más de la mitad del grupo (63.4%) lo considera regular y una mínima proporción de poco más tres de cada diez (31.6%) lo percibe como buen dominio. Este dato, vinculado con los saberes curriculares y pedagógicos de Esther deriva una interpretación en la que puede aseverarse que la profesora cuenta con conocimiento suficiente a este respecto. Sin embargo reconoce que hay puntos que tiene que reforzar, hecho que se vincula con lo expuesto por sus estudiantes en el que cincuenta por ciento de ellos entiende los contenidos presentados por la profesora y poco más de la mitad de ellos considera poco entendible la forma en que los presenta.

Con la afirmación de Esther sobre su conocimiento y dominio de programa así como su punto de vista sobre los ajustes o agregados necesarios; al parecer es necesario en ella reforzar el conocimiento de ambos puntos así como la búsqueda de formas distintas de hacer llegar el conocimiento y en ello considerar las características y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Este hecho alude también al fortalecimiento pedagógico de la profesora.

Para Tardif, el saber pedagógico se presenta como doctrina o conocimientos que emergen de reflexiones sobre la práctica educativa en el sentido amplio del término, reflexiones justificadas y procedimientos que conducen a sistemas más o menos relacionados de representación y de orientación de la actividad educativa. En otras palabras, tales conocimientos se centran en una corriente o filosofía específica, misma que se incorpora a la formación de los maestros facilitando a su profesión una estructura ideológica y algunas técnicas y formas de saber hacer en el campo de la enseñanza.

Los saberes pedagógicos de Esther parten de la formación que recibió en la ENSFA, de los cursos que ha tomado en forma continua en los talleres que promueve el IEA, de reuniones con colegas o profesores de quienes recibió clases. Con ellos ha compartido inquietudes, dudas o aportaciones.

Esther reconoce que parte de la preparación que hasta el momento lleva ha influido en la manera personal que ella tiene para desarrollar su práctica, afirma que la forma en que le enseñaron ha influido en su forma de enseñar “si tiene mucho que ver porque cuando yo empezaba a dar clases, piensas mucho como lo aprendiste porque yo empecé a dar clases también como me enseñaron, me decían mis alumnos ¡ay maestra si le entiendo! ¡a usted si le entiendo!” (1,1, 214-219). Para Esther, en su formación existe el conocimiento y la convicción de métodos adecuados y otros que sólo no son considerados.

En la percepción de Esther, prevalece en su práctica el enfoque comunicativo por la importancia de la habilidad de comunicar y la práctica de las cuatro habilidades de la lengua, sin centrarse sólo en las formas o propiedades lingüísticas. Un punto destacable para ella en los saberes pedagógicos es la relación que encuentra en el gusto por la lengua y la forma de enseñar, “Si te gusta yo pienso que obviamente pones todo lo que puedes dar y ofrecer para que te entiendan que es lo principal” (1,1, 219-221).

A lo anterior, la profesora le suma parte de lo que recibió en su formación y de otras vías (cursos, experiencia, reflexión) que gradualmente han surgido. Todo ello conduce a una interpretación en la que puede entenderse que la profesora pretende enseñar a sus alumnos de la forma en que ella recibió la enseñanza. Sin embargo, Esther es abierta a otras alternativas y trata de buscarlas impulsada por el gusto de hacerlo y el compromiso que asume en su labor.

La experiencia es un recurso de importancia en todos los campos del conocimiento. Para Tardif (2004), los saberes experienciales aluden a los saberes específicos desarrollados por el docente en el desempeño de sus funciones así como en la práctica de su profesión. Se amplían con base en el trabajo habitual y el conocimiento de su medio. Emergen también de la experiencia que se encarga de aprobarlos y se añaden a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser (Tardif, 2004).

Esther ingresó al campo de la enseñanza del idioma inglés en ES hace catorce años, ha sido el espacio de inicio en su vida laboral y en él se ha mantenido durante su trayectoria como docente. De forma simultánea se ha desempeñado en EMS en instituciones privadas durante un periodo corto (cuatro años).

Actualmente su trabajo es sólo en ES, con plaza laboral de 33 horas con diez años de antigüedad en la institución para la que actualmente trabaja, su labor se concentra sólo en actividades de enseñanza del idioma inglés. Las situaciones adversas en el aula ponen a Esther a pensar y pensar hasta encontrar la solución, los momentos negativos le ayudan a aprender para no cometer errores por segunda vez. Haber experimentado la realidad de un nuevo programa, generaron en Esther preocupación y frustración al inicio. Sin embargo, a medida que transcurre el tiempo se ha dado cuenta que le resultará fácil para etapas venideras, de manera permanente reflexiona sobre su práctica y ello le genera búsqueda de nuevas estrategias, o diferentes actividades.

El aprendizaje que ha dejado a Esther la experiencia mayor correspondiente al ciclo escolar estudiado es que no hay que conformarse para estar acorde a las necesidades y los retos que se pudieran presentar. Con ello puede entenderse que aun cuando ha tenido que luchar con el desconocimiento de un nuevo programa, de entender su estructura y a la par desempeñarse, la profesora se da cuenta de la importancia de la preparación y actualización que esta nueva implementación le implica, hecho que asume con actitud abierta y dispuesta a dar de sí lo necesario para cubrir las exigencias.

4.1.1.2. Dimensión didáctica

En la práctica de Esther, además del cúmulo de saberes necesarios para desarrollar su práctica está la acción de presentar contenidos. Tanto las formas como las estrategias para trabajar las temáticas habrán de ajustarse según métodos y materiales a los que se recurra, lo que se traduce en una cuestión didáctica. En esta dimensión de la práctica docente es necesario considerar dos puntos esenciales según Fierro y colaboradoras (1999); el primero relacionado con la forma de concebir tanto el proceso educativo como las formas de enseñar, y el segundo encaminado a las formas de presentar el conocimiento.

En lo correspondiente a las formas de enseñar, se registran elementos que se desprenden de su hacer pedagógico derivado de las observaciones realizadas, la voz de la profesora y la opinión de los estudiantes que reciben su enseñanza.

Para la descripción de esta segunda parte, el registro se organiza en tres segmentos: el primero denominado *planeación*, en él se integra la organización previa, los métodos de enseñanza utilizados y las formas de organizar el trabajo con los alumnos; el segundo identificado como *ejecución*, integrado por las normas de trabajo en el aula, los proyectos endosados y los modos de enfrentar problemas académicos; el tercero corresponde a la *evaluación* en el que se describe los tipos y recursos recurrentes en la verificación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.

Posterior al segmento antes mencionado, se describe el apartado relacionado con la forma en que es presentado el conocimiento, en ello se registran actividades e interacciones y las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora. Se incluye también la parte institucional y el perfil estudiantil además de las reflexiones sobre cada una de las categorías intervinientes en la construcción del caso.

4.1.1.2.1 Planeación

Una práctica planeada facilita las actividades

Las actividades realizadas por Esther parten de una planeación semanal en la que se integran el bloque, competencias a desarrollar, ambiente de aprendizaje, proyectos a realizar, los contenidos, las actividades de práctica autónoma y acciones encomendadas a los estudiantes, la distribución de tiempo, los materiales a utilizar y un apartado especial destinado para comentarios o experiencias personales sobre el desarrollo de la clase como elementos indispensables en la planeación.

La profesora agrega en su planeación un apartado que integra vocabulario para utilizarse con el tema en las diferentes sesiones planeadas. Durante la clase se observa a Esther recurrir a este documento que en ocasiones modifica por insuficiencia de tiempo o

debido a factores como son actividades inconclusas o repasos. Para ello, considera de manera regular un plan B que le permite subsanar dichas situaciones. Esther tiene el cuidado de planear en tiempo y forma de manera que esto le facilita sus actividades.

Con lo anterior, puede comprenderse que para Esther es imprescindible contar con una planeación en forma física y a su vez mental, además de ser necesaria para orientar las actividades es un requerimiento administrativo que debe entregar. Como puede constatarse, su inquietud sobre el vocabulario que debe integrarse en el programa, ella lo integra cada semana en su planeamiento y con ello muestra congruencia de lo que sugiere.

De igual forma, recurrir a la planeación durante la clase puede entenderse como una muestra de que Esther realiza un trabajo sistemático y metódico, aunado a ello el plan B que lleva en mente puede interpretarse como una acción personal previsoras y anticipada, lo que le permitirá adelantar la solución a posibles eventualidades. Este hecho en la práctica diaria puede considerarse benéfico para el docente y para los estudiantes.

4.1.1.2.2 Ejecución

Variación en las formas y recursos para enseñar

En la práctica de Esther existen diversas formas de enseñar, los métodos y técnicas de enseñanza son variados, en su desempeño se observaron los métodos de traducción de la gramática para enfatizar estructuras y reglas de la lengua. Asimismo, en la descripción de acciones que han sucedido y que aún continúan (presente perfecto) así como traducción de textos e ideas que involucran verbos, adjetivos, artículos y vocabulario. Con ello, Esther intenta que los alumnos identifiquen vocabulario y reglas para expresar cantidades en las que no se involucra comunicación constante.

En actividades de traducción de textos, los alumnos utilizan el diccionario o piden ayuda a la profesora, la memorización de verbos para su uso frecuente es parte de la forma en que se enfatiza la gramática y en ello se aplica evaluación periódica en forma oral y escrita.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para confirmar el dato anterior, se consideró la información proporcionada por los estudiantes y se encontró que la mayoría (70.7%) respondió afirmativamente sobre la frecuencia de actividades de traducción de textos en la clase. A ello se vincula lectura frecuente de textos y actividades en cuaderno de notas, en ello una aproximación a la totalidad (97.6%) del grupo confirmó el hecho.

Otros métodos frecuentes en la práctica de Esther son el directo para promover la práctica de las cuatro habilidades de la lengua apoyados de técnicas expositivas y explicativas en las que los estudiantes practican tres habilidades a la vez; construyen gramaticalmente, realizan práctica oral en inglés y asocian imágenes que apoyan su vocabulario. Otras son las discusiones guiadas y los cuestionamientos directos en forma insistente o constante. La profesora ayuda a los alumnos a reflexionar sobre el uso de estructuras lingüística hasta lograr que por sí mismos las expresen de manera correcta. Con ello, la profesora promueve el razonamiento de los estudiantes y les induce a la observación, el análisis y la deducción de reglas de acuerdo a tiempos verbales y otros elementos lingüísticos.

El discurso de la profesora es en inglés para dar instrucciones, explicaciones de temas o para dirigirse a los alumnos y se observó en ellos actitud de entendimiento en dichas acciones así como en cuestionamientos hechos por la profesora. La mayor parte de la clase la profesora recurre a su lengua materna para explicar o bien realizar traducción de lo que ha mencionado en su discurso y lo mismo se observa en los alumnos.

El dato se confirma con la opinión de los alumnos en la que poco más de la mitad (56.1%) reportó que la profesora a veces utiliza el idioma inglés en clase y una aproximación a cuatro (39.1%) de cada diez expuso que lo hace casi siempre. Aunado a ello, una aproximación a cuatro (39.0%) de cada diez estudiantes valoran regular este idioma en su profesora, poco más de cuatro de cada diez (43.9%) lo consideran malo y una mínima proporción de 14.6% lo perciben bueno. Tal percepción conduce a interpretar que en la percepción de sus estudiantes, el idioma inglés de Esther se ubica según la mayoría de ellos entre regular y bueno.

En cuanto al uso del idioma en clase por parte de la profesora, su opinión a este respecto fue “Bueno, tratamos lo menos que se pueda hablar en español, entonces uno como para dar a entender lo que quieres decir, sea un verbo, sea una palabra; usas mucho tú las ilustraciones” (1,2, 154-157). Tal afirmación discurre con la opinión de los alumnos y lo observado en clase. Puede mencionarse que el discurso de la profesora no es en inglés durante la mayor parte de la clase, hecho que puede tener cierto vínculo con la valoración que le da una gran mayoría de sus alumnos de entre malo y regular.

Puede interpretarse con lo anterior que los estudiantes esperan mayor porcentaje de uso de la lengua meta en el discurso utilizado por la profesora durante la clase. De igual forma, la profesora considera débil el nivel de inglés de los estudiantes, razón por la que les habla en esta lengua en bajo porcentaje. Es posible que la justificación de Esther tenga un fundamento parcial por el hecho de que la comprensión de los estudiantes no es al cien por ciento, sin embargo su actuar y discurso en inglés debe ser permanente o aumentar en forma paulatina. De no ser así, no estaría acorde con el enfoque didáctico del programa de inglés en el que se recomienda que el alumno “aprenda a hablar, hablando a escuchar, escuchando...” (SEP, PNIEB, 2011).

En lo relativo a las formas de organización de la clase y la promoción de la interacción de los estudiantes, Esther organiza y coordina trabajo en equipos de manera continua, con ello pretende la colaboración entre ellos en investigación de temas que supone les favorece en su aprendizaje y la confianza para hablar entre ellos o frente a grupo durante su exposición. La profesora concede libertad a los estudiantes para formar equipos e instruye el acomodo en filas de acuerdo al número de lista para propósitos de trabajo individual o de evaluación. Con ello, apoya la disciplina y el acomodo en las clases.

Esther cuida que prevalezca tal acomodo porque además de ser una exigencia institucional favorece al profesor en la identificación de cada alumno así como en el control y desarrollo de las actividades organizadas. Se observaron estrategias en actividades de trabajo en equipos para desarrollar proyectos, investigaciones y exposiciones de temas que se enfocaban a conocimientos gramaticales. De igual forma, actividades de

complementación de enunciados, ideas o pequeños ejercicios en cuaderno y libro de manera frecuente con su respectiva revisión en forma grupal.

La puntualidad para ingresar al aula de clase fue otro elemento observado, en ello se promueve la disciplina, punto importante para Esther en la formación de sus estudiantes. Las advertencias son el recurso para la disciplina, con ello crea conciencia de la importancia del tiempo en la clase, hecho que los alumnos en su mayoría responden en forma positiva. Aunado a ello está no desplazarse a otros lugares y trabajar en silencio, se otorga cierta libertad para que los alumnos pregunten a sus iguales en caso de dudas, sin embargo también se tiene la exigencia para que el grupo permanezca callado y trabajando en orden sin distraer a sus compañeros.

Para Esther, las estrategias antes mencionadas no implican demasiado esfuerzo, el grupo se caracteriza por ser tranquilo si se compara con otros grupos de grado similar o inferiores. En ello, puede entenderse que el papel institucional desempeña una función preponderante en las decisiones de Esther para organizar el trabajo, la escuela goza de prestigio en este y otros aspectos. Por lo que, su actuar se sujeta a las normas y exigencias institucionales, sin embargo puede apreciarse cierta flexibilidad que denota ante todo su estilo, creencias y conceptos relacionados con la organización al interior del aula.

En lo que respecta a las formas de presentar el conocimiento, los proyectos y actividades diversas para exponer a los alumnos al conocimiento, la profesora organiza actividades variadas de manera que se practiquen las cuatro habilidades de la lengua. Destacan diálogos escritos, leídos y representados por los alumnos para ser cuestionados en forma posterior por otros alumnos sobre las acciones desarrolladas dentro del mismo. La actitud de los alumnos ante esta forma de ayudarles a comprender el contenido del diálogo es positiva, se observa participación y entusiasmo en la mayoría de ellos. Con todo lo anterior, puede entenderse que a la par de apoyarles en la comprensión, la profesora intenta conseguir confianza en sus alumnos para participar y utilizar el lenguaje.

Las estrategias observadas e implementadas en la clase de Esther son de tres tipos según la clasificación de Díaz Barriga (2010), la primera alude a proyectos que los alumnos deben realizar en equipos, la segunda a través de tareas de investigación y exposición de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

temas vinculados con puntos gramaticales en equipos de trabajo y de forma individual, la tercera refiere actividades de complementación de enunciados e ideas tanto en el libro de texto como en cuaderno de notas.

En el desarrollo de proyectos encomendados o de enseñanza situada (aprendizaje en el sitio mediante problemas), Esther recurre a estrategias que promueven el trabajo de proyectos en los que posterior a su ejecución logran deducir la forma de solucionar un problema planteado. Según la profesora, esto favorece a los alumnos para que analicen, se cuestionen y busquen soluciones para hacer deducciones en forma posterior. El trabajo en esta modalidad se organiza en etapas, es decir, un proyecto toma desde tres hasta cinco clases para llevarse a cabo y una más para ser presentado en la clase.

Destaca también la ejecución de actividades creadas por los estudiantes y sustentadas en temas o contenidos del programa de inglés bajo la asignación y asesoría de la profesora. Resaltan en este rubro las filmaciones de actividades, cortometrajes, presentación de juegos y sus reglas, exposición de problemas sociales y soluciones presentadas en video así como trabajos elaborados en computadora. Con frecuencia, son los alumnos quienes diseñan los materiales que se utilizan en las presentaciones o exposiciones frente a grupo.

Puede entenderse con lo antes expuesto que la profesora prioriza el trabajo en equipo con el fundamento de que fomenta la autonomía tanto individual como grupal conjuntando las distintas potencialidades en los alumnos, ellos se encargan de hacer los materiales, de investigar y presentar el tema, además de ser una actividad que disfrutan porque es su creatividad, sus ideas y sus talentos. Con ello, puede considerarse que la profesora atiende la sugerencia de la SEP en la que se recomienda promover en los estudiantes el sentido de pertenencia al grupo así como trabajo eficiente en los procesos en el salón de clase como son: hablar en inglés durante la clase, formar pares o grupos mediante procedimientos establecidos, recurrir al diccionario para resolver dudas, entre otras.

Parece ser que la estrategia antes descrita resulta exitosa para Esther, los modos de solucionar problemas académicos son la persistencia para orientar a los alumnos y lograr que lleguen al punto establecido.

Si se trata de una regla gramatical necesaria de deducir, la profesora realiza indagaciones a los alumnos, lo hace en inglés y en ocasiones en español hasta lograr que el alumno por sí mismo encuentre la respuesta. La atención de Esther en la actuación de los alumnos ante las indagaciones es permanente, con ello detecta posibles errores, insiste en su pregunta hasta cerciorarse de que existe entendimiento. En casos de errores, Esther promueve el uso de la lengua inglesa a través del diálogo directo y cede tiempos para que se analicen, pregunta y respuesta.

En situaciones de orientación a los alumnos, Esther lo hace de manera que todos escuchen, cuestiona en repetidas ocasiones hasta obtener la respuesta en algún alumno o ella la responde después de varios intentos. También cede autonomía a los alumnos para que busquen la solución en algo que están organizando, sin embargo, al mismo tiempo les proporciona orientación y monitoreo.

Los materiales didácticos son otro recurso elemental para presentar el conocimiento. En la práctica de Esther, destacan el pizarrón eléctrico (*Smartboard*) y materiales elaborados mediante diapositivas (*power point*) así como láminas ilustrativas elaboradas por los estudiantes. El proyector y la computadora son de uso permanente para presentación y exposiciones de temas, el libro de texto es soporte de explicaciones para realizar ejercicios posteriores a los temas expuestos (*Go for it*).

La actitud de los alumnos no muestra suficiente motivación por el uso del libro de texto, sin embargo atienden al llamado y trabajan en él después de recibir la instrucción. Se revisan ejercicios en forma grupal con la participación voluntaria de los estudiantes para responder en voz alta. Con ello el alumno consigue un registro de participación considerado en su evaluación. En esta actividad la profesora concede turnos y recurre a su lista de asistencia para verificar quienes no tienen suficientes participaciones e invitarlos a participar hasta conseguir un número que le beneficie en su evaluación. Los alumnos se interesan por participar y al hacerlo la maestra pone atención para corregir la respuesta o despertar en ellos la reflexión para que la corrijan.

Se ha observado y escuchado exactitud en la respuesta de algunos alumnos en los ejercicios realizados en clase, sin embargo no todo el grupo participa, sólo de 15 a 20

estudiantes de un total de 40 se interesan o lo hacen si la maestra les indica hacerlo. Con todo ello, puede entenderse que gran parte de la motivación que muestra Esther para organizar actividades variadas con recursos distintos y el uso permanente de la tecnología tiene que ver con la vocación docente de la profesora, hecho que puede apreciarse en las descripciones hechas sobre los diferentes aspectos de su práctica en este documento.

La autonomía que concede a los alumnos y como se sujeta a las políticas institucionales denota una visión profesional que le mueve a realizar actividades orientadas a conseguir buenos resultados y sobre todo a alcanzar los objetivos planteados sin tener que recurrir a esfuerzos mayúsculos. Una excepción es el hábito de utilizar el texto en clase, parece ser que la mayoría de sus alumnos no disfruta las actividades con este recurso.

4.1.1.2.3 Evaluación

Evaluar las cuatro habilidades de la lengua por distintos medios

Para evaluar el conocimiento de los estudiantes, Esther recurre a distintos tipos de evaluación; diagnóstica, continua y final. La profesora da a conocer los aspectos a considerar en cada actividad organizada-trabajos, proyectos, tareas y actividades especiales-. De igual forma, en las exposiciones de sus investigaciones, en la aplicación de exámenes de conocimientos en forma bimestral sujetos a la programación de la institución, pondera los trabajos, tareas y ejercicios así como los proyectos encomendados en equipo.

Algo destacable en este rubro es la promoción constante de participación en los alumnos durante la clase, es parte de la evaluación bimestral. Para ello, Esther lleva un registro y de manera voluntaria los alumnos deciden si participan, sin embargo en casos con número insuficiente de participaciones, la profesora les indica participar. Se toma en cuenta las exposiciones frente a grupo, los ejercicios de libro y cuaderno, las participaciones orales individuales y en equipo o pareja, encarga y revisa tareas, el cumplimiento con materiales solicitados para las clases es esencial en este aspecto.

La profesora realiza actividades diversas relacionadas con la evaluación, explora si el aprendizaje se está logrando a través de cuestionamientos sobre conocimientos previos y relacionados con el tema de abordó. Asimismo, explora en la intervención del estudiante en forma oral o escrita, en actividades de libro de texto se percata si hay o no aprendizaje mediante la revisión grupal. Utiliza instrumentos que le muestran evidencia del avance de los alumnos como son las presentaciones de temas, los proyectos realizados por los alumnos y el examen de verbos en forma mensual así como la examinación periódica del progreso en las cuatro habilidades.

4.1.1.3. Apoyo institucional

En el ámbito escolar de Esther, las condiciones de apoyo en la esfera institucional y su influencia en la práctica de la profesora se abordan en consideración con la estructura física del aula y su equipamiento así como en el apoyo de autoridades, colegas y padres de familia. El aula de clase se encuentra equipada con tecnología; proyector, computadora, bocinas pertenecientes a la profesora, escritorio y dos pizarrones blancos ubicados en el muro frontal. La iluminación puede considerarse suficiente y adecuada a las necesidades.

El espacio en el interior del aula es “adecuado” para 40 estudiantes y sus respectivas sillas con escritorio. Sin embargo, los pasillos entre filas se perciben reducidos, la ventilación es suficiente y en la realización de actividades en equipos la distribución de los grupos se puede realizar en forma satisfactoria. En cuanto a la organización, existe en esta institución la mecánica de que los maestros de las diferentes asignaturas disponen de un aula para la impartición de sus clases, de esa manera no tienen que desplazarse a cada uno de los salones y evitar así retirar sus materiales de apoyo.

Los profesores tienen el beneficio de equipamiento de aula y son ellos los responsables de que así permanezca para el momento que requieran utilizar la tecnología y accesorios existentes. Cada profesor debe dar continuidad a la ubicación y permanencia de

los alumnos por número de lista, de esta manera según la profesora se controla también el mobiliario en el aula.

4.1.1.4 Perfil estudiantes

Los estudiantes participantes en este caso conforman un grupo de 41 elementos en edades en su mayoría de 14 años (74.6%), lo que significa que van en la trayectoria normal de educación esperable. Predomina el género femenino (61.0%) y un número importante de ellos (61.0%) pertenece a familias de más de cinco personas, la lengua materna en la totalidad del grupo es el español. Una aproximación a la mitad de los estudiantes (46.3%) tiene padre con Educación Superior como nivel máximo de estudios, esto es que 26.8 por ciento de los estudiantes registraron nivel licenciatura o ingeniería y 19.5 por ciento registró posgrado como nivel máximo de estudio de su progenitor.

En el contexto de Esther, sólo una reducida proporción de un quinto de sus estudiantes reporta nivel bachillerato como grado máximo de estudios de su padre. En lo que respecta a la preparación de la madre, una aproximación a cuatro de cada diez (39.1%) cuenta con Educación Superior, mientras que las proporciones restantes se distribuyen entre bachillerato (35%), carrera técnica (22%) y ES como grado máximo de preparación. Con ello, puede inferirse que como mínimo una aproximación a la mitad del total de este grupo de estudiantes proviene de padres que cuentan con preparación de nivel superior lo que puede derivar en los estudiantes mayor impulso por continuar su preparación así como contar con el apoyo necesario en situaciones académicas y económicas.

Lo anterior puede proporcionar cierto beneficio en la formación de los estudiantes. De igual forma, la profesora puede albergar la expectativa de mayor apoyo de parte de estos padres y madres en la ES de sus hijos. A la par, este evento puede ser de trascendencia para que el alumno tenga mayores perspectivas de superación además de que puede reflejarse en la preocupación de los padres por el rendimiento académico de los hijos y en la importancia que pueden concederle a su formación en este nivel educativo.

Poco más de la tercera parte de los estudiantes (34.1%) tienen padres que están empleados en el sector público o privado, una aproximación al quince por ciento (14.6%) son propietarios de negocios a mediana escala y cerca de uno de cada diez estudiantes (9.8%) tiene padre con puesto de empleado administrativo. Las proporciones restantes se distribuyen entre profesionista independiente, empleado de nivel intermedio, propietario de pequeño negocio con 7.3% y técnico especializado con menos de cinco por ciento (4.9%). Sólo una aproximación a 15% son propietarios de pequeños negocios.

Poco más de tres estudiantes (34.1) son hijos de madres profesionistas empleadas en el sector público o privado, empleo que puede ser el caso de la docencia y en la misma proporción (34.1%) se encuentran estudiantes de quienes sus madres se dedican exclusivamente al hogar. Una aproximación a ocho por ciento registró la ocupación de la madre como propietaria de pequeño negocio o taller y como empleada de nivel intermedio. Sólo cerca del cinco por ciento (4.9%) reportó empleo de su madre como profesionista independiente y las dos proporciones restantes (3.4 % y 2.4 %) se ubican entre dueñas de negocios a mediana escala o como empleadas administrativas.

Los datos anteriores permiten inferir que tres de cada diez alumnos cuentan con una madre que percibe un sueldo y en contraste están tres de cada diez sin ingresos por parte de la madre, lo que puede poner en desventaja a los estudiantes para solventar situaciones económicas particulares de sus estudios. Sobre este respecto (economía), se tiene que una aproximación a la mitad de los estudiantes (26.8% y 19.5%), pertenece a familias con ingresos mensuales de más de 5,000 a 9,000 pesos, sólo 12.2 % de ellos vive en familia de ingresos con un monto mensual que asciende a más de 20,000.

Las proporciones de estudiantes complementarias (7.3%) se ubican en las categorías de ingresos mensuales que oscilan entre 9,000 a 20,000 pesos. Una mínima proporción que se aproxima a 5% tiene una entrada económica mensual de 3 000 a 5 000. De acuerdo con la información, las proporciones de estudiantes que más destacan son las que reportan ingresos mensuales familiares ubicados entre los 5000 a 9000 pesos mensuales. Con ello puede afirmarse que como mínimo una aproximación a cinco de cada diez estudiantes de

este contexto pertenece a familias con ingresos que pueden considerarse esencialmente básicos.

En el caso de Esther, son pocos los que provienen de familias de bajos ingresos (4.9%), situación que puede ubicarlos en situación favorable para no verse en la necesidad de trabajar, incumplir con materiales o asistir a la escuela con ausencia de alimentos por no contar con recursos. A la par está la ventaja de que no tienen que trabajar para apoyar en el gasto familiar, dato que se corrobora con la información relacionada con la experiencia laboral de los estudiantes en la que la mayoría (87.8%) reporta no haber trabajado o tener actualmente un empleo.

Los antecedentes de formación de los estudiantes en este caso, en su totalidad cursaron los dos grados anteriores al tercero (1° y 2°) en la entidad de Aguascalientes, la mayoría (97.6%) estuvo en escuela pública y en su totalidad tuvieron su Educación Primaria en esta misma entidad, la mayor parte de ellos (82.9%) realizó estudios primarios en escuela pública, sólo una proporción de 17.1% tuvo formación en la modalidad de sostenimiento privado durante este nivel de educativo.

Con respecto a la formación en inglés, el diagnóstico de CLI aplicado a los estudiantes de este caso con la finalidad de conocer el nivel de desempeño en el que se ubican al inicio del último grado escolar de secundaria, y después de dos años de recibir inglés en esta etapa educativa, arrojó resultados poco satisfactorios. La media del porcentaje de respuestas correctas alcanzada por los estudiantes evaluados es reprobatoria (44.07%). No obstante, el resultado fue el más alto comparado con los otros casos participantes en esta investigación.

La realidad en CLI a partir del diagnóstico es que sólo siete estudiantes de 41 pertenecientes a este caso alcanzaron resultados aprobatorios en el porcentaje de respuestas correctas. Tales proporciones se ubican en 62.5% en los casos de tres estudiantes, 70.8% también en tres estudiantes y 75% para un sólo caso. Cabe destacar que de los siete casos que obtuvieron porcentajes aprobatorios en CLI, seis llevaron inglés en primaria durante los seis grados y recibieron de una a tres horas de inglés por semana. Cuatro de estos casos reportan haber llevado cursos adicionales de inglés de uno a tres años.

Los datos anteriores abren canales por indagar en el hacer docente dado que en dos años de instrucción de inglés en secundaria se esperaría que los estudiantes al enfrentarse a un examen estandarizado de competencia lingüística alcanzaran mejores resultados en el porcentaje de aciertos, realidad que dista de verse con el número de alumnos que lograron resultados aprobatorios. De igual forma, resulta cuestionable la labor en la enseñanza del idioma inglés tanto en nivel primaria como en secundaria.

De acuerdo con la información proporcionada por los estudiantes participantes en este caso, nueve de cada diez alumnos (90.2%) registraron haber llevado hasta tres horas de inglés en los grados de primero y segundo de secundaria y sólo uno de cada diez reporta haber recibido más de tres a seis horas de inglés durante este periodo. Casi la totalidad (92.7%) de los estudiantes llevó inglés en primaria y en su mayoría los seis años que integra dicho nivel educativo.

En cuanto al número de horas de inglés recibidas en la etapa de educación antes mencionada, más de la mitad de los alumnos (53.7%) registró haber recibido de una a tres horas de inglés semanales. Las proporciones restantes se distribuyen en las categorías de más de tres a seis horas (24.4%) y (21.9%) en la categoría de más de seis a nueve horas semanales. Desde una perspectiva de apoyo externo al entorno escolarizado, la mayoría (70.7%) de los estudiantes no ha tomado cursos adicionales de inglés fuera del contexto escolar, sólo una mínima parte reporta haberlos llevado.

Con los antecedentes antes mencionados, puede afirmarse que la profesora contó con un apoyo importante para llevar a cabo su práctica a raíz de que los estudiantes que recibió, -se esperaría- no llegan con desconocimiento de la lengua inglesa. Asimismo, la familiarización que lleva el estudiante sobre la lengua puede ser elemento de apoyo tanto para sí mismo como para el profesor y su enseñanza.

En un intento por contar con un dato adicional que permitiera la exploración más detallada en cada caso, así como el fortalecimiento a las interpretaciones en el análisis, y, de ser posible la oportunidad para sugerir nuevos estudios, se aplicó la misma prueba de CLI en su nivel básico en un segundo momento. Después de un periodo de diez meses de clase y de trabajar con contenidos correspondientes al tercer grado de secundaria,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vinculados a conocimientos previos que ya debieron existir en los estudiantes, los resultados no han sido alentadores.

En el caso de Esther, se registró una diferencia de poco más de seis puntos porcentuales en el resultado del promedio grupal de respuestas correctas. Es decir, en el diagnóstico el resultado arrojó una media sobre el porcentaje de aciertos de 44.07 y en la segunda aplicación de la misma prueba el promedio en el porcentaje de respuestas correctas quedó en 50.84. La diferencia de los resultados no obstante de no ser estadísticamente significativa, permite abrir una ruta de exploración con este resultado de forma que sea posible identificar puntos favorables en las actividades realizadas en la clase.

Con la intención de explorar al interior del grupo y cuestionar sobre la posibilidad de haber llevado cursos de inglés adicionales fuera de la escuela durante el ciclo escolar observado, sólo 12.2 % de los estudiantes, es decir poco más de uno de cada diez estudiantes reportó haberlos recibido. Cabe mencionar que en la segunda aplicación de la prueba el número de alumnos que rebasa el 60 % de respuestas correctas es de 13 sujetos mientras que en la fase de diagnóstico son siete los que alcanzan dicho porcentaje en sus respuestas correctas. Esta diferencia en los resultados abre una ventana a la búsqueda de elementos que en mayor dimensión proporcionen datos específicos con posibilidad de ser estudiados a profundidad y nuevos análisis que deriven pautas para la mejora de la enseñanza en forma macro.

4.1.1.5. Reflexiones

Una aproximación para formular interpretaciones con respecto a la práctica docente de Esther con estudiantes de tercero de secundaria en una escuela pública de la ciudad de Aguascalientes. Con base al modelo de análisis realizado y con el apoyo del paquete estadístico SPSS para la información correspondiente a los alumnos y en consideración con los objetivos trazados; por ser un estudio de carácter cualitativo, las aseveraciones que a continuación se presentan y su validez, responden única y exclusivamente al caso Esther.

La formación académica de Esther, al parecer se fundamenta principalmente en sus necesidades y aspiraciones por conseguir lo que anhelaba desde su infancia-ser maestra- y segundo por acceder a un mejor nivel socio económico. Esto en consecuencia deriva dos situaciones relevantes en la profesora; la motivación por la docencia, punto favorable para su desempeño y segundo la visión por alcanzar mejores logros en la vida, si esto se traslada al terreno educativo puede significar la búsqueda de progreso en su desempeño y en el terreno profesional, lo que puede tener un efecto favorable en la práctica con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Existen fortalezas de formación pero también debilidades en la profesora que son posibles de advertirse en su interés permanente por aprender y actualizarse, lo que a su vez puede derivar una disposición y compromiso mayor de prepararse según las exigencias de su profesión. Se identifica la conciencia de carencias o debilidades en su formación de origen normalista, el hecho de reconocerlo le posiciona en un plano en el que como ser humano y como profesionista conoce la necesidad e importancia de ubicarse más allá del nivel de exigencia de su profesión. Esther es un ser humano que aprende de sus experiencias y de sus satisfacciones, característica que la hace fuerte y abierta a reconocer necesidades, le ayuda a evolucionar, le inyecta actitud y la posiciona en ventaja para enfrentar adversidades dentro y fuera del aula de clase.

Su formación disciplinar puede tener bases sólidas sin embargo en la práctica hace falta mostrar y reforzar dichos cimientos. Su formación curricular, no obstante de que se ubica ante un reto con el nuevo programa, tiene la disposición y apertura para aprender y ejecutarlo, además del optimismo por un entendimiento y manejo pleno en ciclos posteriores, actitud que le genera un impulso para lograrlo. La profesora tiene la expectativa de que será fácil abordar dicho programa después de un año de transitar por él, sin embargo, además de entenderlo debe analizar con detenimiento sobre una mejor manera de abordar los temas y contenidos de estudio de forma que sean interesantes y entendibles para los alumnos.

En el aspecto relacionado con el saber pedagógico, existe evidencia de que recurre a algunos métodos que al parecer le resultan favorables para el aprendizaje de los estudiantes,

la diferencia en las medias de porcentaje de aciertos obtenidas el inicio y final del ciclo aportan sustento, sin embargo al realizar una prueba de medias se encontró que estadísticamente no son significativas, de manera que sólo se tiene el dato de “un mínimo avance.”

La teoría reporta un vasto número de métodos que pueden apoyar la enseñanza y la persistencia en el uso de dos o tres no garantiza el éxito, recurrir a la variedad de los mismos apunta a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y en consecuencia posibilitaría la mejora. Con respecto a la experiencia docente, Esther no ha transitado por niveles educativos distintos en forma suficiente, su experiencia la ha construido en su mayoría en el nivel de ES, acción que le reduce oportunidades de aprendizaje en otros contextos. Sin embargo, de cada experiencia vivida en sus clases la profesora reflexiona y nutre su práctica para transformarla y buscar que ésta sea parte de su saber y en consecuencia de su hacer.

Sobre los elementos correspondientes a la dimensión didáctica, existe evidencia de que parte de un trabajo planeado con diseño de actividades que explotan la tecnología y una diversidad de recursos didácticos con métodos y técnicas de enseñanza que involucran la investigación, exposición y participación de parte de los alumnos así como la práctica de las cuatro habilidades de la lengua. Faltaría equilibrar el tiempo destinado a cada una de ellas según las necesidades del alumnado y no enfocarse sólo en algunas de ellas.

La interacción maestro alumnos es constante, sin embargo la interacción alumno con alumno se observa débil, acción que puede resultar más productiva por ser entre iguales. Se observan estrategias de enseñanza como son elaboración de textos académicos, las indagaciones o cuestionamientos para conectar conocimientos previos con conocimientos nuevos, acción que al parecer resulta favorable en reforzamiento gramatical.

En general otorga tiempo para llevar secuencia de actividades en cuaderno, libro, actividades de exposición y de proyectos en equipo lo que fomenta el interés en el alumno por aprender y cumplir, en consecuencia puede lograrse el aprendizaje. Se lleva a cabo la evaluación en la que se consideran elementos previamente establecidos y se otorga mayor empuje a la participación en respuesta a preguntas o ejercicios más no a producción oral libre y creativa lo que puede considerarse más que fortaleza debilidad en el grupo.

Se utilizan recursos didácticos variados diseñados tanto por el profesor como por los alumnos, acción que involucra a los estudiantes y de llevarse en forma sistemática puede generar mayor interés y disposición por aprender. Existe variación en la agrupación de los alumnos dentro del aula, acción que favorece el trabajo colaborativo, la investigación y el aprendizaje, sin embargo la organización permanente no es variada dado que están sujetos a una normativa y tal decreto beneficia al profesor y a la institución pero limita las interacciones del alumno.

El apoyo institucional es evidente, hecho que favorece al profesor y a los alumnos, no obstante existe carencia en el compromiso de los padres de algunos alumnos con dificultades, acción que debilita las dos fortalezas mencionadas. Una posición de ventaja que tiene Esther en su práctica es el nivel socio económico y cultural de los estudiantes, la gran mayoría se dedica sólo a estudiar y tienen el respaldo de padres con preparación suficiente para apoyar a sus hijos e influir en su superación además del compromiso que asumen en sus necesidades escolares.

4.2 La práctica de Estela

Estela, una profesora con experiencias de desarrollo académico acontecidas desde su etapa adolescente y a quien las decisiones de los padres condujeron por aprendizajes fuera de su elección, hoy día tiene a cargo una labor para la que ella reconoce tener habilidades. Una mujer de ideologías orientadas a contribuir como ser humano en el surgimiento de nuevas y mejores sociedades a través de la labor que realiza en la enseñanza y el compromiso que asume para ello. En las líneas siguientes, la edificación de su labor.

4.1.2.1 Dimensión personal

Estela se concibe a sí misma como una persona que ha evolucionado en los ámbitos profesional y cultural en circunstancias determinantes. Durante su niñez, la situación económica familiar era suficiente para cubrir necesidades básicas, sin embargo reconoce más carencias que recursos en el pasado.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para Estela, haber vivido la situación antes descrita le permitió valorar y transformar su pensamiento convirtiéndola en una persona sin excesos en sus ambiciones pero alejada del conformismo. Advierte en ella un punto de equilibrio que le permite considerar lo que ha logrado y luchar por mejorar cada día en los distintos aspectos de su vida, recibió una beca para estudiar inglés de parte de una organización filantrópica de E.U. A. para quien su madre trabajaba, aceptarla fue para ella una obligación por el hecho de recibir la indicación de tomarla. Hoy, Estela reconoce las ventajas de esa acción obligada, trabajar a temprana edad impartiendo clases de inglés en una institución privada en su ciudad de residencia y con ello tuvo la capacidad de solventar sus estudios de EMS.

Con la situación antes descrita, puede indagarse entre dos posibles escenarios que la profesora enfrentó en ese momento, mismos que pueden tener relación con su actuar en el terreno de la docencia. El primero de ellos conduce a pensar que la profesora vivió una niñez en la que sus padres decidían su futuro sin considerar sus preferencias e inquietudes de formación y ella se limitaba a obedecer, hecho que puede orientar a la realización de un análisis más profundo sobre la consecuencia de esa decisión. El segundo puede interpretarse de manera que Estela a través de su profesión, se ha dado cuenta que la decisión de sus padres le ha generado un beneficio que hoy día disfruta como profesionista y como persona productiva.

Trabajo y estudio eran acciones que la profesora alternaba durante la EMS, su trabajo consistía en dar clases de inglés en el plantel en el que ella aprendió esta lengua. En su interés por continuar estudios superiores, ingresó a la carrera de Administración en Turismo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en donde tuvo oportunidad de ponerse en contacto con otras lenguas además de inglés. No concluyó este proyecto por falta de interés y la decepción que le causó la condición que tenía en ese momento la carrera.

Para Estela, era necesario aprovechar los conocimientos que tenía de la lengua, por lo que buscó una escuela que le capacitara para enseñar lo que había aprendido y la opción en ese momento era la ENSFA. La condición socioeconómica de Estela no era libre de carencias, su formación académica fue en escuelas públicas en los distintos niveles educativos. Hoy día, Estela considera que haber vivido en circunstancias de economía débil le ha generado ser una persona satisfecha con lo que tiene pero no conforme, para ella “es necesario tener aspiraciones en la vida en cada etapa del ser humano”.(2,2, 48-51).

4.1.2.1.1 Motivación por la docencia

Profesión docente por descubrimiento, sensibilidad y humanidad

Para Estela, la docencia significa “una oportunidad que se tiene de poder transmitir conocimientos, es partir del descubrimiento de que se tiene la facilidad de compartir conocimientos con otros y de esa manera es posible ayudarles a crecer” (2,2, 1-5). Con ello, la profesora considera que contribuye a crear una mejor sociedad. Su inquietud por ingresar al campo de la enseñanza surgió de la situación económica que vivía, tenía que solventar su EMS y después de haber vivido la experiencia de dar clases de inglés a los 17 años, etapa en la que descubrió su “facilidad” de ayudar a otros a aprender.

En la familia de Estela no hay personas en la docencia, excepto su esposo a quién conoció ya inmersa en este campo. Para ella, -paradójicamente-el ingreso al terreno educativo debe darse por vocación y no por influencia o herencias familiares. Desde su punto de vista, la enseñanza no es una labor sencilla o simple por lo que no le gustaría el ingreso de sus hijos a este ámbito. La razón de tal juicio-según expone- se debe a los antecedentes que ella tiene del régimen público, “existen detalles en el sistema que lejos de ser rumores, me he dado cuenta que son de mayor dimensión, no son gratos” (2,2, 32-37).

En la actualidad, Estela se ve a sí misma como una profesora con deficiencias pero con inquietud por salir adelante y crecer en cada aspecto de su vida. Su motivación actual por la docencia es “ayudar a que este mundo mejore, ayudarle a alguien que está allá arriba y que yo sé que me está viendo siempre y que es el único que te apoya en todo momento. Hay veces que estás con problemas y volteas para todos lados y finalmente él te dice veme, aquí estoy, y la verdad es quien siempre nos ayuda” (2,2, 118-126). Para la profesora, es esencial tener la consciencia de ser honestos no por ser criticado sino porque “allá arriba hay alguien que me está viendo y a quien voy a rendir cuentas. Finalmente al irte en la noche a la cama es al único a quién le puedes decir hoy te fallé, hoy no pude ayudar a este niño” (2,2, 118-126).

Con las afirmaciones antes presentadas, puede entenderse que la profesora encuentra en su labor más que una vocación o motivación por enseñar a otros a aprender, una acción

que pende más de un deseo de orden espiritual o quizás religioso en el que ella puede sentirse bien de hacerlo. Su labor docente inicio durante la adolescencia en circunstancias distantes al gusto por enseñar, hecho que posiciona su labor en punto de análisis más profundo, de manera que sea posible detectar relaciones más estrechas entre lo que realiza en el aula y sus creencias muy particulares fuera de ella.

4.1.2.1.2 Aprendizajes

Estela, se considera una persona cuya labor le implica retos y responsabilidades, ambas situaciones-desde su perspectiva- le permiten evolucionar como profesionista y como ser humano. Cuando se enfrenta a problemas, la solución surge de manera instantánea, no obstante las insuficiencias, expresa interés de crecimiento y admite experiencias gratas además de satisfacciones que le permiten sentirse recompensada. Reconoce la necesidad del apoyo de padres de familia, autoridades y alumnos como elemento indispensable para que su labor como docente sea mejor cada día.

La profesora destaca la promoción y práctica de valores universales como clave esencial en toda actividad. En su opinión, uno de los principales aprendizajes que le ha dejado su trabajo es que la comprensión de padres y autoridades es un asunto vital en su labor así como la comprensión misma del docente, de su función y responsabilidad, de otorgarle valor como ciudadano. Para Estela, de ser posible todo lo anterior, efectos de trascendencia positiva surgen en favor de la educación.

Otros aprendizajes que Estela ve como evoluciones en ella es su involucramiento con la sociedad, “ves desde otro punto de vista las cosas, no tanto como miembro de una sociedad sino como partícipe de la formación de una sociedad, entonces es importante estar consciente de que no estamos formando cosas sino mentalidades, de pensar en la sociedad, de egresar alumnos conscientes, maduros aunque muchos no nos dejan hacerlo, prefieren un número a un crecimiento personal” (2, 1, 91-96).

Para Estela, ser docente le ha generado aprendizajes personales y profesionales, considera que la preparación nunca será suficiente, cada día surgen innovaciones en todos

los ámbitos y es necesario estar detrás de cada una de ellas, principalmente en el ámbito de la docencia. De otra manera –según menciona- no puede y no es posible permanecer como agente responsable del aprendizaje si no se aprende constantemente para mejorar en la labor educativa. Otro aprendizaje que la profesora considera relevante es “el hecho de que puedo contribuir en algo más que al progreso de mi país, en la formación de seres humanos con calidad” (2,1, 590-593).

4.1.2.1.3 Satisfacciones

Un comienzo a temprana edad en la docencia, mayores aprendizajes

En la perspectiva de la profesora, existen distintos satisfactores en su labor; ayudar a que este mundo sea mejor cada día, “colaborar con sus acciones a construir un mejor mañana, a tener la conciencia de ser honestos y hacer las cosas de la mejor manera posible, de realizar una auto valoración sobre las fallas y aciertos cometidos para tratar de enmendarlos o mejorarlos cada día”. (2,1, 375-386). Las experiencias vividas en su profesión, su inicio en la docencia durante su adolescencia, haber laborado para el sistema privado y los aprendizajes derivados de ello así como la utilidad de aplicarlos en el sistema público son parte de las satisfacciones que la profesora encuentra en su hacer docente.

Otros elementos que forman parte de los satisfactores de Estela son el logro que observa en sus alumnos después de transcurrido un ciclo escolar y la manera en que muestran su evolución en situaciones de comunicación a través de la lengua inglesa. Reconoce que el progreso alcanzado por sus estudiantes no es al cien por ciento pero si algo se alcanza, ya puede considerarse un logro del esfuerzo realizado en conjunto.

Con lo anterior, puede entenderse que para Estela significó más su ingreso a la docencia a temprana edad por los aprendizajes recabados desde ese tiempo hasta su momento actual, le satisface haber tenido experiencias de aprendizaje en el sistema privado y que ahora en sus circunstancias de pertenencia al sistema público puede “poner en práctica”. El progreso de sus alumnos en la habilidad lingüística parece satisfacerle, sin embargo no se observó en ella una actitud convencida al mencionarlo, lo que puede

interpretarse que no está satisfecha o no hay congruencia entre la realidad de los resultados y sus palabras.

4.1.2.1.4 Retos

La labor de guiar los aprendizajes es en ocasiones remar contra corriente

La profesión es un reto permanente para Estela, por lo que considera necesario darle respuesta. Destaca que en situaciones difíciles en su profesión lo importante es no desistir, es dar solución al momento y según las posibilidades. Para ella, la labor de guiar el aprendizaje de una lengua en sus estudiantes en ocasiones es remar contra corriente por el hecho de que hay momentos en los que el propósito del profesor no converge con el de autoridades, de padres de familia y las políticas educativas son discordantes en todo. La profesora está consciente de que la preparación no es lo único que importa, sin embargo reconoce que debe estar en constante actualización y comunicación con sus alumnos para evolucionar en forma paralela.

De acuerdo con las afirmaciones de la profesora, puede interpretarse que para ella no es fácil conducirse en el ámbito docente de manera autónoma, existen de por medio políticas institucionales que en ocasiones no coinciden con las ideas y acciones de la profesora por brillantes que éstas puedan ser. De igual forma, no se tiene el apoyo de padres de familia como pilares esenciales en la educación. Sin embargo, ante situaciones en las que se puede ir sólo sin acompañamiento, lo más importante en la perspectiva de Estela es no desistir.

4.1.2.1.5 Formación académica

El saber profesional de Estela integra una trayectoria en instituciones públicas desde EB hasta Educación Superior. Cuenta con la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés realizada en la ENSFA, institución de la que egresó hace 14 años y máximo grado académico de la profesora.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A su ingreso al magisterio, Estela ya tenía experiencia en la docencia, por lo que la considera parte complementaria de lo que ya había iniciado. La justificación de no continuar su preparación a nivel posgrado la atribuye a la oferta desde su punto de vista débil en su ciudad, de no cubrir sus expectativas. No obstante de su estancamiento académico, Estela no está deslindada de cursos o diplomados, actualmente cursa un diplomado relacionado con la enseñanza en modalidad a distancia. De manera coincidente con Esther, para Estela, la formación que recibió en la ENSFA no ha sido suficiente para cubrir sus necesidades docentes, destaca que siempre quedan huecos que llenar y considera necesario se integren otros temas y módulos en el plan de estudios. Advierte el apoyo de un curso de DHP (desarrollo de habilidades del pensamiento) que recibió hace varios años en la práctica que desarrolla al interior del aula.

Con lo anterior, puede entenderse que el conjunto de saberes derivados de la institución formadora de docentes no ha sido suficiente y poco adecuado para ella. De igual forma, puede interpretarse por segunda vez que la profesora ha tenido que enfrentar situaciones en las que su formación no le ha permitido resolverlas, lo que desprende dudas sobre el currículo en la carrera de formación docente de ese tiempo. A la par con lo anterior, puede interpretarse la necesidad de un nuevo programa que dé respuesta a los requerimientos actuales y a su vez la realización de un proceso de seguimiento de egresados para llevar a cabo ajustes pertinentes y en el momento preciso para ello.

El saber disciplinar de Estela, se ha construido de distintos cursos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés en diversas instituciones públicas y privadas. La primera etapa de su formación disciplinar fue en un instituto de enseñanza del idioma inglés en el que estudio la lengua inglesa mediante una beca. Posterior a ello, cursos en ES y EMS además de su formación como docente en la ENSFA. Actualmente cursa un diplomado en línea auspiciado por el IEA e impartido por personal de la UNAM. Un componente adicional a este conjunto de conocimientos es la certificación en la Universidad del Valle de México con puntuación en TOEFL de 500 puntos y la obtención del *First Certificate* durante su estancia laboral en un plantel privado.

OTROS TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Otros cursos de preparación disciplinar han sido los ofertados y promovidos por el IEA a docentes adscritos al sistema público en los que se incluye al personal de instituciones de sostenimiento privado adscritas a la normativa, plan y programa oficial de la SEP. La profesora incrementa sus conocimientos en el idioma inglés a través de consultas en páginas electrónicas. No ha tenido la oportunidad de viajar a países de habla inglesa, su práctica constante de este idioma es con su esposo e hijos además de la ejecutada en cada clase con sus alumnos.

Puede comprenderse que Estela ha sido constante en actualizarse y aprender de forma autodidacta, no ha realizado un posgrado y con ello puede interpretarse que no ha enfrentado la exigencia de contar con tal profesionalización. Su círculo de desempeño ha sido en los niveles de Primaria y Secundaria con enseñanza de un idioma que aprendió desde niña, mismo que mejora y actualiza con cursos y diplomados de orden oficial. Sin embargo, su actitud no parece congruente con respecto a la superación, no ha orientado sus deseos por una maestría o un doctorado que hoy día son indispensables.

Se advierte en la profesora conocimiento de planes, programas y enfoques, sin embargo, no se hace evidente en el desarrollo de su práctica. Para Estela, el programa reciente conserva el enfoque en competencias integrado en 2006, es un diseño articulado para EB y en él se incluyen valores para ser aplicados en el desarrollo de los contenidos así como el logro de los objetivos de la asignatura. De igual forma, los formatos de planeación, la manera de abordar los contenidos es flexible y no incluye una metodología específica.

Según Estela, con el PNIEB se espera que el alumno logre la competencia en el idioma, lo aprenda de manera efectiva para llevarlo a su vida cotidiana y sobre todo lo emplee en situaciones de comunicación y prácticas sociales. El propósito de aprender una lengua extranjera en EB desde la óptica de la profesora, tiene como finalidad “que el estudiante amplíe sus fronteras, adquiera mayor capacidad como futuro ciudadano, como futuro empleado que expanda las posibilidades de salir a otro país y manejar un idioma considerado ya universal” (2,1, 202-210).

La estructuración del programa actual, según Estela, integra elementos ya mencionados en el caso Esther. Algo relevante para ella sería la modificación de los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempos asignados para la enseñanza y el aprendizaje de este idioma mismos que considera insuficientes, “es como jugar a que se está enseñando un idioma con muy poco tiempo de clase y poca exposición del alumno a la lengua que está tratando de conocer y utilizar”(2,1, 306-310). Para la profesora, la corriente pedagógica que sustenta el programa de inglés busca que el alumno construya el conocimiento y logre con ello una habilidad, sea capaz de crear su propio aprendizaje y el profesor tenga la capacidad y preparación para guiarlo en este proceso. Estela proyecta seguridad en el conocimiento de planes y programas, sin embargo reconoce debilidad después de la capacitación.

Aunado a la apreciación anterior está la perspectiva de los alumnos sobre el dominio de contenidos de su profesora, para cinco de cada diez estudiantes (50.0%) es bueno, una aproximación a cuatro de cada diez (37.5%) le otorga la categoría de excelente y la proporción restante (12.5 %) lo supone pésimo. Con ello, puede inferirse que la mayor parte del grupo tiene una valoración buena sobre el dominio de contenidos de la profesora, hecho que al parecer tiene relación con el conocimiento de plan y programa.

Estela identifica necesidades en la política educativa relacionada con la enseñanza de lenguas, de manera específica alude al número de horas clase que desde su perspectiva resultan insuficientes para el logro de los aprendizajes. Esta opinión coincide con sugerencias de resultados en otras investigaciones y con los hallazgos en ese sentido; mayor número de horas de exposición a la lengua para mayores posibilidades de aprenderla.

La preparación de orden pedagógico de Estela proviene de la experiencia inicial en la impartición de clases de inglés antes mencionada además de su crecimiento educativo y las exigencias que tuvo en su trabajo como docente en el sistema privado. Indica que los conocimientos adquiridos en la ENSFA fueron buenos, sin embargo no todos y de ello toma sólo “lo que considera positivo”. Ha tomado cursos para el mejoramiento de su práctica y talleres como parte de la actualización necesaria para poder enfrentar el cambio de las reformas educativas, reconoce evolución en el aspecto pedagógico y lo atribuye a su evolución humana y profesional, a la reflexión que se origina después de cada clase y las circunstancias distintas que se ven cada día en el aula de clase.

Todo ello es concebido por Estela como parte de un crecimiento necesario para poder avanzar. Su trayectoria en la docencia alcanza veinte años hasta el momento, de ellos ocho -en forma reciente- han sido con adolescentes en ES y los restantes con alumnos de Educación Primaria. Ha trabajado en distintas instituciones en el sistema público en Aguascalientes, su trabajo actual es de 42 horas semanales en una sola institución. Para ella, pertenecer al Sistema de Educación Pública tiene sus puntos positivos y negativos. Entre los primeros están las prestaciones y derechos otorgados al docente, en los segundos está la tabulación de sueldos, no obstante admite que unos compensan a los otros. Compara entre ambos sistemas y dice encontrar diferencias notables.

Las “diferencias” que identifica Estela entre los sistemas antes mencionados pueden interpretarse como una desigualdad que ella establece por razones distintas. Entre ellas; la oportunidad que tuvo de aprender mientras se desempeñaba como docente en un ámbito social con prerrogativas económicas en el que la capacitación del docente es un requisito para su desempeño y permanencia, el alumnado no enfrenta necesidades escolares básicas y no se ven en la necesidad de trabajar, jóvenes con mejores oportunidades en calidad de vida que otros adolescentes de su edad en escuelas de sostenimiento público. Con ello puede entenderse que la profesora compara ese conjunto de atributos ubicados en planteles de sostenimiento privado con la realidad que ahora vive en una institución de acceso a grandes masas con condiciones de vida en su mayoría desfavorables.

Otro punto que puede interpretarse en la profesora es su descontento o quizás incomodidad por obstáculos en su práctica al interior de una institución sujeta a políticas distintas a las que ella estaba acostumbrada. De igual forma, se desempeñó en un sistema privado durante años y el cambio a un sistema público no ha terminado de asimilarlo o no se siente cómoda en él.

4.2.2 Dimensión Didáctica

Similar a la construcción del caso Esther, los puntos ya presentados y explicados para la dimensión didáctica son planeación, ejecución y evaluación.

El segundo apartado relacionado con la forma en que es presentado el conocimiento en el que se registran actividades, interacciones, estrategias de enseñanza y materiales utilizados por la profesora.

4.1.2.2.1 Planeación

Las actividades de Estela en el aula parten de una planeación semanal, en ella incluye los elementos de rigor ya mencionados en el caso Esther. Trae consigo este documento y puede observarse en él la integración de actividades, materiales y distribución de tiempo para cada una de ellas. Sin embargo en ningún momento se observó a la profesora recurrir a su planeamiento durante el desarrollo de las clases con sus estudiantes. Lo visible en Estela en la clase es una lista de asistencia en la que realiza anotaciones sobre participaciones y trabajos cumplidos así como el libro de texto. La profesora afirma que reflexiona después de cada clase y ello le conduce a realizar modificaciones a lo ya planeado. Algunas causas de cambios son la insuficiencia de tiempo, disfuncionalidad de alguna actividad o bien para agregar estrategias de apoyo.

4.1.2.2.2 Ejecución

Formas de enseñar poco variadas

Las formas de enseñar, métodos y técnicas utilizados por Estela no son variados, el método directo en exposiciones y prácticas auditivas en las que el discurso de la profesora es la fuente principal además del Audi lingüístico para desarrollar entendimiento de ideas y vocabulario en los estudiantes fueron los observados. Con ello Estela intenta que los alumnos identifiquen instrucciones y respondan a cuestionamientos los que plantea producción lingüística oral, práctica auditiva y puntos gramaticales. Se involucra en forma parcial la traducción de la gramática, no obstante; este último es menos frecuente, se desarrolla a través de la lectura en español e inglés y su traducción correspondiente de acuerdo al contenido y la lengua en la que está escrito el texto.

Los datos anteriores se confirman con la información proporcionada por los estudiantes con respecto a las actividades desarrolladas por la profesora durante la clase.

Poco más de la mitad del grupo (67.5%) respondió en forma afirmativa sobre la práctica frecuente de actividades de traducción de textos en la clase. En ello se incluye la lectura frecuente de textos, acción para la que una aproximación a nueve (85 %) de cada diez estudiantes confirmó su realización. El trabajo de complementación en libro y cuaderno, dato corroborado por una aproximación a la totalidad (97.5%) de los estudiantes.

Las técnicas de apoyo al método directo en las actividades de Estela son explicación de temas o reglas gramaticales. La profesora menciona que además incluye la metodología inductivo-deductiva para propiciar la reflexión y construcción del aprendizaje de los estudiantes. En ello deducen reglas gramaticales que en forma posterior pueden poner en práctica en su vida cotidiana. Con este proceso se busca que el alumno identifique, asocie y deduzca estructuras, reglas, usos, frases de la lengua inglesa. Para ello, Estela recurre con frecuencia al texto y a múltiples anotaciones en el pizarrón.

Se organizan también actividades de debate y proyectos de investigación, en ello los estudiantes practican las habilidades de lectura, escritura y expresión oral en inglés no obstante en poca magnitud. Se propicia en la práctica de Estela el uso del idioma en los estudiantes, sin embargo recurren con frecuencia a la lectura de lo que se va a decir en la lengua nativa de los estudiantes. El discurso de Estela es en inglés en segmentos cortos de la clase, puede considerarse que en un 50 por ciento del total de la clase y el periodo restante recurre a la L1 para reafirmar o complementar la instrucción o explicación presentada.

El dato anterior se confirma con la opinión de los alumnos, poco más de tres estudiantes de cada diez (32.5%) reportaron un “a veces” habla en inglés la profesora durante la clase, un porcentaje casi similar (35.0%) respondió que “casi siempre” lo hace y la proporción restante registró como respuesta un “siempre”. Por la distribución muy similar en las respuestas, el dato no apoya la aseveración de lo observado, sin embargo al indagar con la profesora, ella menciona que en su clase habla en inglés poco más del 50% del tiempo de la clase y para verificar si los alumnos entendieron recurre a su lengua materna.

En lo correspondiente a los alumnos, existe en ellos el intento por comunicarse en la lengua meta, sin embargo es poco frecuente en la mayoría y quienes si lo hacen son regularmente los mismos. Puede mencionarse que sólo una cuarta parte de ellos trata de comunicarse en inglés. Con los métodos, técnicas y actividades antes mencionados puede entenderse que la profesora promueve el razonamiento de los estudiantes, les induce a la observación, el análisis y la deducción de las reglas sobre un elemento gramatical o la estructuración de enunciados según los tiempos verbales. Sin embargo, el vocabulario presentado y la variedad en el uso de métodos y técnicas se observa débil y repetitiva.

El monitoreo es una acción ausente en la clase de Estela, no se asegura si la totalidad del grupo ha entendido la explicación, cuestiona si ésta se ha entendido pero no se percata de la actividad que realizan sus estudiantes. En consecuencia, son pocos los alumnos que realizan la actividad y se percibe en la profesora una actitud en la que asume que todos han entendido o no concede importancia a la situación. La opinión de Estela sobre monitorear la clase es “Bueno yo difiero mucho de compañeros, es que si no me siento a fulanito al lado no trabaja, o los rondines entre filas, yo no lo veo así, yo creo que debo hacer conciencia en ellos y de lo que necesitan dar para conseguir algo, es decir, ningún patrón va a pagar dos sueldos para que un trabajador haga las cosas y otro lo esté presionando para que las haga. Eso es la autonomía, tu responsabilidad y tu independencia. Si rindes te quedas, si no rindes vas para afuera, no te cambian de departamento si platicas mucho, te despiden” (2,2, 268-275).

Con la postura anterior de Estela, puede entenderse que existe una firme intención de concientización en los alumnos por la atención, el trabajo, el aprendizaje y los valores universales. En consecuencia, conseguir hábitos y disciplina que les apoye en su formación para el futuro. Sin embargo, durante las observaciones en ningún momento se le escuchó hablar sobre el tema con sus estudiantes. Aunado a ello, es importante considerar la edad y las inquietudes de los adolescentes, es necesario en esta etapa de su vida un apoyo que les guíe en su formación y camino a la adultez, en ello el monitoreo puede verse desde esa perspectiva; como recurso para el docente en el sentido de verificar si el proceso didáctico está siendo efectivo y de esa forma apoyar su formación.

En lo relativo a las formas de organización de la clase y de promover la interacción de los estudiantes, Estela coordina el trabajo en equipos o en pares con poca frecuencia. Con ello, el propósito de Estela es conseguir la colaboración, motivación y participación entre ellos, no obstante se observa poco frecuente este tipo de organización. Se promueve la autonomía del alumno mediante el trabajo individual de manera que éste sea capaz, responsable y consciente de trabajar por sí mismo, evento que si se observó durante la clase y en forma regular.

La confianza para hablar entre ellos y frente a grupo al momento de exponer sus investigaciones o proyectos así como la sociabilización y convivencia, según Estela, es de vital importancia en esta edad que tienen los estudiantes. Para ello, la profesora concede libertad a sus estudiantes en la integración de los equipos, con ello fomenta la práctica de valores y la convivencia entre iguales, en momentos en los que se instruyen actividades individuales, pide hacerlo en su lugar pero es flexible de que se dispersen a otros lugares que no sean los propios.

Puede interpretarse que la profesora no establece reglas estrictas de acomodo o ubicación de los estudiantes y como consecuencia puede advertirse comodidad y agrado en los estudiantes. Sin embargo, el hecho genera indisciplina e incumplimiento de actividades, pocos estudiantes acuden a la revisión del trabajo encomendado y el resto del grupo permanece pasivo. Este hecho puede estar relacionado con el no monitoreo de la profesora y la concepción que ella tiene del trabajo autónomo. Este fenómeno se ha observado indistintamente de la hora en que se desarrolla la clase y se agudiza la indisciplina e incumplimiento en horario próximo a finalizar las labores escolares.

A lo anterior se agrega la autorización de trabajar en libertad con otros compañeros con la condición de que se respete la instrucción recibida y se trabaje. La libertad de diálogo en caso de dudas, genera como resultado trabajo inconcluso por un número considerable de estudiantes. Vinculado con ello están las normas de trabajo en el aula, se observa puntualidad en la mayoría de sus alumnos para ingresar al aula de clase, sin embargo no hay sanción o dialogo para quienes son impuntuales.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las formas de presentar el conocimiento, los proyectos y actividades para que los alumnos estén expuestos al conocimiento no son variadas. Lo observado en sus actividades son ejercicios de complementación derivados de temas presentados por la profesora en el pizarrón y para realizarse en el cuaderno. La lectura y conversación incluida en el libro de texto en los que solicita a los alumnos desarrollar el trabajo por su cuenta, las puestas de discusión o debate organizadas en equipos para la exposición de temas planteados son otra forma de presentar contenidos en la práctica de Estela.

La actitud mostrada por los alumnos ante las formas de presentar el conocimiento y la forma de ayudarles a comprender contenidos de manera general fue positiva, se observó participación en la mayoría de los estudiantes. De manera contraria, los estudiantes mostraron poco interés en aquellas actividades en las que tenían que resolver algo o plantear algo en forma autónoma, hecho que al parecer generó su pasividad.

Parece ser que los alumnos necesitan y responden mejor a un trabajo guiado en el que la profesora se involucra y les crea seguridad para realizar las actividades, en consecuencia esta acción se esperaría culmine en un aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza implementadas en la clase de Estela fueron varias; se observaron proyectos desarrollados en equipos en forma ocasional, otra fue la investigación y exposición de temas vinculados con conocimientos previos, elaboración de textos e ideas que implicaron conocimientos previos realizados en forma grupal, individual o en equipos. El discurso y la enseñanza a través de la exposición y explicación de temas además de la promoción de la enseñanza situada en la que se desarrollan actividades basadas en análisis y discusión. Todo ello fue parte de las estrategias observadas en la práctica de Estela.

El desarrollo de proyectos favorece a los alumnos en el análisis, la indagación, la crítica así como la búsqueda de soluciones, en hacer sus deducciones. La forma de organizar los proyectos en la práctica de Estela, regularmente es en etapas y al finalizar se emiten conclusiones grupales. Este dato que se confirma con la opinión de los alumnos en la que una gran mayoría (87.5%) reportó el desarrollo de proyectos en clase con frecuencia.

La solución de problemas académicos en la práctica de Estela se observó poco insistente en situaciones en las que los alumnos parecen no entender el tema o la actividad indicada. La profesora trató de explicar para orientar a los alumnos de manera que entendieran, sin embargo no se observó en ella el convencimiento o la certeza de que la explicación fue suficiente para aclarar dudas de los estudiantes. La atención a sus alumnos fue en y desde su escritorio- lugar en el que permanece la mayor parte del tiempo-. En situaciones de práctica oral en las que aparecieron errores, la profesora corregía de inmediato desde el escritorio. Se promovió el uso de la lengua en los alumnos a través del diálogo directo y otorgó tiempo para la participación de los alumnos.

Al momento de orientar a los alumnos lo hizo de manera que todos escucharan, es decir, cuestiona para todos esperando la respuesta de alguno de ellos o bien, ella proporcionaba la respuesta después de varios intentos. El hecho puede estar relacionado con la accesibilidad mostrada por Estela, a este respecto la opinión de los alumnos al momento de solicitar su apoyo en la clase, 42.5% la destacó siempre accesible, 37.5 reporto un casi siempre mientras que dos de cada diez estudiantes consideran que la profesora es a veces a veces accesible.

El hecho anterior puede interpretarse como atención regular y a la vez poco comprometida con sus estudiantes. Sólo a los alumnos que acuden a su escritorio para preguntar o confirmar lo que están realizando es a quienes brinda apoyo y el resto de ellos se queda pasivo. Aquí parece ser que la profesora no considera el posible temor e inseguridad de los alumnos por preguntar o de desplazarse a preguntar. Aunado a ello, no transitar entre filas y no ofrecer apoyo puede generar en sus alumnos desinterés e inseguridad por trabajar.

Los materiales didácticos son recurso elemental para presentar el conocimiento, en la práctica de Estela son escasos, su utilización se reduce a material tradicional como son pizarrón, marcador, hojas de máquina de color blanco, fotocopias para la lectura de textos cortos, cuaderno y libro de texto que llevan los estudiantes en el curso. Sólo en pocas ocasiones se observaron láminas ilustrativas elaboradas por los estudiantes para sus

exposiciones y pequeñas tarjetas en las que escribieron preguntas que utilizarían durante una técnica de debate.

El libro de texto es soporte de explicaciones para realizar ejercicios posteriores a los temas expuestos y en forma permanente así como para lecturas y ejercicios de complementación, En el cuestionamiento dirigido a la profesora sobre los materiales didácticos y su importancia en la clase, reconoció su valor y en su preferencia están los visuales porque para ella son los que mejor le funcionan. Sin embargo hay ausencia de este recurso en sus clases, admite que faltó mucho en este aspecto en sus clases. Su justificación al respecto fue que no hay un lugar asignado para su asignatura en el que se pueda instalar material o resguardarlo, para ella es “difícil trasladarse con material aula por aula y grupo por grupo”

El dato anterior se corrobora con la respuesta de la mayoría de los estudiantes (92.5%) en la que registraron poca frecuencia de uso de materiales visuales en la clase por parte de la profesora. Una situación similar ocurre con la utilización de la tecnología, 65.0% reportó en forma negativa el uso de este material en la clase y una respuesta afirmativa fue el uso frecuente de materiales tradicionales -pizarrón, gis y marcadores- por ocho de cada diez (80%) estudiantes.

La justificación de la profesora al respecto anterior puede no tener fundamento, la instalación específica de un aula es necesaria para tener actividades apoyadas de material y tecnología. Lo principal en este caso y cuando los recursos son escasos es la creatividad y organización. Ambos aspectos son habilidades que el docente debe explotar además de la ayuda que puede aportar el alumno en este aspecto. En este sentido también puede entenderse que la profesora exterioriza experiencias previas y no adapta el diseño de sus clases al contexto.

4.1.2.2.3 La evaluación.

Una evaluación de varios elementos

La evaluación continua es parte de la metodología utilizada por Estela para evaluar el desempeño de sus estudiantes. En este aspecto de su práctica, la profesora considera la

actitud y disposición al trabajo en clase, participaciones, trabajos y ejercicios en cuaderno y libro, proyectos presentados, exposiciones de temas en equipo, trabajos especiales de manera individual, examen bimestral y tareas especiales- no concede demasiada importancia a las tareas por considerarlas poco objetivas- que pide realizar.

No presentar examen con determinada cantidad de participaciones es otro elemento considerado en este proceso –evaluación-, ponderaciones a trabajos en pareja con criterios establecidos y la autoevaluación del estudiante. De igual manera, toma en cuenta y registra acciones que le muestran evidencia del avance de los alumnos, entre ellos la frecuencia de la comunicación en la lengua inglesa. Estela argumenta búsqueda de la práctica en las cuatro habilidades de la lengua mediante la participación del grupo, misma que se realiza sólo en algunos de ellos.

La pronunciación, la lectura y escritura de pequeños textos, le permite a Estela identificar si existe avance o no en los estudiantes. Sin embargo no se observa suficiencia en el tiempo destinado a cada una de las diferentes habilidades y la práctica es en pocos estudiantes. Se indagó en la opinión de la profesora con respecto al cumplimiento de los objetivos en el aprendizaje de sus estudiantes durante el ciclo escolar bajo estudio, su respuesta fue “Yo creo que si se cumplieron los objetivos, no en la medida que uno como profesor desea pero si en mucho se logró porque el simple hecho de que se pusieran a investigar, a exponer, a discutir ya es más de lo que esperas de ellos” (2,2, 300-305).

En la opinión de los alumnos, el apoyo generado por las actividades a su aprendizaje del idioma inglés, sólo 15% de ellos las valora de mucho apoyo, 32.5% las considera de apoyo regular, una proporción mayor a las anteriores (37.5%) las percibe de poco apoyo mientras que la proporción restante (15%) reconoce nulo apoyo de las mismas. Con ello puede inferirse que una aproximación a siete de cada diez estudiantes tiene la consideración de que las actividades que organiza la profesora en la clase se ubican entre poco y regular apoyo para que ellos aprendan inglés.

El hecho discrepa y contrasta la opinión de la profesora con relación al logro de los objetivos. Esto puede significar desde la perspectiva de una gran mayoría de los estudiantes la necesidad de actividades variadas y atención distinta para reforzar su aprendizaje de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

lengua inglesa. Asimismo, la profesora puede no detectar la realidad o el logro de los aprendizajes de manera objetiva o simplemente no es congruente con la realidad de sus estudiantes cuando emite opiniones.

La interpretación anterior, además de tomar como referencia la percepción de los estudiantes considera también la correspondiente a la profesora sobre lo que sería necesario en ella para mejorar su práctica y en consecuencia el aprendizaje de sus estudiantes. A este respecto la profesora destaca “yo creo que se requiere mucho apoyo para que mis estudiantes aprendan, apoyo de sus padres y de ellos mismos, pero debo empezar conmigo misma, conservando y promoviendo los valores universales que son la clave de todo y que se han ido perdiendo. Te das cuenta de que tú dices una cosa y ellos hacen otra y bueno, es cosa de no desistir” (2,2, 108-114).

4.1.2.2.3. Dimensión Institucional

Condiciones escolares poco favorables

En el rubro institucional, las condiciones de apoyo en este espacio educativo y su influencia en la labor de la profesora se abordan considerando la estructura física del aula y su equipamiento. Estela realiza actividades de enseñanza en un espacio con limitaciones y poco acondicionado para llevar a cabo actividades innovadoras, en él se dispone de elementos básicos y lo comúnmente utilizable para trabajar con 42 estudiantes. Los materiales existentes son pizarrón blanco, sillas con escritorio y los correspondientes para la maestra además del espacio físico con la iluminación y ventilación básica. La consideración de la mayoría de los estudiantes es que el espacio es reducido para desplazarse o realizar actividades dinámicas en su interior.

La ventilación provista al parecer es suficiente, sin embargo la característica de grupo numeroso lo convierte en espacio reducido en opinión de los alumnos. Para la profesora, el aula no cumple con las condiciones necesarias y suficientes, en su opinión es necesario el acondicionamiento total así como la asignación particular de la misma a su asignatura. De esta manera, para ella sería posible instalar materiales de apoyo a la enseñanza del idioma.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Su inquietud se corrobora con la opinión de los estudiantes en la que más de ocho de cada diez (82.5%) no está conforme con el equipamiento del aula en la que recibe clase de inglés en esta institución.

En lo que refiere a organización, no existe en esta institución la mecánica en la que los maestros de las diferentes asignaturas cuentan con un salón de clase en condiciones adecuadas para la impartición del idioma inglés. Hecho que dificulta -según la profesora - organizar actividades en las que se utilice la tecnología o bien para instalar material de apoyo permanente. En el trabajo colegiado, apoyo de colegas, directivos y padres de familia, la profesora se muestra inconforme por el poco compromiso de los padres, para Estela, es complicado trabajar con estudiantes a quienes sus padres no brindan el apoyo y la atención necesaria.

“la falta de apoyo de padres de familia o sea el poco involucramiento que tienen hacia la educación de sus hijos porque vuelvo a lo del sistema privado, tienes el apoyo también de los papás, de que apenas les dices falló en esto, ah sí y acá no, acá los puedes mandar citar diez veces y mientras no vean que ya se llegó el fin de año y reprobó, no acuden” (2,2, 256-280).

Estela destaca también la ausencia de apoyo en colegas, la comunicación es limitada a reuniones de programación o juntas de Consejo Técnico Escolar, lo que le impide apoyarse de ellos para intercambio de ideas o acuerdos de academia. Los directivos es otro punto visto como un obstáculo por la profesora para un verdadero aprendizaje y progreso en los alumnos, la razón de esta ausencia es la política institucional y la poca disposición en momentos de reprobación por parte de sus autoridades-que en lugar de apoyar de forma real se convierte en una crítica constante para su trabajo-, hecho que considera incongruente.

El sentir de Estela sobre este tema (institucional) y el apoyo que se requiere en necesidades de evaluación “creo que a la actual política o filosofía de la evaluación, el hecho de que te piden que los pases, el hecho de que si tienes siete reprobados o no promovidos ya te están criticando en el consejo sin darse cuenta lo que hay detrás”. (2,2, 286-289). Con la postura de la profesora es posible interpretar que su trabajo lo desempeña con ausencia de apoyo de parte de autoridades y padres de familia que no brindan atención

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a sus estudiantes. Además de que los materiales y equipamientos no le son provistos, se refleja la poca disposición de la profesora para organizar clases variadas y llamativas en las que la tecnología o los apoyos visuales y la creatividad de la propia profesora se hagan presentes.

4.1.2.2.4 Perfil Estudiantes

Un contexto desfavorecido

El grupo de estudiantes participantes en el caso Estela está conformado por 40 individuos de edades en su mayoría de 14 años (85%), el género predominante es el masculino (55%), la proporción restante correspondiente a las mujeres difiere en poco el número de varones (45%). Un número importante de ellos (60.0%) pertenece a familias de más de cinco personas, su lengua materna aproximada a la totalidad (97.5%) es el español.

Una aproximación a la mitad de los estudiantes (42.5%) tiene padre con ES como grado máximo de estudios y en contraste sólo 15 por ciento de ellos registran niveles de licenciatura o ingeniería como grado máximo de preparación de su padre. Los porcentajes restantes se distribuyen entre las categorías de carreras técnicas o bachillerato. En lo que respecta a la madre, sólo 2.5 % de los estudiantes reportó Educación Superior y una aproximación a tres de cada diez reportaron ES como preparación máxima de su progenitora. Los porcentajes restantes se distribuyen entre las categorías de primaria completa (7.5%), carrera técnica completa e incompleta (7.5%), bachillerato completo (12.5%) y normal completa (17.5%).

La información anterior permite inferir que en el contexto de la práctica de Estela, como mínimo una aproximación a la mitad del total de este grupo de estudiantes tiene padre y madre con preparación que alcanza sólo ES y pocos de ellos llegaron a niveles superiores. El hecho puede interpretarse como limitación económica y debilidad en la formación de los padres que puede derivar en menor impulso en los hijos por continuar sus estudios a nivel superior. Sin duda, son circunstancias que los sitúa en desventaja, tanto económica como culturalmente.

Tal situación de los padres puede ser de trascendencia y disminuir las expectativas de superación de los estudiantes. Al mismo tiempo, esa diferencia en cuanto a la preparación de los padres puede verse reflejada en poco compromiso por el rendimiento académico de los estudiantes y en la importancia que pueden concederle a la formación de sus hijos.

Poco más de una tercera parte de los estudiantes (32.5%), su padre está empleado en el sector público o privado, una aproximación al trece por ciento (12.5%) son propietarios de negocios a mediana escala, el 15% reporta puestos de empleados a nivel intermedio. Las proporciones restantes se distribuyen entre empleado administrativo (12.5%), trabajador semi calificado (10%) trabajadores eventuales o profesionistas independientes.

En el caso de la madre, poco más de tres estudiantes (32.5%) son hijos de madres empleadas en trabajos administrativos, 15% de ellos reportan empleos de nivel intermedio, 10 % se dedican exclusivamente al hogar, otra proporción igual no trabaja, y los porcentajes restantes se distribuyen entre las categorías de profesionista independiente (7.5%), profesionista empleado en el sector público (7.5%), propietaria de pequeño negocio (7.5%) y con proporciones mínimas de 2.5% trabajador eventual, y propietaria de negocio a mediana escala.

Con los datos anteriores puede entenderse que tres de cada diez alumnos en el caso Estela cuentan con una madre que percibe un sueldo que apoya a la economía familiar por lo que se esperaría que estos estudiantes no se sitúen en la necesidad de trabajar. En contraste están dos de cada diez que sus madres no perciben un sueldo, lo que puede ubicarlos en desventaja para solventar situaciones económicas particulares de sus estudios o bien los obliga a alternar su formación con un trabajo de medio tiempo que les permita apoyar a sus padres o bien, costear sus necesidades escolares por sí mismos.

Con respecto a la economía de los padres, en el contexto de este caso, se tiene que una aproximación a cuatro de cada diez de los estudiantes (25.0% y 12.5%), pertenecen a familias con ingresos mensuales de más de 3000 hasta 7000 pesos, tres proporciones de ellos (7.5%, 17.5% y 10%) registran economías que fluctúan en ingresos mayores a 7,000 y menores a 13,000. Sólo un mínimo de estudiantes en proporciones diferidas (5.0%, 10% y

5.0%) reportó economías que rebasan la cantidad antes mencionada y oscilan entre esta cantidad hasta un monto de 20,000 pesos.

De acuerdo con los datos expuestos con respecto al ingreso de los padres las proporciones de estudiantes que destacan son las que reportan ingresos mensuales familiares entre los 3000 a los 7000 pesos mensuales. Con ello puede apreciarse que como mínimo una aproximación a cuatro de cada diez estudiantes de este entorno pertenece a familias con ingresos que pueden considerarse indispensables o mínimos, son pocos los que provienen de familias de ingresos altos en este contexto, situación que los ubica en condiciones desfavorables.

El dato anterior se corrobora con la experiencia laboral de los estudiantes. Una aproximación a seis de cada diez (57.5%) no han trabajado, las proporciones restantes si tienen experiencia laboral. En lo relativo a antecedentes de formación de los estudiantes en el caso Estela, una aproximación a su totalidad (97.5%) cursaron los dos grados anteriores al tercero (1° y 2°) en la ciudad de Aguascalientes en escuela pública. La totalidad de ellos realizó su Educación Primaria en esta misma entidad, la mayor parte de ellos (97.5%) lo hizo en escuelas públicas y sólo una proporción mínima de 2.5% tuvo formación en la modalidad de sostenimiento privado durante el mencionado nivel educativo.

En lo que respecta a antecedentes de formación en inglés de los estudiantes de Estela, el diagnóstico de CLI aplicado a este grupo arrojó resultados poco satisfactorios. La media del porcentaje de respuestas correctas alcanzada por los evaluados es reprobatoria (36.17%) y una de las dos más bajas comparada con los grupos de los otros casos participantes. La realidad en CLI es que de 40 individuos ninguno obtuvo resultados aprobatorios.

Cabe mencionar que la gran mayoría de los jóvenes en el grupo (80%) reportó haber llevado cursos de inglés en primaria y una aproximación a cinco (45.2 %) de cada diez recibió instrucción de este idioma durante los seis grados de este nivel educativo de una a tres horas de inglés por semana. Las proporciones restantes cursaron de dos a cuatro años esta asignatura y sólo dos de cada diez tomaron cursos de inglés de forma extra escolar.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con el dato anterior, se abren nuevas líneas por indagar en el hacer docente dado que en dos años de instrucción de inglés en ES se esperaría que los estudiantes al enfrentarse a un examen estandarizado de CLI obtuvieran mejores resultados en el porcentaje de aciertos, sin embargo el panorama que refleja este dato está lejos de ser satisfactorio y lo que es aún cuestionable, ¿qué ocurre en el trayecto de ocho años de instrucción de esta lengua en EB?

En la aplicación de la prueba de CLI en el segundo momento después de un periodo de diez meses de clase y de haber trabajado con contenidos correspondientes al tercer grado de secundaria, los resultados no han sido alentadores en ninguno de los casos y en mayor dimensión en el caso de Estela. La diferencia entre las medias grupales obtenidas en el porcentaje de respuestas correctas en los dos momentos es poco aceptable. En la fase diagnóstico el resultado en la media del porcentaje de respuestas correctas fue de 36.17, en el segundo momento se obtuvo una media de 34.51, evento que desdobra interrogantes sobre este acontecer y un análisis más profundo con respecto al hacer de la profesora en el aula de clase, sería esperable un progreso antes que un retroceso en los resultados.

4.1.2.2.5 Reflexiones

Estela, profesora “experimentada” con estudiantes de tercero de secundaria en una escuela pública de la ciudad de Aguascalientes. Las siguientes reflexiones y su validez responden de manera única a su caso.

La formación académica de Estela en la ENSFA, parece ser que se fundamenta en su necesidad económica e interés por continuar con la actividad que ya había iniciado en circunstancias muy distantes de sus inquietudes y en las que tuvo que aprender una lengua para aprovechar un beneficio que más tarde le ayudaría a costear sus estudios en EMS. Esto en consecuencia orienta a interpretar que de ello se derivan dos posibles situaciones en la profesora. La primera es que su ingreso a la docencia no se dio por motivación personal, punto poco favorable en términos de vocación y desempeño, la segunda tiene que ver con su preparación que llega sólo a licenciatura, quizás no considera la importancia de

superarse a niveles mayores por la razón de que su ingreso al campo no fue una inquietud personal y podría ser que no ve necesaria la evolución en este sentido.

Existen como fortalezas en su formación la certificación hecha a través del puntaje TOEFL y el *First Certificate* obtenido durante su estancia en escuelas particulares. Hecho que refleja la respuesta a una exigencia más que la voluntad de superación para mejorar la práctica. En ningún momento aparece el dato que indique interés por realizar las mencionadas certificaciones, se han realizado como parte de un requerimiento de las instituciones particulares y dependencias oficiales.

Se advierte en Estela la conciencia de debilidades en la formación hasta ahora alcanzada, no es suficiente reconocerlo, conviene actuar para cubrir las necesidades y carencias en este aspecto. Estela es un ser humano que aprende de experiencias y satisfacciones, parece ser que considera ambas para su crecimiento.

Estela proyecta escasa labor de reflexión que conduzca a acciones objetivas para enfrentar adversidades dentro y fuera del aula de clase. Su formación disciplinar puede tener bases sólidas en inglés, sin embargo en la práctica se percibe ausencia de saberes pedagógicos. Haría falta mostrar y reforzar dichas bases para bien de los estudiantes y el hacer de la profesora. Su formación curricular, no obstante que enfrenta retos mayúsculos como es el PNIEB, similar a la actitud de Esther, Estela tiene la disposición y apertura para aprender y llevarlo a cabo de la mejor manera posible.

Además del optimismo que muestra al concebir que el nuevo programa “es lo mismo pero con diferente terminología” debe pensarse más sobre una mejor manera de abordar los temas y contenidos de estudio de manera que sean interesantes y entendibles para los alumnos. En el saber pedagógico de la profesora existe evidencia de que recurre a algunos métodos que al parecer no brinda resultados favorables, la evidencia se tiene en la opinión de los estudiantes y los resultados de CLI. La teoría reporta un vasto número de métodos que pueden apoyar la enseñanza de este idioma si se aplican técnicas interesantes e innovadoras y tomando en consideración los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En su experiencia docente, Estela ha transitado por escuelas de sostenimiento privado y sus inicios en la enseñanza del idioma inglés reflejarían una vasta experiencia -como lo argumenta-, misma que no se hace visible en el aula de clase, resulta incongruente su decir con su hacer. Sobre las actividades y su variedad, existe evidencia de que parte de un

trabajo planeado pero con poca amenidad de actividades en las que no interviene la tecnología o material novedoso e interesante para los estudiantes.

Se desarrollan actividades de investigación por parte de los alumnos pero la creatividad tanto de la profesora para la organización de las presentaciones como la de los alumnos se percibe ausente. Se observa la intención de la profesora para crear situaciones en las que los alumnos ponen en práctica las cuatro habilidades de la lengua pero la producción oral es mayor en la profesora y mínima en los estudiantes.

La interacción maestro alumnos no es constante y se descuida la interacción alumno con alumno que puede resultar productiva por ser entre iguales y el efecto que la socialización produce en el lenguaje. Además según la SEP (2006), la enseñanza debe ser una actividad de interacción social y con un enfoque dinámico. De manera similar con el caso Esther, se observan estrategias de enseñanza como son las indagaciones o cuestionamientos directos de parte de la profesora para conectar conocimientos previos con conocimientos nuevos, acción que no es insistente y al parecer no ha resultado favorable en el caso de Estela para el reforzamiento gramatical.

En general se lleva secuencia de actividades de exposición y de proyectos en equipo, pero se advierte ausencia de la importancia que la profesora debe otorgarle a cada alumno a través de la exigencia. En la evaluación se consideran elementos previamente establecidos y se concede mayor empuje a la participación en respuestas a preguntas o ejercicios más no a producción oral libre y creativa lo que puede considerarse más que fortaleza debilidad dentro del grupo.

Se utilizan escasos recursos didácticos diseñados por la profesora, sólo se ven los elaborados por los alumnos y en pocas ocasiones, acción que puede reducir el interés y disposición por aprender en los estudiantes. No se registra variación en la organización y agrupación de los alumnos dentro del aula cuando la interacción es un elemento esencial en el aprendizaje de una lengua. El apoyo institucional es inadecuado, no se provee de las condiciones esenciales físicas y de equipamiento para desarrollar de mejor manera su labor, de igual forma, el sentir de la profesora sobre el trabajo institucional se percibe débil.

4.3 La práctica de Esperanza

4.1.3.1 Dimensión Personal

Esperanza, una profesora de larga trayectoria en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa quien en su etapa adolescente tuvo inquietudes de formación muy distintas a su actual profesión y a quién la alternativa que tuvo para prepararse la ha puesto en un campo en el que asume su labor con compromiso, dedicación y exigencia. Esperanza se considera una persona que ha tenido evoluciones y satisfacciones emanadas de su formación y crecimiento personal así como de su responsabilidad y compromiso con su profesión.

La profesora considera que en el transcurso de las diferentes etapas de su vida ha tenido la necesidad de aprender y cultivarse, ambas exigencias se han incrementado desde el momento de su ingreso al campo de la docencia con miras a un mejor desempeño. Todo ello la ha conducido por un constante devenir en aras de cubrir tanto las exigencias de su profesión como el logro de sus satisfacciones personales y familiares.

Similar a los casos de Esther y Estela, en la infancia de Esperanza también hubo carencias, sin embargo no tuvo que trabajar a temprana edad, su familia se encargó de proveer lo necesario y ella sólo a estudiar y valorar la importancia de prepararse, razón por la que considera que lo ha hecho y de manera constante. Esperanza reconoce que en todo momento hay necesidades en dimensiones distintas, reconoce que en la actualidad la solvencia de las mismas no está en la circunstancia que estuvieron las correspondientes a etapas pasadas, ahora ella es responsable directa de darles cobertura.

En la familia de Esperanza-poco numerosa-, hubo necesidades diversas, de manera específica las económicas en distintos momentos. No obstante, la profesora destaca esta circunstancia como generadora de beneficio en su persona para valorar la necesidad de prepararse, de tener herramientas que le permitieran enfrentarse a la vida, acción que ha hecho con empeño y gusto desde su formación elemental hasta la actualidad.

4.1.3.1.1 Motivación por la docencia

A la docencia se ingresa por gusto y no por influencia

En la perspectiva de Esperanza, la docencia es vista como “un reto ante todo porque es una profesión en la que se adquiere un compromiso que tiene sus implicaciones, sin embargo también refiere un puñado de satisfacciones porque te das cuenta de que haces algo valioso para la formación de tus estudiantes” (3,2, 1-4). La inquietud por ingresar a este campo surgió de su interés por estudiar psicología. En su familia, uno de sus tíos se dedicaba a esta especialidad y ella deseaba seguir su ejemplo, así que buscó la oportunidad de ingresar a la ENSFA para estudiar la licenciatura deseada.

La carrera de psicología no fue posible para Esperanza por su alta demanda, de manera que optó por la licenciatura en enseñanza del idioma inglés como alternativa. Al principio no tenía claro su deseo de ser docente, sin embargo, como fue desarrollando su práctica surgió su gusto por la docencia apareció. Desde ese momento la profesora se condujo por la senda de la educación, acción que la ubicó en un plano que ella califica como pleno y lleno de satisfacciones.

En la familia de Esperanza existen personas dedicadas al campo de la educación, sin embargo, en la opinión de la profesora, no influye la familia en la docencia para insertarse en este ámbito. Desde el punto de vista de Esperanza “se ingresa a este campo por gusto y no por influencia, es como debe ser” (3,2, 10-12). Para Esperanza, ser maestra de inglés en nivel ES además del compromiso ya mencionado es una satisfacción personal porque “se realiza algo muy valioso para la formación de los estudiantes en los diferentes niveles educativos y en cada generación que llega a tu responsabilidad” (3,2, 27-28). Coincide con Esther y Estela sobre la profesión docente, para las profesoras, en esta labor se requiere de preparación constante, profesionalización y evolución como ser humano.

4.1.3.1.2 Aprendizajes

Existen diversas maneras de llegar a un objetivo

Esperanza considera que pertenecer y desempeñarse en la docencia, forja en el docente incontables aprendizajes. En su caso, distingue puntos a los que les asigna un valor trascendental como son la preparación constante, mantenerse a la vanguardia con nuevas

tesis tesis tesis tesis tesis

técnicas, nuevos métodos y vocabulario distinto cada día, con disposición para dar lo mejor de sí misma en esta profesión. Reconoce aprendizajes permanentes con sus alumnos y para ella, existen diversas maneras de llegar a un objetivo, así se lo demostraron los estudiantes en sus exposiciones con el ingenio y creatividad que realizaron sus presentaciones.

En la opinión de la profesora, conocer los talentos de sus alumnos a través de los distintos temas que se ven en la clase es una experiencia valiosa, reconoce que mediante actividades como canciones, juegos, videos o diálogos ha sido posible para ella conocer y comprender más a sus alumnos, hecho que le significa un verdadero aprendizaje y lo toma en cuenta para el diseño de actividades.

Esperanza admite debilidades y fortalezas, entre las primeras destaca el conocimiento y manejo de la tecnología, la insuficiencia en conocimiento de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza para una mayor variación de las actividades y en consecuencia la motivación de los estudiantes. Reconoce como fortaleza las ganas de aprender y la disposición por mejorar como docente. Con estas afirmaciones, puede comprenderse que Esperanza es consciente de sus limitantes en la práctica, no obstante muestra una apertura adecuada para subsanar esos vacíos en su hacer docente.

4.1.3.1.3 Satisfacciones

Los satisfactores generan reflexiones

En su profesión, Esperanza encuentra satisfactores diversos, afirma que “cada día se vive una experiencia distinta con los alumnos y de tal experiencia surge una reflexión” (3,2, 127-131). Una de ellas es observar cómo se disfrutó la actividad realizada o el gusto mostrado por los alumnos al realizarla, le hace reflexionar más el hecho de que sus alumnos la sorprenden con su creatividad y compenetración entre ellos porque además de generarle satisfacción le permite razonar sobre el deber que tiene de conocer a sus alumnos, analizar si la integración de ellos en un equipo es la adecuada.

El logro alcanzado en cada actividad desarrollada es parte importante para ella, considera importante el esfuerzo realizado en cada fase de su trabajo y tanto la respuesta como la participación de sus estudiantes para ella fueron positivas además de permanentes, hecho que recompensa su trabajo según advierte. Para Esperanza, el progreso alcanzado en el aprendizaje de la lengua inglesa de sus estudiantes no es al cien por ciento pero identifica buenos resultados.

El dato anterior se confirma con la opinión de sus alumnos en la que más de seis de cada diez alumnos (64.3%) consideran las actividades organizadas por Esperanza de apoyo regular a su aprendizaje y poco más de tres de cada diez (33.3%) las perciben de mucho apoyo. La información coincide con la valoración de la profesora, la proporción de estudiantes que reconocen como regular el apoyo de su aprendizaje rebasa la mitad del total del grupo. A ello se agrega la opinión de tres de cada diez estudiantes que reconocen mucho apoyo de las actividades realizadas en clase para su aprendizaje.

Con lo anterior puede entenderse que profesora y alumnos se sienten satisfechos con las actividades realizadas y el apoyo que éstas generaron en el aprendizaje. Lo que puede significar que obtuvieron buenos resultados en el aprovechamiento escolar. Sin embargo, no se puede decir lo mismo sobre el nivel de CLI, toda vez que el resultado alcanzado en el segundo momento no registra diferencia importante del obtenido en el diagnóstico.

4.1.3.1.4 Retos

La flexibilidad, un atributo indispensable en el docente

Esperanza ve su profesión como un reto y un compromiso imposible de eludir, en esa representación va implícita la preparación y actualización constante, la modernización para el uso de la tecnología, la profesionalización en su campo además de los cursos y talleres de actualización promovidos por el IEA. No obstante la preparación permanente con cursos cortos que le han requerido en su dependencia, advierte la necesidad de ir más allá, está consciente de que nunca es suficiente cuando se trata del ámbito de la docencia.

Un punto elemental para Esperanza es la reflexión permanente sobre la exigencia que experimenta con sus estudiantes, la manera que conduce su aprendizaje y la flexibilidad requerida en momentos determinados para crear confianza en los alumnos y sus participaciones, cuando tratan alguna duda o en momentos de expresar una idea en la lengua que están aprendiendo. Admite su debilidad y hermetismo en este tema y se propone mejorar en ello.

Reconoce la exigencia e intransigencia como parte de su estilo de enseñanza, de igual manera considera que como docente es muy importante tomar en cuenta las necesidades de los alumnos. Con todo ello, puede entenderse que Esperanza ha sido una profesora estricta, exigente y nada flexible con sus estudiantes, hecho que pudo constatar en sus clases. Sin duda, el requerimiento es parte del proceso de formación del individuo, sin embargo no debe olvidarse que también se integran actitudes, habilidades y valores que en conjunto mejoran la calidad de vida del ser humano. Por lo que, la profesora como agente educativo, parece ser que no aplica la actitud dispuesta, de apoyo y guía que debe asumir.

Puede entenderse también que la profesora está consciente de que debe considerar las necesidades y características de sus estudiantes y mostrar flexibilidad, si bien ha hecho el decreto de un cambio en su actitud como reto mayor, debe esperar de ella más que un reto un compromiso que genere confianza a los estudiantes en su participación y dudas.

4.1.3.1.5 Formación académica

Insatisfacción de la formación normalista.

La trayectoria educativa de Esperanza ha sido en instituciones públicas desde el nivel básico hasta el superior. La Licenciatura en Educación Media con Especialidad de Inglés es hasta el momento su grado máximo de preparación. Ha tomado cursos y diplomados sobre la disciplina en la que se especializó sin llegar a estudios de nivel posgrado. En la perspectiva de la profesora, la labor docente le ha envuelto por completo de manera que no ha sido posible para ella realizar estudios de grados mayores. Sin embargo reconoce la importancia de hacerlo y la utilidad que ello deriva en la labor docente.

La formación profesional de Esperanza se gestó en la ENSFA, institución de la que egresó hace 19 años y después de concluir su carrera comenzó a trabajar en los sistemas privado y público en EMS. Su opinión sobre la formación que recibió en la ENSFA coincide con la de los casos Esther y Estela, las tres profesoras expresan que ésta no ha sido suficiente para enfrentar la realidad que se vive al momento de insertarse en un aula de clase. Esperanza declara que “afortunadamente el estilo de enseñanza que recibí durante mi formación no influyó en mi manera de enseñar” (3,1, 125-140).

Para Esperanza, siempre surgen puntos que llenar, por lo que considera importante además de necesario se integren otros temas y módulos en el plan de estudios para la formación docente de escuelas normales. Ello permitiría al docente enfrentar situaciones con los estudiantes, ser capaz de detectar cuando es necesaria una canalización de acuerdo al problema y otros más acorde a las necesidades que de momento se presenten.

La interpretación que se desprende de este primer dato relacionado con la formación profesional de Esperanza es similar a las inquietudes de los casos de Esther y Estela. Esperanza también ha enfrentado situaciones dentro de su práctica que le han hecho reflexionar sobre su preparación profesional y lo limitada que ésta ha sido para dar respuesta a situaciones emergentes. Sin duda, puede entenderse como un descontento o una inconformidad sobre su formación profesional. Con la afirmación que hace de sentirse afortunada de no desempeñar una práctica como la que recibió en la escuela formadora de docentes puede notarse su inconformidad de la formación recibida en este nivel.

En lo relativo al saber disciplinar de Esperanza, la profesora se ha preparado en el idioma inglés desde la ES hasta la culminación de su carrera profesional, la trayectoria ha sido en escuelas públicas, ha tomado cursos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa de origen oficial y particular. El curso de mayor extensión y determinante para Esperanza y su inmersión en el campo de la enseñanza del idioma inglés lo recibió en la ENSFA durante su carrera como maestra. Existe también en su bagaje disciplinar un diplomado en la enseñanza del idioma inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes con duración de un año.

Un curso de certificación reciente promovido por IEA e impartido por UVM en el que se evaluó con el examen TOEFL para determinar su certificación con la obtención de 500 puntos es parte también del bagaje disciplinar de Esperanza. Otros cursos o talleres son los relacionados con el conocimiento del PNIEB además de los correspondientes a programas de actualización organizados anualmente por el IEA. Esperanza incrementa sus conocimientos de inglés a través de la comunicación con su esposo e hijas. Considera importante la práctica y la exposición a la lengua, por lo que en su familia se practica con frecuencia la conversación en inglés. Otra herramienta utilizada es el uso de páginas electrónicas, videos, películas o juegos localizados en la red.

La profesora no ha tenido exposición directa de la lengua inglesa en contextos de países angloparlantes, sin embargo, no descarta la posibilidad de hacerlo en plan de cursos o por esparcimiento.

Los saberes curriculares de Esperanza se integran con el conocimiento de los programas de inglés anteriores al actual y su evolución durante el tiempo que lleva en el campo de la ES. Afirma tener pleno conocimiento del plan y programa precedente del actual, mismo que centraba el aprendizaje en habilidades comunicativas, admite nociones de plan y programa vigentes débiles e insuficientes. Reconoce que le ha tomado tiempo entender y organizar sus ideas para asimilar lo que debe conseguir y trabajar con los alumnos conforme a los objetivos del PNIEB. Según Esperanza, ella vive una experiencia distinta al introducirse el plan 2006, para la profesora fue un plan fácil de asimilar y conocer así como de trabajarlo en clase.

En el momento de indagar en el conocimiento que tiene la profesora sobre el propósito de este nuevo plan y programa de estudios, su respuesta coincide con la de Esther y Estela, afirma que el objetivo consiste en que el estudiante amplíe sus conocimientos, desarrolle la capacidad comunicativa o competencia a través de prácticas sociales. Para Esperanza, la corriente pedagógica en el nuevo programa de inglés es constructivista, el estudiante “es el constructor de su aprendizaje, el maestro sólo es su guía”, en la estructuración, Esperanza coincide con los casos antes mencionados sobre los elementos que integran y dan forma al programa así como en la no inclusión de metodología.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Esperanza considera que el programa divaga mucho y la evaluación que sugiere determina obtención de productos a través de proyectos, participación, actividades en clase, actitud y disposición para el trabajo. En general, la profesora reconoce que el programa es interesante, argumenta que le ha generado aprendizajes y le permitió organizar actividades interesantes para sus estudiantes. Sin embargo advierte la necesidad de estudiarlo con detenimiento. Para confirmar y enriquecer este dato, se consideró la perspectiva de los alumnos sobre el dominio de los temas o contenidos por parte de su profesora, en ello, poco más de seis de cada diez estudiantes (61.9%) lo considera bueno, una proporción mayor a tres de cada diez (33.3%) le otorga la categoría de excelente y sólo una proporción de 4.8 % lo califica como regular.

Algo similar a lo anterior acontece con la forma de presentar los contenidos, la mayoría (76.2%) percibe entendible la forma de hacer llegar los contenidos, una proporción mínima de 11.9 la considera muy entendible y un porcentaje similar la reporta poco entendible. Ambos puntos relacionados con los saberes curriculares y pedagógicos de la profesora permiten una interpretación en la que puede entenderse que una gran mayoría del grupo de 42 estudiantes evalúa un buen dominio de los contenidos o temas por parte de la profesora y entiende la forma en que éstos son presentados, hecho que manifiesta el conocimiento pedagógico curricular de la profesora.

Dicho cúmulo de saberes (pedagógicos) proviene de la formación que recibió durante su carrera en la ENSFA. Sin embargo, considera que han mejorado con la práctica y se ha constituido su estilo personal. Esperanza reconoce evolución en su práctica y parte de ello se debe a los cursos que ha recibido como docente, a su progreso como ser humano y profesionalista, a las necesidades de sus estudiantes, a la reflexión que se origina después de cada clase así como a las modificaciones que las circunstancias le han orientado realizar.

Todo lo anterior es concebido por la profesora como parte de un crecimiento necesario. Menciona que se ha transformado, su actitud y trato a los estudiantes es “mejor”, ha tenido que convertirse en investigadora permanente, ha asumido una actitud más abierta y con mayor comunicación con sus alumnos con la finalidad de cambiar su práctica y evolucionar.

Con respecto a esa flexibilidad necesaria y menos estricta a la que hace referencia la profesora, en las clases se observó una actitud categórica, autoritaria y en pocas ocasiones accedía a otorgar segundas oportunidades. Al respecto, se indagó en la opinión de los estudiantes sobre la accesibilidad de la profesora cuando se le solicita apoyo, en ello poco más de cuatro de cada diez (44.4%) estudiantes reportaron que casi siempre es accesible, una aproximación a cuarenta por ciento de ellos valoró un “a veces es accesible” mientras que sólo 18.5 % admitió un “siempre es accesible”. Con las respuestas a esta indagación se confirma lo admitido por la profesora con respecto a su proceder y estilo de enseñanza.

Con antes expuesto, es posible interpretar que la profesora ha hecho reflexiones sobre sus acciones y actitudes al interior del aula, ha tomado conciencia de la importancia de conocer y entender las necesidades, inquietudes y capacidades de los alumnos. Su actitud estricta y poco flexible puede interpretarse como una postura que adquiere para cumplir con las exigencias que le demanda el prestigio de la institución para la que instruye o el estilo particular que ella tiene de enseñar. Asimismo, puede entenderse que lo hace para infundir disciplina y respeto hacia ella por parte de sus alumnos. Sin embargo, hay otras maneras de obtenerlo; es posible ubicarse en el terreno de sus estudiantes, empatar con ellos, comunicarse más entre otras de igual relevancia.

Esperanza ingresó al ámbito de la enseñanza del idioma inglés en EMS con la impartición de esta disciplina durante el primer año después de haber egresado de la ENSFA. Ha trabajado en instituciones como CECYTEA, CONALEP y Bachillerato General. Posterior a esa etapa, ingreso a ES en el sistema público con instrucción en los tres grados correspondientes a este nivel. En secundaria, ha permanecido y realizado su trayectoria como docente con una antigüedad de 19 años de servicio. Esperanza ha trabajado en la misma institución pública desde sus inicios y menciona que su evolución tiene relación con la experiencia de cada año transcurrido así como a los diferentes grupos que ha tenido en cada ciclo.

Aunado a las circunstancias antes mencionadas está el hecho de pertenecer a una escuela pública que ha ganado “prestigio” a nivel estatal, con ello también ha enriquecido su práctica.

En el plantel educativo en el que Esperanza realiza su práctica se tienen exigencias que cumplir y el contexto en el que está ubicado tiene la característica de padres responsables y comprometidos con la educación de sus hijos, de igual forma la mayoría de los alumnos. Por lo que, Esperanza considera que todo se ha relacionado para contar con la experiencia que ahora tiene, además del compromiso que tiene como docente en este nivel educativo. Todo ello, forma parte del conjunto de saberes experienciales de Esperanza.

4.1.3.2 Dimensión Didáctica

Para la descripción de este segmento, se organizó en las tres fases ya presentadas en los casos anteriores (planeación, ejecución y evaluación). De igual forma, se integra un apartado relacionado con el aspecto institucional, el perfil estudiantil y las reflexiones correspondientes al caso presentado.

4.1.3.2.1 Planeación

Ocurren reflexiones antes, durante y después de la clase

Las actividades realizadas en la práctica de Esperanza, se originan de una planeación semanal que de manera oficial los profesores de inglés de instituciones públicas en Aguascalientes deben elaborar y entregar a sus respectivas coordinaciones escolares. En tal documento se incluyen elementos coincidentes con los ya mencionados en los casos antes presentados. Los tres casos además de Elisa están adscritos al sistema público por lo que llevan un formato de rigor estructurado por la coordinación estatal de inglés. Por lo que se menciona en general los elementos establecidos oficialmente para no redundar en lo ya expuesto en párrafos anteriores de este documento.

Durante la clase, Esperanza tiene su plan sobre el escritorio acompañado de un cuaderno para anotaciones y la lista oficial del grupo en la que se lleva el control y registro de asistencia y participaciones de los estudiantes.

Esperanza recurre a los tres documentos antes mencionados y realiza anotaciones sobre exposiciones presentadas, participaciones y respuestas emitidas por los alumnos cuando les dirige algún cuestionamiento. Algo destacable es que la profesora advierte en forma terminante a los alumnos con escasas participaciones la necesidad de cubrir este aspecto, lo hace en forma pública y categórica.

Después de cada clase que imparte Esperanza, surge una reflexión en la que una modificación puede ser necesaria, la causa puede ser la insuficiencia de tiempo destinado a la actividad, interrupciones o algún otro factor que implique un cambio de actividad. Todo ello según la profesora, surge de analizar y buscar que el aprendizaje de los estudiantes se conduzca por una vía adecuada y con una práctica que favorezca el logro de los objetivos.

Con lo anterior, Esperanza puede hacer referencia al proceso mental que realiza previo a la clase en el que analiza el contenido, como hacerlo llegar a los estudiantes, como evaluarlo y sobre todo los recursos que empleará para hacerlo. Otro proceso que refiere la profesora es que durante la clase acontece lo planeado y puede ser en forma exitosa o fallida, si lo disfrutaron o no los alumnos, entre otras razones. El tercero alude a la reflexión después de la clase, puede referirse al proceso que todo docente debe realizar al culminar las actividades de la clase, de ello partirá la nueva planeación, su avance o retroceso en las próximas actividades a desarrollar.

4.1.3.2.2 Ejecución

Una docente ecléctica

Las formas de enseñar ocurrentes en la práctica de Esperanza integran métodos y técnicas de enseñanza variadas y a su vez repetitivas. El método directo es utilizado con frecuencia en la clase de la profesora para trabajar las cuatro habilidades de la lengua, se enfatizan cada una ellas en momentos distintos y en acciones diversas. Predominan las actividades apoyadas en técnicas conversacionales y expositivas para trabajar la habilidad auditiva.

En lo correspondiente al desarrollo de las cuatro habilidades, mediante elaboración de textos cortos se desarrollan las habilidades de escritura y lectura, con menor frecuencia se observan técnicas para el desempeño oral. Sin embargo, se practica esta habilidad en la clase y los estudiantes muestran agrado y seguridad al hacerlo en forma individual o en grupos. Con estos métodos, Esperanza intenta que los alumnos identifiquen explicaciones de temas sobre contenidos, instrucciones, reglas gramaticales o para que respondan a cuestionamientos y así explorar el conocimiento que tienen sobre el tema de manera que sea posible lograr en ellos la producción lingüística oral y la práctica auditiva.

Otro método recurrente es el Audio lingüístico, a través de él se practica la habilidad auditiva, identificación y entendimiento de vocabulario así como formas o estructuras correctas de la producción oral. Las presentaciones o exposiciones realizadas por los alumnos dan muestra de la conjugación de los métodos ya mencionados.

El apoyo común en la mayoría de las participaciones es la técnica de role play en la que los alumnos actúan y comunican sus ideas entre ellos y al resto del grupo. En ella, el discurso de los exponentes es en inglés. La traducción de la gramática es otro método que utiliza Esperanza, se desarrolla a través de ejercicios individuales y en lecturas de textos pequeños en parejas o equipos. De acuerdo al contenido y la lengua en la que está escrito el texto se realiza la traducción correspondiente, la identificación de los verbos y el tiempo gramatical en el que se encuentran así como la estructuración correcta de ideas construidas por los estudiantes.

Esperanza se identifica como una docente ecléctica en el uso de métodos y técnicas de enseñanza, lo que puede observarse en sus clases con las actividades organizadas, la respuesta del alumnado es positiva en cada actividad que se organiza. Con ello pretende motivar a sus estudiantes para captar y mantener el interés por la clase y lograr con ello su participación. En consecuencia, la expectativa de un mejor aprendizaje de la lengua inglesa en sus estudiantes y en la profesora.

Con el propósito de confirmar la información antes descrita, se consideró la opinión de los alumnos con respecto a las actividades organizadas por la profesora en la clase y en ello una aproximación a la totalidad del grupo (95.2%) reportó frecuencia de actividades de

traducción de textos en la clase, similar aconteció con la indagación sobre lectura de textos de forma frecuente en la que 100% de los estudiantes confirma llevarla a cabo. Se incluye en las técnicas ya mencionadas trabajo de complementación en libro y cuaderno y a ello confirmó la mayoría (97.5%) su realización.

Las técnicas de apoyo en la clase de Esperanza con frecuencia son las expositivas, de investigación, actuación y debate, recurre al uso de conocimientos previos mediante preguntas directas e indirectas relacionadas con temas ya vistos o con reglas que se espera existen ya en los estudiantes. Posterior a explicar sobre el uso de una estructura o regla gramatical en la que el alumno tiene una sola oportunidad de participar, la profesora continúa y considera la participación siempre que ésta sea correcta, de no serlo la conduce a otro estudiante. Con ello, Esperanza explora en cada uno de sus alumnos conocimientos previos y establece conexiones con nuevos aprendizajes.

La profesora recurre a explicaciones breves para introducir o guiar el aprendizaje, concreta la actividad en escritura de notas y ejercicios en cuaderno y libro de manera regular. La variedad en el uso de técnicas y métodos no es extensa y la profesora admite este punto como algo que debe reforzar. Su discurso se da en inglés en segmentos prolongados, puede considerarse un 70 por ciento del total de la clase y el tiempo complementario recurre a la lengua materna de los estudiantes para terminar la instrucción o explicación, para verificar el entendimiento o bien para ayudar a sus estudiantes en la asimilación del contenido.

Lo anterior se corrobora con la opinión de los estudiantes en la que registraron la frecuencia del discurso en inglés de su profesora, poco más de seis de cada diez (61.9%), reportaron un “casi siempre”, 23.8% de ellos admite que lo hace “siempre” y la proporción complementaria expuso que “a veces habla en inglés”. En cuanto a la percepción que sus alumnos tienen sobre el idioma inglés de Esperanza, poco más de la mitad del grupo (54.8%) lo considera “excelente”, una aproximación a cuatro de cada diez (35.7) lo considera “bueno” y sólo una proporción menor a 10 (7.1 y 2.4) lo consideran regular o malo.

En el uso de la lengua meta por parte de los estudiantes, se observó el intento permanente de expresarse en inglés durante sus participaciones y presentaciones. No obstante, en las interacciones regulares se registró ausencia del idioma para efectos de comunicación. A pesar de que la profesora lleva un control y registro sobre el cumplimiento y la participación de los estudiantes con el que puede darse cuenta de quienes requieren de mayor o menor número de oportunidades para la práctica de la lengua en sus cuatro habilidades, se registraron casos de alumnos que no participaron en forma frecuente y al hacerlo se observó temor a equivocarse.

Puede interpretarse con las líneas antes expresadas que la actitud estricta y exigente de la profesora -puede tener cierta influencia con la no participación de varios alumnos en el grupo. En otras palabras, puede entenderse que la profesora no crea el ambiente de confianza necesario en la totalidad de sus estudiantes con la actitud estricta que asume. Es decir, si ella otorga una sola oportunidad de intervención al alumno y éste se equivoca, en forma tajante él contesta “no, error” o “*that is not correct*” y de inmediato cancela su participación. Con ello, el alumno puede sentir inseguridad o temor de participar de nueva cuenta además de sentir que es puesto en evidencia frente a sus compañeros.

Con el tipo de actividades descritas en líneas anteriores puede mencionarse que de manera similar a los casos de Esther y Estela, la profesora promueve el razonamiento de los estudiantes, les induce al análisis y la deducción de las reglas sobre un elemento gramatical o la estructuración de enunciados según los tiempos verbales. El hecho de cerciorarse de manera aleatoria si se han asimilado los puntos tratados en clase o vistos en sesiones anteriores, ubica a la mayoría de los alumnos en la misma oportunidad de ser atendidos en caso de existir dudas o carencia de aprendizaje, sin embargo se nota ausencia en la participación voluntaria.

Existe monitoreo en la clase de Esperanza, no obstante en actividades de subgrupos éste es poco frecuente, acude en caso de ser requerida y permanece por breves momentos con el alumno o alumnos que le solicitaron apoyo. De realizarse tal acción de manera regular sin ser llamada, puede generar mayor confianza a sus estudiantes y reforzar la habilidad de la lengua que se está intentando desarrollar en ellos.

En lo correspondiente a las formas de organizar la clase y la manera de promover la interacción de los estudiantes, Esperanza establece y coordina el trabajo en equipos o en pares en forma regular, el trabajo individual se desarrolla en ciclos programados con el objetivo de cubrir las recomendaciones tanto de la institución como del programa. Con ello es posible conseguir la colaboración de los estudiantes en la consigna de una responsabilidad que le conducirá a un objetivo en común y desarrollo de la autonomía. Además, se pretende que el alumno en actividad individual adquiera la capacidad y la confianza de trabajar por sí mismo con su esfuerzo y capacidad, con todo ello, la profesora pretende conseguir la colaboración, motivación y retroalimentación entre ellos.

En la investigación de temas, Esperanza busca favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y en ello propiciar la creatividad tanto individual como grupal. Esta forma de organizar la clase toma dos modalidades; la primera otorgando libertad a los estudiantes para que ellos decidan con quienes desean formar los equipos, con ello fomenta la práctica de valores y la convivencia entre iguales, la segunda es asignando ella a los miembros de cada equipo con la intención de que exista mayor trato y convivencia entre todos.

En momentos en los que se instruyen actividades individuales, los alumnos saben que deben hacerlo en su lugar, no es flexible en la dispersión a otros lugares que no sean los propios, se observa orden y trabajo, sólo se desplazan al escritorio de su maestra con autorización previa y los comentarios o conversación entre ellos es limitada. De darse esta situación saben que serán acreedores a una llamada de atención o a una nota mala en la bitácora del grupo, en el registro de conducta y notas que lleva la profesora.

Con la información anterior, puede entenderse que hay reglas estrictas tanto de acomodo y ubicación de los estudiantes como de disciplina durante la clase. Parte de ello puede verse como una estrategia de disciplina particular de la profesora y por otro lado un requerimiento de la institución. En consecuencia, todos trabajan en la actividad que se indicó, no reciben sanciones y aseguran su permanencia en la institución. Este tipo de organización se ha observado indistintamente de la hora en que se lleva a cabo la clase.

En las actividades desarrolladas en equipos e individuales se han observado estrategias distintas y muy similares a las descritas en los casos anteriores, una de ellas es la

realización de proyectos en equipos con atención a los contenidos en el programa de estudios, a través de ellos los estudiantes, actúan, crean y presentan temas. Otra es a través de investigación y exposición de temas sobre problemas sociales, descubrimientos, biografías, uso de estructuras y conocimiento de reglas gramaticales así como vocabulario. Una tercera consiste en actividades frecuentes de lectura, complementación de enunciados, creación de textos pequeños, ideas sencillas o pequeños ejercicios en cuaderno y libro.

Las tareas encomendadas es otro recurso que la profesora utiliza con regularidad y le otorga la importancia tanto en evaluación como en reconocimiento al estudiante. La revisión de ejercicios y actividades se hace en forma grupal e individual para el registro y ponderación correspondiente. Las normas de trabajo en el caso de Esperanza están integradas por la puntualidad para ingresar al aula de clase y la permanencia en el lugar asignado por ella así como la conducta durante la clase.

En forma regular, los alumnos reciben a su profesora en aula de clase destinada para el grupo, no se observan problemas de indisciplina o impuntualidad, la normativa de la escuela estipula sanciones a los alumnos con estos problemas y la gran mayoría está consciente de ello por lo que acatan los lineamientos sin problema.

En lo relativo a las formas de presentar el conocimiento, los proyectos y actividades para exponer al alumno al conocimiento, la profesora organiza diferentes actividades entre ellas ejercicios de complementación derivados de temas desarrollados en el libro o en fotocopias de lectura y escritura con objetivos de composición en cuaderno y de manera autónoma previa instrucción de la profesora.

Otras actividades de apoyo para presentar el conocimiento son las puestas de discusión o de debate organizadas en equipos para exponer puntos de vista sobre temas planteados por la docente, elaboración de instructivos en las que los alumnos presentaban juegos creados por ellos mismos, líneas de tiempo para mostrar hechos históricos, creación de videos para mostrar secuencias de acciones y ensayos cortos sobre lecturas realizadas. La actitud mostrada por los alumnos ante las diferentes formas de presentar el conocimiento fue positiva y participativa, la ausencia de alumnos en la clase no es un

problema en el caso de Esperanza y la gran mayoría cumple con sus responsabilidades como estudiantes.

Las estrategias implementadas en la clase de Esperanza son varias de acuerdo a las clasificadas por Díaz Barriga (2010). La primera es mediante proyectos en equipos, la segunda a través de la investigación y exposición de temas que tienen que ver con conocimientos de temas, vocabulario y estructuras gramaticales-éste último no se enfatiza en la presentación de los equipos-, elaboración de textos mediante actividades de complementación de enunciados e ideas que implican conocimiento previo.

El discurso y la enseñanza mediante la exposición y explicación de temas además de promover la enseñanza situada en la que se desarrollan actividades basadas en análisis y discusión como es el caso de los debates. De igual forma el desarrollo de proyectos en los que los alumnos proponen soluciones a problemáticas sociales o crean algún objeto por ellos mismos y le conceden uso posterior.

En la opinión de Esperanza, lo anterior favorece a los alumnos para que reflexionen, critiquen y busquen soluciones en forma colaborativa para finalmente hacer sus deducciones. La forma de organizar los proyectos se hace en etapas, hay un plan de por medio y un producto que se debe obtener en cada fase. Este dato se confirma con la información proporcionada por los alumnos al cuestionarles sobre la frecuencia con la que desarrollaron proyectos en clase, la mayoría de ellos (88.1%) reportó su realización en forma frecuente.

A partir de la respuesta positiva de los alumnos en las actividades, proyectos, puestas en común y trabajos de investigación puede interpretarse que la profesora atiende en forma metódica y organizada las disposiciones y sugerencias oficiales con respecto a cómo abordar los temas y contenidos integrados en el programa. Con ello, Esperanza muestra su preparación y compromiso. De igual forma es posible entender también que el alumnado además de ser responsable disfruta y se introduce en las actividades, hecho que pudo constatar en las actividades presentadas por ellos como es el caso de biografías, personificaciones y actuaciones.

En lo relativo a las formas de solucionar problemas académicos, de indisciplina o bien de carácter profesional, Esperanza está consciente de que hay que cubrir las necesidades de los estudiantes aun cuando es una diversidad en un solo grupo. En su caso, ella se enfrentó a situaciones en las que los alumnos no entendían instrucciones o el discurso en inglés de la profesora les parecía complicado de entender, de manera que tuvo que regresar en varias ocasiones a dar las explicaciones pertinentes o al nivel de los alumnos según las necesidades, situación que no es regular en ella.

En aspectos profesionales, la profesora se enfrentó a situaciones de habilidad en manejo de la tecnología, admite su necesidad de aprender y actualizarse en este aspecto para apoyar sus actividades. El trabajo y disciplina de los estudiantes al interior del aula de clases, en el contexto en el que Esperanza se desempeña no es característico de problemática, de existir, ella tiene como principio una forma estricta para controlar ambas situaciones y en segundo cuenta con el respaldo tanto institucional como de padres de familia e incluso de los alumnos.

Los materiales didácticos son otro recurso para presentar el conocimiento. En la práctica de Esperanza se observaron distintos materiales, destacan los visuales como son carteles, láminas ilustrativas, dibujos, recortes de fotografías, juegos de mesa y objetos varios además de los tradicionales. Las fotocopias para la lectura de textos cortos así como hojas de colores, diccionario, listas de verbos y artículos de revistas o libros son también parte importante de los recursos utilizados por la profesora. Se utilizaron en momentos de actuación prendas de vestir, instrumentos musicales, recursos tecnológicos como la computadora, proyector, bocinas, internet y páginas web.

En general, se observó disposición en los estudiantes para la realización de las actividades, hecho que puede estar relacionado no sólo con el convencimiento y la obediencia sino por la variedad de material didáctico utilizado, en su mayoría fue creación de ellos. en consecuencia, la motivación y disposición por trabajar se beneficia en este sentido.

El dato anterior se corrobora con la opinión de los estudiantes, la mayoría de ellos (71.4%) reportó frecuencia de uso de materiales visuales en la clase por parte de la

profesora y poco más de dos de cada diez lo hizo en forma negativa. Algo similar ocurre en lo que respecta al uso de la tecnología en las clases, una aproximación a siete estudiantes de cada diez (69.0%) reportó que se utiliza esta herramienta en la clase por parte de la profesora y la proporción restante afirma que no hay utilización de este recurso en las clases que reciben.

En el aspecto relacionado con materiales, es posible que Esperanza considere y aproveche el recurso mayor en el aula de clase, la creatividad e ingenio de sus estudiantes para que sean ellos quienes inventen, diseñen y produzcan sus propios materiales. La profesora reconoce debilidades en ella en cuanto a la tecnología, se observaron pocas muestras de materiales elaborados y presentados por ella. Sin embargo, puede entenderse que se organiza y planea las actividades pensando en todo y para ello toma como recurso a sus alumnos, lo que al parecer le resulta favorable para su motivación.

4.1.3.2.3 Evaluación

Elementos diversos para valorar los aprendizajes

Las formas y elementos de evaluación utilizados por Esperanza son poco similares a los de Estela y muy cercanos a los del caso Esther. La profesora lleva un proceso de evaluación continua en el que se consideran criterios como la participación de los alumnos en un determinado periodo, trabajos y ejercicios en cuaderno y libro, tareas encomendadas y proyectos presentados en equipo. Las exposiciones de temas en equipo, actuaciones y práctica de las cuatro habilidades de la lengua, trabajos especiales de manera individual y colectiva, examen bimestral escrito y oral así como evaluaciones cortas en forma semanal sobre temas vistos.

Otros elementos son la autoevaluación en los estudiantes, diagnóstica al inicio del ciclo escolar y el registro de acciones continuas que le muestran evidencia del avance de los alumnos, los materiales presentados, la extensión en temas expuestos, la colaboración y creatividad en los proyectos que los alumnos realizan. Esperanza coincide con Esther y Estela en la búsqueda del desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

No obstante, las profesoras no coinciden en la frecuencia y tampoco en los medios a los que recurren. En los tres casos se lleva a cabo a través de la participación, las exposiciones, en la comprensión de la lectura y escritura de pequeños textos, en el examen periódico que aplican entre otros.

4.1.3.3. Apoyo institucional

En el rubro institucional, las condiciones de apoyo en este espacio educativo y su influencia en la práctica de la profesora se abordan considerando la estructura física del aula y su equipamiento así como el apoyo, la normativa y política institucional propia del centro educativo. Esperanza realiza actividades de enseñanza con sus alumnos en un espacio que puede considerarse estrecho para el número de alumnos que conforman el grupo. El equipo de tecnología para llevar a cabo el trabajo es suficiente para el diseño de actividades.

Los materiales e infraestructura al interior del aula consisten en un pizarrón blanco, un *Smart board* (pizarrón inteligente), sillas con escritorio para los alumnos, escritorio y silla para docentes, el espacio físico con iluminación y ventilación básica para el número de personas ya mencionado. El espacio cuenta con tecnología para proyección de video y audio, computadora y equipo para conexión a internet. El espacio es reducido para realizar actividades dinámicas en su interior, sin embargo la mayoría de los estudiantes (95.2% y 92.9 % respectivamente) reportaron estar satisfechos tanto con el equipamiento del aula como con el espacio interior de la misma.

En lo que respecta a la organización, no existe en esta institución la mecánica que se tiene en otras escuelas de nivel Secundaria en la que los profesores de las diferentes asignaturas cuentan con un salón de clase específico para la asignatura de inglés. En el caso de Esperanza- similar al de Estela- los profesores se desplazan a las aulas para trabajar con los grupos y grados que atienden. El material que se utiliza durante su clase se instala en los muros o pizarrones para utilizarla en el momento.

La normativa de esta institución como en todos los planteles educativos está orientada a la disciplina, el orden, cumplimiento y sobre todo el buen desempeño de los estudiantes. El espacio en el que Esperanza desarrolla su práctica es también una institución que ha ganado prestigio entre las demás instituciones públicas de ES, se realiza proceso de admisión y condicionamiento en la permanencia de los estudiantes en el plantel. De esta manera su población tiene características casi homogéneas en aprovechamiento escolar.

Esperanza cuenta con apoyo de colegas mediante el diálogo continuo así como de autoridades educativas y de padres de familia. En general es una institución que cuenta con equipamiento en aulas, alumnado selecto según mejores promedios de aprovechamiento y la respuesta del colectivo en forma regular es favorable para el progreso de la institución.

4.1.3.4. Perfil estudiantes

El grupo de estudiantes que forman parte de este caso, está conformado por 42 alumnos de edades en su mayoría de 14 años (81.0%), predominan los varones con poco más de la mitad del grupo (52.4%) y próximo a esa proporción están las mujeres (47.6%). Un número importante de ellos (73.8%) pertenece a familias de más de cinco personas y la lengua materna de la totalidad es el idioma español.

En lo que respecta a la escolaridad de los padres de los alumnos, poco más de uno de cada diez (11.9%) reportan carrera técnica como grado máximo de estudios, una proporción menor a 15 por ciento registra bachillerato completo, casi dos de cada diez (19.0) registraron licenciatura o ingeniería, 16.7% de ellos reportó nivel de posgrado y en contraste proporciones menores a diez (9.5, 2.4 y 2.4) se ubican en las categorías de secundaria incompleta, primaria completa o primaria incompleta. Los porcentajes restantes se distribuyen entre las categorías de bachillerato (9.5%), normal (2.4%) y licenciatura (2.4%) sin completar en las tres categorías.

En lo que respecta a la preparación de la madre destacan proporciones de 21.4% en las categorías de bachillerato completo y licenciatura completa, poco más de una de cada

diez (14.3%) alcanzó estudios de posgrado. Con menor proporción se registran las categorías de carrera técnica (9.5%) y normal completa, los porcentajes restantes se distribuyen entre las categorías de secundaria incompleta o completa con 2.4 y 7.1 por ciento, carrera técnica incompleta (4.8%), bachillerato incompleto (2.4%) y licenciatura o ingeniería incompleta (7.1%).

La información anterior permite interpretar que una aproximación a la mitad del total de este grupo de estudiantes tiene padres y madres con preparación que alcanza niveles distribuidos entre bachillerato, licenciatura y posgrado. Son pocos los que se quedaron en niveles de secundaria o primaria, hecho que puede derivar en el estudiante mayor impulso por continuar sus estudios a niveles superiores. Aunado a ello, este evento puede ser de trascendencia para que el alumno tenga expectativas mayores de superación.

De igual manera, puede mencionarse que la diferencia en la preparación de los padres con bajos o altos niveles de estudio puede verse reflejada en la preocupación y compromiso por el rendimiento académico de los estudiantes y en la importancia que pueden concederle a su formación. En la ocupación de los padres, destacan proporciones de 33.3% de estudiantes que tienen padres empleados en el sector público o privado, 21.4% como propietarios de pequeños negocios y una aproximación a quince por ciento (14.3%) son profesionistas independientes. Las proporciones restantes reportaron padres desempleados, trabajadores eventuales, técnico especializado y propietario de negocio con 2.4% en cada una de las cuatro categorías, empleado administrativo, propietario de negocio a mediana escala y alto directivo en 4.8% cada una y sólo 7.1% como trabajador semi calificado.

En el caso de la madre, poco más de tres estudiantes (33.3%) reportan ocupación de madres dedicadas exclusivamente al hogar, una aproximación a 3 de cada diez (26.4%) son profesionistas empleadas en servicio público, un porcentaje menor a 12 son madres con trabajos administrativos, los porcentajes restantes se distribuyen entre las categorías de profesionista independiente, propietaria de negocio a mediana escala y de pequeño negocio con 4.8%, un 9.5% no trabaja, proporciones mínimas de 2.4% son altos directivos o técnico especializado.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los datos permiten inferir que poco más de cinco de cada diez alumnos cuentan con una madre que percibe un sueldo que apoya a la economía familiar por lo que ellos no se ubican en la necesidad de trabajar en edad temprana. En contraste están cuatro de cada diez estudiantes que viven limitados al sueldo del padre, lo que puede ponerlos en desventaja para solventar situaciones económicas particulares de sus estudios o de manera opuesta, se dedican exclusivamente al hogar y ello puede generar a los estudiantes un beneficio al brindar sus progenitoras una mayor atención a sus necesidades.

Con respecto a la economía de los padres, en el contexto de este caso, se tiene que poco más de cuatro de cada diez de los estudiantes (11.9, 16.7 y 16.7%), pertenecen a familias con ingresos mensuales de más de 5,000 a 11,000 pesos, una proporción menos a treinta registran economías que fluctúan en ingresos mayores a 11,000 y menores a 20,000 (7.1, 9.5, 4.8 y 7.1%). Sólo 21.4% reportó economías que rebasan la cantidad antes mencionada como ingreso mensual y 4.8% del estudiantado reportó cantidades de entre 3,000 a 5,000 pesos.

De acuerdo con la información anterior, puede afirmarse que al menos una aproximación a seis de cada diez estudiantes de este contexto pertenece a familias con ingresos que pueden considerarse suficientes para cubrir necesidades esenciales y escolares. Son pocos los que provienen de familias de bajos ingresos, hecho que puede ubicarlos en una situación favorable para solventar necesidades básicas en su formación de nivel secundaria. El dato se complementa con la información relacionada con la experiencia laboral de los estudiantes en la que una aproximación a siete de cada diez (66.7%) no han trabajado y la proporción restante ha trabajado un año o menos.

En lo correspondiente a antecedentes de formación de los estudiantes participantes, en su totalidad cursaron los dos grados anteriores al tercero de ES en escuelas públicas (1° y 2°) en Aguascalientes, y el 100% realizó su Educación Primaria en la misma localidad. La mayor parte de ellos (97.6 %) hizo el nivel educativo antes mencionado en escuelas públicas y sólo una proporción mínima de 2.4% realizó esta parte de su preparación en la modalidad de sostenimiento privado.

En lo relativo a la instrucción del idioma inglés recibida, el diagnóstico de CLI aplicado a los estudiantes arrojó resultados que distan de ser satisfactorios. La media del porcentaje de respuestas correctas alcanzada por los estudiantes evaluados es reprobatoria (42.7%), lo que refleja una realidad lejos de ser satisfactoria, sólo cinco estudiantes obtuvieron resultados aprobatorios en el diagnóstico y en el segundo momento seis lograron porcentajes de respuestas correctas por arriba de 60%.

Cabe mencionar que la gran mayoría de estudiantes de este caso (85.7%) reportó haber llevado cursos de inglés en primaria y una proporción destacada de ellos (73.8%) dice haber recibido instrucción de este idioma durante los seis grados de este nivel educativo de una a tres horas de inglés por semana. Las proporciones restantes sólo cursaron de dos a cuatro años esta asignatura durante su formación en nivel primaria. En lo que respecta a cursos de inglés en forma extra escolar, poco más de tres (35.7%) de cada diez estudiantes ha tenido este apoyo durante un año.

Los datos antes expuestos desprenden líneas por indagar el hacer docente en profundidad. En dos años de instrucción de inglés en secundaria se esperaría que los estudiantes al enfrentarse a un examen estandarizado de competencia lingüística alcanzaran mejores resultados en el porcentaje de aciertos. Sin embargo, la realidad que proyectan dista mucho de ser aceptable? En la aplicación de la misma prueba de CLI en banda básica después de un periodo de diez meses de clase y de trabajar con contenidos correspondientes al tercer grado de secundaria vinculados a conocimientos previos con los que se esperaría ya cuentan los estudiantes, los resultados no han sido satisfactorios en los distintos casos participantes.

En lo que respecta al caso Esperanza la diferencia entre las medias grupales obtenidas en el porcentaje de respuestas correctas en los dos momentos es poco alentadora, en la fase diagnóstico la media en el porcentaje de respuestas correctas fue de 42.7% y en el segundo momento se alcanzó un promedio de 43.9%, evento que abre interrogantes sobre este acontecer. Sería esperable un progreso mayor en este grupo de contexto que puede considerarse favorable en términos económicos y culturales.

4.1.3.5 Reflexiones

En un intento por realizar una meditación que parte de interpretaciones emanadas de la información recabada sobre la práctica realizada por Esperanza al interior del aula con estudiantes de tercero de secundaria en una escuela pública de la ciudad de Aguascalientes, se incluyen las siguientes enunciaciones a manera de reflexiones que corresponden y son válidas sólo para el caso Esperanza.

La formación académica de Esperanza en ENSFA, parece ser insuficiente en la perspectiva de la profesora, a ello se agrega el hecho de que su ingreso a ella se fundamenta principalmente en la alternativa que tuvo después de no acceder a la carrera de su interés. Sin embargo, al parecer ha sido de su agrado y ha mostrado capacidad al desempeñarse.

La profesora se organiza, es metódica y comprometida con su profesión-excepto en la profesionalización que no rebasa el nivel de licenciatura-, hecho que puede estar relacionado con las exigencias de la institución para la que desarrolla su práctica y en la que reconoce haberse formado y evolucionado. Todo ello conduce a entender que la formación de la profesora se dio en gran parte durante su desempeño y en ello la parte institucional ha tenido relación en el caso de Esperanza.

Con la preparación de la profesora puede emitirse una interpretación en la que es posible pensar que la maestra es comprometida con su trabajo, sin embargo en esta profesión la evolución o transformación van de la mano con la preparación y profesionalización, como consecuencia la mejora en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes puede acontecer.

Existen fortalezas de formación en el saber disciplinar de la profesora, la certificación hecha a través del puntaje TOEFL, el diplomado en enseñanza del idioma inglés en EB y los cursos de actualización permanentes que recibe, sin embargo, puede ser insuficiente para las demandas actuales en esta disciplina-ella reconoce la necesidad de contar con mayores herramientas-.

Existe también en Esperanza la conciencia de debilidades relacionadas con la formación y preparación hasta ahora alcanzada, reconocerlo no es suficiente, es necesario actuar y fortalecer. La profesora es un ser humano consciente de la importancia que genera la experiencia en la calidad de la enseñanza, parece ser que ella aprende de sus experiencias

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y satisfacciones, se muestra como una persona segura de sí misma y estricta en su enseñanza. Existe ausencia de apertura y mayor reflexión sobre las necesidades de los estudiantes así como de las propias. Pasar varios años en el mismo nivel educativo puede brindarle experiencia suficiente pero el desempeño en otros niveles puede contribuir a una mejor visión y a una práctica más humana y objetiva.

La formación disciplinar de Esperanza es de origen normalista, con deficiencias según la opinión de la profesora, sin embargo existen alternativas que complementan este aspecto. En la práctica se observa pleno conocimiento de saberes pedagógicos recogidos de su experiencia, haría falta mostrar más conocimiento de la disciplina para influir con mayor fuerza en los estudiantes como lo espera la SEP de sus maestros y con ello lograr que la mayoría de los alumnos vea el idioma como algo interesante.

La formación curricular de la profesora en este momento se enfrenta a un reto superlativo que significa inversión de tiempo y disposición por aprender-acciones indispensables en todo educador-. Además de entender planes y programas es fundamental la búsqueda de mejores vías para abordar los temas y contenidos de estudio de forma que sean interesantes y entendibles para los alumnos.

En el saber pedagógico, existe evidencia de que recurre a métodos que en su perspectiva son favorables, sus alumnos se muestran interesados en las actividades y reportan que son atractivas. Sin embargo debe pensarse en actividades o prácticas más efectivas considerando el resultado de CLI alcanzado por su grupo. La profesora ha transitado poco por instituciones de otros niveles educativos, su experiencia se ha construido en ES, hecho que reduce la oportunidad de agregarle matices distintos que pueden generarle mayor riqueza a su práctica.

En la práctica docente de Esperanza, existe evidencia de que parte de un trabajo planeado, sus actividades reflejan conocimiento previo, son variadas, utiliza materiales diversos, organiza la clase de diferentes formas, se promueven interacciones entre los alumnos y parcialmente de maestro a alumno.

En la práctica de Esperanza se desarrollan actividades de investigación por parte de los alumnos en las que se plasma creatividad individual y colectiva, lo que al parecer genera buen resultado en su motivación y participación, sin embargo en resultados de una prueba de CLI no se reflejan.

Se observa la intención de la profesora para crear situaciones en las que los alumnos ponen en práctica las cuatro habilidades de la lengua, al parecer no se logra un equilibrio para desarrollar cada una de ellas.

La interacción maestro- alumnos ocurre con poca frecuencia, la enseñanza como se dijo en párrafos anteriores es una interacción social, y en la práctica de Esperanza parece necesitarse un incremento de esta acción tanto de maestro a alumno como de alumno a alumno. Se observan estrategias de enseñanza como son las indagaciones o cuestionamientos directos de parte de la profesora para conectar conocimientos previos con nuevos contenidos, empero se limitan las oportunidades al contestar, acción que al parecer no resulta favorable por el detrimento de confianza en los estudiantes.

En general se lleva secuencia de actividades en cuaderno, libro, actividades de exposición y de proyectos en equipo en las que se tiene oportunidad de poner en práctica las cuatro habilidades. Parece conveniente otorgarles tiempo y la importancia a las cuatro de manera que se observe progreso en cada una. Se lleva a cabo la evaluación en la que se considera elementos previamente establecidos y se otorga mayor empuje a la participación.

Se utilizan distintos recursos didácticos diseñados por los alumnos, acción que puede incrementar el interés y disposición por aprender. La organización y agrupación de los alumnos dentro del aula se desarrolla de manera continua y al parecer es un punto favorable para romper la monotonía.

El apoyo institucional es suficiente y adecuado, provee las condiciones físicas y de equipamiento para desarrollar de mejor manera su labor y favorecer tanto a los alumnos como al profesor además de que el contexto es propicio para el diseño de prácticas innovadoras así como para la explotación de los recursos existentes. De igual forma, el soporte de los padres es un recurso que se esperaría verse reflejado en mejores resultados de aprendizaje, en el caso de la práctica de Esperanza existe esa ventaja.

4.4 La práctica de Elisa

La juventud y el dinamismo son características que destacan en Elisa, la profesora más joven de los casos que integran este estudio. Elisa se encuentra en sus inicios como

docente, la singularidad de su corta trayectoria y experiencia la ubican en una postura en la que trata de reflejar a sus estudiantes su inquietud porque aprendan lo que ella lleva hasta su aula de clase. Su afán y gusto por la docencia no le permiten rendirse ante circunstancias y contextos desfavorables como es el caso de la institución y los estudiantes quienes reciben su enseñanza.

4.1.4.1 Dimensión personal

La profesora realiza esfuerzos importantes en cada clase para ayudar a sus estudiantes en la provisión de materiales, realiza diálogos cercanos con quienes considera necesitados de una plática, una opinión o un consejo para evitar que el ausentismo, el incumplimiento de materiales o el estado emocional de los alumnos sean obstáculos para el logro del aprendizaje y de la conclusión de su formación en EB. Para Elisa, responder a su compromiso como docente es parte importante en su vida así como crecimiento como personal y profesional.

La profesora se considera una persona con una perspectiva distinta a la que tenía antes de su ingreso al campo de la educación, su visión sobre la importancia de la preparación y el sacrificio que ello implica se ha fortalecido al entrar en contacto con estudiantes de contextos desfavorecidos, realidad que la conduce a reflexionar sobre la fortuna que ha tenido de contar con una formación que se gestó del trabajo, sacrificio y persistencia de sus padres como impulso principal y de ella como protagonista.

Elisa reconoce evoluciones en su vida que le han derivado satisfacciones personales y familiares importantes. Su preparación hasta este momento, le ha permitido valorar los aprendizajes alcanzados en cada nivel educativo. Sin embargo, considera insuficiente el cúmulo hasta ahora construido, para ella “cada día hay algo nuevo que aprender” (4,2, 153-154). Elisa reconoce el beneficio de su preparación en diversos aspectos, hoy vive una transformación en hábitos personales positivos que se traducen una mejor calidad de vida y una visión más consciente y responsable de su entorno, de saber qué hacer y qué no hacer.

En el aspecto familiar, el cambio atañe la autonomía para cubrir necesidades de carácter económico, lo que su vez libera –en forma parcial- a sus padres de compromisos por solventar en Elisa, acción que la profesora identifica como satisfacción de ambas partes. La infancia de Elisa -similar a los casos anteriores- no estaba libre de carencias y tampoco estaba lejos de cubrir las necesidades más elementales en su crecimiento y formación educativa. Sus padres se encargaron de proveer lo necesario a su familia, lo que permitió a Elisa tener una preparación que favorablemente no tuvo que alternar con trabajo para dar solvencia a las distintas necesidades durante el trayecto de su formación en cada nivel educativo en su vida.

Hoy Elisa se encuentra a cinco años de haber terminado su educación profesional y está adscrita a dos escuelas de ES de sostenimiento público. Como ser humano ha evolucionado, con tal transformación visualiza un doble beneficio; en ella y en sus alumnos. Para la profesora, “estar frente a tus estudiantes con mejores herramientas les das otro panorama y los pones a pensar de manera crítica sobre las situaciones reales que acontecen en el presente, los provees de herramientas para que ellos tomen decisiones en el futuro” (4, 2, 170-177).

Elisa considera la preparación y actualización una necesidad permanente que cada día cobra exigencias distintas. Para ella, no sólo se aprende de la formación que recibe en los distintos niveles educativos, se aprende también de las experiencias y ambas fuentes conducen a ser mejor cada día en el trabajo y en la vida. Tal razonamiento se puede vincular con el hecho de que Elisa proviene de una familia poco numerosa en la que los padres son los responsables de proveer lo necesario y trabajar para sostener a su familia. Para la profesora, el hecho de que ya todos los miembros de su familia trabajan es una satisfacción invaluable. Reconoce que hubo necesidades durante su infancia, sin embargo puede sentirse satisfecha y afortunada de la vida que llevó durante esta etapa de su vida.

4.1.4.1.1 Motivación por la docencia

Gusto por ayudar y enseñar a los demás

Para Elisa, la docencia significa “transmitir lo que conoces a los alumnos, a las personas, que les puedas ayudar para mejorar, para sentirte bien contigo misma y que se lleven un poquito de lo que tú sabes o puedes dar” (4, 2, 1-7). Su inquietud por esta profesión surgió a su egreso de bachillerato, tuvo dos alternativas para continuar con su preparación profesional y optó por la carrera de docente en una especialidad distinta a la de la enseñanza del idioma inglés. Su inquietud inicial estaba enfocada por la Educación Primaria y a su ingreso a la ENSFA experimentó una motivación especial por esta labor.

La profesora ahora sabe que trabajar con adolescentes es algo que a ella le agrada y le hace sentir útil a la sociedad, en particular a los jóvenes de secundaria. Parte de esa inclinación por el campo de la educación pudo recibir influencia del buen ejemplo de algunos de sus maestros, otra de sus familiares, de su madre que se encontraban en este ámbito y de quienes recibió sus primeras enseñanzas además de su gusto por esa actividad.

Después de iniciar sus estudios y las prácticas reglamentarias, confirmó su orientación, interés y gusto por este campo en el que satisfactoriamente afirma haber encontrado lo suyo, algo que en realidad disfruta y le hace sentir bien. Hoy día, para Elisa, ser maestra de inglés en ES además de una satisfacción de hacer algo por alguien es una lucha constante por aprender, como una acción primordial y necesaria en esta profesión. Ella reconoce que como docente aprende de sus errores, considera que aún le falta mucho por aprender para ser mejor cada día en diferentes aspectos en los que puede tener fortalezas pero también debilidades. Afirma que la lucha debe ser constante y no frenarse por experiencias negativas o errores que deben quedarse en el pasado.

Como profesora, Elisa reflexiona sobre los obstáculos a los que un docente se enfrenta en su labor y se impulsa a sí misma a seguir adelante sin titubear. Con todo ello, puede interpretarse que la profesora tiene y desarrolla una profesión que desde niña anheló, su motivación por serlo se fue incrementando al momento de iniciar contacto con adolescentes y de querer hacer algo por ellos. Elisa se muestra consciente de la importancia de prepararse, a su corta edad y trayectoria como docente, se advierte ansiosa de aprender más y en forma permanente.

4.1.4.1.2 Aprendizajes

La docencia permite conseguir un cúmulo de aprendizajes muy valioso.

Pertener al campo de la docencia permite a los maestros conseguir un cúmulo de aprendizajes muy valioso. En la opinión de la profesora, las experiencias que viven los alumnos al interior y exterior del aula, son un aprendizaje importante, las situaciones particulares de los padres, la convivencia con colegas y con el propio alumno son puntos esenciales que enriquecen tanto el conocimiento como la experiencia del docente. La profesora reconoce que ha tenido muchos aprendizajes en el transcurso de su vida y en cada nivel educativo, de cada situación surge una experiencia y deja como resultado una evolución que ella considera para bien.

Sin embargo, en la preparación magisterial, para Elisa, “el verdadero aprendizaje se da en la práctica, frente al grupo y con todas las responsabilidades que esta profesión implica ante situaciones totalmente ajenas a las que imaginas durante tu preparación” (4, 2, 288-292). Otro punto en los aprendizajes de la profesora es el hecho de que, el trabajo del docente atiende a una diversidad de mentes tanto pasivas como activas, lo que implica como principio considerar que tienes a tu cargo una labor que va dirigida no sólo a una mentalidad sino a muchas. Por consiguiente es imprescindible estar consciente de que puede o no haber aceptación de parte de los estudiantes por el profesor y su personalidad.

En la perspectiva de Elisa, parte de sus aprendizajes acumulados están relacionados con la búsqueda de estrategias para dar cobertura a esa diversidad de alumnos y con ello cumplir las expectativas que ellos tienen al inicio de cada periodo educativo. Aunado a ello, está la responsabilidad sobre la preparación y actualización en el manejo de la tecnología. En su opinión, hoy día la actualización ya no puede verse como un aspecto de libre decisión, es ante todo una exigencia a cubrir en la función docente para mejorar la práctica.

La profesora menciona que desde el momento en que recibe la instrucción y asignación de un grupo o grupos que estarán a su cargo para aprender con ella, asume en ello una responsabilidad y se cuestiona así misma sobre las aptitudes y capacidades que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiene para llevar a cabo esa encomienda en la que se espera el logro de competencias necesarias para la vida de los estudiantes y de sus estudios superiores.

No obstante de problemáticas existentes en la vida de los adolescentes y la falta de compromiso de algunos padres, Elisa se percató de la intención que tienen los alumnos de seguir adelante, para ella identificar tal interés en ellos es clave para mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje. Afirma que de ello depende la atención de calidad para cada estudiante, el trabajo y la influencia positiva que se puede ejercer en ellos. Con todo ello, puede comprenderse que la profesora ha aprendido de situaciones en las que se origina una búsqueda por dar cobertura a las necesidades educativas de sus estudiantes.

4.1.4.1.3 Satisfacciones

El aprendizaje en la búsqueda de mejorar la práctica es un satisfactor

Los satisfactores de Elisa son de índole distinta y de cierta coincidencia con los de Esther, Estela y Esperanza. Una satisfacción de importancia para ella es la respuesta que obtiene de sus alumnos al momento de las actividades en clase, la participación de algunos de ellos –lo ideal sería de todos- que de manera espontánea muestran su progreso en el aprendizaje de este idioma en la clase. Algo trascendental que también le aporta compensación a su labor es encontrarse con ex alumnos y recibir comentarios de experiencias exitosas así como de agradecimiento por lo aprendido durante su enseñanza.

A Elisa le reconforta enfrentar retos en la búsqueda de materiales que satisfagan los requerimientos de planes y programas de estudio pero sobre todo del interés de sus estudiantes. Para ella, desafiar situaciones de investigación que le generan aprendizajes y el beneficio en el que se transforma esa búsqueda es algo de mucho valor. Finalmente, las experiencias que le producen los alumnos, los momentos compartidos que disfruta con sus comentarios, para ella, esto es el toque de amenidad a la clase, reconoce que esta atmósfera favorece la motivación por la clase, el trabajo y el aprendizaje.

Elisa considera el trabajo realizado en cada clase y los logros alcanzados en cada periodo, los alumnos muestran su progreso a través de la participación, los trabajos presentados así como en sus evaluaciones, para ella eso es un satisfactor fundamental. Reconoce que el desarrollo de las competencias propuestas al inicio del ciclo no se logró en la dimensión esperable en la totalidad de los alumnos por múltiples factores entre los que destacan el ausentismo y el incumplimiento de materiales. A ello le agrega el escaso compromiso de padres de familia. Sin embargo, le queda la satisfacción de lo que ofreció a todos por igual, la atención y motivación que brindó en cada clase.

Con el objetivo de equiparar el punto de vista de la profesora con la opinión de los alumnos con respecto a su nivel de satisfacción sobre las actividades y logros alcanzados durante el ciclo escolar concluido, se indagó en su percepción sobre el apoyo que las actividades organizadas por la profesora concedieron a su aprendizaje del idioma inglés. La respuesta arrojó que más de seis de cada diez alumnos (66.7%) lo consideran regular, una aproximación a dos de cada diez (18.5%) opinan que las actividades les apoyan poco en su aprendizaje y las proporciones restantes (11.1% y 3.7%) se ubican en las dos categorías restantes, mucho apoyo y nada respectivamente.

Los datos anteriores coinciden en parte con la valoración de la profesora, no es la mayoría de los alumnos quienes exponen que su aprendizaje no fue beneficiado con las actividades organizadas y si una proporción que rebasa la mitad del total en la que reconocen el apoyo de las mismas.

4.1.4.1.4 Retos

Preparación y actualización constante más que reto, una responsabilidad

En líneas anteriores se mencionó la opinión de Elisa con respecto al compromiso que se adquiere al ingresar a la docencia. En esta responsabilidad como reto principal se identifica la preparación y actualización constante para cubrir las demandas e intereses de sus alumnos, la investigación permanente y oportuna sobre métodos, técnicas y materiales que le apoyen en su práctica.

Otro aspecto es la comprensión y adaptación al contexto de los estudiantes para la implementación de estrategias que permitan mejorar las circunstancias y den cobertura a las características que subyacen en el medio en el que se desempeña para un mejor resultado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Los recursos tecnológicos y la infraestructura existentes en el centro educativo de desempeño de Elisa son insuficientes, ella advierte la necesidad de modernizarse en el uso de estas herramientas. Si bien, es reciente su egreso de la licenciatura y en su formación se esperaría el dominio pleno de este recurso (tecnologías) por el hecho de que se formó a la par con las invenciones de las nuevas tecnologías desde EB. Sin embargo, admite carecer de fortalezas en este rubro y expresa deseo además de disposición para dar solución a ello sin menoscabo de la inversión de tiempo.

Aunado a lo antes señalado está la profesionalización. Para Elisa, este punto es una necesidad latente que atiende de manera consciente y responsable. Para ello, continúa con su formación a nivel posgrado con la intención de enriquecer su visión como ser humano y como profesionista. Tal acción, según la expectativa de la profesora, repercutirá en su práctica docente y por consiguiente en el aprendizaje del idioma inglés en sus estudiantes.

4.1.4.1.5 Formación académica

En cada nivel educativo se aprende algo, sin embargo no es suficiente.

En el caso de Elisa, similar a los casos antes mencionados, el conjunto denominado saberes profesionales tuvo lugar en instituciones de sostenimiento público desde EB hasta Educación Superior. El grado máximo de estudios hasta ahora alcanzado por la profesora es la Licenciatura en Educación Media con Especialidad de Inglés realizada en la ENSFA. Actualmente se prepara en nivel de posgrado con una maestría con enfoque en educación. No ha realizado diplomados o especialidades adicionales a su carrera excepto cursos breves vinculados con la asignatura que imparte, mismos que son organizados y facilitados por el IEA.

En la perspectiva de Elisa, la formación que recibió en los diferentes niveles educativos le ha servido en diferentes aspectos y momentos de su vida, en específico ahora que funge como docente. Para ella el aprendizaje es un continuo que sucede en la vida del ser humano y no hay momento en el que deje de aprender.

De manera particular, la preparación que tuvo en nivel superior en la escuela normal ha sido determinante para su desempeño. Sin embargo, en la opinión de Elisa no existe límite o punto de suficiencia en la preparación. “La educación que recibí en la ENSFA si fue muy buena pero uno no deja de aprender, siempre aprendes técnicas, te vas actualizando con la tecnología, con estrategias, con el conocimiento de personas que ya tienen experiencia; es decir que nunca dejas de aprender”. (4,1, 10-14).

Los niveles educativos recientes (licenciatura y maestría), han apoyado a Elisa para apropiarse de conceptos, estrategias, actividades, material didáctico, conocimiento psicológico del adolescente, sus motivaciones, formas de pensar y actuar ante situaciones de su vida diaria entre otras de igual importancia. De manera particular, la profesora considera que los conocimientos hasta ahora logrados en la maestría complementan y fortalecen los precedentes y le orientan a introducirse al terreno de la investigación en educación en aras de mejorar su actividad educativa.

Elisa reconoce que la formación recibida durante su preparación como docente adquiere un estilo personal a medida que desarrolla su práctica. Sin embargo, destaca cierta influencia del estilo de enseñanza de los profesores que tuvo durante su estancia en la institución “A veces de la manera que tú aprendiste quieres que los demás aprendan de ti, pero a medida que transcurre el tiempo y tu práctica te das cuenta que como aprendiste no funciona para todos porque cada alumno es distinto y se debe pensar en ellos para planear y diseñar clases que consideren la totalidad del grupo” (4,2, 212-218).

Con la afirmación anterior de Elisa puede interpretarse que la profesora tiene pleno conocimiento y convencimiento de que la evolución en la enseñanza acontece según las necesidades y particularidades del contexto. Si bien las estructuras-formas establecidas-son la plataforma de despegue, es necesario adaptar las acciones a las características y necesidades de quien recibe la enseñanza, parece ser que la profesora está consciente de

ello y busca la manera de transformar sus acciones de enseñanza desde el punto medular del ser humano; el pensamiento.

En lo relativo a los saberes disciplinares de Elisa, este cúmulo de preparación incluye los periodos comprendidos desde su instrucción inicial hasta la etapa profesional. En ello la profesora tuvo una trayectoria educativa en instituciones públicas, su preparación en el idioma la realizó en los niveles de secundaria, preparatoria y Educación Superior respectivamente.

El primer contacto de la profesora con la lengua inglesa fue en ES durante los tres años reglamentarios, en EMS el periodo de instrucción fue similar al de secundaria, sin embargo para ella esta etapa fue de menor intensidad y el currículo correspondiente a seis semestres de instrucción consideraba variaciones en el número de horas en cada semestre. Para Elisa, EMS fue de baja calidad en la enseñanza de la lengua por el poco compromiso de los profesores de esta asignatura.

Adicional a la formación en los niveles educativos antes mencionados, la profesora tomó un curso de inglés en una institución particular dedicada a la enseñanza de lenguas en la ciudad de Aguascalientes con una duración de 18 meses y sin culminación por complicación en los tiempos. Posterior a ello, la profesora ingresó a la ENSFA en donde además de su formación en la docencia cursó durante cuatro años la especialidad de inglés, periodo de mayor extensión y en el que confirmó su deseo por insertarse en la docencia. Posterior a su ingreso como docente en ES, agregó a sus saberes un diplomado impartido por la Universidad Autónoma de Aguascalientes con duración de seis meses en el que además de incrementar sus conocimientos sobre la lengua inglesa le otorgó aprendizaje sobre estrategias de apoyo a su práctica.

Las certificaciones y actualizaciones de Elisa en el idioma inglés han sido con el examen TOEFL en dos ocasiones; la primera durante su preparación en la institución privada en la que obtuvo 400 puntos y la segunda durante la promoción de certificación para maestros de inglés hecha por el IEA en la que obtuvo 450 puntos. Este último resultado la condujo a tomar el curso de preparación para tener una segunda examinación en TOEFL con el objetivo de lograr la certificación.

Otro curso fue la capacitación para el manejo de centros de aprendizaje de inglés (ELC) orientado al conocimiento de herramientas y aplicaciones existentes en estos centros para su utilización en la clase. Algo adicional es la iniciativa personal que tiene Elisa por aprender y conseguir un mejor nivel de inglés. Para ello, practica en forma permanente las cuatro habilidades de la lengua; escucha música, ve programas de televisión y videos en inglés, realiza lectura de revistas distintas para la comprensión y el vocabulario, utilizar la red para investigar sobre temas de su interés, habla la mayor parte del tiempo de la clase en inglés, con sus alumnos lo practica al interior y exterior del aula de clase, así como con compañeros maestros.

Elisa ha tenido la oportunidad de exponerse a la lengua inglesa en contextos angloparlantes por periodos breves, las experiencias vividas en ese espacio le han hecho reflexionar sobre la necesidad de practicar e incrementar en forma permanente sus conocimientos y por consiguiente el desarrollo de su habilidad comunicativa para un mejor desempeño en este idioma.

Otro grupo de conocimientos de importancia son los saberes curriculares. A este respecto, la profesora dice tener nociones del programa de inglés anterior al vigente, sin embargo, tal afirmación no se demuestra en su respuesta sobre los elementos esenciales del programa, las palabras emitidas se percibieron carentes de claridad y precisión, parece ser que su corta experiencia no le ha favorecido en este sentido. Destaca que en el programa de inglés anterior no tenía dificultades, contaba con recursos suficientes y trataba los contenidos con toda seguridad. Sus nociones con respecto a la reciente innovación en el currículo son insuficientes, trabaja en ello para contar con mejores bases.

A Elisa le ha consumido tiempo investigar y seleccionar los contenidos así como organizar sus actividades acorde a los proyectos, productos y competencias. Destaca la necesidad de mayor capacitación previa a la implementación del programa; no obstante existen las asesorías, el diseño de actividades y materiales por parte de la coordinación de inglés en el estado de Aguascalientes.

El nuevo programa ha significado un reto agradable y enriquecedor para la profesora, la búsqueda de actividades adaptables a los temas y contenidos reglamentarios le han

permitido realizar una labor de investigación que le conduce a una visión más amplia de conceptos que en su opinión repercuten en la transformación de su práctica en beneficio de sus estudiantes y su aprendizaje del idioma inglés en este nivel educativo.

En la indagación realizada sobre el conocimiento que tiene la profesora con respecto al propósito que radica en el plan y programa de estudios actual, coincide con las profesoras de los casos ya presentados, para ella consiste en que el estudiante sea capaz de comunicarse en lengua inglesa de manera que sepa enfrentar situaciones de su vida y ante la sociedad, así como para trabajar e insertarse en estudios superiores.

En lo que respecta al enfoque, la profesora lo califica como “enfoque libre” en el que lo importante es que el alumno logre la comunicación sin importar tanto la forma o la gramática. En el punto de vista de Elisa, la corriente pedagógica que sustenta al nuevo programa, tiene la base del constructivismo, el estudiante a través de proyectos construye su aprendizaje con la guía correspondiente del profesor. Su estructuración integra funciones del lenguaje en las que se priorizan la escritura y expresión oral del estudiante sin menoscabo de errores que pueden surgir. Sin embargo, no se descuida la parte gramatical en ambas habilidades de la lengua.

Otros elementos destacados por la profesora son los proyectos y productos que deben realizar los estudiantes en el trayecto de una hasta cinco clases. No se incluye una metodología sugerida para el manejo de temas y contenidos, hecho que según Elisa conduce a divagar en el intento por adoptar una metodología adecuada, pertinente y acorde a los recursos al alcance del docente. Existe flexibilidad para abordar la temática, sin embargo coexiste el lineamiento de respetar el margen de los contenidos estipulados.

La profesora considera que de acuerdo a las características del programa, sería difícil enfrentar a los alumnos a un examen estandarizado dado que el vocabulario no tendría coincidencia en los diferentes contextos, por lo que ella reflexiona sobre la importancia de agregar vocabulario, una temática común para todos los estudiantes de este nivel educativo además de sugerencias didácticas que orienten el trabajo del docente en la enseñanza de esta lengua.

En cuanto a la evaluación considerada en el programa, la profesora considera prioritarios los productos logrados en los proyectos realizados en cada bloque y en general el trabajo en las cuatro habilidades a través de las distintas actividades en la clase. Todo ello orientado al logro de las competencias y la comunicación en inglés de los estudiantes. En general, la profesora se interesa por conocer el programa en la dimensión que se requiere para abordarlo de manera adecuada. Argumenta que la innovación del programa de inglés le hizo aprender cosas nuevas, lo considera con “buen enfoque”.

Desde la perspectiva de Elisa, los alumnos disfrutaban las actividades organizadas y desarrolladas en clase, se interesan en ellas y aprenden. No obstante el poco entendimiento del programa y las debilidades con las que se trabajó, para ella ya se ha dado un primer paso. En la visión de los alumnos, las actividades organizadas en la clase así como el dominio de temas o contenidos por parte de su profesora, poco más de la mitad (51.9%) lo considera bueno, una proporción que rebasa dos de cada diez (22.2%) le otorga la categoría de excelente y sólo 25.9 % de ellos lo considera regular.

Algo similar acontece en la forma de presentar los contenidos, más de la mitad (51.9%) valora entendible este aspecto en Elisa, sólo una proporción que se aproxima a dos de cada diez (18.5%) lo considera muy entendible y casi tres de cada diez (29.6%) le otorga la categoría de poco entendible. Ambos puntos, al ser relacionados con los saberes curriculares y pedagógicos de la profesora permiten una interpretación en la que puede afirmarse que poco más de la mitad del grupo de 27 estudiantes considera que hay buen dominio de la profesora sobre los contenidos o temas y la forma en que los presenta es entendible. No obstante, tendría que considerarse la gran mayoría o todo el grupo para el diseño de actividades y la forma de presentarlas.

Aun cuando la proporción de estudiantes que perciben entendible la explicación y presentación de Elisa rebasa la mitad del grupo, puede no ser suficiente para continuar de esa manera. El dato sugiere un conocimiento curricular suficiente y a su vez adecuado en términos pedagógicos para mejorar el interés de los estudiantes.

Los saberes denominados pedagógicos logrados hasta ahora por Elisa se deben en gran parte a la formación que recibió durante su carrera en la ENSFA. Las bases

psicológicas y sociológicas del adolescente, las estrategias, métodos y técnicas didácticas que ella conoce se derivan de los aprendizajes logrados durante su formación en este nivel educativo. La profesora estima que no sólo en esta institución ha tenido aprendizajes, en su interés por superarse como docente ha expandido sus horizontes a través de la realización de un posgrado en el que considera ha tenido aportes y reflexiones significativos, pensamientos que le han concientizado sobre la importancia de mejorar su práctica.

En este aspecto (pedagógico), tomó ejemplo de los “buenos” maestros en su transitar educativo y a medida que ha ido introduciéndose en la práctica se ha dado cuenta que se puede mejorar en varios sentidos. Para ella, cada docente crea su propio estilo de enseñar. Elisa se muestra de acuerdo sobre la importancia en la evolución de los distintos saberes que integran su formación docente, advierte que su práctica ha ido transformándose a través del tiempo, sus habilidades sobre control de grupo y disciplina son para ella la evidencia principal de que ha cambiado.

Todo lo anterior, las circunstancias y el contexto en el que ha desarrollado sus capacidades, según la profesora, gran parte de esa evolución la han marcado las necesidades de los estudiantes y la reflexión que se deriva de cada clase desarrollada, de los métodos utilizados y actividades organizadas. Elisa reflexiona sobre su labor al interior del aula de clase, considera que está aprendiendo de los errores, y que aún hay mucho por aprender. Reconoce la importancia de la formación que recibió en la ENSFA y cómo ésta le ha apoyado. Afirma que la fase de instrucción en la carrera de docente es sólo una mínima parte, para ella “La escuela normal te da la base para iniciar pero es la práctica la que te hace mejorar” (4, 2,297-299).

La experiencia es un elemento determinante en la transformación y actualización del trabajo docente. En el caso de Elisa, el conjunto de saberes experienciales, se conforman por la labor de enseñanza que realizó en forma previa a la culminación de su carrera como parte de sus prácticas reglamentarias y posteriormente el ingreso directo al ámbito de la enseñanza del idioma inglés en ES. Parte del trabajo de Elisa se lleva a cabo en dos instituciones públicas de nivel secundaria, una de ellas en turno matutino con 12 horas de base y la otra en turno vespertino a la que asiste tres horas en forma interina.

La trayectoria de Elisa como docente es aún corta, no ha tenido oportunidades de desempeño en otros niveles educativos o en instituciones de sostenimiento privado, sin embargo ambas circunstancias no obstaculizan el crecimiento de su experiencia. La profesora reflexiona sobre cada clase impartida, de las circunstancias y el contexto en los que desarrolla su práctica. Con ello, Elisa además de prepararse y actualizarse le proporciona experiencia y le marca pautas a seguir en su labor.

4.1.4.2. Dimensión didáctica

El hacer pedagógico de Elisa se organiza en las tres fases ya descritas en los casos anteriores. Cada etapa integra elementos constituyentes y entrelazados para dar forma a la dimensión didáctica de la práctica docente en el hacer y estilo particular de Elisa.

4.1.4.2.1 Planeación

Las actividades desarrolladas por la profesora, se desprenden de una planeación semanal en la que se incluyen elementos concordantes con los mencionados en los casos anteriores. Conviene destacar que el hecho ocurre en correspondencia con la unificación de formatos de planeación para la asignatura de inglés considerado y dispuesto en ES en todas sus modalidades. Es decir, en Telesecundaria, Secundaria General o Secundaria Técnica, los profesores reciben un formato reglamentario de planeación diseñado por la coordinación estatal de inglés en ES. En dicho formato, se diseñan y registran actividades de clase por semana con los elementos de rigor. Los cuatro casos coinciden en el planeamiento, sin embargo con particularidades como se puede verse en la construcción de cada uno de ellos.

En el planeamiento de Elisa destaca en su estructura la inclusión de cinco momentos; inducción, presentación, práctica, aplicación y cierre. La profesora integra de manera particular en su plan de actividades un espacio al final de la clase para una reflexión con sus estudiantes sobre lo aprendido en la clase o bien sobre la importancia del tema trabajado. Durante la clase, se observa a la profesora recurrir a este documento para llevar la secuencia de las actividades, generalmente lo tiene en el escritorio cerca de sus materiales.

Elisa reconoce que cada clase surgen reflexiones que posteriormente se ven reflejadas en la planeación. Ello, según la profesora, surge de analizar y buscar que el aprendizaje de los estudiantes se conduzca por una vía adecuada y con una práctica que favorezca los objetivos de la mejor manera.

4.1.4.2.2 Ejecución

Actividades variadas con dosis de dinamismo

Las formas de enseñar de Elisa consideran un enfoque de enseñanza humanista, la intención que subyace en la forma de organizar y concientizar a sus estudiantes consiste en lograr que ellos se convenzan a sí mismos de la necesidad e importancia de superarse. La profesora recurre a métodos, técnicas, estrategias y recursos de enseñanza diversos para el ejercicio de su práctica. El método directo-de utilización frecuente- mediante el que se promueve el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. A través de este recurso se observa la intención de lograr interacciones entre sus estudiantes y ella con la finalidad de propiciar ambientes, espacios y momentos durante la clase en los que los alumnos escuchan, escriben, leen y hablan en inglés.

La habilidad de la expresión oral es la que menor práctica recibe de parte de los estudiantes. La profesora es persistente y recurre a estrategias de invitación voluntaria y directa, premiación con puntos o competencias entre géneros para lograr la participación de sus estudiantes, el éxito es poco satisfactorio. Elisa se apoya de técnicas expositivas en la presentación de temas y proyectos en las que se pone en juego la habilidad auditiva, de lectura y escritura, recurre a técnicas de discusión, conversaciones directas y debates para la práctica de la habilidad oral y auditiva; los dictados y ejercicios de complementación en los que se promueve la escritura y la habilidad auditiva mediante ideas breves para ser complementadas.

El método de traducción de la gramática es otro recurso de Elisa, mediante este recurso, la profesora busca fortalecer el conocimiento y dominio de estructuras gramaticales de la lengua meta como son verbos y su estructura en presente, pasado y

participio, condicionales, entre otros. Para ponerlo en práctica la profesora recurre a conocimientos previos, cuestionamientos directos, ejercicios de complementación o de conjugación de verbos en los diferentes tiempos así como de lectura y comprensión de textos en los que identifican estructuras. La profesora apoya estas actividades con láminas ilustrativas, crucigramas, tarjetas, y fotografías.

Con el método *Audi lingue*, Elisa pone en práctica la comprensión auditiva y en ello, la intención es que los estudiantes identifiquen ideas principales en explicaciones de temas o contenidos presentados. La profesora recurre a la comunicación de ideas mediante exposiciones orales y cuestionamientos directos sobre el contenido. En esta modalidad de trabajo participan ella y sus alumnos en equipo, además de ofrecer vocabulario nuevo les permite hacer asociaciones sin necesidad de traducción y la presentación de estructuras lingüísticas ya conocidas.

La profesora explora el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el tema e intenta lograr en ellos la producción oral y en consecuencia la práctica auditiva. La técnica utilizada con frecuencia para apoyar el método ya mencionado y el discurso en inglés de los estudiantes es la denominada *role play* o técnica de la actuación. Otra es el debate, a través de ella los estudiantes comunican entre ellos sus ideas o puntos de vista sobre temas específicos. De manera regular, el discurso de los alumnos se solicita en inglés, sin embargo recurren al español de manera frecuente.

Se observó intento de expresarse en inglés pero no es una acción permanente, sólo se dio en participaciones y presentaciones. En general se observa en los estudiantes ausencia del idioma para efectos de comunicación. Pese al registro y control de participaciones que lleva la profesora, mismo que le permite percatarse sobre las necesidades de participación de cada estudiante, no hay una respuesta favorable en este sentido, sólo una proporción mínima participa. Se promueve la expresión oral en la clase en forma constante, sin embargo no hay insistencia por la profesora para que todos los integrantes del grupo interactúen o ejecuten prácticas orales entre ellos o con la profesora.

La solicitud para participar llega sólo para algunos de ellos, en ocasiones insiste con quienes pueden necesitar mayor oportunidad en esta habilidad de la lengua.

El hecho antes mencionado se confirma con la opinión de los estudiantes sobre el apoyo que las actividades organizadas por su profesora ha generado en su aprendizaje del idioma, en ello más de la mitad del grupo (68.7%) opina que éste ha sido regular y una aproximación a dos de cada diez (18.5 %) lo percibe poco, mientras que sólo 11.1% las considera de mucho apoyo.

Otro dato que permite corroborar el hecho de la participación en la totalidad del grupo es la opinión que ellos tienen con respecto a las actividades organizadas por la profesora y la promoción de su participación. Poco más de la mitad del grupo (37% y 14.8%) reportó que nunca o casi nunca promovieron su participación. Con ello, existe la confirmación de que sólo algunos tienen oportunidad de participar para practicar las diferentes habilidades de la lengua y para ello la profesora requiere de planear estrategias de participación que le permitan considerar a todos en el grupo.

En vinculación con lo anterior, el discurso de la profesora es en inglés la mayor parte de la clase, recurre poco a la lengua materna de los estudiantes y de hacerlo, acontece en fragmentos breves según la insistencia de los estudiantes y su necesidad de entender en su lengua nativa el discurso de Elisa. De manera similar a los casos de Esther, Estela y Esperanza, Elisa recurre al idioma español en la clase, ocurre con frecuencia cuando la intención es cerciorarse si hubo entendimiento de su explicación o para reafirmar lo presentado. En el caso de Elisa es menos frecuente el recurso de la lengua materna para sus explicaciones o comunicación con sus estudiantes, sin embargo la respuesta de los estudiantes es débil.

La información anterior se corrobora con la opinión de los alumnos con respecto a la frecuencia del discurso de la profesora en el idioma inglés, se encontró que más de la mitad de los estudiantes (51.9%) dieron como respuesta un casi siempre, una proporción que rebasa tres de cada diez estudiantes (33.3%) contestó que siempre habla en esta lengua mientras que sólo 14.8% reportó que a veces se expresa en este idioma.

La valoración que los estudiantes conceden al nivel de la profesora en el idioma, una aproximación a ocho de cada diez estudiantes lo (77.8%) lo considera “bueno”, y poco más de dos de cada diez (22.2) lo considera “excelente.

De manera que los datos anteriores concuerdan con la afirmación antes expuesta en la que se menciona sobre el discurso de la profesora es en inglés, la mayor parte de la clase, acción que se esperaría favorable para el aprendizaje de esta lengua en los estudiantes y la frecuencia de exposición a la lengua meta.

En lo relativo a la información relacionada con las actividades realizadas por la profesora, se encontró que una proporción mayor del grupo (77.8%) respondió afirmativamente sobre el cuestionamiento relacionado con la promoción frecuente de proyectos en la clase. Un efecto similar se observa con respecto a las actividades de role play organizadas por la profesora, dato que la mayoría del grupo (74%) confirmó llevarse a cabo. Una proporción similar resultó en la opinión sobre la práctica frecuente de debates en el que la gran mayoría (81.4%) respondió afirmativamente.

Las técnicas de apoyo utilizadas en los métodos antes mencionados son ejercicios de complementación para fortalecer el conocimiento gramatical, lectura de comprensión, ejercicios y actividades complementarias tanto en libro como en cuaderno. Confirma este dato la información proporcionada por la mayoría de los estudiantes quienes respondieron afirmativamente sobre la realización de las mismas. 81.9% lo hizo para confirmar actividades en libro, 88.1% para actividades en el cuaderno y una aproximación a setenta por ciento (66.7%) corrobora que se practican actividades de lectura de textos de manera frecuente en la clase de Elisa.

Con el tipo de actividades antes descritas puede mencionarse que de manera similar a los casos ya presentados, la profesora promueve el razonamiento de los estudiantes en el que a través del involucramiento y participación se les induce al análisis y la deducción de las reglas sobre un elemento gramatical, sobre un contenido, la captación de vocabulario y en general sobre la comprensión del tema y su uso.

En el caso de Elisa, existe el intento de cerciorarse de manera aleatoria si se han asimilado los puntos tratados en clase, sin embargo la estrategia para hacerlo no beneficia a todo el grupo. De manera regular, son los mismos estudiantes quienes responden los cuestionamientos, lo que permite interpretar que son los que han aprendido o los que participan, la mayoría de los alumnos se muestra pasivo.

Ante la situación anterior, la profesora parece no poner atención y se esperaría lo contrario, multiplicar las oportunidades en los casos que muestran huecos de aprendizaje para que el docente los guíe o regularice. Existe monitoreo y ofrecimiento de apoyo permanente y directo en la labor de Elisa. En actividades de subgrupos, la supervisión es constante, acción que fortalece la actividad que se organiza y puede generar confianza a los alumnos para aclarar dudas, aportar o mostrar entendimiento de la actividad que se está desarrollando.

Las formas de organización de la clase y la manera de promover la interacción de los estudiantes en el aula, registra pocas variantes en el caso de Elisa. En ello, la profesora recurre al trabajo en equipos sólo en caso de presentación de temas o proyectos. La finalidad de es que los estudiantes consigan herramientas de seguridad para cuando ingresen a niveles educativos posteriores además de que considera necesario el trabajo en esta modalidad porque de esta manera adquieren confianza y aprenden de sus iguales.

En la perspectiva de Elisa, el trabajo en pequeños grupos les ayuda a compartir responsabilidades y a trabajar en forma colaborativa, de esta manera se promueven los valores. Otra estrategia es el trabajo individual y con frecuencia la ubicación del alumno en el aula es de libre elección. La profesora considera que este tipo de organización (individual) es la primera forma que el estudiante debe aprender para que en forma posterior sea capaz de practicar un trabajo organizado y compartido con compañeros. El trabajo en pareja es esporádico en la práctica de Elisa, desde su punto de vista es mejor en grupos o individual porque en pareja se desvía el objetivo de trabajo y se propicia la conversación de temas ajenos a la actividad.

En general, se observa actitud y disposición por el trabajo tanto individual como en equipos por parte de los estudiantes, un hecho favorable para ello es que el número de alumnos es reducido (27 estudiantes).

Las estrategias utilizadas por Elisa para el trabajo individual y en equipos son distintas, una de ellas es la realización de proyectos en equipos de manera regular, en ello, los estudiantes, actúan, crean, presentan contenidos y aprenden. Otra vía es a través de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

investigación y exposición de temas vinculados con problemas sociales, descubrimientos, entretenimiento, cultura, biografías, acontecimientos importantes, entre otros.

Las actividades en el trabajo individual son diversas; de lectura, asociación de vocabulario mediante imágenes, complementación de enunciados, creación de ideas sencillas o ejercicios en cuaderno y libro con frecuencia, resolución de ejercicios relacionados con temas, entre otros.

En la práctica de Elisa, las normas de trabajo se destacan por una informalidad parcial, es decir, los estudiantes no están sujetos a un acomodo delimitado por la profesora, existe la libertad de ubicación siempre que se respete el orden y la disciplina durante la explicación de la clase o el desarrollo de alguna actividad. A la par, no existe control estricto para que permanezcan en el lugar que ellos decidieron tomar al inicio de la clase, pueden desplazarse a otro lugar con algún compañero siempre que el motivo sea trabajar sobre el tema o actividad.

De manera regular, los alumnos reciben a su profesora en el aula de clase asignada, la indisciplina no es problema constante, podría decirse que la profesora les concede esos momentos como parte de la intención que ella tiene de evitar el aburrimiento en los alumnos y crear ambientes que los motiven o les permitan sentirse en libertad durante la clase de inglés. En momentos en los que los puntos rebasan su flexibilidad ella interviene con llamadas de atención e insistencias por el orden y trabajo disciplinado.

En el rubro correspondiente a las formas de presentar el conocimiento, Elisa organiza actividades variadas. Con frecuencia son las secuencias de hechos a través de líneas del tiempo, seguimientos de instrucción mediante fotografías que permiten asociar la imagen con la idea, identificación de conceptos a través de crucigramas, ideas en desorden que incluyen tiempos gramaticales para su organización, complementación de ideas a través del pizarrón o en cuaderno y libro. Otras actividades fueron las puestas de discusión y las actuaciones de temas sociales, elaboración de instructivos, filmación de videos para mostrar secuencias de acciones y reportes breves sobre lecturas.

La actitud de los alumnos ante las diferentes formas de presentar el conocimiento de manera general es positiva y participativa. Sin embargo un punto desfavorable fue el marcado ausentismo de algunos alumnos, perdían la secuencia de actividades y ocasionaban retroceso en explicaciones o el retraso de planes establecidos. Las estrategias implementadas en la clase de Elisa fueron varias, la primera y de mayor frecuencia es el discurso y la exposición de la profesora para orientar, guiar y dirigir el aprendizaje de los estudiantes, otra fue la organización de la información nueva por aprender con contenidos de hechos o acontecimientos; una tercera fue la promoción de la enseñanza situada a través de análisis y discusión de casos (debates) así como de proyectos, ambas en equipos.

Una última estrategia por mencionar es la de elaboración de textos académicos en la que se organizaron párrafos, complementación de ideas, asociación de preguntas y respuestas así como complementación de enunciados que implican conocimiento previo. Con el uso de las diferentes estrategias, puede entenderse que el objetivo de la profesora es poner en práctica las cuatro habilidades de la lengua en sus estudiantes, asimismo, puede apreciarse variedad y entusiasmo por aplicar cada una de ellas, labor que denota dinamismo y gusto por la docencia. No obstante, la participación de la totalidad del grupo no ocurre en algunas actividades, hecho que puede atribuirse a al incumplimiento y ausentismo de algunos estudiantes y de no llevar la secuencia de las actividades.

En lo relativo a las formas de solucionar problemas académicos, de indisciplina o de carácter profesional, Elisa tiene claro que hay toda una diversidad de mentalidades en un grupo y tiene plena consciencia de lo que ello implica en su labor, aún con la poca experiencia existente en ella, puede advertirse que lo considera desde el momento en que diseña sus clases. La profesora enfrentó situaciones de inasistencia y tuvo que repetir explicaciones y discursos, hubo incumplimiento de materiales o encomiendas de trabajo y tuvo necesidad de otorgar segundas oportunidades o bien indicarles otras nuevas, todo ello con el objetivo de ubicar a sus alumnos en el tema y así continuar su práctica.

Se presentaron situaciones de apatía y desgano en los que recurrió a actividades lúdicas con cierto éxito, sin embargo el efecto en el aprendizaje al parecer no recibió el efecto y las bondades anheladas.

El discurso de Elisa en momentos determinados tuvo necesidad de recurrir a la lengua nativa para conceder a sus alumnos la oportunidad de comprender y realizar la actividad, Sin embargo existe persistencia en el uso del idioma inglés de su parte. En las interacciones de los estudiantes, aconteció en el grupo de Elisa y de manera similar a los otros casos participantes, el temor de estar frente a grupo y presentar su discurso en el idioma en cuestión por parte de los alumnos. Para la profesora, ayudarles a vencer ese temor fue una tarea permanente, recurría al apoyo de alumnos con seguridad de representar e intercalaba grupos, sin embargo, la forma regular de organizar era libre. Otra medida para dar solución a este problema fue ofreciéndoles su ayuda antes y durante su participación.

En lo que respecta a asuntos profesionales, de manera similar a los tres casos ya mencionados, la profesora se enfrentó a situaciones de habilidad en manejo de la tecnología pero en menor dimensión que Esperanza, Estela o Esther, esto se produjo sólo en casos de fallas técnicas y de mal funcionamiento en grabaciones o videos. Admite su necesidad de aprender y actualizarse en este aspecto para darle mayor uso a la tecnología y de esa manera apoyar sus actividades.

El trabajo y disciplina de los estudiantes, en el contexto de Elisa es todo lo opuesto de los estudiantes de Esther y Esperanza, sin embargo un poco similar al de Estela. En este entorno se tiene mayor problemática de indisciplina, agresiones físicas y verbales, es un asunto que en ocasiones termina en suspensión de alumnos y en algunos casos hasta la deserción, hecho que la profesora lamenta mucho por la no conclusión de la EB de sus estudiantes. Aunado a ello está el escaso apoyo de parte de padres de familia.

Los materiales didácticos utilizados para presentar el conocimiento por parte de Elisa fueron variados, destacan en la clasificación los visuales como son, láminas ilustrativas, dibujos, tarjetas, recortes de fotografías, videos, canciones, conversaciones, presentaciones en *power point*, libros, diccionarios, fotocopias y objetos varios, etc. Otros fueron los tradicionales y láminas elaboradas por los estudiantes, recursos tecnológicos además del libro de texto que se tiene como apoyo durante el ciclo escolar.

La actitud de los alumnos ante el material utilizado fue positiva, en algunos momentos ellos lo aportaron, sin embargo la mayor parte fue elaborada por Elisa.

En la creación de material se muestra inquietudes y la creatividad del individuo, hecho que se observa ausente en los estudiantes de Elisa. La participación de ellos en la elaboración de materiales puede contribuir al incremento del gusto por la lengua inglesa. La razón de tal aseveración se fundamenta en que sólo poco más de la cuarta parte del grupo (25.7%) expresa gustarle mucho el idioma y las proporciones restantes (33.3% y 37.0%, 3.7%) distribuidas en su mayoría en las categorías de me es indiferente, me gusta poco o me disgusta. Lo que puede resultar poco favorable para su aprovechamiento en el aprendizaje de esta lengua.

4.1.4.2.3 Evaluación

Diversos elementos para conocer el avance en el aprendizaje

Las formas y elementos que integran la evaluación practicada por Elisa con sus estudiantes son en esencia la participación de los alumnos en las actividades, sus presentaciones y exposiciones además del trabajo realizado en clase. Otros elementos de apoyo son la actitud y disposición al trabajo así como el soporte entre iguales, para ello recurre a las rúbricas que le generan sustento con sus estudiantes en el sentido de que conocen con anticipación los criterios a considerar y de ellos se sujeta al momento de revisar o emitir calificaciones.

El proceso de evaluación es de forma continua, se parte de un diagnóstico y se da continuación con base en los resultados. Se incluye examen bimestral, producto obtenido en cada clase y la participación frecuente de los alumnos. De esta manera la profesora evalúa las cuatro habilidades; en participaciones escuchan, leen, escriben y hablan. Igual sucede si se habla de examen, los alumnos leen, escriben, escuchan y demuestran lo que saben en ese momento. Con el producto obtenido en un proyecto muestran las habilidades que han adquirido hasta ese momento. Todo ello le da oportunidad a la profesora -según menciona- de conocer si existe o no avance en sus estudiantes.

4.1.4.3. Aspecto institucional

Un contexto de labor aislada, débil y poco comprometida

Las condiciones de apoyo en este contexto educativo y su influencia en la práctica de la profesora son un factor importante para que se realicen prácticas adecuadas y sobre todo para una respuesta positiva. En el caso de Elisa, la situación del tamaño del grupo podría decirse que desarrolla actividades docentes en un espacio que puede considerarse suficiente, sin embargo poco adecuado. El tipo de aula es de diseño común para 40 estudiantes, el mobiliario de diseño tradicional y los espacios entre pasillos destacan los escritorios vacíos, de manera que, estos espacios no ocupados generan libertad de interacción entre alumnos y profesora.

El equipamiento para realizar actividades es insuficiente, no se cuenta con recursos tecnológicos, hecho que implica movilización a otra aula y el desplazamiento interfiere en el tiempo y la disciplina de los estudiantes. Los materiales e infraestructura al interior del aula consisten en un pizarrón blanco tradicional para uso de marcadores, sillas con escritorio para los alumnos y para el docente. La ubicación del aula es próxima a la calle y en ella se percibe el ruido provocado por el tráfico de autos. La ventilación e iluminación pueden considerarse suficientes para el número de estudiantes existente.

En la opinión de los alumnos y su satisfacción sobre el acondicionamiento del aula de clase, una aproximación a la mitad del grupo (48.9%) no está satisfecho mientras que la proporción complementaria expresó satisfacción a este respecto.

En el plantel de Elisa no existe la organización o mecánica de asignación exclusiva de aula para cada asignatura y equipamiento según las necesidades propias de la disciplina. De manera que el material utilizado se instala y remueve en ocasiones en forma inmediata para permitir el espacio al profesor siguiente. La profesora tiene el apoyo de directivos en este centro educativo, se tiene una labor coordinada entre maestros, autoridades, trabajo social y prefectura para cuidar de la disciplina de los alumnos, evitar sus ausencias en las clases y aplicar el reglamento en caso de infringir en faltas.

Según la profesora, existe apoyo siempre que lo solicita, sin embargo existe el detalle de que no se brinda el seguimiento a cuestiones de ausentismo lo que desemboca en

deserción de jóvenes y en consecuencia afecta la motivación de los asistentes regulares. La normativa en este centro educativo es clara, sin embargo parece ser que no se hace efectiva o no se aplica como está estipulada. En decisiones importantes con respecto a la práctica y en consecuencia el beneficio de los estudiantes existe apoyo de los directivos pero hace falta su presencia para que el alumno otorgue valor a las actividades que realiza.

Sobre lo anterior, puede interpretarse que la profesora siente ausencia de apoyo directivo y padres de familia, al parecer reclama la labor compartida de los distintos actores educativos para el seguimiento a los problemas. Puede entenderse también que ella hace su parte pero queda sin eco, haría falta una labor conjunta en la solución de problemáticas para que la práctica y el aprendizaje de los estudiantes logre mejores resultados.

4.1.4.4 Perfil Estudiantes

Un contexto poco favorable para la práctica de Elisa

El grupo de estudiantes quienes reciben la enseñanza de Elisa está conformado por 27 alumnos de edades entre los 14 y 15 años de edad, la proporción que rebasa la mitad del grupo con 55.6 son los estudiantes de 14 años de edad y la segunda con poco más del treinta por ciento (37.0 %), un mínimo de 7.4% para estudiantes de 13 años. El dato refleja la trayectoria normal educativa de poco más de la mitad del grupo. Una aproximación a cuatro de cada diez puede ser alumno repetidor o dejó de estudiar por alguna circunstancia.

Lo anterior puede significar un reto mayor para la profesora y para los alumnos en varios aspectos, entre los que pueden destacar esta la disciplina por la diferencia de edades, otra es la posibilidad de atención especial para algunos de ellos de parte de la profesora, motivación incesante, de socialización e integración, entre otras de igual importancia. Predomina en este grupo el género femenino con más de sesenta por ciento (63.0%) del total y su complemento ocupado por los varones.

Un número importante de estos estudiantes (88.4%) pertenece a familias de más de cinco personas, lo que puede significar menores oportunidades en términos de economía y

educación entre sus miembros. El idioma español es su lengua materna, poco más de cuarenta por ciento de los estudiantes (22.2% y 18.5%) tienen padre con primaria incompleta o primaria completa como grado máximo de estudios y sólo un mínimo de 18.5 % de ellos registra las categorías de carrera técnica incompleta (7.4%) o completa (3.7%) y bachillerato incompleto (3.7%) o completo (3.7%). Una proporción relativamente baja (7.4%) reportó grado de licenciatura como nivel máximo de preparación de su padre.

En la preparación de la madre, una proporción mayor a cuarenta por ciento (14.8% y 25.9%) se distribuye entre las categorías de primaria incompleta o completa, una proporción similar a esta (7.4% y 33.3%) registra secundaria incompleta o completa, un mínimo de 14.8% tiene preparación de carrera técnica, bachillerato completo o licenciatura y los estudios de posgrado están ausentes en este contexto.

Lo anterior permite afirmar que la gran mayoría de los estudiantes de este grupo tiene padre y madre con escolaridad que no llega a nivel bachillerato como mínimo, lo que puede reducir las posibilidades de proveer más y mejor preparación a los estudiantes o bien de que las expectativas de superación de parte de los padres no sean suficientes para impulsarlos a seguir su formación. Al mismo tiempo, puede mencionarse que ese nivel de estudios de los padres puede verse reflejado en el compromiso por el rendimiento académico de los estudiantes y en la importancia que pueden concederle a su educación que puede ser escasa.

Desafortunadamente, en el contexto de Elisa, los estudiantes tienen padres con pocas oportunidades de superación, hecho que puede redundar en decisiones futuras de los estudiantes para continuar con su formación. La ocupación de los padres parece estar vinculada con el nivel de preparación, se encontró que 18.5% de los estudiantes de este caso tiene padre con un empleo eventual, la misma proporción reportó trabajo semi calificado entre los que puede estar el oficio de obrero o intendencia.

Una aproximación menor (14.8%) registró empleo de padre en asuntos administrativos, casi la mitad del total reportaron empleos distribuidos en las categorías de no trabaja (18.5%), empleado en sector público (7.4%), propietario de pequeño negocio (7.4%) y con igual porcentaje, 3.7 % reportan empleado de nivel intermedio, técnico especializado y con 7.4% profesionista empleado en el sector público.

Para el caso de la madre, poco más de cuatro estudiantes (44.4%) reportaron dedicación exclusiva al hogar, 3.7% no trabaja, una proporción mayor a dos de cada diez (22.2%) son trabajadoras semi calificadas, 7.4% son empleadas en servicio público y la misma proporción tiene un trabajo eventual. Los porcentajes restantes (3.7%) se ubican en las categorías de propietaria de pequeño negocio y a mediana escala o de técnico especializado.

Con lo anterior, es posible interpretar que, una aproximación a cinco de cada diez alumnos tiene una madre que no percibe un sueldo que le permita apoyar a la economía familiar y en ello varios aspectos se involucran. En contraste está el dato de que poco más de cinco de cada diez estudiantes tiene una madre que percibe un sueldo, situación que puede resultar favorable para los estudiantes en el sentido de apoyo y solvencia a sus necesidades básicas y escolares.

Por el contrario, la situación de las madres que no trabajan puede conducir al alumno a buscar trabajo y en consecuencia desatender sus estudios o desertar por no tener posibilidades económicas para continuar su ES. Por otro lado está la economía de los padres en el contexto de este caso, se tiene que poco más de treinta por ciento (33.3%) de los estudiantes pertenecen a familias con ingreso mensual menor a 3,000 pesos, en tanto que poco más de cuatro de cada diez provienen de familias con ingresos que oscilan desde 3,000 a 5,000 pesos mensuales. Las restantes (3.7%, 7.4% y 11.1%) reportan ingresos mayores de 5,000 hasta 9,000 pesos mensuales.

Lo anterior, representa que la gran mayoría (una aproximación al 80%) de los estudiantes que provienen de familias con más de cinco miembros tienen recursos económicos que pueden considerarse insuficientes para solventar necesidades básicas en una familia, lo que puede conducir al alumnado a suspender o ausentarse de sus estudios para ponerse a trabajar o bien rendir poco en sus clases por problemáticas relacionadas con la alimentación y la ausencia de materiales.

En vinculación con la información anterior, en el rubro relacionado con experiencia laboral poco más de 50% de los estudiantes de este caso ha trabajado por periodos de un año o se encuentra trabajando actualmente, evento que confirma la aseveración anterior con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

respecto a la necesidad de algunos de ellos por trabajar y en consecuencia resultados poco favorables en su rendimiento escolar. Por consiguiente, la tarea realizada por Elisa representa un reto y esfuerzo de grandes dimensiones. La realidad que tiene que enfrentar puede visualizarse con las afirmaciones que emite con respecto a necesitar un trabajo en equipo-autoridades de la institución, colegas, alumnos, padres y el de ella- para que sus estudiantes alcancen el aprendizaje que se espera en este nivel educativo.

En lo que refiere a los antecedentes de formación de los estudiantes participantes en este caso, en su totalidad cursaron los dos grados anteriores al tercero (1° y 2°) en Aguascalientes en escuela pública la gran mayoría (96.3%). La totalidad de ellos hizo su educación primaria en la ciudad capital, la mayor parte de ellos (96.3 %) lo hizo en escuelas de sostenimiento público, sólo una proporción mínima de 3.7% tuvo formación en la modalidad de sostenimiento privado durante este nivel educativo.

La formación en inglés de este grupo de estudiantes abre rutas de indagatoria con respecto la instrucción recibida tanto en Educación Primaria como en los dos grados anteriores al actual de ES. Lo anterior se deriva de los resultados obtenidos en el diagnóstico de CLI, mismos que se alejan mucho de ser satisfactorios. Esto es que la media del porcentaje de respuestas correctas alcanzada por los estudiantes evaluados es reprobatoria (27.9 %) y la más baja al compararse con los resultados de los otros casos en este estudio.

En el segundo momento de aplicación de CLI, la media del porcentaje de aciertos correctos no reflejó un aumento satisfactorio y tampoco significativo. Se obtuvo un promedio de 28.6% de respuestas correctas, resultado que detona nuevos cuestionamientos por el hecho de que más de seis de cada diez alumnos de este grupo (63%) llevaron inglés en primaria, de ellos, una proporción mayor a treinta por ciento (33.3%) reportó haber recibido instrucción de este idioma durante los seis grados de primaria.

Algo adicional es el hecho de que en algunos casos se tuvo apoyo de cursos adicionales de este idioma, poco más de tres (35.7%) de cada diez estudiantes reportó haber tenido este apoyo durante un año. Por tanto, se esperaría mejores resultados en el

diagnóstico de CLI en los estudiantes que si llevaron inglés en educación previa a la secundaria y que además recibieron cursos de este idioma de manera extra escolar.

4.1.4.5. Reflexiones

En el caso de Elisa, sus motivaciones, aprendizajes, satisfacciones, acciones y retos en conjunto, dan muestra de una profesora con vocación, calidad humana y dinamismo derivados de su juventud. Las siguientes reflexiones emanan de un análisis que conjunta información a la luz de la voz de la profesora, su actuar y desempeño plasmado en las clases observadas y complementada con las opiniones y percepciones de sus estudiantes, su validez corresponde en forma exclusiva al caso Elisa.

La formación académica de Elisa construida en su totalidad en instituciones públicas, con culminación en escuela normal, parece ser que se fundamenta en su interés y vocación por la docencia, lo que en consecuencia gesta la posibilidad de puntos favorables en su práctica docente: La motivación permanente por su trabajo, la búsqueda constante de preparación- acción que ya realiza por estar cursando una maestría- , el compromiso y comunicación con sus estudiantes además del deseo de estrecha comunicación con padres de familia, colegas y autoridades para una labor en equipo.

La parte humana de la profesora se refleja en el trabajo de concientización realizado con sus alumnos sobre la superación. Por otro lado confirma su sentido de vocación por esta labor trascendental. Existen en Elisa debilidades de formación en el aspecto disciplinar cuya evidencia se localiza en los bajos puntajes obtenidos TOEFL en las dos ocasiones que presentó el examen. Sin embargo, es persistente y trata de resarcir esas limitaciones en su clase a través de su discurso en inglés, en su exposición a la lengua a través de la música y las películas en este idioma y en el interés que pone para aprender y superarse cada día.

Haría falta dedicar mayor tiempo a este saber a través de cursos que fortalezcan sus conocimientos y dominio del idioma para llevarlo a los alumnos con mayor seguridad.

De igual forma, su saber curricular para un pleno entendimiento de lo que es el plan y programa así como lo que se pretende lograr en los estudiantes. La profesora está consciente de que necesita fortalecer este punto y reconoce que requiere acompañamiento, sin embargo es necesario introducirse a fondo con o sin acompañamiento.

Elisa es un ser humano que pese a su juventud está consciente de la importancia que genera la experiencia en la calidad de la enseñanza. Ella aprende de sus errores, de su inexperiencia, se acerca a colegas y aprende de ellos. Es una persona dispuesta y abierta a aprender de los demás, actitud que tiene a su favor y la proyecta en la forma de tratar a los alumnos, lo que puede favorecer a su aprendizaje, faltaría el complemento de padres y autoridades para mejor resultado.

En la práctica docente de Elisa se observa conocimiento de saberes pedagógicos, de técnicas y estrategias, materiales diversos, se advierte ausencia de variedad de las mismas y las formas de organización en el aula, de recurrir a actividades motivadoras y mostrar más conocimiento de la disciplina para influir en los estudiantes y con ello lograr que la mayoría vea el idioma como algo interesante. Es necesario recurrir a métodos distintos y actividades variadas en forma permanente, no debe olvidarse que en esa diversidad de alumnos se tienen distintos estilos de aprendizaje.

En lo que respecta a la experiencia docente, la profesora está en sus inicios, de manera que asume la postura de aprender de todos y en todo momento, actitud que puede considerarse positiva y a ello puede agregar que en la práctica radica un verdadero aprendizaje. En la organización de su clase y actividades, existe evidencia de que parte de un trabajo planeado, falta agregar constancia en el uso de la tecnología que se tiene en la institución, existen recursos hoy día para hacer trasladados al aula sin necesidad de perder tiempo y tener clases innovadoras.

Se desarrollan actividades de investigación por parte de los alumnos en las que se plasma la creatividad de cada uno de ellos, sin embargo no se observa la participación constante de todos cuando sería posible tomar como beneficio la característica de grupos no numerosos para incrementar la producción lingüística. Se observa la intención de la profesora para crear situaciones en las que los alumnos ponen en práctica las cuatro habilidades de la lengua, sin embargo no se observa organización y equilibrio para desarrollar cada una de ellas en forma gradual.

La interacción maestro - alumno es regular, se observa ausencia de interacción alumno con alumno que puede resultar productiva para su aprendizaje. En la práctica de Elisa se observan estrategias de enseñanza como son las indagaciones o cuestionamientos directos de parte de la profesora para conectar conocimientos previos con conocimientos nuevos, sin embargo se limitan a pocos alumnos y se deja de lado a aquellos que no se interesan por participar.

En general se lleva secuencia de actividades en cuaderno, libro, actividades de exposición y de proyectos en equipo, se desarrolla la evaluación en la que se considera elementos previamente establecidos y se concede importancia a la participación en respuestas a preguntas hechas por la profesora y no a la producción oral libre y creativa lo que puede ser una fortaleza en el alumno más que una limitante en la que tiene que dar una respuesta.

Se utilizan distintos recursos didácticos diseñados por la profesora y en ocasiones por los alumnos, acción que puede incrementar el interés y disposición por aprender. Habría que explotar ese aspecto y buscar el beneficio de los alumnos sin que se tenga que sacrificar el bolsillo de los padres. La organización y agrupación de los alumnos dentro del aula se desarrolla de manera regular, estrategia que debe explotarse al máximo. El apoyo institucional no es suficiente, no se provee de las condiciones esenciales físicas y de equipamiento para desarrollar de mejor manera su labor.

Con respecto a los estudiantes, Elisa tuvo un grupo que se esperaría con grandes fortalezas en conocimientos y uso del idioma inglés por el antecedente que la mayoría de ellos tiene de haber recibido instrucción de inglés en EP y ES, sin embargo está también la debilidad de que la mitad de ellos han trabajado o trabajan y se ausentan con regularidad del plantel, hecho que les perjudica y afecta en consecuencia la práctica docente de Elisa.

4.1.5 Los casos de contraste

Para la construcción de los casos de contraste, si bien recibieron un tratamiento distinto a los casos del contexto Aguascalientes, se consideró la misma estructura y organización de la información, la justificación de haberlo hecho se desprende de que al fungir como elementos de contraste fue necesario integrar también en ellos las diferentes categorías

estudiadas para constituir la edificación de ambos casos y hacer posible con ello un proceso de identificación y diferenciación entre casos.

4.5 La práctica de Carmen

La experiencia, preparación constante, entrega, compromiso y visión humanística son características que destacan en Carmen, caso de contraste perteneciente al contexto de Granada, España. La profesora de origen argentino con poco más de 25 años de radicar en Granada, su inmersión en la docencia ocurrió cuando ella tenía 28 años. En su trayectoria como ser humano y como docente ha tenido oportunidades que le han dejado resultados satisfactorios y enriquecedores.

4.1.5.1 Dimensión Personal

De origen humilde con un padre de oficio carpintero y una madre de oficio limpiadora, de recursos económicos limitados pero conscientes de la necesidad de un futuro mejor, dentro de lo básico, concedieron a la educación de la familia la importancia necesaria para lograr mejores niveles educativos. Esta valoración de padres ha influido en Carmen desde su infancia hasta la época actual, desde su perspectiva, “las personas aprendemos a lo largo de la vida y es justamente la flexibilidad de hacerlo la que nos permite avanzar y progresar académicamente” (5-1, 324-327).

4.1.5.1.1 Motivación por la docencia

La búsqueda de un camino para construir un puente entre lo difícil y la mente del niño.

Carmen además de dedicarse a la docencia es ama de casa y madre de dos hijos, proveniente de familia de bajos recursos -o lo que ella califica como una “situación justa pero digna”-, enfrentó dificultades que gestaron en ella inquietudes y esperanzas, tuvo

siempre la creencia de que las cosas podían ser mejor, que había para ella un modo más preciso de llegar al conocimiento y al progreso.

Después de emigrar de Argentina e internarse en España para vivir de un sueldo de limpiadora y en forma posterior como secretaria, surge la inquietud de esta profesora de prepararse para terminar con el malestar económico, deseaba tener una mejor calidad de vida. Fue entonces que comenzó sus estudios en el magisterio en condiciones difíciles por la alternancia de estudios con cuidados maternos. Se inclinó por la docencia por la motivación de encontrar el camino y hacer un puente entre lo difícil y la cabecita de los niños, para ella tenía que haber una manera de hacerlo accesible.

Para la profesora, esta perspectiva sobre la enseñanza ha evolucionado sin perder su esencia, hoy para ella la docencia representa “una actividad lenta y de mucha paciencia en la que simplemente hay que esperar que de lo que uno siembre en algún lugar dé sus frutos” (5-1,773-775). Con esta concepción, puede interpretarse que la profesora admite su labor como una acción sistemática, organizada, programada y de constante observancia, de esperanza por transformar seres y mundos que el día de mañana aparecerá como una obra que fue posible crear con paciencia, amor y esmero sin esperar el reconocimiento.

La profesora refleja con esta concepción su lado humano y la voluntad por querer cambiar la vida y condiciones del individuo. Carmen reconoce que su concepción sobre la educación no es la que tenía antes de ingresar al campo, no obstante, acepta el cambio y está contenta de haber elegido este camino. Expresa sentirse bien dentro del aula y le sigue gustando lo que en ella hace. Hoy día se describe como una profesora “cansada” de la burocracia y la legislación pero contenta y entusiasmada.

“Cuando el más mínimo resultado se hace evidente o sea para mí es un milagro que algunos niños estén aquí sentados, que estén trabajando, estén compartiendo el mismo milagro que todos estos chicos; están en la escuela. Entonces cuando veo que mínimamente logro que estén en paz con lo que están haciendo que alguien que odiaba la lectura se entusiasme con un libro y te cuente acelerado con una sonrisa y se lo recomiende a los demás, para mí, eso es un logro invaluable” (5-2,53-63).

Puede interpretarse que Carmen disfruta su profesión, le satisface transformar mentalidades para bien, para un mejor futuro. Esto se advierte en el gusto que externa por escuchar que alguien está leyendo algo y comparte con otra persona su entusiasmo. Con ello, se percata de que está influyendo en alguien para que sea un mejor ser humano.

La profesora tiene una gran motivación por la enseñanza y un sentido altruista, su amor y deseo por ayudar y transformar mentes es inmensurable, de tener los recursos ella estaría dando clase a emigrantes que no hablan español o bien a personas que son analfabetas. Para ella, esa sería otra forma de hacer lo que le gusta sin presiones de papeleos o cumplimientos administrativos que desde su perspectiva no son de importancia y sólo consumen tiempo que se puede destinar a la continuación de la formación o para preparar clases.

4.1.5.1.2 Aprendizajes.

Relacionarte con compañeros docentes y alumnos te genera aprendizajes.

En su trayectoria por el sendero de la enseñanza, Carmen destaca experiencias diversas y muy enriquecedoras. Como principio, considera que los aprendizajes hasta el momento logrados se han derivado de la excelente formación básica que tuvo y de su labor como docente, lo que ella realiza es con personas, de manera que el hecho de relacionarse le genera múltiples aprendizajes. La profesora evoluciona en forma emocional y cultural, se fortalece ante dificultades y en situaciones como agente a cargo de la formación de niños y jóvenes.

Otros aprendizajes se han originado del trato con sus estudiantes en situaciones contextuales con cierta identificación para ella, lo que la convierte en un ser flexible en momentos determinados y según necesidades que emergen en su práctica diaria. Para Carmen, estar en el campo de la docencia además de aprendizajes le ha otorgado la oportunidad de conocer gente interesante que según menciona no tendría si su trabajo se centrara en algún otro oficio. Ella valora la oportunidad de estar en contacto con el conocimiento y con personas que tienen a su cargo este proceso, así como las mentes que están en espera de esta iluminación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Puede entenderse que Carmen distingue de forma clara y consciente los espacios, momentos y personas que le generan un aprendizaje. Parece ser que para ella aprender es un hábito que debe nutrirse día con día en los lugares precisos y con personas cultas, razón por la que tomó la decisión de ingresar al campo de la docencia. A pesar de su gusto por la enseñanza y lo humano que esto la ha convertido, ve su futuro incierto a raíz de la situación económica por la que atraviesa España. Para ella pertenecer a un centro educativo concertado es sinónimo de que puede ser removida de su empleo en el momento en que no se cubran los estándares requeridos.

No obstante la antigüedad de 22 años en la que ha ocupado distintos cargos en ese centro educativo -de los que se han derivado muchos aprendizajes- y la preparación versátil que tiene, puede existir una mínima posibilidad de permanencia. Pese a todo, el mayor aprendizaje que Carmen considera haber logrado hasta este momento es el hecho de que no debe quedarse atrás, que debe continuar porque su profesión es algo vivo que ella no puede y no debe abandonar. A pesar de las problemáticas económicas, ausencia de compromiso parental de sus estudiantes y el ausentismo de algunos de ellos, en el contexto en el que Carmen labora, existen puntos por los que ella continua con la lucha que se ha trazado desde el momento en que ingreso a la docencia.

Para la profesora, los alumnos llegan con lagunas inmensas al grado inmediato superior y es necesario no perder de vista lo que traen para poder construir con ellos el nivel siguiente. Después de hacer ese viraje, una experiencia positiva que a ella le queda en este primer trimestre con sus estudiantes es que “algunos de ellos han tomado conciencia de que son capaces de avanzar y que se han dado cuenta de que existe un método específico para el aprendizaje de la lengua, hecho que según advierte, ya algunos empiezan a vislumbrar, de no aprenderlo es quizá porque utiliza estrategias inadecuadas y no es que sea tonto, que las estrategias no son válidas para ese objetivo y llega a la auto reflexión.”(5,2, 312-319).

Con las anteriores concepciones de Carmen, puede interpretarse que ella considera de importancia fomentar auto confianza en el alumno para que tenga el detonante principal que le ayudará a reunir las condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua

extranjera. En ello, la profesora hace una labor trascendental con sus estudiantes. De igual manera, existe en la profesora la convicción de que “en algunos casos o en ciertas circunstancias he aprendido que lo esencial no es enseñar bien, la mirada, la sonrisa que se deja en el momento en que se está tratando de enseñar vale más en muchos casos” (5,1, 737-740).

Con las afirmaciones anteriores puede identificarse la parte afectiva y humana de la profesora, aspecto indispensable en todo profesor. Puede y debe combinarse la parte afectiva y la cognitiva de manera que entre ellas se logre una fusión que genere como resultado un conducto efectivo hacia el aprendizaje, en consecuencia una habilidad. Con ello, puede entenderse que la profesora es consciente de la necesidad de sus alumnos, de la parte afectiva y de autoconfianza para lograr los aprendizajes.

4.1.5.1.3 Satisfacciones

Los puntos de satisfacción de Carmen tanto de crecimiento personal como de desempeño y su efecto en el aprendizaje de sus estudiantes son de índole distinta a los casos ya presentados, sin embargo en algunos aspectos convergen. Para la profesora una satisfacción es haber escalado varios niveles de preparación con especial dificultad por el hecho de asumir distintos roles a la vez, logro que le causa uno de sus mayores bienestar como ser humano. A ello le agrega el cambio significativo-temporal- en sus ingresos, otros acontecen en el aula de clase, en el apoyo que recibe de sus alumnos, la relación de confianza que se ha gestado entre sus alumnos y ella a lo largo de este primer trimestre.

La actitud dispuesta al trabajo de parte de sus estudiantes genera felicidad a Carmen, lo que ha conseguido en ellos, la reflexión y auto reflexión, el hecho de que ya empieza a observarse un resultado en su actitud-diferente a la inicial-. Ya no es necesario que ella gire instrucciones para que sus estudiantes se levanten por un diccionario, sus trabajos son limpios y se observa mayor búsqueda de información.

La serie de logros antes mencionada forma parte de las satisfacciones que Carmen tiene con sus estudiantes, para ella esto es sólo una mínima parte de lo que espera de ellos

“es sólo parte de las expectativas que he puesto en ellos” (5,2, 320-323). La profesora reconoce que el desarrollo de las competencias propuestas al inicio del ciclo escolar se han logrado en lo correspondiente al primer trimestre, sin embargo, en su opinión los alumnos deben hacer consciencia de la necesidad de avanzar y de que no es suficiente aun. Para Carmen, los estudiantes confunden hacer deberes con aprender, requieren -según destaca- de interiorizar el contenido para realizar un ejercicio y no limitarse a copiar respuestas.

Con el propósito de equiparar el punto de vista de la profesora con la opinión de los estudiantes con respecto al alcance de los objetivos durante el primer trimestre de clases y la ayuda que concedieron las actividades a su aprendizaje, se encontró que poco más de cinco de cada diez alumnos (51.9 %) las consideran de mucha ayuda, cuatro de cada diez (40.7%) valoraron regular dicho apoyo y una mínima proporción de 7.4% las consideró de poca ayuda.

Se corrobora la opinión de la profesora sobre los alcances logrados, sin embargo se esperaría una proporción mayor en tal reconocimiento y una proporción menor en la valoración de regular. La profesora reconoce que faltó mucho en ella en cuanto a variedad de actividades que faciliten el aprendizaje de este idioma, está consciente de la ausencia de materiales en su clase y sabe la importancia de ambos elementos. Lo trascendente aquí debe ser también la actitud por ella asumida posterior a la reflexión sobre ambos puntos.

4.1.5.1.4 Retos

La necesidad de ir un paso adelante de los cambios sociales

Los retos y dificultades en el terreno de la docencia para Carmen son varios, la profesora visualiza puntos por los que es necesario seguir y no dejarse vencer. El reto personal ha sido su preparación constante y su alternancia con la atención a su familia, para ella este proceso ha sido difícil pero no imposible, considera que hay mucho aún que enfrentar en su ruta por la docencia.

En la perspectiva de la profesora, la formación como proceso es interminable, es un reto permanente porque nada es estático, todo cambia, “el alumno cambia, la sociedad cambia y nosotros tenemos que tener otra perspectiva desde que la abordamos” (5,1, 26-29). Con todo ello, es posible entender que en la concepción de Carmen, los retos de un docente son permanentes, no hay un fin porque todo evoluciona y para poder hacer frente a los retos es necesario tomar partida en primer lugar, transformarse para estar a la par o más allá. En el caso de la profesora, aprender y evolucionar en forma permanente para dar cobertura a las exigencias actuales.

Destaca Carmen el reto que tiene trabajar con estudiantes de distintos niveles de inglés y reunidos en un grupo al que se debe guiar y facilitar el aprendizaje para lograr la competencia en la lengua cuando tal característica requiere una atención individualizada y un tratamiento diferente. De igual forma, la implicación de adaptarse al nuevo programa- en su segundo año de vigencia- con enfoque en competencias. Para Carmen, la razón principal de la dificultad para adaptarse es que “no se cuenta con medios, no hay materiales y tampoco medios humanos”. El proceso requiere de tiempo, factor que cada día se limita más en recursos para que la enseñanza con esta orientación sea efectiva.

Otro punto que ha implicado una lucha constante para Carmen al interior del aula de clase es la actitud negativa de algunos alumnos ante el cumplimiento de deberes y materiales solicitado. En la perspectiva de Carmen, un desafío mayor es la ausencia de hábitos de trabajo que traen los estudiantes desde su casa y el hecho de que los padres no se responsabilizan porque están atendiendo otras situaciones relacionadas con empleo o con comida que sin duda pasan a primer término y las necesidades de sus hijos en el colegio es algo que no les amerita desatender lo esencial para ellos en ese momento.

La escasa valoración que la sociedad le otorga a la labor docente, la concepción de algunos padres en la que expresan “que no necesitan estudiar mucho para tener un buen salario”, ambas situaciones son muestra de la importancia mínima que le otorgan. A oídos de la profesora han llegado argumentos como el siguiente “señorita, para qué va a estudiar mi hijo si yo que no tengo estudios gano más que usted, ¿verdad? (5,1, 355-357).

Ante esa actitud de escaso convencimiento de algunos padres sobre la importancia que tienen la preparación es un reto mayúsculo que la profesora y un sinnúmero de docentes en el mundo tienen que agregar a su labor. Este reto al que hace referencia la profesora en la afirmación anterior, puede interpretarse como el de mayor dimensión para ella y para muchos docentes en el mundo. Esto es que cuando se habla de requerimientos o problemáticas individuales que atañen al profesor en los que la solución está a su alcance se tiene la posibilidad de dar respuesta. Sin embargo, en circunstancias en las que la sociedad en su conjunto es la implicada, resulta complejo encontrar alternativas.

Carmen reconoce retos importantes en su actividad con adolescentes que tienen la capacidad para aprender pero que no se enfocan en ello. Para la profesora, es necesario estar actualizada en distintos temas, entre ellos aprendizaje colaborativo y condiciones de aprendizaje así como saber cómo aplicarlos. Otro punto es el contexto en el que se desempeña y que ella considera “desfavorecido”. Para Carmen, convencer a los alumnos de la importancia de la preparación y contar con su presencia en el aula de clase los cinco días de la semana representa un reto permanente. Para ello, la profesora tiene que invertir tiempo, energía, atención y conversación tanto con estudiantes como con padres de familia.

4.1.5.1.5 Formación académica

En cada nivel educativo se aprende, el individuo es responsable de su educación.

La trayectoria académica de la profesora tomó lugar en diferentes instituciones tanto de sostenimiento público como privado. Carmen estudió becada su nivel de EB en Argentina en instituciones privadas mediante. Para ella, EB fue una de las mejores etapas de su formación, “tuvo muy buenos modelos de maestros que sabían muy bien lo que hacían, secuenciaban perfectamente la información, graduaban, dosificaban muy bien lo que daban para ir asentando sobre bases sólidas, modificaban la metodología, trabajaban tanto en la teoría como en la práctica” (5,1, 47-53). No obstante, reconoce buenos y malos maestros en su formación en los diferentes niveles, de ambos tomó sólo lo bueno y significativo.

La Educación Superior de Carmen fue en la Escuela del Magisterio en la ciudad de Granada para formarse como profesora de Educación Primaria. Más tarde realizó una habilitación que le permitió trabajar hasta segundo de secundaria, Otra en forma posterior para los grados siguientes en el mismo nivel educativo. Después de desempeñarse por un tiempo, realizó estudios de maestría en Filología Inglesa y el reciente doctorado en Didáctica de la Lengua, ambos en la Universidad de Granada.

Carmen se ha formado también en las artes-música y teatro- además de múltiples cursos que en su trayectoria como docente ha tenido. Durante la Educación Superior y posgrados ha costado sus gastos, el esfuerzo además de difícil fue sacrificante porque para ese tiempo era madre de dos hijos. Sin embargo, ello no representa obstáculo para la profesora de continuar preparándose en la medida de sus posibilidades. La formación que recibió en los diferentes niveles educativos le ha servido a lo largo de su vida personal y profesional, Para ella, la EB y la recibida en el Magisterio le han creado bases importantes.

Advierte que en los tres niveles educativos ha tenido profesores obsoletos y también innovadores con la suficiente visión para mirar hacia adelante. Sin embargo, reconoce que “el ser humano es responsable de su educación a partir de los 18 años, entonces no hay que culpar, criticar o atribuir a los profesores la responsabilidad que cada uno tiene” (5,1, 38-42). La profesora coincide con las perspectivas de los casos ya presentados en este estudio al concebir la formación como un proceso continuo.

El saber disciplinar de Carmen se ha dado en dos contextos, el primero en un colegio en Buenos Aires desde los 6 a los 16 años. Posterior a esta etapa, en España se inscribió en la escuela de idiomas en donde estuvo durante dos años y en forma alterna con su empleo en oficina. Era su intención mejorar sus capacidades y conocimientos en la empresa para la que trabajaba. Tiempo después ingresó al magisterio en donde llevó inglés durante la carrera de filología, tenía interés por mejorar sus conocimientos de la lengua y el propósito de un beneficio en su empleo, lo que permite pensar que una doble intención le condujo a seguir preparándose.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Se refleja también una actitud previsor en Carmen, de esta manera podía tener doble oportunidad; aplicar sus conocimientos y buscar el beneficio tanto personal como profesional.

En la apreciación de Carmen, el idioma inglés que ella tiene no es “muy bonito” porque no ha tenido la oportunidad de vivir en países anglófonos, de manera que su acento personal se deriva de los cursos que ha recibido, de escuchar casetes y mucha lectura. En el tiempo en que ella se preparó en la disciplina del idioma no existían las tecnologías que se tienen en la actualidad. En la opinión de los estudiantes, el dominio del idioma por parte de su profesora, se encontró que el 74.1 % lo considera excelente mientras que la proporción restante le otorgó la categoría de bueno, consideración que se traduce en que a la mayoría de los alumnos de este grupo les parece que la profesora cuenta con el dominio adecuado para enseñar esta lengua.

Carmen refuerza sus conocimientos de inglés a través de lecturas, videos, de la red en forma continua, con materiales que recibe de amistades, mismos que recopila para presentarlos a sus alumnos en clase. Otra es con sus hijos a través de textos que revisa o reconstruye para ellos, con sus alumnos en las clases o con colegas. Sus clases no son totalmente en inglés, recurre en momentos a la lengua española, dato que se corrobora con la opinión de los estudiantes con respecto al uso del idioma inglés por parte de su profesora en las clases. 63 % de sus estudiantes respondió un casi siempre, 25.9% indicó como respuesta un siempre lo usa y la proporción restante (11.1%) otorgó un a veces habla en inglés. La profesora argumenta que trata de ajustarse a las necesidades de sus estudiantes. No obstante, reconoce que ha sido insuficiente la práctica oral de parte de ella en este primer trimestre.

La justificación de Carmen es que existen en ella otros puntos básicos de atención como son que el alumno tenga un lápiz a la mano, escribir limpio y con margen, traer su libro entre otras que se consideran imprescindibles. Por lo que ella tiene que ajustarse al nivel y en ocasiones es bastante lo que tiene que bajarse según menciona. Aunado a ello está la necesidad de mayor tiempo para las clases y el factor número de estudiantes que integran el grupo (27) que impide avanzar en la velocidad que se esperaba.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con la postura que asume la profesora de cuidar detalles básicos en la formación de los estudiantes, además del número de alumnos que tiene y con ello reducir el discurso en inglés, puede entenderse que considera al grupo en su totalidad y se encarga de fomentar hábitos de trabajo y estudio en ellos, sin duda necesario en el aprendizaje. Sin embargo se evade el principio de que para aprender una lengua es necesario escuchar, hablar, escribir, y leer en dicha lengua. A mayor exposición a la lengua mayor expectativa de logro en su aprendizaje.

Las certificaciones y actualizaciones de Carmen sobre el conocimiento del idioma, han sido sólo su preparación, ella no ha presentado exámenes de certificación para maestros de inglés por la razón de que en España “si tienes el título de maestro o de licenciado esa es la certificación, se supone que si uno ha terminado la diplomatura universitaria o la licenciatura, una está habilitada para dar clase en los niveles de primaria y secundaria” (5,1, 102-107).

Los saberes curriculares de la profesora, están vinculados con cambios en los programas. Es el segundo año que Carmen trabaja con un programa nuevo en ESO con enfoque en competencias Para ella resulta complicado atender la orientación de un programa que recién se implementa y cumplir con requerimientos de autoridades de tipo político institucionales en los que se debe estar sujeto. Con todo ello, dirigirse por ambos rumbos desde la opinión de la profesora, resulta complicado.

La aseveración de Carmen con respecto al abordaje de un programa nuevo, conocer lo suficiente su enfoque, trabajarlo y a su vez cumplir con trabajo administrativos, es una labor estresante y a la vez mal orientada. Es entendible que en la perspectiva de todo docente debe existir el conocimiento y dominio pleno del programa y contenidos que instruye, sin embargo con labores a la par que lejos de apoyar su comprensión lo distraen y le consumen tiempo que necesita para entender y asimilar lo que está haciendo.

La situación referida por la profesora, es un evento que se vive en forma similar en el contexto de Aguascalientes con la implementación del PNIEB. Para Carmen es importante, hay que incorporarse a las competencias y a ello hay que agregar el hecho de la cantidad de alumnos sin recursos y mezclados en el mismo grupo con compañeros que no hablan

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Español porque vienen de otros países y que difícilmente saben leer y escribir en la lengua española.

El conocimiento que tiene la profesora sobre el propósito del plan y programa de estudios actual por el que el estudiante de secundaria aprenda una lengua extranjera en ESO, ella distingue en el enfoque por competencias una serie de intenciones como que sean capaces de comunicarse en un nivel elemental, en inglés como lengua extranjera. Sin embargo en la visión de Carmen, la realidad es que se arrastra una educación memorística en la que el alumno pretende memorizar en una gramática simple y sin producciones.

La estructura del programa se encuentra por bloques según Carmen, “como siempre leer, escribir, hablar, escuchar las cuatro habilidades, está el saber hacer, el aprender a aprender, el ser autónomo en la búsqueda de la información” (5,1,198-208) Entonces, la profesora considera que para ser autónomos en la búsqueda de información es necesario un equipamiento de aula con diccionarios, “con todos los métodos”, con formas, que el alumno tenga acceso a la búsqueda de información por sí mismo.

En lo que respecta a la corriente pedagógica que sustenta al nuevo programa, Carmen considera “que hay como dos teorías, por una parte viene de Bruselas, se dieron cuenta de que el personal que los estaba recibiendo era muy memorístico y no sabía desempeñar funciones de modo flexible, de forma que estás desempeñando este trabajo y mañana vas a poder desempeñar otro diferente, así que desde arriba viene la indicación de que hay que saber hacer de todo y por otro lado está al parecer la intención de formar obreros” (5,1, 311-320).

Para la profesora, la metodología sugerida para el manejo de temas y contenidos enfocados a lograr las competencias es participativa, colaborativa y en comunidades de aprendizaje, sin embargo para ella continua el problema del ¿cómo? con las características de grupos que se tienen. De igual forma está la capacitación de los docentes para abordar el enfoque, Carmen reconoce la importancia del enfoque, “yo sí creo que el alumno tiene que saber resolver los problemas, tiene que saber buscar y tiene que ser auto formativo; el problema es que creo que el profesorado no estamos preparados para enseñar en esa línea” (5,1, 229-337).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para Carmen, en el nuevo programa existe una contracorriente en la que se pide a los docentes trabajar el enfoque por competencias y a la vez se pide atención a la individualidad, según su punto de vista esto en gran parte es incongruente a razón de que se aplican exámenes estandarizados para valorar competencias y por otro lado está la atención a la diversidad e individualidad; para ella son puntos que no convergen de acuerdo a las características y las necesidades reales del alumno y lo que establece el programa.

La actualización de la profesora en planes y programas es un elemento indispensable para su práctica. Además de cursos y talleres que ha recibido en horarios extra laborales se ha dedicado a la búsqueda de información y materiales que ha ido recolectando. De esa manera, en el ciclo escolar vigente ya no le consume igual cantidad de tiempo como le ocurrió al iniciar con el programa. En general, la profesora se muestra interesada y comprometida por conocer, entender y trabajar el programa de manera adecuada. Para ella “a los programas se les debe agregar o considerar las realidades o contextos a los que van dirigidos y no sólo pensar en un estándar como programa” (5,1, 270-276).

En la perspectiva de los alumnos, el dominio de temas o contenidos por parte de su profesora, un aproximado a seis de cada diez (59.3%) lo considera excelente y la proporción restante (40.7%) lo percibe bueno. Con estos datos, puede entenderse que en la percepción de los estudiantes el dominio de la profesora sobre los contenidos del programa de inglés se ubica entre bueno y excelente. Algo similar acontece en la forma de presentar los contenidos, poco más de la mitad (55.6 %) valora entendible la manera de presentarlos y la proporción restante (44.4%) la considera muy entendible.

Con lo anterior, puede entenderse que la mayoría de los estudiantes considera bueno el dominio de contenidos o temas de su profesora y la forma en que los presenta para ellos es entendible. Con ello puede interpretarse que la profesora cuenta con los conocimientos curriculares suficientes y adecuados de manera que al presentar los contenidos lo hace de forma que a sus alumnos no les resulte confusa.

Los saberes denominados pedagógicos hasta ahora acumulados por Carmen, se derivan de su formación durante su carrera de licenciatura en la escuela del magisterio. Conocimientos sobre el adolescente, los enfoques, métodos, técnicas y estrategias

didácticas en su acervo provienen de los aprendizajes logrados en su preparación en este nivel educativo así como de la experiencia que ha acumulado con la práctica desde sus inicios hasta la actualidad. A ello agrega los cursos, diplomados y capacitaciones que ha recibido de parte de la delegación educativa en Granada además de los proporcionados de parte de la institución para la que ha trabajado durante veintidós años.

Carmen no descarta que parte de sus saberes pedagógicos provengan de algunos de sus profesores que fueron para ella un modelo en los distintos niveles educativos. Sin embargo, considera que cada docente tiene su estilo propio de enseñar y lo va armando conforme se va enfrentando a situaciones diversas y a distintas personas. De manera que, para ella el saber inicia en el proceso de formación docente y se enriquece con las experiencias vividas en el aula de clase y fuera de ella, en contextos de colegas y de adiestramiento (5,1, 25-32). De igual manera, en los niveles de preparación se fortalece parte de la estructura que funge como cimiento, se genera una nueva perspectiva como profesionista, se amplía con la práctica misma y la reflexión del docente sobre ella.

En el caso de Carmen, ocurre la reflexión en cada actividad, después de cada clase y al término de cada semestre en el que se cuestiona a si misma sobre lo que le funciona y lo que hizo falta. De ello surge la búsqueda de estrategias distintas o reafirmación de las ya utilizadas (5,1, 715-722). De igual manera, la profesora menciona que actúa con una doble orientación en la que por un lado sigue las reglas marcadas por la delegación y por otra, se ajusta a las necesidades de los alumnos.

Con lo anterior, puede entenderse que Carmen hace referencia a la flexibilidad necesaria y los ajustes que debe hacer el docente al momento de planear, diseñar y organizar su práctica. Puede entenderse que tanto los métodos, técnicas, materiales, objetivos y enfoques están orientados a conseguir una competencia en el alumno y de ellas apuntar hacia un estándar.

La experiencia es otro elemento determinante en la actualización y transformación del trabajo docente. En el caso de Carmen, el conjunto de saberes experienciales está conformado por la labor que ha realizado como profesora durante 22 años. A ello se agrega el trabajo como administrativa en el que mejoró sus habilidades lingüísticas y su progreso

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en el conocimiento del idioma inglés. Para Carmen haber trabajado como limpiadora y oficinista le permitió darse cuenta de que había mejores maneras de salir adelante.

El trabajo en la docencia inició para Carmen en el sistema antiguo de educación en Enseñanza General Básica cuando se instruía hasta octavo grado, lo que en el sistema actual es segundo de secundaria, para entonces ella impartía los niveles de 5º, 6º y 7º. Después, los grados de 7º y 8º se convirtieron en 1º y 2º de secundaria y se añadió 3º y 4º para quedar como existe ahora. Con la titulación de la profesora, estaba en posibilidad y capacidad de trabajar en primaria y secundaria. El centro educativo concertado para el que trabaja la ubicó en los grados de primero y segundo de secundaria de manera regular.

En la actualidad tiene grupos de tercer grado y desde su perspectiva cada grado que atiende le genera un aprendizaje sin importar su complejidad. En ello, la profesora coincide con Esther y Esperanza sobre el aprendizaje derivado de cada grupo. En tal concomitancia puede entenderse que las tres profesoras aluden al aprendizaje que les genera el trato, conocimiento e interacción que tienen con cada grupo, las necesidades y creatividad específica que se concentra en los estudiantes que los conforman.

Los ajustes, condiciones y adaptaciones que tienen que hacer, la investigación que han tenido que realizar para dar cobertura a las exigencias e intereses de cada alumno es sin duda hablar de aprendizaje con los estudiantes y a través de ellos además de los retos que han tenido que enfrentar. Las situaciones didácticas y el aporte que han hecho a los saberes de Carmen, para ella, las experiencias vividas con cada uno de ellos le han generado conocimientos y nuevos desafíos, de manera específica el hecho de que son adolescentes carentes de hábitos de estudio y de atención.

Hechos diversos forman parte de las experiencias de la profesora, destacan aquellas que realiza después de revisar su control de deberes y tareas de los estudiantes, los registros de participaciones en general y resultados de evaluación así como darse cuenta de acciones que ella dio por entendidas y resultó lo contrario. En ello se percata que no es por la ignorancia de sus estudiantes sino la falta de interés por contestar o hacerlo bien, hecho que le demanda destinar y dedicar mayor tiempo a sus alumnos así como retroceder en procesos que ameritan ser reforzados.

La experiencia ha dotado a Carmen de habilidades para dar cobertura a distintos deberes y demandas que día a día surgen en la esfera áulica. Para ella, no es sólo cumplir sino hacer lo que está en sus posibilidades. En opinión de la profesora, la realidad del alumno es esencial y es el punto de partida, no puede ni debe maquillarse, “sería incongruente la labor, como sí yo regalo una nota, estoy engañando al alumno, porque va a creer que sabe más de lo que en realidad sabe, si se cambia de centro van a decir en ese lugar que ¿qué es lo que estamos haciendo nosotros como docentes?” (5, 1, 700-703).

Con lo anterior, parece ser que Carmen hace referencia a las incongruencias existentes en los sistemas de educación en los que se encomienda tareas a los docentes que nada tienen que ver con la función esencial para la que ellos están. En la perspectiva de Carmen, resulta incongruente que se invierta tiempo en asuntos administrativos más que en la calidad de la enseñanza. El descontento de Carmen puede verse también en las profesoras del contexto Aguascalientes, la situación ocurre y es de suponerse que no es exclusiva de estos dos contextos sino de un gran número de docentes en la esfera terrenal.

4.1.5.2 Dimensión didáctica

El presente apartado sigue la estructura ya descrita y presentada en los casos anteriores. Las fases que lo integran incluyen los mismos elementos constituyentes y entrelazados para dar forma a la dimensión didáctica de la práctica docente de Carmen. De igual forma, se estructura este apartado en los tres segmentos ya mencionados (planeación, ejecución y evaluación) en el primer caso de este estudio.

4.1.5.2.1 Planeación

Un plan y cronograma quincenal con frecuentes ajustes

A diferencia de los casos del contexto Aguascalientes, Carmen realiza la planeación de sus clases en periodos quincenales a la que denomina organizador previo. En este documento

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

incluye elementos parcialmente concordantes con los mencionados en los casos de las profesoras del contexto Aguascalientes ya presentadas. Al inicio del ciclo escolar se elabora una planeación general en la institución en la que ella se desempeña.

Además de la programación de actividades se elabora un cronograma con la misma periodicidad en el que se marca cada punto realizado (*check list*) o se hace una nota con el motivo por el que no se pudo llevar a cabo. A través de esta herramienta (*check list*) se tiene un registro que permite considerar los puntos no ejecutados para continuar con su aplicación. Según la profesora, es para recuperar lo no realizado y a su vez para distribuir mejor las actividades y los tiempos. En la planeación de Carmen así como el cronograma de actividades y contenidos aun con la característica de ser autónomos, considera acuerdos establecidos entre equipo docente derivados de la reunión de inicio.

Los criterios, fechas de planeación, evaluación y actividades en general entre docentes se establecen en la reunión de inicio. En forma posterior, cada profesor organiza las actividades a realizar a través de un plan y un cronograma quincenal de acuerdo al grado a su cargo. Sus organizadores están constituidos por las competencias a desarrollar, el objetivo, las actividades y estrategias a realizar, la dosificación del tiempo, los recursos y materiales así como la evaluación y sus rasgos.

Carmen lleva secuencia de cada planeación, sin embargo de manera continua se ve en la necesidad de realizar ajustes, modificaciones o agregados de situaciones que surgen durante el desarrollo de la clase o por necesidades de sus estudiantes. De igual forma aquéllas que emergen de sus reflexiones personales sobre las actividades desarrolladas, los resultados alcanzados en cada clase o de las evaluaciones que realiza en forma periódica.

4.1.5.2.2 Ejecución

Un estilo humanista para desarrollar actividades con adolescentes

La forma de enseñar de la profesora alberga una orientación humanista, el trato a sus estudiantes, el discurso que utiliza, la forma en que organiza el trabajo con ellos, su

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

motivación y sensibilización permiten identificar propósito fundamental; implicar al alumno en el aprendizaje, ayudarlo a descubrir sus potencialidades y lograr su convencimiento de la necesidad de superarse, de expresar sus necesidades e intereses y para ello lo esencial según Carmen, es la confianza en sí mismos así como el esfuerzo que a ello le impriman. La profesora brinda atención individual y grupal según lo demandan sus estudiantes, recurre a métodos, técnicas, estrategias y recursos de enseñanza distintos para el ejercicio de su práctica en la enseñanza del idioma inglés.

Uno de los métodos utilizados con frecuencia en la práctica de Carmen es el método de traducción de la gramática en combinación con el inductivo-deductivo, mediante este recurso la profesora busca que sus alumnos asimilen y utilicen reglas gramaticales. Para ello recurre a la presentación de temas y estructuras en enunciados cortos, verbos en distintos tiempos así como en vocabulario y ejercicios. Para reforzar el conocimiento de los estudiantes en elementos gramaticales, la profesora combina este método con el denominado directo, en él se ejercita la lectura de comprensión y en voz alta, se identifican estructuras y actividades en los que se utiliza el libro de texto como recurso.

Las técnicas de apoyo a este método son las presentaciones y explicaciones de contenidos incluidos en el libro de texto, preguntas y respuestas en la lengua que se está aprendiendo, auto conexión de los estudiantes y el profesor, llenado de espacios en blanco en enunciados utilizando la lengua extranjera, instrucciones y direcciones para realizar alguna actividad. Con los métodos ya mencionados, la profesora tiene como objetivo el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua, sin embargo el énfasis se observa en lectura y escritura mientras que escuchar y hablar en inglés reciben menor práctica. Su argumento a este respecto es que el nivel de inglés de sus alumnos requiere de un trabajo pausado y bajo esa circunstancia, la profesora se ajusta a sus necesidades.

Además de un trabajo pausado según el nivel, a ello le agrega 27 realidades con diferentes niveles. Por lo que puede comprenderse la tarea inmensa que realiza tanto ella como las profesoras de los otros casos. Sin embargo, es importante recalcar que la exposición a la lengua es una condición que debe crearse en el aula de clase y la ausencia de esta no beneficia al alumno en su aprendizaje.

Al momento de desarrollar la exposición o discusión de algún tema, Carmen pretende practicar las cuatro habilidades de la lengua, en especial la auditiva, de lectura y escritura. Recurre también a discusiones a través de cuestionamientos directos e indirectos.

Además de lo anterior, también ocurren dictados para la práctica de escritura y la habilidad auditiva, ejercicios de complementación en los que se promueve el conocimiento gramatical y la escritura, otorga tiempo y espacio de la clase a sus alumnos para la realización de las actividades en forma individual y grupal, se verifican con la guía del profesor y en forma grupal. En este tipo de actividades se identifica el método *Audi lingue*, a través de él se otorga prioridad a la comprensión auditiva y a la expresión oral. Con ello, la intención es que los estudiantes identifiquen ideas principales en explicaciones de temas o contenidos que ella presenta.

En la modalidad de trabajo anterior, la mayoría de los temas y actividades son provenientes del libro de texto, participan en ellas la profesora y los alumnos. Además de ofrecer vocabulario nuevo, se fortalece el conocimiento de los alumnos sobre estructuras lingüísticas ya conocidas y la introducción de nuevas. Esta información se corrobora con la opinión de los estudiantes en la que la mayoría (96.3%) respondió en forma afirmativa sobre la realización de traducción de textos en forma frecuente, 92.6% registró una respuesta positiva al cuestionamiento sobre el uso de verbos y estructura de enunciados como actividades continuas, una proporción de 92.6 confirmó el desarrollo de ejercicios y notas en libro y cuaderno así como 88.9% reportó actividades de lectura permanente.

En un intento de indagar con la profesora sobre los métodos utilizados en clase, su respuesta fue “depende del grupo que tengo es el método que utilizo, pero generalmente recurro a métodos que ponen a trabajar la intuición del alumno (inductivo-deductivo) y tomo de todos lo que siento que me funciona (eclectica) según las necesidades de mis estudiantes” (5,1, 411-467). Organiza tres o cuatro actividades en una clase en forma regular y distribuye los tiempos según el ritmo de los estudiantes.

Carmen promueve el razonamiento de los estudiantes a través de actividades, su participación en análisis y deducción de las reglas de elementos gramaticales, la captación del vocabulario y en general sobre la comprensión del tema y su utilización en la

comunicación. En la práctica de Carmen, existe la acción de cerciorarse de manera individual si se han asimilado los puntos tratados en clase, se observa el monitoreo respectivo en casi la totalidad del grupo.

El hecho anterior ubica a la mayoría de los estudiantes en igual oportunidad de ser atendidos, orientados y apoyados en caso de existir dudas en su aprendizaje. Aquí conviene recordar uno de los puntos elementales marcados en el programa de ESO que hacen distinción en el sentido de “atención a la diversidad e individualidad de los estudiantes en las clases, en el caso de Carmen éste se cumple en proximidad a cien por ciento.

En general, la atención es mayor en aquellos alumnos que lo solicitan y las veces que lo hacen no es problema para la profesora, sin embargo, es necesario cubrir los huecos que pueden considerarse mínimos en este aspecto. En la indagación hecha al alumno con respecto a la frecuencia de la atención que presta la profesora al momento que se le solicita, la mayoría (92.6%) reportó recibirla siempre, sólo una proporción mínima de 7.4% consideró recibir atención de la profesora casi siempre.

Con respecto a la participación de los estudiantes, en la mayoría de ellos se promueve la participación individual, para la profesora existe un punto medular que debe tomarse en cuenta, “el respeto”. Carmen considera este valor esencial al momento de invitar a los alumnos a participar, para ella lo primero es respetar quien es cada estudiante, considera que son todos muy diferentes con una realidad personal. Luego, tomar en cuenta que “la falta de conocimiento no es sinónimo de estupidez ni de ser peor persona, eso no todos los compañeros docentes lo comparten, la falta de conocimiento es que hay una parte en la que uno tiene que volcar algo, respeto también a los ritmos, no son los mismos, las preguntas que hago a mis estudiantes van orientadas siempre al éxito especialmente con estos niños que son niveles infinitos” (5,1, 491-510).

Con las afirmaciones anteriores puede entenderse que la profesora alude a la importancia del aspecto socio afectivo del estudiante en donde las relaciones interpersonales y la práctica de valores al interior del aula, dan cuenta de una labor conjunta entre seres humanos.

En esencia la profesora, trata a cada individuo según sus necesidades y capacidades y en ello se demuestra la práctica del respeto y la aplicación del principio de la diversidad y la individualidad emitido en planes y programas de la ESO.

En la mayoría de los estudiantes se observa ausencia en el uso del idioma para efectos de comunicación, excepto que se les invite a participar mediante preguntas o comentarios. Carmen lleva un registro y control de participaciones en el que es posible percatarse de las necesidades de sus alumnos y de esa manera les brinda apoyo. A través de las interacciones que tienen los estudiantes entre ellos en actividades guiadas por la profesora se explora el entendimiento y comprensión sobre el tema que se aborda en clase y se intenta lograr en ellos la producción lingüística oral a través de la práctica auditiva.

Con el propósito de conocer la opinión de los estudiantes con respecto a la frecuencia con la que las actividades organizadas por la profesora promovieron su participación en la clase, poco más de la mitad (55.6%) del grupo consideró una frecuencia de casi siempre y un porcentaje próxima a tres de cada diez (29.6) reportó un siempre. Esta información representa la opinión de los estudiantes, su respuesta no se aleja de ser congruente con las palabras de la profesora y la realidad observada.

El criterio de la profesora con respecto al valor del respeto en la participación es una evidencia de atención a la diversidad, ésta puede ser posible de aplicarse a la totalidad de los estudiantes según sus necesidades y capacidades.

En las formas de organizar la clase y la manera de promover la interacción de los estudiantes en el aula se observaron pocas variantes en la práctica de Carmen. Durante las observaciones, en ninguna se registró trabajo en equipos o en binas, se observó con frecuencia trabajo individual y grupal guiado por la profesora.

En la visión de Carmen, las características de los estudiantes que integran este grupo no son las adecuadas -compañeros desde primaria, grupos afines, inmaduros en algunos casos, etc.- para organizar el trabajo en grupos pequeños o en pares. La justificación de la profesora de no trabajar en grupos o pares es la distracción, descuido de la actividad encomendada o bien consumo de tiempo en cosas poco productivas.

El trabajo individual con frecuencia es de ubicación asignada por la profesora y normalmente en el aula de clase. Se observa actitud y disposición por el trabajo en los estudiantes, un hecho favorable para ello es el número de alumnos (27) si éste es comparado con el número de estudiantes de los casos pertenecientes al contexto Aguascalientes. En la visión de Carmen, es un número que representa complejidad de atención en los minutos destinados a una clase.

Las actividades desarrolladas en forma individual implicaron estrategias distintas en la práctica de Carmen, entre ellas investigación y exposición individual de temas vinculados con cultura, descubrimientos, entretenimiento y problemática social entre otros. Las actividades en esta modalidad fueron variadas; lectura de comprensión, asociación de vocabulario mediante ilustraciones en el texto, complementación de ideas, traducción de textos e ideas sencillas además de identificación de reglas gramaticales.

Las normas de trabajo son de carácter formal, los estudiantes están sujetos a un acomodo delimitado por la profesora, el movimiento a otro lugar requiere de una reflexión que la profesora le pide al alumno realizar sobre la conveniencia e inconveniencia de hacerlo. Existe la libertad de ubicación pero es una aceptación supeditada a la visión de la profesora y la conveniencia para el estudiante así como al análisis del alumno sobre el mejor lugar que debe ocupar para trabajar según sus necesidades e intereses.

La puntualidad es requerida y en caso de infringirla o no acatarla, existe el reporte y registro correspondiente en el control de la profesora. La llamada de atención de rigor y la sanción en notas acumulativas que puede convertirse en citatorio a los padres del estudiante. En la inasistencia de una o varias clases, la profesora hace el reporte y averigua la razón de la ausencia para hablar con los padres y el alumno de forma inmediata. De manera regular, los alumnos reciben a su profesora en el aula, en ella reciben clase de las diferentes asignaturas.

Se observa escasa indisciplina, sólo en el cambio de clase los estudiantes tienen poca libertad de comportamiento, sin embargo no es un problema mayor, podría decirse que la profesora les concede esos momentos como parte de la intención que tiene de comenzar sus actividades con energía y evitar el aburrimiento en los alumnos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para lo anterior, la profesora crea situaciones lúdicas antes de iniciar la clase, momento al que los estudiantes dan respuesta emotiva y disfrutan. Las formas de presentar el conocimiento en la práctica de Carmen son herramientas distintas en cada clase, destacan las discusiones o eventos personales (nutrición, actividad física, cultura, historia, etc.) en las que realiza cuestionamientos sobre el significado de términos que se incluyen en el contenido presentado.

Se agrega a lo anterior, descripciones de situaciones y circunstancias diversas de la vida cotidiana, indagación en frases o palabras, actividades de repaso, lecturas para su comprensión y conocimiento de vocabulario así como ejercicios y actividades en el libro de texto de forma permanente.

La actitud mostrada por los alumnos ante las diferentes formas de presentar el conocimiento de la profesora, en general es positiva y participativa, a la mayoría de ellos (70.4%) las actividades indicadas por Carmen en la clase les resultan interesantes o muy interesantes. Sólo poco más de uno (11.1%) de cada diez estudiantes las consideran poco interesantes. Un tercer dato a este respecto es la opinión de la profesora sobre la actitud y disposición que mostraron los estudiantes durante este primer trimestre, para ella “fue buena, muy buena” (5, 2, 247).

Sus estudiantes están conscientes de la importancia de aprender el idioma, la gran mayoría (85.6%) le otorga relevancia al aprendizaje del idioma porque lo consideran esencial para sus estudios y una proporción más o menos similar (81.5%) lo valora como necesario para obtener empleo. Lo que puede significar que la disposición y actitud abierta al trabajo de la mayoría de los estudiantes puede estar relacionada con lo interesante que les resultan las actividades en clase y que éstas pueden estar organizadas y diseñadas de acuerdo a los intereses de la mayoría. Aunado a ello está la importancia que le conceden al aprendizaje de este idioma como lengua extranjera.

Las estrategias implementadas en la clase de Carmen en la clase son varias. El discurso y la exposición de la profesora para orientar, guiar y dirigir el aprendizaje son las de mayor frecuencia, con ellas presenta o explica temas diversos y enfatiza en puntos gramaticales.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Carmen recurre también a la estrategia de ayudar a organizar la información nueva por aprender con contenidos de hechos o acontecimientos (líneas del tiempo) en la que indaga en el conocimiento, la cultura y la reflexión del estudiante para que sea capaz de ordenar hechos trascendentes. La promoción de la enseñanza situada a través de análisis aplicados al estado meteorológico de ese momento es otro recurso además de la enfocada a mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender mediante preguntas sobre un tema visto y su conexión con el contenido nuevo.

Otra estrategia de rigor y utilizada en forma permanente es la elaboración de textos académicos aplicada a organizar párrafos, escritos cortos, asociación de preguntas y respuestas, complementación de enunciados e ideas que implican conocimiento previo realizado en forma grupal e individual. Las formas de solucionar problemas académicos, de indisciplina o bien de carácter profesional, con la preparación y experiencia lograda por Carmen hasta el momento puede advertirse que en la planeación y el diseño de sus clases así como en las acciones que realiza al interior del aula de clase. La profesora considera la diversidad que tiene, se ajusta lo mejor posible a las características del grupo en actividades, estrategias y tiempos.

La conducta de los estudiantes no es problema que amerite atención, excepto de inasistencia e incumplimiento de tareas o trabajos especiales. Carmen reconoce el esfuerzo realizado desde el inicio del ciclo escolar para lograr la disciplina que ahora se observa, en ello la exigencia y concientización son fundamentales.

En lo relativo al discurso en lengua inglesa de los estudiantes, para la profesora, ayudar a los alumnos a concientizarse de la importancia de la práctica del idioma y su efecto en el aprendizaje ha sido tarea constante. Ha recurrido a la individualización, al diálogo y motivación de cada uno de ellos de manera que logren la confianza de participar y en consecuencia una mayor producción oral en forma gradual. Carmen expone no haber tenido que enfrentarse a situaciones de carácter profesional, no así a cuestiones relacionadas con el uso de la tecnología, en detalles mínimos que tiene que ver con fallas técnicas, mismas que tuvo que subsanar con un plan secundario.

El trabajo de los estudiantes de Carmen durante la clase no representa un problema para el desarrollo de su práctica, en general es una institución con bases religiosas, lo que imprime en los estudiantes un deber en su comportamiento dentro y fuera del aula. Sin embargo, se observan incumplimientos y actitudes poco dispuestas al trabajo por parte de algunos alumnos. En ello, Carmen otorga segundas oportunidades o indica nuevas actividades con el objetivo de ubicar a los estudiantes en el tema en curso y de esa manera continuar su práctica.

Los materiales didácticos en la práctica de Carmen en el transcurso de un trimestre fueron poco variados. Destaca en este aspecto (materiales), el libro de texto y cuaderno de trabajo, copias de lecturas o ejercicios escritos, láminas ilustrativas, material audible como son canciones, conversaciones y grabaciones relacionadas con el texto, libros y diccionarios. Otros materiales de uso frecuente en la clase son los tradicionales -el pizarrón, tiza de colores y borrador-, admite la profesora su necesidad de aprender y actualizarse en “muchas cosas”, no obstante se ha preocupado por mantenerse actualizada y desde su punto de vista hasta el momento sus conocimientos y preparación han sido adecuados y suficientes para desempeñar su labor.

La opinión de Carmen sobre la importancia del material didáctico en su clase es que éste no es algo indispensable “para mí lo menos importante es el libro porque éste recibe los matices que tú le haces, es importante tener recursos pero es más importante tener imaginación” (5,2, 210-214). De manera que en la perspectiva de Carmen, el material didáctico pasa a segundo término y ubica en primer plano a la creatividad, hecho que se demuestra con la descripción de la variedad mínima utilizada como material en el desarrollo de sus clases.

Un aspecto que puede tener relación con el uso de material poco variado es el gusto por el idioma en los alumnos. En este caso ,sólo más de dos de cada diez (22.2%) estudiantes reportaron mucho gusto por el idioma, a la misma proporción (22.2%) le es indiferente esta lengua, una aproximación a tres de cada diez (29.6%) les disgusta el idioma y la proporción restante (25.9%) registró le gusta poco. Si bien, en líneas anteriores se mencionó que la mayoría considera las clases interesantes y entendibles el hecho de variar

los materiales puede abonar en los alumnos una opinión sobre su gusto por el idioma y con ello partir a una mejor disposición por aprenderlo.

4.1.5.2.3 Evaluación

Existen múltiples alternativas para alcanzar los objetivos

Las formas y elementos que integran la evaluación en la práctica de Carmen son varios: destaca la participación de los alumnos en las actividades, el trabajo realizado en clase, las tareas en clase y en casa, traducciones, exámenes parciales y trimestrales. Este conjunto de elementos se orienta a la valoración de las cuatro habilidades de la lengua. Otros puntos de importancia que también se consideran son la actitud y disposición al trabajo. Para Carmen, el desempeño de los estudiantes fue lento durante el trimestre concluido, la actitud hacia el aprendizaje y el trabajo se dio en forma gradual. Reconoce que dio poco de su parte, para ella hizo falta más para obtener mejores resultados.

Con la apreciación anterior, puede entenderse que la profesora está consciente de que hay muchas posibilidades en su actuar que pueden favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje de sus estudiantes, sería importante poner en práctica todo el potencial y la experiencia en este sentido.

4.1.5.3. Aspecto institucional

Un centro de trabajo en conjunto

Las condiciones de apoyo en el centro educativo en el que Carmen desarrolla su práctica son un factor determinante para que se realicen prácticas apropiadas. Las actividades se llevan a cabo en un espacio adecuado y suficiente, el tipo de aula es de diseño común y amplio, el mobiliario en buen estado y de diseño individual, el escritorio para el estudiante de forma individual equipado con canastilla para el acomodo de útiles escolares, la silla de diseño individual y tamaño estándar.

Los espacios entre pasillos son suficientes y amplios para el desplazamiento de la profesora y los estudiantes, se tienen recursos tecnológicos, dos pizarras, librero con diccionarios y textos diversos para consulta, así como silla y escritorio para la profesora. Se tienen calefacción y aire acondicionado, la ventilación e iluminación son suficientes, no existe la exposición al sol y la ubicación del aula de clase está libre de distractores externos.

La opinión de los alumnos en cuanto al equipamiento del aula de clase y la suficiencia del espacio, la gran mayoría (92.6%) registro satisfacción en ello, En esta institución, de manera similar a algunos de los casos ya presentados no existe la organización de aula propia y equipada de acuerdo a las necesidades de la asignatura y los alumnos. Por consiguiente, el material didáctico que se instala para apoyar alguna actividad se remueve y en algunos casos se deja instalado con la consigna de que se respete y proteja.

Existe apoyo pleno de directivos en este centro educativo, se realiza una labor coordinada entre maestros, autoridades y padres de familia para evitar las ausencias en las clases y aplicar el reglamento en caso de infringir en faltas. Según la profesora, existe apoyo siempre que lo solicita, sin embargo en este momento la institución está atendiendo asuntos de relevancia y subsistencia para el centro. La normativa es clara, en decisiones importantes con respecto a la práctica y en consecuencia el beneficio de los estudiantes existe apoyo total de directivos. Para Carmen, sólo hace falta el compromiso de padres de familia y su presencia regular para que el alumno valore las actividades que realiza y lo que se beneficia con ello.

4.1.5.4 Perfil Estudiantes

Un contexto poco favorable para la práctica de Carmen

El grupo de estudiantes a quienes Carmen dirige su enseñanza está conformado por 27 alumnos de edades que oscilan entre los 14 y 15 años de edad, 44.4% ocupan la primera de ellas, 37.0% son alumnos de quince años de edad, una proporción mínima de 3.7% tienen 13 años y una aproximación a 15% son de 16 años de edad. El dato indica que la mayoría

de los estudiantes va en la trayectoria esperable de educación y sólo una aproximación a dos de cada diez (15%) puede ser alumno repetidor o dejó de estudiar un año, lo que puede significar un reto mayor para Carmen y para los alumnos en aspectos como atención especial, motivación, socialización, trabajo colaborativo limitado, entre otras.

Predomina en este grupo el género femenino con más de la mitad (55.6%) del total y su complemento ocupado por los varones. Un número importante de ellos 44.4% pertenece a familias de más de cinco personas, y la misma proporción pertenece a familias de cuatro miembros, hecho que puede significar menores posibilidades económicas entre ellos o disminución en la atención proporcionada por padres.

Español es la lengua materna de la mayoría (88.9%), una mínima proporción que rebasa uno de cada diez (11.1%) tiene otra lengua distinta al español como L1, lo que representa para la profesora un doble esfuerzo en sus clases. Este dato corrobora el argumento de Carmen en párrafos anteriores con respecto al reto y las implicaciones que conlleva su práctica.

En el contexto de Carmen, la preparación de los padres es de grado académico bajo, poco más de la cuarta parte de los estudiantes (11.1% y 14.9%) son hijos de padres que tienen sólo estudios la primaria y de ellos más de diez por ciento no culminó este nivel educativo. Una aproximación a tres de cada diez (29.6%) no terminó la secundaria y sólo 7.4 reportó secundaria completa como grado máximo de preparación de sus padres. Una proporción de 19.8% de los estudiantes no sabe el grado o formación de su padre y sólo 14.8% de ellos tienen padre con formación de carrera técnica, magisterio o licenciatura.

En el caso de la madre, una proporción mayor a cincuenta por ciento (37.9% y 14.9%) se distribuye entre las categorías de secundaria incompleta o completa, un mínimo de 7.4% tiene primaria incompleta, una proporción de 18.5% no sabe el grado de preparación de la madre, poco más de dos de cada diez (3.7%, 14.9% y 3.7) tienen carrera técnica incompleta o completa así como bachillerato incompleto. Los estudios mínimos de bachillerato, licenciatura o posgrado están ausentes en los padres de este grupo.

Con la información anterior, puede interpretarse que la gran mayoría de los estudiantes de este grupo tiene padre y madre con escolaridad que no llega a nivel bachillerato como mínimo, lo que puede reducir las posibilidades de proveer más y mejor preparación a los estudiantes. De igual forma, que las expectativas de superación de parte de los padres no sean suficientes para impulsarlos a seguirse preparando. Puede mencionarse también que esa baja preparación de los padres podría reflejarse en el compromiso por el rendimiento académico de los estudiantes y en la importancia que pueden concederle a su formación.

En la ocupación de los padres se encontró que casi cuatro de cada diez estudiantes (37.0%) son hijos de padres desempleados, 11.1% de ellos tiene padre con un empleo eventual, más de veinte por ciento (22.2%) depende de un padre con empleo de obrero, limpiador o conductor en transporte, proporciones mínimas de 3.7% de los padres se dedican al hogar, tienen un empleo administrativo o bien un pequeño negocio o taller. La proporción restante de estudiantes (11.1%) no sabe en qué trabaja el padre.

Para el caso de la madre, 14.8% reportan dedicación exclusiva al hogar, 3.7% son hijos de madres desempleadas, 7.4% tiene una madre con un empleo eventual. Una gran mayoría de los estudiantes (63.0%) son hijos de trabajadoras semi calificadas que pueden estar en servicio de limpieza o son obreras. Las proporciones restantes se dedican a atender un pequeño negocio, tiene un trabajo administrativo o trabajan como técnico especializado.

Los datos anteriores facilitan hacer una inferencia sobre la situación laboral de los padres, en el caso de Carmen es desfavorable para los estudiantes y en consecuencia para su práctica, cuatro de cada diez de los estudiantes pertenecen a familias con padres desempleados y uno por cada diez con realidad de incertidumbre por tener un empleo eventual, lo que puede representar una afectación para el alumno y su rendimiento escolar.

La situación de la madre lleva un sentido similar. Se encontró que más de la mitad del grupo pertenece a una familia en la que la madre trabaja como obrera o limpiadora para la supervivencia de la familia, acción que puede restar atención a las necesidades escolares del estudiante. Asimismo, el ingreso que genera dicho empleo puede no ser suficiente para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cubrir necesidades básicas escolares en el alumno o bien influir en el alumno para no continuar con estudios posteriores a la educación secundaria.

Lo anterior representa un reto para Carmen, en el contexto de sus estudiantes se enfrenta a situaciones de padres desempleados o de madres con necesidad de trabajar, lo que le otorga a ella un papel elemental como único agente que interviene en el proceso educativo y la responsabilidad del aprendizaje de sus estudiantes. En el aspecto laboral, la mayoría de los estudiantes (70%) de este caso no ha trabajado y quienes lo han hecho ha sido por periodos de un año o se encuentra trabajando actualmente, lo que favorece en su mayoría a la dedicación de sus estudios y a considerar la oportunidad que tienen de destinar todo su tiempo a los estudios.

Con respecto a la formación de los estudiantes en este caso, la totalidad cursó los dos grados anteriores al tercero (1° y 2°) en la ciudad de Granada, en escuela concertada la gran mayoría (96.3%). 100% tuvo su Educación Primaria en la misma ciudad, la mayor parte de ellos (96.3 %) lo hizo en escuela concertada, sólo una proporción mínima de 3.7% tuvo formación en la modalidad de sostenimiento privado durante este nivel educativo. Con este antecedente se esperaba mejores hábitos de estudio en los estudiantes.

Los antecedentes relacionados con la formación en inglés de este grupo de estudiantes abren rutas de indagatoria con respecto la instrucción recibida tanto en nivel de Educación Primaria como en los dos grados anteriores a tercero de ES. Lo anterior, por el dato de que la gran mayoría (96.3) reportó haber recibido cursos de inglés durante su instrucción primaria y durante los dos primeros grados de secundaria recibieron entre tres y cuatro horas diarias de este idioma como lengua extranjera.

En examen de diagnóstico de CLI aplicado a los estudiantes en el mes de septiembre con la finalidad de conocer el nivel de desempeño con el que ingresan a tercer grado de secundaria después de dos años de instrucción de la lengua, los resultados se alejan mucho de ser satisfactorios, la media del porcentaje de respuestas correctas alcanzada por los estudiantes evaluados es reprobatoria (34.14 %). Con los datos antes mencionados, se abren canales por indagar en estudios de mayor profundidad sobre el hacer docente dado que en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dos años de instrucción de inglés en ES se esperaría que los estudiantes al enfrentarse a un examen estandarizado de CLI alcanzarán mejores resultados.

4.1.5.5. Reflexiones

En un intento por reflexionar sobre la práctica docente realizada por Carmen con estudiantes de 3° de secundaria en una institución concertada en turno matutino de la ciudad de Granada, se enuncian algunas consideraciones con base en el análisis de la información recabada. Las aseveraciones aquí expuestas y su validez responden sólo al caso Carmen.

En lo relativo a la formación académica de Carmen, ha construido esta parte de su saber en instituciones públicas y privadas, en dos contextos distintos a plenitud, lo que puede considerarse una oportunidad valiosa que imprime a su preparación la riqueza de dos culturas y el sello personal de dos sistemas (público y privado) encargados de proveer educación. Con ello una visión engrandecida puede esperarse como resultado y a su vez puede marcar una orientación de mejora constante en su práctica docente.

La profesora cuenta con bases sólidas en su formación que pueden identificarse en su discurso, en sus concepciones sobre la educación y en el compromiso que asume como docente en la enseñanza de una lengua, en el trato e interés por transformar sus mentes, a ese esfuerzo faltaría agregar más de creatividad e imaginación para crear ambientes de aprendizaje variados que generen mayor interés y gusto por el idioma en sus alumnos y en consecuencia mayor respuesta de los estudiantes. Esto, haría posible conducir a mejores resultados en el conocimiento y competencia de los estudiantes. A ello debe agregarse el compromiso parental, realidad de poca fortaleza en su caso.

El interés de Carmen por la docencia surge como inquietud de buscar maneras accesibles para llegar al conocimiento, esto se refleja en la forma en que insiste con los estudiantes que más lo necesitan, sería conveniente también esa insistencia en la búsqueda de materiales y estrategias de apoyo así como motivación en sus clases. La labor de concientización que realiza con sus educandos con respecto a la confianza que deben tener

en ellos mismo y la importancia de la superación reflejan en parte el sentido de vocación que ella tiene.

Existen debilidades de formación en el aspecto disciplinar que Carmen reconoce en ella, sin embargo es persistente y trata de subsanar esas limitantes a través de prácticas autónomas vía internet y en lecturas constantes o escritos académicos, faltaría agregar a ese esfuerzo círculos de conversación u otras estrategia que le inserte en prácticas orales frecuentes para que las cuatro habilidades de la lengua en este saber disciplinar se mejoren, principalmente el uso de esta lengua en forma constante en el aula de clase.

En el conocimiento curricular de la profesora se tienen deficiencias por ella reconocidas, si bien el programa basado en competencias transcurre en su segundo año de implementación es importante además de necesario conocerlo a plenitud para poder abordarlo y en este aspecto Carmen no registra dificultad para hacerlo. Su experiencia es vasta y muestra una actitud dispuesta para aprender de los demás, postura que tiene a su favor y la proyecta en la forma de tratar a los alumnos lo que genera una importante aportación a su práctica, el punto medular sería explotar más ese cúmulo de saberes en este aspecto para mejorar su desempeño en la enseñanza.

En la práctica docente de Carmen se observa conocimiento de saberes pedagógicos, de técnicas y estrategias, pero se advierte ausencia de materiales y poca variedad de los mismos así como las formas de organización en el aula, haría falta recurrir a actividades motivadoras y mostrar más conocimiento pedagógico para influir con mayor fuerza en los estudiantes y con ello lograr que la mayoría vea el idioma como algo interesante.

De manera similar a los casos ya presentados, la persistencia en el uso de dos o tres métodos, es necesario recurrir a métodos distintos y no olvidar la existencia de los estilos de aprendizaje en un grupo. Asimismo en la organización, existe evidencia de que parte de un trabajo planeado, sería importante incrementar la variedad de actividades en las que se explote la tecnología en combinación con la creatividad de los alumnos.

Se desarrollan pocas actividades de investigación por parte de los alumnos en las que es posible plasmar la creatividad de cada uno de ellos, haría falta la participación constante de todos y en consecuencia pueden gestarse mejores resultados. Se observa la intención de la profesora para crear situaciones en las que los alumnos ponen en práctica las cuatro

habilidades de la lengua, sin embargo se descuida la expresión oral y para su desarrollo es necesario el equilibrio entre ellas.

La dosificación de tiempo en las actividades es una fortaleza en la clase de Carmen, de ello puede echarse mano para equilibrar la práctica y el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. La interacción maestro alumnos es constante, sin embargo escasa de alumno con alumno, lo que puede contribuir a un resultado más productivo por el hecho de socializar, confianza entre pares y motivación entre ellos.

Se observan estrategias de enseñanza como son las indagaciones o cuestionamientos directos de parte de la profesora para conectar conocimientos previos con conocimientos nuevos, se hacen la mayoría de las veces en la lengua materna, sería un reto mayor y en consecuencia un aprendizaje para los estudiantes si se hace en la lengua meta. En general se lleva secuencia de actividades en cuaderno, libro, se verifican tareas y respuestas.

La evaluación considera elementos previamente establecidos y se enfatiza la producción escrita en libro y ejercicios, la participación y los deberes. La organización y agrupación de alumnos en el aula se desarrolla de manera individual, la labor en equipos es ausente, estrategia que orienta al trabajo colaborativo y promueve la práctica de valores. El apoyo institucional es suficiente, se provee de las condiciones esenciales físicas y de equipamiento para desarrollar su labor, no obstante se observa ausencia de apoyo en las cuestiones parentales en situaciones de ausentismo hecho que debilita su práctica.

4.6 La práctica de Miguel

Una preparación vasta, experiencias de orden internacional y múltiples responsabilidades en el ámbito educativo, compromiso, vocación por enseñar y visión progresista son características destacables en Miguel, profesor de nacionalidad española de origen humilde que identificó su habilidad y gusto por ayudar a otros a aprender durante su infancia.

4.1.6.1 Dimensión personal

Miguel es un profesionalista dedicado a la enseñanza de idiomas, labor que además de realizarla por vocación le añade una actitud positiva, optimista y orientada siempre al éxito.

Una persona dispuesta y abierta a los aprendizajes, que comparte su experiencia en la vida educativa pero reserva los aspectos de índole personal o familiar. En su trayectoria como ser humano y como docente, ha tenido oportunidades de mucho valor para él porque le han permitido crecer y aprender de cada una ellas. Su origen humilde, de familia dedicada al trabajo duro del campo y el esfuerzo constante le generó experiencias de infancia y adolescencia con carencias, a la par de disciplina, mucho estudio y deseo inmenso de progresar en la vida. Todo ello ha sido para Miguel su escuela principal, le ha dado las enseñanzas esenciales para concebir la vida como un continuo aprendizaje.

Miguel desciende de padres de oficio campeadores con limitaciones económicas que los privaban de darse gustos fuera de las necesidades básicas. Sin embargo, los pocos recursos y el trabajo diario les generaban para una alimentación que compensaba el esfuerzo y trabajo de cada día. Para Miguel, esa situación era algo que hoy lo hace sentirse muy orgulloso y lo afirma con mucha satisfacción “a pesar de las circunstancias yo me sentía orgulloso de trabajar mucho y no deberle nada a nadie” (6,1, 205-216). Tales vivencias han marcado en forma positiva la visión y el actuar del profesor. Para él, “eso era lo que había, así que voy por la vida sin miedo, en mis clases creo que reflejo todo esto que he vivido y que pienso” (6,1, 217-220).

La visión del profesor antes descrita, puede verse como una perspectiva de la vida de acuerdo a las circunstancias de su infancia, mismas que engendraron en él principios y disciplina que hoy tiene como cimientos de gran fortaleza y orgullo. Crecer en una ruta de vida en la que el ejemplo principal es el trabajo y la responsabilidad mostrados por los padres e instituirlo en los hijos, puede en gran medida más que influir formar sobre esa línea a un individuo.

4.1.6.1.1. Motivación por la docencia

El gusto por enseñar a los demás

La motivación de Miguel por ser docente si bien fue una decisión que tomó siendo adulto, tiene antecedentes vinculados con su infancia.

Desde niño tuvo inquietud por ayudar a sus compañeros a entender lo que él ya sabía, tenía esa habilidad de saber más que ellos y de entender primero lo que le enseñaban en la escuela, por lo que había quienes le pedían ayuda y eso le hacía sentir muy bien. “Yo siempre estaba ayudando a la gente en todo lo que se relacionaba con enseñar, en el sentido de solidaridad que tiene la gente pobre, de pueblo. Lo poco que yo tenía es que sabía más que los demás, yo creo que enseñar a quien quiere aprender no hay cosa más bonita que esa” (6,1, 180-200).

La afirmación anterior, refleja el gusto y vocación por la actividad de la enseñanza del profesor, Miguel tuvo facilidad para aprender y fue capaz de enseñar a otros desde niño. No había en su familia personas en la docencia, de manera que no tuvo influencia de ellos en ese sentido. Su habilidad y gusto por esta profesión se detonaron en su infancia, lo que hace fuerte su convicción por lo que hace. Sin embargo sus expectativas en edad temprana eran ser un fiel campeador, tenía un modelo para ello; su padre que siempre mostraba energía y gusto por el trabajo. Más tarde surgió la idea de ser sacerdote, en principio por cuestiones económicas y a su vez de la inquietud por ser misionero.

Miguel estuvo en una institución de tipo internado de orden religioso-católico- en donde estuvo desde los 11 hasta los 15 años de edad, vivió bajo un sistema muy controlado, dedicado al deporte, el estudio y de mucho trabajo. Para Miguel, la docencia tiene un significado muy particular, “es una profesión vocacional y la gente que no está por vocación se le nota de inmediato aunque en ocasiones las elecciones no son muy libres. Sin embargo, es absurdo estar en un sitio que no quieres estar, yo tengo muy claro que este es mi trabajo, que me gusta hacerlo, me siento bien y hay que hacerlo lo mejor posible” (6,1, 402-408).

Hoy, para Miguel enseñar tiene el mismo sentido que tenía cuando niño, él tenía a su padre como modelo a seguir, disfrutaba ayudar a los demás pero la diferencia de cómo lo ve hoy es que ésta implica compromiso. “Definitivamente ser profesor de Primaria o de Secundaria es una gran responsabilidad, todos los chicos de 13 o 14 años tienen al padre como modelo pero a partir de ello empiezan a mirar para su exterior y el primer referente para ellos es el profesor.

Entonces tal vez un ejemplo de ética, de moral de trabajo, de coherencia es definitivamente la docencia. Esto no es una academia de idiomas, es un objeto en la formación” (6,1, 187-195). Miguel se considera una persona que no desiste de recuperar, motivar y ayudar a sus estudiantes a aprender. “Alguien que cree que el idioma inglés es una cosa útil, que la escuela es una cosa muy importante, alguien intentando meterles eso en la cabeza a los alumnos a base de motivación, que ellos trabajen un poquito, que se den cuenta de que el idioma inglés de ninguna manera es una cosa gratis, es intentar salvar todo esto” (6,1, 396-402).

Como ser humano, Miguel tiene una gran vocación por la enseñanza y un sentido altruista que proviene de los aprendizajes logrados a través de las circunstancias de su vida, la formación desde su infancia, sus inquietudes y aspiraciones, para él su motivación principal es “despertar un poquito el interés por la lengua y el interés por la vida que es parte fundamental” (86,1, 400-401). Con todo ello, puede entenderse el mensaje de Miguel con respecto al esfuerzo que el aprendizaje implica en el individuo y sobre todo la utilidad que éste conlleva en la vida y para la vida. Con lo anterior, el profesor refiere la necesidad de que el aprendizaje de un idioma no se vea como un hueco que hace falta cubrir sino como una parte importante en la formación del individuo y una necesidad a la que se debe dar cobertura para la supervivencia.

4.1.6.1.2 Aprendizajes.

El aprendizaje se da cuando eres humano con el ser humano

En su amplio transitar por el mundo de la enseñanza y el aprendizaje, Miguel ha tenido experiencias diversas y oportunidades que han enriquecido sus conocimientos como profesor y su perspectiva de la educación como persona. Miguel considera los aprendizajes hasta ahora logrados como un legado de la educación familiar, de sus maestros, de la excelente formación que ha tenido en forma disciplinada y dedicada desde su infancia hasta los grados superiores alcanzados. Reconoce cada etapa de su vida y nivel educativo por los que ha transitado, así como cada cargo y contexto en los que ha estado como docente o en

alguna otra función. Para Miguel, todo es una oportunidad única de aprendizaje y crecimiento en la que el fin último ha sido mejorar como persona y profesionalista.

En el aspecto didáctico, parte de sus aprendizajes se han originado de las ideas que pone en práctica, de las fórmulas que valora un poco arraigadas pero que le siguen funcionando en su labor de enseñanza, mismas que aún muchos maestros de reciente egreso adoptan porque las consideran funcionales. Considera que no es el cúmulo de ideas o formulas puestas en acción lo que le ha enriquecido profesional y humanísticamente, sino el enfoque -humanista- que ha aplicado en sus clases. Lo que ha orientado al alumno a sentirse atraído por la clase, “con ello, le demuestras que te preocupas por él. Si tú confías en ese alumno y además te estás molestando en prepararlo, en trabajar, en darle lo mejor, entonces debes ser humano con él. Hay que buscar en ellos posibilidades, que no tengan miedo, que no se inhiban” (6,1, 590-600).

Lo anterior, es uno de los mayores aprendizajes que Miguel reconoce de su labor como profesor de inglés. Otros son las reflexiones que tiene de su práctica, el hecho de sopesar de manera frecuente lo que puede entrar en la mente de sus alumnos, lo que funciona o no para cada clase, analizar sobre la posibilidad de las cosas y adaptarlo, llegar por el lado de los alumnos, que les interese o les apasione, esto según Miguel “te llena de energía, de ganas y espero tenerla muchos años más. Yo nunca he estado esperando el milagro, el milagro no aparece” (6,1, 648-658).

4.1. 6. 3 Satisfacciones

La oportunidad de ayudar a otros a aprender es una satisfacción invaluable

En el ámbito personal y profesional, las satisfacciones de Miguel coinciden en parte con los de los casos ya presentados y también difieren en algunos aspectos. Para el profesor, un satisfactor que ha tenido como persona son las oportunidades que se le han presentado de ayudar a las personas a aprender, sin duda es parte de los aportes que él considera hace a la humanidad. La preparación que día a día ha conseguido con limitaciones y esfuerzos, para él las carencias no existían en su infancia porque él no se percataba de ello, lo hizo después

de que pasó su adolescencia, sin embargo eso lo ha mantenido fuerte y orgulloso de ser una persona que trabaja duro para vivir.

Miguel mantiene una línea bien trazada de lo que es su vida personal con su vida profesional, en ella no debe traspasarse el límite según menciona. Haber tenido la oportunidad de aprender y trabajar en contextos de Londres, Australia y Estados Unidos ha sido para él una circunstancia muy especial y única que le deja satisfacciones plenas además de experiencias personales y profesionales.

Miguel encuentra diversas satisfacciones al interior del aula de clase, una es la comunicación y relación de confianza de sus alumnos ante situaciones de apoyo que le han solicitado de manera constante, hecho que alimenta el espíritu altruista del profesor y le brinda complemento a las acciones de enseñanza que realiza. “Hay mucha gente que nunca ha tenido un profesor que se preocupe por ellos, es simplemente su profesor. Entonces, conmigo vienen y me preguntan, me consultan, hablan conmigo, estamos todos en el tema de ser hombres de bien y bueno que sean trabajadores” (6,1, 525-530).

Con la afirmación anterior, parece ser que la postura de Miguel además de ser un guía para sus alumnos en el aprendizaje, asume un papel de tutor y amigo a su vez. Con ello los estudiantes pueden tener la confianza de acercarse a él para solicitar orientación o en grado de confidente, estrategia que puede favorecer en la atención e interés del alumno por la clase y las actividades. .A miguel le satisface en demasía el hecho de que ex alumnos le muestran respeto después de años de haber sido su profesor de inglés, el contacto que establecen algunos para compartirle sus logros en los que recibe el reconocimiento a su labor, o porque lo han tomado como modelo para dedicarse también a la enseñanza del idioma.

Todo lo antes mencionado según el profesor, son satisfactores que multiplican la energía de un docente para seguir dando lo mejor en su trabajo y con sus estudiantes. En general, al profesor le satisface su labor, reconoce que no hay nada perfecto, de manera que está siempre abierto a la evolución, a recibir sugerencias y observaciones en aras de mejorar la educación y de transformar al ser humano en un individuo libre.

En cuanto al logro de objetivos correspondientes al primer trimestre, reconoce el cumplimiento en aproximación a 85% si este se considera sobre el texto, sin embargo no se sigue al pie de la letra. No obstante, al hacer un enfoque de todo lo que se ha logrado, él valora el objetivo alcanzado en un cien por ciento. En un intento de equiparar la opinión del profesor con la de sus estudiantes sobre los logros en el primer bimestre y el apoyo generado a su aprendizaje por las actividades organizadas en clase, la gran mayoría (78.6 %) las consideran de mucha ayuda, mientras que una mínima proporción de 13.0% las valoró de apoyo regular en tanto que menos de diez por ciento las consideró poca ayuda.

Con el dato antes expuesto, puede entenderse que en la opinión de la mayoría de los estudiantes de Miguel, las actividades organizadas por el profesor fueron de mucho apoyo para su aprendizaje en el idioma inglés. Lo que coincide en parte con la valoración anterior del profesor por lo que se confirma el hecho de que sus objetivos se lograron. Además, parte de los alcances está en el reconocimiento de los estudiantes, son ellos quienes reciben e identifican el beneficio de las actividades organizadas por Miguel. Le satisface al profesor la pequeña evolución en sus estudiantes, sin embargo admite que es una primera parte y en ella su nivel de satisfacción queda en sesenta por ciento. Por lo que sus expectativas y compromiso para el transcurso del tiempo restante se han tornado mayores.

4.1.6.1.4 Retos

Asumir la responsabilidad de la mejor manera

Con respecto a los retos como ser humano y en el terreno educativo, Miguel destaca varios motivos por los que considera importante dar lo mejor de sí mismo y esforzarse cada día. Como principio, su trabajo es una responsabilidad que debe asumir de la mejor manera, otro es la pertenencia a un centro educativo bilingüe de renombre y puntero de muchas instituciones en el que “tú tienes que obligarte a ser el mejor, no puedes pasar por un sitio en donde estuvo un ser genio y ser una persona vulgar, tienes que matarte para ser el mejor del mundo. Hay centros que imprimen carácter y este es uno de ellos, los padres mandan a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sus hijos a este centro porque creen en él porque esperan y saben que aquí se recibe educación” (6,2, 702-709).

Miguel siente y vive el honor, el orgullo y compromiso que una institución de renombre le otorga por ser parte de ella. Puede entenderse que además de gustarle lo que hace en esta institución, establece su condición y exigencia por sí mismo, lo hace para poder cubrir el requisito que el centro y la sociedad demandan. Además de que él cree en lo que la institución en su conjunto son capaces de hacer por una educación de calidad. Los desafíos o retos que Miguel destaca son las debilidades de sus alumnos y lo que el hecho representa para él.

Por una parte está el nivel de inglés con el que los recibe, la cimentación inexistente y los conocimientos insustanciales, esa es una realidad que Miguel tiene como reto de peso suficiente para encausar toda su energía. La otra parte está relacionada con la cuestión oral de los estudiantes, es algo que según el profesor tiene que trabajar mucho. Considera que al respecto hay huecos pendientes de rellenar pero no debe ser de salto sino poco a poco, lo que para él será la orientación principal de sus actividades durante los bimestres venideros.

Puede apreciarse que el profesor tiene una clara visión de las dificultades que debe enfrentar con sus alumnos, entre ellos la práctica oral como una realidad a la que se puede llamar “mal particular” de los estudiantes participantes en cada caso de esta investigación. Es indudable la necesidad de atención de cada reto mencionado por el profesor y la magnitud con que se debe trabajar para dar respuesta a cada uno así como los que en el transcurso de la práctica pueden surgir.

4. 1.6.1.5 Formación académica

Formación con matices internacionales

La trayectoria académica de Miguel se ha desarrollado en diferentes instituciones de sostenimiento público, su nivel de EB lo realizó en Granada en escuelas públicas, a la edad

de 11 y hasta los 15 años de edad en un centro católico en donde recibió su instrucción secundaria además de la formación de tipo religiosa ofrecida en el centro.

Durante esta etapa, Miguel reconoce haber tenido grandes enseñanzas y el sentido humanista que profesa en sus estudiantes. Posterior a su educación preparatoria hizo una licenciatura en prevención, otra en filología inglesa y posteriormente el doctorado en la misma rama. Además de las carreras antes enunciadas, obtuvo una licenciatura en derecho, misma que ejerció sólo tres años y en paralelo a estos grados ha recibido un sinnúmero de cursos en diferentes áreas del conocimiento así como los relacionados con la enseñanza del idioma inglés. El último grado académico alcanzado fue en 1997, sin embargo en la perspectiva de Miguel, no hay un punto límite en su preparación, para él “la vida es un aprendizaje” por lo que ha continuado actualizándose con cursos y capacitaciones enfocados a la educación.

“Hemos andado siempre en primera línea, siempre estando al día, hemos estado en los grandes seis años, después estamos en los estándares cada cinco años en posiciones muy altas de dirección de grupos de gentes, todo sobre pedagogía, didáctica del inglés, del español, etc.” (6,1, 7-24). El profesor se ha involucrado en diferentes cursos de temáticas relacionadas con su formación académica, uso de multimedia en la clase de idiomas, uso del operador en la época en que no se usaba nada, trabajos científicos rigurosos sobre la importancia y el beneficio de que el alumno utilice este tipo de ayuda en multimedia, el libro de texto, recursos audibles, la pizarra, entre otros.

Para Miguel, cada etapa de formación le ha dejado aprendizajes que le han favorecido en el desempeño de su práctica, el doctorado es uno de los grados que él considera de mayor beneficio en su desempeño en la enseñanza del idioma inglés tanto en ES como en Bachillerato. Sin embargo, no todo ha sido de utilidad a su labor docente “Pues he hecho innumerables cursos, no muchos me han servido gran cosa pero todos me han dado una ayudadita, luego hablar mucho con los colegas, la experiencia en el aula te dice definitivamente lo que vale o lo que no vale, los alumnos de año en año van pasando y tú sigues en la búsqueda” (6,1, 115-121).

El saber disciplinar de Miguel, impregna antecedentes que destacan interés, esfuerzo y matices internacionales. Su formación en lengua inglesa inicio a los 18 años, en bachillerato llevó francés como lengua extranjera. De manera que su primer contacto con la lengua fue en talleres y cursos impartidos de forma gratuita en la ciudad de Granada. Más tarde, tuvo oportunidad de trasladarse a Londres, Inglaterra para tomar cursos de inglés durante los veranos, lugar en el que permaneció durante un año como auxiliar en una institución, tiempo que Miguel reconoce de mucho beneficio para mejorar su nivel de inglés.

Tiempo después continuó con la licenciatura en filología cursada en cinco años, dos de tronco común y tres de especialidad. En la opinión de Miguel “fue una carrera con mucha intensidad con bastante trabajo y las clases de lengua eran definitivas, las didácticas de igual forma por el tipo de profesor que teníamos por las características de la asignatura y porque era la base, el tronco de la carrera básicamente” (6,1, 56-62).

En Estados Unidos de América, estudió sobre la enseñanza en el exterior, cómo se desarrolla y cómo la gestionan en diferentes países, toda la actividad del ministerio del exterior y especialmente de ese país, los estudios los realizó en el estado de California. Cada vez que Miguel realiza o asume alguna responsabilidad, cuida o procura documentarse en Granada y en otras partes a las que es convocado. Después de la trayectoria ya mencionada, según el profesor “no había más nada, eso era lo que había, ya no daba para más, es decir llegas al punto en el que ya no das para más, todos tenemos nuestro límite, llega un punto en el que dices de allí no paso, entonces no hay día que no aprenda palabra como pasa en cualquier idioma” (6,1, 46-50).

De igual manera, el profesor destaca profesores muy buenos en su formación disciplinar a quienes recuerda con cariño y agradece su habilidad de hablar inglés, demuestra pleno dominio en cada una de sus clases con comentarios, aportaciones, explicación o indagatorias a los estudiantes en inglés y su traducción al idioma español. No obstante y desde la perspectiva de Miguel, es necesario enriquecerlo cada día. Sin embargo la totalidad de sus estudiantes en el grupo consideran excelente su dominio del idioma.

El dato anterior puede indicar que el profesor demuestra en su clase conocimiento y dominio pleno de la lengua y a todos los alumnos de este grupo les satisface. Para fortalecer sus conocimientos en inglés, Miguel realiza lectura constante en este idioma, recurre a la tecnología y medios electrónicos para vigorizar su práctica, entabla conversaciones con colegas y alumnos además de aprovechar oportunidades de exponerse a la lengua en países angloparlantes y la práctica de las cuatro habilidades con sus alumnos durante las clases.

Si bien se utiliza la lengua meta durante la clase en práctica oral por parte del profesor, se observa recurrencia a la lengua nativa de manera frecuente, es decir se combinan ambas lenguas de manera regular durante la clase. Este dato se corrobora con la opinión de los estudiantes con respecto al uso del idioma inglés por parte de su profesor en las clases, 43.5 % reportó su uso casi siempre, 39.1% indicó un siempre y la proporción restante (17.4%) respondió que a veces lo utiliza. Al respecto el profesor replica que trata de ajustarse a la realidad de sus estudiantes, en su intento por desarrollar una clase totalmente en inglés, los alumnos se pierden un poco y terminan por no atender o distraerse.

A lo anterior, Miguel agrega el desconocimiento de la lengua meta y en consecuencia se requiere llevar un proceso según la realidad del curso. No obstante, reconoce que ha sido insuficiente la práctica oral tanto de él como de sus estudiantes y lo establece como plan de abordaje en los trimestres subsecuentes. Miguel, de manera similar a Carmen, no ha presentado exámenes de certificación para maestros de inglés por la razón ya expuesta en el caso de Carmen. Además de que él ha ocupado cargos y responsabilidades de alta jerarquía en este campo de la enseñanza. En la perspectiva de Miguel, sería incongruente someterse a cualquier tipo de certificaciones cuando ha tenido cargos de alto rango. “No, para nada he tenido certificaciones, he sido consejero por muchos años y no veo la necesidad de que al ser consejero tenga que certificarme.

Lo importante es que he sido consejero libre en Madrid, yo estoy acreditado ante el ministerio como tope, ¿para que ir buscando hacerme capitán cuando soy general?” (6,1, 239-244). En sus saberes curriculares, el profesor alude al establecimiento de los programas por parte del Ministerio de Educación y la junta de Andalucía, refiere la forma en que éstos se implementan con apoyo de un libro de texto diseñado por las editoriales con ajustes

precisos al currículo, mismo que debe llevarse como recurso principal en la clase desde 1° hasta 4° de la ESO. En la opinión de Miguel, los textos que ofrecen las casas editoriales, si bien consideran procedimientos, contenidos, actitudes, gramática, medidas funcionales e incluso políticas educativas, éstos no tienen que ser el eje rector de las actividades de los profesores.

En cuanto al objetivo del programa de inglés en ESO, el profesor muestra pleno conocimiento de ello, declara que éste se enfoca a que los estudiantes manejen un nivel B1 como mínimo- nivel descrito en la escala del MCEEELE-. La metodología para abordarlo según el profesor se da a los docentes la indicación de llevar dicho programa, sin embargo no se les instruye la manera de hacerlo. No obstante, viene acompañado de un libro de texto diseñado por especialistas y con este apoyo los docentes deben ajustar su práctica, sus métodos y técnicas a las características del programa y a las de los estudiantes.

Sobre la estructura y corriente pedagógica en el nuevo programa, el profesor alude a una serie de orientaciones que han seguido los programas "Bueno yo ya dedique tiempo fuera del aula con los programas y volvieron al año 70, estructuralismo puro, era reading and writing y hacer un montón de ejercicios. En los años 80 y 90 gramática pura, vamos a decir que para manejar bien el idioma tienes que saber gramática y bueno, de las unidades de hoy de cada una de ellas el 30 o 40 por ciento de ellas es gramática pura y dura como en los años 60" (6,1, 353-360).

En general, Miguel muestra conocimiento y manejo adecuado de planes y programas, desde su punto de vista, el texto de apoyo no debería existir por los contenidos y lecturas que según él están diseñados para personas que no se dedican a dar clase de inglés. En su opinión sobre agregados, ajustes o modificaciones al programa, Miguel afirma "yo lo quitaría, lo quitaría porque trae unas cositas que no tienen razón de ser" (6,1, 380-381). Destaca que el programa pide seguir una línea pero también concede un margen de autonomía en el que sólo hay que guiarse por la razón de que los estudiantes al término del ciclo o grado escolar tienen que saber el nivel que se pretende conseguir. Otros detalles como los de incluir voz pasiva, el pasado perfecto, el presente perfecto, etc. para ello es necesario enseñarles la nomenclatura de la terminología además de llevarlo a la práctica.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para Miguel, “si hay que trabajar la teoría pero no hay que hacer de la teoría un mundo” (6,1, 389-390). Con todo ello, puede interpretarse que el profesor hace referencia a no enfocarse demasiado en la teoría tratando de darle prioridad o como único eje sino poner en práctica lo que se está aprendiendo de manera que sea posible aplicar teoría en la práctica y práctica a la teoría.

En la perspectiva de los alumnos con respecto al dominio de temas o contenidos por parte de su profesor, una gran mayoría (91.3%) lo considera excelente y una mínima proporción de 8.7% lo valora bueno. Con este dato se corrobora lo expresado por el profesor sobre su formación y puede entenderse que desde la perspectiva de los educandos, el profesor cuenta con los conocimientos curriculares necesarios para impartir la clase así como el dominio de temas y contenidos del idioma que les enseña, A ello se le agrega la contundencia y seguridad con la que hace comparaciones a los distintos programas que han existido a lo largo de más de tres décadas.

Los saberes pedagógicos logrados hasta ahora por Miguel se deben en gran parte a su formación en el doctorado en Filología además de los diferentes cargos que ha desempeñado. Los conocimientos relacionados con el alumno, los enfoques, métodos, técnicas y estrategias didácticas se derivan de los aprendizajes logrados a partir del momento que empieza a conectarse con la enseñanza del idioma inglés- en su práctica-. A ello agrega cursos, diplomados, capacitaciones y entrenamientos que ha recibido en su transitar por diferentes partes del planeta (Australia, Grecia, Inglaterra, Estados Unidos de América y España).

Miguel admite que parte de sus saberes pedagógicos provienen de algunos de sus profesores que para él fueron excelentes en los distintos niveles educativos, admite la posibilidad de influencia de ellos a su labor. “tú lógicamente copias las cosas que crees que funcionan y otras que ves que a ti te gustan y que te gustaría imitar, ¿no?, no hay nada original o nuevo bajo el sol para el profesor, tú tomas lo que te funciona y te encargas de matizarlo con tu personalidad” (6,1, 71-76). Sin embargo, destaca la existencia de un estilo propio aun rescatando de un método y de otro, el estilo permanece y se enriquece.

Para Miguel, “en todo este camino de formación tiene uno que aprender honestamente, eso para mí es un objetivo muy significativo, sin duda haces tus propios reescritos y los pasas por tu persona ¿no? y lo que salga de tu producto es tu originalidad y pues bienvenida ¿no?” (6,1, 96-103). Con todo ello, puede interpretarse que las palabras de Miguel hacen referencia a que gran parte de la estructura que se tiene como cimiento proviene de modelos y al ponerla en conjunción con aspectos como la reflexión sobre los métodos, las necesidades, los significados, el ser ecléctico origina una perspectiva distinta como profesionista.

Además de la preparación, el conjunto de saberes pedagógicos se amplía con la práctica misma y la reflexión del docente sobre ésta. De manera similar a los casos antes presentados, en la práctica de Miguel, ocurre la reflexión cada día después su clase en la que trata de sopesar hasta donde se logró el objetivo, los huecos que tiene que llenar y las implicaciones que le representa en su práctica. Al término de cada trimestre, los resultados le conducen a realizar un análisis introspectivo en el que define acciones a emprender.

Otro elemento determinante en la actualización y transformación del trabajo docente es la experiencia. Los saberes experienciales de Miguel, se conforman por una trayectoria que además de vasta puede calificarse como enriquecida de cultura originada del contacto que ha tenido con personas en distintas regiones de varios países. La antigüedad de Miguel en el campo de la enseñanza de lenguas rebasa los 20 años, periodo en el que el profesor ha logrado un cúmulo de prácticas diversas en su vida. Trabajó como asistente de lengua española en Londres durante un año, se desempeñó como superintendente de esta lengua (española) en varios condados de California en Estados Unidos de América durante varios años, fue catedrático y empleado en esferas de inmigrantes en inglés y español en Australia.

Miguel trabajo también como profesor de sintáctica avanzada en inglés en una universidad de California, ha estado a cargo de todos los programas de inglés en el Ministerio de Educación de Andalucía así como de la elaboración del currículo de español en español además de desempeñarse como profesor de inglés en la ESO y Bachillerato en la institución de renombre para la que trabaja actualmente. Las situaciones didácticas y el aporte que han hecho a los saberes del profesor, las experiencias vividas con cada grupo, en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cada situación y en los diferentes contextos, marcan en Miguel “una oportunidad única de aprendizaje, son experiencias irrepetibles y valiosas que te orientan a la transformación de lo que haces y lo que sabes” (6,1, 276-277).

Aunado a la declaración del profesor, las experiencias si bien son únicas y enriquecedoras, también conducen a nuevos retos y a nuevas responsabilidades que resultan ineludibles. Similar a los casos ya presentados, hechos diversos forman parte de la experiencias del profesor como cúmulo de conocimientos conducentes a la transformación de su pensamiento, la visión relacionada con su práctica, con las necesidades de los estudiantes y en general sobre su hacer como docente.

4.1.6.2 Dimensión didáctica

Posterior a la descripción relacionada con la dimensión personal en la que se incluyeron los conceptos albergados por el profesor sobre la docencia y sus implicaciones, se describen en el siguiente segmento elementos vinculados con las formas de enseñar y presentar el conocimiento correspondiente a la dimensión didáctica.

4.1.6.2.1 Planeación

Planear, organizar y ejecutar con autonomía.

Las actividades de enseñanza realizadas por el profesor se rigen por una programación que realiza al inicio del ciclo escolar en reunión programada para el arranque de labores el departamento académico de la institución en la que se desempeña. En el libro de texto se incluyen los contenidos a trabajar por unidades y trimestres, esto significa que el profesor sólo tiene que ajustarse a lo programado y seguir la organización en el libro de apoyo. Miguel discurre del seguimiento antes mencionado, para él, el texto no tiene que ser el motor de sus actividades, existe la autonomía de cada profesor, lo que para él se tiene que considerar es una fecha límite por cumplir los objetivos y de acuerdo a unidades y trimestre.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Miguel agrega a la idea anterior la importancia de seguir los lineamientos “tú debes ajustarte a ello con tu organización como profesor, de una manera o la otra pero debes cubrir el objetivo, tú decides ir lento o rápido, repasar, trabajar depende de ti. No es como en América que cada medio minuto tú debes ajustarte a algo, eso te quema la autonomía como profesor, es una cosa mecánica, metódica y horrorosa, creo que dentro de un marco es necesario un poco de margen” (6,1, 318-332).

Es evidente la postura de Miguel con respecto a la autonomía que se tiene como docente, en su caso parece existir ese “margen” para no sujetarse al cien por ciento en el texto de apoyo. Resulta claro que conoce el papel que desempeña un texto y lo ejecuta en su práctica. Además de programar en colectivo y de forma independiente, los profesores dan cobertura a una serie de requisitos administrativos propios de su labor como son revisar, calificar, evaluar, entre otros de igual importancia. Puede advertirse que la planeación de Miguel parte de una programación y organización de actividades realizada con plena autonomía, hecho que conserva la decisión libre del docente sobre la forma de conducirse en su enseñanza.

4.1.6.2.2 Ejecución

Una labor con tintes eclécticos

El enfoque en la enseñanza del profesor, coincide en parte con el de Carmen, Esther y Elisa en el sentido humanista que le imprimen a su práctica y trato a los estudiantes. La evidencia principal es el apoyo y formas respetuosas de dirigirse además de consciente y exigente. Miguel considera a todos y cada uno de sus 23 alumnos para la participación o intervención en la clase, utiliza el discurso para la concientización sobre la importancia del aprendizaje. Organiza el trabajo con ellos en forma motivada y sensibilizadora, deja ver en las acciones un propósito notable; involucrar al alumno en el aprendizaje, que descubra sus potencialidades para lograr en él convencimiento pleno de la necesidad e importancia de superarse, de expresar sus necesidades e intereses y de transformarse como ser humano.

Miguel brinda atención individual en todo momento, su orientación general es de tipo grupal y está alerta a cada uno de sus estudiantes, lo que le permite darse cuenta de la necesidad de atención de alguno de ellos de ser el caso. Recurre a métodos, técnicas, estrategias y recursos de enseñanza diversos-se declara ecléctico- para el ejercicio de su práctica en la enseñanza del idioma inglés con estudiantes de ESO. Las formas de enseñar del profesor están constituidas por métodos y técnicas distintas, entre ellas la traducción de la gramática para presentar reglas gramaticales a sus estudiantes. En ello, utiliza ejercicios incluidos en el texto de apoyo a través de temas que integran estructuras en el tiempo gramatical de interés, mediante lectura, pronunciación y traducción de enunciados en forma afirmativa o mediante interrogantes.

Como actividad de refuerzo, los estudiantes identifican a través de la lectura y en forma auditiva con la voz del profesor las reglas en cuestión y las aplican en ejercicios escritos y orales que de manera posterior discuten en grupo guiados por el profesor. Utiliza técnicas de lectura de comprensión en silencio y en voz alta con traducción a la lengua española incluidas en el texto de apoyo, hace cuestionamientos en inglés y español orientados a identificar la comprensión de los alumnos sobre el contenido de las lecturas y el dominio del vocabulario. Otra técnica es la descripción de acciones basada en imágenes en la que los estudiantes ponen en práctica la redacción, el conocimiento de reglas, vocabulario y verbos además de la práctica oral al momento de comentarla al grupo.

El profesor tiene como objetivo el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua, otorga énfasis a cada una de ellas en tiempos distribuidos según las necesidades y capacidades de los estudiantes. Se observan técnicas de dictado, explicación, discusión y comprensión de contenidos integradas a los métodos directo y traducción de la gramática. Todo ello con la finalidad de propiciar ambientes, espacios y momentos de aprendizaje durante la clase sin importar el uso la lengua materna en diversas ocasiones. Miguel destina mayor tiempo a la habilidad oral de los estudiantes, se observa en ellos participación lenta en este sentido. Sin embargo, solicita a cada uno de ellos exponer su ejemplo o construcción sobre el ejercicio o tema y de esa manera todo el grupo tiene oportunidad de practicar esta habilidad en la clase.

El método Audi lingue existe también en la suma de recursos metodológicos de Miguel, a través de él se otorga prioridad a la comprensión auditiva y la expresión oral. La intención del profesor radica en que los estudiantes identifiquen ideas principales en contenidos que él presenta, los temas y actividades provienen del libro de texto y en ellas ocurre la participación del maestro en igual frecuencia que los alumnos. Acontecen técnicas de repetición y pronunciación guiadas por el profesor. Con ello, además del desarrollo de sus habilidades auditiva y oral se introduce vocabulario nuevo y se fortalece el conocimiento sobre estructuras lingüísticas conocidas la introducción de otras nuevas.

Con la intención de corroborar la información relacionada con los métodos y técnicas utilizadas por el profesor, se cuestionó a los alumnos sobre la realización frecuente de actividades con verbos y estructura de enunciados durante las clases, la totalidad de los estudiantes confirmó dicha acción. De igual manera, una gran mayoría de ellos (91.3%) reportó la realización de traducción de textos como una actividad frecuente en la clase, 95.7% respondió en forma positiva la actividad de lectura de textos en forma continua y una proporción de 95.7% corroboró el desarrollo de ejercicios y notas en libro y cuaderno.

Los datos presentados con respecto a los métodos utilizados por el profesor se corroboran con la opinión emitida por los estudiantes. En forma simultánea, se indago en la versión del profesor sobre los métodos utilizados clase, como respuesta se tuvo “todos, un poquito de todos, un poco de *drilling*, de repetir cada vez que estamos hablando con ellos. Todo ello es enfoque comunicativo puro, creatividad, cuando estamos haciendo esa entrada en la clase de hablarles en inglés un momento es el método directo y cada vez que me paro esos cinco minutos y les pregunto qué gente se ha enterado y cuál es el camino para enterarse y cuál es el camino para no desanimarse, es el método directo” (6,1, 475-483).

Miguel promueve la práctica de las cuatro habilidades mediante los métodos y técnicas ya mencionados, promueve el razonamiento de los estudiantes en el que a través de las actividades y su participación en ellas los conduce a procesos de análisis y deducción de reglas, sobre contenidos, captación de vocabulario y la comprensión del tema y su uso en la comunicación.

Existe la atención permanente durante la clase, en ello verifica si los estudiantes están enfocados en la clase, si están trabajando y si han asimilado el tema o actividad presentada. Para ello elabora preguntas directas a alumnos que él considera requieren su atención o bien por darle participación a todos y cada uno de ellos. Tal acción, brinda a los alumnos igual oportunidad de ser atendidos, orientados y apoyados en caso de existir dudas o carencia de aprendizaje. El monitoreo de parte del profesor, sus desplazamientos en el interior del aula son frecuentes así como su atención desde un punto estratégico en el interior del aula.

El ofrecimiento de apoyo a los estudiantes es permanente así como la exigencia por el trabajo. En general, la atención es adecuada según las necesidades y demandas de los estudiantes. Para el profesor, el monitoreo es una actividad que requiere constancia en este grupo, “con esta gente es necesario todo el tiempo, no hay que desconectarte ni un segundo, tienen el problema de déficit de atención, hay que estar con ellos. Esto es un centro de formación integral entonces tenemos que estar con ellos en aspectos de hábitos, disciplinas, actitudes, etc.” (6,2, 497-502). El dato se confirma con la opinión de los estudiantes con respecto a la frecuencia de atención que les presta el profesor, la mayoría (91.3%) reportó recibirla siempre y una proporción mínima de 8.7% expresó recibirla casi siempre.

De igual manera, en el aspecto relacionado con la participación de los estudiantes, en la mayoría de ellos se promueve la participación individual en las actividades organizadas por el profesor. Cada estudiante es importante y tiene derecho de participar en la medida de sus capacidades en la práctica de Miguel, por lo que cada clase les otorga el número de oportunidades necesario y lo registra en un control para considerar su atención. Se observa insistencia por parte del profesor para que los estudiantes hablen y participen en inglés durante la clase, se recurre al español con frecuencia; no obstante, persiste la invitación del profesor y espera la respuesta en inglés.

Las oportunidades de participar se observan cada clase y en cada actividad. En la mayoría de los estudiantes se percibe esfuerzo en el uso del idioma y actitud abierta a construir una idea que en ocasiones lleva la guía del profesor o en bien su felicitación, nunca un afán de evidenciar. En general la actitud y disposición de los estudiantes para participar en la clase es positiva.

La opinión de los alumnos de Miguel sobre la frecuencia con la que las actividades organizadas por el profesor promovieron su participación en la clase arrojó que, poco más de la mitad (52.5%) del grupo consideró un siempre y la proporción restante le otorgó un casi siempre a este aspecto. La información converge de manera parcial con las palabras del profesor y la realidad observada. Sin embargo lo esperable sería que la totalidad del grupo emitiera un siempre, lo que puede indicar que existen alumnos en este grupo que consideran insuficiente su participación y requieren mayor número de oportunidades de acuerdo a su nivel de dominio del idioma.

Las formas de organización de la clase y la manera de promover la interacción de los estudiantes en el aula, son similares a las observadas en la práctica de Carmen, Miguel registra pocas variantes en este sentido. En las observaciones registradas sobre las actividades desarrolladas por el profesor en ninguna de ellas se realizó trabajo en equipos o en binas, sólo trabajo individualizado y grupal en el que la guía principal fue el profesor. En la visión de Miguel, el trabajo en binas o en equipos depende del curso o grupo que recibe la clase, para este grupo según Miguel, no es conveniente organizarlos en esa forma.

La afirmación anterior se sujeta de la experiencia con este grupo, el profesor ha intentado trabajar en binas y el resultado no es el esperado. Esta forma de trabajo con estudiantes de características poco propicias para ello, en la perspectiva de Miguel no es viable, se distraen o aprovechan el acomodo para hablar de cosas que no tienen relación con la clase. De manera contraria, el trabajo en forma individual involucra estrategias distintas en la práctica de Miguel.

La lectura de comprensión, pronunciación y repeticiones, asociación de vocabulario mediante gráficos en el texto o esquemas, complementación de ideas, traducción de textos, redacción de ideas cortas e ideas sencillas en el cuaderno de notas, actividades en clase además de identificación de reglas gramaticales son parte importante de las actividades de Miguel en su práctica. Las normas de trabajo son de carácter formal en el sentido de que los estudiantes deben llegar puntuales a su clase, de ser el caso se busca conversar con el alumno o alumna en cuestión.

En la práctica de Miguel, no existe la norma o regla de acomodo según convenga al profesor o tutor encargado del grupo, los alumnos tienen plena libertad de ocupar el lugar y ubicación que deseen. Existe una disposición institucional de no interrumpir, distraer u obstruir el desarrollo de la clase por intentar charlar sobre asuntos ajenos a la clase. De manera regular, los alumnos acuden a recibir su clase al aula que les disponen para ello, no cuentan con aula exclusiva para esta clase. La indisciplina es un evento que está lejos de las inquietudes de los estudiantes en este grupo al del aula.

Para Miguel, este centro educativo es un privilegio de institución, los alumnos saben que su lugar puede ser ocupado por otro estudiante, de manera que la conducta no es un problema. Además, los jóvenes son conscientes de la importancia de pertenecer a esta institución en la que toda una comunidad está pendiente de ellos. Miguel recurre a diferentes herramientas para presentar el conocimiento en cada clase, destacan las indagatorias sobre temas sociales, culturales, educativos, y algunos otros. En ellos explora el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el tema así como el significado de términos que se incluyen en el contenido presentado.

De igual forma, introduce temas mediante explicación verbal, se apoya en ejercicios incluidos en el libro de texto, hace indagación en frases, estructuras o palabras, reafirma con actividades de repaso, dictados, lecturas para su comprensión y conocimiento de vocabulario. En forma permanente, el profesor organiza y desarrolla con sus estudiantes tres o cuatro actividades distintas en la clase, éstas se enfocan a la práctica de las diferentes habilidades de la lengua y a ofrecer variedad a los estudiantes con la finalidad de que aprendan y ante todo se interesen por hacerlo.

La respuesta mostrada por los alumnos ante las diferentes formas de presentar el conocimiento, de manera general fue positiva y participativa. Para la mayoría de ellos (65.2%) las actividades indicadas por el profesor les resultan interesantes o muy interesantes para 17.4%, mientras que a una aproximación a dos de cada diez (13.0% y 4.3%) estudiantes las consideran poco interesantes o nada interesantes. Un tercer dato a este respecto es la opinión del profesor sobre la actitud y disposición mostrada por los estudiantes durante este primer periodo, para Miguel “fue mejorando poco a poco.

En la perspectiva de Miguel, la actitud de los alumnos fue cosa de motivarlos, incentivarlos para que no se queden” (6,1, 484-489), lo que puede significar que la disposición y actitud abierta al trabajo de la mayoría va en progreso si se compara con la mostrada al inicio. Lo anterior puede interpretarse como una muestra de que en ellos se ha despertado el interés por aprender y que la labor de Miguel ha sido fundamental. Aunado a ello puede entenderse que han concedido mayor importancia al idioma con el trato y concientización de Miguel.

Las estrategias implementadas en la clase de este profesor son varias. El discurso y la exposición del profesor para orientar, guiar y dirigir el aprendizaje de los estudiantes, con esta estrategia, Miguel presenta y explica temas diversos, enfatiza en puntos gramaticales y promueve la práctica oral con su discurso. Otra es ayudar a organizar la información nueva por aprender con contenidos de hechos o acontecimientos en los que el profesor indaga en el conocimiento, la cultura y la reflexión del estudiante para que sea capaz de ordenar hechos trascendentes. Una tercera estrategia identificada es la enfocada a mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender.

Lo anterior, mediante cuestionamientos relacionados con un tema visto y la conexión que éste tiene con el nuevo. La cuarta estrategia identificada en la práctica de Miguel y también común en los casos anteriores es la elaboración de textos académicos, en la que se organizan párrafos, producción de resúmenes y escritos cortos, asociación de preguntas y respuestas, complementación de enunciados e ideas que implican conocimiento previo realizado en forma grupal e individual con apoyo de libro de texto y cuaderno de notas.

Las formas de solucionar problemas académicos, de indisciplina o bien de carácter profesional, Miguel además de profesor de este grupo es su tutor en la institución. Por lo que tiene comunicación constante con ellos, es consciente de la diversidad que tiene en su grupo las implicaciones a su labor. Con la preparación, experiencia y sentido humano que lo caracteriza, Miguel resuelve los pocos problemas emergentes a través del diálogo directo con los estudiantes, la institución cuenta con el apoyo de docentes, autoridades y padres de familia que de manera conjunta guían el buen desempeño y la conducta de los estudiantes.

El trabajo y la disciplina de los estudiantes en el contexto de Miguel, en general no es problema para el desarrollo de su práctica, es un grupo responsable y la gran mayoría cumple con sus deberes, con materiales y participaciones. Según el profesor, el hecho de ser parte de una institución de mucho trabajo, formación integral y prestigio inyecta en los estudiantes un sentido de pertenencia que favorece en gran medida en la actitud que adoptan, el trabajo que desarrollan y la disciplina que conservan en el aula. Reconoce el esfuerzo “todo cuesta, esto no es algo que por sí solo está dado, hay que trabajar en ello para que continúe mejorando y no se quede nada atrás” Al inicio del ciclo escolar fue necesario para el profesor trabajar la actitud y conducta de sus alumnos, no ha necesitado ningún remedio más que trabajo y atención.

En situaciones profesionales, Miguel siempre tiene un plan B para cualquier eventualidad –similar a Esther-. Además de la precaución que toma antes de asumir un compromiso de orden profesional o académico, se documenta para no enfrentarlo sin recursos o herramientas. La cuestión tecnológica no es problema para Miguel, se mantiene actualizado y para él es necesario ir al día en todos los aspectos que involucren la labor educativa. Sin embargo, no se observó su uso durante este primer trimestre. Los materiales didácticos utilizados en el desempeño de su práctica son poco variados, destaca el libro de texto, cuaderno de notas, material audible- conversaciones, artículos y grabaciones relacionadas con el texto-libros y diccionarios. Otros materiales de uso frecuente en la clase del profesor son los tradicionales.

Para confirmar los datos antes expuestos sobre los materiales utilizados por el profesor en la clase, se indagó en la opinión de los alumnos con respecto al uso frecuente de materiales tradicionales, la mayoría (91.35%) respondió afirmativamente. Algo similar sucedió en la respuesta que concedieron sobre la frecuencia de lecturas en texto en la que 82.6% reportó su aplicación permanente. Con respecto al material didáctico no observado en la clase y en consecuencia no descrito en líneas anteriores, 78.3% de los alumnos reportó ausencia de materiales visuales como carteles, láminas, fotografías o posters.

Puede entenderse que hay poca variedad de materiales didácticos en la clase de Miguel, hecho que sin duda puede poner en desventaja el gusto por el idioma por parte de

los estudiantes. No se les presenta material que puede ser interesante para ellos, en consecuencia, su perspectiva sobre el idioma puede no ser favorable por considerar poco atractiva la clase y con ello disminuir su gusto por el aprendizaje del idioma inglés. A este respecto, se indago en los estudiantes y se encontró que una mínima proporción de 17.4% reportó gusto por el idioma, un porcentaje mayor a este (43.5%) registró gustarle poco, tres de cada diez estudiantes (30.4%) lo visualizan con indiferencia y la proporción restante consideró que le gusta poco.

El hecho anterior puede estar relacionado con lo atractivo del material y las situaciones de aprendizaje que se promueven en el aula para que la perspectiva de los alumnos sobre el idioma sea distinta y en consecuencia favorable para su aprendizaje.

4.1.6.2.3 Evaluación

La ruta a seguir en evaluación depende de los objetivos

Las formas y elementos que integran la evaluación en la práctica de Miguel son varios; destaca la participación de los alumnos en las actividades y trabajo realizado, los deberes, lectura, ejercicios de oraciones, actitud y relaciones. Para Miguel, en el asunto de evaluación, “la ruta puede ser más o puede ser menos, depende de lo que pretendes conseguir, pero siempre es trabajo en clase, participación y lectura” (6,1, 531-536). Este proceso va acompañado de exámenes trimestrales y finales. Dichos elementos son sólo parte de la evaluación continua que aplica el profesor a sus estudiantes, en cada uno de ellos está inmersa una o varias habilidades de la lengua que deben ser valoradas por el profesor para verificar el progreso o atraso de sus alumnos en cada periodo programado.

4.1.6.3 Aspecto institucional

Labor, compromiso y atención conjunta.

Las condiciones de apoyo en este contexto educativo y su influencia en la práctica del profesor son un punto que puede considerarse favorable para la realización de su práctica.

El tamaño del grupo con 23 estudiantes podría decirse que favorece al desarrollo de sus actividades docentes, en esta institución el espacio para recibir la clase es suficiente y adecuado. El tipo de aula es de diseño común para para 30 estudiantes, el mobiliario es de características tradicionales, sillas con escritorio anexo y pizarra doble para uso de tiza y marcadores. Se tienen recursos tecnológicos -computadora, parlantes, video proyector-, escritorio y silla para el profesor además de ventilación e iluminación adecuada. Los espacios entre pasillos destacan posibilidad para la interacción del profesor con los alumnos y en subgrupos.

El profesor no cuenta con un salón propio, sin embargo las aulas están equipadas para el desarrollo de las clases y se tiene una logística de uso de las mismas de manera que no se afecte el tiempo de clase de los alumnos. Existe apoyo total en este centro educativo, se tiene una labor coordinada entre maestros y autoridades para cuidar de la disciplina y el trabajo de los alumnos, se evitan las ausencias en las clases así como medidas y acciones de concientización al alumno sobre su falta.

Existe organización y trabajo en equipo, se realizan reuniones de programación y planeación al inicio del ciclo escolar, se lleva el seguimiento según fechas establecidas para el cumplimiento de lo planeado y programado. La comunicación es permanente entre docentes, se asigna un asesor a estudiantes de lenguas extranjeras que ingresan a la institución con nivel cero de español. Se programan citas con padres de familia en forma periódica, se establece compromiso con ellos en casos de estudiantes con bajo rendimiento o problemática. En general, existe apoyo de la institución en todo momento.

4.1.6.4 Perfil Estudiantes

El grupo de estudiantes que reciben la enseñanza de Miguel está conformado por 23 alumnos de edades que oscilan entre los 14, 15 y 16 años de edad, de ellos la proporción mayor son los de 14 años, mismos que rebasan la mitad del grupo (60.9%), los de 15 conforman una proporción mayor a 30.4% y un mínimo de 8.7% tiene 14 años de edad.

Lo anterior significa que la mayoría de los estudiantes cursan su instrucción de ESO en la trayectoria esperable de acuerdo a la edad y niveles estipulados en la ESO. Lo que puede no representar un reto mayor para Miguel en aspectos de integración, mayor atención o bien personalizar la educación en algunos de ellos por ser repetidores. En este grupo la distribución de género es mayor en varones con poco más de la mitad (52.2%) y su complemento ocupado por las mujeres 47.8%. Un número importante de ellos (43.5% y 34.8) pertenece a familias de cuatro o cinco personas, El idioma español es la lengua materna de la mayoría (82.6%), el idioma inglés es la L1 de una proporción mínima de 8.7 y una proporción similar a ésta registró una diferente como lengua nativa.

En este grupo de estudiantes, 8.7% registro el nivel de estudios del padre con sólo primaria incompleta, 17.3% reportó secundaria incompleta o completa como grado máximo de estudios de su mentor, 39.1 % registró padres con carrera técnica o bachillerato completo, 12% registro una profesión en magisterio o licenciatura inconclusa, sólo una proporción de 17.3% tienen padre con una carrera de licenciatura o magisterio completo y una proporción relativamente baja (4.3%) reportó posgrado completo como preparación de su padre.

En lo que respecta a la preparación de la madre, una proporción mínima de 8.7% estudiantes reporto primaria incompleta como grado máximo de estudios de la progenitora, poco más de uno de cada diez (13.0%) alumnos registró secundaria completa, 8.6% se distribuye entre las categorías de carrera técnica o bachillerato incompleto. Una proporción de 39.1% reportó grados de carrera técnica o bachillerato, 26% de las madres de estos estudiantes tienen magisterio o licenciatura completa y sólo un mínimo de 4.3% no sabe el nivel de estudios de su madre. Los estudios de posgrado están ausentes en los grados máximos de preparación de las madres en los estudiantes del caso Miguel.

La información antes descrita, permite interpretar que poco más de la mitad de los estudiantes de este grupo tiene padre con formación académica que se ubica entre las categorías de bachillerato completo, carrera técnica, magisterio, licenciatura o posgrado en proporción mínima. Lo que puede tomarse como beneficio para los estudiantes a razón de que están en posibilidad de apoyar a sus hijos en situaciones académicas y económicas

además de que sería esperable que las expectativas de los padres preparados impulsaran a los hijos en su superación.

Por otro lado está la desventaja de los estudiantes de quienes sus padres no alcanzaron grados superiores de educación, la situación puede ser totalmente a la inversa además de representar para el profesor un reto mayor en su práctica a razón de que puede requerir de mayor tiempo en la atención de los estudiantes y en cuestiones de incumplimiento por situaciones económicas desfavorables en la familia.

La ocupación de los padres puede estar vinculada con el nivel de preparación. En este aspecto se encontró que 30.4% de los estudiantes tiene padre con un empleo eventual, 8.6% reportó trabajo semi calificado entre los que pueden ser trabajo de obrero o intendencia. Una proporción de 34.8% dice tener un padre con empleo en la categoría de administrativo y profesionista empleado en el sector público. Las proporciones restantes se distribuyen entre (8.7%) desempleados, profesionistas independientes (8.7%) y alto directivo.

Para el caso de la madre, 13.0% reportan la ocupación de la madre en dedicación exclusivamente al hogar, la misma proporción tienen un trabajo eventual y el mismo porcentaje es profesionista independiente, 4.3% de ellas no trabaja, 26.1% tienen un trabajo semi calificado entre los que se sitúa limpiadora, obrera o conductora de transporte. Las proporciones restantes en suma 26% se distribuyen entre las categorías de empleado administrativo, técnico especializado, empleado de nivel intermedio y profesionista en el sector público.

Los datos anteriores conducen a entender que de los estudiantes en el caso Miguel por lo menos tres de cada diez provienen de familias en las que el padre no tiene una estabilidad laboral, lo que puede provocar inseguridad emocional y física en el alumno, y en consecuencia bajo rendimiento. Asimismo una aproximación a dos de cada diez alumnos tiene una madre que no percibe un sueldo por no contar con un empleo o se dedica al hogar, hecho que no le permita apoyar a la economía familiar y en ello aspectos como reducción de los ingresos o insuficiencia de los mismos se involucran.

En contraste está el dato de que por lo menos siete de cada diez alumnos tienen una familia en la que el padre trabaja, lo que puede significar en estos estudiantes una estabilidad emocional y constancia en actividades. Poco más de ocho de cada diez estudiantes tiene una madre que percibe un sueldo, situación que también puede resultar favorable para los estudiantes en el sentido de apoyo y solvencia a sus necesidades básicas y escolares. Sin embargo, también puede representar disminución de la atención hacia las necesidades de los hijos o poco compromiso.

En el aspecto laboral de los estudiantes, la gran mayoría (82.6%) no ha trabajado durante su adolescencia y no se encuentra en este momento trabajando. Las proporciones restantes (8.7%) reportan haber trabajado un año, (4,3%) se encuentran actualmente trabajando o (4.3%) han trabajado más de uno a tres años. Evento que confirma la aseveración anterior con respecto a la necesidad de algunos de ellos por trabajar y en consecuencia resultados poco favorables en su rendimiento escolar.

Con respecto a los antecedentes de formación de los estudiantes que forman parte de este caso, la gran mayoría cursaron los dos grados anteriores al tercero (1° y 2°) en Granada, más de la mitad (52.2%) lo hizo en escuela pública y la proporción restante tuvo esta formación en escuela concertada. 91.3% tuvo su educación primaria en esta ciudad capital, la mayor parte de ellos (69.6 %) lo hizo en escuelas de sostenimiento público, sólo una proporción mínima de 4.3% tuvo formación en la modalidad de sostenimiento privado y 26.1% la realizó en escuela concertada.

Los antecedentes relacionados con la formación en inglés de este grupo de estudiantes similar a los casos anteriores desprenden cuestionamientos con respecto la instrucción recibida tanto en Educación Primaria como en los dos grados anteriores al actual de ES. En el caso Miguel son tres años de inglés previos al que llevan actualmente, en el diagnóstico de CLI con la finalidad de conocer el nivel de desempeño con el que ingresan los estudiantes al último grado de ESO, los resultados se encuentran a distancia considerable de ser satisfactorios. El argumento de esta aseveración es que la media del porcentaje de respuestas correctas alcanzada por los alumnos no alcanza el 60% (53.3 %) para considerarse aprobatoria.

Existen antecedentes de formación en los estudiantes que suman por lo menos nueve años en este caso. En la exploración sobre este aspecto se encontró que la totalidad de alumnos de este grupo recibió clases de inglés en Educación Primaria, más de la mitad (52.2%) llevó de una a tres horas a la semana en cada uno de los seis grados de este nivel educativo. En ES la mayoría (73.9%) llevó cuatro horas a la semana durante los tres años previos al actual. Aunado a ello está el apoyo que algunos casos tuvieron de recibir cursos adicionales de este idioma. La razón de la aseveración anterior es que tres (30.4%) de cada diez estudiantes reportó haber tenido este apoyo durante un año. Por lo que se esperaría mejores resultados en el diagnóstico de CLI en los estudiantes que llevaron inglés en educación previa a la secundaria y que además recibieron cursos de este idioma de manera extra escolar.

4.1.6.5 Reflexiones

Las reflexiones derivadas del análisis sobre la práctica que realiza Miguel con estudiantes de 4º grado de ESO en un instituto público de turno matutino en la ciudad de Granada, se presentan con base en el tratamiento de la información. Las enunciaciones y su validez responden de forma única al caso Miguel.

En lo relativo a su formación académica construida en instituciones públicas con culminación en un doctorado además de otras carreras, muestran evidencia de su incesante interés por el conocimiento y la preparación sin que las circunstancias obstaculicen sus orientaciones. Todo ello deriva contar con herramientas cognitivas para hacer frente a la labor educativa además de la visión y lucha constante porque sus estudiantes logren el aprendizaje deseado. Miguel cuenta con grandes potenciales en los distintos saberes, el principal; su amor por la enseñanza, haría falta explotar ese valioso cúmulo de conocimientos pedagógicos para lograr mejores resultados y lograr el gusto por el idioma en sus alumnos.

Miguel es un profesor con una vasta experiencia y sentido humano, hecho que lo convierte en una persona abierta y dispuesta a aprender de los demás, actitud que tiene a su

favor y la proyecta en la forma de tratar y ver a los alumnos- acto que resulta benéfico para el aprendizaje de los estudiantes-.

En su práctica se observa pleno conocimiento de saberes pedagógicos, de técnicas y estrategias, sin embargo, se detecta ausencia de variedad en materiales y formas de organización en el aula. Buscar lo atractivo y un poco de socialización entre los estudiantes puede contribuir al gusto por la lengua, al aprendizaje colaborativo.

En la planeación y organización existe evidencia de que parte de un trabajo planeado y se soporta en su nutrida experiencia, sería de trascendencia incrementar la variedad de actividades en las que se explote la tecnología en combinación con la creatividad de los alumnos. La creación de situaciones en el aula en las que los alumnos ponen en práctica las cuatro habilidades de la lengua es evidente, haría falta mayor énfasis en la parte oral y en la auditiva incrementando el discurso en la lengua meta en cada clase por parte del profesor y en consecuencia el alumno.

La interacción maestro alumnos es constante y de calidad, haría falta alumno con alumno que puede resultar también productiva para el aprendizaje y práctica del idioma en los alumnos. Se observan estrategias de enseñanza como son las indagaciones o cuestionamientos directos de parte del profesor para conectar conocimientos previos con conocimientos nuevos y se considera a cada alumno en la clase, acción que debe promoverse en forma constante de manera que sea posible crear el hábito en los estudiantes de ser inquisitivos en para que desarrollen su pensamiento crítico y con ello apoyen su aprendizaje del idioma.

En general se lleva secuencia de actividades en cuaderno, libro, actividades de lectura y tareas, lo que indica que se otorga importancia a las mismas. Esto significa que además de favorecer el aprendizaje en los alumnos les ayuda en su formación como seres humanos en constancia y disciplina. Se lleva a cabo la evaluación en la que se consideran elementos diversos y se le otorga mayor peso a la participación en respuestas a preguntas hechas por el profesor y no a la producción oral libre y creativa, lo que puede ser una fortaleza en el alumno más que una limitante en la que tiene que dar una respuesta.

Se utilizan pocos recursos didácticos diseñados por los alumnos, de hacerlo, puede incrementar el interés y disposición por aprender. El apoyo institucional es abierto y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

suficiente, fortaleza que debe aprovecharse y explotarse para implementar mecanismos de práctica de la lengua inglesa.

En este capítulo denominado tratamiento de la realidad o fase analítica de la investigación, se entrelazaron elementos diversos para hacer posible la construcción de cada una de los casos. Con ello después de la búsqueda en un marco conceptual, de diseñar instrumentos y recurrir a técnicas que permitieron explorar, identificar y describir las diferentes realidades aquí plasmadas, es posible después de ello conocer las particularidades, semejanzas y diferencias que dan forma a la práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de CLI.

4.2 Posibles relaciones entre categorías

Durante la construcción de cada uno de los casos se identificaron posibles relaciones entre categorías que sugieren estudios a profundidad. Los casos de Esther y Elisa que desarrollan su labor con el aditivo especial que les genera su vocación como docentes y el trato dispuesto de ayudar y guiar a los alumnos considerando sus necesidades además de la preparación hasta ahora conseguida para desempeñar su función. De igual manera está la insistencia y concientización de parte de los profesores por la participación de sus estudiantes en situaciones de práctica en la que los profesores propician oportunidades de aprendizaje y promueven la práctica de las cuatro habilidades de la lengua a través de estrategias muy de su estilo personal como docentes.

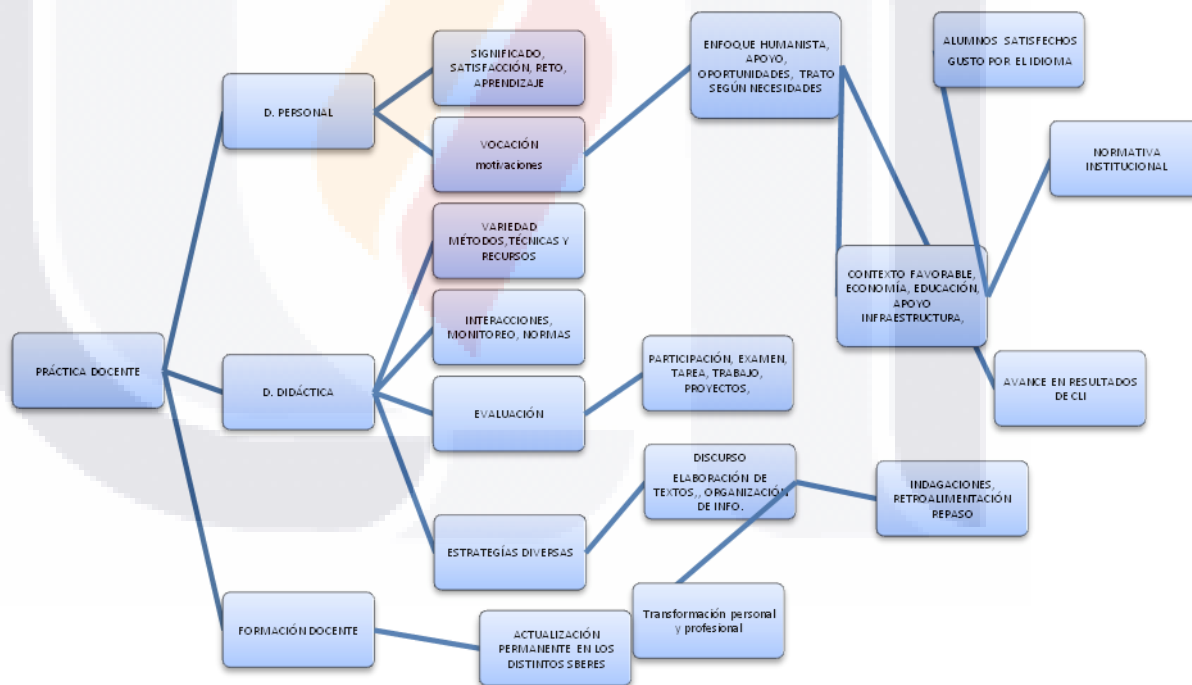
El evento antes mencionado se observó también en los casos de Miguel y Carmen, como casos de contraste, ambos ejecutan las acciones antes mencionadas, sin embargo ellos le adhieren comunicación permanente y cercana con sus alumnos, lo que produce como respuesta valoración de las acciones que hacen los profesores en el aula y por consiguiente respuesta permanente a las actividades y discurso del profesor de parte de los estudiantes.

En la figura 2 se ilustra la identificación de posibles relaciones detectadas entre categorías. Para ello, se presenta el caso Esther por ser la práctica en la que se observan

dichas posibilidades. Agregado a ello está el resultado alcanzado por sus estudiantes en el segundo momento de la prueba de CLI. La tendencia general en el grupo fue de un resultado mayor al obtenido en el diagnóstico. La media del porcentaje de aciertos en el segundo momento es aún por debajo del sesenta por ciento, sin embargo la diferencia entre ambos momentos si bien no es estadísticamente significativa sugiere la apertura de nuevas investigaciones sobre estas posibilidades.

Se realizó una concentración de hallazgos en las diferentes categorías estudiadas y por cada uno de los casos, en ella pueden identificarse semejanzas y diferencias así como particularidades de cada uno de los profesores participantes en este estudio. Tal concentración está disponible como evidencia y para consulta en expedientes independientes creados para cada caso.

Figura 2. Diagrama posibles relaciones en la práctica de Esther, hacer con vocación.



En la figura 2 se exponen las posibles relaciones entre categorías derivadas de los hallazgos localizados en el caso Esther. Se le ha denominado “hacer con vocación” por la representación de los elementos que se entrelazan en la construcción de su práctica

orientada a la enseñanza de una lengua. El proceso de la misma se origina de un deseo, una aspiración gestada en la profesora desde la infancia, se abona con búsquedas para cubrir necesidades y demandas, consideraciones en el trato y apoyo a los alumnos. A ello se agrega que la labor de la profesora parte del gusto por la actividad, con compromiso y el deseo por hacer llegar a otros los conocimientos de la mejor manera y con las herramientas suficientes para lograr el objetivo. De igual forma el significado de la docencia para Esther se refleja en la manera de conducir su práctica y la búsqueda de alternativas para la cobertura de las necesidades y las demandas. Asimismo, la satisfacción en los logros, en el crecimiento personal y profesional así como en la preparación constata. Todo lo anterior hace referencia a una labor de enseñanza con vocación.

Para Larrosa (2010), la vocación es “la inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y servicio hacia los demás” (Larrosa, 2010:8). Como puede apreciarse, en la perspectiva de Larrosa relacionada con vocación, para el autor ésta se origina de la inclinación por enseñar a otros y en ello varias características y atributos se entrelazan para llevar a efecto la actividad de enseñar.

En el caso de Esther y de manera convergente Miguel podría decirse que su estilo, particularidades y acciones emanan de manera directa con un hacer con vocación. Elisa y Carmen también reflejan tonalidades en su práctica que apuntan en esta dirección (vocación), con sus respectivas particularidades, sin embargo, en ambos casos no existía la inquietud por la docencia en edad temprana como sucedió en los casos de Esther y Miguel, hecho que marca una diferencia importante.

Las tres grandes categorías estudiadas se muestran como parte de la práctica docente y sus componentes como subcategorías. En el caso de Esther, se observa un posible vínculo entre la vocación – las motivaciones, entusiasmo, satisfacciones, compromisos y aprendizajes inmersos en la dimensión personal-, la orientación humanista –los enfoques, métodos, técnicas, estrategias y búsqueda de recursos- en la dimensión didáctica-, en su estilo de enseñanza y la formación permanente de la profesora que se traduce en los distintos saberes-pedagógicos, disciplinares, profesionales, curriculares, experienciales- todos intervinientes en la práctica ya presentados a lo largo de este documento.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es indudable que en la práctica docente se entrelazan las distintas dimensiones y sus componentes, sin embargo, al parecer lo esencial es el efecto que cada docente logra con sus particularidades para que la relación entre sus elementos posibilite un proceso de enseñanza adecuado y un aprendizaje que apunte a ser efectivo. Mediante la construcción de cada uno de los casos, fue posible advertir la variedad de elementos que interactúan en cada uno de los aspectos insertos en las dimensiones de la práctica de los profesores aquí estudiados.

De igual forma, se identificaron las particularidades subyacentes de cada una de las prácticas observadas, mismas que se concentraron en un cuadro para identificar semejanzas y diferencias en los casos. Tal documento estará disponible para su consulta en los expedientes individuales de cada caso estudiado. Dentro de las particularidades de cada caso existen elementos concordantes entre ellos y convergentes a la práctica. Lo que puede apoyar en la orientación de la búsqueda de alternativas conducentes a la mejora de la enseñanza. Con el análisis de los puntos coincidentes y en aquellos que hacen la diferencia puede resultar un punto de partida para nuevas investigaciones conducentes a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en Educación Secundaria Pública.

La constitución de cada caso permitió conjuntar los distintos elementos que dan muestra de las circunstancias particulares en las que se edifica la práctica docente de cada uno de los profesores. Los fenómenos extractados desde el espacio natural en el que la práctica es desarrollada, dan cuenta de las fortalezas y extenuaciones del hacer docente. Todo ello desde un acto de observación, reflexión y autovaloración de orden introspectivo en los profesores apoyado de la percepción de quienes reciben la enseñanza.

Con los hallazgos y características a los que se hace referencia fue posible transitar y reflexionar con fundamento en la teoría localizada así como la realidad individual observada y extraída en cada uno de los casos. De todo ello se desprende en el capítulo siguiente, la discusión de los hallazgos así como las reflexiones y conclusiones finales de la investigación. Presentar la diversidad existente en la práctica docente de profesores de inglés en secundaria, la manera en que se teje esta labor de trascendencia en la sociedad, los elementos que intervienen en el proceso pedagógico así como la esfera correspondiente a la formación del profesor ha sido la parte medular en esta investigación.



CAPÍTULO V. DIVERGENCIAS Y CONCORDANCIAS EN LA PRÁCTICA

En el presente capítulo, orientado a la discusión de los hallazgos en el tratamiento de los datos y posterior al análisis realizado en las distintas categorías estudiadas como parte de la práctica docente, se buscó dar respuesta a las preguntas de investigación y con ello conocer la realidad investigada. En esta sección de la investigación se incluyen tres apartados conforme a las preguntas y objetivos planteados en el estudio; el primero denominado la cimentación de la práctica orientado a la parte relacionada con la dimensión personal, el segundo con el nombre de elementos constitutivos del proceso pedagógico como parte de la dimensión didáctica y el tercero se identifica con la nominación de la formación como herramienta elemental en la construcción de la práctica.

Se integra en esta sección un cuarto apartado relacionado con la parte institucional y contextual en la que se discuten características propias de las instituciones, el contexto de los alumnos y el nivel de CLI en diagnóstico y post test después de la enseñanza recibida durante un ciclo escolar. Los apartados antes descritos hacen referencia a la práctica del profesor de inglés de tercero de secundaria de cuatro escuelas públicas en la ciudad de Aguascalientes.

Categorías de comparación

Para conformar las categorías orientadoras en la discusión de resultados, se consideró la información proporcionada por los estudiantes participantes en la investigación. Se seleccionó una de las opiniones incluidas en el cuestionario que tiene que ver con la percepción de los estudiantes sobre el apoyo que las actividades organizadas por el profesor generaron a su aprendizaje de la lengua inglesa.

Los resultados de la información proporcionada al respecto antes mencionado en cada uno de los casos y de acuerdo al análisis de frecuencias pueden visualizarse en el cuadro 5.1 en la página siguiente.

Cuadro 5.1 Opinión de alumnos sobre apoyo percibido de las actividades del profesor en su aprendizaje del inglés.

LAS ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR EL PROFESOR APOYARON TU APRENDIZAJE DEL INGLÉS					
CASOS	No. Alumnos respondientes	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
ESTHER	42	0%	22.9 %	70%	7.1%
ESTELA	41	30.0%	37.5%	32.5%	0%
ESPERANZA	42	0%	33.3%	64.3%	1.8%
ELISA	27	0%	18%	66.7%	5.3%
CASOS DE CONTRASTE					
CARMEN	27	0%	0%	48.7%	51.3%
MIGUEL	23	0%	8.7%	13%	78.3%

Las categorías quedaron con las denominaciones siguientes: apoyo percibido alto, apoyo percibido regular y apoyo percibido bajo. Para la categoría denominada apoyo percibido bajo se consideraron las actividades en la práctica de Estela por ser quien obtuvo la proporción mayor de los cuatro casos, en la segunda de apoyo percibido regular se tomaron las actividades de la práctica de Esperanza y Elisa, en la tercera de ellas denominada apoyo percibido alto se describen las actividades de la práctica de Esther. De acuerdo con este criterio, los casos de contraste se ubicaron también como de alto apoyo.

5.1 Cimentación de la práctica del profesor de inglés, dimensión personal.

En el desarrollo de este apartado se enfatiza en los elementos concernientes a la dimensión personal; antecedentes, motivaciones, significados, aprendizajes, satisfacciones, retos y cómo estos elementos se entrelazan con la formación docente y las acciones realizadas en el ámbito didáctico para dar origen a la denominada construcción de la práctica.

5.1. Antecedentes socioeconómicos, motivación y significados de la docencia.

En lo correspondiente a antecedentes socioeconómicos y familiares, el hallazgo que coincide en dos de las tres categorías, la correspondiente a apoyo percibido bajo (Estela) y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

apoyo percibido alto (Esther), tiene que ver con el origen y las condiciones sociales que anteceden a su profesión y situación actual. En ello se describen vivencias que destacan bajo poder económico y limitaciones de orden general.

Lo anterior representa arduo trabajo en la infancia de Esther, hecho que le impulsa a buscar la superación y el sustento en mejorar la calidad, con actitud perseverante y dispuesta por el hecho de ser una actividad de su interés. No así en el caso de Estela, quien tuvo necesidades económicas en menor magnitud y no durante su niñez además de que tuvo que trabajar para solventar su EMS en una actividad que no era parte de sus anhelos pero que se presentó como oportunidad para dar solución a sus necesidades en ese momento. Lo que dista en demasía de ser algo que parte de una inquietud o motivación y puede verse reflejado en su actitud y disposición por mejorar sus acciones al interior del aula de clase.

Ambos casos se introducen en la docencia con cierta similitud-superación-, pero con una diferencia importante, la inclinación por la docencia en el caso de Esther y en el de Estela las circunstancias en las que estuvo inmersa en ese momento, hecho que parece ser se refleja en su desempeño al interior del aula. En vinculación con el tema, la categoría de apoyo percibido regular en el que se insertan Esperanza y Elisa, ambas coinciden en antecedentes y situación económica, no hubo las carencias que las posicionara en la necesidad de trabajar en forma previa a su profesión, sin embargo difiere en ellas la inserción al terreno educativo. Elisa inspirada por la actividad docente, Esperanza como alternativa de una actividad que no pudo darse, en ellas la práctica que realizan concuerda en la mayoría de sus elementos pero difiere también con la orientación humanística de Elisa y el trato poco flexible de Esperanza.

A manera de contraste, los casos Carmen y Miguel, ambos de origen humilde, con necesidades y carencias familiares, no tuvieron que trabajar durante su infancia o adolescencia porque sus padres concedieron la importancia total a su educación, misma que fue excelente en ambos casos –según lo afirman y se confirma en su discurso y visión-. Su inmersión al campo de la docencia difiere, Miguel desde su infancia se interesó por la enseñanza y Carmen se introdujo por las circunstancias. Sin embargo, la práctica de ambos es muy semejante entre ellos, con la diferencia de la vasta preparación de Miguel.

Al parecer, el punto medular en ambos casos es la orientación humanista que le dan a su labor, parte de un requerimiento de planes y programas, se sostiene de una formación bien cimentada en los profesores y se nutre con la visión de lucha permanente por ser mejores cada día. En Miguel puede lo anterior percibirse por su constante preparación y experiencias a nivel internacional, en Carmen su perseverancia y constancia por dar lo mejor en su práctica y en ambos la valoración que le dan a la formación en todos los niveles. Hecho que se corrobora con la apreciación de los estudiantes de ambos casos al considerar las actividades organizadas por ellos de mucho apoyo a su aprendizaje.

En la concordancia anterior en la que cuatro casos coinciden y su inclinación por la docencia, parece ocurrir con mayor influencia la conexión entre deseos de aprendizaje con la profesión docente, ésta se entraña como posibilidad para crecer en conocimiento y en la satisfacción de ayudar a otros a aprender. De igual forma, acceder a mejores oportunidades como ser humano. Asimismo, este hecho parece reflejar que, además de la aspiración de una carrera como la docencia, las posibilidades de acceder a otras instituciones alejadas del magisterio, representan una opción difícil en términos de economía.

El punto anterior conecta con la motivación por la labor docente, su ingreso y permanencia actual. Los detalles encontrados con respecto a la inquietud o estimulación por ingresar al campo de la docencia son tres, el primero tiene que ver con los casos que a temprana edad tuvieron inquietud por la enseñanza, Esther y Elisa, ambos en diferentes categorías, sin embargo en su hacer y saber –aunque diferente-se registran elementos que pueden estar relacionadas con la vocación por la docencia, lo que puede corroborarse en la construcción de ambos casos en el capítulo anterior.

Esperanza y Estela ingresaron al campo de la enseñanza como alternativa de otra profesión, en el caso de la segunda de ellas, contaba con el conocimiento de la disciplina y la experiencia temprana de impartir el idioma, sin embargo; la realidad observada en su práctica desdice lo que expresa y lo que se esperaría ver en su hacer. En el caso de Esperanza, se observa coherencia entre lo que expone, su saber y actuar, si bien no se inserta a este ámbito por inquietud, la trayectoria y experiencia al parecer le han beneficiado para defenderse en su desempeño, prueba de ello es la valoración que le dan sus estudiantes a las actividades organizadas en la clase.

Como contraste, el caso de Miguel, su ingreso a la tarea educativa parte de un interés y gusto por enseñar, similar al caso Esther denota hacer con vocación en la mayoría de los aspectos involucrados en su práctica. Distingue en el caso Miguel la constante y vasta preparación, la visión que ha adquirido de su inmersión en distintos contextos además de la experiencia y conocimiento en diversos ámbitos. Aunado a ello el compromiso, disposición y profesionalismo que asume en su labor además de la comunicación y dialogo permanente con sus estudiantes.

En lo relativo a los significados, en la categoría de apoyo percibido bajo, la docencia encierra un proceso de transmisión en el que otros reciben un cúmulo de conocimientos. Sin embargo, ese concepto hoy día ha quedado atrás para dar paso a nuevas perspectivas en las que la enseñanza se concibe como el desarrollo de actividades ajustadas a las necesidades, aspiraciones y capacidades de los alumnos de manera que se logre además del aprendizaje la competencia.

Sobre lo anterior, Tardif hace una puntualización, “un docente profesional no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales; es un actor en el sentido fuerte de la palabra, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, que posee conocimiento y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y la orienta” (Tardif, 2004:169).

Parece ser que los significados de Estela sobre la docencia se alejan de perspectivas actuales. Para Díaz Barriga y Hernández (2011), el proceso de enseñanza es entendido como un “sistema de ayudas que se ajusta en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos, un proceso que pretende apoyar o sostener el logro de aprendizajes significativos y constructivos.” (Díaz barriga y Hernández, 2010:116). Diferente a la postura de Estela están los significados de los docentes que integran las categorías de actividades de apoyo regular y de alto apoyo al aprendizaje. Para ellos la docencia significa hacer y estar en algo que les gusta y les satisface. Una actividad en la que reflexionar es indispensable después de cada sesión para tomar decisiones, un conjunto de acciones que representa un reto porque la labor es con seres humanos.

En el caso de Carmen y Miguel, para ambos la docencia denota actividad con compromiso y entrega, un proceso lento que traerá en algún momento el fruto esperado, la satisfacción de despertar hábitos además de aprendizajes, de apuntar a logros en los que el alumno se visualice como mejor ser humano y no sólo ir en busca del conocimiento. Para los profesores en estos dos casos de contraste, queda entendida la misión de la docencia. Con ello se desprende una reflexión en la que puede exponerse que los significados de los docentes aquí estudiados con respecto a dicha labor son diversos y a la vez coincidentes entre ellos en algunos aspectos. Sin embargo, existen diferencias que pueden entenderse como interpretaciones distintas de lo esperable, lo que podría significar ausencia de perspectiva actual o acorde a lo que un plan y programa espera de la labor docente. En consecuencia, las acciones realizadas en el trayecto formativo pueden no ser las adecuadas y los resultados en consecuencia ubicarse distantes del objetivo.

5.1.2 Aprendizajes, satisfacciones y retos

Cada una de las categorías registra datos además de importantes, interesantes para el desarrollo de la práctica. En la categoría de actividades de alto apoyo, se advierte que para la profesora en esta labor existe un aprendizaje permanente, pensamiento que se ratifica con la afirmación “en el campo de la docencia jamás se termina de aprender y se está en evolución permanente” (1.1.6-12)⁸. Tal noción se adhiere a su labor y le orienta a mantenerse actualizada para cubrir las demandas en su profesión.

Similar a la categoría anterior, se ubican las profesoras en la categoría de actividades de apoyo percibido como regular, para ellas, pertenecer al campo de la docencia les permite conseguir un cúmulo de aprendizajes valioso, reconocen lecciones de sus estudiantes, mismas que integran en sus planeaciones. Coincide en ello Esther, quien destaca aprendizajes previos, durante y posterior al proceso de enseñanza. De manera distinta se posiciona la categoría de actividades de apoyo percibido bajo, la profesora reconoce haber aprendido de la situación de incomprensión y ausencia de apoyo de los padres.

⁸ Caso 1, (Esther) Entrevista 1, página 6, línea 12.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para la Estela, la condición antes mencionada le deja importantes aprendizajes que se traducen en la realización de esfuerzos aislados y acorde a las posibilidades de su parte.

En la perspectiva de los casos de contraste, los profesores destacan aprendizajes importantes durante su proceso de formación en los diferentes niveles educativos como consecuencia de los buenos profesores que tuvieron, ambos reconocen en la preparación un pilar importante. Con ello, puede entenderse que enfatizan la importancia de la preparación desde nivel elemental hasta superior y mantenerse en constante preparación. Asimismo, la necesidad de que el docente cuente con las herramientas necesarias y adecuadas para desarrollar su práctica. Ambos casos tienen doctorado como máximo grado de estudios.

En general todos los casos advierten importantes aprendizajes sobre diferentes fuentes y en circunstancias totalmente distintas. Con este hallazgo puede entenderse que la formación en todos sus niveles, el desarrollo de la práctica y sus destinatarios así como las condiciones y circunstancias en las que la labor en el aula toma su cauce, generan herramientas en los profesores y a su vez enriquecen o debilitan en ocasiones -como es el caso de Estela-la práctica del profesor. En otras palabras, la práctica puede debilitarse por las condiciones de infraestructura y de apoyo institucional inadecuadas en las que ésta es desarrollada, por la visión estrecha que puede generar la carencia de actualización y profesionalización y sus bondades en el desempeño del docente además de la orientación por mejorar e innovar en el desempeño.

En lo que respecta a satisfacciones, de forma similar a la categoría antes mencionada se detectaron diferencias y similitudes entre los profesores en lo relativo a la labor que desempeñan. En la categoría de actividades de apoyo percibido regular, coinciden las profesoras en elementos relacionados con el trabajo desarrollado por los alumnos en la clase y su respuesta a las actividades. En concordancia están la categoría de actividades de apoyo percibido bajo y la de apoyo percibido alto, en la primera, la profesora identifica satisfactores en su labor por el beneficio que ésta le proporciona a la sociedad y a la humanidad en general, en la segunda por los resultados alcanzados por los alumnos.

En los casos de contraste, de forma específica Carmen a quién de manera decisiva la opinión de sus estudiantes sobre las actividades que organiza en clase la posicionó en la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

categoría de actividades de apoyo percibido alto, le satisface la mínima respuesta de sus estudiantes en clase y en las actividades. A Miguel le genera beneplácito la comunicación que tienen sus estudiantes con él y la confianza que ello deriva tanto a él como a sus alumnos además del interés y atención que muestran en la clase.

Otro aspecto de relevancia en la labor del docente son los satisfactores personales, en las tres categorías se encontraron más semejanzas que diferencias. En la categoría correspondiente a apoyo percibido regular, las satisfacciones de las profesoras se traducen en cuatro elementos; aprendizaje constante, conocimientos, evolución personal y desarrollo profesional. En el caso de la categoría correspondiente a actividades de apoyo percibido bajo, la profesora externa satisfactores personales con matices que al parecer se asemejan a los de tipo espiritual y religioso. Por su parte, la profesora en la categoría correspondiente a actividades de apoyo percibido alto, coincide en forma parcial con las categorías antes señaladas. Para Esther, la satisfacción personal mayor es su transformación después de un aprendizaje y la oportunidad que le forja la docencia para no dejar de aprender.

En contraste con el sentir de las profesoras en las categorías anteriores, Carmen advierte satisfacción de sus logros personales y profesionales además de económicos y Miguel la bondad que le han fundado las oportunidades y experiencias vividas en contexto internacionales, hecho que le ha permitido poner en práctica los aprendizajes recogidos a lo largo de su carrera en la docencia.

En general, los profesores se sienten satisfechos de sus logros personales. Sin destacar beneficios económicos, reconocen su crecimiento académico y humano por el hecho de pertenecer al ámbito educativo. Los retos identificados por los profesores también se registraron convergencias y divergencias entre ellos, destaca la categoría de actividades de mucho apoyo en la que la profesora señala como desafío principal ir adelante en conocimiento y actualización para cubrir tanto los requerimientos como las necesidades en torno a la enseñanza del idioma inglés en ES.

De igual forma, destaca la profesora la realidad de los estudiantes que se tienen en cada grupo con niveles de inglés distintos y en ocasiones inexistentes para ella el hecho implica un doble esfuerzo además de un proceso lento y lejano del esperable.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Concuerdan en el aspecto anterior las profesoras de la categoría de actividades de apoyo percibido regular al aprendizaje, adhieren a ello la importancia de conocer, comprender y adaptarse al contexto de los estudiantes y la institución para la búsqueda de estrategias adecuadas y pertinentes. Asimismo, la comunicación constante con el alumno para favorecer la confianza y la práctica del idioma que intentan aprender. La postura de las profesoras concuerda con la emitida por la SEP en su plan de estudios 2006 en la que expone y considera al profesor como “un usuario de la lengua más experimentado, quien está a cargo de crear las condiciones para que los alumnos aborden el idioma y de guiar el proceso”. (SEP, Programa de Inglés, 2006).

En una realidad distinta se encontraron los retos de los casos Miguel y Carmen, para ellos- de manera coincidente-, el reto y esfuerzo mayor que tienen que enfrentar es la situación de tener en un grupo con diferentes niveles de inglés, las debilidades y la cimentación inexistente de conocimientos en sus estudiantes. Difieren de los casos en las tres categorías en la formación y actualización permanente por el hecho de que ellos ya han logrado los más altos niveles de preparación, sin embargo continúan en cursos, además de trabajar dos lenguas a la vez- español e inglés- con algunos alumnos. A ello se agrega la desvalorización de la labor docente y el escaso compromiso de algunos padres por la formación de sus hijos.

Concuerda la perspectiva de los profesores de los casos de contraste con la apreciación de Mauri Crespo *et al* (2001) en la que destacan las razones por las que se hace investigación en el campo de la enseñanza del idioma inglés. Los autores identifican como detonador principal el bajo desempeño de las cuatro habilidades de la lengua de los estudiantes que egresan de EB y EMS. En dicha realidad se detectan niveles desde inexistentes hasta bajos, los esperables se ubican en mínimas proporciones. En el caso de la categoría de actividades de apoyo percibido bajo, la profesora identifica como reto el trabajo que tiene que realizar con sus estudiantes en forma aislada y carente de apoyo.

Sin embargo, la dificultad antes señalada, al parecer hace necesario un giro personal y profesional, sus acciones docentes reflejan poca evolución, lo que podría requerir de atención en primer orden y, en segundo lugar, insistir por el apoyo institucional y parental para el emprendimiento de acciones que a la par de acompañar su práctica la reorienten.

En contraste a este caso y sobre el mismo aspecto está la visión de Carmen sobre el desafío mayúsculo en esta profesión, para ella la evolución que el docente debe tener en todos los aspectos es además de un reto una responsabilidad, “el alumno cambia, la sociedad cambia y nosotros tenemos que tener otra perspectiva desde que la abordamos” (5,1, 26-29). En general cada caso expone sus retos personales y principales, en forma común se aterriza en el logro de mejores aprendizajes en los estudiantes que tienen a cargo y la labor- en ocasiones aislada y con pocos frutos- incesante que tienen que desarrollar para lograrlo. Con este componente (retos), se cierra la presentación correspondiente a la dimensión personal.

5.2 Elementos constitutivos del proceso pedagógico en la dimensión didáctica

En esta categoría, durante la fase analítica se desarrollaron dos sub apartados denominados formas de enseñar y formas de presentar el conocimiento descritas en tres fases denominadas *planeación, ejecución y evaluación*. Para organizar la discusión de resultados de acuerdo a las preguntas y objetivos, en este segmento se integran elementos considerados en la dimensión didáctica que a su vez abraza los elementos del proceso pedagógico en la práctica de los profesores.

La discusión de resultados en este segmento enfoca los argumentos de respuesta al planteamiento relacionado con elementos identificados en el proceso pedagógico, mismo que indagó sobre los componentes que lo integran como parte de la dimensión didáctica en la práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés.

Previo a la discusión de esta fracción de discusión de los resultados, cabe recordar la clasificación de elementos del proceso pedagógico hecha por Díaz Orozco y Gallegos (2002) en la que se integran: programa y planeación escolar, los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, la presentación de contenidos a través de métodos, el aprendizaje escolar, las interacciones maestro-alumno, evaluación del aprendizaje, la disciplina-reglas

de comportamiento y control de grupo-, los recursos didácticos, los rituales en el aula- normas, reglas- y la distribución del tiempo.

5.2.1 Planeación

El programa de estudios, enfoque, las teorías que sustentan el actuar del profesor, los métodos y técnicas de enseñanza desarrolladas al interior del aula de clase orientados al apoyo de los estudiantes en su aprendizaje del idioma inglés en ES son elementos considerados en este segmento de discusión. Las similitudes observadas en los casos se orientan en el enfoque de los programas, en él se busca lograr en los estudiantes la competencia en la lengua inglesa al término de su instrucción secundaria. Los módulos de tres horas semanales en el contexto de Aguascalientes -considerado insuficiente- por las profesoras para llevar a efecto las competencias esperables en los estudiantes.

En la categoría de actividades de apoyo percibido bajo, existe inconformidad por parte de la profesora sobre el tiempo otorgado al módulo de clases en la enseñanza del idioma inglés, en su opinión es insuficiente, argumenta la necesidad de mínimo una hora diaria para que el estudiante cuente con mayor oportunidad de aprender y practicar. La inconformidad coincide con los resultados de investigaciones realizadas en México en 2008 en las que se detectó entre otros factores el tiempo de exposición a la lengua como parte de los elementos que marcan la diferencia en el aprendizaje. Tal hallazgo concuerda con las condiciones de aprendizaje enunciadas por Spolsky (1989) en las que destaca este factor (exposición) como un aspecto determinante en el aprendizaje del idioma inglés.

Las categorías de actividades de apoyo percibido alto y apoyo percibido regular exponen inconformidad sobre la rapidez en la implementación del nuevo programa, para ellas éste requiere de fases previas a su desarrollo así como la capacitación oportuna y eficaz a los docentes. De no realizarse tal proceso, la situación conduce a una asimilación lenta y de poca claridad para la ejecución de dicho programa.

Sobre el tema anterior, los casos de contraste asimilan la implementación de un nuevo programa enfocado a lograr competencias en el estudiante de dos maneras; la primera

mediante la destinación de tiempo al estudio del programa y la segunda, se muestran en desacuerdo en la implementación del mismo por encontrar incongruencias en su estructura y orientación. El argumento toma como base la ausencia de metodología sugerida, vocabulario y la carencia de temas específicos para posibles exámenes estandarizados.

En la planeación, se identificaron mínimas diferencias. En las categorías correspondientes a actividades percibidas de apoyo alto y de apoyo percibido regular, se realiza una planeación anual individual y semanal ajustada a elementos de rigor marcados por autoridades educativas locales. Los tres casos en estas categorías utilizan la planeación durante la clase y las actividades plasmadas en el documento concuerdan con lo observado.

En una perspectiva distinta, los casos Miguel y Carmen, en el contexto de ambos profesores, la forma de planear es diferente, ellos están sujetos a una planeación que se elabora en forma institucional al inicio del ciclo escolar y de ello depende el plan individual de cada profesor en forma quincenal. Se fijan tiempos o periodos por parte de la institución para el abordaje de los contenidos y el reporte de calificación correspondiente. Los maestros se encargan de dar cumplimiento en el periodo establecido y se organizan de manera autónoma para dar cumplimiento a las disposiciones institucionales. Para ellos esta forma de trabajar es buena porque se trabaja en forma controlada y a la vez se tiene libertad en el desempeño y organización quincenal.

El enfoque identificado durante la práctica de los profesores estudiados, en las tres categorías se observó una orientación humanista y constructiva. En el desarrollo de las actividades, el trabajo se fundamenta en que los aprendices ponen tanto sus sentimientos y emociones como su razonamiento a la tarea de aprender la lengua. Se pondera el trabajo de grupos, se busca la sensibilidad de los estudiantes, el trabajo dinámico y la convicción sobre la necesidad de un crecimiento personal en ellos. En la profesora inserta en la categoría de apoyo percibido alto se observó con mayor frecuencia la orientación antes mencionada, algo similar se observó en Elisa y con menor frecuencia en Esperanza de actitud intransigente, ambas pertenecientes a la categoría de apoyo percibido regular.

En lo que respecta a Estela, de la categoría apoyo percibido bajo, las características ausentes en el enfoque fueron el trabajo dinámico, la guía y concientización a los

estudiantes sobre la necesidad de aprender y ser mejores seres humanos además de la comunicación escasa y desatención permanente.

Sobre el aspecto anterior (enfoque), los casos Miguel y Carmen dan a su enseñanza una orientación humanista, atiende a la diversidad y a la individualidad en todo momento, dialogan, se comunican y brindan apoyo a los estudiantes, no sólo se conducen por la vía de ayudar y guiar en el aprendizaje del idioma sino que se interesan y actúan enfocados a la formación de los mismos. Hecho que al parecer les genera buenos resultados, la actitud dispuesta al trabajo y al aprendizaje de sus estudiantes durante la clase y la opinión que tienen sobre el apoyo que deriva en su aprendizaje. Las actividades organizadas por el profesor dan muestra de que esta orientación parece ser que funciona.

Las teorías en las que se fundamenta la aplicación de los métodos en cada docente y correspondiente a las tres categorías, provienen de la práctica desarrollada por las profesoras, de las decisiones en momentos determinados, de los juicios de valor, del planeamiento, de los programas, de lo aprendido durante su formación y en general de las circunstancias que se viven en cada clase. Hecho que concuerda con la postura de Stern (1991), en ella sugiere que la teoría está sobrentendida en la práctica de la enseñanza de la lengua, se revela así misma en el supuesto de la práctica en esencia, en el planeamiento de un curso, en las rutinas del salón de clase, en los juicios de valor sobre la enseñanza del lenguaje emitidos por los profesores y en las decisiones que se tienen que tomar día a día en cada clase que se imparte.

5.2.1.2 Métodos y técnicas de enseñanza

Los métodos considerados y utilizados en la práctica de los profesores aquí estudiados coinciden en las tres categorías de discusión. Las divergencias en ellos aparecen en la frecuencia de su aplicación, en las técnicas y estrategias implementadas para desarrollarlos y en las interacciones involucradas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las profesoras en las tres categorías recurren en forma frecuente al método directo para la práctica de las cuatro habilidades mediante los sentidos visual y auditivo así como el apoyo de técnicas diversas y recursos variados -ya descritos en la construcción de los casos- Con ello, las profesoras se proponen el logro del aprendizaje de la lengua inglesa y su competencia en la misma. Sin embargo, las técnicas utilizadas son de menor variación en la categoría de actividades de apoyo percibido bajo. Otro recurso metodológico que destaca en uso frecuente en las tres categorías de discusión es el método de traducción de la gramática, en menor dimensión en el caso Elisa. Dicho método para apoyar a los estudiantes a lograr el aprendizaje y manejo de estructuras lingüísticas del idioma inglés, en forma dogmática, reduce las oportunidades de comunicación en los estudiantes. Sin embargo fortalece el conocimiento sobre la lengua y el manejo de estructuras adecuadas.

En la opinión de Mauri *et al* (2001), Una de las deficiencias de esta metodología y su teoría que puede considerarse la más importante sería la de no conceder importancia a la comunicación e interacción entre los alumnos, así como ignorar el factor social en el aprendizaje de cualquier idioma limitando así la creatividad del individuo al momento de utilizar el lenguaje. A la par está el hecho de que se utilice con frecuencia dicho método, se contrapone al propósito del programa de inglés (PNIEB) vigente.

El PNIEB en ES dispone un enfoque de enseñanza en el que “la capacidad de reflexión sobre la lengua se vincula estrechamente con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Por lo que, no sólo se considera el aprendizaje lingüístico, sino también el cultural; una de sus funciones es la socialización cuya finalidad es que los alumnos se relacionen, progresen y reconstruyan el mundo social en el que viven” (SEP, PNIEB, Ciclo Cuatro, 2011: 32).

Una situación similar se observa en los casos de contraste, el uso del método de traducción de la gramática, de igual forma que los casos del contexto Aguascalientes, contraviene la propuesta de metodología didáctica planteada en el programa de la ESO. En ella la sugerencia es que ésta será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, así como dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias básicas.

Lo anterior, al parecer, es asunto no exclusivo de una región. Chacón (2003), en su investigación con 26 docentes del idioma inglés sobre prácticas reflexivas encontró que existe tendencia de los docentes observados a enfocar la enseñanza del idioma inglés en traducciones de enunciados y puntos gramaticales. De manera que, el dato localizado en la presente investigación coincide con los hallazgos de Chacón.

Lo anterior desglosa un razonamiento del que puede manifestarse que el método de traducción de la gramática además de considerarse necesario al parecer prevalece como dogma en la enseñanza del idioma inglés. La utilización de diversos métodos o la elección de uno sólo como “el mejor” no garantiza logros destacados en el aprendizaje, lo relevante sería la adecuación de los mismos a las necesidades y características de la clase y su flexibilidad apoyados por técnicas que sean adaptables a distintos niveles de inglés, a la motivación de los estudiantes y de forma esencial a los objetivos trazados.

Sobre lo anterior, Strevens (1977), advierte inconcebible que cualquier método posibilite el logro de óptimos resultados, por lo que utilizar uno u otro método genera la expectativa de buenos resultados más no de valorar dicho método como el mejor (Strevens, 1977 en Celce Murcia, 2001). En lo referente a técnicas utilizadas en clase para apoyar métodos y enfoques destacan las categorías de actividades de apoyo percibido alto y apoyo percibido regular con técnicas de discusión, explicación de temas, exposición, lectura de comprensión, asociaciones de imágenes, elaboración de textos, complementación de ejercicios, investigación, consultas en diccionario y otras fuentes, cuestionamientos sobre elementos lingüísticos y reglas gramaticales, redacción de enunciados, identificación de contenidos en forma auditiva y actuaciones.

En el caso de la categoría actividades de apoyo percibido bajo, la variedad de técnicas para apoyar los métodos utilizados fue menor, se observaron técnicas discursivas, lectura de comprensión y discusión, asociaciones de imágenes en textos y acciones así como escritura de enunciados y textos pequeños. Destaca en este aspecto la categoría de actividades de apoyo percibido alto en la que se observó con frecuencia en la práctica de Esther las técnicas antes descritas además de indagatorias individuales constantes e insistentes por parte de la profesora con el objetivo de apoyar al estudiante a reflexionar y por sí mismo identificar la respuesta o en su defecto implicar al grupo para obtenerla.

Los Casos Miguel y Carmen de manera contrastante, recurren a técnicas de poca variedad para apoyar los métodos, destacan las discusiones directas, anécdotas, investigaciones individuales y dictado además de conversaciones entre maestro y alumnos. Sin duda la aplicación de distintas técnicas facilita la aplicación de métodos, por lo que resulta importante conocer y recurrir a un mayor número de ellos, de manera que el repertorio sea amplio y a su vez genere mejores oportunidades al docente de apoyar al alumno a lograr los objetivos de aprendizaje y con ello mostrar al aprendiz de la lengua la gama de posibilidades existente para conseguir un objetivo y de acuerdo a su estilo o dominio de aprendizaje.

5.2.2 Ejecución

En el rubro denominado ejecución, se incluye la discusión de datos relacionados con actividades desarrolladas en clase, estrategias de enseñanza, interacciones y relaciones maestro alumno y alumno -alumno, normas de disciplina y distribución de tiempo en las acciones realizadas en clase. La discusión sobre estos elementos se integra en las líneas siguientes.

5.2.2.1 Acciones, estrategias, interacciones y formas de organización.

En el aspecto relacionado con actividades realizadas en clase, destaca la categoría denominada actividades de apoyo percibido alto con acciones variadas en la clase, de ellas sobresalen investigaciones, diálogos, repaso de temas, debates, presentación de temas por los alumnos y momentos de retroalimentación. Similar en variedad se encontró la categoría de actividades de apoyo percibido regular en la que las profesoras realizan múltiples actividades de las que puede destacarse personificaciones y diálogos, actuaciones, desarrollo de proyectos, ejercicios de traducción y creación de juegos con sus respectivas reglas establecidas por los estudiantes.

De manera opuesta a las categorías antes mencionadas es el caso de la categoría de actividades de apoyo percibido bajo en la que se encontró poca variedad y las existentes eran repetitivas. Explicación de temas de parte de la profesora, trabajo en libro, escritura de enunciados, ejercicios de complementación en el cuaderno o en el pizarrón. Todo ello, al parecer no ha sido suficiente para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes, lo que puede constatararse en su opinión emitida al respecto.

En los casos de Miguel y Carmen, destaca el número de actividades por sesión de clase-tres o cuatro actividades-, con ello se apunta a la práctica de las cuatro habilidades. Se observó predominancia en el trabajo individual, lectura permanente, ejercicios de complementación y reafirmación, explicaciones dirigidas al grupo y personalizadas, diálogo directo entre profesor y alumno, discusiones de temas culturales y sociales, repeticiones en actividades de pronunciación y proyectos de trabajo en el aula.

En la categoría de actividades de apoyo percibido regular así como la correspondiente a apoyo percibido alto, sus estudiantes reconocen apoyo regular en grandes proporciones, sin embargo sólo el caso de Esther mejoró en puntos porcentuales su resultado en el segundo momento de CLI. Hecho que permite destacar en este caso (Esther) que parece ser que la combinación de actividades dinámicas con estrategias propias del estilo personal de la profesora, su vocación y el contexto de los estudiantes puede conducir a mejores logros en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de 3° de secundaria de escuelas públicas.

5.2.2.2 Estrategias

Para Díaz Barriga y Hernández (2010), las estrategias de enseñanza “son recursos que el maestro puede utilizar para brindar esa ayuda ajustada ante diversas situaciones, su uso debe darse de forma heurística, flexible y reflexiva”. Este elemento del proceso pedagógico como parte de la práctica del profesor puede mencionarse que describe mucho el estilo del profesor y de ello depende en grandes dimensiones su aplicación y evolución. Interviene también la experiencia y la reflexión para decidir y delimitar las estrategias a utilizar.

Destacan en el rubro antes mencionado los casos de las categorías de actividades de apoyo percibido regular y la de apoyo percibido como alto. En ambas, resaltan estrategias de activación de conocimientos previos, proyectos situados, estrategias discursivas y de enseñanza, diseño de textos académicos en forma frecuente y de organización de información nueva por aprender. Similar se observó a las profesoras de la categoría de apoyo percibido regular en la que despunta el caso de Esperanza con mayor uso de estas estrategias y en menor dimensión Elisa. De forma opuesta se detectó en la categoría de apoyo percibido como bajo con pocas estrategias, de ellas predomina la de discurso y elaboración de textos académicos.

Algo similar acontece en los casos de contraste, las estrategias a las que recurren con frecuencia los casos Miguel y Carmen coinciden en parte con los casos del contexto Aguascalientes sólo que en menor frecuencia se observaron las estrategias de proyectos situados y predomina en ambos la estrategia discursiva con atención grupal e individualizada. Para Díaz Orozco y Gallegos (2002), en la función del docente como agente educativo, al interior de su práctica pedagógica interviene una serie de acciones, condiciones y elementos que constituyen y hacen posible el proceso de enseñanza desde ángulos distintos en el interior y exterior del aula de clase. Uno de ellos son las estrategias que de manera profesional y personal se aplican a la práctica de los profesores.

Dentro de las estrategias particulares de los docentes estudiados en esta investigación, destaca el caso Esther de la categoría de actividades de apoyo percibido alto con repasos programados de temas vistos, retroalimentación a los alumnos después de una participación, otorgamiento de oportunidades extra en participación, revisión de tareas en forma grupal además de trato humano a sus alumnos. Coincide parcialmente en este aspecto con los casos de contraste en estrategias de convencimiento y dialogo para obtener respuestas favorables de sus alumnos en las actividades programadas, diálogos cercanos e individuales con los estudiantes además de promover la relación de confianza entre los alumnos y sus profesores.

5.2.2.3 Interacciones, formas de organización y normas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En cuanto a las interacciones entre estudiantes y su profesor así como del alumno con sus iguales, conviene recordar la perspectiva de Hedge (2000) sobre este tema. La autora argumenta que los aprendices de la lengua requieren de práctica para producir rendimiento en la comprensión de la lengua meta. Una estrategia recomendable según esta autora es la utilización de los recursos del lenguaje que ya se han adquirido. Por otro lado, la retroalimentación por parte del docente y de los propios compañeros de clase permite a los aprendices valorar hipótesis y perfeccionar el conocimiento que están desarrollando sobre el sistema del lenguaje. Según Hedge, se ha afirmado que ser estimulado a producir rendimiento obliga a los aprendices a sobrellevar su ausencia de conocimiento mediante la lucha por hacerse entender a sí mismos, hablando en forma lenta, o repetir y clarificar sus ideas a través del parafraseo.

Coinciden en interacciones las categorías de actividades de apoyo percibido alto y apoyo percibido regular con la organización de acciones que promovieron el uso del lenguaje de manera frecuente como es el caso de Esther a través de exposiciones grupales en las que la profesora interactuaba con el equipo a través de cuestionamientos constantes, correcciones, retroalimentación, agregados y dialogo con los expositores en forma previa, durante la presentación y al final de la exposición. Similar a Esther, pero con la diferencia de que en sus actividades estuvo ausente la retroalimentación a los alumnos y el apoyo previo a las presentaciones o participaciones estuvo Esperanza y Elisa, en el caso de la primera de ellas, se marcan errores en forma determinante y en la segunda de ellas (Elisa) se ve ausente la inducción para la reflexión en las mencionadas interacciones.

Diferente a las acciones de las profesoras antes referidas se observó el caso de la categoría actividades de apoyo percibido bajo en el que las interacciones se limitan al discurso de la profesora, no hay frecuencia en la realización de interacciones individuales con los estudiantes, las actividades en grupo o binas son de poca frecuencia y en las acontecidas la organización se observó débil. Los hallazgos en esta categoría alejan al estudiante de la posibilidad de ser apoyados en su aprendizaje del idioma inglés.

La aseveración anterior se fundamenta en la perspectiva de Ellis (1994) en la que destaca las interacciones y cómo éstas pueden fungir como hipótesis para favorecer al aprendizaje en dos vías; la primera a través de la recepción del alumno y su comprensión de

la L2, la segunda mediante los intentos del aprendiz de la lengua por producir ejemplos de la lengua meta.

Para el caso de la interacción, el autor hace la distinción de que la intervención pedagógica tiende a influenciar la forma en que el inter lenguaje se desarrolla a través de la instrucción formal, proceso en el que la interacción se enfoca en la propiedad específica de la lengua meta y la parte de instrucción se encarga de alertar al aprendiz de la lengua sobre la manera correcta del uso gramatical (Ellis, 1994).

Desde una perspectiva distinta y en contraste con las categorías anteriores, las interacciones observadas en los casos de Miguel y Carmen, ambos practican las interacciones con frecuencia entre alumno y maestro. Los profesores otorgan un enfoque individualizado a las interacciones en atención a la característica del grupo y las limitaciones que ellos identifican. Mediante este tipo de acciones, aplican cuestionamientos constantes a los estudiantes, no se enfatiza en retroalimentación, sin embargo se observó confianza en la participación, en el diálogo o en la conversación. Todo ello se desarrolla mediante explicación, presentación de temas y cuestionamientos. Predomina el trabajo individual, destaca en ello el caso Miguel en el que adiciona un trato amable, agradable y al parecer afectivo, la respuesta de los alumnos es positiva y recíproca.

Resulta evidente que las interacciones al interior del aula de clase entre el profesor y los alumnos así como entre iguales generan una doble oportunidad en el aprendizaje del idioma; la primera orientada a la recepción y comprensión del idioma y la segunda sobre la puesta en práctica del mismo. De igual forma, esto puede redundar en el gusto por el idioma en la medida en que las interacciones se acompañen de actividades interesantes para los estudiantes y organizadas en forma creativa e innovadora.

5.2.2.4 Recursos didácticos

En lo referente a los apoyos o herramientas didácticas, los hallazgos resaltan los elementos de las categorías de actividades de apoyo percibido alto y apoyo percibido regular. En la primera de ellas, el caso Esther utiliza variedad de materiales; destaca la tecnología, los carteles y gráficos elaborados por los estudiantes, en su mayoría textos visuales y

electrónicos, lecturas y los creados en forma autónoma por los estudiantes en proyectos. Coincide Esperanza con Esther en este sentido, se agrega en la práctica de Esperanza prendas de vestir, instrumentos musicales, biografías y juegos diversos. En el caso Elisa, la variedad es menor por la carencia de tecnología y en su contexto las aportaciones o elaboración de material por parte de sus estudiantes son esporádicas además de la característica del medio (desfavorable) y el ausentismo de los estudiantes.

Difiere de las dos categorías antes señaladas la correspondiente a actividades de apoyo percibido bajo, la profesora utiliza en forma frecuente material tradicional y en pocas ocasiones láminas elaboradas por los alumnos, predominan en este caso como recursos libro de texto, cuaderno y pizarrón.

En contraste con los casos Esther y Esperanza, los casos Carmen y Miguel registraron variedad en recursos didácticos débil, el material utilizado para apoyar las actividades se reduce a libro de texto, lecturas, cuaderno de notas, pizarrón, marcador o tiza y material audible en ocasiones. Cabe destacar que, a pesar de la poca variedad en los recursos didácticos, los estudiantes mostraron buena disposición por las actividades y trabajaron en cada indicación, hecho que puede ser atribuible a un trato y atención humanística hacia los alumnos, conversación constante y atención personalizada. Lo que desprende una valoración a la práctica desarrollada como acciones de apoyo alto al aprendizaje del idioma inglés en ES.

Con los datos anteriores se desprende una reflexión en la que cabe destacar la importancia de los recursos didácticos en el aula y por consiguiente su variedad. En la perspectiva de Madrid (2001), en contextos áulicos, los medios y recursos didácticos empleados por docentes y alumnos con propósitos de enseñanza y aprendizaje son de esencial importancia porque determinan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el alumnado. De manera que la usencia en el uso y variedad de recursos didácticos observados en las categorías antes mencionadas denota el salto de un elemento vital en el proceso pedagógico.

5.2.2.5 Distribución del tiempo

El tiempo destinado para las clases en los cuatro casos estudiados en el contexto Aguascalientes es de 50 minutos tres veces por semana. En las tres categorías de discusión se expresa inconformidad sobre el tema, lo consideran insuficiente. Para las profesoras, si éste se distribuye entre el número de alumnos, prácticamente se convierte en “nada”. Sin embargo, la habilidad de las docentes sorprende con la creatividad y gusto por hacer su trabajo en tres de cuatro casos.

La categoría de actividades de apoyo percibido regular, las profesoras organizan en promedio tres actividades, pocas ocasiones son cuatro, mismas que se concluyen antes del término de la clase y en ocasiones una de ellas no es finalizada. En menor número se observó la categoría de actividades de apoyo percibido bajo, en la práctica de la profesora perteneciente a esta categoría se desarrollan dos o tres actividades y en ocasiones no se finaliza una de ellas.

En los casos Miguel y Carmen destaca la cantidad de actividades que organizan de manera regular, cuatro o cinco actividades en el trayecto de una hora de clase, mismas que deben estar concluidas al término de la misma. Los profesores están al tanto de que la totalidad de los estudiantes están realizando la acción encomendada. En la administración de tiempo se distribuyen minutos para la práctica de las cuatro habilidades en el caso de Miguel y muy similar en el caso Carmen que además de las cuatro actividades como mínimo y desarrolladas en el tiempo marcado, destina de cinco hasta diez minutos de la clase para que los estudiantes aclaren dudas, se pongan al corriente con los deberes o para la revisión de algún deber atrasado. Esto lo hace de manera habitual y en forma sistemática.

Las acciones en ambos casos (Miguel y Carmen) pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes en tres sentidos: El primero, varias actividades pueden evitar el aburrimientos de los estudiantes siempre que sean de su interés, el segundo, hacen posible la práctica de las cuatro habilidades de la lengua y destacan su importancia; tercero, los estudiantes tienen oportunidad de aclarar dudas en un espacio de tiempo dedicado para ello.

5.2.2.6 La disciplina y normas de conducta.

La disciplina y normas al interior del aula son factor esencial en el desarrollo de la práctica del profesor. En las categorías de actividades de apoyo percibido alto y apoyo percibido regular, se establecen reglas de disciplina en el aula, la puntualidad, el orden y la asignación de un lugar para cada estudiante. En ello convergen los casos Esther y Esperanza, ambas profesoras experimentan la pertenencia de los estudiantes a la institución como una característica vital. Las instituciones para las que ellas se desempeñan son de prestigio y mayor demanda de ingreso.

De manera que los estudiantes están conscientes de las implicaciones que conlleva en materia de conducta y aprovechamiento pertenecer y permanecer en una institución de la característica antes mencionada. No obstante, en forma independiente del antecedente de la institución existe control de grupo en los dos casos. Una condición particular se observó en Esperanza, con su actitud radical, aplica sanciones drásticas a sus estudiantes cuando se infringen las normas establecidas, lo que además de la posibilidad de afectar el desenvolvimiento del estudiantes, lo limita a participar o solicitar apoyo en caso de dudas.

En la situación de Elisa, perteneciente también a la categoría de actividades de apoyo percibido regular, el comportamiento y disciplina registran debilidad de origen institucional, la profesora es insistente en este aspecto y logra en gran medida controlar ambos puntos en sus estudiantes. Diverge en este sentido el caso Estela, la disciplina lleva un cumplimiento parcial, el ingreso puntual al aula se cumple en la mayoría de los alumnos, sin embargo en el interior se observa libertad de interacción y charlas de temas ajenos a la clase y en la lengua nativa de los alumnos.

Las tres categorías coinciden en el ritual de uso del lenguaje en inglés para solicitar permiso para ingresar o salir del aula, expresiones de comunicación básica como el saludo, la despedida y en asuntos que implican interacciones o desplazamiento es contralado por las profesoras. En ello sobresale el caso Estela, en su práctica se observó menor cumplimiento de los rituales en cada clase. De manera contrastante con la categoría antes mencionada y en parte concordante con los casos Esther y Esperanza, en el caso Miguel existen normas establecidas en el contexto áulico e institucional para el comportamiento de los estudiantes, mismas que son de atención plena y de convencimiento sobre el beneficio que ello conlleva.

Además de ser condición de permanencia en la institución, la estrategia utilizada por Miguel de crear consciencia en sus alumnos sobre la puntualidad, el orden y cumplimiento de los deberes, el profesor cuenta con la habilidad de control de grupo, está pendiente de cada uno de sus estudiantes, de mantenerlos atentos y trabajando en cada actividad indicada.

Similar al caso Miguel está el caso de Carmen con diferencia en el número de estudiantes a su cargo (27), hecho que resulta para la profesora un trabajo exhaustivo y en ocasiones incesante. Sin embargo, la estrategia de ambos docentes es el diálogo y la concientización de los estudiantes en mayor insistencia al principio del ciclo escolar. Este aspecto de la disciplina y las normas establecidas es un tema que requiere ser tratado con atención y seguimiento por el hecho de que los estudiantes de secundaria están en etapa de formación y en ello la conducta y disciplina en las acciones desarrolladas durante ese proceso son medulares.

5.2.3 La evaluación (criterios e instrumentos).

En esta tercera fase del proceso relacionado con las formas de presentar correspondiente a la evaluación como elemento del proceso pedagógico se destacan criterios y formas de evaluar en la práctica de las profesoras en los distintos casos estudiados. Se distingue en este rubro la categoría de actividades de apoyo percibido alto en la que la profesora establece criterios de evaluación, los da a conocer y en forma sistemática los lleva a efecto. Esther se encarga de recordar a sus estudiantes los elementos faltantes en su evaluación, es flexible en la recepción y revisión de trabajos o tareas atrasadas.

De forma similar a la categoría antes mencionada está la correspondiente a actividades de apoyo percibido como regular. Coincide la manera de llevar la evaluación en los tres casos que integran ambas categorías con lo estipulado en el PNIEB. En el caso de Esther son varios los componentes que se orientan a buscar la ruta de conocimiento sobre lo aprendido, un proceso similar acontece en Esperanza y en menor similitud en Elisa. Diverge en gran parte de este proceso la categoría de actividades de apoyo percibido como bajo. En esta categoría se consideran pocos elementos de evaluación, lo que puede no

permitir la reorientación de la práctica realizada y en consecuencia limitaciones en el proceso de aprendizaje además de resultados poco aceptables.

Conviene destacar que toda evaluación sigue una pauta específica para demostrar una habilidad según criterios y objetivos trazados. De acuerdo al PNIEB (2011), los profesores de inglés deben seguir tres líneas de evaluación que además de promover al alumno y conducirlo por una vía formativa debe permitirle percatarse de sus avances en el aprendizaje. Por ello, el profesor debe practicar en el proceso de aprendizaje la evaluación de tres tipos: *global*- habilidades en su conjunto-, *continua* –trabajos y actuaciones realizadas en el desarrollo de las distintas etapas de la situación comunicativa y *formativa*-proceso continuo de recopilación de evidencias y datos de carácter cualitativo-.

En los casos de contraste, se aplica evaluación diagnóstica, continua y global a través de los departamentos institucionales en sus respectivos centros de trabajo. Consideran competencias, objetivos, y contenidos de acuerdo a criterios establecidos. Destaca en ambos casos la evaluación de lectura en forma periódica como uno de los aspectos de relevancia que deben promover en los estudiantes. De la misma manera, el cúmulo de deberes (trabajos) que los alumnos deben cumplir como parte de la evaluación.

La lectura en forma periódica y su evaluación puede apoyar el aprendizaje de los estudiantes por el hecho de que esta habilidad resulta medular para la comprensión y el pensamiento crítico, para el incremento en vocabulario, seguir instrucciones y en general es medular en el aprendizaje. En ambos casos no figuran proyectos, o exposiciones grupales, sin embargo integran elementos como dictado, lectura permanente y conversación frecuente en el caso de Miguel y desarrollo de actividades en el libro de trabajo.

5.3 La formación docente, herramienta esencial en la construcción de la práctica

En este apartado se integra la información analizada con respecto al conjunto de saberes de acuerdo a los clasificados por Tardif (2004), ya descritos en el capítulo dos de este documento; saberes profesionales, disciplinares, curriculares-pedagógicos y experienciales.

5.3.1 Saberes profesionales

En este primer conjunto de saberes en el que la trayectoria de formación académica y profesional provee el cimiento de orden institucional y de acuerdo a niveles educativos distintos a lo largo de la formación del docente se hace referencia a la preparación de base en los docentes. Un hecho de consideración es que las profesoras en cada categoría coinciden en la utilidad de la formación recibida hasta el momento y la necesidad de seguir preparándose a niveles educativos mayores para el desempeño de su práctica.

En las categorías de actividades de apoyo percibido alto y apoyo percibido regular, Esther y Elisa desarrollan la profesión docente por vocación, ambas tienen grado de maestría como nivel máximo de estudios y se formaron en instituciones de sostenimiento público en los niveles educativos transitados hasta el momento. Esperanza, de la categoría de actividades de apoyo percibido regular destaca de manera contrastante con las dos profesoras antes mencionadas, para ella, no ha sido prioridad cursar estudios de posgrado, la dedicación a su trabajo ha sido total, el tiempo para prepararse a niveles superiores ha sido escaso, sin embargo reconoce esta carencia en ella.

Similar a Esperanza está la categoría de actividades de apoyo percibido bajo, el caso Estela con estudios de licenciatura hasta el momento. Ambas profesoras han recibido otros cursos relacionados con su profesión y en concordancia las dos no ingresaron a la docencia por inquietud, gusto o motivación. En este primer cúmulo de saberes, es evidente además de coincidente que las profesoras insertas en la docencia por vocación (Esther y Elisa) han continuado preparándose en su ruta como profesionistas, las dos han tenido una formación de trayectoria pública, el trato hacia sus alumnos es amable, responsable, concientizado, de amistad y de orientación humanística.

En el aspecto relacionado con saberes profesionales, los casos Miguel y Carmen manifiestan satisfacción de la educación y formación recibida durante el trayecto hasta ahora realizado. Ambos con preparación de nivel doctorado y trayectoria de formación pública para el caso Miguel, Carmen con alternancia de formación privada durante EB y de tipo pública en niveles superiores.

Dos profesores con vasta preparación a quienes sus estudiantes valoran las actividades organizadas durante la clase de mucho apoyo para su aprendizaje. La perspectiva de ambos casos, trato amable y humano, comunicación permanente con alumnos y forma de proyectar su confianza en ellos además de su desempeño y atención individualizada han conformado un valor importante en la opinión de sus alumnos. Miguel, con profesión por vocación, Carmen, profesión como recurso para aprender y mejorar su calidad de vida, sin contar con el antecedente de inclinarse por la docencia a temprana edad, sus aspiraciones le condujeron por este camino y desde su punto de vista está satisfecha de su elección, logros y sacrificios.

Existen semejanzas entre los casos con respecto a la importancia otorgada a la formación a nivel posgrado en las profesoras de las tres categorías, las tres reconocen que de cada nivel se rescata algo positivo y algo negativo, sin duda ellas descartan lo que no sería útil para su práctica. La diferencia detectada en ambos casos es que no han mejorado su nivel de formación, las dos profesoras están en la docencia por circunstancias nada relacionadas con la motivación personal. Una coincidencia importante en los casos del contexto Aguascalientes es que las cuatro profesoras manifiestan insuficiente la formación normalista para las necesidades reales y de contexto al momento de desarrollar su práctica.

5.3.2 Saberes disciplinares

En el conjunto de saberes disciplinarios se encontraron trayectorias distintas en las tres categorías. Destaca en este aspecto la profesora en la categoría de apoyo percibido alto con formación amplia en la disciplina del idioma inglés. Existe la coincidencia en tres casos de no tener matices de aprendizajes o experiencias de exposición a la lengua inglesa en países angloparlantes. En forma marcada está la categoría de actividades de apoyo percibido regular (Elisa y Esperanza) que registran bajo nivel en conocimientos de inglés, su bagaje se reduce a la formación recibida durante la carrera en la escuela formadora de profesores, un diplomado, cursos promovidos por IEA y la certificación en TOEFL con puntajes poco satisfactorios.

Difiere de la categoría antes mencionada, la denominada apoyo percibido bajo, en la que Estela cuenta con mayor trayectoria que Elisa y Esperanza en la disciplina por el hecho

de haber iniciado su preparación en el idioma desde temprana edad. Sin embargo, lo observado durante su práctica no demuestra lo esperable, en su caso, al parecer la parte vocacional registra debilidades, lo que al parecer limita la fortaleza que puede existir en ella en el aspecto disciplinar. Estela tiene la formación de origen normalista, la experiencia en enseñanza del idioma desde su etapa adolescente además de haber trabajado por más de diez años para el sistema privado y los conocimientos tanto pedagógicos como curriculares.

En este conjunto de saberes (disciplinares) -así como en otros saberes-, se esperaría de acuerdo al programa de inglés de 2006, que el profesor a cargo del aprendizaje del idioma inglés en secundaria sea “un usuario del lenguaje más experimentado, quien está a cargo de crear las condiciones para que los alumnos aborden el idioma y a su vez de guiar el proceso en el salón de clases...” (SEP, Programa de Inglés en Secundaria, 2006:117). En los casos Elisa y Esperanza, se cumple en forma parcial tal perspectiva, en ambas profesoras parece necesario fortalecer la parte disciplinar. En el caso Esther, tal cumplimiento al parecer se cubre en mayor dimensión por su trayectoria de preparación y experiencia en la docencia, de igual manera Estela por su inmersión desde temprana edad al campo de este idioma.

En contraste, los saberes disciplinares en el caso Miguel son de nivel que puede considerarse suficiente y adecuado a las exigencias. El profesor tiene el conocimiento de la disciplina que imparte con matices internacionales y se sigue preparando para cubrir los requerimientos actuales. De manera opuesta a Miguel, el caso Carmen reconoce debilidad con respecto al conocimiento de la disciplina, sin embargo se prepara en forma autodidacta, se apoya en recursos diversos para mejorar en el conocimiento de la disciplina. Ambos casos son reconocidos por sus estudiantes con buen dominio del idioma.

5.3.3 Saberes curriculares y pedagógicos

En lo relativo al conjunto de saberes curriculares y pedagógicos se encontraron coincidencias en las tres categorías de discusión. En la correspondiente a apoyo percibido regular las dos profesoras muestran y reconocen debilidad en el conocimiento y dominio de planes y programas por su reciente implementación (2011).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Similar a lo antes expuesto ocurre en las dos categorías restantes, registran necesidad de tiempo para el entendimiento pleno del PNIEB. Sin embargo, se advierte optimismo en los cuatro casos por la pronta asimilación durante la práctica. En la cuestión metodológica, coinciden tres de las cuatro profesoras con respecto a la insuficiencia de su formación en la etapa normalista para enfrentar situaciones reales al momento de la práctica. Al parecer existe debilidad en el conocimiento de la parte histórica de los métodos, hecho que limita la variedad y aplicación en las clases de las profesoras.

Puede percibirse en este rubro (saber pedagógico-curricular), que el trabajo de Esther refleja conocimiento suficiente para un desempeño adecuado en su práctica. Muy próxima a Esther está Esperanza con variedad de técnicas y métodos, sin embargo, se percibe ausencia de orientación teórica en su práctica que permita identificar en ella consideración de las necesidades y capacidades de sus estudiantes. El caso Estela, al parecer conoce los métodos y técnicas así como el marco curricular previo y actual, sin embargo en la práctica no se hace visible el cúmulo de conocimientos que sería esperable de acuerdo a su trayectoria.

En los casos Miguel y Carmen de manera contrastante, se identifica conocimiento íntegro de planes y programas. Destaca en Miguel su amplia experiencia en la docencia y el dominio de la metodología, lo que puede constatarse en su discurso y al interior del aula con el trabajo desempeñado en cada clase. Una estrategia personal que el profesor aplica es la investigación y consulta de planes, programas y objetivos en forma previa a su aplicación. No obstante, se observó poco en su práctica el derrame de este saber en variedad metodológica y recursos didácticos de manera que en su desempeño se cumpla en aproximación la disposición plasmada en el currículo de la ESO, en ella la orientación de la metodología es comunicativa, activa, participativa y dirigida al logro de los objetivos (Decreto Real para ESO, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Coincide en los cuatro casos del contexto Aguascalientes al parecer una debilidad en el aspecto histórico de la metodología para su mejor utilización y mayor aplicación. Con ello además de múltiples opciones para la práctica se estaría hablando de posibilidades de adaptación según las características e intereses de los alumnos y su contexto. Al parecer, la clave es la consulta e investigación, la disposición de hacerlo se percibe en las profesoras.

5.3.4 Saberes experienciales

En el conjunto de saberes gestados en el desarrollo de la función docente, los hallazgos en las tres categorías desdoblaron similitudes. En la categoría de actividades de apoyo percibido alto, el caso Esther destaca con trayectoria de desempeño en nivel EMS en instituciones de sostenimiento privado y más tarde en ES. Aunado a ello está el cúmulo de experiencias de aprendizaje derivadas de su desempeño en el aula. Con menor trayectoria están las profesoras en la categoría denominada apoyo percibido regular en la que despunta Esperanza con experiencia en nivel preparatoria por un par de años y posterior a ese periodo su ingreso a ES.

Esperanza reconoce su saber experiencial del desempeño diario en actividades docentes, a ello agrega los aprendizajes obtenidos de las participaciones, actuaciones y habilidades de sus alumnos. Elisa, con trayectoria diferente por su corta antigüedad en la docencia queda en desventaja comparada con los otros casos estudiados, lo que se traduce en un conjunto reducido de saberes en este aspecto. De igual forma, el hecho de contar con poca experiencia puede implicar en ella mayores esfuerzos en su práctica y dificultades para solucionar problemas en su clase. Sin embargo, proyecta una actitud abierta y dispuesta para aprender de cada situación y de prepararse constantemente.

Finalmente, la categoría denominada apoyo percibido bajo en la que se ubica Estela. La profesora cuenta con conocimientos derivados de la experiencia en su desempeño como profesora de Educación Primaria en el sistema privado, ámbito en el que según reconoce ha acumulado importantes aprendizajes - mismos que se esperaría ver en su práctica-. La otra parte de sus conocimientos experienciales proviene de su desempeño en ES. Para ella, las situaciones adversas en su contexto y el hecho de poco compromiso de padres le ha generado importantes experiencias que le orientan a visualizar el esfuerzo que debe realizar en su enseñanza sin apoyo de padres en algunos casos.

En las tres categorías puede advertirse variedad de antecedentes relacionados con el saber experiencial, destaca sin duda el caso en la categoría de actividades de apoyo percibido alto con saberes emanados de por lo menos dos niveles educativos distintos. Lo anterior, en Esther puede generar la expectativa de que enriquece en gran medida la

práctica de la profesora dado que le imprimen tintes de contenidos académicos y necesidades estudiantiles distintas.

En el ámbito experiencial, los casos de Carmen y Miguel albergan elementos interesantes y matizados de culturas distintas. En ello, Miguel, quien ha acumulado una trayectoria amplia en la docencia además de enriquecida de experiencias en territorios angloparlantes; su conocimiento se hace evidente en el discurso y en la ejecución de su práctica, en su vasta preparación y antecedente de desempeño en cargos distintos en la esfera educativa, se advierte un mundo de saberes de tipo experiencial mayor para la labor que desarrolla en ES y EMS. En menor dimensión está la experiencia de Carmen, con trayectoria de desempeño en Educación Primaria en una institución de sostenimiento privado y en forma posterior en ES.

El acervo experiencial de Carmen proviene en su totalidad del sistema privado en los dos niveles antes mencionados y de las múltiples experiencias que vive cada día. Ambos casos denotan un fortalecimiento emanado de su diario hacer con compromiso, profesionalismo, preparación, reflexión y aprendizaje permanente.

5.4 Aspecto institucional

El aspecto relacionado con la parte institucional considera tres elementos de comparación o discusión entre categorías; el primero referente a la infraestructura de los planteles en los que se lleva a cabo la práctica aquí estudiada, el segundo la normativa de la institución y el tercero relacionado con el apoyo de colegas, autoridades educativas y padres de familia.

5.4.1 Infraestructura.

En lo que respecta a las aulas de clase y su equipamiento para la impartición de cursos, coinciden de manera parcial las categorías de actividades de apoyo percibido alto y la de apoyo percibido regular con aulas equipadas, mobiliario y tecnología al interior del aula, la excepción se registra en el caso Elisa que no cuenta con las características antes especificadas, sin embargo ella realiza esfuerzos por crear las condiciones de manera autónoma. En igual circunstancia se ubica Estela, carente de equipamiento y facilidades en

su aula de clase, en ella no se visualiza disposición por transformar el espacio áulico de manera autónoma.

Por otro lado está la mecánica institucional en cuanto a la asignación de un espacio específico de uso exclusivo por el profesor en la impartición de la asignatura de inglés, en ello destaca la categoría de apoyo percibido alto en la que se encuentra inserta Esther. Las dos categorías restantes registran un dispositivo diferente en el que existe rotación de profesores y es el grupo quien recibe la asignación de aula para recibir en dicho espacio la instrucción de las distintas asignaturas. En los casos Estela y Elisa, existe inconformidad de las condiciones áulicas tanto en alumnos como en el docente. Sin embargo, sólo el caso Elisa crea condiciones que le permiten utilizar la tecnología existente en la institución, hecho que la posiciona como una docente con compromiso, no visualiza obstáculos para llevar a cabo su práctica.

De forma contrastante, los casos Miguel y Carmen, disponen de aula equipada para la enseñanza del idioma, aspecto que no limita las actividades de los profesores, sin embargo en la práctica observada no se recurre a dichos medios para hacer más atractiva su labor. Los profesores están conscientes de ello y lo han valorado para sus próximos periodos de actividades, reconocen la importancia de la tecnología, no obstante, consideran en primer término el encausamiento de sus alumnos por el hábito de trabajo y asistencia a la escuela.

5.4.2 Normativa

La regulación y los procedimientos al interior de los planteles en los que la práctica toma lugar, registraron diferencias entre casos. Destacan dos categorías con mecanismos muy similares, la correspondiente a apoyo percibido alto y apoyo percibido regular, en forma específica los casos Esther y Esperanza. En ambas instituciones se tienen características regulatorias como son el control de la conducta de los estudiantes mediante el condicionamiento de su permanencia en el plantel. De igual forma, la disposición de acomodo por número de lista al interior del salón de clase para el cuidado y conservación de mobiliario así como identificación de los alumnos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Difieren en el aspecto anterior, los casos Elisa y Estela, en las escuelas de adscripción de ambas profesoras no se tiene la mecánica antes mencionada, en ambas instituciones existen características de menor exigencia disciplinar y los mecanismos para control de la disciplina se reducen a reportes, suspensiones o expulsiones de así ameritarlo la situación, sin embargo son esporádicas las expulsiones y sí frecuentes las suspensiones de estudiantes por no cumplir el reglamento. Hecho que afecta el rendimiento y posiblemente el interés de los estudiantes por la asignatura. La puntualidad es una exigencia coincidente en los cuatro casos, la excepción se registra en el caso Estela con flexibilidad casi permanente.

En forma contrastante el caso Miguel registra procedimientos de regulación institucional en los que mediante el apoyo de los tutores de cada grupo y el dialogo constante con los alumnos para lograr con ello la concientización de los estudiantes sobre la importancia de la disciplina, el privilegio de su pertenencia a la institución y el compromiso que ello conlleva. Hecho que según el profesor funciona a la perfección, por lo que no se registran problemáticas de atención focalizada en ningún momento. Carmen con procedimientos similares a los del caso Miguel, sin embargo difiere en el sentido de que el contexto en calidad de desfavorecido, no otorga la importancia suficiente a la preparación, lo que genera en los estudiantes incumplimiento y ausentismo y en consecuencia esfuerzo doble de parte de la profesora.

5.4.3 Apoyo de autoridades y padres de familia.

En los casos Esperanza y Esther-contextos favorecidos-, como pudo advertirse en el capítulo cuarto mediante la construcción de los casos, coincide en ambas profesoras el apoyo recibido de parte de autoridades educativas y en forma parcial de compañeros docentes cuando se realizan reuniones de academia o durante el inicio del ciclo escolar para la organización del periodo educativo. En la parte correspondiente a padres de familia, de igual forma, la mayoría de los padres se involucran y comprometen con la educación de sus hijos en ambos casos. Lo opuesto acontece en los casos Elisa y Estela, destaca en este sentido la situación de Elisa, la mayoría de los padres están ausentes de las necesidades de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sus hijos y la comunicación con la profesora es esporádica. Con Estela ocurre de manera semejante, sin embargo es mayor la respuesta en su contexto que en el de Elisa, pero en la opinión de la profesora es aún insuficiente.

El apoyo de autoridades y docentes en estos dos casos (Elisa y Estela) es parcial, en el caso de Elisa se registra poca presencia de directivos y el seguimiento de actividades es débil por parte del equipo de actores. Con Estela, en menor dimensión que Elisa, existe carencia de atención en la parte directiva y mayor aún es la relacionada con docentes para una labor colaborativa.

En el caso de contraste denominado Carmen, existe el apoyo de directivos y colegas así como de padres de familia -en menor dimensión este último- en forma permanente. Se observó trabajo en equipo entre maestros y seguimiento sistemático de actividades, se tiene espacio equipado y comunicación permanente entre autoridades educativas y personal docente. En el caso Miguel, de manera similar al caso Carmen, existe apoyo de autoridades y padres de familia así como de colegas en forma plena, con equipamiento de aula, trabajo sistemático y colegiado, estrategias de seguimiento, diálogo y comunicación permanente con estudiantes y padres de familia. En general el caso Miguel cuenta con las bondades suficientes para desarrollar una práctica plena, hecho que favorece su práctica y el aprendizaje de sus estudiantes.

5.4.3 El contexto estudiantil.

En lo relativo a los estudiantes y su entorno, no obstante de haber seleccionado en forma deliberada los contextos, en los cuatro casos estudiados en el contexto de Aguascalientes, no se encontraron diferencias importantes entre ellos con respecto al gusto por el idioma inglés. La mayoría lo considera importante para estudios superiores, una gran mayoría llevó inglés en primaria de una hasta tres horas y proporciones menores de diez por ciento llevaron cursos de inglés por un año. Sin embargo, en los cuatro casos la gran mayoría registró poco gusto por el idioma, hecho que se asemeja en los casos Miguel y Carmen en los que en forma coincidente, la mayoría de sus estudiantes reportaron la misma inquietud (poco gusto por el idioma inglés).

Con lo anterior, nuevas e importantes inquietudes se desprenden por indagar y conocer el origen de este fenómeno, que al parecer no es evento exclusivo de un grupo, lo que puede ser de vital trascendencia en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de este idioma en EB.

Las diferencias identificadas con respecto al contexto de los estudiantes son varias entre casos. Las dos instituciones a las que se ha denominado entornos desfavorecidos en las que se desarrolla la práctica de los casos Elisa y Estela registró ausentismo de alumnos, problemas conductuales y situaciones de desintegración familiar así como necesidades laborales a su corta edad. Todo ello destaca en el grupo de Elisa, en menor dimensión ocurre en el caso Estela. Una proporción importante en ambos casos pertenece a familias de cinco miembros, existen situaciones de padres con baja escolaridad y empleos de ingresos que pueden considerarse insuficientes. El trayecto de formación de los estudiantes ha sido en escuelas públicas, la mayoría llevaron inglés en primaria, y una proporción importante de ellos reportó poco gusto por el idioma inglés.

El evento anterior, en forma similar acontece en el caso Carmen seleccionado como caso en entorno desfavorecido. Sin embargo, la situación de los estudiantes de Carmen no registra experiencia laboral o casos de alumnos que además de estudiar trabajan en la actualidad. De manera opuesta, los estudiantes participantes de los casos seleccionados (Esther y Esperanza) como contextos favorecidos, la gran mayoría se dedica sólo a sus estudios, el ausentismo no es problema en estas instituciones, la escolaridad de los padres en algunos casos alcanza el nivel posgrado y más de la mitad tiene como mínimo preparación de nivel Bachillerato.

La economía familiar puede considerarse básica en la mayoría de los estudiantes de las dos profesoras antes mencionadas, la trayectoria educativa ha sido en escuelas públicas, una aproximación a la totalidad llevó inglés en primaria y sólo a mínimas proporciones les agrada el idioma inglés pese a que lo consideran importante para sus estudios o para conseguir un empleo.

En los casos Carmen y Miguel existen además de diferencias algunos puntos en común pese a que son entornos distintos. En el caso Carmen, las diferencias encontradas son de manera similar a los casos de contexto desfavorecido de Aguascalientes, el ausentismo de los estudiantes, las situaciones de baja escolaridad de los padres, economía

familiar débil además de problemática de desempleo. Todos sus alumnos (27) llevan una trayectoria educativa en instituciones concertadas, llevaron inglés los seis grados de primaria además de los correspondientes a secundaria previo al grado actual con módulos de cuatro horas semanales, a la mayoría les gusta poco este idioma.

En el contexto de Miguel, -considerado favorecido-de manera opuesta al caso Carmen, no existe ausentismo en esta institución, existe el convencimiento de la importancia de la preparación y la pertenencia de los estudiantes a la institución, la escolaridad de los padres registra niveles educativos en su mayoría de bachillerato además de otras proporciones con posgrado. La economía familiar en este contexto puede considerarse básica, estudiantes con antecedente de preparación pública, número regular (23) en cantidad de alumnos, llevaron inglés en primaria durante los seis grados y lo correspondiente a secundaria con cuatro horas semanales en cada nivel educativo. En el caso Miguel, la mayoría de los estudiantes de manera coincidente con los casos ya mencionados les gusta poco el idioma inglés.

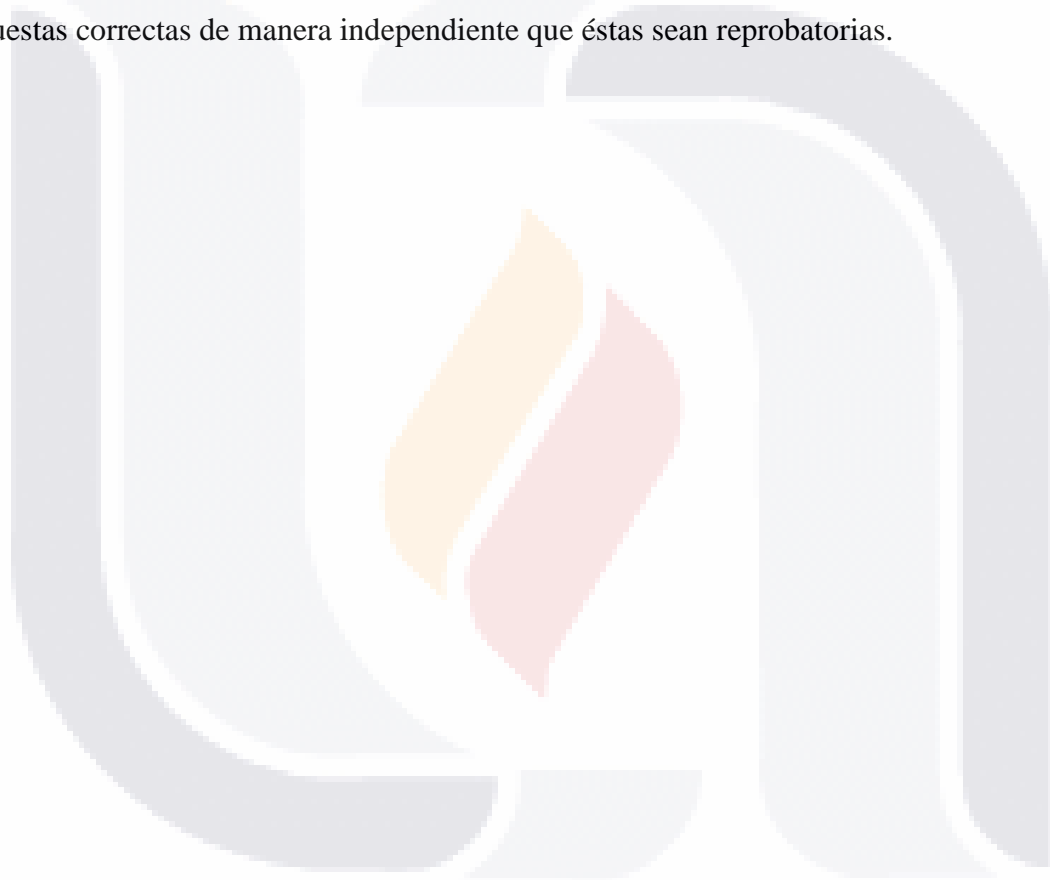
5.5 Resultados de Competencia Lingüística en Inglés

Con respecto a los resultados de CLI tanto de diagnóstico como en forma posterior, es evidente lo que se menciona en líneas iniciales de este apartado sobre el reto que enfrentan los profesores con la realidad en conocimiento del idioma con la que llegan los estudiantes al nivel de ES. Con los resultados de diagnóstico en los que ninguno de los casos alcanzó un porcentaje de repuestas aprobatorio se tuvo el dato que refleja la realidad a la que las profesoras se enfrentarían en cuanto a conocimiento de la lengua y el desempeño de sus estudiantes en la misma. Asimismo, pudo obtenerse información que conduce a orientar la mirada a niveles educativos previos a secundaria e indagar sobre el acontecer en este nivel educativo con respecto a la enseñanza del idioma inglés.

Una situación similar ocurre en los casos de contraste, ambos grupos participantes obtuvieron porcentajes de respuestas correctas en la prueba de diagnóstico que distan mucho de ser aceptables, el caso Miguel obtiene mejor resultado que el caso Carmen, no obstante ambos reprobatorios. Si bien es una prueba que mide niveles de CLI e integra

estructuras gramaticales como parte del conocimiento que se espera en los estudiantes de este nivel educativo, la realidad está lejos de ser satisfactoria en cada caso estudiado.

En el segundo momento de aplicación, después de un ciclo escolar de haber recibido enseñanza de la lengua inglesa y de haberse aplicado la misma prueba a los cuatro casos de Aguascalientes, sólo el grupo de estudiantes de Esther logró un avance menor a los siete puntos porcentuales. Pudo observarse que el caso Esther es el único que en ambos momentos registra mayor porcentaje de respuestas correctas de los cuatro casos y en el segundo momento la mayoría de sus estudiantes registró un avance en las proporciones de respuestas correctas de manera independiente que éstas sean reprobatorias.



CONCLUSIONES

Después del recorrido a través de los cinco capítulos de este documento, es evidente que la práctica docente es una labor que además de representar complejidades implica una serie de relaciones con dificultad de ser desvinculadas una de otra y a su vez imposible prescindir de alguna de ellas. Hablar de la tarea que realiza el profesor como se ha dicho a lo largo de este documento es referirse a la suma de acciones desarrolladas en el contexto áulico con el propósito de alcanzar un objetivo y en ello múltiples elementos entran en función y algunos otros se perciben ausentes en algunos casos.

Este apartado, se conforma de tres segmentos, en el primero se integran argumentos derivados de la realidad analizada que intentan dar respuesta a las interrogantes de la investigación en forma de enunciaciones generales en referencia única y exclusiva a los casos en el estudio, el segundo integra la exposición de retos que enfrentan tanto los docentes para construir su práctica como el Subsistema Educativo de nivel Secundaria como responsable de poner en práctica las políticas educativas y de la supervisión de las mismas en cada institución; el tercero incluye una serie de exposiciones sustentadas en los hallazgos de la presente investigación que pueden ser el aporte principal de la investigación.

Cabe mencionar que las exposiciones presentadas a manera de conclusiones en las líneas siguientes van en dirección de las particularidades identificadas en los casos aquí estudiados, en ningún momento pretenden ser una generalización sobre la práctica docente. Sin embargo pueden fungir como punto de partida para la realización de futuras investigaciones sobre la temática aquí presentada.

La presencia de las dimensiones personal y didáctica en la construcción de la práctica docente.

Ante el planteamiento inicial en el que se indaga sobre la manera en que las dimensiones personal y didáctica se hacen presentes en la construcción de la práctica del profesor de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

inglés de tercero de secundaria en escuelas públicas con diferente nivel de CLI. El presente estudio de cuatro casos en el contexto Aguascalientes y dos agregados con fines de contraste en el contexto de Granada, es posible concluir como principio, que en la edificación de este proceso intervienen múltiples componentes, relaciones, y condiciones de acuerdo a contextos y agentes educativos. Posterior a ello, puede mencionarse que tales elementos se conjugan con aspiraciones, motivaciones, aprendizajes, habilidades, vocación, decisión y compromiso para dar forma a lo que de manera compleja toma vida en el aula de clase y se transforma en una fuente de poco, regular o mucho apoyo al aprendizaje del idioma inglés ante la perspectiva de los alumnos además de la juiciosa valoración social de forma independiente del contexto en el que la práctica es desarrollada.

El primer punto a destacar en este grupo de conclusiones y de acuerdo a la indagación principal es que la construcción inicia desde la estructura o andamiaje que otorga el interés, motivación y significado inicial por la docencia desde edad temprana, se parte de ella para dar vida a lo que puede denominarse estructura y fortaleza profesional y se complementa con el cúmulo de acciones orientadas al logro de un objetivo, el aprendizaje. En ello, un elemento circundante del proceso al que se ha denominado vocación es parte sustancial, que de no existir esta particularidad en el docente la práctica puede ser débil o carecer de varios de sus elementos y en consecuencia puede no lograrse el objetivo que en este caso es un buen aprendizaje de la lengua inglesa.

El antecedente familiar de condiciones socioeconómicas débiles en el docente parece estar unido a la motivación por la profesión docente y la inquietud por la superación así como la adquisición de conocimientos. De igual manera, parece ser que el antecedente de carencias puede estar vinculado con la perseverancia en la preparación y el trato flexible, humanístico y dispuesto para con los estudiantes. Se identificó en dos casos ingreso a la docencia como alternativa en la aspiración de una “mejor calidad de vida” o como segunda opción después de una elección fallida. Sin embargo, puede concluirse que ambos casos que ingresaron bajo esta circunstancia-como segunda opción-, mostraron menor interés o apertura por un trato flexible y de apoyo a las necesidades e inquietudes de sus estudiantes.

Sin duda, los casos insertos en la docencia con antecedente de ausencia de motivación o gusto por la labor-característica de suma importancia-puede entenderse que su desempeño

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

no es el deseable y esperable, a ello se agrega la ausencia de aspiraciones por mejorar su práctica. De manera opuesta, quienes ingresaron al terreno educativo con la visión y emoción desde edad temprana puede ser un detonador importante para mejorar su labor e influir en sus alumnos para un mejor aprendizaje y de ser posible, elevar el gusto por el idioma-característica identificada como débil en la mayoría de los estudiantes participantes en los casos estudiados-.

Un componente trascendental vinculado con el elemento anterior (motivación) en la práctica del profesor de inglés es la concepción o perspectiva que tiene de la labor docente, el significado del hacer en el ambiente áulico. A este respecto, puede concluirse que hoy día existen todavía profesores con conceptos poco visionarios o evolucionados sobre docencia, con ello se refleja una postura tradicionalista e inadecuada a las nuevas generaciones y sus exigencias, lo que puede repercutir en el desarrollo de procesos planeados con la expectativa de que la totalidad de los profesores transitarán por la ruta trazada o bien transcurrir por una ruta distante a las características generacionales de los estudiantes.

Al mismo tiempo, el estudio permite concluir que los profesores en ES con plena noción y entendimiento de su labor, le agregan evolución permanente a su saber y actuar en el aula, hecho que puede enriquecer su práctica y en consecuencia favorecer el aprendizaje. Otro componente vital identificado en la construcción de la práctica del profesor son los aprendizajes que se gestan antes, durante y después del proceso de la práctica según las condiciones y circunstancias propias del contexto. Hecho que puede considerarse en la mejora de la práctica del profesor de inglés.

Parte de las aportaciones en la construcción de la práctica del profesor de inglés son las satisfacciones vividas tanto en el trayecto formativo como durante la ejecución de su labor. Sobre este componente, los profesores participantes en la investigación encuentran satisfacción en la respuesta de sus estudiantes ante las distintas actividades organizadas así como en sus logros de aprendizaje. Hecho que puede vincularse con las satisfacciones de orden profesional en los que destaca el cúmulo de realizaciones académicas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

De forma similar están los personales como incentivo para continuar desarrollando su labor y al mismo tiempo para establecer metas y proyectos de mejora en su desempeño. Cada profesión y labor que realiza el ser humano enfrenta retos, le implica un esfuerzo y sobre todo una actitud. En el caso de la docencia son diversas las situaciones a las que debe enfrentarse el profesor y en dimensiones distintas. Sin embargo, son parte de la construcción de su labor y en ellos debe focalizar su energía para un tratamiento adecuado y efectivo.

Los retos detectados en los docentes aquí estudiados pueden concluirse que se orientan en cuatro direcciones, mismas que se describen en las líneas siguientes.

La primera, vinculada con la carencia de bases en el conocimiento de inglés de los estudiantes que llegan a 3° de ES- diagnóstico de CLI es una evidencia-, ingresan con niveles de inglés distintos o el conocimiento de la lengua está ausente en muchos casos, lo que dificulta la labor docente y en consecuencia el progreso en el aprendizaje así como el cumplimiento de objetivos.

La segunda, relacionada con la poca frecuencia de interacciones entre alumnos en el uso del idioma, en ello el número de alumnos es factor determinante-en ocasiones rebasa la capacidad del espacio físico y reduce el tiempo del profesor para cada estudiante-.

La tercera, ligada a la preparación y formación permanente para dar respuesta a las necesidades y características de contexto de sus estudiantes.

La cuarta, el compromiso parcial que asumen los padres de familia ante la responsabilidad de la educación y formación de sus hijos.

Con respecto a las herramientas de formación, los profesores aquí estudiados construyen su práctica de acuerdo a su cúmulo de saberes y las condiciones de contexto. Como principio está la parte profesional, relacionada con la preparación recibida en escuelas normales, misma que en la opinión de las profesores resulta insuficiente, situación que refleja experiencias en las que la formación proveniente de la institución normalista no ha sido de total competencia para las profesoras, por lo que puede concluirse que en este aspecto de su formación su práctica se ha construido con debilidades.

En lo correspondiente a saberes disciplinares, parece ser que hace falta fortalecer este conjunto de conocimiento en los profesores, se tienen puntuaciones bajas (TOEFL) de

certificación en el idioma, los cursos realizados, en su mayoría se reducen a los talleres y capacitaciones promovidos por el IEA además de los recibidos durante la formación normalista. Sería posible que a mayor conocimiento sobre la disciplina, mayor acervo y aplicación de estrategias de enseñanza en la práctica.

De igual forma, los profesores aquí analizados no tienen experiencias de exposición a la lengua en países angloparlantes, hecho que abonaría -de ser posible- a este conjunto de saberes y en consecuencia un beneficio a su práctica. Aunado a ello, el discurso en inglés del profesor se limita en aproximación a sesenta por ciento durante la clase, cuando las posibilidades del alumno de aprenderlo son mayores si se expone a la lengua en forma constante. Por lo que escuchar al profesor y comunicarse con él en inglés podría incrementar sus posibilidades de aprendizaje de la lengua meta.

Con respecto al saber curricular y pedagógico (plan y programa de estudios, metodología y técnicas de enseñanza), puede concluirse que existe inseguridad en los profesores con respecto al manejo y dominio del programa y sus contenidos. Reconocen la implicación de tiempo para lograr un avance además de la necesidad de mayor acompañamiento de coordinadores en su práctica. En la parte pedagógica, puede concluirse que al parecer hace falta el fortalecimiento en el conocimiento de las profesoras sobre la parte histórica de los métodos y técnicas de enseñanza y robustecer este saber, con ello posibilitaría la construcción de su práctica con mayor variedad metodológica y en consecuencia mejora en la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua.

El saber experiencial, puede concluirse que los profesores en su mayoría llevan trayectorias largas en su profesión, lo que les ha permitido desde sus condiciones y circunstancias agregar a su estilo personal de enseñanza, lo que han recogido a lo largo del camino hasta ahora recorrido y lo que es de mayor relevancia, de su práctica cotidiana. Sin embargo, ese cúmulo de saberes se circunscribe en su mayoría a ES, lo que reduce las posibilidades de ampliar el conocimiento y desempeño a otras dimensiones.

En cuanto a la planeación, cabe recordar que en este componente de la práctica son varios elementos los que se hacen presentes, de ello se concluye que los casos estudiados elaboran planes de clase y valoran la necesidad e importancia del mismo como una herramienta vital para organizar y desarrollar su práctica.

En cuanto a las formas de enseñar y presentar contenidos, la metodología y técnicas utilizadas durante el proceso pedagógico puede concluirse que existe conocimiento en los profesores sobre los métodos para la enseñanza del idioma inglés, sin embargo se advierte debilidad en ello por la poca variedad observada. Al parecer, no se consideran del todo las particularidades, estilos de aprendizaje y contexto de los estudiantes, se atiende en primer término la preferencia y estilo personal de enseñar del docente. En las técnicas de enseñanza, se observan fortalezas en el conocimiento y manejo de las mismas, sin embargo se advierte poca variedad en la aplicación de las mismas.

Las actividades organizadas en clase por las profesoras son de mediana variación y dinamismo en tres de los cuatro casos, en ellas se genera oportunidad de participación individual y grupal, sin embargo, la intervención se advierte débil en la mayoría de los estudiantes. Sólo dos de los cuatro casos fomentan en sus grupos la participación constante mediante la invitación directa, concientizada o voluntaria a la que se otorga un valor para tomarse en cuenta en la evaluación.

Las estrategias de enseñanza además de ser un apoyo ajustado en la labor docente, pueden ser de mayor utilidad si se combinan con estrategias de experiencia profesional y visión personal. Con la información analizada puede concluirse que al parecer la estrategia del discurso tiende a ser la de aplicación frecuente por las profesoras. Sin embargo, haría falta también en este punto la consideración de los diferentes estilos de aprendizaje que prevalecen en el grupo de estudiantes a quién serán aplicadas.

El elemento correspondiente a las interacciones de maestro- alumno se promueve de manera permanente en las actividades organizadas por las profesoras, sin embargo en lo que respecta al alumno con sus iguales (otros alumnos), se ven ausentes en tres de los cuatro casos. Hecho que puede debilitar la posibilidad de que el aprendizaje de la lengua mediante sus iguales favorezca su aprendizaje. Por lo que puede concluirse que en este aspecto la promoción y ejecución de interacciones grupales e individuales es débil al interior del aula.

En la práctica de las profesoras, la disciplina en clase así como el cumplimiento de normas establecidas son elementos fundamentales que apoyan el proceso de aprendizaje, además de ser parte de las preceptivas institucionales y en general un recurso en la formación de los estudiantes.

En este elemento del proceso pedagógico (normas) puede concluirse que las profesoras aquí estudiadas, con desempeño en instituciones que gozan de reconocimiento y el contexto es favorable-alumnos con dedicación exclusiva al estudio, padres con grado académico mayor a secundaria y economía básica-, la disciplina en las actividades en el aula así como al interior de la institución es de problemática mínima, parece ser que entra en juego la condición de pertenencia además de la exigencia en las normativas de estas instituciones.

Los materiales son otro elemento que se hace presente en el proceso pedagógico de la práctica del profesor de inglés. Aparece en el desarrollo de las clases de los casos analizados variedad que puede considerarse en término regular en la que se involucra tecnología, recursos visuales, bibliográficos y una parte elaborada por los estudiantes. Sin embargo, en la era actual, todavía aparecen enseñanzas en las que los recursos didácticos son de tipo tradicional. De manera que, puede concluirse que la utilización de recursos didácticos en la clase de los profesores es aceptable, sin embargo no suficiente en los casos que recurren a lo tradicional.

La distribución de tiempo en cada clase al parecer se orienta más a la habilidad escrita y en menor dimensión a la lectora, así mismo a la complementación de ejercicios, sin embargo no se observa producción escrita de manera autónoma y la práctica oral es mínima en los alumnos. Puede concluirse con estos hallazgos que el balance en la distribución de tiempo para la práctica de las cuatro habilidades de la lengua de acuerdo a las necesidades de los estudiantes no se hace visible en la práctica docente analizada.

En el tema de evaluación, con base en los hallazgos, puede destacarse que los profesores valoran los avances en el aprendizaje de sus estudiantes a través de rasgos que establecen con antelación. De igual forma, consideran disposiciones de acuerdos establecidos y le otorgan un valor preponderante a la participación de los alumnos. Sin embargo no se observa un balance o revisión sobre el progreso en las cuatro habilidades de la lengua de forma equilibrada y sistemática.

En lo relativo al diagnóstico de CLI, cabe recalcar que se seleccionaron cuatro instituciones de nivel secundaria en la ciudad de Aguascalientes, dos con resultados destacados de EXANI en su última edición así como dos con resultados bajos. A ello se agrega que la práctica estudiada sería enfocada a la enseñanza del idioma inglés, por lo que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

fue necesaria la aplicación del diagnóstico de CLI con la finalidad de contar con un referente que diera cuenta de la realidad (desempeño) de los estudiantes en CLI al momento de ingresar a tercer grado y por ser quienes estarían recibiendo la práctica de la profesora bajo estudio.

De igual forma, obtener datos de CLI en un segundo momento que agregara un referente a la práctica observada además de confirmar el criterio de elección de la institución. De manera que, se consideró como dato adicional que estaría acompañando la construcción de la práctica en cada caso estudiado. Por lo que en este aspecto no se emite conclusión alguna, sólo se sugiere la posibilidad de relaciones de acuerdo a los hallazgos localizados en el caso Esther con respecto a CLI y otros elementos identificados en su práctica ya mencionados en el capítulo cuatro de este documento.

Los componentes de la práctica de Esther con posibles relaciones sugieren la realización de estudios a profundidad o de tipo macro en los que se investigue la aparente vinculación entre los elementos siguientes: vocación por la docencia, profesionalización constante, variedad de metodología y actividades, interacciones permanentes, reflexión e investigación permanente sobre la práctica, orientación de la enseñanza, estrategias didácticas variadas- retroalimentación individual y grupal, reforzamiento gramatical y repaso de temas, materiales didácticos variados y técnicas grupales.

Aunado a las sugerencias anteriores está el contexto en el que se desarrolla la práctica de Esther, apoyo institucional, equipamiento de aula, alumnos dedicados a estudiar, -sin necesidades laborales- con niveles socioeconómicos de estándar básico además de contar con el privilegio de tener alumnos seleccionados por alto promedio en esta institución. Sobre el contexto y sus características, el estudio permite concluir que los estudiantes de los contextos a los que se han denominado contexto favorecido y desfavorecido, en el primero de ellos los elementos antes mencionados se hacen presentes en las dos instituciones en niveles que puede considerarse bajos, lo que al parecer beneficia al estudiante en su aprendizaje del idioma inglés como puede constatarse en el caso Esther. Los contextos desfavorecidos están en situación de desventaja para un mejor resultado en su aprendizaje del idioma inglés-los resultados de CLI brindan evidencia-. En ambas instituciones de contexto desfavorecido, los estudiantes registran problemas de indisciplina, ausentismo y

necesidades laborales, la infraestructura escolar básica, soporte esporádico de padres de familia y apoyo de autoridades en ocasiones ausente o poco fortalecido.

Las dimensiones personal y didáctica están presentes en la práctica docente del profesor a través de la conjugación de aspiraciones, motivaciones, aprendizajes, retos, satisfacciones y proyectos que se encargan de gestar en su labor un compromiso por llevar a cabo una labor de la que aprende y se siente satisfecho, por la que investiga y se profesionaliza. En ocasiones la práctica del profesor es limitada e incomprensible, sin embargo se prepara y evoluciona cada día, vive el compromiso y la vocación de su labor.

Se edifica la práctica del profesor de inglés de escuelas públicas con diferente nivel de CLI mediante elementos diversos en el proceso pedagógico en forma permanente, en ellos están los métodos en general repetitivos, técnicas y estrategias que involucran al estudiante lo conducen a interactuar con el maestro, sin embargo es poco frecuente en la mayoría de los casos la interacción entre alumnos cuando puede aprovecharse los conocimientos previos para promover la interacción y práctica de las cuatro habilidades.

Considera el profesor los intereses de sus alumnos para su desarrollo y aprendizaje, sin embargo no es en grande dimensión. La práctica se construye también de los requerimientos tanto de la institución como de la sociedad de manera que se cubran las expectativas de alumnos, padres de familia, directivos y las propias. Asimismo, luchar contra la imagen devaluada de la profesión, con el deslinde de responsabilidades de padres ausentes, apoyos y políticas institucionales en ocasiones insuficientes. Sin embargo, la fuente de energía de los profesores es y será siempre su vocación y el deseo de una sociedad más capaz pero sobre todo de fortaleza humana.

Retos

Un panorama con retos distintos tiene el profesor de inglés de 3° de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de CLI en su labor. Sin embargo, es destacable la diversidad de potencialidades con las que hace posible enfrentar adversidades. Como pudo constatar en la parte correspondiente a la discusión de resultados, existen rasgos, características, inquietudes y aspiraciones en los docentes, que pueden considerarse deseables para el

desempeño de su práctica, éstos les permiten construir su labor día a día y orientarla hacia el logro de objetivos en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

No obstante, existe también la realidad de profesores con necesidad de reafirmar o bien reorientar el sentido y significado de su labor, de fortalecer sus conocimientos, habilidades y actitudes pero sobre todo el compromiso asumido ante la compleja tarea de la docencia. Con ello, debe entenderse también que la esencia para llevar a cabo la práctica al interior del aula con una diversidad de estudiantes de mentalidades e intereses distintos es indispensable un trato humano y una labor con vocación.

El estudio concentra los retos del profesor de inglés de tercer grado de Educación Secundaria en escuelas públicas en los que destaca en forma principal la tarea de crear ambientes de aprendizaje en los que se promueva la práctica social de la lengua orientada al equilibrio de las cuatro habilidades de la misma en la totalidad de sus estudiantes tomando como base sus características, particularidades y condiciones. Con todo ello el profesor construye su labor en la enseñanza de un idioma.

Un fenómeno de consideración detectado como parte de los hallazgos en el estudio, así como un reto para el docente de lengua inglesa en secundaria es el hecho de que la gran mayoría de los alumnos participantes en el estudio expresó poco gusto por el idioma, hecho que representa una responsabilidad directa para el profesor, de realizar un giro importante en su práctica e influir de manera positiva en la perspectiva y gusto de los alumnos por la lengua inglesa. Sin duda, son individuos en proceso de transición y el factor transformación los mantiene alejados de asuntos relacionados con su formación. De manera que, corresponde al profesor al interior del aula y como “ser más experimentado” no declinar en este importante reto educativo.

Con la realidad antes mencionada, es necesaria la reflexión docente sobre las actividades organizadas, el conocimiento de intereses e inquietudes de los estudiantes así como el desarrollo de una práctica innovadora en forma continua, de manera que sean puestas en acción las cuatro habilidades de la lengua en el estudiante y se valore la utilidad de las mismas en la comunicación y las relaciones sociales actuales.

Además de lo anterior, la búsqueda de estrategias de enseñanza que apoyen su labor y le permitan distribuir en forma adecuada el tiempo destinado a la enseñanza del idioma inglés en el tiempo destinado-insuficiente- para ello. De igual forma, la disminución de trabajo aislado- y fortalecer las actividades en colegiado, de manera que facilite el dialogo e intercambio de ideas entre docentes y a la par se tome ventaja de las distintas potencialidades en ellos. Con ello, sería posible abonarle a la práctica un beneficio no sólo individual y profesional sino de orden común e institucional que conduzca por una ruta de mejora a toda una comunidad educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en ES de escuelas públicas.

Otro reto al que tiene que enfrentarse el profesor en el aula de clase de Educación Secundaria es la realidad con la que llegan los estudiantes a este nivel educativo, registran ausencia de bases en el conocimiento del idioma después de haber transitado por su Educación Primaria y de haber recibido enseñanza del idioma inglés los seis años de esta etapa educativa. Ante esta situación la responsabilidad y actividad del profesor de ES está obligada a la realización de un esfuerzo doble y un compromiso mayor.

El fin principal y común de planes y programas de inglés es lograr en los estudiantes de secundaria es la competencia comunicativa plena en esta lengua. Sin embargo, existe un factor determinante que limita la promoción y desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua con módulos de horas insuficientes para cumplir el objetivo además del número de alumnos por grupo. Ambas situaciones irrumpen en el cumplimiento de los objetivos y torna el proceso además de lento casi imposible de lograr en la totalidad del alumnado. Por tanto, es para el profesor de inglés de tercer grado de ES en escuelas públicas un reto mayor construir prácticas que generen espacio y tiempo además de motivación para lograr mejores resultados en la CC de los estudiantes.

El ausentismo de estudiantes y el escaso compromiso de padres son dos características de estrecha relación identificadas en el contexto denominado desfavorecido. Ante esa situación, el profesor de inglés requiere de estrechar lazos de comunicación tanto con alumnos como con padres y autoridades educativas, la concientización sobre la importancia de la preparación requiere ser parte de su práctica en cada clase. En paralelo, el diálogo y trabajo compartido con autoridades institucionales y educativas para fortalecer la

imagen de la educación y sus actores ante la sociedad y de esa manera influir positivamente.

Parte de los hallazgos de trascendencia es el relacionado con la vocación por la docencia. Se identificó en el estudio una posible relación entre vocación, nivel máximo de estudios y orientación humanística en el desarrollo de la enseñanza. En otras palabras, los casos que ingresaron a la docencia motivados por esta labor, registran actitudes y significados que se orientan al compromiso por la labor, son preparados, tienen hábito de investigación, brindan apoyo, trato digno y concientizado a sus estudiantes además de guiarlos por el razonamiento crítico entre otras características. Se identificó en estos profesores el posgrado como nivel máximo de preparación.

Con lo anterior, el reto está en los profesores que están en el Sistema Educativo por razones totalmente distantes a la vocación, de evolucionar y ajustarse a las necesidades: De otra manera, la práctica que construyen día a día en el espacio áulico puede no conducir al objetivo trazado. De igual forma, este es un reto mayúsculo para autoridades educativas, de trabajar en la implementación de mecanismos que conduzcan a seleccionar y contar sólo con profesores por vocación desde la etapa de formación hasta la etapa de realización de la práctica en el salón de clases. Con ello, múltiples beneficios serían esperables sin duda.

En conclusión, mediante el estudio de estos cuatro casos en dos contextos de características y condiciones distintas pero con objetivos en común, los retos principales se sitúan en varios aspectos: el primero, la formación y actualización permanente del profesor de inglés de tercero de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de CLI., preparación en la que se apropien y consigan el dominio de planes y programas para un mejor desempeño. De igual forma, dominio de la disciplina que imparten y su metodología desde un enfoque histórico, disposición de estrategias suficientes y su puesta en práctica, conocimiento cercano de los intereses de sus alumnos, promoción de la participación confiada y flexible de sus alumnos. Asimismo, es imperante el fomento de la socialización en la era tecnológica de manera que sea la lengua que aprenden la que sirve de vehículo en la comunicación y hagan de las interacciones un hábito de trabajo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El reto mayor, más que situación individual o particular, sin duda es la persistencia en la creación de ambientes de aprendizaje adecuados al tiempo y el espacio de los estudiantes con o sin recursos innovadores, en ello la creatividad puede ser un potencial en la búsqueda de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Ante todo y de manera especial la reflexión, evaluación y conciencia de lo que la docencia significa, lo que en ella se realiza. Con ello, la construcción de la práctica no solo favorecería a los alumnos en sus logros y competencias, les crearía conductos por los que transitarían guiados por el profesor y convencidos de hacerlo en un esfuerzo autónomo. El profesor por su parte estaría haciendo lo que a él le gusta y le motiva, el acto de la verdadera docencia.

Hallazgos

En el capítulo primero de este documento se hizo mención sobre el objetivo y propósitos orientadores del estudio aquí expuesto así como la expectativa de hacer un aporte al campo de la enseñanza del idioma inglés en ES y a la investigación misma. Como principio, es necesario recalcar que como estudio de casos, los resultados no tienen la bondad de desprender generalizaciones, sin embargo hacen posible destacar particularidades sobre el objeto estudiado de los que se puede partir para nuevas investigaciones. A partir de ello se orienta la emisión de las enunciaciones siguientes.

El primer hallazgo derivado del estudio es el dato relacionado con la formación de origen normalista considerada insuficiente por las profesoras para hacer frente a situaciones emergentes en la actividad docente. Para ellas, esta formación debe ir más allá de lo esperable y de acuerdo a los tiempos y las generaciones. Con este dato emanado de la perspectiva y voz de las profesoras se tiene un punto de partida para realizar otras investigaciones sobre el tema y así poner atención a las necesidades reales y actuales del currículo en la profesión docente. A la par, implementar mecanismos de exigencia en la promoción de cursos a docentes así como el requerimiento de actualización y profesionalización permanente.

Un segundo hallazgo es el tema de la vocación por la docencia. En esta investigación fue posible detectar que los profesores con inquietudes y aspiraciones tempranas por

ingresar al campo de la docencia son los que mostraron acciones y conductas propias de la profesión y concordantes con los significados y motivaciones que tienen de la misma. Asimismo, en las triangulaciones de datos pudo corroborarse información que conduce a sugerir posibles relaciones entre la vocación docente, la formación y profesionalización permanente y el desempeño del profesor en la clase.

Las opiniones de los alumnos favorecen a los profesores identificados como docentes por vocación en la mayoría de los aspectos en los que se indagó. El resultado puede servir como pauta a la realización de estudios de tipo macro sobre este tema de relevancia y trascendencia para el Sistema de Educación Básica.

En el tema de la formación disciplinar, puede constatarse con los resultados de este estudio que las profesoras tienen un acervo sobre la disciplina que podría considerarse insuficiente, los puntajes obtenidos en la certificación del TOEFL, ninguno rebasa los 550 puntos y el antecedente de formación se reduce a los cursos recibidos durante la formación normalista además de otros cursos o diplomados sin llegar a grado académico o certificación para la enseñanza.

Con respecto a la construcción de la práctica, los resultados registran una conjugación entre el saber del profesor y su actuar en la que convergen aspiraciones, motivaciones, satisfacciones, aprendizajes y retos. A la par, los distintos saberes que radican en la formación del profesor, las formas de enseñar-métodos y técnicas- y presentar los contenidos-actividades, estrategias y recursos- así como estrategias de enseñanza personal e institucional. Este hallazgo, puede tomarse como punto de partida para investigaciones posteriores en las que se observen los procesos al interior del aula en forma macro y con ello detectar y atender edificaciones de prácticas débiles o carentes de vocación.

Asimismo, promover en forma sistemática el fortalecimiento permanente de la práctica docente para prevenir y evitar su debilitamiento no sólo en tercer grado de Educación Secundaria, sino en los tres grados correspondientes a este nivel. Aunado a ello está el resultado relacionado con la metodología poco variada, en la que existe predominancia del método de traducción de la gramática en el total de los casos estudiados.

De igual forma y de ser posible la creación de cursos o talleres con impartición a la totalidad de los docentes con el objetivo de actualizar sus conocimientos metodológicos. Otro elemento también relacionado con la edificación de la práctica docente puede ser el resultado en CLI en el caso Esther. Al respecto, el hallazgo en la construcción de su práctica en el que destaca una posible relación entre sus deseos de superación, motivaciones por la docencia, satisfacciones de crecimiento y logros de sus estudiantes, la formación profesional y disciplinar permanente, formas de enseñar y presentar contenidos variadas, interacciones y organización continua de trabajo en grupos, en conjunto, todo se orienta a una práctica que puede considerarse con vocación docente. Su hacer y actuar, su trato y orientación humanística coincide con otros casos a los que puede atribuirse también la vocación docente.

En suma, este resultado en el que se observó un ligero avance en el promedio del porcentaje de respuestas correctas que lejos de ser estadísticamente significativo puede ser un hallazgo importante para nuevas investigaciones relacionadas con CLI. De igual forma, el estudio de políticas actuales relacionadas con la evaluación de los procesos en la enseñanza del idioma inglés. Los resultados tanto de diagnóstico como del segundo momento abren conductos de análisis sobre las acciones de enseñanza emprendidas en este nivel educativo y los que anteceden a éste. La prueba de CLI integra estructuras y vocabulario que pueden considerarse básicos, mismo que se esperaría del dominio de los estudiantes de nivel Primaria y Secundaria. Por lo que es necesaria una búsqueda a profundidad en los procesos realizados así como el aspecto relacionado con el cuerpo docente, entre su saber, su hacer, y su ser (vocación) para hacerlo.

En lo relativo a los estudiantes participantes en ambos contextos, el estudio permitió conocer un dato que puede considerarse relevante, el alumno y su gusto por la lengua inglesa. Al respecto, la gran mayoría de los estudiantes en los casos participantes así como en los dos casos de contraste, expresó gustarle poco el idioma inglés, hecho que puede conducir a nuevas investigaciones en este nivel educativo para conocer las inquietudes e intereses con respecto a la enseñanza que reciben de este idioma. En forma simultánea, la posibilidad de investigaciones de tipo macro que permitan identificar el origen del poco gusto de los alumnos por la lengua.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

De igual forma, orientar la mirada a los niveles educativos previos a ES con el objetivo de revisar los procesos y sus efectos en la motivación del alumno por aprender la lengua inglesa.

Finalmente, los resultados del estudio relacionados con el contexto del alumno y sus características como agente medular en el proceso de aprendizaje de la lengua permiten indagar sobre contextos desfavorecidos, se encontró en los casos problemas de ausentismo, necesidades laborales, poco compromiso de los padres, alumnos con bajo rendimiento e incumplimiento en sus labores. El hallazgo en este sentido puede conducir a la realización de investigaciones de orden socioeconómico en las que se otorgue tratamiento y seguimiento de casos que se detecten con problemáticas de ausentismo. Asimismo, estudios enfocados al rendimiento escolar asociado con necesidad laboral y sus efectos.

Con la expectativa de haber recuperado elementos suficientes en esta investigación para la generación de pautas que redunden en la reflexión, atención y sobre todo acciones orientadas a la realización de nuevas decisiones encaminadas a una mejora real de la práctica docente y en consecuencia un verdadero progreso en el aprendizaje del idioma inglés de estudiantes de secundaria en escuelas públicas. Asimismo, una reflexión especial sobre la importancia de evolucionar en la labor docente. De manera personal, nuevas inquietudes y expectativas ambiciosas en el espacio que toma lugar la tarea de docente se gestan después de estos interesantes hallazgos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, I. y López, A. F. (1999). *El proceso de la Entrevista, Conceptos y Modelos*. México. Editorial Limusa.
- Aguirre, D. (2005). Reflexiones acerca de la Competencia Comunicativa Profesional. Facultad de Ciencias Médicas. Ciudad de la Habana.
- Almeida, J. (2008). La Práctica Docente, una Visión de los Profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis de Maestría. UAA.
- Álvarez, C y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 2012 No. 18 (1) artículo 14. Con fecha noviembre 06, 2014 en http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html.
- Becerril, S. (1999). *Comprender la Práctica Docente*. Categorías para una interpretación científica. P. y V. Editores.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Guía Práctica. Ediciones Ceac, España.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Testing and Teaching*. Applied Linguistics.
- Celce-Murcia, M. (2001), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle and Heinle Thompson Learning. United States of America.
- Chacon, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la 3ª etapa de Educación Básica, evaluación de una experiencia”. Universidad de Táchira, Venezuela. Consultado 18 abril 2010 en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17124/2/articulo_11.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Gedisa. U.S.A
- Christison, M. (2005). *Multiple Intelligences and Language Learning*. Alta. Professional Series. USA.

Cid Sabucedo, A. Pérez-Abellás A. Zabalza, M. (2009). Las Prácticas de Enseñanza Declaradas de los "Mejores Profesores" de la Universidad de Vigo. RELIEVE. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, Vol. 15, Núm. 2009, pp. 1-29 consultada el 04 de mayo de 2013 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp>

Corpas M. D. (2007). Evaluación del nivel de inglés que consigue el alumnado al final de la Educación Secundaria Obligatoria (tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Crystal, D. (1993). *How Language Works*. Avery. USA

Díaz, M. y Gallegos, R. (2002). *Formación y Práctica Docente en el Medio Rural*. P y V. Editores. España

Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. MC Graw Hill, México.

Ducrot, O. Todorov, T. (1994). *Encyclopedic Dictionary of the Sciences of Language*. Hopkins University Press. Baltimore and London.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition, Learning in the Classroom*. Oxford, United Kingdom and Cambridge, U.S.A.

Ellis, R. (1994). *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. Blackwell, Cambridge. USA

Espinoza, L. (2008). Instrucción Formal y su Relación con el Nivel de Competencia Lingüística en Inglés de Estudiantes de Nuevo Ingreso a Instituciones de Educación Superior de Aguascalientes. Tesis de maestría. UAA

Felder, R. (1988). *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*. North Caroline State University.

Freed, B. (1991). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Carnegie Mellon University. USA.

- Fierro, Fortoul & Rosas (1999). *Transformando la Práctica Docente*. Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día 9 de mayo de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García, M. (2007) El C-Test, Alternativa o Complemento de otras Pruebas en el Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Gilbón, D. M. (2008). Avances en la Investigación sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las IES de 15 Estados de la República Mexicana (2000-2005). [Reseña del libro: *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-gilbon.html> con fecha 21 de noviembre de 2010.
- Goetz J. & Le Compte. (1998). *Etnografía y Diseño cualitativo de Investigación Educativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- González, A. Vivaldo, J. Castillo, A. (2004). *Competencia Lingüística en Inglés en Estudiantes de primer ingreso a Instituciones de Educación Superior en el Área Metropolitana de la Ciudad de México*, México: ANUIES.
- Harmer, J. (2005). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press. UK.
- Hymes, D. (1971). *Acerca de la Competencia Comunicativa*. Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Edelsa. Madrid
- Howat A.P.R (1991). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press. United Kingdom.

- INCE. (1997). Evaluación Comparada de la Enseñanza y el Aprendizaje. Madrid. INCE. Recuperado el 22 de mayo de 2009 en <http://www.ince.me.es/hf/ntro/htm>.
- Ingvarson L., Kleinhenz E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la Enseñanza. *Revista de Educación* 340. Mayo- agosto 2006.
- Krashen, S. (1998). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall International.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. REIFOP, 13 (4). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf> fecha 21-04-2014
- Leshem y Barhama (2007). Evaluating Teaching Practice. *ELT Journal Volume 62/3 July 2008*; doi:10.1093/elt/ccm020 Consultado el día 23 de enero de 2011.
- Lindsay P. (2000), *Teaching English Worldwide. A New Practical Guide to teaching English*. Alta Book Center Publishers. USA.
- Long, M. (1983). Input and second language acquisition theory. Paper presented at the tenth University of Michigan Conference on Applied Linguistics.
- Lowenberg D and Forzany F. (2009).The Work of Teaching and the Challenge of Teacher Education *Journal of Teacher Education*. Sage Publications. <http://jte.sagepub.com> consultado el día 22 de febrero de 2011.
- Madrid D. (1998). Guía para la Investigación en el Aula de Idiomas. Consultado agosto 28 de 2010, localizado en: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Doctorado/Guia.InvestigacionAula.pdf>.
- Madrid, D, McLaren N. (1996). *A Handbook for TEFL*. Marfil, Colección Ciencias de la Educación. Spain.
- Martínez, M. (2004). “El enfoque cualitativo” en *Ciencia y Arte en la Investigación Cualitativa*. México, Editorial Trillas.
- Mauri Crespo, Iglesias, Correa, Benitez, y Guerra(2001). Teorías del Aprendizaje y la Enseñanza de los Componentes de la Lengua Inglesa en los Centros de Educación Médica Superior. *Revista Electrónica de Educación Médica Superior*. Vol 15 Consultada en mayo 22 de 2009 en <http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol.15-3-01>.

- Mayor, J. (1994). *Adquisición de una Segunda Lengua*. ASELE, Actas IV. Instituto Cervantes.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology*. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches. SAGE publications. London.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications. United States of America
- Muñoz, C. (2001). *Factores Escolares e Individuales en el Aprendizaje Formal de un Idioma Extranjero*. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante, España.
- Navarro, R. (2004). Concepto de Enseñanza Aprendizaje. Consultado en *Red Científica. Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. Consultada el 15 de mayo de 2011. Localizada en: <http://www.redcientifica.com/doc>.
- Navarro, E. (2003). Concepto de Enseñanza. *Artículo electrónico* localizado en <http://www.sappiens.com/CASTELLANO/articulos.nsf/Educadores> con fecha mayo 26 de 2009.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press
- Ocegueda, C. (2002). *Metodología de la Investigación. Métodos, Técnicas y Estructuración de Trabajos Académicos*. México
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge Applied Linguistics
- Oxford, R. L. (1996). *Language learning strategies around the world*. Cross Cultural Perspectives. Manoa, HI: University of Hawaii Press.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos*. La Muralla, Madrid.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de Datos*. La Muralla, Madrid
- Pla, Vila, Ribe & Vidal (1997). *Enseñar y Aprender Inglés en la Educación Secundaria*. ICE. Universidad de Barcelona. España

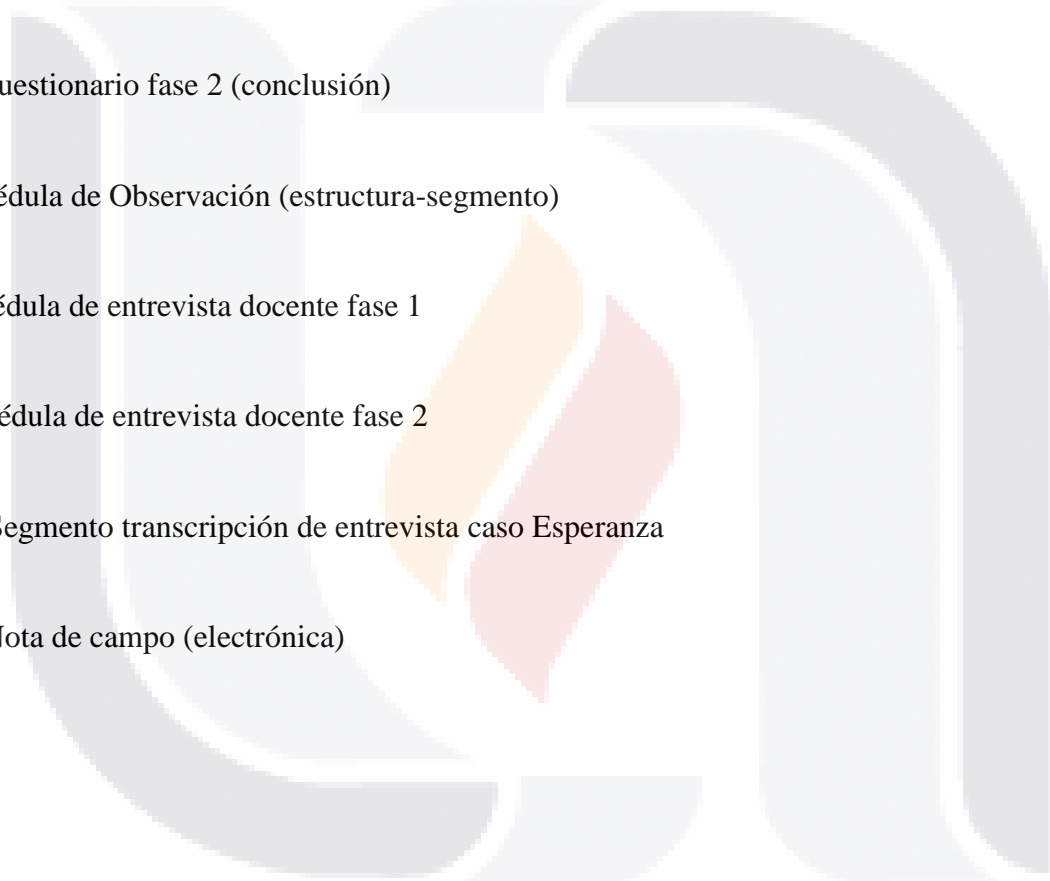
- Ramírez, J. (2009). Estado del Conocimiento de las Investigaciones sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México. México. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educación* ISSN: 1681-5653 no. 51/1 – 15 de diciembre de 2009 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Richards J. (1993). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Cambridge University Press.
- Rodríguez, B. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del Inglés en educación infantil. Estudio de Caso. *Didáctica, Lengua y Literatura*. 2004. Vol.16 Universidad Complutense de Madrid.
- Ruhlen, M. (1994). *The Origin of Language*. Tracing the Evolution of the Mother Tongue. John Wiley & Sons, Inc. USA.
- Saha, L. (1997). *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Pergamon.
- Salazar, A. (2009). Diagnóstico de la Práctica Docente de la Asignatura de Inglés en la Escuela Secundaria Técnica No. 66 de Hermosillo Sonora. Tesis doctoral.
- Sag, P. (2010). La Competencia Lingüística. *Innovación y Experiencias Educativas*. Consultado en http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/PETRA_SAG_LEGRAN_01.pdf con fecha noviembre 6 de 2012.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Programa de Inglés en Secundaria*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, (PNIEB). México.
- Shalaway, L. (1997). *Learning to teach. The essential guide for all teachers*. Scholastic. USA.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for a Second Language Learning Introduction for a General Theory*. Oxford University Press. UK.
- Stake, R. (2005) *Investigación con Estudios de Casos*. Madrid, Ediciones Morata.

- Stern, H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press
- .Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Narcea. Spain.
- Tennent, C. (1998), Estudio Empírico de Procesos de Lengua Extranjera mediante Contenidos (no lingüísticos) en la Enseñanza Secundaria. Universitat Rovira.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. La Muralla, Madrid
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, University Press.
- UNESCO (2003).Education in a Multilingual World. *Guidelines on Language and Education*. Unesco Education, Paris. UNESCO en www.unesco.org/education. Consultado el 20 de mayo de 2009.
- Weissenborn, Goodluck & Roeper (1992). *Theoretical Issues in Language Acquisition. Continuity and Change in Development*. LEA, USA.
- Willis, J. (1981). *Teaching English Through English*. Longman.
- Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza II, Profesores y Alumnos*.Barcelona. Paidós Educador.



ANEXOS

- A. Prueba de Competencia Lingüística en Inglés (Banda Básica).
- B. Producciones lingüísticas en prueba de CLI de inglés y en programa de inglés en secundaria
- C. Cuestionario antecedentes de formación y hoja de respuestas fase 1 (inicio).
- D. Cuestionario fase 2 (conclusión)
- E. Cédula de Observación (estructura-segmento)
- F. Cédula de entrevista docente fase 1
- G. Cédula de entrevista docente fase 2
- H. Segmento transcripción de entrevista caso Esperanza
- I. Nota de campo (electrónica)





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Lenguas Modernas Aplicadas, Enseñanza de Lenguas y Maestría
en Lenguas Modernas y Estudios del Discurso

Laura Espinoza Calderón
Presente

Tenemos el agrado de informarle que su trabajo *La Práctica Docente del Profesor de Inglés de 3o de Secundaria. Un Estudio en Escuelas Públicas*, ha sido aceptado por el Comité Dictaminador del *XV Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas* para presentarse en la modalidad de **Ponencia**.

Nuestro Encuentro se llevará a cabo en el Teatro Universitario de la UAT, los días 2, 3 y 4 de abril de 2014 en la Ciudad de Tlaxcala. Un programa preliminar del evento se publicará en el sitio de la universidad <http://filosofia.uatx.mx/LEMA.swf> y se enviará a su dirección de correo electrónico en la primera semana del mes de marzo.

Agradecemos de antemano su participación y esperamos saludarlo personalmente en el evento.

Atentamente
"Por la Cultura a la Justicia Social"
Tlaxcala, Tlax., 21 de febrero de 2014

Mtra. Laura Aurora Hernández R.
Coordinadora Académica del XV ENAEL



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Carretera Ocotlán S/N
Tlaxcala, Tlax.
Tel. y fax: (246) 46 2 21 83

ANEXO A

PRUEBA DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS

(banda básica).

SECTION A

INSTRUCTION: chose the correct answer, only one is correct.

1. Is John tall?

- a) Yes, he´s b) No, he´ sn´t c) No, his not d) yes, he is

2. What´s his name?

- a) It John b) it´s John c) John it´s the name d) Its John

3. What...doing?

- a) are they b) do they c) does they d) is they

4. How many books are there?

- a) They are many b) There are any c) There are eight d) Are two books there?

5. Do you like the boat?

- a) No, I don´t like it b) Yes, I like him c) No, I like not d) Yes, I like

6. Tom is Mrs. Black´ son.

- a) She is his daughter b) he is his son c) she is her son d) He is her son

7. Jack is standing beside...

- a) us b) its c) they d) your

8. The cat has...

- a) the long legs b) long legs c) the legs long d) legs long

9. Did you visit Canada last year?

- a) No, I went never there b) No, I never was there c)
c) No, I´ve never been there d) No, I never have been there.

10. Kate...

- a) gave to Peter the pen b) gave the pen to Peter c) give to Peter the pen d) give the pen to Peter.

11. The party will start ...Saturday

- a) on 8 o'clock at b) on 8 o'clock c) 8 o'clock at d) at 8 o'clock on

12. is there...the bottle?

- a) Many water in b) much water in c) many water into d) much water into

13. Terry is behind Belinda. Yes, Belinda is ...Terry

- a) In front of b) behind c) between d) next

14. Sally is... Paul

- a) As tall than b) as tall as c) so tall as d) so tall that

15... to Scotland last month?

- a) Did Andrew go b) was Andrew c) Has Andrew been d) has Andrew gone

16. Tony... make some cakes tomorrow

- a) Is going to b) he'll c) want to d) can to

CHOOSE THE CORRECT ANSWER, ONLY ONE ANSWER IS CORRECT.

"Peter...17 back from the shops", said Mrs. James. "He...18 ...some new football boots, but he ...19 find any that were right for him?" ...20 ...the same?" I asked. "He said they showed ...21 but he ...22, any of them". "What ...23...do about his boots, then?" I asked. 2 Well, the shop told...24 next week"

- | | | |
|----------------------|-------------------------------|-------------------------|
| 17. a) has just come | 20. a) had all of them been | 23. a) Peter will |
| b) came just | b) Were all them | b) will Peter to |
| c) just went | c) Were they all | c) is Peter going |
| d) was just arriving | d) Have they all been | d) is Peter going to |
| 18. a) wanted buying | 21. a) to him different pairs | 24. a) him to come back |
| b) like to buy | b) different pairs for him | b) to him come back |
| c) had liked to buy | c) him different pairs | c) him coming back |
| d) wanted to buy | d) for him different pairs | d) he could come back |
| 19. a) didn't able | 22. a) wasn't liking | |
| b) wasn't able to | b) didn't like | |
| c) could not to | c) hasn't liked | |
| d) mustn't | d) hadn't liked | |

ANEXO B

Producciones lingüísticas en banda básica de la prueba de CLI

REACTIVO	PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA	GRADO ESCOLAR DE SECUNDARIA EN EL QUE SE INTRODUCE
1.	To be verb in present with third singular and adjectives for physical appearance	First grade
2.	Possessives	First, second and third grade
3.	Present progressive in questions	First grade
4.	How much, how many , there is-there are	First grade
5.	Likes and dislikes in questions	First grade
6.	Possessives	First grade
7.	Possessive pronouns, prepositions of place	First grade
8.	Possessive with third person have-has	First grade
9.	Past tense	Second grade
10.	Past tense and prepositions before a pronoun	Second grade
11.	Future tense and prepositions before dates	Third grade
12.	Much and many, is there , are there	First and second grade
13.	Prepositions of place	First grade
14.	Comparatives	Second grade
15.	Past tense of verb to be and auxiliar did	Second grade
16.	Future progressive	Third grade
17.	Present Perfect	Third grade
18.	Past tense plus verbs in infinitive	Third grade
19.	Verb to be in past	Third grade
20.	Verb to be in past	Third grade
21.	Prepositions before a pronoun	Third grade
22.	Past tense	Second grade, third grade
23.	Future tense	Third grade
24.	Possessive pronouns after a verb in past and verbs in infinitive	Second and third grade

ANEXO C

CUESTIONARIO Y DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS DE ESTUDIANTES
DE 3° DE SECUNDARIA EN ESCUELAS PÚBLICAS.

Investigación

La práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria.
Un estudio de casos en escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en
inglés.



Aguascalientes, Aguascalientes. Septiembre de 2011

Apreciable estudiante:

El presente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos sobre tu formación en inglés. Tus respuestas son esenciales para contribuir a la mejora de la enseñanza de este idioma en educación secundaria.

Te solicitamos contestar en forma completa y veraz, la información recabada será estrictamente confidencial. Agradecemos tu entusiasmo y apoyo a la presente investigación.

NOTA: Este cuadernillo de preguntas es sólo de lectura. Contesta las preguntas en la hoja de respuestas asignada para ello. Cualquier duda que tengas, no dudes en preguntar al aplicador.

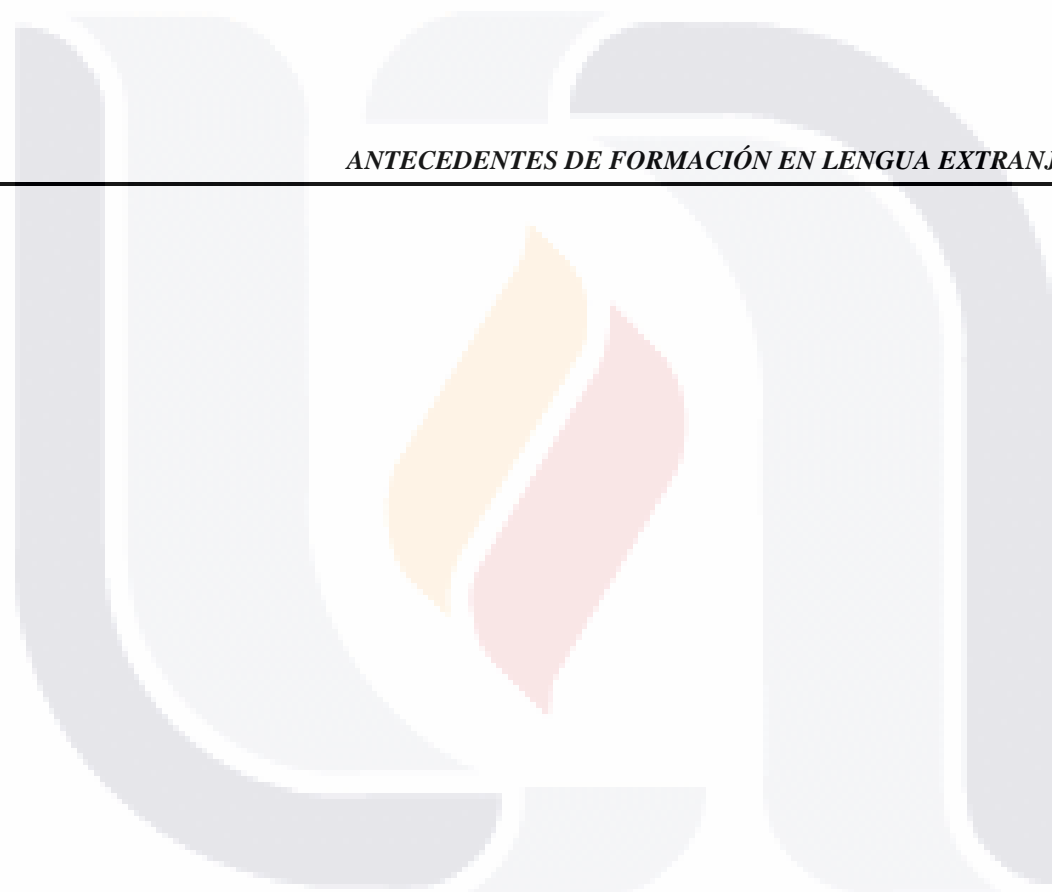
¡Gracias!



Maestra en Investigación Educativa. Laura Espinoza Calderón

PRIMERA PARTE

ANTECEDENTES DE FORMACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA.



INSTRUCCIONES: Lee con cuidado cada pregunta antes de contestarla. Las indicaciones específicas de cada pregunta aparecen en negritas y sombreadas.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Institución de Educación Secundaria a la que perteneces. Completa en tu hoja de respuestas con la opción que corresponda a tu escuela

(1) E.S.T. 1	(2) E.S.T. 22	(3) E.S.G. 3	(4) E.S.G. 4	(5) E.S.G.17
--------------	---------------	--------------	--------------	--------------

II. DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

- Edad (años cumplidos) 1(13) 2(14) 3 (15)
- Género (1)Masculino (2) Femenino
- ¿Cuál es tu lengua materna?
(1) Español (2) Inglés (3) Otra
- Contándote a ti, ¿cuántas personas viven en tu casa? __ (cantidad total)
- ¿Cuál es el grado máximo de estudios de tus padres?

(Marca una sola opción para cada caso).

Grados	Padre	Madre
a) Sin estudios	(1)	(1)
b) Primaria incompleta	(2)	(2)
c) Primaria completa	(3)	(3)
d) Secundaria incompleta	(4)	(4)
e) Secundaria completa	(5)	(5)
f) Carrera técnica incompleta	(6)	(6)
g) Carrera técnica completa	(7)	(7)
h) Bachillerato (preparatoria) incompleto	(8)	(8)
i) Bachillerato (preparatoria) completo	(9)	(9)
j) Normal (para ser maestro o maestra) incompleta	(10)	(10)
k) Normal (para ser maestro o maestra) completa	(11)	(11)
l) Licenciatura o ingeniería incompleta	(12)	(12)
m) Licenciatura o ingeniería completa	(13)	(13)
n) Posgrado (maestría o doctorado incompleto o completo)	(14)	(14)

- ¿A qué se dedican principalmente tus padres? (En caso de haber fallecido, marca la ocupación más importante que tuvieron)

(Marca una sola opción para cada caso).

	Padre	Madre
a) Alto directivo en una empresa o propietario a gran escala	(1)	(1)
b) Profesionista independiente con consultorio, despacho, oficina o similares.	(2)	(2)
c) Profesionista empleado en el sector público o privado	(3)	(3)
d) Propietario de algún negocio a mediana escala	(4)	(4)
e) Empleado de nivel intermedio, sin estudios de licenciatura	(5)	(5)
f) Técnico especializado	(6)	(6)

g) Propietario de pequeño negocio o taller	(7)	(7)
h) Empleado administrativo (secretaria (o), negocios, auxiliar, ventas, etc.	(8)	(8)
i) Exclusivamente al hogar	(9)	(9)
j) Trabajador semi-calificado (obrero, transporte, intendencia, servicio doméstico, etc.)	(10)	(10)
k) Trabajador eventual (industria, servicios, construcción, agricultura)	(11)	(11)
l) No trabaja	(12)	(12)

7. ¿Aproximadamente, de cuánto es el ingreso mensual de tu familia (es decir, juntando el de tu padre, madre y demás miembros que aporten)?

(Marca una sola opción).

Menos de \$ 3,000	(1)
De \$3,000 a menos de \$5,000	(2)
De \$5,000 a menos de \$7,000	(3)
De \$7,000 a menos de \$ 9,000	(4)
De \$9,000 a menos de \$11,000	(5)
De \$11,000 a menos de \$13,000	(6)
De \$ 13,000 a menos de \$ 15,000	(7)
De \$15,000 a menos de \$17,000	(8)
De \$17,000 a menos de \$ 20,000	(9)
De \$ 20,000 a más	(10)

8. Experiencia laboral (En tu caso).

Nunca he trabajado	(1)
He trabajado por un año o menos	(2)
He trabajado más de un año a tres años	(3)
He trabajado por más de tres 3 años	(4)
Trabajo actualmente	(5)

III DATOS ESCOLARES

9. ¿Los dos grados anteriores al tercero de *SECUNDARIA* los estudiaste en Aguascalientes?

Sí (1) No (2)

10. La escuela *SECUNDARIA* en la que estudiaste los dos grados anteriores al tercero era:

Pública (1) Privada (2)

11. ¿Estudiaste tu primaria en Aguascalientes?

Sí (1) No (2)

12. La escuela *PRIMARIA* donde concluíste tus estudios era:

Pública (1) Privada (2)

IV. EXPOSICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

13. Indica la información que se te solicita relacionada con los dos grados anteriores (1° y 2°) al actual que estás cursando (3°).

A) Horas de inglés a la semana durante 1° y 2° de secundaria		B) Horas de práctica en el laboratorio de inglés (o centro de aprendizaje de inglés) durante 1° y 2° de inglés	
Hasta 3 horas	(1)	Ninguna	(1)
Más de 3 a 6 horas	(2)	1 hora	(2)
Más de 6 a 9 horas	(3)	2 horas	(3)
Más de 9 a 15 horas	(4)	3 horas	(4)
Más de 15 horas	(5)	4 horas o más	(5)

14. ¿Durante tu PRIMARIA, recibiste clases de inglés?

Sí (1) No (2)

Si contestaste NO en la pregunta 14, pasa a la pregunta 17 sin contestar la 15 y 16.

15. ¿En caso de haber recibido clases de inglés en PRIMARIA, cuántos años fueron?

1 año (sólo recibí en 6° grado)	
2 años (en 5° y 6° grados)	
3 años (en 4°, 5° y 6° grados)	
4 años (en 3°, 4°, 5° y 6° grados)	
5 años (en 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados)	
6 años (todos los grados de 1° a 6°)	

16 ¿Cuántas horas de clases de inglés tenías a la semana en PRIMARIA?

Sólo una hora	(1)
Hasta 3 horas	(2)
Más de 3 a 6 horas	(3)
Más de 6 a 9 horas	(4)
Más de 9 a 15 horas	(5)
Más de 15 horas	(6)

17 Has tomado cursos adicionales de inglés fuera de la escuela?

Sí (1) No (2)

Si contestaste **no** en la pregunta 17, pasa a la pregunta 21

18 ¿En caso de haber tomado cursos adicionales de inglés fuera de la escuela, **por cuánto tiempo ha sido?**

a) Menos de un año	(1)
b) Hasta 1 año	(2)
c) Más de 1 a 3 años	(3)
d) Más de 3 a 6 años	(4)
e) Más de 6 años	(5)

19 Actualmente llevas algún curso de inglés fuera de la escuela?

Si (1) No (2)

20 En caso de estar llevando un curso de inglés por fuera de la escuela. ¿Cuántas horas recibes de instrucción de esta lengua a la semana?

a) I a 3 horas	(1)
b) Más de 3 a 6 horas	(2)
c) Más de 6 a 9 horas	(3)
d) Más de 9 horas	(4)

21 ¿Con quién practicas inglés de manera frecuente? (Contesta todos los incisos con SI o No según corresponda).

	Si	No
a) Con mis familiares (padres, hermanos, primos, etc.	(1)	(2)
b) Con mis amigos	(1)	(2)
c) Con mis compañeros de escuela	(1)	(2)
d) Con mis maestros	(1)	(2)
e) Con mis contactos en redes sociales.	(1)	(2)

22 En los últimos dos años, ¿qué te ha servido como apoyo para el autoaprendizaje de inglés?

	Si	No
a) Cursos con software (en la computadora)	(1)	(2)
b) Cursos por internet	(1)	(2)
c) Audio, CD o casete	(1)	(2)
d) Libros y revistas fuera de la escuela.	(1)	(2)
e) Videos y películas	(1)	(2)
f) Música en inglés	(1)	(2)
g) Televisión (programas en inglés)	(1)	(2)

V. OPINIONES

23 Qué tanto te gusta el idioma inglés?(Califica tu gusto por el idioma con un número del 1 al 4. Considera que el 1 es el nivel más bajo y el 4 el nivel más alto).



24 Porqué te parecería importante aprender inglés? (Contesta todos los incisos según tu opinión).

	SI	NO
a) Porque es necesario para obtener un buen empleo	(1)	(2)
b) Porque deseo trabajar en los Estados Unidos	(1)	(2)
c) Porque lo necesito para vacacionar	(1)	(2)
d) Porque es necesario para mis estudios	(1)	(2)
e) Porque es divertido	(1)	(2)
f) Porque tengo familiares y amigos en Estados Unidos	(1)	(2)
g) Porque quiero entender la música en inglés	(1)	(2)

HOJA DE RESPUESTAS

FOLIO _____

INSTRUCCIONES	
1.	Marca con una "x" tus respuestas.
2.	No hagas dibujos o marcas en esta hoja de respuestas.
3.	Si te equivocas, borra completa y limpiamente.
4.	No maltrates ni dobles esta hoja.

PRIMERA PARTE: Antecedentes de formación en lengua extranjera.

Institución de adscripción		1. Edad:	2. Género:	3. Lengua materna:	4. No. personas
1	Esc. Sec. Tec. No. 1	___1	___1	___1	___2
2	Esc. Sec. Tec. No. 22	___2	___2	___2	___3
3	Esc. Sec. Gral. No. 3	___3	___3	___3	___4
5	Esc. Sec. Gral. No. 17				___5 o más

5. Grado estudios padres 6. Ocupación padres 7. Ingreso mensual 8. Experiencia laboral

	Padre	Madre
a)	(1)	(1)
b)	(2)	(2)
c)	(3)	(3)
d)	(4)	(4)
e)	(5)	(5)
f)	(6)	(6)
g)	(7)	(7)
h)	(8)	(8)
I)	(9)	(9)
J)	(10)	(10)
k)	(11)	(11)
l)	(12)	(12)
m)	(13)	(13)
n)	(14)	(14)

	Padre	Madre
a)	(1)	(1)
b)	(2)	(2)
c)	(3)	(3)
d)	(4)	(4)
e)	(5)	(5)
f)	(6)	(6)
g)	(7)	(7)
h)	(8)	(8)
i)	(9)	(9)
j)	(10)	(10)
k)	(11)	(11)
l)	(12)	(12)

(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)
(7)
(8)
(9)
(10)

(1)
(2)
(3)
(4)
(5)

DATOS ESCOLARES

9. Grados anteriores

(1)	(2)
-----	-----

10. Sostenimiento Secundaria

(1)	(2)
-----	-----

11. Antecedentes Primaria

(1)	(2)
-----	-----

12. Sostenimiento Primaria

(1)	(2)
-----	-----

EXPOSICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

13. Inglés grados 1° y 2° Secundaria

A)	B)
(1)	(1)
(2)	(2)
(3)	(3)
(4)	(4)
(5)	(5)

14. Inglés en Primaria

(1)	(2)
-----	-----

(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)

15. Años inglés Primaria

16. Horas inglés Primaria

(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)

17. Cursos inglés adicionales

(1)
(2)

18. Años cursos inglés adicionales

(a)	(1)
(b)	(2)
(c)	(3)
(d)	(4)
(e)	(5)

19. Curso inglés

(1)
(2)

(1)
(2)
(3)
(4)

20. Horas inglés curso actual

21. Practica inglés

a)	(1)	(2)
b)	(1)	(2)
c)	(1)	(2)
d)	(1)	(2)
e)	(1)	(2)

22. Apoyo aprendizaje inglés

a)	(1)	(2)
b)	(1)	(2)
c)	(1)	(2)
d)	(1)	(2)
e)	(1)	(2)
f)	(1)	(2)
g)	(1)	(2)

23. Gusto por el idioma

a)	1
b)	2
c)	3
d)	4

24. Importancia inglés

a)	(1)	(2)
b)	(1)	(2)
c)	(1)	(2)
d)	(1)	(2)
e)	(1)	(2)
f)	(1)	(2)
g)	(1)	(2)

SEGUNDA PARTE.

Prueba de Competencia Lingüística (Nivel Básico)

Reactivos 1 al 8

1	(a)	(b)	(c)	(d)
2	(a)	(b)	(c)	(d)
3	(a)	(b)	(c)	(d)
4	(a)	(b)	(c)	(d)
5	(a)	(b)	(c)	(d)
6	(a)	(b)	(c)	(d)
7	(a)	(b)	(c)	(d)
8	(a)	(b)	(c)	(d)

Reactivos 9 al 16

9	(a)	(b)	(c)	(d)
10	(a)	(b)	(c)	(d)
11	(a)	(b)	(c)	(d)
12	(a)	(b)	(c)	(d)
13	(a)	(b)	(c)	(d)
14	(a)	(b)	(c)	(d)
15	(a)	(b)	(c)	(d)
16	(a)	(b)	(c)	(d)

Reactivos 17 al 24

17	(a)	(b)	(c)	(d)
18	(a)	(b)	(c)	(d)
19	(a)	(b)	(c)	(d)
20	(a)	(b)	(c)	(d)
21	(a)	(b)	(c)	(d)
22	(a)	(b)	(c)	(d)
23	(a)	(b)	(c)	(d)
24	(a)	(b)	(c)	(d)

ANEXO D

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

INVESTIGACIÓN

La práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés.

CUESTIONARIO SEGUIMIENTO (2ª Fase)

Apreciable estudiante:

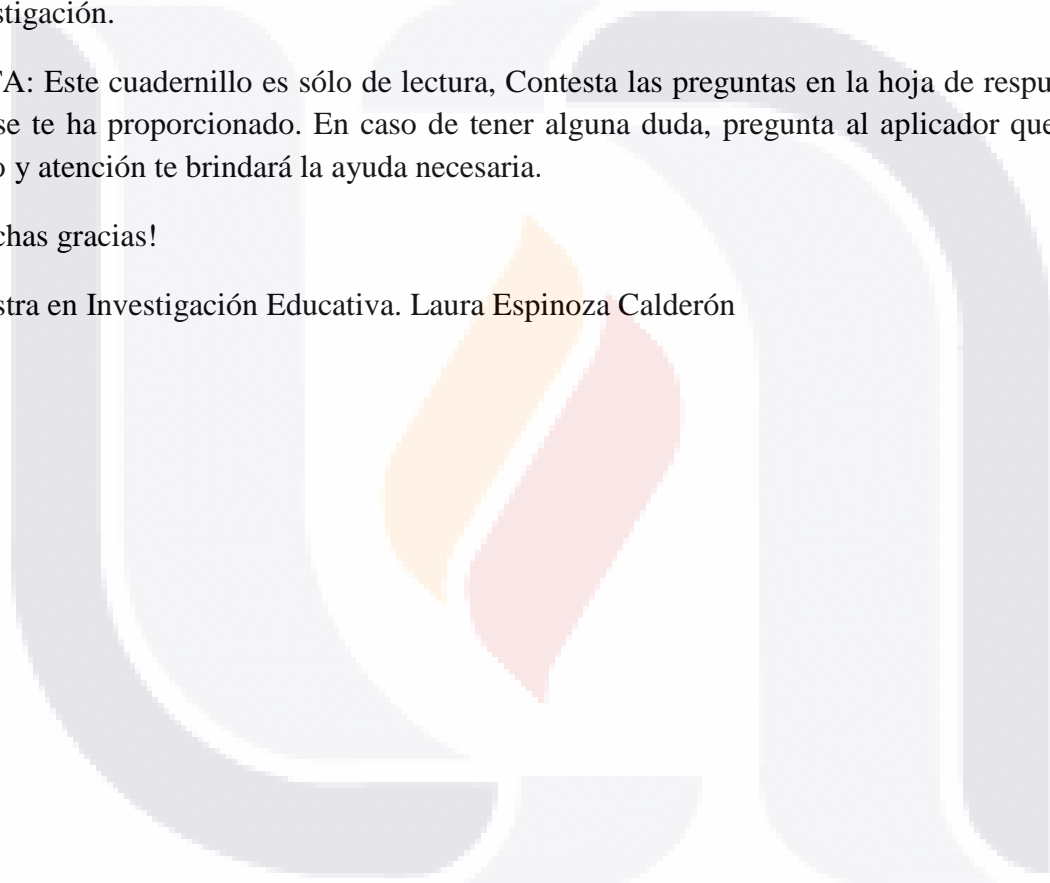
El presente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos sobre tu formación en inglés durante el actual ciclo escolar (2011-2012) así como conocer tu opinión sobre las actividades realizadas al interior del aula de clase. Tus respuestas son esenciales para contribuir a la mejora de la enseñanza de este idioma en educación secundaria.

Te solicitamos contestar en forma completa y veraz, la información recabada será estrictamente confidencial. Agradecemos tu participación y apoyo a la presente investigación.

NOTA: Este cuadernillo es sólo de lectura, Contesta las preguntas en la hoja de respuestas que se te ha proporcionado. En caso de tener alguna duda, pregunta al aplicador que con gusto y atención te brindará la ayuda necesaria.

¡Muchas gracias!

Maestra en Investigación Educativa. Laura Espinoza Calderón



CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO.

INSTRUCCIONES: Lee con cuidado cada pregunta antes de contestarla y selecciona la opción que corresponda a tu caso. Las indicaciones específicas de cada pregunta aparecen en negritas.

I. DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

1. Sexo:

Masculino (1) femenino (2)

2. **Experiencia laboral** (en tu caso) durante el actual ciclo escolar (2011-2012).

No trabajé (agosto de 2011 a junio de 2012)	(1)
Trabajé de 1 a 3 meses	(2)
Trabajé de más de 3 a 6 meses	(3)
Trabajé de más de 6 a 9 meses	(4)
Trabajo desde agosto de 2011 hasta la fecha en curso	(5)

II. DATOS ESCOLARES

Los cuestionamientos que vas a contestar en las siguientes líneas corresponden a actividades desarrolladas durante el ciclo escolar actual correspondiente a agosto 2011-junio 2012.

3. ¿Durante el actual ciclo escolar, recibiste **clases de inglés en el laboratorio** destinado para este idioma en tu escuela?

Sí (1) No (2)

En caso de haber contestado NO en la pregunta 3 pasa a la pregunta 5 sin contestar la pregunta 4

4. ¿Con qué **frecuencia** recibiste clase de inglés en el **laboratorio** destinado para este idioma durante el actual ciclo escolar (2011-2012)?

Una vez a la semana	(1)
Dos veces a la semana	(2)
Tres veces a la semana	(3)

5. ¿El espacio en el salón de clase es suficiente para interactuar con tus compañeros en equipo y con tu maestro durante la clase? Sí (1) No (2)

6. El **salón de clases** en el que recibes instrucción del idioma inglés se encuentra **equipado con...**

	Sí (1)	No (2)
a) Pizarrón electrónico	(1)	(2)
b) Computadora	(1)	(2)
c) Proyector (cañón)	(1)	(2)
d) Bocinas	(1)	(2)
e) Persianas	(1)	(2)
f) Sillas con escritorio (butacas)	(1)	(2)

7. ¿El **espacio** en el salón de clase es suficiente para **interactuar** (realizar diferentes actividades) con tus compañeros y maestro durante las clases?

Sí (1) No (2)

III. OPINIÓN ACTIVIDADES EN LA CLASE.

Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a tu opinión sobre las actividades que desarrolla tu maestro de inglés durante la clase.

8. **Las actividades** que te indica realizar tu maestro de inglés (a) durante la clase, generalmente te resultan

Nada interesantes (1)	Poco interesantes (2)	Interesantes (3)	Muy interesantes (4)
-----------------------	-----------------------	------------------	----------------------

9. Las **actividades** que organiza tu maestro (a) de inglés durante la clase de inglés promueven tu **participación** y la de tus compañeros.

Nunca (1)	Casi nunca (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)
-----------	----------------	------------------	-------------

10. Responde las siguientes **actividades** para expresar si tu profesor de inglés las organiza con **frecuencia** en la clase.

Marca cada opción con SÍ o NO según sea el caso de tu profesor.

	Sí	No
a) Actividades en el libro de texto y notas en cuaderno	(1)	(2)
b) Actividades de exposición de temas y trabajo en equipo	(1)	(2)
c) Actividades de trabajo individual (ejercicios, notas del pizarrón, enunciados, etc.)	(1)	(2)
d) Actividades de conocimiento y reforzamiento gramatical (estructuras de enunciados, verbos, vocabulario, etc.)	(1)	(2)
e) Actividades de lectura y traducción de textos	(1)	(2)
f) Presentación de proyectos, debates, actuaciones, etc.	(1)	(2)

11. En los incisos siguientes, contesta a cada opción según sea el caso de los materiales que utiliza con **frecuencia** tu maestro (a) de inglés en la clase.

Materiales	SÍ	NO
a) De lectura: libros, revistas, periódicos, etc.	(1)	(2)
b) Visuales: carteles, láminas, posters, fotografías, etc.	(1)	(2)
c) Tecnología: computadora, proyector, internet, etc.	(1)	(2)
d) Audibles: canciones, diálogos, conversaciones, etc.	(1)	(2)
e) Objetos distintos, juegos de mesa, crucigramas, etc.	(1)	(2)
f) Pizarrón, borrador y marcadores.	(1)	(2)

12. **Las actividades** organizadas regularmente por tu profesor (a) de inglés en la clase **te ayudaron** en el aprendizaje de este idioma.

Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Mucho (4)
----------	----------	-------------	-----------

13. Durante la clase, **el discurso** (lo que explica y dice en la clase) del **profesor** es en inglés.

Nunca (1)	A veces (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)
-----------	-------------	------------------	-------------

14. Cuando solicitas apoyo o asesoría en la clase, tu maestro (a) es accesible

Nunca (1)	A veces (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)
-----------	-------------	------------------	-------------

15. Cuando una alguna **actividad** de tu clase de inglés **resulta** confusa para ti y tus compañeros, el profesor opta por:

a) Cambiar de actividad sin que se concluya lo que se estaba realizando.	(1)
b) Cambiar la actividad pero el tema es el mismo.	(2)
c) Deja pendiente la actividad y pone algo distinto en el libro o cuaderno.	(3)
d) Dejarlo de tarea para que se investigue y continúa con otra actividad.	(4)
e) No le da importancia y da por hecho que todo se entendió.	(5)

16. En tu opinión, el **dominio del idioma inglés** de tu maestro (a) es

Malo (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
----------	-------------	-----------	---------------

17. En cuanto al **conocimiento** de los **temas** que te presenta tu maestro (a) de inglés en las clases, consideras que es

Malo (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
----------	-------------	-----------	---------------

18. Desde tu opinión, la **manera** en que tu maestro (a) de inglés **presenta los temas** para trabajarlos generalmente es

Confusa (1)	Poco entendible (2)	Entendible (3)	Muy entendible (4)
-------------	---------------------	----------------	--------------------

IV. EXPOSICIÓN A LA LENGUA

19. ¿Durante el actual ciclo escolar (agosto 2011 a junio de 2012) estuviste llevando algún curso de inglés además del que recibes en secundaria?

Sí (1) No (2)

Si contestaste NO en la pregunta 19 pasa a la pregunta 21 sin contestar la 20.

20. ¿Por cuánto tiempo estuviste llevando inglés en curso adicional al que llevas en secundaria durante el actual ciclo escolar?

De 1 a 3 meses	(1)
De más de 3 a 6 meses	(2)
De más de 6 a 9 meses	(3)
10 meses	(4)

21. ¿Con quién practicas inglés de manera regular? **Contesta todos los incisos con SÍ o NO según corresponda.**

PRACTICO INGLÉS	SÍ	NO
a) Con mis familiares (padres, hermanos, primos)	(1)	(2)
b) Con mis amigos	(1)	(2)
c) Con mis compañeros de escuela	(1)	(2)
d) Con mis maestros	(1)	(2)
e) Con mis contactos en redes sociales (vía internet)	(1)	(2)

22. ¿Durante el actual ciclo escolar 2011-2012, qué te ha servido para apoyar tu aprendizaje de inglés?

Contesta cada uno de los reactivos.

APOYOS APRENDIZAJE INGLÉS	SÍ	NO
a) Ejercicios en inglés a través de internet	(1)	(2)
b) Cursos de inglés programados en computadora	(1)	(2)
c) Escuchar música en inglés en la radio	(1)	(2)
d) Ver videos o programas en inglés en TV	(1)	(2)
e) Libros y revistas en inglés fuera de la escuela	(1)	(2)
f) Viajar a países de habla inglesa	(1)	(2)
g) Ver películas en casa con subtítulos en inglés	(1)	(2)

Nuevamente **GRACIAS** por apoyar esta investigación.

En las páginas siguientes tienes la prueba NELT diseñada para evaluar niveles de Competencia Lingüística en Inglés. Contesta con atención cada reactivo en tu hoja de respuestas.

ANEXO E Cédula de observación (fragmento)

La práctica docente del profesor de inglés de 3º de secundaria. Un estudio en escuelas públicas con diferente nivel de CLI.

CÉDULA DE OBSERVACIÓN

“ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA -PRÁCTICA DOCENTE”

CASO: Caso ESTELA TURNO M UBICACIÓN _____
 PROFESOR: _____ GRADO 3 GRUPO E FECHA: 061211 HORA: 12:10
 Tiempo de observación 40 minutos No. OBSERVACIÓN _____ OBSERVADOR: _____
 TEMA DESARROLLADO POR EL DOCENTE: Comentarios y opiniones sobre programas de TV

CATEGORÍAS	INDICADORES	¿Se observan en la clase?		DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS
		SÍ	NO		
1. Introducción y Activación de conocimientos previos. (Actividades introductorias o de inicio en la clase)	➤ Discusiones guiadas de introducción.	X		En caso afirmativo: ¿Cuáles?, ¿Cómo son? ¿Para qué los utiliza?, ¿Cómo los aplica? El maestro inicia preguntando a los alumnos si vieron televisión el día anterior a la clase en curso, los alumnos responden en su mayoría que sí y viene una segunda pregunta en la que se cuestiona que programa vieron, si les gusto y por qué les gustó.	¿Se observa efectividad? ¿Apoyan el interés del alumno por la clase? ¿Qué respuesta se observa de parte de los alumnos? Se observa efectividad dado que en su mayoría los alumnos atienden a la pregunta y se muestran interesados por contestar y opinar al respecto.
	➤ Cuestionamientos sobre conocimientos previos.	X		Pregunta utilizando el auxiliar DID con la expectativa de que las respuestas se expresen en pasado.	Los alumnos contestan en inglés y la mayoría lo hace asertivamente.
	➤ Cuestionamientos relacionados con el tema anterior.	X		Hace preguntas sobre los programas que vieron y en ellos se utiliza el tiempo pasado	Se observa interés de parte de los alumnos, ellos externan deseos de participar y los que lo hacen lo hacen en inglés.

ANEXO F

La práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria. un estudio en escuelas públicas con diferente nivel de CLI

FORMACIÓN ACADÉMICA DEL DOCENTE

Guía de entrevista. Fase 1

Lugar: _____ Fecha: _____

Entrevistado _____ Lugar _____

Caso entrevistado _____ Tiempo duración _____ Tema: _____

DIMENSIÓN:

A. SABERES PROFESIONALES

1. ¿Cuál es su preparación profesional?
2. ¿Cuánto tiempo hace que realizó sus estudios profesionales?
3. ¿Cuál es el origen de su formación académica, es decir estudio en una escuela formadora de docentes, en un instituto privado o bien en alguna universidad?
4. ¿Cuál es su grado máximo de estudios hasta este momento?
5. ¿Tiene alguna especialidad adicional a su profesión?
6. ¿Qué curso (s) o especialidad (es) ha tomado en los últimos 4 años?
7. ¿Cómo se siente con respecto a su formación académica hasta este momento, considera que es suficiente para el desempeño de su profesión?
8. ¿Qué de esta formación le ha sido más útil en su práctica docente?

B. SABERES DISCIPLINARES

9. ¿En dónde estudió inglés antes de ingresar al campo de la enseñanza del inglés?
10. ¿Por cuantos años ha estudiado inglés?
11. ¿En qué niveles educativos llevó inglés durante su formación académica?
12. ¿Ha presentado algún examen de conocimientos de inglés como TOEFL, TOEK, otros?
13. ¿Cuál ha sido su puntaje más alto en este tipo de exámenes?
14. ¿Ha tomado algún curso para certificarse como maestro de inglés? ¿cuál?
15. ¿Además de cursos formales, a qué otras fuentes recurre para incrementar sus conocimientos de inglés?
16. ¿Ha tenido la oportunidad de viajar a países de habla inglesa para estudiar o practicar y mejorar su nivel de inglés? (¿cuáles?, ¿por cuánto tiempo?)
17. ¿A qué estrategia recurre para practicar su conocimiento de la lengua inglesa fuera del contexto escolar?

C. SABERES CURRICULARES

18. ¿Cuál es el programa de inglés con el que ha trabajado durante los últimos cuatro años?
19. ¿Cuál es el plan y programa de estudios de inglés en secundaria que se encuentra vigente en el ciclo escolar actual?
20. ¿Qué elementos constituyen el programa actual de inglés en secundaria?
21. ¿Cuál es el enfoque del programa actual de inglés en secundaria?
22. ¿Cuál es el propósito de la enseñanza del inglés en secundaria?
23. ¿En el actual programa de inglés en secundaria se incluye alguna propuesta metodológica sobre la enseñanza de esta lengua? (¿cuál)
24. ¿Qué elementos considera el programa de inglés para la evaluación de la enseñanza de esta lengua?

25. ¿Modificaría algunos de los elementos que integran el programa de manera que los estudiantes aprendieran mejor el idioma inglés? (¿cuáles?)

D. SABERES PEDAGÓGICOS.

26. ¿Qué corriente pedagógica sustenta la metodología que sugiere el programa de inglés de secundaria?
27. ¿A qué método (s) recurre usualmente para la enseñanza del inglés en su clase?
28. ¿A qué estrategias de enseñanza recurre para presentar contenidos y apoyar su clase?
29. ¿De qué manera promueve en sus alumnos la participación tanto individual como colectiva? (interacciones)
30. ¿Con qué frecuencia realiza sus planeamientos de clase?
31. ¿Qué elementos considera para evaluar el aprendizaje de sus alumnos?
32. ¿Qué influye más para que los estudiantes aprendan mejor el idioma inglés?

E. SABERES EXPERIENCIALES

33. ¿Cuánto tiempo hace que inicio en el campo de la enseñanza y específicamente en el campo de la enseñanza del idioma inglés?
34. ¿Cuál fue su motivación principal por ingresar al campo de la enseñanza del inglés?
35. ¿Cree usted que existe alguna relación entre esa motivación por la enseñanza del inglés y su estilo personal de conducirla?
36. ¿Qué diferencia existe entre el estilo de enseñanza que realizaba durante sus inicios como docente y el estilo que desarrolla actualmente? (¿a qué se debe?)
37. ¿Cree usted que el estilo de enseñanza que usted recibió durante su escolarización y preparación como docente o alguna posterior a su formación han influido en su estilo de conducir la enseñanza?
38. ¿Considera que su experiencia en la enseñanza influye en su desempeño actual como docente?
39. ¿Qué se le ha dificultado más en su práctica como maestro de inglés y cómo lo ha enfrentado?
40. ¿En algún momento reflexiona sobre su práctica en la enseñanza de este idioma?
41. ¿Toma en cuenta sus reflexiones para realizar modificaciones a su práctica?
42. ¿En qué niveles educativos ha trabajado la enseñanza de la lengua inglesa? (qué instituciones).
43. ¿Qué aprendizaje en el ámbito de la enseñanza le ha dejado hasta el momento su profesión como docente?
44. ¿Considera que hay puntos que reforzar dentro de su práctica docente en la enseñanza del idioma inglés? (cuáles)

ANEXO G

“La práctica docente del profesor de inglés de 3º de secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés”

CEDULA DE ENTREVISTA (FASE 2)

CASO _____ FECHA: _____ LUGAR _____ HORA: _____

TIEMPO DESTINADO _____ ENTREVISTADOR: _____

A. ASPECTO HISTÓRICO

1. ¿Qué significado tiene para ti ser maestra (o)?
2. ¿Cómo surgió tu decisión por estudiar para ser maestra (o)?
3. ¿Tienes antecedentes de familiares en el campo de la docencia? (Quién)
(En caso de tener familiares en la docencia)
4. ¿Crees que tener familiares en la docencia influyó en tu decisión por ser maestra?
(Por qué)
6. ¿Qué experiencias en tu vida consideras fueron determinantes para que te inclinaras por esta profesión?
7. ¿Cómo era tu situación socioeconómica antes de ingresar a la docencia y cómo es ahora?
8. ¿Cuál ha sido tu evolución socio cultural estando en el campo de la docencia?
9. ¿Qué significan para ti estas evoluciones que acabas de describir?
10. ¿Cómo describes tu presente en la docencia?
11. ¿Qué consideras necesario para tu futuro como docente?
12. ¿Cuál es tu motivación actual como ser humano para seguir realizando la tarea docente?

1. ASPECTO PROFESIONAL

13. ¿Con respecto a tu formación académica en general, qué consideras que ha sido de importancia para tu desempeño como docente?
14. ¿Qué necesidades en el campo profesional (sobre preparación) se te presentaron en la práctica diaria?

2. ASPECTO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

15. ¿Por qué el trabajo en equipos en tu práctica dentro del salón?
16. ¿Por qué la exposición de temas de parte de los alumnos?
17. ¿Qué importancia juega el uso de material didáctico en tus clases?
18. ¿Por qué la ausencia de la tecnología (grabadora, computadora, video proyector, etc) en la clase?
19. ¿Qué formas de organizar a los alumnos sientes que favorecieron tu trabajo y por qué?
20. ¿Qué métodos utilizados en la clase crees que te resultaron mejor durante tus clases?
21. ¿Cómo viste la actitud y disposición de los alumnos ante las actividades de clase?
22. ¿Cómo consideras que fue el monitoreo de tu parte en cada una de las actividades?
23. En cuanto al tiempo programado para cada actividad, ¿consideras que fue suficiente, fue poco o se destinó tiempo de más?
24. En cuanto al uso del idioma inglés en instrucciones, actividades e interacciones con los alumnos ¿cómo lo consideras, fue el adecuado?
25. ¿Cómo consideras que estuvo la variedad de actividades que organizaste en tu grupo durante este ciclo escolar?

26. ¿Los elementos a los que recurriste para evaluar a los alumnos fueron suficientes para darte cuenta de la competencia que han adquirido en el idioma inglés?
27. ¿Qué implicaciones tuvo para ti la planeación de las clases?
28. ¿Qué elementos relacionados con los alumnos tomaste en consideración para planear tus clases?
29. ¿Qué características del contexto (cómo son los alumnos, que hay en la escuela, los recursos, etc.) escolar consideraste para el diseño de tus actividades?
30. ¿Qué característica identificaste en tu grupo durante las clases, cuáles son sus intereses, cómo los caracterizas?
31. ¿Qué experiencias (tanto positivas como negativas) te quedan en el ámbito didáctico después de un ciclo escolar con este grupo?
32. ¿Qué satisfacciones puedes describir sobre tus actividades didácticas en el aula después de un ciclo escolar?
33. ¿A qué dificultades te enfrentaste dentro de tus actividades en clase?
34. ¿Cómo les diste solución?
35. ¿Cómo apoyó la institución, es decir autoridades, colegas y padres de familia tu labor en el aula de clase.

3. ASPECTO CURRICULAR

36. ¿Qué significó para ti llevar un programa nuevo?
37. ¿Qué experiencia te deja haber diseñado actividades que dieran cobertura a un programa nuevo?
38. ¿Consideras que se cumplió el objetivo de este programa?

4. ASPECTO EXPERIENCIAL

39. ¿En algún momento reflexionaste sobre su práctica en la enseñanza del idioma inglés? (por qué?)
40. ¿Qué le resultó de ese análisis?
41. ¿Qué nuevos aprendizajes se generaron en usted después de la experiencia de un ciclo escolar con este grupo que tuvo a su cargo?
42. ¿Qué significan para usted estos aprendizajes?
43. ¿Qué le haría falta a tus estudiantes para mejorar el aprendizaje y por consecuencias su competencia en el idioma inglés?
44. ¿Qué sería necesario de tu parte para mejorar tu práctica docente en la enseñanza del idioma inglés?
45. ¿Qué tendría que hacer la institución y sus actores para mejorar la enseñanza del idioma inglés en este nivel educativo (secundaria)?
46. En general, ¿cómo te sientes después del trabajo realizado como parte de su práctica?

ANEXO H

(Fragmento transcripción Esperanza)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

“La práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas con diferente nivel de Competencia Lingüística en Inglés.



ANEXO I

ENTREVISTA FASE 1 CASO 3 Esperanza (Transcripción y categorización)

FECHA: Octubre 19 de 2012 (miércoles) LUGAR: sala de maestros HORA: 8:20 a.m. ENTREVISTADOR Laura Espinoza Calderón

CATEGORÍAS EMERGENTES	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	DISCURSO ENTREVISTADOR	DISCURSO ENTREVISTADO
	<p>Saber profesional</p> <p>(antigüedad de formación)</p> <p>(origen de formación)</p> <p>(grado máximo e.)</p> <p>Saber disciplinar (certificación)</p> <p>Valoración Personal. (formación)</p>	<p>-Muchas gracias por aceptar la entrevista esto nos va a dar a nosotros una aportación muy importante, gracias por compartirla.</p> <p>1. ¿Maestra cuál es tu preparación profesional?</p> <p>2. Licenciatura en enseñanza del inglés, ¿cuánto tiempo hace que realizaste tus estudios?</p> <p>3. 19 años, y ¿cuál es el origen de tu formación académica, es decir estudiaste en una escuela formadora de profesores o en un instituto privado, en alguna universidad?</p> <p>4. Bien ¿Cuál es el grado máximo de estudios hasta este momento?</p> <p>5 ¿tienes alguna especialidad o algún curso que hayas tomado como adicional, no se un diplomado relacionado con carrera?</p> <p>6 Bien, entonces ¿tú cómo te sientes en tu formación académica hasta este momento?</p>	<p>1 Eh, tengo la licenciatura en enseñanza del inglés</p> <p>2 19 años.</p> <p>3 No, fue en una institución pública, en la normal superior 4 de Aguascalientes.</p> <p>5 la licenciatura (1-5FOP)</p> <p>6 Si, ya varios diplomados, uno en la UAA y (6-7FOI)</p> <p>7 el otro la certificación en el idioma en la UVM.</p>

<p>Valoración per. (suficiencia)</p> <p>Saber disciplinar (lugar preparación)</p> <p>(tiempo prepa. idioma)</p> <p>(cursos certificación)</p> <p>(puntaje TOEFL)</p> <p>(certificación docente)</p> <p>(fuentes externas inglés)</p> <p>(Exposición ing. países anglopa...)</p> <p>Expectativa expo.</p>	<p>7 ¿Consideras que es suficiente para tu desempeño profesional?</p> <p>8 Bien aquí vamos a dirigirnos a lo que es la preparación para el idioma ¿en dónde estudiaste inglés antes de ingresar al campo de la docencia?</p> <p>9 Bien, este entonces ¿Cuántos años prácticamente has estudiado este idioma?</p> <p>10 Entonces, además de los niveles educativos que llevaste de inglés, has tomado algunos cursos como certificaciones y algunos otros?</p> <p>En la UVM, y presentaste el examen TOEFL ¿cuál ha sido tu puntaje en este examen?</p> <p>11. Mencionas que has tomado la certificación en la UVM, fue en un curso diseñado para docentes del IEA o un curso que oferta la UVM.</p> <p>12 Además de cursos formales ¿a qué otras fuentes recurre para incrementar tus conocimientos de inglés? Es decir, de los cursos que tomas, ¿qué otras cosas haces para para apoyarte en tu conocimiento de inglés?</p> <p>13 Bien, ¿has tenido la oportunidad de viajar a países de habla inglesa para estudiar y practicar o mejorar tu inglés?</p>	<p>8 Eh, no, yo supongo que cada día tenemos que estarnos actualizando</p> <p>10 Sólo lo que llevé en la secundaria y la preparatoria, y 11 lo correspondiente a la normal. (8-13 FDP)</p> <p>12 fueron seis de secundaria y bachillerato más cuatro 13 profesionales serían diez años además de diplomados.</p> <p>14 Sí, en la UVM hice un curso para certificarme</p> <p>15 no recuerdo pero fue arriba de 500 creo 16 que fueron 535 o 575, no recuerdo exactamente</p> <p>17 Si, fue para docentes.</p> <p>18 En talleres que ofrecen en editoriales de libros, en internet. (10-18FOI)</p> <p>19 No, todavía no.</p>
---	---	--

<p>Antecedente y contexto familiar</p>	<p>Práctica inglés Extraescolar</p> <p>Saber curricular programa de inglés sec.</p> <p>Estructura programa</p>	<p>-No, aún no, pero ¿se tiene la expectativa de hacerlo?</p> <p>14 Bien, y ¿a qué estrategias recurre para practicar tus conocimientos de la lengua inglesa fuera del contexto escolar?</p> <p>15 En familia, ¿quiere decir que en tu familia se da la comunicación en inglés? Ah bien, entonces tienes una familia que tiene el hábito de la comunicación en inglés.</p> <p>16 ¿Cuál es el programa de inglés con el que has trabajado durante los últimos cuatro años?</p> <p>-17 Bien, en cuanto a este plan y programa de estudios de inglés de secundaria sabemos que están empezando por una reforma llamémoslo así que es el 2011 y 2012 Pero en cuanto al anterior, que es en el que más has trabajado, ¿qué elementos recuerdas que estructuran este programa, es decir cómo está constituido por unidades, bloques?</p>	<p>20 Claro, hay la esperanza de hacerlo.</p> <p>21 Casi siempre lo practico con mi marido, 22 en familia con mis hijas. (19-22 ELI)</p> <p>23 Si, mi esposo y yo tratamos de que nuestras hijas 24 desde pequeñas escucharan y hablaran en inglés.</p> <p>25 Sí, así es.</p> <p>26 Bueno, ahorita con el cambio que tenemos es el 2010 27 -2011, 2012 y el anterior que duró 6 años</p> <p>28 Pues están este, en primer grado es por seis unidades, 29 una que es la introductoria y el resto se distribuye en 30 cinco unidades. En segundo y tercer grado igual, son cinco. 31 Este, ahí ya fue cuando se enfatizó sobre 32 la practica social, es algo que recuerdo mucho 33 que nos pedía el programa en, eh utilizar 34 con los muchachos. Otro que también me gustó y que 35 para mí fue que poco a poco tuve que ir puliendo 36 fueron los de los proyectos. A mí me ha gustado mucho 37 lo que son los proyectos. En cuanto al uso de la tecnología 38 este, aquí contamos con todo lo que necesitamos, así que 39 es fácil incrementarlo en la escuela y con mis alumnos</p>
--	---	--	---

REGISTRO (NOTAS DE CAMPO)	
<p>Caso: Esther Observador: 8 Fecha: Feb. 15th 2012 Tiempo: 08:40-09:25 Observador: Laura Espinoza Calderón</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDADES</p> <p>La profesora saluda a sus estudiantes, lo hace en inglés, la mayoría discurso inglés- español contesta en inglés y se disponen a sentarse atentos a las indicaciones. La profesora indica preparar la tarea para revisarla, su dialogo es en inglés, los alumnos escuchan y de inmediato preparan su libro. Se observa a la mayoría tener listo lápiz, pluma y libro. La maestro indica la página de su libro (92) GO FOR IT. Revisan respuestas que deben existir en el ejercicio en forma grupal. Estrategia para revisión de tareas Se pide la participación voluntaria de los alumnos. Se registra la participación de los estudiantes que dan la respuesta en cada uno de los ejercicios, lo hacen voluntariamente. El ejercicio está relacionado con los pasos de una receta, Los alumnos leen la idea de cada paso, El resto del grupo escucha atentamente. La maestra hace un paréntesis para ayudar a los alumnos a recordar la pronunciación d los números ordinales, hace cuestionamientos sobre los números, como se pronuncian y como se dicen cientos, miles e incluso millones. Recurre a la a lista para seleccionar un participante. Pocos alumnos expresan deseos de participar, lo hacen levantando la mano. Aquí terminan las actividades y se dan instrucciones de que contesten las páginas 101- 102 de tarea. Se cambia la actividad del libro al cuaderno. Se dan indicaciones de que se tenga el título en su cuaderno y el separador .Son las 09:08 y la maestra es interrumpida de su clase por una persona al parecer una madre de familia. Acomodo del grupo en filas.</p> <p>Las interacciones observadas hasta el momento son solo el discurso del profesor y la atención de los alumnos. Se indica la explicación del presente perfecto. Hace una pregunta sobre lo que está escrito en el pizarrón sobre el tema y lo que los alumnos entienden. Hace una introducción en español destacando el verbo have-has y el past participle. Recurre a preguntas para los alumnos sobre el participio y sus terminaciones en español. La maestra hace aclaraciones de porque pregunta 10 verbos irregulares y 20 verbos regulares en el examen.</p> <p>Destaca los pronombres para los que corresponde have-has y el cuidado y reflexión de los verbos regulares e irregulares, la terminación y cambio de estructura en presente, pasado y participio además del gerundio. MÉTODO DE T. DE LA GRAM.</p> <p>Los alumnos escuchan atentamente. Recurre al conocimiento de los alumnos sobre la forma de los verbos en los distintos tiempos. La explicación de la maestra es en español, utiliza ejemplos escritos en inglés y los presenta en el pizarrón electrónico mediante diapositivas.</p> <p>MATERIALES</p> <p>Introduce a la vez el uso de “for-since”. Destaca el punto gramatical de have-has con el verbo en participio además de un complemento. Utiliza el mismo complemento para todas las oraciones.</p> <p>Indica que continúa la próxima clase con reposo sobre el tema.</p>	<p>ANOTACIONES</p> <p>Discurso en inglés y español Revisión grupal de tareas, de esta manera todos escuchan, aprenden y participan.</p> <p>Toma en cuenta participación, el alumno se interesa si hay una recompensa además del aprendizaje</p> <p>Tres actividades distintas durante la clase</p> <p>Método de la gramática. Uso del discurso Recurre a conocimientos previos. Materiales tecnológicos y tradicionales Interacciones maestro-alumno.</p> <p>Estrategia de elaboración de textos académicos. Recurre al repaso y enfatiza asuntos gramaticales.</p>