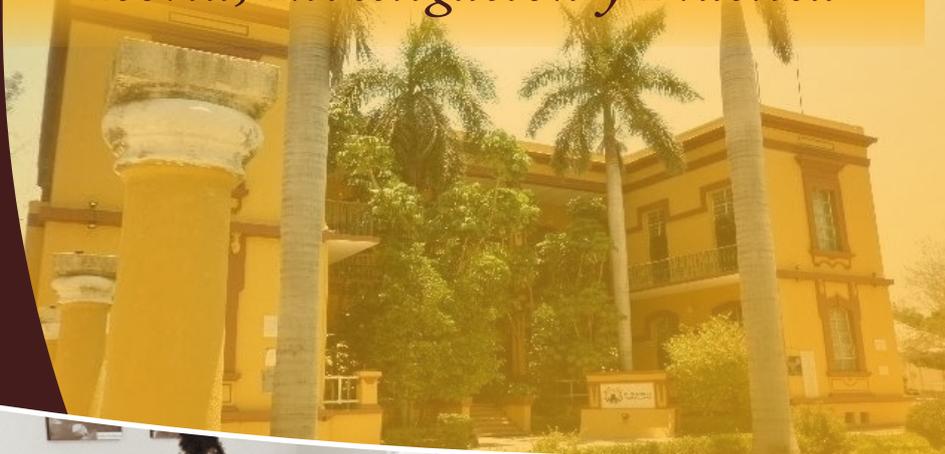


Desarrollo Profesional Continuo de los **DOCENTES:**

Teoría, Investigación y Práctica



*RUTH ROUX
JORGE LUIS MENDOZA VALLADARES*



DESARROLLO PROFESIONAL
CONTINUO DE LOS DOCENTES:
TEORÍA, INVESTIGACIÓN Y
PRÁCTICA

RUTH ROUX
JORGE LUIS MENDOZA VALLADARES

EL COLEGIO DE TAMAULIPAS

DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO DE LOS DOCENTES:
TEORÍA, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA

Primera edición, diciembre del año 2014

© 2014

EL COLEGIO DE TAMAULIPAS, calzada general Luis Caballero No. 1540,
Col. Tamatán, Cd. Victoria, Tels. 306-0146 / 306-1771 www.coltam.edu.mx

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN: 978-607-96167-7-9

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra sin contar previamente con la autorización por escrito de la casa editorial en términos de lo previsto por la Ley Federal del Derecho de Autor y, en caso, por los tratados internacionales aplicables.

Impreso en México

Impresos Sociales y Comerciales Mario Alberto Olvera.
6 bulevar y Juan José de la Garza, Cd. Victoria, Tamaulipas

AGRADECIMIENTOS

La publicación de este libro fue posible por la conjunción de esfuerzos y apoyos tanto institucionales como personales. Agradecemos, en primer lugar, el permanente apoyo de nuestra casa de estudios, El Colegio de Tamaulipas. En especial agradecemos al rector, Dr. Ruy Matías Canales González, por su confianza al incorporarnos a la planta de investigadores en donde imperó la solidaridad y la amistad; se hizo patente su constante preocupación por promover vínculos académicos en beneficio tanto de la comunidad académica como de la sociedad.

Agradecemos también el financiamiento otorgado por el Consejo Tamaulipeco de Ciencia y Tecnología (COTACYT) para la realización del proyecto de investigación 177444, cuyos resultados estimularon numerosos y productivos intercambios con docentes y académicos de instituciones nacionales y extranjeras, a través de conferencias y artículos de revistas especializadas en educación y lingüística aplicada. En especial reconocemos y valoramos la actitud siempre positiva del director, el Lic. Francisco Hernández Montemayor, de quien constatamos su sensibilidad y su compromiso con el desarrollo de la investigación científica en la entidad.

De igual forma queremos agradecer el valioso apoyo de la Secretaría de Educación de Tamaulipas, que generosamente nos abrió las puertas de las secundarias federales y técnicas del estado para recolectar la información del estudio. Nuestro sincero agradecimiento a la Lic. Lucía Aimé Castillo Pastor, Subsecretaria de Educación; a la Mtra. Ma. del Refugio Varela Reyes, Directora de Planeación; a el Lic. Ignacio Peña Alemán, encargado del despacho de la Dirección de Educación Secundaria; y al Mtro. Fernando de la Fuen-

te Morales, Coordinador Estatal de Asesoría y Seguimiento de la Reforma de Secundaria. Asimismo, queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a todos los directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos y docentes de inglés de secundarias técnicas y generales en el estado de Tamaulipas, quienes accedieron a darnos su tiempo y sus comentarios para la realización del estudio que impulsó esta publicación.

PRÓLOGO

La secundaria en México tiene características muy especiales. Hay varias modalidades de educación secundaria, pero en todas puede resultar positivo que el docente se preocupe más por las actitudes que por las aptitudes de sus alumnos. Desde luego, el docente de este nivel también tiene un perfil único. Recibe niños y debe transformar adolescentes en los tres años que tiene a los alumnos a su cargo. El educando de este nivel debe ampliar sus habilidades y profundizar en los conocimientos adquiridos en la educación primaria para poder disfrutar de la vida. Además, es en el nivel de secundaria en el que debe conocer las opciones educativas en las que pueden continuar estudiando, o bien prepararse para incorporarse a la fuerza de trabajo del país.

Los perfiles, tanto de los alumnos como de los docentes de secundaria, son complejos. Sin embargo, las actividades de ambos podrían aligerarse haciendo un cambio de paradigma en las estrategias docentes que se llevan a cabo rutinariamente en el aula. La propuesta es llevar a cabo la docencia a través de procesos investigativos, como los que se plantean en este libro, pero junto con los estudiantes. En esa edad, los alumnos están ávidos por descubrir nuevos aspectos dentro de los conocimientos que se plantean en las aulas. Es el momento propicio para desarrollar actitudes investigativas que, por medio de los estudiantes, ayudarán a los propios docentes a desarrollar también las suyas.

En general, la educación secundaria se ha preocupado mucho por los conocimientos y también ha intentado promover habilidades a través de las competencias genéricas. Sin embargo, el aspecto

de las actitudes ha sido olvidado por la mayoría de los maestros. Son las actitudes positivas las que ayudarán a los individuos a transitar por la vida para unirse a la productividad del país. Por esto, es necesario insistir en que es el momento ideal para desarrollar actitudes investigativas.

Las actitudes son los sentimientos, pensamientos y predisposiciones regulares en el actuar, relacionadas con algún aspecto del contexto. Para desarrollarlas, lo primero a lograr es el análisis de las experiencias vividas por cada uno de los alumnos desde la infancia. Es recordar los diversos conocimientos que fueron adquiriendo. Es una identificación de ellos mismos con su familia, su escuela, su entorno, su región, su país. Es generar la identificación de ellos mismos a través de la reflexión. Es el conocerse a sí mismos desde su propio cuerpo y mente, así como de su cuidado y salud. Es una vigilancia de sí mismo, lo que uno piensa y la actitud como una forma de transformar su propia práctica como estudiante. Esa es la primera actitud investigativa a considerar.

La segunda actitud también tiene que ver con la reflexión, pero sobre lo que ocurre en el entorno. Esto se puede hacer a medida que se presenta el conocimiento específico del programa de estudios. La teoría que se les muestra a los estudiantes, la deben poder dialogar con el profesor; analizarla, interpretarla, cuestionarla, criticarla y contrastarla, considerando sus propios contextos. Todo esto les va a ayudar a los alumnos a reflexionar. Llamemos a esta actitud crítico-reflexiva.

Finalmente, la tercera es una actitud de difusión. Es lograr que los estudiantes escriban sobre sus propios descubrimientos, pensamientos y reflexiones relacionadas a las prácticas que realizan dentro y fuera del aula. Crear un periódico áulico en el que cada uno escriba, al menos dos veces al año, para difundir sus ideas. Desde luego, habrá que ayudarlos en los aspectos de redacción y estilo para que generen sus propias maneras de expresar sus sentires. Organizar foros en los que los estudiantes presenten sus descubrimientos a la comunidad escolar les permitirá prepararse para posteriormente

presentar trabajos fuera de la comunidad, como por ejemplo, presentar ponencias en congresos.

Las actitudes investigativas deben estar presentes en todo momento en los estudiantes y en los profesores. Las mencionadas son solo algunas que habría que considerar para que los profesores del nivel de secundaria desarrollen las actitudes investigativas de sus alumnos y también las suyas. Hay muchas más, como las actitudes relacionadas con la curiosidad y la creatividad. Sin embargo, es necesario iniciar con algunas, cambiando las estrategias utilizadas rutinariamente para que tanto alumnos como docentes disfruten de la vida. Ser feliz es cuestión de actitud.

Dra. Corina Schmelkes
Profesora del Doctorado en Ciencias Sociales
El Colegio de Tamaulipas

CONTENIDO

Agradecimientos	3
Prólogo	5
Introducción	10

PRIMERA PARTE. TEORÍA

1. El concepto de desarrollo profesional continuo	14
2. Las políticas de desarrollo profesional de los docentes ..	20
3. Desarrollo profesional en la cultura del cambio	28
4. Dilemas de la investigación colaborativa	36
5. La investigación narrativa como estrategia de desarrollo profesional	42

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN

6. Contexto y características del estudio	55
7. Resultados del estudio	62
7.1 Datos demográficos y formación académica de los docentes	62
7.2 Prácticas de desarrollo profesional de los docentes	72
7.3 Opiniones sobre el PNIEB	81
7.4 Necesidades de desarrollo profesional continuo	87
7.5 Interés y disposición para la investigación docente	89
8. <i>Discusión de resultados</i>	93

TERCERA PARTE. PRÁCTICA

9. Investigación y desarrollo profesional docente:
Una experiencia con profesores de inglés de secundarias públicas..... 99
10. Retos y realidades en la implementación del PNIEB en tercer grado de secundaria: Una experiencia en el aula
Karla Penélope Ramírez Muñiz 110
11. La importancia de mantener un ambiente de trabajo agradable en el aula: Una experiencia en la implementación del PNIEB
Rocío Elizabeth García Zúñiga 123
12. Una experiencia en el aula sobre la implementación del PNIEB en una secundaria semiurbana
Diega Reyes Portales 136
13. Experiencia en la enseñanza de la gramática del PNIEB en tercer grado de secundaria
Marco Antonio Muñiz Márquez 148
14. Desafíos en la implementación del PNIEB:
Un estudio de caso desde la supervisión escolar
Norma Judith Briseño Saucedo..... 158

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación que inició a mediados de 2012, con el propósito de examinar las necesidades e intereses de desarrollo profesional de los docentes de inglés de secundaria en el estado de Tamaulipas. El interés surgió en 2011 con la publicación del Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública, por el cual se decretó la Articulación de la Educación Básica y, por primera vez, se incorporó la enseñanza de la lengua inglesa en la educación preescolar y primaria. También se realizaron ajustes en el plan de estudios de inglés de secundaria, nivel en el que se ha impartido el inglés con carácter de obligatorio desde 1993. Esto sentó las bases para la puesta en marcha del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), considerado como:

...un cambio estructural de política educativa que atiende una demanda social legítima sobre la enseñanza de una segunda lengua, que permite posicionar al país en el mundo globalizado; unifica los programas estatales de inglés en un currículo nacional; e instituye al inglés como segunda lengua y en el caso del contexto indígena, como tercera lengua (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011a, p.7).

Toda reforma educativa debe tener, como eje central, el rol del docente (Barber y Mourshed, 2008). Son los docentes quienes dirigen las acciones educativas a los objetivos y valores del currículo; y son los docentes quienes acompañan a los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas labores profesionales generalmente se realizan en medio de constantes cambios sociales,

para un alumnado cada vez más diverso. De ahí que los docentes necesiten desarrollar competencias adicionales a las adquiridas en su formación inicial. Su desarrollo continuo, mientras están en servicio, es un reto para el sistema educativo mexicano. Enfrentar el reto implica actualizar los conocimientos y habilidades docentes; certificar a los que no están certificados; prepararlos para que desempeñen nuevos roles; y facilitar la puesta en práctica de la reforma curricular.

Sin desconocer los logros que han tenido las políticas de formación continua y desarrollo profesional docente en el país, es preciso reconocer que en México, al igual que en muchos otros países, la implementación y ejecución de programas y acciones han enfrentado algunos desafíos. Por ejemplo, los cursos ofrecidos por la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) y las instancias estatales de actualización, han estado más orientados a la teoría que a los elementos prácticos; los educadores de formación continua no siempre han mostrado buena preparación; no todos los programas han atendido las verdaderas necesidades de los docentes; y los docentes no han tenido la oportunidad de comunicar sus necesidades de capacitación.

Por otra parte, muchas de las opciones de formación continua relacionadas con la reforma curricular han estado a cargo de instituciones de educación superior y centros de investigación, lo cual ha resultado beneficioso para las instituciones porque las ha puesto en contacto directo con la realidad de los docentes de educación básica, sus necesidades y sus experiencias. Sin embargo, no todos los cursos que ofrecen estas instituciones son de calidad.

Las estrategias de formación continua para los docentes de educación básica del país, a través de la integración de un grupo nacional de formadores de las diferentes entidades federativas, también mostraron debilidades. El grupo se encargaba de reproducir en el interior de los estados los conocimientos adquiridos, generando un proceso de formación en cascada, hasta llegar a todos los docentes frente a un grupo del país. Este modelo tuvo el inconveniente de que muchos de los contenidos se perdieron en el camino, en el

proceso de apropiación por parte de los diferentes agentes involucrados. Asegurar estándares de calidad adecuados en cada nivel de la cascada demostró ser complicado.

Consideramos que la perspectiva con la que se debe abordar el desarrollo profesional continuo de los docentes debe ampliarse, y basarse en los conocimientos existentes sobre la formación profesional docente. Se sabe, por ejemplo, que la formación situada en la escuela ofrece muchas oportunidades de aprendizaje y de cambio en las prácticas docentes (Fullan, 1995). También se sabe que los esfuerzos de desarrollo profesional integrado a las actividades docentes (Lieberman, 1995), mediante posturas reflexivas e investigativas (Hatton y Smith, 1995), y en una perspectiva de apoyo y colaboración (Hargreaves y Fullan, 2000), tienen mayor posibilidades de éxito. Las ideas que en este libro se presentan apuntan en esa dirección.

El libro contiene tres partes. En la primera parte analiza literatura y políticas educativas relacionadas con el desarrollo profesional continuo de los docentes; el desarrollo profesional desde una perspectiva de cambio educativo; los dilemas implicados en la investigación colaborativa de los docentes; y la investigación narrativa como estrategia de desarrollo profesional continuo. En la segunda parte se presentan los resultados de un estudio sobre las necesidades e intereses de desarrollo profesional continuo de los docentes de inglés de secundaria en Tamaulipas. En particular se describen sus características demográfica, trayectoria académica, prácticas de desarrollo profesional, opiniones sobre el PNIEB, necesidades de preparación para poner en marcha en forma efectiva el PNIEB, así como su interés y disposición para realizar investigación en el aula. En la tercera parte una experiencia a través de la cual se integró y orientó a un grupo de cuatro docentes y un asesor técnico pedagógico al proceso de hacer investigación narrativa. Esta parte también incluye las narraciones de los seis docentes que formaron parte de la experiencia.

PRIMERA PARTE
TEORÍA

EL CONCEPTO DE DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

El proceso de preparación de los docentes consiste en, al menos, tres etapas. La primera inicia en la trayectoria educativa, previa al trabajo frente a grupo y se le denomina formación docente. En la segunda etapa de preparación profesional, el docente se desempeña como practicante inicial. La tercera etapa se da cuando el docente ya está totalmente situado en su carrera profesional. Esta última etapa es la más larga y requiere de un desarrollo profesional continuo que permita el perfeccionamiento de habilidades y prácticas que se adapten a lo que demande el cambiante entorno social y económico de la escuela. Este libro se enfoca precisamente en la última etapa de preparación, es decir, la del desarrollo profesional continuo.

El desarrollo profesional docente es un proceso de crecimiento que vive el docente en torno al quehacer educativo, éste le permite mejorar su acción y comprender mejor la profesión docente (Villegas-Reimers, 2003). Este proceso tiene tres componentes: (1) el técnico-pedagógico, relacionado directamente con la enseñanza y el aprendizaje (materias, metodologías o didácticas y recursos de enseñanza-aprendizaje); (2) el componente personal y social, asociado con la reflexión, la autocrítica y la empatía; y (3) el componente institucional, que se enfoca en las cuestiones culturales y

organizacionales de la escuela (Salgado Labra y Silva-Peña, 2009).

Existen al menos dos modelos de desarrollo profesional docente. Un modelo es el de la *capacitación*, centrado en satisfacer necesidades administrativas de escuelas y sistemas educativos en su conjunto. Las políticas de capacitación generalmente son masivas, homogéneas y de corta duración. La capacitación se enfoca en *entrenar* a los docentes para que pongan en práctica una reforma curricular o una parte de ella. Se asume que el docente tiene un *déficit* de habilidades por lo que se le debe *transmitir* un conocimiento técnico. Este modelo ha sido fuertemente criticado porque no da seguimiento ni apoyos posteriores que permitan sostener cambios que se quieren promover. Además, los cursos y talleres de capacitación generalmente no se relacionan en forma directa con las situaciones específicas que viven los docentes. Los contenidos los determinan especialistas ajenos a las escuelas, que conocen poco las problemáticas cotidianas que enfrentan los docentes de educación básica para gestionar el conocimiento en sus aulas.

El segundo modelo es el que se conoce como *desarrollo profesional continuo*. Este modelo impulsa procesos de preparación a largo plazo, arraigados a las escuelas, a partir de los problemas de enseñanza reales de cada docente. El modelo les atribuye un papel activo a los docentes, quienes toman decisiones respecto a su preparación. A través de procesos de aprendizaje autodirigido y el trabajo en colaboración, los docentes logran comprender los distintos factores que intervienen de manera positiva y negativa en su enseñanza; adquirir criterios para la toma de decisiones relacionadas con las metas y objetivos educativos programados; e identificar sus fortalezas y debilidades como docentes. Este modelo supone que los docentes pueden construir nuevos conocimientos y nuevas prácticas mediante acciones de *facilitación*, como los acompañamientos y los talleres de desarrollo de habilidades para la reflexión y la crítica.

Dependiendo de las necesidades y la visión de quienes los diseñan e implementan, los programas y actividades de desarrollo

profesional continuo se pueden ubicar en algún punto del continuo, que va desde el extremo conductista de la capacitación hasta el extremo constructivista de la reflexión crítica. Ambas instancias, en la medida en que se alejan de sus extremos y suponen necesidades y posibilidades distintas pero no excluyentes, tienen lugar en el desarrollo profesional continuo (Ávalos, 2007).

El desarrollo profesional continuo puede promoverse por el director de la escuela, o bien por un pequeño grupo de docentes dentro de la escuela que estén interesados en mejorar los aprendizajes esperados en el alumnado. El objetivo es mejorar sistemáticamente la calidad de la enseñanza, para lo cual en ocasiones es necesario cambiar las prácticas, creencias y conocimientos profesionales (Guskey, 2002).

El concepto de desarrollo profesional continuo implica que primero se hace un diagnóstico de las necesidades actuales y futuras del alumnado, la escuela y los docentes; luego se planea y desarrolla un programa o una serie de actividades que satisfagan las necesidades diagnosticadas. Para ello, los y las docentes deben estar dispuestos a: (a) documentar en forma ordenada sus prácticas de enseñanza; (b) reflexionar y analizar sus prácticas de enseñanza, así como las creencias, valores y principios relacionados con esas prácticas; (c) conversar de manera periódica con otros docentes y directivos sobre las prácticas de enseñanza; y (d) colaborar con todos los miembros de su escuela en el desarrollo de proyectos de mejora continua.

Además, el profesorado que se encuentra en el proceso de desarrollarse profesionalmente debe estar dispuesto a explorar y experimentar con nuevas tendencias y teorías educativas; analizar críticamente los contenidos y la organización del programa educativo con el que trabaja; y examinar el papel que juega la cultura escolar en el cambio de las prácticas docentes irrelevantes u obsoletas. El objetivo es mejorar su enseñanza y la de sus colegas docentes, los aprendizajes de los alumnos y el servicio educativo que ofrece la escuela.

El desarrollo profesional continuo es un proceso muy complejo que incluye una diversidad de actividades encaminadas a satisfacer las necesidades de desarrollo de los alumnos y de la sociedad. Tanto la sociedad como los alumnos están en constante cambio, por lo que para ofrecer una enseñanza de calidad, los docentes requieren estar aprendiendo a lo largo de su vida profesional. En este aprendizaje continuo influyen varios factores, dentro de los cuales, el más crítico es la motivación. Hay circunstancias que alientan el desarrollo profesional y situaciones que lo inhiben. De acuerdo a algunos estudios (Fullan, 1999; Fullan & Hargreaves, 1996; Guskey, 2002), el principal motivador para la gran mayoría de los docentes es influir positivamente en sus alumnos. De ahí la importancia de investigar y evaluar constantemente los efectos de la práctica docente en los alumnos. Sin embargo, evaluar los efectos de la práctica propia no es tarea fácil. Requiere de grupos de docentes trabajando en colaboración, evitando la complacencia mutua y la renuencia al cuestionamiento o la discusión productiva. La participación activa de amigos críticos y colaboradores fomenta mayores desafíos y un clima organizacional que motiva la superación profesional.

Para aprender en forma continua, además de mantener la motivación, el docente requiere disposición para fijar y lograr metas de aprendizaje, individuales y compartidas. La preparación formal que adquieren los docentes en las instituciones educativas, antes de prestar sus servicios, consiste en cursos estructurados de estudio para lograr metas preestablecidas. Los programas pueden tener diferentes niveles de dificultad, pero invariablemente los docentes terminan sin la confianza necesaria para seguir aprendiendo en forma sistematizada e independiente, con base a sus propios intereses y convicciones. Por eso, no es fácil para algunos docentes en servicio dirigir sus aprendizajes y establecer sus propias metas. Aun quienes se desempeñan exitosamente durante su formación docente, pueden sentirse poco preparados para planear sistemáticamente su desarrollo profesional a partir de su trabajo docente. La falta de confianza y preparación puede resolverse mediante la co-

laboración; la toma de decisiones sobre lo que se debe investigar y aprender para enseñar mejor se facilita cuando se comparten ideas y conocimientos.

La motivación y la disposición para el aprendizaje autodirigido deben estar acompañadas del sólido apoyo de tutores, asesores, supervisores y directivos. En cada escuela la atención de todos debe centrarse en establecer un clima de aprendizaje apropiado para los docentes; facilitar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los alumnos; y en transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje.

Algo que generalmente inhibe el desarrollo profesional continuo es el establecimiento de evaluaciones rígidas que no consideran dentro de sus parámetros el razonamiento y la creatividad. Las evaluaciones constantes y poco flexibles generalmente desalientan la cooperación y el razonamiento tanto de alumnos como de docentes. Esto no solamente desmoraliza a los docentes enfocados en el aprendizaje autodirigido, sino que provoca su desprofesionalización y dificulta o evita que sirvan de ejemplo para los alumnos. Las organizaciones que fomentan el aprendizaje no dependen de evaluaciones rígidas de rendimiento que reprimen la creatividad y la innovación. Para desarrollar estas cualidades la administración escolar debe alentarlas, desarrollarlas y mantenerlas, primero en los docentes. Los buenos resultados en las evaluaciones siempre son positivos cuando los docentes y los alumnos son creativos y están acostumbrados a razonar.

El desarrollo profesional continuo es una estrategia que ha sido utilizada ancestralmente por muchas profesiones (por ejemplo médicos, contadores y arquitectos) para mantener al día sus conocimientos. Los continuos avances en el terreno de la ciencia, la tecnología y la educación hacen que sea una herramienta fundamental para garantizar ante la sociedad la calidad del sistema educativo. Por eso debe considerarse como un compromiso y una obligación de todos los miembros del sector.

Para terminar de resumir el desarrollo profesional continuo es

un proceso complejo y de largo plazo en el que los docentes mejoran sus capacidades comprendiendo y resolviendo los problemas de enseñanza-aprendizaje que enfrentan. Para ser efectivo, el desarrollo profesional continuo requiere estar integrado al trabajo docente en las escuelas. También es necesario que en las escuelas domine un clima organizacional que valore y promueva la motivación, el cumplimiento de metas, el apoyo mutuo, el aprendizaje autodirigido, el razonamiento y la creatividad.

LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

La preparación docente no siempre ha recibido la atención que hoy tiene como motor del mejoramiento educativo en nuestro país. En los años sesenta se pensó que la enseñanza y el aprendizaje se podían mejorar produciendo y distribuyendo libros de texto. Más tarde, el énfasis se puso en los programas de estudio. Hoy en día la atención está en la gestión escolar y la evaluación para mejorar la calidad. Sin embargo, ninguna de estas medidas puede ser efectiva sin el apoyo activo de un profesorado bien preparado. Los docentes de una escuela son los mediadores de las reformas o innovaciones educativas porque son quienes tienen relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su forma de mediar depende, en gran medida, de la calidad de su preparación profesional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reconoce que los docentes son la fuerza más influyente y poderosa para la equidad, el acceso y la calidad de la educación (Documento de posición sobre la educación después de 2015, s.f.). Este organismo señala la necesidad de estudiar la forma en la que los sistemas educativos deben responder a los desafíos contemporáneos, y de contribuir al desarrollo sostenible y la paz. Indica que todos los involucrados en la educación, pero principalmente los docentes, deben repensar el tipo de cono-

cimientos, habilidades y competencias que los alumnos requerirán para ser mejores ciudadanos, así como el tipo de procesos educativos y de aprendizaje que podrían facilitarlos. Recomienda a los docentes que se apropien de los conocimientos que les permitan interpretar los problemas que enfrentan las escuelas donde se desempeñan, y las metas del sistema educativo en su conjunto.

Por otra parte, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), la cual ha estudiado ampliamente los sistemas educativos en todo el mundo, elaboró el documento *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México* (2010). En el documento se afirma que muchos docentes han recibido una educación deficiente y no existe un período de prueba en el cual demuestren su capacidad de facilitar el aprendizaje y de hacerse cargo de otros aspectos de su papel como docentes. Aun así, señala el documento de la OCDE, los docentes obtienen una plaza permanente y pueden mantenerla toda su vida. En cuanto a los supervisores y los asesores técnicos pedagógicos (ATP), el documento indica que:

[su] ...trabajo, evolución profesional, desarrollo profesional y evaluación ... tampoco están guiados por estándares claros, además de que no se les da el apoyo ni los recursos adecuados para emprender sus tareas, en su mayor parte administrativas. El consejo asesor [de la OCDE] fue informado de que muchos ATP y supervisores no son designados de acuerdo a sus capacidades o méritos, sino por muchas otras razones, incluyendo prácticas no transparentes, o porque resulta difícil sacarlos del sistema educativo a pesar de que su desempeño sea negativo (p. 102).

Por eso la OCDE recomendó establecer un período de prueba durante el cual se ofrezca tutoría y apoyo intensivo, seguido de una evaluación de desempeño, antes de recibir una plaza permanente. Propuso, además, crear un equipo de tutores docentes de excelencia para ofrecer tal ayuda.

De acuerdo a la OCDE, México necesita definir primero un

desarrollo profesional apropiado, así como identificar las mejores formas de impartirlo y de coordinar la oferta. Por eso sugirió que se diseñara un desarrollo profesional basado en las necesidades específicas de la escuela y que se combinaran diferentes tipos de desarrollo profesional continuo para cubrir diversos tipos de demandas. Asimismo, aconsejó utilizar la red de supervisores y asesores técnicos pedagógicos (ATP) y crear estrategias para que las escuelas y sus docentes definan y estructuren el desarrollo profesional específico que satisfaga sus necesidades escolares. Por último, propuso que el desarrollo profesional sea apoyado y acreditado como parte de la trayectoria profesional docente (por ejemplo en Carrera Magisterial).

Acorde a lo que sugirió la UNESCO y recomendó la OCDE, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, establece que el desarrollo profesional de los docentes debe estar centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, para lo cual se les debe dar capacitación permanente que mejore la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos (Secretaría de Gobernación, 2013).

En este tenor, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, reconoce que los docentes tienen el lugar más importante en la educación y que son los profesionistas clave para la transformación de México (Secretaría de Educación Pública, 2013). Señala que, además de sus derechos laborales, los docentes deben tener oportunidades y experiencias de desarrollo profesional que estén basadas en la escuela y en los alumnos. Propone tres acciones para promover el desarrollo profesional de los docentes: (a) fortalecer el aprendizaje docente en las escuelas, a través de la participación en los consejos técnicos; (b) apoyar a los docentes para que constituyan y desarrollen comunidades de práctica profesional; y (c) alentar la creación y fortalecimiento de redes de escuelas y docentes para favorecer su desarrollo profesional.

De igual forma, la Ley General del Servicio Profesional Do-

cente, expedida por Decreto en septiembre de 2013, establece en el Artículo 59, que el Estado proveerá lo necesario para que el personal docente y el personal con funciones de dirección y de supervisión en servicio, tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural. Este artículo también señala que las autoridades educativas y los organismos descentralizados podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, para ampliar las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional.

También en 2013, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, con base en los cuales se presentaron, para el ciclo escolar 2013-2014, los lineamientos de organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). El CTE es un cuerpo colegiado, integrado en cada escuela por el director, el supervisor y la totalidad del personal docente. Se encarga de analizar y tomar decisiones para propiciar la transformación de las prácticas docentes y facilitar que los alumnos de educación básica logren todos los aprendizajes esperados (Secretaría de Educación Pública, 2010). Todos deben trabajar en forma colaborativa para unificar criterios; elegir estrategias comunes y coherentes entre sí; y establecer políticas de trabajo que sean conocidas y compartidas por todos en la escuela.

La participación de los docentes en el CTE es obligatoria y tiene cinco propósitos: (1) revisar permanentemente el logro de los aprendizajes de los alumnos y los retos que debe superar la escuela para promover su mejora; (2) planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela dirigidas a mejorar los aprendizajes de los alumnos; (3) optimizar el empleo del tiempo y de los materiales educativos disponibles dentro y fuera del centro escolar; (4) fomentar el desarrollo profesional de maestros y directivos de acuerdo a las prioridades de la escuela; e (5) identificar, analizar, tomar decisiones y atender las prioridades educativas de la escuela

(Secretaría de Educación Pública, 2014a).

El CTE de cada escuela debe establecer modalidades de trabajo que permitan el desarrollo profesional de los docentes, así como el de los directores y los supervisores. Las modalidades deben ser comprobables y estar directamente relacionadas con la mejora continua del trabajo de todos. Además, el CTE también debe desarrollar soluciones colaborativas para los retos que se presenten en el aula, en la escuela, en la zona o en la región.

La SEP contempla que el desarrollo de los CTE se lleve a cabo en dos fases. La primera fase es *intensiva* y consiste en reuniones durante los cinco días previos del inicio del ciclo escolar. La segunda fase es *ordinaria*; y sirve para que el colegiado se reúna los viernes de la última semana de cada mes. En los días de reunión, las clases se suspenden para que el CTE se desempeñe plenamente.

En el ciclo escolar 2014-2015, la SEP publicó las *Guías de Trabajo de los CTE* para educación inicial/prescolar, primaria y secundaria. Para el caso de la educación secundaria, las acciones iniciales del CTE atienden cuatro prioridades educativas: (1) garantizar la normalidad mínima de operación escolar; (2) mejorar los aprendizajes en los estudiantes; (3) abatir el rezago educativo; y (4) promover la convivencia escolar (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Para atender las prioridades, el colegiado debe recabar información; elaborar gráficas que permitan al colectivo conocer los factores críticos que deben ser atendidos de manera inmediata; y realizar los ajustes a los objetivos, metas y acciones en su planeación. En seguida, debe establecer acciones y compromisos para atender las prioridades determinadas en colectivo y poner en marcha una ruta de mejora, involucrando a los padres de familia. Por último, el CTE debe realizar una rendición de cuentas; es decir, debe informar a la comunidad escolar sobre los retos enfrentados, las estrategias empleadas para su solución, así como los resultados obtenidos.

El trabajo colegiado ha demostrado ser la mejor estrategia para

enriquecer y compartir experiencias docentes y para renovar, mejorar, actualizar y enriquecer conocimientos y formas de enseñar (Czarny, 2003). Es un proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones entre docentes y directivos, en la búsqueda del mejoramiento de la escuela (Fierro Evans, 1998). Parte fundamental de la mejora de la calidad de la educación requiere de lineamientos institucionales que permitan la organización y la integración de todos los miembros de la comunidad escolar, y orienten las acciones de todos hacia un mismo fin. De ahí la importancia de que la SEP promueva y las comunidades escolares aprovechen los Consejos Técnicos Escolares.

Otra figura que se creó para el ciclo escolar 2014-2015 con base en los cambios constitucionales y legales relacionados con la educación, es el de la tutoría. La tutoría consiste de acciones de acompañamiento, apoyo y seguimiento personalizado a los docentes en su incorporación a la educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2014b). En el ciclo escolar 2015-2016, 15 mil docentes, asesores técnico-pedagógicos y directivos en el país se prepararon para asumir la función de tutores de los docentes de nuevo ingreso a la educación básica.

Las funciones de un tutor son tan diversas como las siguientes:

- a) observar el trabajo cotidiano del tutorado en el aula y darle recomendaciones;
- b) compartir su experiencia y conocimientos relacionados con los aprendizajes a lograr por los alumnos;
- c) estimular el conocimiento del tutorado sobre las formas de pensamiento, comportamiento y estilos de aprendizaje de los alumnos;
- d) proponer estrategias que favorezcan la permanencia, la promoción de grado y la eficiencia terminal de los alumnos;
- e) orientar al tutorado sobre la importancia de contar con evidencias del trabajo desarrollado con sus alumnos a lo largo del ciclo escolar;
- f) facilitar al tutorado el conocimiento de herramientas y técnicas de evaluación ;
- g) diseñar y sugerir estrategias para que el tutorado observe las formas de organización, funcionamiento y normas que rigen a la escuela;
- h) compartir la reflexión sobre las estrategias para la organización

y aprovechamiento efectivo del tiempo escolar; i) recomendar formas de comunicación con las familias de los alumnos, con base en el conocimiento y experiencia sobre la comunidad; j) invitar al tutorado a valorar sus avances, identificar sus áreas de oportunidad y proponer acciones para atenderlas; k) exhortar al tutorado a identificar sus necesidades de capacitación, actualización y superación, con la finalidad de que tome decisiones que favorezcan su desarrollo profesional; y l) ordenar y registrar los avances y logros de la tutoría que lleva a cabo.

Por ahora, las actividades de tutoría se desarrollarán en función de cuatro prioridades marcadas por la Secretaría de Educación Pública para la Educación Básica. Estas prioridades son: (1) mejorar de las competencias de lectura, escritura y matemáticas de los educandos; (2) procurar la normalidad mínima de operación escolar; (3) disminuir del rezago y abandono escolar; y (4) desarrollar una buena convivencia escolar. Estas prioridades seguramente cambiarán a medida que se avance en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

De acuerdo a lo que señalan algunos especialistas (Cullingford, 2006; Fletcher y Mullen, 2012), para que las tutorías sean efectivas, se deben cumplir ciertas condiciones. En primer lugar, los tutores deben de disponer de suficiente tiempo para observar y atender a sus tutorados, en una perspectiva de aprendizaje colaborativo. Por ejemplo, el tutor puede guiar al tutorado en el estudio de las mejores prácticas que aparezcan en un artículo reciente. Puede pedirle al tutorado que formule unas notas en su plan de clase sobre las mejoras que se requieren, de acuerdo a las sugerencias que le haya dado después de observarlo en el aula. Puede videograbar al docente durante su clase y hacer un seguimiento, invitándolo a que compare sus estrategias de enseñanza con el de otro docente para hacer inferencias y conclusiones. El video también puede compararse con uno anterior del mismo docente para demostrar mejoras.

Otra condición necesaria para que la tutoría sea efectiva es la existencia de una relación de confianza construida a partir del

respeto, la lealtad y la preservación de la privacidad. Para que la relación entre tutor y tutorado se fortalezca, ambas partes deben estar dispuestas a compartir conocimiento abiertamente y comunicarse libremente. Como en cualquier otra profesión, el tutorado a veces enfrenta aspectos personales que amenazan sus habilidades docentes. El tutor efectivo sabe cómo escuchar, ser objetivo, dar retroalimentación constructiva, apoyar los esfuerzos de cambio, y estar disponible para el asesoramiento en aspectos personales y educativos. El tutor efectivo, además, comprende su responsabilidad de desarrollar la capacidad del tutorado para que gradualmente se convierta en tutor también. El liderazgo sustentable consiste en perpetuar el ciclo de desarrollo profesional, alentando y nutriendo el conjunto de habilidades de liderazgo en todos los docentes.

En resumen, a partir de las recomendaciones de los organismos internacionales, en los últimos años se ha construido un andamiaje legal y normativo que presenta oportunidades de desarrollo profesional para los docentes de educación básica. Con el liderazgo de los directores; el acompañamiento de supervisores, ATP y tutores; y el marco organizacional de los Consejos Técnicos Escolares, los docentes aprenderán en colaboración, de acuerdo a las prioridades de su escuela y las necesidades de sus alumnos. Se espera que todo ello contribuya a elevar la calidad de la educación de los ciudadanos del siglo XXI.

DESARROLLO PROFESIONAL Y LA CULTURA DE CAMBIO

Actualmente existe la convicción de que sin educación no habrá cambio posible. La educación es un instrumento fundamental para el desarrollo humano, el crecimiento económico, la competitividad, la profundización de la democracia, la recreación y contacto de las culturas, la generación de ciudadanía y el ejercicio de los derechos. Por eso debe ser considerada una prioridad en la agenda política, y las políticas educativas de cambio deben ser asumidas por todos los sectores de la sociedad, y en especial por los docentes (Luna, 2005). De no adquirir capacidades y conocimientos para promover el cambio, el sector educativo continuará causando decepciones. Todos los involucrados en la educación deben ser expertos en el cambio educativo y hacerlo parte integral de su trabajo. El cambio educativo no es un asunto solamente relacionado con la última reforma; es una forma de vida de la sociedad, porque para mejorar hay que cambiar.

La educación tiene dentro de sus propósitos morales, mejorar las vidas de los educandos y contribuir a que con el tiempo se incorporen a la vida productiva. Algunos estudiosos de la formación docente (Al-Hinai, 2007; Fullan, 2002; Socket, 2008) destacan la importancia de que cada docente desarrolle su propósito moral, como lógica básica de su enseñanza. El propósito moral de cada docente es pieza clave para el cambio educativo. Los ingresantes a

los programas de formación de profesores generalmente expresan su deseo de influir de manera positiva en las vidas de los alumnos. Sin embargo, nunca se comprueba que los estudiantes de la profesión educativa refuercen y amplíen ese propósito moral. Tampoco se verifica que los docentes en formación con un fin moral incipiente lo desarrollen cabalmente; o que quienes tienen claridad de su propósito moral no terminen frustrados.

Fullan (2001) propone que el rol del docente es vincular su propósito moral con su *agencia* de cambio. Se denomina *agencia* a la capacidad de un agente de actuar en el mundo. Es la habilidad de definir metas propias en forma autónoma y de actuar para lograrlas (Sen, 1985). El concepto de agencia incorpora la acción de una persona, incluyendo la intención, el significado, la motivación y el propósito de esa acción (Kabeer, 1999). La agencia se expresa en una conducta o decisión en la que se reflejan metas, objetivos, acuerdos, obligaciones y - en un sentido más amplio - la idea que el docente tiene sobre el bien (Sen, 1985).

Un agente de cambio se caracteriza por estar insatisfecho con la realidad actual y por querer contribuir a mejorarla; tiene el valor de asumir riesgos y de abrirse a nuevas ideas; logra ver posibilidades en una situación en donde otros ven limitaciones; inspira a otros con su visión; y posee la habilidad de procurar el bien colectivo antes que el bien individual.

De acuerdo con Fullan (2001), para convertirse en agente de cambio, el docente necesita adquirir cuatro capacidades básicas. Estas capacidades se logran a través de: (1) construir y actuar en congruencia con una visión personal, (2) dominar los contenidos de la profesión, (3) trabajar en colaboración, y (4) emplear la investigación para mejorar su práctica. Cada una de estas capacidades tiene una contraparte institucional que se logra cuando la escuela: (1) construye una visión compartida con todos sus miembros; (2) desarrolla la organización escolar y el conocimiento técnico; (3) alienta una cultura de trabajo en colaboración; y (4) genera estructuras, normas y prácticas para la investigación. La capacidad de los

docentes y la de sus escuelas se afectan mutuamente por lo que el trabajo de docentes y directivos debe ser simultáneo. A continuación se profundiza en las formas de desarrollar cada una de estas capacidades.

La visión personal

La capacidad de construir una visión personal consiste en examinar y reexaminar las razones y motivos para ser docente, y de hacerlos explícitos por escrito. Tener una visión viene del interior del docente y le da sentido al trabajo que realiza, independientemente de su escuela. Su visión debe construirse con base en razonamientos positivos y relacionarse con el mejoramiento de la sociedad, para que tenga la fuerza suficiente que procure cambios profundos en su actuar. Es una declaración redactada en primera persona, en tiempo futuro, que refleja convicciones y valores y responde a las preguntas: ¿Quién quiero ser? ¿Dónde quiero estar? ¿Qué debo pensar de mí? Un ejemplo de una visión redactada por un docente de educación básica es el siguiente: *Seré una persona orgullosa de ver a mis alumnos aprender día a día, contribuiré al desarrollo de mi país como un ciudadano de bien, y seré ejemplo de generaciones futuras. Enfrentaré los problemas que puedan surgir y lucharé por ser lo que quiero ser.*

La visión personal del docente le proporciona una imagen mental del futuro que desea y lo inspira a trabajar para hacer ese futuro realidad. El proceso de desarrollar y hacer explícita una visión personal toma tiempo; construir una visión compartida de todos los miembros de una escuela puede requerir de un esfuerzo especial de todos sus miembros. Es, sin embargo, una experiencia provechosa y necesaria para el cambio. Todo cambio inicia con una visión del cambio que se desea lograr (Nanus, 1992).

Los conocimientos y habilidades pedagógicas

La segunda capacidad sugerida por Fullan (2001) para los docentes se relaciona con los conocimientos para desarrollar la orga-

nización escolar y la enseñanza. Los conocimientos abarcan, desde los contenidos de la materia que imparten (inglés, matemáticas o español, por ejemplo), hasta el conocimiento y aplicación de teorías, principios, conceptos, técnicas y métodos, necesarios para lograr las metas y objetivos educativos planeados. El *know-how* del docente es central en el cambio exitoso y desafortunadamente recibe poca atención en las escuelas, más allá de los cursos y talleres aislados de capacitación. Son conocimientos que permean todo lo que hace el docente y se logran en el desarrollo profesional continuo. No es suficiente con que el docente se exponga a nuevas ideas y técnicas; es necesario que reflexione sobre ellas y se habilite en su uso para saber cuándo y para qué propósitos sirven. Todos los conocimientos y capacidades acumuladas de quienes pertenecen a una escuela es lo que se denomina *capital humano* (Hargreaves y Fullan, 2012).

Durante mucho tiempo se pensó que el capital humano de una escuela se desarrollaba en la educación formal de los docentes. Sin embargo, algunos estudios indican que hay poca relación entre la acumulación de educación formal de los docentes y los aprendizajes que logran en sus alumnos (Darling-Hammond, 1999). Es decir, no siempre los docentes que tienen grados académicos más altos logran mejores resultados en sus alumnos. De ahí que los esfuerzos más recientes por desarrollar el capital humano de las escuelas se enfoque en el desarrollo profesional continuo, planeado y sistemático, en un ambiente de autogestión y colaboración que promueva el cambio educativo deseado (Leana, 2011).

El trabajo en colaboración

La tercera capacidad, la de trabajar en colaboración, es esencial tanto para el aprendizaje personal de los docentes como para el mejoramiento organizacional de las escuelas (Fullan y Hargreaves, 1991). La habilidad de colaboración, a pequeña y gran escala, es uno de los requisitos de la sociedad actual y en las escuelas no siempre se tiene la tolerancia y la disposición para trabajar con otros en

el logro de propósitos comunes. Cada docente establece las prioridades de su enseñanza. Por ejemplo, una docente puede enfocarse en desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos, mientras que otra puede dedicarse al desarrollo de habilidades prácticas, y otra más puede proponerse que sus alumnos desarrollen sus capacidades de memorización. Un buen docente ayuda a los alumnos a desarrollar todas esas habilidades, pero es fácil que se estanque en su propia ideología si trabaja en soledad. Cuando trabaja en colaboración, el docente se expone a las prioridades de sus colegas y las incorpora, ampliando su enfoque de enseñanza. Para obtener conocimientos en colaboración, el docente debe tener la capacidad de establecer relaciones y lazos sociales con otros docentes, alumnos, padres de familia, y otros miembros y organismos en el exterior de la escuela. Este conjunto de relaciones es lo que sociólogos llaman *capital social*. Este capital no es característica individual del docente, sino que reside en la red de relaciones a las que accede y usa en sus acciones (Lin, 2001).

En la perspectiva del capital social, algunos docentes son mejores que otros no solo por los conocimientos y habilidades pedagógicas que tienen, sino también por las personas a través de las cuales obtienen información, asesoría y consejo. El capital social de una escuela se pone en funcionamiento cuando un docente recurre a otros en busca de apoyo, información u orientación para hacer mejor su trabajo en el aula. Algunos estudios (Leana y Pil, 2011; Pil y Leana, 2009) demuestran que cuando las relaciones entre docentes son de mucha confianza e interacción frecuente con motivos profesionales, es decir, cuando el capital social es fuerte, el rendimiento escolar de los alumnos es más alto. Los alumnos cuyos docentes tienen mayores capacidades (capital humano) y además tienen vínculos más fuertes con sus colegas (capital social), son los de mayores logros. Los alumnos de docentes con poca habilidad pedagógica (bajo capital humano) y relaciones débiles con sus colegas (capital social débil) obtienen los logros más bajos. Aun los docentes con habilidades bajas se pueden desempeñar como los docentes con ha-

bilidades promedio, si tienen un capital social fuerte.

La inversión en el capital social de las escuelas consiste en reforzar la colaboración interna y crear vínculos con instancias de todo tipo en el exterior de la escuela, que contribuyan al fortalecimiento de los aprendizajes al interior de la misma. Se necesita también un sistema que aliente la tutoría y la colaboración. Para eso, los directores deben dedicar tiempo a relacionarse con personas de otras instituciones y organismos que tengan potencial de apoyo a los esfuerzos de los docentes. Las universidades y los centros de investigación tienen mucho que aportar a la educación básica, pero también pueden establecerse relaciones con organizaciones de la sociedad civil, asociaciones de profesionistas, o instancias de los sectores privado y gubernamental. Todo esfuerzo por invertir en capital social es poco cuando se trata de mejorar los aprendizajes de docentes y alumnos con propósitos de cambio.

Las prácticas de investigación

El docente, como persona capaz de reflexionar sobre su propia actividad, puede identificar y diagnosticar problemas de su práctica e intervenir en ellos utilizando metodologías apropiadas. A la forma de indagación autorreflexiva llevada a cabo en el aula para comprender y mejorar las prácticas se le denomina *investigación docente*. La investigación-acción consiste en hacer investigación disciplinada para intervenir en la práctica docente y mejorarla (Lomax, 1994).

La investigación docente es sistemática e intencional (Cochran-Smith y Lytle, 1993). Es sistemática en la forma de obtener la información y en documentar experiencias, procedimientos y resultados, dentro y fuera del aula. Es intencional porque se planifica antes de ejecutarla. Los supuestos teóricos y metodológicos de la investigación docente son similares a los de la investigación etnográfica o fenomenológica (Burgess, 1985). Es un tipo de investigación cualitativa en la que predomina el estudio de caso (o de clase).

Existen dos modelos de participación de los docentes en pro-

yectos de investigación (Elliot, 1987; Hopkins, 1985). Un modelo es en el que el docente es el principal conductor de todo el proceso de investigación, aunque haya otros investigadores participantes. En el segundo modelo, el proyecto de investigación es sugerido por un equipo experto que planea, negocia y discute con un equipo de docentes el proyecto. El papel del equipo de investigación y el equipo docente es diferente, aunque no jerárquico. Los docentes colaboran como trabajadores de campo en la investigación pedagógica aplicada por los investigadores expertos, que generalmente pertenecen a instituciones de educación superior o centros de investigación.

Sea que asuma el papel de docente investigador o de docente colaborador de investigación, el nuevo rol requiere de habilidades de reflexión y de indagación. Para participar o conducir proyectos de investigación en el aula, el docente requiere poner en práctica su capacidad crítica de análisis. Esta capacidad le sirve para examinar las condiciones en las que desarrolla su trabajo con el alumnado y otros colegas, así como para analizar las presiones y limitaciones que las estructuras institucionales y sociales ejercen en su actividad docente (Stevenson, 1991). Su reflexión incluye también las dimensiones, teórico-prácticas y los valores que la escuela y el docente mismo transmiten, ya sea en forma espontánea o intencional.

Existen diversas modalidades de investigación docente e innumerables publicaciones que describen paso a paso como llevar a cabo estudios de acuerdo a cada modalidad. Una modalidad es a través de un diario, en el que el docente relata lo que sucede en su clase y sus observaciones, análisis, reflexiones e interpretaciones. Un segundo tipo de investigación docente es la indagación oral, en la que dos o más docentes investigan sus experiencias, examinando aspectos particulares, conceptos educativos, textos o trabajos de los alumnos. A partir de las aportaciones de unos y otros, mediante diálogos reflexivos y descripciones, los docentes construyen su comprensión de una determinada problemática y toman decisiones sobre la mejor solución. Esta indagación oral es después

documentada y publicada, al igual que todas las modalidades de la investigación docente. Una tercera modalidad de investigación es la del estudio de caso que consiste en explorar, a través de observaciones, diarios, entrevistas y análisis de documentos, las problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. El docente recolecta una diversidad de evidencias para analizar, reflexionar, e iniciar procesos de cambio.

En resumen, el propósito moral y la agencia son generadores de cambio porque le dan al docente la posibilidad de dirigir sus esfuerzos hacia el mejoramiento de sus alumnos y de la sociedad. Para ser agente de cambio, debe trabajar en forma continua en el desarrollo de una diversidad de capacidades intelectuales. Estas capacidades le permiten no solamente hacer cosas, sino que le sirven para hacer las cosas bien. En combinación, las capacidades orientadas al cambio son los recursos para el mejoramiento educativo y deben hacerse explícitos en la visión de cada docente. La visión de cambio es parte importante de la agenda personal y colectiva de los docentes.

DILEMAS DE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

A nivel internacional, la comunidad de especialistas en educación reconoce la poderosa función de los docentes como investigadores (Borg y Sánchez, 2015). Cuando los docentes tienen las habilidades y oportunidades de tomar el rol de investigadores en su comunidad escolar, su potencial para comprender la complejidad del propósito educativo se incrementa. Sirotnik (1990) afirma que el docente debe tener un compromiso moral con el conocimiento, la investigación, el desarrollo de las capacidades, la solidaridad y la justicia social. Para cumplir con ese compromiso, la escuela debe desarrollar una cultura que aliente y apoye a los docentes que investigan lo que hacen para que lo hagan cada vez mejor. Esa cultura les permitiría consumir, criticar y producir conocimiento; y los empoderaría para participar activamente y en colaboración, en todos los asuntos relacionados con los propósitos fundamentales de la educación. La escuela también debe procurar establecer vínculos con otras instituciones interesadas en colaborar en proyectos de investigación que beneficien el desarrollo profesional de los docentes (Day, 1999).

En Inglaterra desde 1978, a través de la Red de Investigación Acción en el Aula (*Classroom Action Research Network*), se reali-

zan asociaciones colaborativas entre docentes investigadores de educación básica y docentes investigadores de educación superior. En 1993, la Red publicó por primera vez la revista internacional *Educational Action Research*, aun en circulación, en la que se publican los productos de las colaboraciones. En Holanda (Jansen, Reehorst y Delhaas, 1995), Australia (Sachs, 1997), Canadá (Fullan, 1992) y Estados Unidos (Hollingsworth, 1997), también se hacen esfuerzos de colaboración de este tipo.

En México, hasta mediados de los años noventa la investigación generada en los espacios normalistas y de educación básica era prácticamente nula (Ducoing y Serrano, 1996). Su débil despegue se asocia a la incorporación de la investigación en los planes de estudio de la Escuela Normal y Universidad Pedagógica Nacional en 1984 y 1985, respectivamente. Sin embargo, la falta de estrategias, infraestructura, relaciones interinstitucionales y cultura investigativa obstaculizaron el desarrollo exitoso de la investigación. Robles Sánchez (2011) señala que la educación normalista debiera desarrollar las competencias necesarias para impactar la educación básica y afirma:

Aparte de desarrollar habilidades del pensamiento, las escuelas normales deben incursionar en el desarrollo de habilidades de investigación en contextos reales (escuelas de educación básica), que promueva la creación de futuros docentes con espíritu de indagación para la resolución de problemas, con liderazgo científico, tecnológico, académico, político y creativo para el presente y para el futuro de su práctica profesional. (p. 7).

Las instituciones de educación superior tampoco han atendido en forma seria las necesidades de la educación básica en cuanto a investigación, y su participación en programas de formación de profesores y de desarrollo profesional continuo ha sido muy limitada (Ducoing, 2002). Para fortalecer la agenda educativa de la educación básica, en 2008 se creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Bá-

sica en Servicio (SNFCSP). El SNFCSP convocó a las instituciones de educación superior, los centros e institutos de investigación, las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional para que participaran en el desarrollo de la educación básica a través de programas y proyectos de desarrollo profesional continuo. Sin embargo, a seis años de esta iniciativa, no se tiene información sobre sus resultados (Arroyo, Serrano y Alonso, 2011). Ni los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), ni los estados del conocimiento que publica ese cuerpo de investigadores educativos, reportan datos sobre la participación de las instituciones de educación superior y los centros e institutos de investigación en el desarrollo de la educación básica y sus docentes (Ducoing, 2002).

Tanto los docentes y directivos de las instituciones de educación superior como los de la educación básica debemos adquirir un mayor compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación básica, produciendo sinergias en proyectos de investigación docente. Cada parte tiene conocimientos diferentes y valiosos que puede compartir. Un docente investigador de educación superior tiene familiaridad con el trabajo académico sobre la enseñanza y el aprendizaje; conocimientos sobre diseños de investigación; experiencia en las prácticas de publicación; y oportunidades de observar muchas aulas de clase. Un docente investigador de educación básica conoce a los alumnos porque tiene contacto con ellos por periodos largos de tiempo; entiende el contexto escolar y las experiencias de los alumnos con otros docentes; conoce las preocupaciones y valores de los padres de familia; y participa en la cultura del aula y de la escuela en forma integral. Esta combinación de conocimientos entre los docentes de educación básica y los docentes de educación superior es valiosa para cualquier estudio a realizar.

Los proyectos de colaboración exitosos contribuyen al desarrollo profesional de ambas partes porque cada una tiene que esforzarse por comprender las perspectivas, valores y conocimientos de la otra. Ese desarrollo demanda cantidades significativas de tiempo

y energía, pero ofrece una provechosa experiencia de crecimiento profesional. Sin embargo, en las colaboraciones existen también problemas potenciales para los cuales no hay soluciones simples. Son dilemas que implican situaciones de conflicto que hay que comprender, negociar y mitigar a través de la reflexión y el diálogo (Cuban, 1992). Estar en desacuerdo no necesariamente es una señal de disfuncionalidad. Si hay desacuerdo entre las partes, este debe verse como la oportunidad de negociar, más que de negar las opiniones del otro. Más aún, los desacuerdos pueden utilizarse para mejorar o ampliar el alcance de la investigación.

Uno de los motivos por los que puede haber desacuerdo en un proyecto de investigación puede ser la interpretación del término colaboración como sinónimo de igualdad. Cabe recordar que la razón por la que se desea trabajar en colaboración es porque no hay igualdad o similitud en las partes sino complementariedad. El interés de trabajar en colaboración se debe a que las habilidades, intereses y necesidades de los docentes que colaboran no son las mismas. De ahí la importancia de que desde el inicio se llegue a un acuerdo respecto a los distintos roles que cada parte asumirá en el proyecto a realizar. Por ejemplo, quien hará la planeación del estudio y quien la dirección de las actividades de investigación en el aula; quien llevará las notas de campo; o como se analizarán los datos o evidencias.

Otro motivo de conflicto puede surgir porque en ocasiones se asume que los docentes investigadores de educación superior tienen más experiencia que los de educación básica. Los primeros pueden tener ideas basadas en teorías o datos de otros contextos, pero el investigador de educación básica tiene mejor sentido de cómo organizar su grupo de educandos, o cuál sería la forma más eficiente y efectiva de trabajar en su entorno educativo. Tanto en forma implícita como explícita, durante el proceso de investigación todas las aportaciones de los investigadores deben ser mutuamente reconocidas y valoradas.

Otro problema potencial para la investigación colaborativa

puede venir de la presiones de tiempo. Se requiere tiempo para planear, acordar, desarrollar un lenguaje común y compartir conocimientos. También hay que descifrar la información significativa que va emergiendo de la investigación. A eso hay que agregar las limitaciones que causa la temporalidad del ciclo escolar; y las numerosas y variadas actividades que comprende la labor docente. Se debe reconocer abiertamente que la investigación colaborativa requiere una inversión significativa de tiempo, tanto para enriquecer la relación de colaboración como para recolectar, analizar e interpretar datos. La investigación requiere de trabajo intenso por lo que las colaboraciones exitosas se desarrollan a partir de relaciones ya existentes. Si se planea iniciar un proyecto con un docente investigador al cual no se conoce, es mejor invertir un poco de tiempo en desarrollar la relación interpersonal con la cual se va a construir la colaboración.

Por otra parte, los beneficios y obligaciones no son las mismas para los docentes de diferentes niveles educativos. Por ejemplo, los investigadores de educación superior tienen que escribir, presentar los resultados de sus investigaciones en congresos y publicarlos en revistas especializadas, actividades que hasta ahora no se exigen a los docentes de educación básica. Para estos últimos la redacción de un artículo o reporte de investigación puede significar pérdida de tiempo, además de que difícilmente reciben apoyos económicos para asistir a congresos. Esta diferencia en las obligaciones, demandas de tiempo y recompensas en los investigadores de distinto tipo de institución pueden representar un problema si no se reconoce que las metas e intereses de los colaboradores no necesariamente deben ser los mismos.

Aunque estos dilemas no tienen soluciones únicas, vale la pena conversar sobre ellos desde el inicio de los proyectos para que la colaboración resulte exitosa. Hay que tomar en cuenta que tanto las relaciones humanas como los proyectos de investigación son orgánicos; es decir, crecen y cambian constantemente mientras se llevan a cabo. Es crucial ser flexibles y adaptarse a las situaciones

cambiantes.

A pesar de que la sociedad actual puede parecer competitiva e individualista, se reconoce la importancia de la colaboración en muchas áreas de la vida personal y profesional. Aun cuando se tiene experiencia en el trabajo colaborativo, cada nueva relación interpersonal requiere que se revisen cuidadosamente los supuestos y roles de cada parte. Cuando se planean apropiadamente, este tipo de experiencias, los participantes reciben valiosas recompensas que los alientan a seguir trabajando a través de relaciones interpersonales positivas. Esta publicación es una de esas recompensas.

LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL

En la constante búsqueda de estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos, los docentes pueden llevar a cabo pequeños estudios que se presentan en forma de narración. Los resultados de la investigación narrativa en el aula traen efectos positivos en la enseñanza. En este capítulo se presenta una introducción a la investigación narrativa para los docentes interesados en incursionar en esta modalidad de investigación en el aula.

Contrario a lo que se puede pensar, el trabajo de los docentes tiene similitudes con el trabajo que hacen los investigadores. Los profesores incluyen algunos elementos de la investigación cuando buscan ideas en libros o en Internet para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; cuando ponen a prueba alguna técnica de enseñanza y observan y analizan las reacciones de los alumnos; y/o cuando entrevistan a sus alumnos para saber las causas de su bajo rendimiento.

A pesar de que los profesores llevan a cabo estas y otras actividades de manera cotidiana para la resolver problemáticas específicas y propias de su labor educativa, los esfuerzos generalmente se llevan a cabo de manera desarticulada. ¿Qué resultados se obtienen cuando los profesores hacen investigación de manera sistemática e

informada? La literatura sugiere que cuando los profesores hacen investigación, adquieren otras competencias, transferibles a la enseñanza. El docente que hace investigación desarrolla y/o afianza habilidades y actitudes que le permiten ejercer su labor educativa de maneras más eficiente. Se hace más autónomo, desarrolla la empatía, se vuelve más (auto) crítico y está más abierto al cambio o a experimentar cosas nuevas en sus clases para beneficio de sus alumnos. En resumen, el que los profesores hagan investigación en sus espacios de trabajo les permite hacer una diferencia en su práctica docente, lo que contribuye a su desarrollo profesional (Roux, 2012).

Una de las diferentes posibilidades que el profesor tiene para adentrarse en el quehacer investigativo es a través de la investigación narrativa. Cuando los profesores hacen investigación narrativa, entendida como el estudio de la experiencia (Connelly y Clandinin, 1990; 2006), no solamente descubren nuevos aprendizajes sino que, en este mismo proceso investigativo, los profesores transforman su práctica docente y así impactan en el aprendizaje de los alumnos (Johnson y Golombek, 2011). En otras palabras, la investigación narrativa ofrece la posibilidad de “enriquecer y transformar la propia experiencia y la de otros” (Clandinin y Rosiek, 2007, p. 42), en beneficio de la labor educativa.

Cuando los profesores hacen investigación narrativa sobre su propia experiencia descubren quiénes son como docentes, cuáles son sus creencias y los antecedentes de esas creencias. Además, reflexionan, comprenden y cuestionan sus prácticas docentes y las consecuencias de éstas. Actualizan sus saberes a partir de lo que ya conocen y nutren su propio desarrollo docente (Johnson y Golombek, 2002).

Un ejemplo de investigación narrativa sobre la experiencia propia es el de Thorne (2012), quien la utilizó para documentar y reflexionar sobre sus experiencias con una alumna con quien experimentaba tensiones en el aula. Thorne fue descubriendo que esas tensiones no se derivaban de la relación entre ella y la alumna, sino

de otros motivantes relacionados con la situación extraescolar particular de la alumna. Estos hallazgos le permitieron ver a su alumna de manera más empática. Además, logró aprendizajes que le permitieron abordar situaciones similares subsecuentes.

También se pueden investigar las experiencias de otros, como alumnos, colegas y/o padres de familia. En estos casos, los docentes pueden identificar similitudes y diferencias en la percepción de algún fenómeno educativo (Gill, 2001). Por ejemplo, Lachuk y Gomez (2011) examinaron la experiencia de tres alumnos y encontraron que la relación entre el entorno familiar de los alumnos y su desempeño en el aula era más estrecha de lo que podía percibirse a primera vista. Con base en los resultados crearon condiciones en el aula más acordes a las necesidades de los alumnos. Al estrechar lazos de comunicación entre los alumnos se estableció una conexión más sólida que impactó de manera positiva en las relaciones interpersonales entre alumnos y el docente.

Otras aplicaciones que ha tenido la investigación narrativa incluyen estudios donde se explora la influencia de los profesores en la construcción de las identidades de los alumnos (Coombs, 2012); las percepciones de los profesores sobre las reformas educativas (Yong y Hoffman, 2014); y las percepciones de los alumnos sobre el uso de recursos tecnológicos en las aulas (Gabarre et al., 2014).

Antecedentes de la investigación narrativa

El término investigación narrativa es utilizado por primera vez por Connelly y Clandinin en 1990 (Clandinin, Pushor, y Orr, 2007). Sin embargo, partiendo del hecho que los relatos orales se han utilizado a lo largo de la historia para saber más sobre los individuos, para Hendry (2010) la investigación narrativa puede considerarse el primero y más antiguo mecanismo de investigación.

En disciplinas como la antropología, la sociolingüística, la literatura y la sociología, las historias de las personas han sido objeto de interés por varias décadas (Chase, 2005, Elliott, 2005; Riessman, 2008). Este interés en las narraciones tomó mayor fuerza du-

rante los años 60's, a partir del llamado giro narrativo (Clandinin y Rosiek 2007). En 1993 aparecieron las primeras revistas académicas especializadas en estudios narrativos (Creswell, 2007; Elliott, 2005). Hoy en día los estudios con enfoque narrativo se pueden encontrar virtualmente en todas las ciencias sociales (Riessmann, 2008).

En educación, el estudio de la experiencia se ha realizado desde diversas perspectivas teóricas. Por ejemplo, la teoría de la experiencia de John Dewey (Connely y Clandinin, 1990; 2006); el constructivismo (Bruner, 2004); el socio-constructivismo (Johnson y Golombek, 2011); la hermenéutica (Fowler, 2006); la teoría sociocultural (Moen, 2006); la teoría de la novela de Bakhtin (Kim, 2008); y una combinación de las teorías constructivista, feminista, humanista y hermenéutica (Yang, 2011). Aquí se presenta una perspectiva general de los supuestos de la investigación narrativa.

Uno de los aspectos más importantes de la investigación narrativa, es la forma de entender la interrelación entre la experiencia (las interpretaciones y formas de ver al mundo) y las historias narradas. De manera general, esta interrelación se puede resumir en tres puntos. (1) Las historias narradas son el mecanismo de externalización y transmisión de la experiencia. A lo largo de la historia, las narraciones han servido como una herramienta para externalizar y transmitir la experiencia. Es a través de los relatos generacionales que se han ido transmitiendo los saberes y los patrones culturales de los grupos sociales. Contar historias es parte de la naturaleza humana (Bruner, 2004). (2) Las historias narradas moldean nuestra experiencia y la experiencia de los otros. Las historias narradas ayudan a organizar y construir la experiencia. En un primer nivel, el acto de narrar es un proceso cognitivo y social en el cual el narrador reorganiza y reconstruye su propia interpretación de la situación, las cosas y las personas involucradas en la narración. En un segundo nivel, las historias narradas tienen el potencial de moldear las interpretaciones de quienes escuchan. (3) Las historias narradas moldean las acciones. Las narraciones ayudan a organizar

y construir la experiencia (Bruner, 2004; Moen; 2006) y a partir de la experiencia, confrontamos lo desconocido, lo interpretamos y actuamos (Johnson y Golombek, 2002). Por eso las historias influyen en la conducta humana.

La experiencia y el narrar son fenómenos íntimamente relacionados (Shavani-Varaki, 2007). Las narraciones son experiencias de vida y la experiencia se expresa y se construye a través de historias vividas (Clandinin et al., 2010; Hamilton, Smith y Worthington, 2008; Latta y Kim, 2011a; 2011b).

El método de la investigación narrativa

Un estudio narrativo implica más que recolectar y contar historias (Clandinin, Pushor y Orr, 2007; Fowler, 2006). Es un proceso en el cual se debe tomar en cuenta la temporalidad de las historias narradas, el aspecto social, y el lugar donde se cuentan dichas historias (Connelly y Clandinin, 2000; 2006).

Las experiencias son fenómenos en transición y para comprenderlas hay que abalzar su temporalidad, es decir, su pasado, su presente y su futuro. Al hacer investigación narrativa, el profesor-investigador debe estar atento para establecer relaciones entre las experiencias pasadas que han moldeado las experiencias presentes y sus posibles implicaciones para el futuro.

En un estudio narrativo, la atención del profesor-investigador se dirige hacia los aspectos sociales de las historias narradas. Esto implica explorar cuestiones afectivas como esperanzas, deseos, sueños y frustraciones. También se analiza la relación entre la experiencia que se narra y las características político-administrativas de la institución y la comunidad en la que el profesor-investigador lleva a cabo el estudio.

La experiencia del fenómeno estudiado solamente se puede comprender cuando se toma en cuenta el lugar específico en el que se da el fenómeno. El profesor-investigador debe prestar especial atención a las características del lugar dónde se narran las historias.

Llevar a cabo un estudio narrativo requiere planeación y re-

flexión. Es un acto imaginativo (Connelly y Clandinin, 2006), en el que el docente-investigador debe definir el fenómeno a estudiar, los procedimientos para la recolección de datos, los procedimientos para el análisis y decidir cómo se presentará lo que se aprendió. A continuación se explica brevemente este proceso.

a) El fenómeno a estudiar

Uno de los aspectos importantes en la investigación narrativa es determinar el fenómeno a estudiar. Clandinin y Huber (2010) sugieren que se reflexione sobre la justificación del estudio. Se deben considerar las razones personales que motivan al docente a investigar un fenómeno educativo determinado. También se debe pensar en las implicaciones y aplicaciones prácticas del estudio. Algunas preguntas que pueden orientar este proceso son: ¿Qué se investiga? ¿Cuáles son las motivaciones personales para investigar ese tema? ¿Qué beneficios se lograrán al estudiar ese fenómeno a nivel personal y educativo? ¿A quién y cómo puede servir el estudio de este fenómeno? ¿De qué manera impacta esta investigación en mí y en otros?

b) Procedimientos para la recolección de datos

Como se mencionó anteriormente, al hacer investigación narrativa se puede estudiar la experiencia propia o la experiencia de otros. Esta diferenciación tiene implicaciones importantes en la recolección de los datos. En los casos en los que se estudia la experiencia propia, por lo general se recolectan datos a través de diarios o notas de campo. Cuando se estudian las experiencias de alumnos, colegas o padres de familia, se analizan entrevistas a profundidad, diarios, mensajes electrónicos, notas de campo, fotografías, videos y documentos.

El proceso de la recolección de los datos varía según los objetivos que se persiguen. En el caso de los diarios personales, por lo general se documentan las experiencias individuales en forma periódica y descriptiva. En algunos casos se mantiene un registro de

las conversaciones o interacciones con otras personas que resulten valiosas para la investigación. Los diarios también pueden ser colaborativos (Baurain, 2013). En este caso, los participantes se reúnen para discutir las temáticas expresadas en los diarios o también pueden intercambiar diarios para escribir comentarios sobre lo que redactaron en ellos.

En cuanto a las entrevistas, durante la recolección de las historias de los participantes se procura mantener una interacción constante con los entrevistados. Es requisito escuchar cuidadosamente lo que se dice. Si durante las entrevistas un tema aparece de manera repetitiva, el docente-investigador debe profundizar en esa temática.

c) *Procedimientos para el análisis de los datos*

Como en cualquier método de investigación, uno de los puntos centrales es el análisis de los datos. El análisis puede realizarse de diferentes maneras (Lieblich et al., 1998; Mishler, 1995; Riessman, 2005; 2008). Un modelo de análisis que resulta muy útil para los docentes es el propuesto por Fowler (2006). Este modelo se organiza alrededor de siete campos.

1. Primer campo (*naive storying*). Fowler sugiere analizar lo que se dice en el nivel más elemental de la historia. Identificar los involucrados en la historia, el momento en que se sitúa, lo que sucedió, la forma en la que sucedió, el lugar en el que sucedió.
2. Segundo campo (*psychological reconstruction*). Dado que las interpretaciones de las experiencias están íntimamente relacionadas con las emociones, se sugiere indagar sobre los aspectos emocionales presentes en las historias que se cuentan. El propósito es investigar los aspectos afectivos que se hacen evidentes en las historias.
3. Tercer campo (*psychotherapeutic ethics*). Uno de los componentes del análisis debe ser la exploración de las cuestiones éticas y morales. Se sugiere que el docente investigador explore en su interior los antecedentes que interfieren en la in-

interpretación de las historias de los demás. También sugiere poner especial atención en las debilidades del docente-investigador que se hacen evidentes en las historias. La autora aclara que este nivel de análisis debe estar siempre en constante revisión.

4. Cuarto campo (*narrative craft*). Se sugiere poner especial atención en la puntuación, gramática, organización y estilo de las historias que se escriben, para que la historia se presente a los lectores de la mejor manera. También hay que asegurarse de que lo que se escriba, represente lo que se quiere relatar y, de ser el caso, reorganizar la historia para hacerla lo más veraz posible.
5. Quinto campo (*hermeneutic philosophy*). Se sugiere adoptar una postura hermenéutica. Esto quiere decir que el docente-investigador debe estar en constante búsqueda de interpretaciones diferentes a las que obtiene inicialmente. Se analizan las narraciones una y otra vez y cada vez se estará más consciente de que puede haber otras interpretaciones de lo narrado.
6. Sexto campo (*curriculum pedagogy*). Se deben buscar las implicaciones que las narraciones tienen *en y para* la labor docente. Es decir, es necesario poner atención en lo que se puede aprender de las historias narradas y el impacto que este aprendizaje tiene en la labor docente.
7. Séptimo campo (*poetics of teaching*). El último campo de análisis se enfoca en identificar elementos en los datos que hacen evidente lo positivo de la docencia (justicia, verdad, sabiduría). Al analizar los datos, el docente-investigador debe hacer un esfuerzo por identificar elementos que le permitan reconstruirse como profesor. Así, cuando se compartan esas historias con otros, se informará a los lectores sobre la trascendencia de la enseñanza.

La propuesta de Fowler (2006) está dirigida a los docentes que se interesan en hacer investigación en el aula. De ahí que en énfasis

de su método está en el impacto de la investigación narrativa en la práctica docente, especialmente en los campos seis y siete.

d) Presentación de resultados y aprendizaje

Los datos se reconstruyen en una historia coherente, en líneas temáticas, en orden cronológico, incluyendo los momentos en los que se presenta un cambio en la percepción del fenómeno estudiado (Creswell, 2007). Connelly y Clandinin (1990) recomiendan cuidar de no propiciar que todo salga bien al final, fenómeno que se denomina *Hollywood-plot*. Se debe buscar ser transparente en lo que se narra.

Tomar en cuenta al lector es muy importante (Clandinin, Pusor y Orr, 2007; Clandinin y Huber, 2010). Cuando la narración se dirige a un grupo menos interesado en los procesos metodológicos de la investigación y más interesado en su valor educativo, la representación puede tomar formas artísticas. Sin embargo, si la audiencia es un grupo de investigadores, se sugiere que la representación tome formas más académicas. Esto es, que se describa explícitamente la justificación del estudio, los participantes y los procedimientos de recolección y análisis de datos; y que se posicione el estudio con relación a otros trabajos de investigación sobre el mismo tema o fenómeno (Connelly y Clandinin, 2006).

Recomendaciones finales

En este capítulo se ha argumentado que la investigación narrativa trae beneficios importantes a la práctica docente y se han presentado las características generales de este método de investigación. Resta señalar que el aspecto ético y las actitudes del profesor-investigador juegan un papel importante en la investigación narrativa (Barkhuizen, 2011). Se debe mantener la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes. Al adentrarse en las experiencias de otros y reportar los resultados de la investigación, se deben tener en cuenta que la información revelada puede beneficiar pero también perjudicar a los involucrados. Por eso se sugiere

negociar con los participantes las interpretaciones de los datos y coconstruir con ellos los textos para asegurar la inclusión de sus voces en las historias que se reportan (Clandinin y Huber, 2010).

Para que la investigación narrativa sea una experiencia educativa, el profesor-investigador debe abordar los estudios con mente abierta (*open-mindedness*), responsabilidad (*responsibility*) y entusiasmo (*whole heartedness*). Es decir, es necesario estar dispuesto a autoanalizar la práctica docente propia, identificar y reconocer las creencias y supuestos que influyen en lo que se hace en el aula. Se deben asumir responsablemente las consecuencias de la práctica docente y mantener el entusiasmo de continuar con el autoanálisis constante para renovarse como profesor de manera continua (Johnson y Golombek, 2002).

SEGUNDA PARTE
INVESTIGACIÓN

El objetivo de la segunda parte es reportar los resultados del estudio *Necesidades e intereses de formación profesional de los docentes del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (Secundarias) en el estado de Tamaulipas*. Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario con preguntas cerradas y escalas Likert; 12 grupos de enfoque; y 24 observaciones en aula. El instrumento fue respondido por 297 docentes de 32 municipios de la entidad. Los grupos de enfoque y las observaciones de aula se realizaron en tres secundarias técnicas y nueve secundarias generales en Nuevo Laredo, Miguel Alemán, Reynosa, Río Bravo, Matamoros, San Fernando, Victoria, Mante, Tampico, Madero y Altamira, Tamaulipas. En esta publicación solamente se reportan los resultados obtenidos a través del cuestionario. El reporte se divide en dos secciones. La primera sección justifica el estudio en el marco de las políticas nacionales y estatales relacionadas con la educación básica que se encontraban vigentes durante el periodo de tiempo en el que se llevó a cabo el estudio. La segunda sección describe los resultados cuantitativos en términos de: (a) los datos demográficos de los docentes que participaron en la encuesta; (b) las prácticas y percepciones de actividades de desarrollo profesional; (c) las opiniones de los participantes sobre el PNIEB; y (d) las necesidades e intereses de desarrollo profesional para responder a las exigencias del PNIEB. Se espera que los datos aquí presentados puedan orientar algunas líneas de acción relacionadas con el desarrollo profesional docente, en el marco del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

CONTEXTO Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

Noam Chomsky (2001) afirma que no es posible conocer ni explicar los objetivos de los programas y las políticas públicas de Latinoamérica, sin considerar las recomendaciones de las agencias internacionales de financiamiento que condicionan los préstamos al cumplimiento de sus recomendaciones. Las recomendaciones que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) al sistema educativo se centran en fortalecer la selección, preparación, desarrollo y evaluación de los docentes, de manera que existan mecanismos que aseguren la calidad profesional desde la formación inicial hasta los procesos de formación continua (OCDE, 2010). En congruencia con las recomendaciones, la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009, contempla, entre otras acciones, mejorar la formación docente -inicial y en servicio-, evaluar el desempeño docente, y estimular las competencias docentes (SEP-SNTE, 2008).

La OCDE también señala que, aun cuando el español se utiliza en más de 40 países, no es suficiente para el mundo globalizado, y que saber un idioma de poder económico es clave del éxito, por lo que esas competencias deben incorporarse al currículo. Refiriéndose específicamente a México, recomienda que "...el loable logro de la primaria casi universal y los índices de alfabetización deben

complementarse con escuelas que enseñen las habilidades y conocimientos que permitirán a los mexicanos tomar decisiones informadas y justas respecto a su futuro empleo” (O’Donnell, 2012, p. 385; traducción libre).

Las recomendaciones de la OCDE han sido atendidas por varios países de Latinoamérica. Por ejemplo, en 2004 el Ministerio de Educación de Colombia diseñó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB 2004-2019), como parte de una serie de proyectos encaminados a asegurar la coherencia y la articulación de todos los niveles del sistema educativo, y como proyecto estratégico para el mejoramiento de la enseñanza de las lenguas en docentes y estudiantes de educación básica, media y superior. El objetivo es que, a partir del año 2019, todos los estudiantes que terminen su educación media con un nivel intermedio de competencia en inglés y todos los docentes posean un nivel, por lo menos, de intermedio-avanzado (Fandiño-Parra, Bermúdez-Jiménez y Lugo-Vásquez, 2013). Para lograr ese objetivo, las acciones oficiales se han enfocado en la mejora de las competencias comunicativas de los docentes del sector público, y en menor medida, la actualización y desarrollo de las competencias metodológicas para la enseñanza del inglés. Se realizan talleres de estándares y cursos de inmersión en ambientes anglo-parlantes para docentes (Cárdenas y Miranda, 2014).

También en 2004, el Ministerio de Educación de la República de Chile, implementó el *Programa Inglés Abre Puertas*, con el objetivo de diseñar una política pública y establecer un liderazgo técnico para aumentar la disponibilidad, mejorar la calidad y hacer exigible en Chile la enseñanza del inglés como idioma extranjero. En 2006 se modificó el marco legal para: establecer objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios en la formación de inglés; impulsar que los estudiantes de pedagogía en inglés cursen un semestre de su carrera en un país de habla inglesa; y regir el diseño y aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de Inglés (Prueba SIMCE) para evaluar el nivel de dominio de

los alumnos (Garay Jiménez, Recabarren Guzmán y Sierra Valenzuela, 2014). En el ámbito del desarrollo profesional docente, el Programa Inglés Abre Puertas ofrece cursos de perfeccionamiento de inglés para profesores, de localidades urbanas o semiurbanas del país; talleres comunales; redes pedagógicas locales; pasantías al extranjero; becas semestre en el extranjero y el English Summer Town (una experiencia de inmersión total en inglés en la que profesores de distintas regiones del país participan durante una semana en un programa intenso de trabajo con actividades académicas y culturales desarrolladas 100% en inglés).

En Argentina, la actual Ley de Educación Nacional establece como obligatoria la enseñanza de por lo menos un idioma extranjero en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. El objetivo de la educación secundaria es “desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera”. La Ley Federal de Educación señala que el inglés “...es el idioma que todos deben saber para no quedar relegados”; aunque también se estudia el portugués, por el compromiso formal de Argentina de trabajar para la integración regional a través del MERCOSUR. Para lograr sus capacidades de enseñanza, los docentes adquieren su formación inicial de lenguas extranjeras en Institutos Superiores de Formación Docente estatales y privados. La Ley Federal de Educación de 1993, señala que esta formación debe estar basada en siete bloques de contenidos: 1) la lengua extranjera, 2) ciencias del lenguaje, 3) literatura para el nivel de enseñanza, 4) estudios sociales y cultura de la lengua extranjera, 5) enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, 6) procedimientos generales relacionados con las lenguas extranjeras y su enseñanza y 7) actitudes generales relacionadas con las lenguas extranjeras y su enseñanza (Pozzo, 2009). Una vez graduados, los profesores tienen la posibilidad de tomar cursos de capacitación en instituciones de formación docente universitarias, guiadas por un Plan Nacional Docente.

Otro ejemplo es de la República de Costa Rica, en donde el go-

bierno creó en 2008 un proyecto denominado *Costa Rica Multilingüe*, que se dirige a que estudiantes de diferentes clases sociales aprendan otras lenguas para propiciar su inserción laboral en las compañías transnacionales en el país (Bonilla Lynch y Rojas Alfaro, 2012). Este proyecto se apoya en la Fundación Costa Rica Multilingüe, cuyo objetivo es dotar a la población con las competencias comunicativas, medir el conocimiento del idioma inglés en una población económicamente activa y en quienes la formarán a corto plazo. En el mismo año inició con la capacitación docente para obtener los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo. Para el año 2017, la población que se gradúe de secundaria en Costa Rica dominará al menos un nivel intermedio del inglés.

En México, la enseñanza del idioma inglés adquirió su carácter de obligatoriedad para la educación secundaria a partir de 1993. El resto de la educación básica adoptó la enseñanza del inglés en 2011, a partir de la publicación del acuerdo 592, por el que se estableció la articulación de la Educación Básica y se implementó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

El currículo del PNIEB incluye cuatro ciclos, el último de los cuales abarca los tres años de educación secundaria. El PNIEB indica que en el ciclo 4, los alumnos:

... es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a diferentes expresiones culturales propias y de otros países. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, además de que desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (PNIEB, 2009, p. 22).

Se trata, por lo tanto, de un programa demandante tanto para docentes como para alumnos, porque se propone la habilitación en el uso del inglés para propósitos complejos como lo son la resolución de problemas y la construcción de conocimiento. Para lograr esos propósitos, el currículo integra la enseñanza del inglés con la

del español en una sola área llamada *Lenguaje y Comunicación*, asumiendo que: (a) los alumnos tienen un buen dominio del español y facilidad para adquirir el inglés; y (b) los profesores de ambas lenguas tienen las condiciones para trabajar en forma coordinada.

El PNIEB plantea la necesidad de una figura docente especialista y la Coordinación Nacional de Inglés establece el perfil del docente de inglés con base en tres criterios: (1) certificación en el dominio del idioma inglés con un nivel mínimo de dominio de B2 en el Marco Común Europeo; (2) contar con una licenciatura en enseñanza de inglés o un mínimo de horas de certificación de habilidades docentes para la enseñanza de inglés; y (3) experiencia docente (demostrada a través del conocimiento de planes y programas de educación básica) y experiencia laboral en los grados del ciclo o ciclos que atiendan (preescolar, primaria o secundaria).

Para implementar el PNIEB, los esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública se enfocaron en desarrollar el currículo. Hasta la realización de este reporte, no se encontraron evidencias de las investigaciones y consultas que dieron sustento al diseño del plan de estudios. Un enfoque más participativo en el que los docentes hubieran estado activamente involucrados en algunas de las fases del diseño, hubiera sido deseable. El desconocimiento de los docentes sobre los criterios empleados en la elaboración del PNIEB provocaron que lo percibieran como impuesto, ajeno, y demandante. Tampoco se emplearon estrategias para que los docentes se apropiaran en forma oportuna del enfoque y los contenidos del programa, por lo que hubo demora en la puesta en marcha inicial.

En cuanto a los materiales de enseñanza-aprendizaje, su elaboración fue asignada a diversas empresas editoriales privadas quienes no pudieron cumplir con la publicación y distribución oportuna de los libros de texto y materiales complementarios para el inicio del ciclo escolar correspondiente. Por ese motivo los docentes utilizaron materiales diversos a los que tenían acceso para cumplir con su trabajo docente, aunque no correspondieran con los lineamientos del PNIEB.

Por otra parte, la preparación académica de los docentes se dejó a cargo de las Secretarías de Educación Estatales; las Coordinaciones Estatales fueron las encargadas de acordar y ofrecer la capacitación. En el caso de Tamaulipas, se solicitó el servicio del Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada (CELLAP) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas para la impartición de cursos de inglés. De igual forma se buscó capacitación inicial sobre métodos de enseñanza en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y posteriormente, en Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara. Sin embargo, la capacitación en estas dos últimas instituciones educativas solamente la recibieron los docentes de educación preescolar y primaria. Las necesidades de preparación de los docentes de inglés de secundaria de Tamaulipas no fueron atendidas por la Coordinación de Inglés Estatal, lo que motivó la conducción del estudio que aquí se presenta.

De acuerdo a los datos proporcionados por la Dirección de Educación Secundaria de la Secretaría de Educación de Tamaulipas en agosto de 2012, la entidad tenía 744 escuelas secundarias, incluyendo generales, técnicas y telesecundarias. Se atendían 165 mil estudiantes, 225 en promedio por escuela. Los grupos se conformaban, en promedio, de 29 estudiantes. Había 11 mil docentes de inglés en la educación básica de todo el estado, 600 de los cuales impartían la asignatura de inglés en la educación secundaria.

Para conocer las necesidades y los intereses formativos de los docentes de secundaria que estaban tratando de poner en práctica el PNIEB, se propuso un estudio en dos etapas: una de investigación diagnóstica y otra de capacitación o desarrollo profesional. En la primera etapa se distribuyó un cuestionario que fue respondido por 297 docentes de inglés de escuelas generales y técnicas, en las cuatro regiones de Tamaulipas: (1) Región Mante y Altiplano; (2) Región Sur; (3) Región Centro; y (4) Región Fronteriza y Valle de San Fernando. En la segunda etapa, se llevó a cabo un taller de investigación narrativa en el que participaron 52 docentes en tres

grupos del norte, centro y sur del Estado. Los cinco mejores trabajos realizados en los talleres, se incluyen en la tercer parte de esta publicación. A continuación se presentan los resultados del estudio y su discusión.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario con 50 reactivos (de tipo Likert y preguntas cerradas), que fue respondido por 297 docentes de inglés de escuelas secundarias, generales y técnicas, en 32 municipios de Tamaulipas. Las respuestas se analizaron en términos de frecuencias y porcentajes. Los resultados se presentan en cinco apartados: (1) datos demográficos y formación académica de los docentes; (2) prácticas de desarrollo profesional docente; (3) opiniones sobre el PNIEB; (4) interés y disposición para la investigación docente; y (5) expresiones libres de los docentes.

7.1 Datos Demográficos y Formación Académica de los Docentes

En este apartado se incluye información sobre la localidad y modalidad de los centros de trabajo de los encuestados. También se presentan datos generales de los participantes como el tipo de contratación, rango de edad, género y tiempo de servicio, entre otros. Se incluye una sección sobre las características de los docentes en relación a su formación académica; grados de estudio, diplomados, cursos y certificaciones.

a) Distribución de la muestra en el estado

Al momento de responder el cuestionario los docentes prestaban sus servicios como profesores de inglés de secundaria en diferentes municipios del estado. Los docentes que proporcionaron la

información trabajaban en: la Región Fronteriza y Valle de San Fernando (45.5%), la Región Sur (27.6%), la Región Centro (19.9%) y la Región Mante y Altiplano (6.7%). La distribución detallada de los participantes del estudio se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra

Zona	Municipio	Participantes	Totales	Porcentaje
Región Fronteriza y Valle de San Fernando	Camargo	3	135	45.5
	Guerrero	1		
	Gustavo Díaz Ordaz	6		
	Matamoros	31		
	Mier	2		
	Nuevo Laredo	24		
	Reynosa	49		
	Río Bravo	7		
	Valle Hermoso	7		
	Burgos	1		
	Cruillas	1		
	Méndez	1		
San Fernando	2			
Región Centro	Abasolo	1	58	19.5
	Hidalgo	2		
	Jiménez	3		
	Llera	2		
	San Carlos	1		
	Soto La Marina	2		
	Victoria	46		
	Villa de Güemes	1		
Región Sur	Aldama	3	81	27.3
	Altamira	22		
	González	6		
	Madero	19		
	Tampico	31		
Región Mante y Altiplano	Antiguo Morelos	2	20	6.7
	Gómez Farías	2		
	Mante	8		
	Nuevo Morelos	1		
	Xicoténcatl	5		
	Jaumave	2		
Sin datos		3	3	1.0
Total		297	297	100%

b) Distribución de la muestra por modalidad de subsistema educativo

Sobre la distribución de la muestra según modalidad de subsistema educativo, el 65.7% eran docentes de inglés en secundarias federalizadas, el 14.8% en secundarias estatales y el 11.8 en ambos subsistemas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de la muestra según modalidad de subsistema educativo

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje
Federalizado	195	65.7
Estatal	44	14.8
Ambos	23	7.7
Sin respuesta	35	11.8
Total	297	100%

c) Distribución de la muestra según tipo de secundaria

En cuanto a la modalidad de secundaria, el 58% de los docentes refirió trabajar en escuelas secundarias generales; el 38.7% tenían su centro de trabajo en escuelas secundarias técnicas; y el 1.3% indicó que trabajaba en ambas modalidades. Sólo el 0.7% de los docentes pertenecían al sistema de telesecundarias (ver Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la muestra según tipo de Secundaria

Tipo	Frecuencia	Porcentaje
General	175	58.9
Técnica	115	38.7
General y Técnica	4	1.3
Telesecundaria	2	.7
Sin respuesta	1	.3
Total	297	100%

d) Tipo de contratación

Del total de los participantes, el 97% contaban con base laboral. El 3% eran profesores cubriendo interinato (0.6%) o contratados por honorarios (1.2%). Estos datos se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Tipo de contratación

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje
Base	287	97
Interino	2	.6
Honorarios	4	1.2
Sin respuesta	4	1.2
Total	297	100%

e) Participación en carrera magisterial

A continuación se muestran datos sobre el programa de incentivos denominado Carrera Magisterial. Se encontró que de los 297 docentes, únicamente 54 de ellos (18%) reportaron ser parte de este programa de estímulos, mientras que 199 (67%) no estaban en el programa.

Tabla 5. Participación en Carrera Magisterial

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	54	18
No	199	67
Sin respuesta	44	15
Total	297	100%

f) Rango de edades

El rango de edades de los docentes fue amplio. Se encontraron docentes con edades entre menos 25 y más de 66 años. Entre los rangos de mayor frecuencia se encontró que el 33.3% tenía edades entre 26 y 35; el 32% entre 36 y 45; y el 24% entre 46 y 55 años de edad. Los rangos con menor frecuencia fueron los siguientes: el 4.4% tenía entre 55 y 65; el 3.4% tenía 25 años o menos; y el 1% tenía 66 años de edad o más. En la tabla 6 se desglosan estos datos.

Tabla 6. Rango de edades

Rango	Frecuencia	Porcentaje
25 años o menos	10	3.4
Entre 26 y 35	99	33.3
Entre 36 y 45	97	32.7
Entre 46 y 55	72	24.2
Entre 56 y 65	13	4.4
66 o más	3	1.0
Sin respuesta	3	1.0
Total	297	100%

g) *Género*

Respecto a la distribución de los participantes por género, se encontró que la mayor parte pertenecían al género femenino. De los 297 docentes, 209 (70%) eran mujeres, contrastando con 88 (30%) hombres. Los datos se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	209	70
Masculino	88	30
Total	297	100%

h) *Años de servicio como docentes de inglés*

El rango de años de servicio se concentró principalmente en dos bloques: de entre 6 y 15 años con el 37% y de 5 años o menos (32%). Con menor porcentaje se encontraron docentes que tenían entre 16 y 25 años de servicio (18.9%); y entre 26 y 35 años de servicio (8.4%). Únicamente el 1.3% de ellos contaba con 36 años o más en la docencia del inglés (ver Tabla 8).

Tabla 8. Años de servicio en secundarias enseñando inglés

Años de servicio docente	Frecuencia	Porcentaje
5 años o menos	95	32.0
Entre 6 y 15	112	37.7
Entre 16 y 25	56	18.9
Entre 26 y 35	25	8.4
36 o más	4	1.3
Sin respuesta	5	1.7
Total	297	100%

i) Rango de horas dedicadas a la instrucción del inglés

Sobre la carga horaria semanal de los docentes, se encontró que ésta se diversificaba en cinco bloques de rangos: Menos de 12 horas (29%); de 13 a 19 horas (16.5%); de 20 a 29 horas (19.9%); de 30 a 39 horas (23.9%) y de 40 o más horas (10.1%). No obstante, como se puede observar en la Tabla 9, un porcentaje considerable impartía clases de inglés menos de 12 horas a la semana.

Tabla 9. Rango de horas dedicadas a la instrucción del inglés

Horas frente a grupo	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 12 horas	86	29.0
De 13 a 19	49	16.5
De 20 a 29	59	19.9
De 30 a 39	71	23.9
40 o más	30	10.1
Sin respuesta	2	.7
Total	297	100%

j) Grado(s) de secundaria atendidos

Para cerrar esta sección, se presenta información sobre los grados de secundaria que los participantes atendían en sus centros de trabajo. En el momento de responder al instrumento de medición, el 12.1% de los docentes atendía el primer grado; el 8.8% daba cla-

ses en segundo grado; y el 11.4% impartía inglés en tercer grado de secundaria. Algunos otros docentes trabajaban con dos grados distintos; primero y segundo (12.8%), primero y tercero (8.4%) y segundo y tercero (16.2%). El porcentaje mayor es el del caso de los docentes que impartían los tres grados (25%). Esta información está disponible en la Tabla 10.

Tabla 10. Grado(s) de secundaria atendidos

Grado(s) atendidos	Frecuencia	Porcentaje
Primero	36	12.1
Segundo	26	8.8
Tercero	34	11.4
Primero y segundo	38	12.8
Primero y tercero	25	8.4
Segundo y tercero	48	16.2
Primero, segundo y tercero	75	25.3
Sin respuesta	15	5.1
Total	297	100%

Para resumir, los datos se obtuvieron de diversas zonas del estado de Tamaulipas con una ligera mayoría en la Región Fronteriza y Valle de San Fernando (45.5%). En su gran mayoría se obtuvieron datos de docentes de escuelas secundarias generales (58.9%) y técnicas (38.7%). De los 297 docentes, únicamente el 3% no contaba con plaza laboral y solamente el 18% estaba en Carrera Magisterial. El mayor porcentaje (33.3%) de docentes tenían una edad de entre 26 y 35 años. El rango de años de servicio del mayor número de docentes de la muestra estuvo entre 6 y 15 años (37%). El género femenino predominó en la muestra (70%).

k) Docentes con licenciatura en educación

Sobre la formación académica de los docentes, se encontró que a pesar de que el 62% indicaron tener el grado de licenciatura, su especialidad era en áreas de conocimiento distintas a la educación. Como lo muestra la Tabla 11, solamente el 25.9% de los docentes

de la muestra tenían licenciatura en educación de distintas universidades y el 2.7% eran egresados de la Universidad Pedagógica Nacional.

Tabla 11. Docentes con licenciatura

Estudios	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura en otras áreas	184	62.0
Licenciatura de la UPN	8	2.7
Licenciatura en educación	77	25.9
Sin respuesta	28	9.4
Total	297	100%

l) Docentes con posgrado en educación

Otro dato sobresaliente en cuanto a la formación docente es que fueron pocos los docentes con un posgrado en educación. El 3.7% de los participantes contaba con una especialidad; el 20.5% tenía maestría en educación; y el 0.7% concluyó un doctorado en esta área del conocimiento. Los datos se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12. Docentes con posgrado en educación

Tipo de posgrado	Frecuencia	Porcentaje
Especialización en educación	11	3.7
Maestría en educación	61	20.5
Doctorado en educación	2	.7
Sin respuesta	223	75.1
Total	297	100%

m) Docentes con certificación Test of English as a Foreign Language (TOEFL)

Una de las opciones que tradicionalmente se relacionan con el área de la enseñanza del inglés es el Test of English as a Foreign Language (TOEFL). Esta certificación mide el nivel de dominio de la lengua inglesa, no las habilidades y/o competencias docentes. Como lo indica la Tabla 13, solamente el 5% de los docentes reportó tener esa certificación.

Tabla 13. Certificación TOEFL

Certificación TOEFL	Frecuencia	Porcentaje
Si cuenta con certificación	15	5
No cuenta con la certificación	282	95
Total	297	100%

n) *Docentes con certificación Teaching Knowledge Test (TKT)*

Otra de las certificaciones relacionadas al área de la enseñanza del inglés es el Teaching Knowledge Test (TKT). Esta certificación evalúa las habilidades para la enseñanza del inglés. El 11% de los docentes dijeron contar con la certificación de TKT. Los datos relacionados con la posesión del TKT de los docentes de inglés de secundaria se pueden ver en la Tabla 14.

Tabla 14. Certificación TKT

Certificación TKT	Frecuencia	Porcentaje
Si cuenta con certificación	32	11
No cuenta con certificación	265	89
Total	297	100%

o) *Formación en áreas de estudio distintas a la educación*

Con relación a la formación académica de los docentes en áreas distintas a la educación, se encontró una amplia diversidad de áreas de estudio. Esta variedad incluye desde maestrías, licenciaturas, diplomados y cursos en áreas como la salud, administración, ciencias exactas y artes y humanidades. En la Tablas 15 se incluyen las áreas de estudio que reportaron los docentes.

Para resumir, en cuanto a los estudios en el área de educación, el 25.9% de los docentes reportó tener licenciatura; el 20.5% indicó tener maestría; y una persona señaló tener doctorado. Solamente el 5% contaba con certificación de dominio del inglés, y el 11% tenía certificación para la enseñanza del inglés. Se encontró una amplia diversidad en la formación académica de los docentes de inglés de secundaria, ya que el 62% indicó tener estudios en áreas distintas a la educación.

Tabla 15. Formación en áreas distintas a la educación

Maestría	
Maestría Administración Em- presas	Maestría en Administración de Justicia Laboral
Maestría en Administración	Maestría Psicología laboral
Licenciatura	
Administración de Empresas	Diseño en Sistemas Computa- cionales
Artes Plásticas	Diseño gráfico
Bioquímica	Enfermería
Comercio Exterior	Hotelería y Turismo
Computación	Informática
Computación Administrativa	Informática Administrativa
Comunicaciones y Relaciones Públicas	Medicina Veterinaria
Contador Privado	Música
Contador Público Auditor	Químico Fármaco Biólogo
Contador Secretario	Relaciones Industriales
Contaduría e Informática	Relaciones Públicas
Derecho	Turismo
Diseño de Interiores	
Ingeniería	
Ing. Agronomía Zootecnista	Ing. en Sistemas
Ing. Agronomía	Ing. Industrial
Ing. Electromecánica	
Carreras Técnicas	

continúa...

...continuación

Técnico en Informática	Técnico profesional en contabilidad
Técnico Analista Programador	Técnico programador analista
Técnico Automotriz	Técnico superior en periodismo
Técnico Combustión Interna	Técnico Superior en Tramitación Aduanera
Técnico en Contaduría	Técnico Superior Universitario en procesos de Producción
Técnico en Inglés	Técnico Taquimecanografía y Auxiliar de Contabilidad
Técnico en Folclore	
Técnico Laboratorista químico	
Diplomados	
Diplomando en Físico Culturismo y Fitness	Diplomado en Programación y Diseño Gráfico
Diplomado en Recursos Humanos	Diplomados en Computación
Diplomado Lengua inglesa	Diplomados Inglés y Computación
Diplomado Programación Neurolingüística	
Estudios Secretariales	
Secretaria Auxiliar de Contador Privado.	Secretaria Ejecutiva ECS
Secretaria Ejecutiva Bilingüe	Secretariado Bilingüe
Cursos	
Cursos Idiomas (Inglés- Francés- Italiano)	Cursos de Industria del Vestido

7.2 Prácticas de Desarrollo Profesional de los Docentes

A continuación se presentan los resultados relacionados las prácticas de desarrollo profesional de los participantes del estudio, durante los 18 meses anteriores a la aplicación del instrumento. Se presentan también las opiniones de los docentes sobre el impacto que las actividades de capacitación incluidas en el cuestionario tie-

nen en el desempeño docente.

a) Participación en actividades de desarrollo profesional (últimos 18 meses).

La participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional, durante el año y medio anterior a la realización del estudio, fue limitada. Como se puede ver en la Tabla 16, el 22% de los docentes indicó haber invertido de 1 a 10 días en esas actividades durante los últimos 18 meses. En ese mismo lapso de tiempo, el 14% señaló haberse capacitado entre 11 y 20 días; y otro 14% entre 21 y 31 días. El resto de las respuestas se seleccionaron con menores porcentajes: de 31 a 50 días, el 7%; de 51 a 99 días, el 8%; y más de 100 días, el 9%.

Tabla 16. Participación en actividades de desarrollo profesional (últimos 18 meses)

Rango de días	Frecuencia	Porcentaje
1 – 10	69	23
11 – 20	42	14
21 – 30	42	14
31 – 50	18	7
51 – 99	25	8
100 y más	28	9
No participó/ sin respuesta	73	25
Total	297	100%

b) Inversión personal en actividades de desarrollo profesional

En relación a la aportación económica de los docentes para participar en actividades de desarrollo profesional durante los 18 meses anteriores al estudio, se encontró lo siguiente: el 43% de los docentes reportó haber pagado una parte, el 34% no aportó nada, y el 23% pagó todos los gastos implicados en su capacitación. Estos datos se muestran en la Tabla 17 a continuación.

Tabla 17. Inversión personal en actividades de desarrollo profesional

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Pago una parte	128	43
No pago nada	102	34
Pago toda la cantidad	67	23
Total	297	100%

c) Interés en haber participado en más actividades de desarrollo profesional

Como se puede observar en la Tabla 18, la mayoría de los participantes (80%) reportaron interés en haber participado en más actividades de desarrollo profesional. Sólo el 20% reportó que no les habría gustado participar en más actividades de este tipo.

Tabla 18. Interés en más actividades de desarrollo profesional

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	237	80
No	60	20
Total	297	100%

d) Razones por las cuales no participó en más actividades de desarrollo profesional

A pesar del interés por participar en más actividades de desarrollo profesional el último año y medio previo, los docentes no pudieron hacerlo debido al horario de trabajo (25.9%), la falta de recursos económicos (18.9%), la falta de oferta educativa (11.1%), las responsabilidades familiares (7.1%), la falta del apoyo institucional (6.4%), y la falta de estudios previos (2.4%). Estos datos se muestran en la tabla 19.

Tabla 19. Razones para no participar en más actividades de desarrollo

Razones	Frecuencia	Porcentaje
No tenía estudio previos	7	2.4
No tenía recursos económicos	56	18.9
No tenía apoyo institucional	19	6.4
Horario de trabajo no permite	77	25.9
No tenía tiempo por responsabilidades familiares	21	7.1
No había oferta de desarrollo	33	11.1
Sin respuesta	84	28.3
Total	297	100%

Hasta aquí se ha presentado una breve descripción de las prácticas de desarrollo profesional de los participantes del estudio. La mayor parte de ellos invirtieron relativamente pocos días en estas actividades. En la mayoría de los casos los docentes reportaron que pagaron una parte o no pagaron nada para participar en actividades de desarrollo profesional. La mayoría señalaron que les hubiera gustado participar en más actividades de capacitación. Sin embargo, el horario de trabajo y cuestiones económicas fueron los factores principales por los cuales no les fue posible.

Participación en actividades de desarrollo profesional y percepción de impacto en la enseñanza

e) Asistencia a conferencias

La asistencia a conferencias como recurso de desarrollo profesional no demostró ser una práctica común entre los participantes del estudio. El 56.6% de los docentes indicó no participar en esta actividad y solamente el 30.3% señaló hacerlo. Sobre las opiniones del impacto de las conferencias en el desempeño docente, el 17.2% reportó un impacto moderado; el 5.4% consideró que el impacto fue alto; el 4% señaló que el impacto fue bajo; y el 0.7% indicó

que las conferencias no tuvieron ningún impacto en su desempeño docente. La Tabla 20 muestra estos datos.

Tabla 20. Asistencia a conferencias y su impacto en el desempeño docente

Participación	Frecuencia	Porcentaje
Si participó	90	30.3
No participó	168	56.6
Sin respuesta	39	13.1
Total	297	100%
Impacto percibido en la enseñanza		
Ninguno	2	.7
Bajo	12	4.0
Moderado	51	17.2
Alto	16	5.4
Sin respuesta	216	72.7
Total	297	100%

f) Cursos para obtener un grado académico

Los resultados indican que el 65% no tomó cursos o asignaturas como parte de un programa académico. El 19.9% indicó haber participado de algún programa de estudios para obtener un grado académico. Lamentablemente el 15.2% no respondieron a esta pregunta. La percepción del impacto de estar en alguna carrera universitaria en el desempeño docente fue indicado de la siguiente forma: alto, 11%; moderado, 5.4%; y bajo 0.7%. En la Tabla 21 se desglosan estos datos.

Tabla 21. Programas para obtener un grado y su impacto en el desempeño

Participación	Frecuencia	Porcentaje
Si participó	90	19.9
No participó	168	65.0
Sin respuesta	39	15.2
Total	297	100%

continúa...

...continuación

Impacto percibido en la enseñanza		
Ninguno	0	0.0
Bajo	2	.7
Moderado	16	5.4
Alto	34	11.4
Sin respuesta	245	82.5
Total	297	100%

g) *Visitas de observación a otras escuelas*

Otra de las actividades relacionadas con el desarrollo docente son las visitas de observación. En este aspecto, la mayoría de los profesores (70.7%) indicaron no haber tenido participación. El 12.8% refirieron haber hecho visitas de observación. El impacto de esta actividad en el desempeño docente se indicó de la siguiente manera: moderado (5.7%), alto (3.7%), nulo (1%) y bajo (0.7%). En la Tabla 22 se pueden visualizar esta información.

Tabla 22. Visitas de observación y su impacto en el desempeño docente

Participación	Frecuencia	Porcentaje
Si participó	38	12.8
No participó	210	70.7
Sin respuesta	49	16.5
Total	297	100%
Impacto percibido en la enseñanza		
Ninguno	3	1.0
Bajo	2	.7
Moderado	17	5.7
Alto	11	3.7
Sin respuesta	264	88.9
Total	297	100%

h) *Participación en redes docentes*

La participación en redes de docentes es una actividad que ha demostrado contribuir al desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, en el caso estudiado el 57% de los participantes indi-

caron no pertenecer a una red de docentes, mientras que el 27.9% reportó participar en una red. El 14.8% de los encuestados indicaron que esta actividad tiene un impacto moderado en la enseñanza del inglés, el 6.1% indicó un impacto alto, 3.7% impacto bajo y el 0.3% indicó que esta actividad no tiene impacto alguno en el desempeño frente a grupo. Ver Tabla 23.

Tabla 23. Redes docentes y su impacto en el desempeño profesional

Participación	Frecuencia	Porcentaje
Si participó	83	27.9
No participó	170	57.2
Sin respuesta	44	14.8
Total	297	100%
Impacto percibido en la enseñanza		
Ninguno	1	.3
Bajo	11	3.7
Moderado	44	14.8
Alto	18	6.1
Sin respuesta	223	75.1
Total	297	100%

i) Investigación en el aula

Sobre la participación en investigaciones en el aula como actividad de desarrollo profesional, se encontró una participación del 54.9% y una falta de participación del 35.7%. Como lo muestra la Tabla 24, los docentes de inglés de secundaria se refirieron al impacto de esta actividad como moderada (30%); alto (14.8%); bajo (4%); y nulo (0.7%).

Tabla 24. Investigación en el aula y su impacto en el desempeño docente

Participación	Frecuencia	Porcentaje
Si participó	163	54.9
No participó	106	35.7
Sin respuesta	28	9.4
Total	297	100%

continúa...

...continuación

Impacto percibido en la enseñanza		
Ninguno	2	.7
Bajo	12	4.0
Moderado	89	30.0
Alto	44	14.8
Sin respuesta	150	50.5
Total	297	100%

j) Programas de tutoría

Finalmente, en relación a los programas de tutoría, los resultados en la Tabla 25 muestran que el 24% dijeron participar en algún programa mientras que el 60.6% señalaron no participar. Esta actividad fue considerada como de moderado impacto por el 15.5% de los participantes del estudio. Señalaron que los programas de tutoría tienen un impacto alto (3%), un impacto bajo (1.7%) y ningún impacto (0.7%) en la enseñanza del inglés en secundaria.

Tabla 25. Programas de tutoría y su impacto en el desempeño docente

Participación	Frecuencia	Porcentaje
Si participó	72	24.2
No participó	180	60.6
Sin respuesta	45	15.2
Total	297	100%
Impacto percibido en la enseñanza		
Ninguno	2	.7
Bajo	5	1.7
Moderado	46	15.5
Alto	9	3.0
Sin respuesta	235	79.1
Total	297	100%

A manera de resumen, se identifica que las actividades más comunes de desarrollo docente incluyen la asistencia a cursos (87.5) y la realización de investigaciones en el aula (54.9%). El resto de actividades, en orden de participación, se organizan de la siguiente

manera; conferencias (30.3%), redes docentes (27.9%), programas para obtener un grado académico (19.9%) y visitas de observación (12.8%). En todos los casos se identificó que el nivel de impacto en el desarrollo docente se percibe por los participantes como moderado a excepción de la participación en programas para la obtención de un grado académico, donde la opinión predominante fue de un impacto alto.

k) Asistencia a cursos de capacitación docente durante el ciclo escolar anterior al estudio

De los 297 docentes, el 48% asistió a cursos de capacitación docente y el 52% no participó en este tipo actividades de desarrollo profesional. La Tabla 26 muestra estos resultados.

Tabla 26. Asistencia a cursos de capacitación

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	142	48
No	155	52
Total	297	100%

l) Modalidad de curso

La mayor parte de los cursos en los que participaron los docentes en el ciclo escolar previo al estudio fue de tipo presencial (39.4%). En la modalidad en línea se encontró una participación del 5.1% y únicamente dos docentes (0.7%) participaron en cursos de modalidad semipresencial. Esta información se muestra en la Tabla 27.

Tabla 27. Modalidad de curso de capacitación

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	117	39.4
Semipresencial	2	.7
En línea	15	5.1
Sin respuesta	163	54.8
Total	297	100%

m) Temática de los cursos de capacitación

La temática de los cursos con mayor participación fue sobre Reforma Curricular con 55 docentes participantes (18.5%). La segunda opción más frecuente fue la de los cursos de inglés con 53 participantes (17.8%). En mucho menor cantidad se encontró la temática de contenidos emergentes con 6 participantes (2%). También se encontró asistencia mínima en temáticas de Asesoría y Gestión; ambos casos con cuatro participantes cada uno (1.3%) y de Desarrollo Humano (1%). Los datos se muestran en la Tabla 28 a continuación.

Tabla 28. Temática de los cursos de capacitación

Temática	Frecuencia	Porcentaje
Reforma curricular	55	18.5
Asesoría	4	1.3
Gestión	4	1.3
Desarrollo Humano	3	1.0
Contenidos emergentes	6	2.0
Inglés	53	17.8
Sin respuesta	172	57.9
Total	297	100%

Resumiendo esta sección, la asistencia a cursos de capacitación durante el ciclo escolar anterior a la realización del estudio fue del 48% de los docentes de inglés participantes. De esta asistencia, la mayor parte fue de tipo presencial (39.4%) y las dos temáticas predominantes fueron: la reforma curricular (18.5%) y los cursos de inglés (17.8%).

7.3 Opiniones sobre el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

A continuación se presentan las opiniones de los docentes de inglés en relación al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Se incluyen datos sobre: (a) la congruencia entre objetivos y contenido del programa, (b) la coherencia en los contenidos de

cada nivel, (c) la congruencia entre el programa y las necesidades de aprendizaje de los alumnos, (d) relación entre los contenidos y características de los alumnos, (e) las opiniones sobre el tiempo destinado para aprender a leer y escribir, (f) el tiempo destinado para aprender a hablar y (g) las opiniones sobre los materiales de enseñanza aprendizaje.

a) Congruencia entre los objetivos y el contenido del PNIEB

Del total de participantes, el 44.4% estuvo de acuerdo con los objetivos del PNIEB mientras que el 23.9% indicó estar en desacuerdo y el 14.8% señaló estar indeciso. Los porcentajes menores fueron; muy en desacuerdo (8.8%) y muy de acuerdo (5.1%). Se observó una tendencia de los docentes por encontrar congruencia entre los objetivos y el contenido del programa, como lo muestra la Tabla 29.

Tabla 29. Congruencia entre objetivos y contenido del programa

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	26	8.8
En desacuerdo	71	23.9
Indeciso	44	14.8
De acuerdo	132	44.4
Muy de acuerdo	15	5.1
Sin respuesta	9	3
Total	297	100%

b) Coherencia en los contenidos de cada nivel

En relación a la coherencia existente entre los contenidos de cada nivel del PNIEB, 43.4% de los participantes eligieron de acuerdo, el 21.9% en desacuerdo y el 18.5% indeciso. Los porcentajes menores fueron; muy en desacuerdo (7.7%) y muy de acuerdo (3.4%). Como en el caso anterior, se puede notar una tendencia a encontrar congruencia entre los contenidos de cada nivel por parte de los profesores. Los datos se muestran en la Tabla 30.

Tabla 30. Coherencia en los contenidos de cada nivel

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	23	7.7
En desacuerdo	65	21.9
Indeciso	55	18.5
De acuerdo	129	43.4
Muy de acuerdo	10	3.4
Sin respuesta	15	5
Total	297	100%

c) Atención a necesidades de aprendizaje

Respecto a si el programa de inglés que imparten era apropiado para las necesidades de aprendizaje de los alumnos, los porcentajes ordenados de mayor a menor resultaron de la siguiente manera; el 38.7% de acuerdo, 27.3% en desacuerdo, 14.8% indeciso, 14.1% muy en desacuerdo y 3% muy de acuerdo. El porcentaje mayor indica que los profesores consideraron que el programa si respondía a las necesidades de los alumnos. Sin embargo, es importante hacer notar que un número considerable de docentes estuvieron en desacuerdo (81) o muy en desacuerdo (42), al referirse si el programa respondía a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Para ver la información al respecto, referirse a la Tabla 31.

Tabla 31. Necesidades de aprendizaje

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	42	14.1
En desacuerdo	81	27.3
Indeciso	44	14.8
De acuerdo	115	38.7
Muy de acuerdo	9	3
Sin respuesta	6	2
Total	297	100%

d) Contenidos del programa y características de los alumnos

Al preguntar si los contenidos del programa de inglés que lleva-

ban eran adecuados a las características de sus alumnos, el 35.4% de los participantes estuvo *en desacuerdo*, el 25.6% *de acuerdo*, el 17.5% *indeciso*, 14.5% *muy en desacuerdo* y solamente el 4% *muy de acuerdo*. Los resultados muestran que el indicador con mayor porcentaje refleja una tendencia a considerar que el programa no responde a las características de sus alumnos. Estos datos se presentan en la Tabla 32 a continuación.

Tabla 32. Contenidos y características de los alumnos

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	43	14.5
En desacuerdo	105	35.4
Indeciso	52	17.5
De acuerdo	76	25.6
Muy de acuerdo	12	4
Sin respuesta	9	3
Total	297	100%

e) *Tiempo destinado para aprender a leer y escribir*

En lo que respecta a la percepción de los docentes sobre si el tiempo destinado a la clase de inglés era suficiente para aprender a leerlo y escribirlo, se encontró que 49.5% de los docentes estaban *muy en desacuerdo*, 35% *en desacuerdo*, 4.7% *indecisos*, 4.7% *de acuerdo* y 3.7% *muy de acuerdo*. En este sentido, la gran mayoría de los participantes del estudio (152) se consideró que el tiempo es insuficiente para que sus alumnos aprendieran a leer y escribir en inglés (ver tabla 33).

Tabla 33. Tiempo destinado para aprender a leer y escribir

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	147	49.5
En desacuerdo	104	35
Indeciso	14	4.7
De acuerdo	14	4.7

continúa...

...continuación

Muy de acuerdo	11	3.7
Sin respuesta	7	2.4
Total	297	100%

f) *Tiempo destinado a aprender a hablar*

En cuanto a si el tiempo destinado a la clase de inglés es suficiente para aprender a interactuar de forma oral, de los 297 docentes, 43.4% estuvieron *muy en desacuerdo*, 39.1% en *desacuerdo*, 7.1% *de acuerdo*, 5.7% *indecisos* y 2% *muy de acuerdo*. Entonces, al igual que en el caso anterior, los participantes están en *desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con que el tiempo destinado sea suficiente para que los alumnos aprendan a interactuar de forma oral. Los datos se encuentran en la Tabla 34.

Tabla 34. Tiempo destinado para aprender a hablar

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	129	43.4
En desacuerdo	116	39.1
Indeciso	17	5.7
De acuerdo	21	7.1
Muy de acuerdo	6	2
Sin respuesta	8	2.7
Total	297	100%

g) *Disponibilidad de materiales apropiados*

Sobre la opinión de los docentes de inglés de secundaria sobre la disponibilidad de los materiales apropiados para la enseñanza de inglés en sus contextos específicos, se encontró que el 41.4% estaba *muy en desacuerdo*, 39.7% en *desacuerdo*, 8.8% *de acuerdo*, 6.4% *indeciso* y solamente el 0.7% *muy de acuerdo*. Nótese que la gran mayoría de los docentes (241) estuvieron *muy en desacuerdo* o en *desacuerdo* con que cuentan con el material apropiado para la enseñanza del inglés.

Tabla 35. Disponibilidad de materiales apropiados

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	123	41.4
En desacuerdo	118	39.7
Indeciso	19	6.4
De acuerdo	26	8.8
Muy de acuerdo	2	0.7
Sin respuesta	9	3
Total	297	100%

Los resultados nos permiten ver la ligera tendencia a percibir congruencia entre los contenidos del programa, congruencia entre los contenidos de cada nivel así como una ligera tendencia a encontrar congruencia entre el programa y las necesidades de los alumnos. Sin embargo, los datos también nos muestran que los docentes tienen la tendencia a percibir incongruencia entre los contenidos y las características de los alumnos que ellos atienden. Además, de manera muy marcada, los docentes también consideran insuficiente el número de horas asignadas para lograr que los alumnos aprendan a leer, escribir y comunicarse en forma oral. Finalmente, la mayoría de los docentes expresaron su desacuerdo en cuanto a si cuentan con el material apropiado para la enseñanza de inglés.

b) Condiciones necesarias para la implementación del PNIEB

A fin de indagar sobre algunas de las acciones que los docentes consideran necesarias para el funcionamiento más eficiente del PNEB, en el instrumento se incluyó una sección donde se requería seleccionar la condición prioritaria para la implementación de programa de una serie de opciones de respuesta. Los resultados de este apartado posicionaron como primera opción la *necesidad de planeación y el establecimiento de objetivos* como un requisito institucional con un 34% de menciones por parte de los participantes. En segundo lugar, los docentes posicionaron la *formación continua* de los asesores con un 24.9% de menciones. En tercera posición

se encontró el tiempo establecido para la impartición de las clases de inglés con un 19.5% de menciones. En menor número de menciones se ubicaron la organización y distribución de carga de trabajo con 8.1%, *la disposición por parte del director* con 5.1%, y *la coordinación entre jefes de academia* con 4.7%. La Tabla 36 a continuación muestra estos datos.

Tabla 36. Condiciones institucionales prioritarias para la implementación del PNIEB

Condiciones	Frecuencia	Porcentaje
Planeación y establecimiento de objetivos	101	34.0
Formación continua de los asesores	74	24.9
Tiempo establecido para la clase	58	19.5
Organización y distribución de carga de trabajo	24	8.1
Disposición por parte del director	15	5.1
Coordinación entre jefes de academias	14	4.7
Sin respuesta	11	3.7
Total	297	100%

7.4 Necesidades de Desarrollo Profesional Continuo

En seguida se presentan los resultados sobre los contenidos que se deberían abordar en los cursos de capacitación desde la perspectiva de los docentes de inglés. Como primera opción se ubicó el tema de la planeación de la enseñanza con 23.9% de respuestas. El *uso de la tecnología* fue el segundo contenido requerido por los docentes con 16.8% de respuestas.

Los docentes posicionaron los contenidos relacionados con el *enfoque pedagógico del PNIEB* en la tercera posición, con 14.5% de las respuestas. La cuarta selección fue la de contenidos encaminados a *identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos* con 11.4% de las respuestas de los docentes. En quinto lugar se encontraron los contenidos sobre *estrategias didácticas y diseño y adaptación de materiales de aprendizaje de inglés*; ambos casos con 7.7% de respuestas, cada uno. En sexto lugar se encuentran los contenidos de *desarrollo de competencias de comprensión y expresión oral* con 5.4% de las respuestas.

Los contenidos de cursos de capacitación que fueron seleccionados con bajos porcentajes fueron los siguientes: *desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos* con 2.4%; *política educativa* 2.0%, *evaluación del aprendizaje* 2.0%, y *disciplina y control de grupo* con 2.0%, *competencias de lectura y escritura en inglés* con 1.3%, *aprendizaje independiente* 1%, e *investigación acción* con apenas 0.7% de las respuestas. Estos resultados se muestran en la Tabla 37.

Tabla 37. Contenidos percibidos como necesarios

Contenidos	Frecuencia	Porcentaje
Planeación enseñanza y trabajo en el aula	71	23.9
Uso de tecnología en la enseñanza del inglés	50	16.8
Enfoque pedagógico del PNIEB	43	14.5
Necesidades de aprendizaje de los alumnos	34	11.4
Estrategias didácticas	23	7.7
Diseño y adaptación del aprendizaje del inglés	23	7.7
Competencias de comprensión y expresión oral	16	5.4
Pensamiento crítico y reflexivo de alumnos	7	2.4
Política educativa	6	2.0
Evaluación del aprendizaje	6	2.0
Disciplina y control de grupo	6	2.0
Competencias de lectura y escritura inglés	4	1.3
Aprendizaje independiente	3	1.0
Investigación acción	2	.7
Sin respuesta	3	1.0
Total	297	100%

De acuerdo a los resultados hasta aquí presentados y a fin de potencializar la implementación del PNIEB, se sugiere que el diseño de cursos de capacitación docente consideren los contenidos relacionados con la planeación de la enseñanza y trabajo en el aula; el uso de la tecnología en la enseñanza del inglés; y se aborden contenidos relacionados con el enfoque pedagógico del PNIEB.

Posiblemente la combinación de las necesidades prioritarias resulte benéfica para el docente y, en consecuencia, los alumnos de inglés de las secundarias públicas de Tamaulipas.

7.5 Interés y Disposición para la Investigación Docente

La enseñanza basada en la investigación en el aula consiste de recolectar y analizar evidencias de la propia enseñanza en forma sistemática. Se trata de documentar los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje para hacerlos visibles a otros. La investigación en el aula puede ser de mucha utilidad cuando se requiere cambiar las prácticas docentes. La mayoría de los docentes de inglés, sin embargo, no se perciben a sí mismos como investigadores y muchas veces consideran que hacer investigación en el aula es algo difícil de hacer.

En el instrumento que se diseñó para este estudio, se incluyó una serie de enunciados que expresaban diversos puntos de vista sobre la investigación docente. La instrucción señalaba que se evaluaran los enunciados mediante el uso de una escala Likert con cinco categorías: *totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, y totalmente en desacuerdo.*

La Tabla 38 muestra que la mayoría de los docentes del estudio tenían opiniones positivas acerca de la investigación en el aula. Del total de los 297 participantes, el 89% reportaron que tenían interés en adquirir las habilidades para llevar a cabo investigaciones en su salón de clase; el 89% consideró que todos los docentes pueden aprender a hacer investigación; el 88% indicó que la investigación docente puede ayudar a identificar y resolver problemas en la enseñanza; el 84% estuvo totalmente de acuerdo y de acuerdo con el enunciado de que la investigación en el aula podría ayudar en el futuro; el 83% señaló que la investigación es necesaria para el desarrollo profesional de los docentes de inglés como lengua extranjera; el 79% se mostró interesado en hacer investigación docente; y el 77% estuvo totalmente de acuerdo y de acuerdo con la idea de que la investigación posiciona al inglés como profesión.

Tabla 38. Intereses y creencias sobre la investigación docente

Reactivos	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No contestó	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Estoy interesado en hacer investigación docente.	16	63	11	5	1	4	100
Hacer investigación en el aula puede ser de gran ayuda para mí en el futuro.	20	64	10	2	0	4	100
Hacer investigación le da reconocimiento a la enseñanza del inglés como profesión.	16	61	14	5	0	4	100
La investigación ayuda a los docentes a identificar y resolver problemas en la enseñanza del inglés.	23	65	7	1	0	4	100
Todos los docentes pueden aprender a hacer investigación en el aula.	25	64	8	2	0	1	100
Estoy interesado en adquirir las habilidades para hacer investigación en el aula.	32	57	4	1	2	4	100
La investigación es necesaria para desarrollo profesional de los docentes de inglés como lengua extranjera.	27	56	12	2	0	3	100

La disposición para aprender acerca de la investigación en el aula puede contribuir en el logro, a largo plazo, de niveles más altos de desarrollo profesional en los docentes de inglés de secundaria,

siempre y cuando se ofrezca el apoyo y la orientación adecuada a los docentes. Las actitudes positivas hacia una enseñanza crítica debe aprovecharse en el desarrollo de un plan de desarrollo profesional que incluya el uso de la tecnología, y proporcione a los docentes las estrategias necesarias para identificar y satisfacer las necesidades de aprendizaje de inglés en la educación secundaria de Tamaulipas.

Expresiones Libres

La última sección del instrumento permitió a los docentes comentar libremente sus comentarios y opiniones. En total se obtuvieron 134 comentarios, los cuales fueron agrupados en diez categorías. La categoría que sobresale con más menciones, 42 en total (31.3%), se relacionaba con la *falta de libro de texto y materiales de apoyo al PNIEB*. La segunda categoría fue la concerniente a *la falta de congruencia entre los contenidos del programa y las necesidades y/o el nivel de los alumnos* con 23 menciones (17.1%). En tercer lugar se encontraron dos categorías: *tiempo insuficiente para la enseñanza del inglés y la falta de capacitación docente*, ambos casos con 22 (16.4%) menciones cada uno. En cuarto lugar, se posicionó la *falta de información sobre el PNIEB* con 14 menciones (10.4%). Con menor frecuencia se obtuvieron las siguientes categorías: *falta de recursos/equipo tecnológico* con 4 menciones (2.9%), *falta de planeación* con 3 menciones (2.2%), *falta de capacitación en pedagogía* con 1 mención (0.7%) y *la necesidad de mejorar las condiciones laborales de los docentes de inglés* con 1 mención (0.7%). Las categorías con frecuencias y porcentajes se presentan en la Tabla 39.

Tabla 39. Expresiones libres

Puntos de atención		F	P
1	Falta/deficiencias/desconocimiento de libro de texto y materiales	42	31.2
2	Falta de congruencia entre los contenidos y las necesidades/nivel de alumnos	23	17.1
3	Tiempo insuficiente para la enseñanza de inglés	22	16.4
4	Falta de capacitación/actualización en inglés	22	16.4
5	Falta de información o conocimiento sobre el PNIEB	14	10.4
6	Falta de recursos/equipos tecnológicos	4	2.9
7	Falta de planeación	3	2.2
8	Concientizar / informar a sociedad/maestros/padres/autoridades	2	1.4
9	Falta de capacitación/actualización en pedagogía	1	1
10	Necesidad de mejorar las condiciones laborales de los docentes de inglés	1	1
Total		134	100%

A manera de resumen de esta sección, se destaca que los docentes de inglés de secundaria consideraron la necesidad de atender diversos aspectos para la implementación del PNIEB. Por una parte, dentro de los aspectos más sobresalientes, se tomaron en cuenta tres condiciones institucionales: *la falta de planeación y el establecimiento de objetivos*; *la falta de formación continua de los asesores*; y *la escasez del tiempo asignado para la enseñanza del inglés*. Por otro lado, la sección de comentarios libres permite concluir que, en el tiempo en el que se realizó el estudio, los docentes encontraron como necesidad principal la entrega del libro de texto y materiales de apoyo. Expusieron en este mismo apartado *la falta de congruencia entre el PNIEB y las características de sus alumnos*. Finalmente, también se encontraron menciones sobre *la falta de capacitación docente*.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como ha sucedido en otros países de Latinoamérica, en México se diseñó y se puso en marcha la enseñanza del inglés en la educación básica como respuesta a las demandas de los organismos internacionales que influyen en el otorgamiento de empréstitos, como la OCDE. El compromiso establecido en el PNIEB, sin embargo, era mejorar la formación docente, inicial y en servicio, para estimular las competencias docentes de inglés. Sin una formación docente especializada, rigurosa y continua, difícilmente se pueden lograr la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. En Chile, los estudiantes de pedagogía cursan un semestre o hacen pasantías en un país de habla inglesa; reciben becas semestre en el extranjero, además de que participan en redes pedagógicas locales para profesionalizarse. En México, la atención al desarrollo profesional de los docentes de inglés es escasa, desorganizada y dispersa. En el caso de los docentes de inglés de secundaria en Tamaulipas, la necesaria preparación de los docentes de inglés de secundaria nos se ha tomado con seriedad. De ahí que se pensara en un estudio que examinara las necesidades de desarrollo de esos docentes.

Los resultados obtenidos indican que, aunque la mayoría de los 297 docentes que participaron en el estudio eran de base, más de dos tercios de ellos no estaban en el Programa de Carrera Docente. La mayoría tiene entre 6 y 15 años de dar clases de inglés, lo que ha-

bla de su experiencia acumulada. Casi la mitad trabajaban 20 horas por semana o menos frente a grupo, y una cuarta parte impartía inglés en los tres grados escolares.

En cuanto a su trayectoria académica, más del 60% no había estudiado educación y la mayoría no tenía estudios de posgrado. Como se sabe, los grados académicos de los docentes no siempre guardan relación con los resultados de aprendizaje de sus alumnos (Darling-Hammond, 1999). Sin embargo, también se sabe que la formación pedagógica es fundamental en el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento de la escuela (Fullan, 2001; Hargreaves y Fullan, 2012). Además, también se encontró que solamente una minoría tenía certificación de dominio del inglés y muy pocos tenían certificación para la enseñanza de esa lengua. Estos datos demuestran la urgencia de diseñar un programa seriamente planeado que ofrezca diversas oportunidades para que los docentes de inglés de secundaria se superen.

Por las características de su trayectoria académica, se esperaría que los docentes de inglés de secundaria fueran activos en la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional, pero los resultados indican que no es así. Solo la mitad dijo haber tomado parte en actividades formativas y la mayoría de ellos asistió a alguna actividad académica, con duración de diez días o menos, en los 18 meses anteriores a la realización del estudio. Gran parte de ellos dijeron haber pagado una parte o la totalidad del monto por la capacitación adquirida. Además, un porcentaje importante de docentes señaló que le hubiera gustado participar en más actividades de este tipo. Quienes no tomaron parte de ninguna capacitación argumentaron principalmente la falta de tiempo y de recursos. Siendo muchos de ellos docentes de medio tiempo, esta respuesta pudiera indicar que complementan los ingresos de su empleo como docentes, con los que obtienen de alguna otra actividad laboral relacionada con su formación profesional.

Como se sabe, las actividades de desarrollo profesional continuo van desde talleres y cursos aislados, hasta la participación en

esfuerzos más prolongados como los talleres de reflexión crítica y los proyectos de investigación colaborativa (Ávalos, 2007). Estas experiencias las puede promover la administración escolar, alguna institución de educación superior, o el propio docente, en su afán de mejorar la calidad de su enseñanza (Guskey, 2002). Para el caso de los docentes de este estudio que dijeron haber participado en actividades de desarrollo profesional, éstas consistieron de cursos presenciales de inglés, y sobre la Reforma Curricular. La gran mayoría de los docentes no asistió a conferencias, programas de posgrado, observaciones de aula o tutorías. Sin embargo, poco más de la mitad dijo haber participado en actividades relacionadas con la investigación. Al indagar en los grupos de enfoque sobre las actividades de investigación en las que habían participado, los docentes reportaron que, debido a que no se les entregó el documento curricular del PNIEB impreso, y tampoco se distribuyeron los materiales de enseñanza para ponerlo en práctica, dedicaron muchas horas de preparación de clase haciendo búsquedas en la Internet. A esta actividad es a la que ellos se referían como *investigación*.

En cuanto a las opiniones de los docentes sobre el PNIEB, la mitad reportó que había congruencia entre contenidos y objetivos y la mitad opinó lo contrario. Lo mismo sucedió al indagar sobre la coherencia de los contenidos por nivel. Sin embargo, cuando se les preguntó si el PNIEB era apropiado a las necesidades de los alumnos, la mayoría estuvo en desacuerdo o indeciso. Lo mismo sucedió cuando se les preguntó si los contenidos del programa eran adecuados a las características de los alumno; la mayoría estuvo en desacuerdo o indeciso. Sin embargo, las opiniones fueron principalmente de desacuerdo cuando se investigó si el tiempo destinado a las clases de inglés era el apropiado para aprender a hablar, leer y escribir en esa lengua; y si había disponibilidad de materiales de enseñanza-aprendizaje. Por último, los docentes opinaron que, para poner en práctica el PNIEB en forma efectiva, las condiciones institucionales necesarias eran: una mayor atención a la planeación y establecimiento de objetivos; mejorar la calidad de la formación de

los ATP; y respetar o aumentar los tiempos destinados a las clases de inglés.

Los resultados relacionados con las opiniones sobre el PNIEB dan cuenta del poco conocimiento que en ese momento había sobre la nueva política debido a una planeación que dejó mucho a desear. También sugieren que, las oportunidades que ofrecen el programa de tutorías y los lineamientos de los Consejos Técnicos escolares, pudieran aprovecharse para que los docentes de inglés trabajen colegiadamente en la adecuación del PNIEB a las necesidades de sus alumnos y las condiciones de sus centros escolares. La discusión, planeación y toma de acuerdos es fundamental para el éxito de ese programa educativo y la infraestructura organizacional actual las favorece y las alienta.

Los docentes percibieron la necesidad de aprender sobre como planear mejor el trabajo en el aula, como emplear la tecnología en la enseñanza del inglés, y como diseñar ambientes de aprendizaje como lo marca el enfoque pedagógico del PNIEB. El modelo de desarrollo profesional basado en la investigación (Borg y Sánchez, 2015; Cochran-Smith y Lytle, 1993; Darling-Hammond, 1999; Day, 1994, 1999, 2005; Fullan, 2001, 2002; Hargreaves y Fullan, 2012), con la colaboración de docentes de educación básica y docentes de educación superior (Cochran Smith y Lytle, 1993; Elliot, 1991, 2005), debiera considerarse como una opción viable para ofrecer a los docentes la capacitación que perciben necesaria. No se anticipa que hubiera rechazo a un programa de desarrollo profesional basado en la investigación, dado que en su mayoría manifestaron estar interesados en aprender a hacer investigación docente. Perciben que las habilidades investigativas les serían de ayuda para resolver los problemas de enseñanza-aprendizaje, y para contribuir a que la enseñanza del inglés reciba un mayor reconocimiento como profesión. Se espera que los resultados y recomendaciones expresadas aquí sean de utilidad para ese fin.

TERCERA PARTE
INVESTIGACIÓN

La tercera parte contiene seis capítulos. El primero, *Investigación y desarrollo profesional docente: Una experiencia con profesores de inglés de secundarias públicas*, narra la experiencia a través de la cual se integró y orientó a un grupo de cuatro profesores y un asesor técnico pedagógico, en el proceso de hacer investigación. Los siguientes cuatro capítulos, titulados *Retos y realidades para la implementación del PNIEB en tercer grado: Una experiencia en el aula*; *La importancia de mantener un ambiente agradable de trabajo en el aula: Una experiencia en la implementación del PNIEB*; *Una experiencia en el aula sobre la implementación del PNIEB en una secundaria semiurbana*; y *Experiencia en la enseñanza de la gramática del PNIEB en tercer grado de secundaria*; son los estudios narrativos llevados a cabo por los docentes de inglés en servicio de escuelas secundarias públicas en Tamaulipas que participaron en la experiencia. Los capítulos relatan los desafíos que los docentes enfrentaron en la implementación del PNIEB. El último capítulo, *Desafíos en la implementación del PNIEB: Un estudio de caso desde la supervisión escolar*, es un estudio llevado a cabo por un asesor técnico pedagógico (ATP), en el que se analizaron las características de los bloques del PNIEB en los que profesores identifican retos importantes para alcanzar los objetivos del programa. Las historias que se narran reflejan algunos de los desafíos más sobresalientes en la implementación del PNIEB, y muestran los esfuerzos y el compromiso de los docentes y el ATP con su labor educativa.

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA EXPERIENCIA CON PROFESORES DE SECUNDARIAS PÚBLICAS

En México, desde los años 70 se han realizado esfuerzos para el desarrollo profesional de los profesores del sistema público de educación básica (Martínez-Olive, 2010). La mayor parte de esas acciones han tomado la forma de cursos, en los que a los profesores se les transmite información sobre técnicas o teorías de enseñanza que después deben implementar en el aula. Si bien este modelo de desarrollo profesional ofrece la posibilidad de diseminar información a un número amplio de profesores de manera rápida, el impacto práctico en la labor docente ha sido cuestionado. Algunos, señalamientos apuntan que esta modalidad ofrece una experiencia descontextualizada porque los cursos toman lugar en espacios alejados de las realidades en el aula (Aguerrondo: 2003; Zeichner, 1983); que la transmisión de información no necesariamente se traduce en la solución de las problemáticas que los profesores enfrentan día a día (Johnson y Golombek, 2011); y que, además, se desvaloriza el saber de los profesores (Liston y Zeicher, 2003).

En este capítulo se relata una experiencia innovadora de desarrollo profesional docente en educación básica. La experiencia consistió en conformar a un grupo de cuatro profesores y un ase-

sor técnico pedagógico (ATP) de secundarias públicas del área de inglés en Tamaulipas y acompañarlos en el proceso de hacer investigación sobre la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica en sus espacios de trabajo. El resultado de la experiencia fueron cinco estudios narrativos, publicados en esta obra, que sugieren que la investigación docente tiene un impacto positivo en el desarrollo profesional de los docentes.

El recuento de la experiencia persigue dos objetivos. Primero, se busca poner en la mirada de capacitadores docentes una alternativa de desarrollo profesional que, aunque ha sido poco explorada en educación básica, ofrece altas posibilidades de contribuir a la mejora educativa.

El segundo objetivo que se persigue al narrar la experiencia es compartir estos aprendizajes desde la mirada de los capacitadores. Dado que el proceso de consolidar al grupo de trabajo y culminar con la publicación de sus estudios no fue una tarea sencilla, se considera necesario compartir los aciertos y desaciertos del proceso con aquellos capacitadores docentes con espíritu innovador para que sean tomados en cuenta en contextos similares.

El capítulo comienza con una breve descripción de los antecedentes y aportes de la investigación docente en el desarrollo profesional. Posteriormente, se narran las diferentes etapas del proceso que se siguió para culminar con la publicación de las narrativas del grupo de trabajo. Al final, se presentan algunos comentarios y reflexiones sobre la experiencia.

Antecedentes y aportes de la investigación docente al desarrollo profesional

La investigación docente, entendida como una modalidad de desarrollo profesional en la que los profesores realizan procedimientos de indagación de manera consciente y estructurada sobre fenómenos y/o problemáticas específicas a nivel de aula, no es una práctica nueva. Para algunos, los antecedentes se encuentran en los planteamientos de Dewey (1904), quien sugería que los profesos-

res con un espíritu investigativo despiertan la actividad mental de quienes están alrededor. De manera más evidente, se puede encontrar una tendencia en incentivar la investigación docente durante los años 50's y 60's con el ingreso de la investigación acción en la educación (Cochran-Smith y Lytle, 1993). Más adelante, durante la década de los 90, el movimiento referido como profesor-investigador (*teacher as researcher*) alcanzó el punto máximo de aceptación y difusión. Actualmente, la investigación docente puede tomar diversas formas bajo líneas como: la investigación acción, la investigación narrativa y la investigación reflexiva, ente otras.

Son diversos los aportes de la investigación docente al desarrollo profesional. Aquí se presentan algunos de los más relevantes:

Primero, partiendo del entendido que la enseñanza es un fenómeno que se sitúa en un contexto específico con características y problemáticas particulares, el profesor que hace investigación en su espacio de trabajo genera conocimiento específico, práctico y útil para su labor educativa.

Segundo, hacer investigación requiere de habilidades cognitivas complejas. Por lo tanto, los docentes que investigan, desarrollan y/o consolidan estas habilidades y se hacen más críticos (Rust, 2009). Así, la investigación docente también favorece el desarrollo intelectual de los profesores.

Tercero, la investigación docente contribuye a la renovación profesional. El profesor, sin importar los años de experiencia o los grados obtenidos, debe continuar aprendiendo durante toda su carrera. La investigación docente permite a los profesores adquirir y generar nuevos aprendizajes que les ayudan a renovarse continuamente a lo largo de su trayectoria en el magisterio.

Finalmente, la investigación docente da prestigio a la labor del profesor y lo posiciona como profesional de la enseñanza. Cuando los profesores hacen investigación y comparten sus hallazgos a través de la publicación, pasan de ser receptores pasivos del conocimiento generado por psicólogos o investigadores educativos, a profesionales conocedores y generadores de conocimiento.

El que los profesores sean capaces de identificar soluciones específicas para sus problemáticas particulares, que sean más críticos activos profesionalmente, y se renueven constantemente, necesariamente impacta de manera positiva en la mejora de la práctica docente y, con esto, en la mejora de la calidad educativa.

El comienzo de la experiencia

Una de las primeras acciones de esta experiencia, consistió en explorar las opiniones de los profesores de secundarias en el estado de Tamaulipas sobre lo siguiente: (a) el impacto que la investigación tiene en los siguientes puntos en la identificación y resolución de problemas en el aula; (b) su disposición para adquirir las habilidades para hacer investigación; y (c) su disposición para llevar a cabo una investigación en el aula. El propósito era conocer la aceptación que una propuesta de desarrollo profesional con un enfoque en investigación podría tener entre los docentes.

Se analizaron los datos de una encuesta aplicada al 43% (297) de los docentes del estado localizados en 32 de los 43 municipios. La distribución de la muestra fue de 45.5% en la zona norte, 34.6% en la zona sur y 19.9% en la zona centro.

Del total de los encuestados, el 88% refirieron estar de acuerdo con que la investigación trae impactos positivos en la identificación y resolución de problemas en el aula. El 89% de los docentes indicaron estar de acuerdo en adquirir las habilidades para hacer investigación y el 79% indicaron estar de acuerdo en llevar a cabo un estudio de investigación. Los indicadores se distribuían de manera más o menos homogénea en las tres zonas del estado.

Estos resultados eran alentadores. No sólo sugerían altas posibilidades de encontrar profesores dispuestos a conformar a un grupo de trabajo para hacer investigación sino que, además, cabía la posibilidad de que el grupo se constituyese de profesores cuyos centros de trabajo se ubicarían en diferentes zonas geográficas del estado.

Se diseñó un primer plan de trabajo. Los objetivos estaban claros. Se buscaba introducir a los profesores en la experiencia de hacer investigación en el aula, generar los primeros borradores de sus estudios, seleccionar los trabajos de los profesores con mayores avances, y continuar en sesiones personalizadas con los detalles para la publicación de sus estudios. Sin embargo, como se detalla más adelante, este primer plan de trabajo, no tuvo el éxito esperado.

Una de las primeras acciones fue seleccionar el enfoque de investigación docente que se consideró más pertinente. Dentro de la diversidad de enfoques se optó por la investigación narrativa por dos razones principales: a) la flexibilidad del método y b) los numerosos reportes que sustentan el impacto positivo que aporta a la labor educativa (Chan, 2012; Clandinin, y Rosiek, 2007; Connelly y Clandinin, 1990; Connelly, y Clandinin, 2006; Dietze et al., 2014; Fowler; 2006; Johnson y Golombek, 2002; 2011).

Se recopiló una antología con materiales de lectura sobre los fundamentos de la investigación narrativa y su relevancia en la enseñanza del inglés, se incluyeron ejemplos de investigaciones narrativas realizadas por profesores, y algunos formatos de diarios del docente. Adicionalmente, se anexaron lecturas sobre los fundamentos del PNIEB.

En el aspecto logístico, se programaron visitas mensuales de manera intercalada en tres localidades ubicadas en el norte, centro y sur del estado. A cada visita se le asignaron dos sesiones de cuatro horas para cubrir total de 24 horas de contacto. Se recurrió a las autoridades pertinentes para hacer la invitación a docentes frente a grupo para asistir a lo que se denominó *reuniones de asesoría para el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica*, con carácter voluntario y sin valor curricular.

El trabajo con los profesores: algunos obstáculos no previstos

La respuesta inicial a la convocatoria fue favorable. En las primeras sesiones asistieron más de 80 participantes por las tres sedes. Entre los asistentes se encontraban profesores frente a grupo,

asesores técnico-pedagógicos y jefes de enseñanza. Sin embargo, la asistencia que gradualmente decrecía y la casi nula entrega de tareas por escrito asignadas que conducirían a la elaboración de los borradores de los estudios indicaban que *algo* no estaba funcionando. Pero ¿Qué era? ¿Qué estaba sucediendo? Al escuchar las inquietudes de los asistentes durante las sesiones y a través de entrevistas informales en los recesos se identificaron algunas respuestas.

Primero, a pesar de que los resultados de la fase de exploración señalaban que los profesores estarían dispuestos a hacer investigación, para la mayoría, esto significaría agregar más trabajo a sus múltiples tareas docentes. Se encontró que en algunos casos, los docentes pueden atender hasta más de 500 alumnos. La revisión de trabajos, portafolios y tareas de tal número de alumnos es una carga excesiva de trabajo. Agregar más actividades, no sólo les parecía a los profesores poco viable sino contraproducente.

Segundo, las expectativas de los profesores y el plan de trabajo que se había diseñado resultaron ser poco compatibles. Mientras que en la estrategia de desarrollo profesional se buscaba que el conocimiento se generara a partir de los saberes tácitos de los asistentes, en repetidas ocasiones los profesores refirieron estar inciertos sobre los mecanismos y estrategias al implementar el programa en sus aulas. Con sobrecarga de trabajo, grupos numerosos, carencia de materiales de apoyo, alumnos con el nivel de inglés inferior al esperado, y un programa de inglés con objetivos que percibían incompatibles con sus realidades, los profesores parecían encontrarse ante una situación comprometida. Sus prioridades inmediatas giraban en torno a la necesidad de encontrar ejemplos concretos de planeación, materiales y actividades para poder implementar el programa en sus aulas. Hacer investigación no era prioridad.

Algunos asistentes expresaron que llevar a cabo una investigación en el aula y publicarla no implicaba ningún tipo de reconocimiento institucional ni mucho menos algún tipo de retribución económica. No encontraban algún aliciente para participar en la experiencia de desarrollo profesional. La publicación de investiga-

ción por parte de los docentes es un rubro que ha recibido poca atención de las autoridades educativas, las escuelas y los propios docentes.

Aún con las adversidades que los docentes enfrentaban para hacer investigación, algunos de ellos continuaron hasta el final en una muestra de compromiso y apertura a modalidades de trabajo alternativas. Se cubrieron las sesiones programadas y al término de éstas se dejó abierta la invitación para que aquellos interesados pudieran continuar con el trabajo. La respuesta se obtuvo por parte de la sub Jefatura del técnico pedagógico de secundarias técnicas de la capital del estado, en la zona centro, gracias a la intervención directa de la responsable del área de inglés de este departamento.

Rediseño del plan de trabajo: mediando entre las necesidades docentes y el proceso de investigación

A partir de la experiencia anterior, se reconoció la necesidad de rediseñar el plan de trabajo para hacerlo más compatible con los intereses de los profesores de educación secundaria. Se buscó un punto medio entre satisfacer las necesidades inmediatas de los asistentes y las actividades propias del proceso de hacer investigación docente.

Para atender las necesidades que se habían detectado, se diseñaron ejemplos concretos de planeaciones en donde se detallaban los contenidos, materiales, actividades, procedimientos y tiempos de ejecución para tres de las unidades del programa. Además, se realizó una búsqueda de recursos y herramientas tecnológicas que los docentes podrían utilizar en sus clases. A cada una de estas herramientas se le agregó una descripción y sugerencias para su uso en las clases de inglés.

Para facilitar el trabajo de los docentes durante el proceso de investigación, se diseñaron nuevas guías de escritura, nuevos formatos de diarios del profesor con preguntas, y se seleccionaron nuevos ejemplos de investigaciones hechas por otros profesores que fueran más accesibles para su lectura. Se creó un blog en internet y todos

los ejemplos y la información se subieron en esa plataforma de libre acceso.

En una acción paralela y complementaria de gestión ante las autoridades correspondientes de la Secretaría de Educación Pública, se logró registrar y oficializar la propuesta de trabajo en la modalidad de diplomado semipresencial con valor curricular. El diplomado constó de 120 horas de trabajo, las cuales se dosificaron en 12 sesiones semanales durante un periodo de tres meses. Estas acciones buscaban que el trabajo de los docentes tuviera reconocimiento oficial. Además, al programar sesiones de manera semanal, se tendría contacto estrecho con los asistentes.

La conformación del grupo de trabajo definitivo

Concluidas las gestiones y el rediseño del plan de trabajo, y con el apoyo de la subjefatura del técnico pedagógico de secundarias técnicas, se realizó una nueva convocatoria a profesores de la zona centro para asistir a una sesión informativa en la que se les hizo la invitación a participar en la experiencia de desarrollo profesional.

A esta sesión informativa asistieron 19 docentes. Se dieron a conocer los detalles del plan de trabajo y se invitó a los interesados a registrarse en una lista para participar en la experiencia de desarrollo profesional. Se registraron únicamente diez personas, ocho profesores y dos asesores técnicos pedagógicos. Sin embargo, nuevamente por cuestiones de disponibilidad de tiempo y sobrecarga de trabajo, por parte de los docentes, cinco de los asistentes que habían expresado interés en hacer investigación se vieron en la necesidad de suspender el trabajo. Al final, se trabajó con un grupo compacto de cuatro profesores y un asesor técnico pedagógico (ATP).

Descripción de las actividades con el grupo de trabajo

Con un grupo reducido de cuatro profesores y un ATP comprometidos con la idea de hacer investigación, el resto del proceso se llevó a cabo con más fluidez. Como se ha mencionado anterior-

mente, en esta ocasión se buscó apoyar a los profesores y al ATP con sugerencias para resolver algunas de las problemáticas que enfrentaban en la implementación del PNIEB. Esto no sólo significó proveer modelos de planeación y ejemplos de materiales. Más bien, implicó escuchar atentamente a los asistentes, promover el diálogo, y el trabajo colaborativo para encontrar posibles soluciones partiendo de las experiencias de todos. Esta dinámica de trabajo fue enriquecedora por diversas razones. Por un lado, el que los asistentes identificaran la necesidad de encontrar soluciones a problemáticas comunes creaba un sentido de pertenencia a un grupo que buscaba un mismo fin. Los profesores se identificaban como agentes activos en la puesta en marcha del programa.

Esta modalidad de trabajo colaborativo también fomentaba la creatividad de los asistentes. Después de que el instructor proponía algunas sugerencias de actividades y materiales para trabajar en clase, se abría un espacio para proponer variaciones y alternativas para aplicar esas sugerencias en sus contextos. Por supuesto que las sugerencias no siempre funcionaban. Sin embargo, los profesores se atrevían realizar cambios en su práctica docente. De esta manera, no solamente se trabajaba en un nivel teórico-abstracto sino contextualizado y práctico.

Esta dinámica de trabajo orientada a resolver problemáticas inmediatas mantuvo una línea similar durante las 12 sesiones. Sin embargo, cada vez con más frecuencia los profesores y el ATP tomaban un rol más activo en las discusiones.

Para asistir a los profesores y el ATP en el proceso de investigación, se puso especial atención a los intereses sobre las temáticas de investigación de cada uno de ellos. Esto generó diversidad en la selección de instrumentos para el levantamiento de datos. Encuestas, observaciones de clase, diarios del profesor, exámenes, y las libretas y trabajos de los alumnos fueron algunos de los recursos utilizados para la recolección de datos. Esto significó variaciones en los procedimientos de análisis pero, en general, se buscó promover la reflexión sobre las implicaciones de los hallazgos en su práctica profesional.

La construcción de los reportes de investigación se realizó de manera progresiva, asistida, y colaborativa. Desde la primera sesión los asistentes comenzaron a redactar sus relatos y se fueron actualizando y complementando de manera progresiva durante cada una de las sesiones subsecuentes. En cada sesión se les proporcionaba a los profesores y al ATP una guía prediseñada con preguntas que orientaba la redacción. El instructor revisaba el avance de los escritos de manera continua. Hacía sugerencias, corregía estilo y hacía preguntas cuando alguna sección del escrito era confusa. En algunos momentos se le proporcionó a cada uno de los asistentes una copia impresa de los avances del resto del grupo. Esta acción permitía que los asistentes se familiarizaran con los trabajos de los demás.

Esta mecánica de trabajo dio buenos resultados. Al término de las 12 sesiones se completaron los primeros borradores de las investigaciones. El último paso fue la edición de los mismos por parte del instructor. Antes de dar por concluido el trabajo, se les envió a los participantes la versión editada para que corroboraran que ninguna idea hubiese sido alterada durante la edición y que los textos reflejaran sus voces.

Comentarios y reflexiones finales

Esta experiencia surgió del interés genuino por participar en el desarrollo profesional de profesores de inglés de secundarias de educación pública, con un enfoque en investigación docente. Aunque el objetivo de este escrito es incentivar a los formadores y capacitadores docentes a continuar explorando esta modalidad de desarrollo profesional, es necesario recalcar que el proceso fue largo y complejo.

El contacto que se tuvo con profesores de diferentes partes del estado sugiere que sus realidades contextuales son complejas y en muchos casos adversas. En algunos casos se reportaron situaciones de sobrecarga de trabajo, grupos numerosos y falta de materiales. En otros casos, los profesores expresaron estar inciertos sobre la forma de implementar el PNIEB. Adicionalmente, se encontraron

casos en los que los profesores indicaron que hacer y el que publicaran trabajos de investigación no les ofrecía ningún aliciente. Estos factores ocasionaban que los intereses de los docentes se centraran en la resolución de problemas inmediatos y que consideraran el hacer investigación como una tarea demandante y/o poco relevante.

La experiencia nos ha enseñado que para obtener resultados óptimos con una modalidad de desarrollo profesional enfocada en investigación, es necesario tomar en cuenta las complejidades del sistema de educación pública básica. La experiencia también indica que es necesario mediar entre modalidades de apoyo docente con estrategias, técnicas y materiales de enseñanza y la instrucción y acompañamiento durante el proceso investigativo.

Sin duda, el haber trabajado con cuatro docentes y un ATP durante el proceso de hacer investigación y culminar con la publicación de sus estudios, sugiere que bien vale la pena continuar explorando el potencial de la investigación docente en este sector educativo.

Se espera que esta experiencia permita, a aquellos interesados en contribuir al desarrollo profesional de los profesores con un modelo enfocado a la investigación, visualizar algunos desafíos que esto implica y tomar las medidas necesarias para lograr resultados que contribuyan a la mejora educativa.

En el siguiente capítulo se presentan los estudios narrativos llevados a cabo por los docentes de inglés en servicio de escuelas secundarias públicas en Tamaulipas que participaron en la experiencia.

RETOS Y REALIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PNIEB EN TERCER GRADO DE SECUNDARIA: UNA EXPERIENCIA EN EL AULA

Karla Penélope Ramírez Muñiz¹

La puesta en práctica del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) ha sido una experiencia compleja, llena de aprendizajes, sinsabores y múltiples contratiempos. En esta historia narro los esfuerzos realizados y algunos de los retos enfrentados para alcanzar los objetivos de uno de los bloques del PNIEB con un grupo de secundaria. A partir del análisis de notas de campo, registros de control del docente, y libretas y portafolios de mis alumnos comparto algunas reflexiones sobre mi práctica docente.

Introducción

Podría empezar describiendo en pocas palabras la enseñanza y el aprendizaje como un proceso en el cual se comparte conocimiento e información con otros. Sin embargo, me niego a aceptar este concepto simple y limitado como cierto. La enseñanza y el aprendizaje involucran más que al objeto; tienen que ver con el sujeto. El verdadero éxito de este proceso depende de la motivación, la imaginación, la creatividad, la empatía, la voluntad, la vocación, la

¹Maestra de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 90, “Eugenio Hernández Balboa”, en ciudad Victoria, Tamaulipas.

emoción, y el corazón; además de los valores implícitos requeridos para ser un buen maestro: amor, paciencia, responsabilidad, respeto y tolerancia.

Por supuesto que este entendimiento de la labor docente ha sido resultado de un proceso largo. Egresada de la Normal Superior, comencé mi experiencia docente hace más de cinco años. En ese entonces pensaba que el academicismo rígido y el dominio del inglés serían suficientes para ser un buen maestro. Pero cuando tuve el primer contacto con mis estudiantes, y vi más de 40 activos e inquietos jóvenes, supe el enorme reto que tendría en mis manos.

Empecé cambiando muchas actitudes hacia la enseñanza. Fue, y sigue siendo, un proceso largo, no sin tropiezos. Hoy sé que el verdadero aprendizaje se da en el día a día con mis estudiantes; con práctica, fallas, intentos, logros, dudas, cambios, decepciones, aprendiendo y reaprendiendo. Ahora me enfoco en algo más importante que la enseñanza de la lengua; lo hago en mis estudiantes, sus dudas, sus reacciones, sus preguntas. Trato de ser clara y simple en lo que digo y pongo en práctica las ideas o recursos que tengo a la mano. Trato de tomar en cuenta las necesidades e intereses de mis estudiantes. Intento escuchar sus opiniones, los aliento a dar lo mejor de ellos y hacer lo mejor que puedan. Soy mucho más paciente y comprensiva de lo que solía ser. Confío más en ellos.

Creo en la autonomía. Considero que es importante que los alumnos aprendan a tomar sus propias decisiones para resolver las problemáticas y retos que se les presentan. Como docente me inclino por el tipo de dinámicas de enseñanza-aprendizaje orientadas a hacer que el alumno sea más independiente. Me gusta que los alumnos exploren, descubran y cuestionen. Estoy convencida que estas habilidades son necesarias para su desenvolvimiento en un mundo cambiante y dinámico.

Cuando hablo de autonomía, lejos de los debates sobre definiciones y diferenciaciones de conceptos como *aprendizaje autónomo*, *autoaprendizaje*, *aprendizaje autodirigido*, y *aprendizaje independiente*, entre otros, me refiero de manera más concreta a la

capacidad o habilidad de actuar y conducirse de manera independiente como una persona socialmente responsable y crítica dentro y fuera del contexto educativo. Veo a la autonomía como resultado de la reflexión consciente y constante; como la capacidad de tomar decisiones de trabajar por iniciativa propia y de manera conjunta con otros; como una herramienta para continuar aprendiendo durante toda la vida.

Finalmente, creo firmemente que la docencia es una profesión que exige analizarse, cambiarse, transformarse, adecuarse. Es una labor que demanda atención, tiempo y esfuerzo. De esta manera, he ido enriqueciendo mi experiencia e intento ser mejor docente cada día a pesar de los retos que se van presentando.

El cambio al nuevo programa

En octubre de 2011 se nos citó a una reunión y se nos dio a conocer la información sobre el cambio de programa. En esta charla se nos explicó que el PNIEB nació a partir de la necesidad de articular la enseñanza del inglés en los tres niveles de educación básica y que el PNIEB entraría en las fases de prueba, expansión y generalización de los años 2009 al 2012, para preescolar, primaria y secundaria. Se nos enfatizó que el PNIEB es un programa abierto y flexible que le da al docente la posibilidad de hacer adaptaciones a la realidad del sistema educativo mexicano. Se nos dio un ejemplo de planeación, se nos entregó el programa de estudios 2011, y se nos dijo que el nivel esperado al final de la formación en secundaria ya no sería el nivel básico sino intermedio.

Mi reacción al principio fue de desconcierto. Siento que salí con más preguntas que respuestas. Siento que aún estábamos en periodo de adaptación de los planes y programas de estudio del plan anterior cuando ya teníamos que empezar a trabajar bajo un esquema diferente; un programa que me parecía más complejo.

¿Por qué digo que era más complejo? De manera general, en el plan anterior el enfoque era lograr que el alumno de secundaria alcanzara el nivel de usuario básico. Los aprendizajes esperados se

centraban en que los alumnos produjeran textos hablados y escritos con un enfoque comunicativo de la lengua. El contenido del currículo se enfocaba en el desarrollo de estas habilidades y cada unidad estaba estructurada en componentes con ejemplos de producciones lingüísticas muestra para las evidencias del desempeño, el contenido gramatical y las competencias estratégicas de los alumnos. Era una guía clara y sencilla que le daba al docente la posibilidad de dosificar el contenido. Además, se contaba con el material necesario para trabajar con los alumnos.

Pero en este nuevo programa las cosas eran diferentes. Cuando revisé el cuaderno, que nos dieron en la reunión, me di cuenta que el producto era muy abierto. Los contenidos conceptuales, o el saber sobre el lenguaje, era el punto que provocaba confusión porque no se incluía ni la dosificación ni mucho menos había detalles específicos sobre la forma de abordar los temas. Al no incluir de manera clara las producciones lingüísticas muestra como en el programa anterior, sino temas generales como dominio de cierto tiempo verbal o de uso de adverbios o discursos directos e indirectos, si se daba una amplitud considerable al currículo pero se dejaba a criterio del docente el cómo llevarlos a cabo. Sentía que estaba ante contextos completamente desfasados entre el ideal para la implementación de un programa de inglés como el PNIEB y el mundo real. Ante estas marcadas diferencias el reto principal en mi caso era encontrar complementos para adaptar el programa a las necesidades de mis alumnos.

El contexto escolar

Mi experiencia se llevó a cabo en una escuela secundaria pública, con matrícula de 520 estudiantes, en horario matutino. El rango de edades del alumnado era de 12 a 13 años para primeros, 13 a 14 para segundos y 14 a 15 para los terceros grados. La clase de inglés, de acuerdo a la carga horaria oficial, era de tres sesiones por semana, de 50 minutos cada una. La academia de maestros de inglés de nuestra escuela estaba integrada por cinco docentes.

Al momento del estudio, en este contexto se enfrentaban diversas problemáticas para llevar a cabo la instrucción, no sólo en inglés sino en todas las demás materias. Muchos de los alumnos provenían de familias disfuncionales, con carencias económicas, o problemas de violencia. Además se reportaban situaciones de inseguridad, alumnos con bajo aprovechamiento académico, grupos numerosos, falta de materiales y deserción escolar.

En cuanto al trabajo con los alumnos en inglés, las bases y el conocimiento previo del alumno eran insuficientes. La generalidad de los alumnos de nuevo ingreso de nuestra escuela no mostraba dominio suficiente de los temas básicos necesarios, para realizar algunas de las prácticas sociales del lenguaje reflejadas en productos del PNIEB.

Sin embargo, y muy a pesar de esas situaciones poco favorables, la institución era una de las escuelas más solicitadas por los padres de familia del sector al momento de inscribir a los alumnos. Esto se debía a que la escuela había logrado resultados sobresalientes contruidos a través de los años con el trabajo conjunto de la supervisión, autoridades educativas, directivos, la planta docente y todo el personal administrativo y de servicios complementarios.

El grupo

Al momento de elegir un grupo para llevar a cabo este estudio el primero que se me vino a la mente fue uno del tercer grado. En el grupo había 54 alumnos de edades entre los 14 y los 15 años, y su nivel de inglés era muy básico.

Asumo que el grupo era muy similar a la mayoría de los grupos de secundarias públicas porque había muchos alumnos con diferentes y variadas características. Había alumnos muy trabajadores, cumplidos y dedicados. También había alumnos listos e inteligentes pero poco participativos y con tendencias a platicar mucho con los compañeros. Tenía alumnos *promedio* que trabajaban y también alumnos *promedio* que no trabajaban en clase. Otros, parecían no comprender de qué se hablaba pero mostraban mucha disposición.

También había otros alumnos que no entendían y además no trabajaban. Es decir, en el grupo había un amplio abanico de personalidades y estilos.

A pesar de la diversidad, en general era un grupo que no representaba tantos desafíos como otros que estaban a mi cargo y esa fue la razón principal por la cual decidí dar seguimiento a este grupo. Asumí que sería menos complicado para todos lograr los objetivos que se buscaban.

Mi planeación inicial

Esta experiencia se enmarcó dentro de los lineamientos de la primera parte del tercer bloque del PNIEB. De manera general, el programa establece que para este bloque el alumno debe participar en juegos de lenguaje para comprender y escribir formas verbales irregulares. El producto final es un juego de memoria. Los aprendizajes esperados se plantean alrededor de categorizar y reconocer las diferencias en cuanto a tiempos gramaticales: *pasado simple, presente, pasado y futuro perfecto*. Se plantea también el objetivo de desarrollar *actitudes de paciencia y colaboración* en las actividades lúdicas.

Para el diseño de la planeación tuve en cuenta mi experiencia de los años anteriores. Con el paso del tiempo había descubierto que el cumplimiento de cada una de las prácticas sociales implicaba retos específicos. En algunos casos la problemática era encontrar la forma adecuada para la estructuración de los temas y llevarlos al aprendizaje esperado. En otros casos era la limitación del tiempo para cubrir contenidos gramaticales muy complicados para el alumno. En otros más, percibía una desarticulación entre el producto final, los objetivos y los contenidos. En el caso particular de esta práctica social, la experiencia anterior de tres años, que había buscado lograr los objetivos del programa, me habían enseñado que:

1. El tiempo especificado para el desarrollo de la práctica era muy corto (enero y si acaso parte de febrero) para ver los

- cuatro temas propuestos: *pasado simple, presente perfecto, pasado perfecto y futuro perfecto*.
2. El lapso de tiempo sugerido en el PNIEB coincidía con la temporada de frío en nuestra ciudad, lo que invariablemente propicia ausentismo de gran parte de los alumnos.
 3. Había una tendencia a tener altos índices de reprobación en el examen de conocimiento por la saturación de temas de esta práctica social (mucha información en poco tiempo).
 4. Debido a que los contenidos gramaticales son muy estructurados y lineales, a los alumnos les tomaba mucho más tiempo del sugerido para comprender las estructuras – aún a pesar de utilizar una diversidad de técnicas de enseñanza-.

Con estos antecedentes, había entonces diseñado mi planeación de la siguiente manera:

1. Primero, dividí la práctica social en cuatro fases determinadas por los cuatro tiempos gramaticales: *pasado simple, presente perfecto, pasado perfecto y futuro perfecto*.
2. Dada la complejidad de los temas, el nivel de los alumnos, y la temporada de frío, decidí que el tiempo total para cubrir la práctica social se extendería hasta febrero.
3. Al subdividir la práctica social en cuatro fases, un sólo producto sería insuficiente. Por lo tanto, el juego de memoria -o una tabla de bingo- sería el producto para la primera fase; un juego de scrabble sería el producto para la segunda fase; para la tercera fase se culminaría con una línea del tiempo; y para la cuarta fase- a reserva de los tiempos- se tendría como producto, una carta.

Enseñanza de los juegos del lenguaje

Con mi planeación elaborada desde antes de comenzar las sesiones, me sentía más segura y estaba confiada en que este año las

cosas saldrían mejor. El día siete de enero, que era la primera sesión, estaba todo listo para iniciar. Sin embargo, los alumnos no se presentaron por frío extremo e iniciamos hasta el día nueve.

Siempre me gusta iniciar por lo más básico y partiendo de los conocimientos previos de los alumnos. Además, me inclino por hacer una comparación de los idiomas inglés y español para que los alumnos comprendan similitudes y diferencias. Entonces, comencé con definiciones de pasado simple y recordando la conjugación de verbos en tiempo pasado -primero en español y después en inglés- y les pedí que escribieran lo que habían comprendido en un párrafo. Esperaba que se dieran cuenta que la conjugación en inglés es mucho más sencilla que en español.

Para las siguientes sesiones trabajamos en la negación en inglés, en la construcción preguntas de respuesta corta y preguntas que requieren respuestas largas o elaboradas. De manera predominante se recurrió al uso de la técnica expositiva, ejercicios basados en repeticiones, dictado de conceptos y ejercicios de gramática para la instrucción.

Decidí aplicar un examen de tipo gramatical el día 20 del mes para monitorear el progreso. Cuando revisé los resultados, se evidenciaba cierta incomprensión de los temas. Pedí a los alumnos que realizaran ejercicios de reforzamiento con valor para el examen bimestral.

Uno de los puntos que salieron bajos en el examen fue la conjugación de verbos. Así, decidí por abordar el estudio de los verbos regulares e irregulares de una manera más profunda. Durante los siguientes días le dedicamos suficiente tiempo a repasar verbos en *presente* y *pasado* y decidí enfatizar las diferentes formas de pronunciar la terminación de verbos regulares en pasado. Esta decisión, sin embargo, me tomó más tiempo del previsto y, aunadas las suspensiones de clases por frío extremo, de pronto ya era el mes de febrero.

Para cerrar esta parte del bloque, durante la primera semana de febrero, se realizaron únicamente cuatro ejercicios de comprensión

del tiempo *pasado simple* y se encargó el primer producto. Se eligieron los verbos trabajados en clase y les pedí la elaboración de una tabla de *Bingo* con ellos. Con esta tabla se jugó en el salón de clase y así se cumplió con el primer producto. Aunque se suponía que ya deberíamos haber comenzado con la siguiente parte del programa, no me preocupaba mucho porque me apegaba a lo que tenía planeado.

En la segunda semana de febrero se inició el segundo de los cuatro temas del mes anterior: *el presente perfecto*. Nuevamente en esa semana comencé con la definición y con ejercicios de conjugación de verbos. Explicué en español el uso del tiempo verbal y revisamos la conjugación del *participio*. A los alumnos les pedí que expusieran lo que habían entendido y se realizaron diversas actividades de práctica y reforzamiento.

En la siguiente semana empezaron los exámenes bimestrales y decidí hacer el examen únicamente de temas del pasado simple. Puesto que había tomado un curso de habilidades de aprendizaje, en el cual se nos dijo la importancia y el beneficio de los mapas mentales y conceptuales, el día del examen pedí los alumnos que elaboraran un mapa conceptual que reflejara lo que habían comprendido del tema a evaluar.

Cuando revisé los mapas mentales me di cuenta que los alumnos no habían comprendido el tema de la manera que esperaba y 34 alumnos (de 54) tendrían un resultado reprobatorio. Esto, me llevó a hacer una revisión autocrítica de los factores que pudieron haber influido en los bajos resultados del examen.

Lo que hice fue revisar las libretas y las evidencias de trabajo de los alumnos para evaluar mi trabajo. Al revisar los cuadernos, me di cuenta que las actividades y técnicas de enseñanza que se habían utilizado para abordar el pasado simple tenían una orientación muy gramatical. Además, de las diez sesiones que se dedicaron para el pasado simple, cuatro de ellas se habían invertido en el trabajo de pronunciación de verbos regulares a través de ejercicios y actividades poco contextualizadas.

Reflexionar sobre estos aspectos me llevó a reconocer que con esa forma de trabajo, además de que no se habían logrado los objetivos de aprendizaje, se estaba descuidando el trabajo colaborativo y la autonomía. Adicionalmente, salió a la luz el desacierto de haber utilizado un mapa conceptual como instrumento de evaluación, dado que no se apegaba a los ejercicios modelo de clase.

Si bien el énfasis sobre el dominio de las estructuras gramaticales buscaba satisfacer los objetivos del programa (*el alumno usa tiempos perfectos y pasado simple en enunciados y textos*), los resultados indicaban que debía hacer algunos ajustes en mi práctica docente si deseaba ver aprendizajes significativos en los alumnos.

Decidí cambiar las prácticas estructuradas y lineales por una nueva estrategia de enseñanza más centrada en actividades; con juegos, colaboración entre pares, con ayuda de materiales más llamativos en cuanto a colores y formas, y motivar más la autonomía de los alumnos.

Lo primero que hicimos fue dedicar una sesión para un ejercicio remedial. Pero en esta ocasión no fue de manera individual sino en grupo. A partir de los conocimientos de todos los alumnos se realizó nuevamente un mapa conceptual. Los alumnos participaron activamente generando ideas y explicando lo que recordaban del tema. Busqué que todos los alumnos participaran con lo poco o mucho que supieran para involucrarlos.

Posteriormente, ya para la tercera semana de febrero, retomé el *presente perfecto* con una nueva perspectiva. Mantuve la idea de realizar el producto de *scrabble* dentro del marco de la estructura gramatical del *presente perfecto* pero puse mayor atención a la producción y uso del lenguaje a nivel de oraciones.

Comenzamos con una rima para identificar el participio de los verbos. Después les pedí un mapa mental con dibujos y colores para representar experiencias (*I have / I haven't done...*). También, se usó una línea de tiempo para representar las experiencias personales. Esta vez sin la definición del presente perfecto, sólo la interpretación del alumno.

Manteniendo la idea del juego de *scrabble* y el tema del *presente perfecto* se realizaron diversas actividades. En la mayor parte de ellas se buscó fomentar el trabajo colaborativo por lo que casi todas las actividades se llevaron a cabo en equipos. En clase hicimos tarjetas de diferentes colores para identificar las partes de la oración. Con ellas, los alumnos trabajaban en equipos para formar oraciones. Una variación fue el *scrabble humano*. En este caso, en lugar de tarjetas de colores, los alumnos representaban palabras (o categorías lexicales). Cuando yo les leía una oración, los alumnos se formaban en el orden requerido para representar lo que escuchaban. Conforme avanzaban las sesiones y los alumnos se iban familiarizando con la dinámica, las oraciones se hacían cada vez más complejas y los alumnos seguían participando. Sin explicar gramática, los alumnos estaban trabajando el uso de estructuras: *have / has*, *participio* de los verbos regulares e irregulares, y pronombres.

Para la primera semana de marzo pedí el segundo producto. Este consistía en que los alumnos hicieran tarjetas con oraciones tipo *scrabble* por equipos. En clase, los equipos intercambiaron sus tarjetas y resolvieron los ejercicios en clase y todo salió bien.

Para la comprobación de los resultados de esta segunda fase, pedí a los alumnos que resolvieran dos ejercicios gramaticales. Los resultados fueron muy alentadores. No sólo las respuestas fueron acertadas sino que los alumnos solucionaron los ejercicios en un tiempo menor al que se esperaba. El 87 por ciento de los alumnos obtuvieron calificación satisfactoria y aprobatoria en los exámenes orientados a la gramática del *presente perfecto*. Esto superó por mucho mis expectativas y me reforzó la idea de que un cambio en las prácticas pedagógicas tradicionales impacta positivamente el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, aún con estos resultados tan motivantes, se tenía el inconveniente del desfase de los tiempos. Para este punto se había excedido por más de un mes y medio los tiempos oficiales para el trabajo de esta parte del bloque. Además, solamente se habían trabajado dos de los cuatro subtemas que tenía se habían contemplado en la planeación.

Comentarios finales

La decisión de llevar a cabo este estudio surgió de mi interés en buscar alternativas para fomentar el aprendizaje de mis alumnos y responder a los lineamientos del PNIEB. Después de terminada la experiencia, me doy cuenta que monitorear y reflexionar sobre mi práctica docente me ayuda a ser más autónoma y a mejorar mi desempeño profesional. También me ayudó a reconocer que en algunos momentos se puede tener la tendencia a regresar a patrones de enseñanza que ya se tienen arraigadas y que no son necesariamente efectivas.

En el caso del PNIEB y la práctica social que trabajé durante este estudio, aprendí que para trabajar a profundidad temas gramaticalmente complejos para los alumnos se requiere que el docente esté dispuesto a modificar aquello que pueda limitar el aprendizaje de los jóvenes y se atreva a dar más opciones para participar y trabajar en clase. Esto necesariamente supone tiempo y esfuerzo extra del docente.

Es necesario reconocer que el esfuerzo del profesor es insuficiente si las condiciones contextuales son inadecuadas. Desde mi punto de vista, y en el caso específico de la práctica social que se trabajó, es poco realista esperar que el docente aborde con amplitud cuatro tiempos verbales y tener resultados sólidos en el aprendizaje de los alumnos en el corto plazo establecido por el PNIEB. Aunque al final de la experiencia los resultados fueron bastante alentadores, es importante recalcar que para llegar a ese punto había transcurrido un mes y medio adicional al tiempo establecido por el PNIEB para este bloque y, aun así, solamente se pudieron abordar dos de los cuatro temas gramaticales.

Las múltiples sesiones interrumpidas, la falta de material para trabajar, los espacios escolares reducidos, la sobrepoblación de alumnos y el limitado nivel de inglés del grupo fueron factores que influyeron para que los objetivos sólo se alcanzara parcialmente.

Los profesores podemos hacer esfuerzos como el que aquí se narra para elevar la calidad educativa. Sin embargo, para lograr que

el PNIEB realmente opere de la manera esperada, se requiere que todos los involucrados (autoridades educativas, padres de familia, alumnos y maestros) contribuyamos con lo que nos corresponde desde nuestro campo de acción.

LA IMPORTANCIA DE MANTENER UN AMBIENTE DE TRABAJO AGRADABLE EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PNIEB

Rocío Elizabeth García Zúñiga²

Cada uno de los docentes poseemos una historia. Los valores familiares, la formación académica, y esa formación que sólo se adquiere a través de la experiencia dentro del aula influyen en lo que hacemos en nuestras clases. Con esta narrativa, contada desde mi área de influencia -cerca de mis alumnos donde juntos construimos el aprendizaje día a día en nuestro salón de clases- busco dar a conocer una pequeña parte de mi historia. Utilizando la narrativa como un enfoque de investigación y el uso de diarios y notas de campo para la recolección de datos, se comparten algunas reflexiones sobre mi desempeño en los intentos de poner en marcha una de las unidades del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

Introducción

La implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), ha sido una experiencia desafiante. Sin

²Maestra de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 71, “Profesor José Antonio Hernández García”, en ciudad Victoria, Tamaulipas.

embargo, aunque ha sido algo complicado, me parece que los fines que se persiguen responden a las necesidades de la sociedad actual. Hoy por hoy vivimos en un mundo competitivo en el que la tecnología avanza y la sociedad está cada vez más conectada e integrada a través del internet y la televisión. El crecimiento acelerado en el uso de tecnologías de información (TIC) nos lleva a necesitar una llave que nos abra las puertas para acceder a la información. Aprender inglés representa esa llave porque la información más actual se encuentra en su mayoría en este idioma. Además, aprender inglés promueve la vinculación con personas de otras partes del mundo, enriquece nuestras vidas con la diversidad de ideas, culturas y costumbres.

En mi caso, empecé mi formación universitaria en el campo de la informática alternándolo con el inglés bajo la idea que ambos dominios son primordiales en un mundo globalizado. Desde mi etapa de estudiante, alterné la escuela con el trabajo en áreas gubernamentales y de enseñanza en educación privada. Después, cursé la pedagogía mientras me iniciaba como docente de computación.

En mi experiencia como profesora de inglés y computación he aprendido que la enseñanza y el aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación del estudiante. La interacción en el aula, aunque pareciera algo tan breve y sencillo, no puede verse únicamente como la transmisión del conocimiento por parte del docente y la recepción o memorización por parte del alumno. Es un proceso complejo en el que el ambiente del salón de clases es fundamental.

He aprendido que los profesores debemos tener presente que nuestros alumnos son individuos con características y necesidades físicas y afectivas específicas. Al trabajar con adolescentes, es necesario recordar que se son personas con sentimientos a flor de piel: unos días se les puede encontrar contentos, otros días tristes, y después de un instante se les puede ver enojados y sin ganas de trabajar. No podemos olvidar que estamos demandando la atención de alumnos que en ocasiones llegan al salón de clases violentados, agredidos, ignorados o incluso con hambre.

Creo firmemente que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se optimice, las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben ir acompañadas de un ingrediente de calidez; buscando que el alumno se sienta seguro, confiado y disfrute su estancia en el salón. He aprendido a ser paciente, muy paciente. He descubierto que para enseñar mejor, es necesario organizar las ideas y comunicarse claramente.

También he aprendido que para ser un buen profesor se requiere entusiasmo, creatividad y, sobre todo, capacidad de retomar la pasión por la enseñanza cuando los ánimos se derrumban al ver que no siempre se cumplen las expectativas en el ideal.

En resumen, creo firmemente que solamente se puede convencer, mover ánimos y conciencias hacia una actitud que genere un cambio en el alumno con calidez, paciencia, organización, entusiasmo, creatividad y pasión por la enseñanza.

La transición al nuevo programa: primeras reacciones y algunas problemáticas

El cambio al nuevo programa comenzó con una reunión a la que fuimos convocados donde se nos dio la indicación de implementar el PNIEB. En ese momento me sentí estresada, confundida y preocupada. Debíamos implementar el programa de inmediato pero ya habíamos avanzado un primer bimestre con el programa anterior y sentí que era muy pronto para empezar a enseñar algo que, en lo personal, estaba poco claro.

Sin ser experta en el análisis de programas educativos, desde mi propia experiencia me daba la impresión que en el programa anterior se tomaba como referencia lo que era razonablemente posible en el contexto mexicano. Contábamos con un libro de texto que presentaba actividades organizadas de forma secuencial. Las lecturas estaban basadas en información real y se contaba con el apoyo de material de audio para reforzar las lecciones. Los contenidos me parecían claros y nos permitían abordar el contenido gramatical de manera ordenada. Con las actividades de los libros, se podía

fomentar la participación en clase y, por consecuencia, se obtenían buenas notas al final del día. Me sentía satisfecha al observar alumnos entusiasmados por lograr en poco tiempo comunicarse de forma oral cuando al salir de clases se despedían usando los conocimientos recién aprendidos. Eso les daba la confianza de saber que el inglés no era tan difícil y se creaba la expectativa de saber que se trabajaría al día siguiente.

Por el contrario, se nos dijo que el PNIEB era abierto y flexible y que permitía a los docentes realizar adaptaciones de acuerdo a las exigencias a las que nos enfrentamos en nuestro salón de clases. Aunque esto parecía adecuado, también significaba que además de ocuparnos de resolver las diferentes problemáticas de la enseñanza, ahora debíamos preocuparnos también por poner en marcha un programa del cual habíamos recibido escasa capacitación en cuanto a su uso e interpretación.

Pero se nos había dado una indicación y habría que aceptar que la implementación del nuevo programa era una realidad. No había vuelta atrás. Si el programa era renovado, yo también debía renovar mi actitud ante el cambio y buscar algunas soluciones a los retos adicionales y al trabajo extra que esto representaba.

Para comenzar, me di a la tarea de reelaborar cada una de las planeaciones para adecuarlas al PNIEB. Como al principio no se nos había hecho llegar material de apoyo, tuve que buscar en diferentes libros algunos materiales que pudieran ser útiles. Esto representó carga adicional de trabajo.

Después de un tiempo, nos llegaron libros. Sin embargo el trabajo adicional no se redujo. Lo que sucedió fue que el número de ejemplares era insuficiente para cubrir todo el plantel y además se nos enviaron libros de editoriales diferentes. En algunos casos se tenían dos libros diferentes en un mismo grupo. Por lo tanto, se ha tenido que invertir tiempo y esfuerzo para diseñar estrategias que permitan sobrellevar esta situación. Por ejemplo, organizar las actividades en grupos o en parejas y seleccionar de los diferentes libros las secciones más convenientes para los objetivos y los alumnos, ente otras.

Otro aspecto que ha requerido mucho trabajo es el de lograr acoplar las demandas del PNIEB con el nivel de dominio de inglés de los alumnos. Desde varios años atrás, al interior de la institución se ha venido aplicando un examen de diagnóstico al inicio de cada curso. Los resultados han mostrado repetidamente que el nivel de inglés de los alumnos está muy por debajo del nivel requerido por el programa. Esto se traduce en una lucha constante entre buscar que los alumnos adquieran los temas básicos (los números, fechas, días de la semana) y cumplir con los objetivos del PNIEB. Es una tarea nada fácil que tiene como resultado que el trabajo en clase se sobresature.

Algunas características de la escuela

Esta historia tomó lugar en una escuela secundaria pública, ubicada en la capital del estado. Los índices de egreso y los indicadores de resultados en las pruebas de conocimientos nacionales y estatales se encontraban dentro del promedio nacional. Como es común en las escuelas secundarias públicas, el rango de edades de los alumnos oscilaba entre los 11 y 15 años y la asignatura de inglés tenía asignados tres módulos semanales de 45 minutos cada uno. En el momento que se llevó a cabo el estudio, la matrícula institucional registraba un total de 903 alumnos en dos turnos: 551 en el matutino y 352 en el vespertino. La plantilla docente para cubrir la asignatura de inglés se componía de dos profesoras: Mi colega del turno de la tarde y yo -la autora de este reporte- en el turno matutino.

Los salones de primer grado estaban equipados con un pizarrón electrónico, proyector y computadora pero no se tenía acceso a internet ni bocinas. También se encontraba un laboratorio de inglés. Sin embargo, funcionaba como biblioteca digital que ofrecía servicio a todas las asignaturas en horario programado. Para la asignatura de inglés solamente le correspondía un módulo semanal por grupo.

En esta escuela los grupos tienden a ser numerosos y llegan a tener hasta 55 alumnos en los primeros grados y 46 alumnos en

los terceros grados. La disminución se debe a situaciones de indisciplina, deserción escolar y/o reprobación. Una parte importante de la población proviene de familias disfuncionales, otros de hogares con problemas económicos e incluso se han detectado casos de violencia intrafamiliar. También se han detectado algunos casos de alumnos con problemas de salud serios; ya sea de ellos o hacia el interior de sus familias. Trabajar con grupos numerosos en condiciones de infraestructura mejorables agrega mayor complejidad a la labor docente.

El grupo

El grupo seleccionado para el seguimiento de una de las unidades del PNIEB fue uno del 3er grado. El grupo se conformaba por 47 alumnos de entre 14 y 15 años. Este grupo se distinguía porque predominaba la competitividad entre alumnos. Los alumnos solían compararse entre ellos e intentaban en todo momento dar respuestas. Aunque no siempre eran acertadas, el error no les inhibía a participar. Incluso a pesar de algunas burlas continuaban con el intento.

Juanito, uno de los alumnos populares del grupo, mostraba un deseo de ser tomado en cuenta en la construcción del aprendizaje y en algún momento había expresado: “si me sé una respuesta, hay que lograr que todo el salón sepa que yo la sé”. También estaba *Lucy*. Ella, en los trabajos individuales no compartía lo que sabía porque quería ocupar el primer lugar. Pero en los proyectos colaborativos siempre buscaba que sus trabajos ocuparan el sitio principal: para que todos pudieran ver “lo buena que es en el inglés”. *Lucy*, se sentaba a un lado de *Gaby* para monitorear todo lo que ella hacía o dejaba de hacer porque era con ella, con *Gaby*, con quien peleaba la atención del maestro y el 10 perfecto. *Gaby*, también buscaba ser la número uno: “*Good morning Teacher. How are you today?*” me decía y se ponía de pie cuando me veía entrar al salón. “¿Le borro el pizarrón?, ¿me deja poner la fecha?, ¿le ayudo maestra?” me preguntaba a la vez que se ponía frente al escritorio cuando aún estaba sacando mi lista de asistencia.

Había en el grupo otros alumnos que buscaban sentarse cerca de los populares o de los que hacen *buen ambiente*. Estaban también los que se sentaban en el otro extremo del salón porque creían no saber nada y/o porque cargaban con problemáticas familiares. Finalmente, estaban los alumnos que se sentaban lejos de la vista del maestro porque querían terminar la tarea de otra materia y no deseaban ser vistos. En general, *era un grupo como casi todos* pero con la característica de ser competitivos y participativos en clase. Esta fue la razón primordial para la elegirlos. Asumí que, al ser un grupo con disposición positiva al trabajo, se obtendrían resultados favorables al tratar de cumplir cabalmente con los lineamientos del PNIEB.

La experiencia

La experiencia se comenzó a documentar en diarios del profesor en un cuatro de febrero con el inicio de una nueva unidad. En clase, empezamos por escribir en el cuaderno los objetivos y nos tomamos explicar que el producto final sería una antología de un evento histórico. En este caso, sería la muerte del presidente John F. Kennedy. Se les explicó que el plan era trabajar en grupos durante toda la unidad para fomentar el trabajo colaborativo. Desde esa primera sesión se conformaron los equipos y se avanzó trabajando un poco en el vocabulario. Les pedí a los alumnos que sugirieran algunas palabras que se relacionaran con el tema y se conformó una lista.

Las siguientes dos sesiones, las del cinco y seis de febrero, no se pudo continuar con el trabajo. En el primer caso, la asistencia de los alumnos fue casi nula debido a las bajas temperaturas. En la otra sesión, sucedió que mi clase con ese grupo coincidió con una visita informativa sobre el *bullying*.

Para la sesión del 11 de febrero, después de dos clases perdidas, se hizo una visita al laboratorio de cómputo para ver un video del asesinato de John F. Kennedy. El objetivo, además de despertar la curiosidad y motivación de los alumnos con el uso de la tecnología,

era que conocieran quien era el personaje, como fue su vida y que había hecho.

Para practicar el lenguaje, se planeó que los alumnos formularan preguntas sobre el video y trataran de responderlas. El video les pareció atractivo y los alumnos participaron activamente. Esto me reforzó la idea que el uso de la tecnología es de mucha ayuda para mantener atentos a los alumnos. El único inconveniente fue que por falta de tiempo no se pudo ver todo el video. De tarea, les pedí que lo terminaran de ver y que buscaran una pequeña biografía sobre el personaje y la pegaran en su cuaderno.

En la siguiente sesión, 12 de febrero, pedí a los alumnos que compartieran con el grupo algunos datos sobre la biografía que había sido asignada como tarea. Desafortunadamente, casi nadie cumplió. Previendo que no todos los alumnos cumplirían con la tarea, ya me había preparado y llevaba unas fotocopias de la biografía del presidente Kennedy que repartí. Posteriormente leímos e interpretamos el texto.

Al releer el diario de este día me di cuenta que a pesar de mis intentos de minimizar actividades que se consideran obsoletas, como la repetición y la traducción, de alguna manera están presentes en mi práctica docente. Esto es lo que escribí en el diario:

Es frecuente observar en el desarrollo de mis clases el uso de la técnica de repetición [...] he intentado eliminarlo creyendo que es un método obsoleto pero me encuentro frecuentemente regresando a ese tipo de prácticas. [...] los alumnos están cómodos con este tipo de actividad [...] al intentar leer no logran su correcta pronunciación y eso los apena. "No se pronunciar", es la queja frecuente. De tal modo que se hace necesario un acompañamiento para su correcta pronunciación y se sientan cómodos. Además de eso, también procuramos la traducción de textos. [...] no de tarea ni con el uso del diccionario sino [...] en clase, todos juntos, aportando cada quien lo que sabe y mi participación es solamente como guía.

Después de reflexionar sobre los comentarios en el diario, identifiqué que pedir a los alumnos que repitan después de mí se

relaciona con mi interés en minimizar los niveles de ansiedad y motivarlos a que participen con mayor seguridad. Parece ser que proveer un modelo para que lo repitan ayuda a que los alumnos no se sientan intimidados. Por otro lado, me he dado cuenta que cuando a los alumnos se les pregunta la traducción de una palabra en inglés y contestan acertadamente, ellos sienten que pueden comprender por lo menos algo. Esto, de alguna manera, tiene un impacto en su motivación porque sienten que están contribuyendo en la clase con lo que saben.

Estas reflexiones no son conclusivas. Si bien es posible que la traducción y la repetición ayudan a crear un ambiente de confianza y libre de tensiones en el salón, queda la incógnita de si estas prácticas sirven al propósito de que los alumnos aprendan a usar el idioma.

Continuando con la narrativa de las actividades, en la sesión del 13 de febrero trabajamos en preguntas de respuesta larga (*Wh questions*). Para ello, repartí unas tarjetas con una breve guía de apoyo que incluía ejercicios controlados para la construcción de preguntas. La guía era sobre el mismo tema: el asesinato de Kennedy. Primero revisamos la guía de manera grupal. Posteriormente, los alumnos se organizaron de acuerdo a los grupos que se formaron desde la primera sesión y pedí que realizaran la actividad. El trabajo guiado y el material de apoyo parecían haber dado los resultados esperados. Sin embargo, en la explicación del principio nos llevamos más tiempo del planeado y, al final, la sesión no nos alcanzó para terminar la actividad. Esto generó inconformidad tanto en los alumnos como en mí porque estaban trabajando muy a gusto. El extracto de los comentarios del diario de ese día muestra esta situación:

[...] en ocasiones el tiempo me presiona y yo a la vez presiono a mis alumnos involuntariamente. Esta vez al escuchar el timbre escuche [...] algunos comentarios [como] “ay! Teacher ahora que si estaba participando” y “ahora que si le entendi”.

En la sesiones del 18 y 19 de febrero continuamos con la construcción de preguntas y respuestas en equipos. La diferencia fue que en esta ocasión dividí el texto del asesinato de Kennedy en 5 secciones y se repartieron al azar a cada uno de los equipos. Además, no les proporcioné ninguna guía ni ninguna explicación puesto que esto se había realizado ya en la clase anterior. Los alumnos debían crear sus propias preguntas y responderlas con la información del texto proporcionado. Lo que se buscaba era que los alumnos trabajaran de manera más independiente y mi rol fue solamente de monitoreo y apoyo en momentos específicos. Esta decisión, al principio no fue muy favorable. El entusiasmo de los alumnos se vio afectado muy posiblemente porque están acostumbrados a que el profesor prácticamente les resuelve todas las dudas y muy pocas veces se les pide que trabajen en equipos para encontrar soluciones por ellos mismos. Además, aunque los alumnos avanzaban, lo hacían muy lentamente. En ambas clases, ya para el final de la sesión, tuve que volver al pizarrón para apoyarlos en terminar las actividades.

Ya para la sesión del 20 de febrero comencé a presionarme por los tiempos. Eso se vio reflejado en los comentarios del diario de ese día:

[...] ya han pasado dos sesiones de esta semana y no hemos terminado de contestar las preguntas, ¿qué haré?, [...] en ocasiones como ésta me veo en la necesidad de modificar mis planes originales. Eso me desfasa los tiempos y me frustra no llegar al objetivo. Me hace sentir como una maestra "mentirosa", ya que al inicio de cada sesión tomo tiempo suficiente para aclarar el objetivo y no concluir me lleva a la frustración.

Con los tiempos encima, las fechas programadas para los exámenes llegaron y no se pudo continuar con el trabajo el día 25 de febrero. Reanudamos el 26 y en ese día sucedió algo insospechado. Los comentarios vertidos en los diarios de las tres últimas sesiones sugerían que al favorecer el trabajo independiente de los alumnos se perdía tiempo valioso. Aunque esto es parcialmente cierto, en

esta sesión las cosas tomaron un rumbo inesperado. En el diario de ese día escribí:

Después de tomar tanto tiempo en la construcción de las preguntas, pusimos en práctica la actividad donde los alumnos tendrían que llenar unos ejercicios relacionados con la biografía del presidente Kennedy. Fue bastante sencillo contestarlo. Me sentí satisfecha por que las producciones las hicieron ellos con muy poca ayuda.

No solamente realizaron las producciones lingüísticas de manera rápida y acertada sino que también mostraron independencia en la forma de trabajo, al grado de que ellos mismos guiaron la clase como lo reflejé en el diario:

Lo que más me gustó de la clase fue que algunos de mis alumnos llevaron el desarrollo de la clase. [Es decir], ellos pasaron al pizarrón, tomaron mi lugar, mi pintarrón, y empezaron la clase. Se sentían seguros al frente del salón. Empezaron a pasar sus compañeros sugiriendo la palabra faltante de las guías y ellos la registraban en el pintarrón.

Al reflexionar sobre lo sucedido, parecer ser que, después de todo, la estrategia de guiar a los alumnos al inicio e irles dando mayor independencia en las siguientes sesiones tuvo resultados óptimos. No obstante, aún con estos resultados alentadores, sólo habíamos cubierto la mitad de todas las secciones de la antología que se tenían programadas y ya solamente nos restaba una última clase para terminar la unidad.

Al ver que sería imposible tatar de abordar el resto de las secciones programadas en la clase que faltaba, opté por realizar una actividad lúdica. Aunque originalmente había pensado que esta actividad incluiría todas las secciones de la antología, dadas las condiciones solamente se haría con los elementos que se pudieron trabajar en clase. La actividad consistió en proporcionar a los alumnos tarjetas de colores. Cada tarjeta representaba cada una de las secciones de la vida de John F. Kennedy que se trabajaron en

clase. Yo les leía una pregunta y los alumnos levantaban el color de la sección que le correspondía. Cuando los colores y la sección correspondían los alumnos tenían la posibilidad de dar respuesta a la pregunta. La actividad tuvo muy buenos resultados. Los alumnos parecían entusiasmados, mostraron haber comprendido el texto, y haber desarrollado la habilidad auditiva dado que todo se habló en inglés. Así terminamos el bloque.

Comentarios finales

Lograr que nuestros alumnos alcancen los niveles esperados por el PNIEB no es una tarea fácil. No sólo depende del tiempo de exposición del alumno al idioma (135 min. semanales), sino que también depende, por una parte, de que nosotros como docentes mostremos una actitud correcta ante los cambios. En mi caso, el haber incluido actividades novedosas y promover el trabajo colaborativo de los alumnos dieron buenos resultados.

No obstante, aunque los alumnos leyeron un hecho histórico, trabajaron en la construcción de preguntas en pasado simple y se logró que los alumnos agudizaran su comprensión auditiva, el producto que se tenía contemplado no fue elaborado y no se pudieron cubrir todas las secciones contempladas en la planeación inicial. En este caso, me encontré ante el dilema de decidir entre terminar el producto y mantener un ambiente agradable y libre de tensiones en el aula. En el momento en el que me percaté que estaba presionando mucho a los alumnos para cubrir los contenidos, y que esto iba en detrimento de su desempeño, decidí trabajar con menos secciones de las que se tenían contempladas. Al final, esta decisión fue fructífera en cuanto a la creación de un ambiente de trabajo agradable pero no fue así con el producto estipulado.

No se puede olvidar que existen otros factores que también influyen de manera muy importante en el logro de los objetivos. La limitada articulación entre el nivel educativo anterior y secundarias, las necesidades de mejorar la infraestructura de las aulas, el número desmesurado de alumnos por grupo, las constantes suspensiones

laborales y la no apropiada entrega de materiales de apoyo son sólo algunos de estos factores que han mermado el grado en el que se pueden alcanzar los objetivos planteados por el PNIEB.

Finalmente, cabe señalar que las múltiples actividades de tipo administrativo y académico y las actividades personales que los profesores llevamos a cabo son muy demandantes. Para llevar a cabo este estudio se requirió de mucho tiempo para la planeación y el diseño de materiales. Entonces, llevar a la práctica estos procedimientos en todas y cada una de las clases asignadas es un desafío de proporciones mayúsculas en la práctica. Considero que es necesario el apoyo de las escuelas, las autoridades y los padres de familia para que, en conjunto, se tengan mejores resultados educativos.

UNA EXPERIENCIA EN EL AULA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PNIEB EN UNA SECUNDARIA SEMIURBANA

Diega Reyes Portales³

Este trabajo narra brevemente algunos de los retos que como profesora de inglés he enfrentado en el proceso de la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, en una escuela ubicada en una zona semiurbana. La narración se construyó con el apoyo de diarios del profesor durante el trabajo realizado con uno de mis grupos, mientras buscaba poner en marcha dos de los bloques del programa de inglés. La experiencia sugiere que, si bien algunas de mis prácticas son mejorables, existen algunos retos para la implementación que se relacionan con el contexto semiurbano en el que se llevó a cabo este estudio.

Introducción

En el contexto actual, aprender inglés no sólo promueve la comunicación entre personas de diferentes lenguas sino que permite tener acceso a la información más reciente de los avances científicos y nos permite conocer otras culturas. Como docente de inglés, es satisfactorio saber que lo que enseño a los alumnos les podrá ser útil en alguna etapa de su vida.

³Maestra de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 12, Francisco Javier Mina, de Soto La Marina, Tamaulipas.

Pero aprender y enseñar un idioma no es una tarea fácil. Como alumna recuerdo cuando estudié en la Escuela Normal Superior de Tamaulipas, de 1994 a 1999 en los cursos de verano. Teníamos mucho que aprender y poco tiempo para abarcar los contenidos. Esto significaba extensas horas de trabajo. Hacíamos investigaciones, planeábamos clases y exponíamos los temas. Ahora, como profesora tampoco es sencillo. La enseñanza demanda responsabilidad y dedicación. Recuerdo de mi época de estudiante que mis maestros de inglés que tenían gran conocimiento de la materia y desde entonces quería llegar a ser una maestra como ellos. Quería inculcar el hábito de trabajo y estudio y el valor de la responsabilidad de la misma manera que mis profesores lo inculcaron en mí. Quizá por eso me gusta el orden en el aula y en ocasiones soy exigente con mis alumnos.

Esto no significa que siempre sea estricta. También he aprendido a ser considerada y flexible. Con el tiempo, y a través del trato con los alumnos, padres de familia y compañeros de trabajo, he ido descubriendo que los alumnos no aprenden con castigos sino con buen trato y dándoles la confianza de externar sus dudas. He ido descubriendo que los alumnos que presentan problemas para integrarse al grupo o problemas de indisciplina o bajo aprovechamiento, generalmente atraviesan por situaciones difíciles fuera del entorno escolar. En algunas ocasiones, al citar a los padres de familia para solicitar que me apoyen con el cumplimiento de trabajos o tareas de sus hijos, he encontrado que algunos de los alumnos provienen de familias desintegradas o que atraviesan situaciones económicas difíciles.

Mi primera impresión sobre el PNIEB

Cuando empecé a impartir la asignatura de inglés, en 2009, se trabajaba con el programa del 2006. Había cosas que me gustaban de ese programa. Por ejemplo, los contenidos gramaticales se especificaban de manera concreta y clara para cada uno de los grados. Además, sentía que los contenidos estaban más acordes al grado de

conocimiento de mis alumnos. Algo que no me agradaba del todo era que la planeación se realizaba siguiendo la secuencia del libro de texto. Al inicio de cada curso, se aplicaba un examen de diagnóstico, se programaban las actividades del libro de texto, y eso es lo que se evaluaba en los exámenes de bimestrales, “como se había realizado siempre”.

Desde ese año en que comencé a dar clases ya nos empezaba a llegar información sobre un cambio al programa de inglés. Se nos exhortaba a prepararnos para el mismo pero la información no era específica. Para el ciclo escolar 2010-2011, nuestra institución fue incluida dentro de las escuelas que implementarían el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en la fase de pilotaje. Nos citaron a una reunión y nos proporcionaron una copia del programa y dos ejemplos de planeación. Se nos explicó que el nuevo programa, aunque era muy ambicioso, nos daba la libertad de planear actividades de acuerdo a nuestro contexto.

En primera instancia me parecía bien porque ya no se planearía siguiendo el libro. Pero la puesta en marcha del PNIEB no comenzó inmediatamente por dos razones. En primer lugar, cuando se nos dio la información nos encontrábamos ya a mitad del ciclo escolar y, por otro lado, tampoco nos proporcionó en ese momento ningún tipo de material didáctico para el profesor y mucho menos para los alumnos. Se consideró que sería inapropiado para los alumnos y para nosotros, los docentes, hacer un cambio a mitad de ciclo sin materiales. Entonces, de manera interna, decidimos terminar el ciclo escolar con el programa anterior. Fue hasta el ciclo 2012-2013 que a través de la supervisión escolar se nos reiteró que debíamos implementar el nuevo programa y nos hicieron llegar un ejemplar del programa otra vez.

Me di a la tarea de revisar con más detenimiento la copia del programa que nos habían otorgado y me dio la impresión que los temas estaban todos mezclados. Me sentía confundida porque ya no se especificaba claramente que contenidos se habrían de cubrir en cada bloque o en cada uno de los grados. Además, sentía que los

contenidos eran más difíciles. Aunque se suponía que los alumnos ingresarían a secundaria con un nivel básico de inglés, esto no ocurría en mi escuela. Por otro lado, aún con la indicación de poner en marcha la reforma, los libros no llegaban y no sabía cómo o dónde encontrar información que me ayudara a impartir mis clases.

Aun así, a pesar de estas inconveniencias empezamos a trabajar con el programa. Por mi parte busqué en muchos otros libros materiales para mis clases y he ido buscando la forma de sobrellevar este nuevo programa.

Características de la escuela secundaria

La escuela donde se llevó a cabo este estudio se localiza en un área semiurbana, que también atiende a alumnos de otras zonas cercanas. Es una escuela relativamente pequeña. En el momento en que se realizó el trabajo asistían apenas 520 alumnos distribuidos en 18 grupos. Había seis grupos para cada grado en turno matutino. Los grupos de primer grado tenían un promedio de 34 alumnos y los de segundo y tercer grado alrededor de 28. El rango de edades de los alumnos es de 12 a 15 años. Para la materia de inglés, el número de clases y su duración correspondía con los lineamientos institucionales. Es decir, tres sesiones por semana de 45 minutos cada una.

La mayor parte de los alumnos provenían de familias con escasos recursos económicos. En este contexto, los padres de familia son jornaleros o comerciantes ambulantes en su mayoría y muy pocos son profesionistas. Por esta razón, especialmente durante las temporadas de cosecha y siembra de los campos, se presentaban de altos niveles de inasistencia del alumnado. Tal vez por una cuestión de ideologías de la comunidad, los alumnos en general tienden a ser tímidos, poco participativos y en algunos casos se aíslan. Esto dificulta que los alumnos practiquen el idioma inglés de manera abierta durante las clases.

Una de las problemáticas que se ha detectado en esta escuela es el alto índice de deserción escolar. Como medida de prevención

para evitar que los alumnos sigan abandonando la escuela, desde tiempo anterior al estudio se había implementado un programa gubernamental de apoyo. Este programa consiste en otorgar un incentivo económico a las familias de los alumnos que permanecen en la escuela. Irónicamente, aunque esto sí ayuda a que los alumnos no deserten, en algunos casos aislados los propios alumnos han expresado que asisten a la escuela únicamente para recibir el apoyo del programa gubernamental. El resultado es que estos alumnos se comprometen muy poco con sus estudios porque el único requisito para recibir el incentivo es que asistan.

Selección del grupo

El grupo con el que decidí realizar este estudio fue uno de tercero del turno matutino. Aunque lejos del ideal, de los seis grupos que atendía en ese momento, éste era el que presentaba un poco más de interés en la asignatura. Supuse que con ellos se tendrían resultados positivos en los esfuerzos de poner en práctica el PNIEB. En el grupo había 28 alumnos: 16 hombres y 12 mujeres. En general, el cumplimiento de tareas y trabajos era aceptable y a la mayoría de los alumnos les interesaba obtener una buena calificación. En algunos casos, los alumnos decían que les gustaba el inglés y buscaban participar y preguntaban significados de palabras o frases cortas para hacer algún comentario.

A pesar de ser el mejor grupo que tenía, el dominio del inglés del grupo no era el requerido por el PNIEB. Aproximadamente el 80% sólo dominaba algunos números, verbos y pronombres. Alrededor del 10% de los alumnos no tenían libro de texto porque lo había perdido o no se les habían entregado, y el 90% no llevaba diccionario a la clase. También había algunos alumnos muy poco participativos y otros que definitivamente se reusaban a trabajar. Adicionalmente, en este grupo se tenía un índice alto de inasistencia que afectaba el rendimiento de los alumnos en clase y en las evaluaciones.

Mi experiencia con el PNIEB

El trabajo con el grupo seleccionado inició el día 4 de febrero. Primero, expliqué al grupo que el objetivo de ese bloque era elaborar una antología de un hecho histórico. En esta ocasión la antología sería sobre la vida del presidente John f. Kennedy. La antología tendría que incluir cinco secciones que correspondían a cinco diferentes aspectos de la vida del presidente Kennedy, previamente seleccionados. Les informé además, que el plan de trabajo sería diferente porque se trabajaría en equipos en todas las sesiones. Por cada clase, los alumnos trabajarían en una de las cinco secciones para que de manera progresiva se lograra completar la antología en tiempo y forma. La mayoría de los alumnos respondió con entusiasmo. Formaron los equipos y hubo comentarios acerca del tema.

Al término de la primera sesión, sentí que se tendrían buenos resultados. Sin embargo, en las siguientes dos sesiones no se pudo avanzar porque se aplicaron exámenes de otras asignaturas en el tiempo asignado a mis clases. Para el día 11 de febrero, después de dos sesiones sin actividades, retomamos el trabajo. De inicio, trabajamos en vocabulario referente al tema. Después entregué una copia con la biografía del presidente Kennedy que utilizaríamos en las demás sesiones para realizar el trabajo.

Iniciamos con las actividades leyendo la primera etapa que se incluiría en la antología: *la infancia*. Les escribí en el pizarrón seis preguntas, les ayudé con las traducciones y en equipo buscaron las respuestas. En esa sesión, los alumnos trabajaron con entusiasmo y se logró terminar con las actividades planeadas. El plan funcionaba.

En la sesión del 12 de febrero revisé que cada equipo hubiera contestado las preguntas y, siguiendo la misma mecánica, vimos la segunda etapa de la antología: la carrera política. No obstante, noté que los alumnos no habían respondido con el mismo entusiasmo y no se terminó con lo que se tenía planeado. Ese día, parte de lo que escribí en mi diario fue:

Los equipos no se muestran tan entusiasmados como en la sesión anterior. Terminaron a tiempo 4 de los 6 equipos.

Como había percibido una baja en el entusiasmo y compromiso de los alumnos, para la sesión del 14 de febrero les pedí que realizaran unas tarjetas con las palabras del vocabulario. El propósito era hacer algunas actividades lúdicas y llenar unas guías para la escritura de la antología. Sin embargo, ese día se percibió una resistencia a realizar las actividades porque en la escuela había un convivio con motivo del Día de la Amistad. Aun así, decidí dar continuidad al plan y se trabajó en lo programado.

En la siguiente sesión (18 de febrero) nuevamente no hubo clases. Nos estábamos retrasando en la planeación así que, con el objetivo de cumplir con el plan, para el 19 de febrero decidí que se trabajarían dos etapas de la antología en una sola sesión: *el asesinato y las teorías del asesinato*. En esa sesión también me di cuenta que algunos de mis alumnos no habían cumplido con los trabajos anteriores. Como estábamos atrasados les pedí que de tarea se pusieran al corriente.

Para la sesión del 21 de febrero repasamos la quinta etapa de la antología y revisé la tarea. Sin embargo, al momento de revisar los cuadernos me percaté que tres de los equipos no tenían contestadas las preguntas y esto me causó incomodidad y preocupación como lo reflejan las anotaciones de ese día de mi diario:

Lamentablemente tres de los equipos que se formaron no han cumplido con las actividades que hasta hoy se les puso; lo que me desespera, porque son la mitad del grupo.

A pesar de los inconvenientes de suspensiones de clases, en la penúltima sesión destinada a este bloque ya se habían cubierto, al menos en teoría, las secciones que habría de incluir la antología. En esta sesión revisé los borradores y continuamos corrigiendo las guías. Esperaba que, al revisar en clase los avances se pudieran entre-

gar y presentar en la última sesión las antologías terminadas. Pero llegó la fecha en la que presentarían sus trabajos (26 de febrero), y sólo dos equipos de seis lo hicieron. Quienes entregaron los trabajos tuvieron algunos errores pero se esforzaron por cumplir. Estos resultados me impactaron emocionalmente tal como lo muestra un extracto tomado de las anotaciones del diario de ese día:

Todo esto me desanima ya que yo me esfuerzo por cumplir y facilitarles lo más posible las cosas, pero ellos [los alumnos] no cumplen con su parte.

Los intentos de poner en práctica una forma de trabajo diferente habían dado resultados poco favorables. Pero había que continuar con el siguiente bloque. Para este caso, según el programa, los alumnos tenían que interpretar y hacer descripciones de situaciones inesperadas. El objetivo era que al final del bloque los alumnos elaboraran un testimonio.

A partir de la experiencia anterior, donde se puso a prueba el trabajo en equipo y no dio los resultados esperados, decidí retomar la forma de trabajo habitual, simplificar aún más mis actividades, y enfocarme en reforzar el dominio del vocabulario y el uso de los tiempos gramaticales del pasado y pasado continuo.

Dado que la sesión del 28 de febrero se suspendió por las reuniones de Consejo Técnico, iniciamos con el bloque cuatro el 5 de marzo. Comenzamos identificando verbos en pasado y pasado continuo en el libro de texto y revisamos el vocabulario a través de diferentes actividades.

En la siguiente sesión, el 7 marzo, hicimos ejercicios de repetición individual y repetición coral para el repaso del vocabulario. También se les preguntó a los alumnos, de forma individual, la traducción del vocabulario que se había trabajado. Para el repaso de los tiempos gramaticales escribí en el pizarrón una frase en pasado simple y una oración en pasado continuo. Explicué la gramática de las oraciones y pedí a los alumnos que identificaran otras oraciones

y las escribieran en el pizarrón. Para concluir la sesión, mis alumnos debían elaborar en forma escrita e individual cuatro oraciones, dos en pasado simple y dos en pasado continuo. Como refuerzo, pedí a los alumnos que en casa escribieran dos ejemplos de cada tiempo gramatical.

En la sesión del 11 de marzo esperaba que pudiéramos revisar la tarea. Desafortunadamente, pocos alumnos cumplieron. Los pocos alumnos que entregaron la tarea seguían mostrando confusión con el manejo de los verbos. En ese momento tuve que tomar la decisión de dejar de lado el asunto de los testimonios para poder reforzar estos aspectos más básicos. En mi diario escribí lo siguiente:

En esta sesión revisé la tarea de las oraciones y al hacerlo con los pocos alumnos que cumplieron, me doy cuenta que no entendieron y tienen errores. Voy a seguir practicando con ellos los tiempos gramaticales. Cada alumno elaboró una oración en pasado simple y una oración en pasado continuo pero este ejercicio tampoco dio resultado, ya que los alumnos se siguen equivocando. Hay que volver a repasar los verbos. Por lo pronto, me voy a enfocar en este tema y dejaré para más adelante la realización de los testimonios.

La sesión del 12 de marzo estuvo específicamente enfocada a la realización de ejercicios a partir de la construcción de oraciones en los tiempos verbales *pasado y pasado continuo*. Al final de la sesión, me pareció que los alumnos habían comprendido la diferencia entre un tiempo gramatical y el otro.

Una vez que me pareció que los alumnos eran capaces de construir oraciones en los tiempos gramaticales establecidos por el PNIEB para la elaboración del testimonio, en la sesión del 14 de marzo, les pedí que escribieran un suceso en el que hubieran participado. Pensé que sería conveniente que escribieran primero en español sobre lo que quisieran. La idea era que, al escribirlo en español no tendrían ninguna limitación para expresarse libremente.

Los alumnos escribieron y les pedí que leyeran lo que habían hecho a sus compañeros. Pero salió a relucir otro inconveniente. Aunque estaba escrito en su lengua materna muchos no querían leerlo por pena. Así que hubo que darles confianza y animarlos diciendo que les contaría como participación en clase.

Después de esto, pedí a los alumnos que de todo lo que habían escrito, seleccionaran únicamente unas ideas principales, que retomaran el trabajo sobre los tiempos gramaticales hecho con anterioridad, y que escribieran en inglés unas pocas oraciones sobre el evento que acababan de contar. Pero el tiempo de clase no fue suficiente para concluir la actividad.

Para el 26 de marzo se tenía programada la evaluación bimestral. En todos los casos la evaluación es algo importante. Pero en este caso en particular lo es más por la problemática de la deserción escolar y los índices de reprobación de los alumnos. En la escuela se tiene un programa de rescate de alumnos que están en riesgo de perder el año escolar. Esto significa, que los profesores debemos hacer todo lo que esté a nuestro alcance para que el alumno apruebe. Con las evaluaciones en puerta tuve que destinar las clases a la revisión de cuadernos, apuntes, trabajos y libros de texto, poniendo especial atención a los alumnos que asistían poco y que, por consecuencia, podrían reprobado. A los alumnos que no tenían este problema se les asignaron funciones de monitores para ayudar a los compañeros que requerían completar trabajos. Esta dinámica se realizó durante las sesiones del 19, 21 y 25 de marzo, con los diferentes temas vistos hasta ese momento.

Para el 26 de marzo se aplicó el examen. Los resultados de las evaluaciones estuvieron por debajo de lo esperado. Únicamente el 18% de los alumnos tenía una calificación aprobatoria. Sin embargo, al promediar con todo el trabajo que se hizo durante los últimos días en los cuadernos, el libro y los demás indicadores se redujo el índice de reprobación a sólo el 2% pero con un promedio de aprovechamiento grupal bastante bajo. Así concluyó el mes de marzo porque que en la sesión del 28 hubo reunión de Consejo Técnico.

Comentarios y reflexiones finales

La enseñanza es una tarea demandante que depende de los profesores, los alumnos, la escuela y las características del contexto. Al realizar este ejercicio, pude identificar que algunas de las decisiones que fui tomando pudieron obstaculizar el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, me doy cuenta que en algunos momentos exigía demasiado a los alumnos y a mí misma. Esta exigencia provocaba insatisfacción en los alumnos y frustración de mi parte por no lograr lo que se esperaba. Esto sugiere que es necesario que los profesores continuemos con la capacitación constante para poder desempeñar de manera más óptima nuestra labor educativa.

Por otro lado, es necesario resaltar que la implementación de los planes de estudio también va a depender en gran medida de que las condiciones contextuales sean óptimas. En el caso de mi comunidad, siento que nos enfrentamos ante un reto mayor. Por ejemplo, en el caso del primer bloque en mes de febrero, a pesar de haber hecho una planeación cuidadosa, con materiales adaptados para el nivel de los alumnos y previendo el número reducido de sesiones, los resultados estuvieron por debajo de lo esperado. Las constantes suspensiones no solamente redujeron el tiempo total para el trabajo, sino que también influyeron en la secuenciación de los contenidos del programa. Del mismo modo, el incumplimiento de las tareas por parte del grupo fue otro factor que limitó el alcance de los objetivos.

En el caso del mes de marzo, el nivel de dominio del inglés de los alumnos y la timidez de muchos de ellos representaron obstáculos importantes para lograr que relataran un testimonios frente a todo el grupo. Ante esta situación, se tuvieron que hacer ajustes significativos al planteamiento del PNIEB y me vi en la necesidad de revisar elementos más sencillos y recurrir al uso del español y la revisión de la gramática. Aunado a esto, aunque creo que el programa de rescate a alumnos con problemas de reprobación es muy importante, desafortunadamente en este caso impidió continuar con los trabajos para lograr el objetivo del PNIEB. Se tuvieron que

invertir valiosas clases para poner al corriente a los alumnos que estaban en riesgo de perder el año, principalmente por que habían faltado demasiado. Me surge la duda de si este programa de rescate está cumpliendo la función esperada o está afectando el aprendizaje de los alumnos de manera negativa.

Para concluir, lo más importante de contar esta experiencia es que al hacerlo, se evidencian los esfuerzos que los profesores realizamos día a día para tratar de cumplir con los lineamientos y exigencias de los cambios de programas de estudio en situaciones muy adversas. Como aprendizaje personal, creo que existe un peligro en querer cumplir con objetivos que están más allá de lo posible. Con las tensiones de tratar de alcanzar los objetivos se puede perder de vista lo que realmente es importante: Educar a nuestros jóvenes. Siento que será necesario reevaluar si los objetivos del PNIEB son viables en situaciones como la que aquí se ha compartido. De no ser el caso, tendremos que trabajar todos los involucrados para crear las condiciones óptimas.

EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL PNIEB EN TERCER GRADO DE SECUNDARIA

Marco Antonio Muñiz Márquez⁴

En este relato se comparten algunos aprendizajes y reflexiones sobre los esfuerzos por tratar que un grupo de alumnos consoliden los saberes gramaticales más elementales incluidos dentro del nuevo programa de inglés en educación básica: PNIEB. El relato fue reconstruido a partir de una serie de diarios recolectados en 22 sesiones.

Introducción

He sido profesor de inglés en secundarias públicas por poco más de 20 años. Mi primera experiencia con la enseñanza de inglés comenzó en un septiembre de 1993. De ese entonces a la fecha las cosas han cambiado significativamente. Hoy por hoy nuestro trabajo es un verdadero reto. Las exigencias en los programas de estudio son mayores, las metas son más ambiciosas y el trabajo con los alumnos se vuelve cada vez más demandante.

En el año 2011, en un esfuerzo por responder a las demandas de un mundo globalizado, comenzamos con la puesta en marcha de

⁴Maestro de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 6, Lauro Aguirre, de Cd. Victoria, Tamaulipas.

la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). El propósito es lograr que los alumnos sean capaces de utilizar el idioma inglés para comunicarse de manera oral y escrita con hablantes nativos y no nativos en un nivel intermedio.

Sin embargo, a casi tres años de la puesta en marcha, el programa sigue representando un reto para mí y para muchos otros profesores con los que he compartido experiencias. Aunque se reconoce que los objetivos que se persiguen son muy deseables, el problema con la implementación surge cuando las condiciones contextuales son poco compatibles con los planteamientos del PNIEB. En mi caso particular, uno de las condicionantes que ha limitado la implementación efectiva del PNIEB, es que la mayoría de los alumnos carecen de las bases gramaticales esenciales para poder llevar a cabo las funciones comunicativas en inglés que se proponen en el programa. En estos tres años he observado que los alumnos que ingresan al nivel secundaria no han consolidado el manejo de elementos básicos como la conjugación de verbos y su dominio de vocabulario es muy escaso.

En este relato se comparten algunos de los esfuerzos por tratar que un grupo de alumnos consoliden los saberes gramaticales más elementales incluidos dentro del programa de estudios de la reforma. La historia fue reconstruida a partir de una serie de diarios recolectados en 22 sesiones. Los hallazgos del estudio me permitieron identificar algunos aspectos que son mejorables en mi práctica docente, así como algunas otras problemáticas que desafortunadamente están fuera del campo de acción de los profesores.

El texto se organiza de la siguiente manera. Primero se presenta el contexto de la experiencia. Posteriormente, se describen las actividades realizadas en clase para la enseñanza de la gramática del inglés. Concluyo con algunos aprendizajes y reflexiones resultantes del análisis de los comentarios vertidos en los diarios.

Contexto de la experiencia

La experiencia tomó lugar en una secundaria pública localizada en la periferia de la ciudad. Como en la mayoría de los casos en el sistema público, los grupos tienden a ser numerosos y las condiciones de infraestructura son mejorables. Para la clase de inglés se tenían tres sesiones de 45 minutos a la semana.

El grupo con el que se llevó a cabo el estudio fue uno de tercer grado, del turno matutino. A este grupo lo conocía desde el ciclo escolar pasado. En segundo grado tenía casi 50 alumnos pero para el tercer grado sólo continuaron 31. La razón de este decrecimiento en la matrícula se debió a que a muchos se les dio de baja por su mala conducta o bien por que habían reprobado demasiadas materias.

Casi la mitad de ellos provenían de familias disfuncionales y/o con problemas económicos. Algunos de los alumnos presentaban bajo rendimiento escolar por que se veían en la necesidad de trabajar para contribuir con los gastos de sus hogares. Y buena parte del grupo no tenía un cuaderno especial para la materia.

Era un grupo que mostraba la tendencia a platicar mucho en clase y a no seguir las reglas institucionales. Por ejemplo, a pesar de que el uso del celular en el aula estaba prohibido, varios de los alumnos continuamente persistían en usarlo. Algunos de ellos tenían condicionada su estancia en la institución, debido a los reiterados reportes de los profesores sobre su comportamiento inapropiado en clase y poca disposición al trabajo.

El nivel de inglés de los alumnos era sensiblemente bajo. Debido a esto los objetivos del PNIEB parecían poco compatibles. Por lo tanto, el trabajo que se realizaba con los alumnos tenía una orientación marcada al estudio de los aspectos gramaticales más básicos. Esto no significa que se ignoraban por completo los planteamientos del PNIEB. Por el contrario, cada uno de los temas que se estudiaba en clase se tomaba y adaptaba directamente del programa de estudios.

La enseñanza de la gramática del PNIEB

La primera sesión que se comenzó a documentar en los diarios fue la del cuatro de febrero. Los objetivos para esa sesión eran que el alumno memorizara algunos de los verbos irregulares más comunes y que escribiera algunas oraciones. En esa sesión se realizó un juego de memoria. La participación de los alumnos fue buena, aunque insuficiente y sólo tres o cuatro participaron con entusiasmo.

Para la siguiente sesión, el seis de febrero, comenzaba un nuevo bloque. En esta unidad debíamos trabajar sobre un acontecimiento histórico. Según el PNIEB, los objetivos eran que el alumno comprendiera el contenido de un texto histórico y que escribiera un informe breve. Para comenzar con este bloque, tomé del libro de texto la lectura *The assassination of a president*. Comenzamos leyendo el texto. Debido a que los alumnos comprendían muy poco del texto leí la traducción de cada párrafo y pedí que subrayaran cada forma verbal en tiempo pasado y participio pasado. Expliqué el significado de los verbos y pedí que resolvieran dos ejercicios incluidos en el libro de texto. Continuamos con la clase, repartí material fotocopiado de la biografía del presidente John F. Kennedy y un cuestionario con preguntas sobre el texto. Integré a los alumnos en equipos y comenzamos a trabajar en su traducción. Avanzamos buena parte pero el tiempo no fue suficiente para concluir la traducción.

Para la sesión del 11 de febrero se continuó y terminó de traducir la biografía y el cuestionario por equipos. Cada duda que surgía se despejaba con diccionarios, traductores o les daba pistas para que ellos dedujeran el significado de las palabras que no conocían. Había pensado mostrarles un video sobre el asesinato del personaje, pero no fue posible porque no tuvimos acceso a internet desde el equipo de la escuela. Sin embargo, algunos alumnos localizaron el video desde sus teléfonos y se organizaron en grupos para poder verlo. Tenía planeado trabajar en algunas preguntas sobre el video pero el tiempo fue insuficiente.

Para la sesión del 14 de febrero, con las traducciones completas de la biografía y el cuestionario, trabajamos en dar respuesta al cuestionario. Primero, revisamos todos los verbos utilizados en la biografía y luego en el cuestionario. Lo que buscaba era que el alumno reconociera cada una de las preguntas para que pudiera encontrar las respuestas que se localizaban en la biografía. Al final de la actividad revisé que cada miembro de cada equipo tuviera las respuestas correctas. Posteriormente hicimos ejercicios de gramática con el auxiliar *did* en preguntas y respuestas. El trabajo fue satisfactorio pero persistían las deficiencias en la ortografía y pronunciación de las formas verbales.

En la sesión del 25 de febrero comensamos con el tema gramatical del pasado progresivo. Se dio una explicación detallada sobre la estructura del tiempo gramatical y una serie de ejemplos. Los alumnos participaron haciendo ejemplos en sus cuadernos y luego en el pizarrón. Aunque al final el grupo había comprendido el funcionamiento de pasado progresivo, todavía la pronunciación y escritura de los verbos era deficiente en el caso de muchos alumnos.

El 27 de febrero se continuó con el trabajo del pasado progresivo. Pero en esta sesión aumentamos el nivel de dificultad y trabajamos en oraciones en forma negativa e interrogativa. Se pudo notar que la mayoría de los alumnos ya había comprendido el tema pero algunos de ellos necesitaban más apoyo. Por lo tanto, decidí que para la sesión del cuatro de marzo se realizarían más ejercicios. La actividad consistió en elaborar ejemplos con los gerundios de varios verbos a partir de la forma base. En esta sesión pusimos énfasis en la comparación entre el presente progresivo y el pasado progresivo y pedí a los alumnos resolver reactivos en el pizarrón. Se notó que cada vez más se consolidaba el uso de las estructuras gramaticales pero el manejo y conjugación de los verbos seguía siendo problema.

Ante la reiterada problemática sobre el manejo de los verbos, el seis de marzo, se dio un repaso exhaustivo a las formas verbales; la forma base, pasado y pasado participio. En esta ocasión el repaso

se hizo con la ayuda de material visual en forma de tarjetas. El material era muy llamativo: por un lado tenía la palabra escrita y por el otro la imagen. Se tuvo muy buena respuesta. Trabajamos en la pronunciación y el significado de verbos y noté algunas mejoras principalmente al pronunciar.

En la sesión del 7 de marzo realizamos ejercicios al relacionar las formas verbales y algunos ejercicios de oraciones interrogativas y preguntas cortas. A diferencia de la clase anterior, en la que los alumnos habían trabajado con entusiasmo, en esta clase los alumnos estaban renuentes a no hacerlo. Se percibía mucha tensión en el aula y había poca participación. Intrigado pregunté la causa de su desinterés y comentaron que estaban aburridos por que habían tenido varias horas sin clase. A pesar de los intentos por motivarlos, la clase transcurrió sin mejoría por la actitud de los alumnos.

Una vez que pareció que los alumnos tenían más claros los temas de la conjugación de verbos y los tiempos gramaticales, tomé del programa otro punto gramatical para la sesión del 11 de marzo: los adjetivos. En clase proporcioné a los alumnos un breve apunte del tema y se vieron ejemplos. Busqué que los ejemplos surgieran a partir de ellos y se relacionaran con sus propias experiencias. La explicación no fue complicada pero persistía una baja participación y falta de actitud positiva del grupo.

Para las sesiones del 13 y 14 de marzo se vió otro de los puntos gramaticales sugeridos en el programa: los *adverbios*. Nuevamente, les di un breve apunte y trabajamos con algunos ejemplos. Pero el problema de desinterés persistió. Por lo tanto, decidí hacer algo para interesar a los alumnos.

Revisé el programa y me pareció que el tema de *language formulae* llamaría su atención. Seleccioné expresiones de saludo, despedida y cortesía que los alumnos pudieran identificar más fácilmente y busqué incluir otras expresiones de uso común en el inglés informal que les pudieran interesar. En clase, el 18 de marzo, anoté el listado de estas expresiones y pedí a los alumnos que las tradujeran. Algunas fueron rápidamente reconocidas por varios alumnos y la

participación del grupo en general fue mejor porque había incluido frases *graciosas*.

Después de haber revisado varios aspectos gramaticales decidí hacer una evaluación con un ejercicio escrito. Diseñé un examen y lo apliqué en la clase del 20 de marzo. La mayoría de los alumnos obtuvieron calificaciones aprobatorias pero el promedio fue muy bajo. Aunado a esto, la motivación de los alumnos seguía decreciendo. Por lo que tomé la decisión de trabajar en una canción. Determiné que la canción, además de ser del gusto de los alumnos, debería tener un mensaje motivador. Con esta idea seleccioné una canción de una cantante estadounidense, cuya letra habla de que a pesar de las múltiples adversidades uno no debe rendirse. Realicé una hoja de trabajo y en la sesión del 25 de marzo trabajamos en ella. Aunque tuvimos algunas dificultades técnicas logramos que se escuchara la canción y a los alumnos les gustó. Tradujimos la letra de la canción de manera oral y busqué que reflexionaran sobre la importancia de no rendirse ante las dificultades. Fue una sesión muy activa.

El 27 de marzo escuchamos nuevamente la canción pero esta vez trabajamos en la pronunciación para que la pudiéramos cantar. Después de algunos repasos los alumnos cantaron y los noté entusiasmados. Ya para el final de la clase les pedí que reflexionaran nuevamente en el mensaje de superación personal y que escribieran en sus cuadernos lo que ellos habían comprendido. Los alumnos compartieron sus opiniones y en general se percibió un cambio positivo en la actitud de la mayoría de ellos.

Aprendizajes y reflexiones sobre la experiencia

Mi interés en participar en la realización de esta narrativa se originó primordialmente en el interés en encontrar algunas respuestas para la implementación del PNIEB con un grupo de alumnos, cuyo nivel de inglés estaba muy por debajo del nivel requerido por el propio programa. Después de dar seguimiento a las actividades en clase y al progreso de los alumnos en el aprendizaje de los elemen-

tos básicos de la gramática, se observó que el avance fue progresivo pero distaba mucho de lo esperado. Por ejemplo, mis alumnos fueron consolidando el aprendizaje sobre la conjugación de verbos, los tiempos simples y vocabulario básico (como adjetivos y adverbios comunes). Sin embargo, las competencias más complejas como escribir y parafrasear un evento histórico, o dar un testimonio de manera oral, no pudieron trabajarse.

Aunque el centro de atención era la enseñanza de la gramática, al analizar y reflexionar sobre los comentarios vertidos en los diarios encontré algunos aspectos que también obstaculizan el aprendizaje de los alumnos. Algunos se relacionan directamente con mi práctica docente y, por lo tanto, es mi deber atenderlos. Otros, por el contrario, se salen del campo de acción del profesor por que se relacionan con aspectos extraescolares inherentes al alumnado y con cuestiones relativas al poco tiempo efectivo que se tiene para la instrucción.

Desde una postura autocrítica, se identificaron dos cuestiones que atender. Primero, cuando al releer los comentarios de los diarios me di cuenta que en las sesiones en las que se apoyó la enseñanza con el uso de videos, tarjetas y canciones, los alumnos respondieron de manera más activa y participativa. No obstante, también me di cuenta que el número de clases en las que se utilizó este tipo de material audiovisual se limitó solamente a cuatro sesiones (febrero 11 y marzo 6, 25 y 27). Este hallazgo me indica que debo incluir una mayor variedad de materiales didácticos en mis clases. Adicionalmente, identifiqué que en casi todas las clases recurrí al uso de la traducción como técnica de enseñanza. Si bien esta técnica se utilizó reiteradamente por el bajo nivel de inglés de los alumnos, el haber identificado que otras técnicas de enseñanza fueron poco utilizadas me indica que es necesario dar variedad a las clases para hacerlas menos predecibles y repetitivas.

Por otro lado, una de las problemáticas que mencioné frecuentemente en los diarios fue la poca disposición e interés de los alumnos para trabajar en clase. Si bien las causas se podrían atribuir a

diferentes factores, en diversas conversaciones que mantuve con ellos me percaté que esta poca disposición en muchos casos se debe a cuestiones extraescolares relacionadas con las realidades de los alumnos. Por ejemplo, cuando platicué con uno de los alumnos que estaba condicionado por la escuela debido a su conducta inapropiada en clases, me comentó que su comportamiento de rebeldía era una respuesta a lo que él refería como falta de atención en casa. En otro caso, el alumno platicó que tenía problemas de reprobación, descubrí que no era apatía o falta de interés a sus clases lo que ocasionaba el bajo rendimiento sino el hecho de tener que trabajar para apoyar económicamente en casa. Así como estos alumnos, había otros casos en los que el bajo rendimiento y la mala conducta escolar se debían a factores extraescolares donde el profesor, desafortunadamente, tiene poco campo de acción.

Finalmente, otra problemática que mencioné de manera constante en los diarios fue el poco tiempo que se tiene para el trabajo con los alumnos. Desde mi perspectiva, las tres sesiones de 45 minutos asignadas para la clase de inglés son insuficientes. Esta preocupación por el tiempo tan ajustado se vio reflejada en una tercera parte del número total de diarios. Específicamente los comentarios de los días 4, 11, 25 y 27 de febrero y 4, 6, 18 y 20 de marzo se muestran enseguida:

*De contar con más tiempo habría hecho más ejercicios orales o diálogos.
(Febrero, 25)*

*Tal vez algunos ejemplos de oraciones o diálogos cortos hubieran apoyado la clase. De nuevo el factor tiempo nos limita los alcances o logros.
(Marzo, 18)*

Si a esto le agregamos las suspensiones de clase, el tiempo se reduce aún más. De las 22 sesiones que se documentaron, seis de ellas se suspendieron. Las razones fueron: las bajas temperaturas (febrero 7 y 21), la aplicación de un examen de otra materia (febrero 18), aplicación del examen de la materia de inglés (febrero, 20),

una reunión de consejo técnico escolar (febrero, 28) y una reunión de asesores con los padres de familia (marzo 14).

Para concluir la exposición, me permito enfatizar que a pesar de que la enseñanza de inglés puede ser una tarea demandante, es también una profesión que implica un fuerte compromiso con los alumnos. Es necesario recordar que como profesores nunca se deja de aprender. En mi caso, después de una trayectoria de 20 años y reformas a los programas de estudio de inglés, continúo con el interés de seguir aprendiendo para el beneficio de mis alumnos. Así, invito a otros profesores a autoanalizar su práctica docente desde una postura autocrítica para identificar aquello que podemos mejorar para apoyar el aprendizaje de nuestros alumnos.

DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PNIEB: UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

*Briseño Saucedo Norma Judith*⁵

La implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica ha sido una tarea compleja tanto para los profesores como para quienes tenemos la función de apoyarlos y orientarlos desde la supervisión. En este capítulo, desde mi función como asesor técnico pedagógico, presento los hallazgos de un estudio en el que se identificaron y exploraron las características de los bloques del programa de estudios que se reportaron con índices más bajos en el alcance de los objetivos del programa. Los resultados sugieren que los desafíos principales para poner en marcha el PNIEB se concentran principalmente en desarrollar las competencias de comunicación oral y comprensión lectora.

Introducción

Mi interés por la educación se remonta desde mi infancia. Desde pequeña mostraba interés por la docencia y aún recuerdo que solía jugar a ser *la maestra*. Conforme fui creciendo, miraba a mi

⁵ Asesor técnico pedagógico de la supervisión de Educación Secundaria Técnica, Zona 21, en Cd. Victoria, Tamaulipas.

padre que se desempeñaba como profesor en una secundaria, impartiendo la clase de inglés y desde entonces empecé a interesarme en el idioma. Al momento de escoger mi carrera, elegí la docencia.

Por algún tiempo tuve la grata experiencia de dar clases a alumnos de secundaria. Después de unos años, se me dio la oportunidad de trabajar como asesor técnico pedagógico (ATP) y mis actividades pasaron de trabajar con los alumnos a supervisar y apoyar la labor de profesores frente a grupo, a través de visitas de acompañamiento en el aula y reuniones de trabajo con las academias de inglés. También me corresponden otras actividades de carácter académico-administrativo. Por ejemplo, revisar las plantillas escolares, organizar eventos de difusión de información sobre programas y actividades culturales, tecnológicas y/o deportivas, así como diseñar reactivos para las evaluaciones a nivel institucional y de zona. A pesar que mis funciones ya no involucran el trabajo directo con los alumnos, creo que es a través de éste con los profesores por lo que se sigue manteniendo el vínculo con los estudiantes.

La zona escolar asesorada se compone de cuatro escuelas pero sólo dos de éstas se encuentran trabajando oficialmente con el PNIEB. Iniciamos en el año 2011 con una de ellas y al siguiente ciclo se agregó la segunda escuela. De ellas, una se ubica en la zona urbana y la otra a la zona rural. En general, las instituciones cuentan con los servicios básicos de infraestructura que brindan las condiciones necesarias para la enseñanza.

Los docentes que atienden a los alumnos en estas dos escuelas son ocho en total. Es un grupo compacto pero con amplia diversidad en su trayectoria docente. Algunos de ellos han estado en el magisterio por más de veinte años, mientras que otros recién comienzan a dar clases. Todos los profesores tienen estudios de licenciatura en educación media, en la especialidad en inglés. Algunos han tomado y completado cursos de capacitación en el idioma inglés en niveles avanzados, ofertados por una institución de educación superior altamente reconocida en el estado, y/o cursos de capacitación y actualización docente ofertados por la Secretaría

de Educación Pública. En general es un grupo de profesores con vocación a la docencia.

Con la puesta en marcha del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), una de mis funciones ha sido la de proveer información a los docentes, ofrecerles apoyo académico y supervisar que se implemente de la mejor manera a nivel del aula. Sin embargo, ha sido una tarea complicada desde el comienzo. Cuando informamos a los profesores de la zona sobre el cambio de programa, algunos de ellos expresaron desconcierto y poca disposición al cambio. Esta renuencia, sin embargo, no era un simple impulso. Por el contrario, los profesores argumentaban que se encontraban trabajando de manera óptima con el plan que en ese momento estaba en marcha y, desde su perspectiva, el cambio de programa carecía de justificación. Por lo que hubo que hacer labor de convencimiento y explicarles que la razón del nuevo programa perseguía articular la enseñanza del inglés en el sistema de educación básica. Pedimos su cooperación y, aunque sin convencerse, comenzaron a trabajar con el nuevo programa.

En reuniones posteriores los profesores reportaron otras inquietudes. De ejemplo está, una de las inconformidades más frecuentes, la falta de oportunidad en la entrega de los materiales didácticos. Este inconveniente se resolvió meses después con la entrega del material didáctico completo y a tiempo.

Otras problemáticas reportadas en las reuniones de trabajo son el bajo nivel de dominio del inglés de los alumnos requerido por el PNIEB, los grupos son numerosos, los tiempos para la instrucción insuficientes, y se carece de materiales audiovisuales que puedan servir de apoyo didáctico extra, entre otros.

Desde la perspectiva de los profesores, todas estas condiciones dificultan que los objetivos del programa se alcancen de manera adecuada. Si bien todo esto es cierto, se desconocen los detalles sobre las secciones específicas del programa que han sido más problemáticas para los profesores. Por esta razón se decidió llevar a cabo el presente estudio para identificar, desde la perspectiva de los

profesores, los bloques del programa que representan mayores dificultades para alcanzar los objetivos del PNIEB. En las secciones subsecuentes se discuten los detalles del estudio, pero antes se discute brevemente la organización de los bloques del PNIEB a manera de contextualización del estudio.

Organización de los bloques en el PNIEB

Antes de comenzar con los detalles del estudio, es conveniente describir brevemente la forma en la que se organizan los bloques dentro del PNIEB. Como punto de partida, se identifican tres elementos centrales en la organización de los bloques. Estos son los ambientes de aprendizaje, las prácticas sociales del lenguaje y las competencias específicas del lenguaje.

Los ambientes de aprendizaje se refieren a los espacios sociales en los que se espera que los alumnos utilicen el idioma inglés. Estos espacios son el ambiente familiar y comunitario, académico y de formación, literario y lúdico. En cada uno de los ambientes, el uso del lenguaje es diferente. Por ejemplo, el lenguaje es menos formal cuando se utiliza en un ambiente familiar en comparación al usado en el ambiente académico. Los objetivos de la enseñanza también se determinan por las prácticas sociales del lenguaje y sus competencias específicas. Mientras que las prácticas sociales indican las pautas de la orientación comunicativa, las competencias específicas indican de manera más concreta lo que se espera que el alumno sea capaz de hacer con el lenguaje.

En el PNIEB a cada ciclo, uno de los tres grados de secundaria, se le asignan 5 bloques. Estos bloques, a su vez, se subdividen en dos secciones determinadas por las prácticas sociales del lenguaje. Para fines del estudio se asignó una nomenclatura donde los números del 1 al 5 indican los bloques y las letras A y B indican la primera y la segunda práctica social del lenguaje, respectivamente. Esto es, la nomenclatura 1 A se refiere al primer bloque y la primera práctica social, 1 B al primer bloque y la segunda práctica social y así sucesivamente.

Procedimiento del estudio

El primer paso del estudio fue diseñar una encuesta que se aplicó a manera de pilotaje con los profesores de la zona. En esta encuesta se incluyeron todos los bloques del PNIEB, divididas por grados. A los profesores se les pidió que indicaran el grado de apoyo requerido para trabajar en cada uno de los bloques. Se les pidió seleccionar una de las siguientes opciones: 1. No es necesario el apoyo de mi ATP para trabajar en este bloque; 2. Algunas sugerencias serían bienvenidas; 3. El reto para trabajar con este bloque es moderado. Si requiero de orientación por parte del ATP en algunos aspectos; 4. Necesito orientación por parte del ATP; 5. Necesito demasiada orientación por parte del ATP para poder trabajar con este bloque.

La encuesta se envió por correo electrónico a los ocho docentes pero la respuesta no fue la esperada. Al paso de dos semanas solamente cuatro de los ocho docentes habían respondido. Además, al parecer, tanto el formato de la encuesta como sus instrucciones fueron ambiguos, porque las encuestas no se respondieron en su totalidad. Esto indicaba que sería necesario rediseñar la encuesta y también habría que buscar una mejor estrategia para lograr que los profesores respondieran.

En la segunda versión de la encuesta se les pidió a los docentes que seleccionaran un estimado del grado en que se logran los objetivos en cada uno de los bloques del PNIEB. Se utilizaron reactivos de opción múltiple con cuatro opciones; (1) no se logran los objetivos, (2) se logran los objetivos en un 25%, (3) se logran los objetivos en un 50% y (4) se logran los objetivos en un 75% o más. Además, se incluyeron espacios para comentarios abiertos.

Para tener mayor respuesta de los docentes en el llenado de las encuestas decidí aprovechar las visitas de supervisión a las escuelas. Se les pidió a los profesores que ahí mismo contestaran. Dado que ellos atienden a diferentes grupos, de los ocho docentes se obtuvieron cinco encuestas para el primer grado, cuatro para el segundo, y cuatro para el tercer grado. El análisis de los datos y los resultados los presentaron en la siguiente sección.

Análisis y resultados

El primer paso del análisis fue realizar una gráfica para poder observar la percepción global de los profesores, sobre el grado en que los objetivos del PNIEB se alcanzan en cada uno de los tres grados. Los resultados obtenidos confirmaron el hecho que los profesores consideran que los objetivos del PNIEB no se alcanzan en su totalidad. Como se muestra en la tabla 1, la percepción generalizada por los tres grados era que los objetivos se alcanzaban en un 50% con un total de 87 selecciones. En segunda posición se encontraban los casos donde los objetivos se alcanzaban en un 75% o más con un total de 16 selecciones. Finalmente, estaban los casos donde los objetivos se alcanzan únicamente en un 25% con 13 selecciones. En ninguno de los casos se reportó que no se alcanzan los objetivos.

Tabla 1. Percepción generalizada sobre el alcance de los objetivos del PNIEB

Alcance de los objetivos	Total de selecciones
Los objetivos se alcanzan en un 75% o más	16 selecciones
Los objetivos se alcanzan en un 50%	87 selecciones
Los objetivos se alcanzan en un 25%	13 selecciones
Los objetivos no se alcanzan	Ninguna

De estos resultados, llama la atención que son muy pocos los casos donde los objetivos se alcanzan en un 75% o más. Con apenas 16 menciones, resulta evidente que se requieren acciones para elevar esos indicadores. Por otro lado, resulta alarmante encontrar casos donde los objetivos se alcanzan en apenas un 25%.

Al continuar con el análisis por grado, se identificó que en primer grado la mayor parte de las selecciones (29) fueron para indicar que los objetivos se alcanzan en un 50%. Con menor frecuencia se encontraron casos en los que los objetivos se alcanzan en un 75% y 25%; únicamente tres selecciones en cada caso.

En el segundo grado, se seleccionó en 27 ocasiones la opción que indica que los objetivos se alcanzan en un 50%. Llama la aten-

ción que en 11 casos se indicó que los objetivos se alcanzan en un 75% y solamente tres selecciones para los casos en los que los objetivos se alcanzan en 25%.

Finalmente, en el tercer grado también se concentraron la mayoría de selecciones (31) en el 50%. Sin embargo, resalta el hecho que fueron 7 los casos en los que se indicó que los objetivos se alcanzan en un 25% y solamente 2 selecciones para la opción de 75% o más. Estos resultados se presentan en la Figura 1.

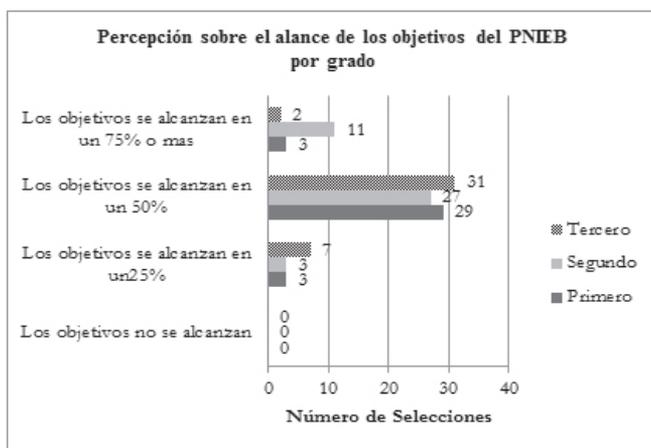


Figura 1. Percepción sobre el alcance de los objetivos del PNIEB por grado escolar

El siguiente paso del análisis consistió en identificar aquellos bloques donde se reportó que los objetivos se alcanzan en un 25%. Como se muestra en la tabla 2, se encontró que estos bloques son: 1A, 1B, 2B, 3A, 3B y 4 A. De estos, el que mayormente se reportó con logros bajos fue el 1B (cuatro selecciones), seguido de los bloques 1A, 2B y 4A (dos selecciones cada uno), y los bloques 3A y 3B (únicamente una selección cada uno).

Tabla 2. Bloques reportados con logro de objetivos bajos

Bloque	Grado (número de selecciones)	Número total de selecciones
1 A	Primero (1) y tercero (1)	2
1 B	Primero (1), segundo (1) y Tercero (2)	4
2 B	Primero (1) y tercero (1)	2
3 A	Tercero (1)	1
3 B	Segundo (1)	1
4 A	Segundo (1) y tercero (1)	2
Total de selecciones	Número total de selecciones	12

En ese punto ya había identificado los bloques en los que el alcance de los objetivos era bajo. Pero ¿Cuáles eran sus características? ¿Había algo en común entre ellos? Se continuó con el análisis para responder estas preguntas. El siguiente paso fue extraer del programa de estudios la información de cada uno de los bloques con respecto a los tres ejes que se discutieron al inicio de este capítulo. Es decir, los ambientes de aprendizaje, las prácticas sociales y las competencias específicas del lenguaje.

Tomando esta información como referencia, se buscó si había una relación entre los bloques reportados y el ambiente de aprendizaje. Como se puede apreciar en la Tabla 3, al contabilizar el número de veces que cada bloque fue seleccionado, se puede ver que el ambiente de aprendizaje donde los resultados son más bajos es el familiar y comunitario, con un total de seis selecciones (bloques 1A, 2B y 4A). En segundo lugar se encontraba el ambiente literario y lúdico con cinco selecciones (bloques 1B y 3A) y, finalmente el ambiente académico y de formación con solamente una selección (bloque 3B).

Tabla 3. Bloques reportados con logros bajos y los ambientes de aprendizaje

Bloque (selecciones)	Ambiente de aprendizaje	Total de selecciones
1 A (2)	Familiar y Comunitario	6
2 B (2)		
4 A (2)		
1 B (4)	Literario y Lúdico	5
3 A (1)		
3 B (1)	Académico y de Formación	1

¿Qué podía significar que la mayoría de los problemas se encontraran en los ambientes familiar y comunitario, y literario y lúdico? ¿Cuál podría ser la razón por la cual solamente un bloque perteneciera al ambiente académico y de formación? Para aclarar estas otras preguntas, se continuó con el análisis de las prácticas sociales.

Revisé la orientación de las prácticas sociales del lenguaje de cada uno de los bloques reportados y se encontró que tres de los bloques (1A, 2B, y 4A) tenían en común fomentar la producción oral del lenguaje; el bloque 1 B se orientaba a la producción escrita; el bloque 3 B se orientaba a la comprensión lectora y la producción escrita. No obstante, se identificó que el descriptivo del bloque 3 A no proporcionaba los elementos suficientes para definir las habilidades que se esperan desarrollar. Esto se puede ver en la tabla 4.

Tabla 4. Bloques reportados con logros bajos y las Prácticas sociales

Bloque (selecciones)	Práctica social
1 A (2)	Comprender y expresar información sobre bienes y servicios
2 B (2)	Interpretar y expresar información difundida en diversos medios de comunicación
4 A (2)	Comprender y producir intercambios orales sobre situaciones recreativas
1 B (4)	Leer y comprender diferentes tipos de textos, propios de países donde se habla inglés

continúa...

...continuación

3 A (1)	Participar en juegos del lenguaje para trabajar aspectos lingüísticos específicos
3 B (1)	Leer y escribir textos de divulgación propios de un área de estudio

Después se agruparon los bloques por ambientes de aprendizaje y se encontraron que todos aquellos que se encuentran en el ambiente familiar y comunitario (1A, 2B, y 4A), se orientan al desarrollo de la habilidad comunicativa de forma oral. En el caso de los bloques encontrados dentro del ambiente lúdico y literario, se vio que el bloque 1B se orienta al desarrollo de la habilidad de lectura pero el descriptivo del bloque 3A me pareció ambiguo, por lo que no fue posible determinar las habilidades que se buscan desarrollar. El único bloque del ambiente académico y de formación, el 3B, tiene una orientación a la lectura y escritura. Esta información se encuentra en la tabla 5.

Tabla 5. Bloques reportados con logros bajos; Prácticas sociales y ambientes de aprendizaje

Bloque (selecciones)	Orientación de la práctica social	Ambiente de aprendizaje
1 A (2) 2 B (2) 4 A (2)	Producción oral	Familiar y comunitario
1 B (4) 3 A (1)	Comprensión lectora ambiguo	Literario y lúdico
3 B (1)	Producción escrita y comprensión lectora	Académico y de formación

Al contabilizar el número de selecciones por ambiente de aprendizaje se encontró que en seis casos los bloques se relacionan con la producción oral (bloques 1A, 2B y 4A), cinco con la comprensión lectora (bloques 1B y 3B) y solamente uno con la habilidad de escritura.

Con estos hallazgos se podría indicar que las problemáticas principales se encontraban en los casos dónde los alumnos tenían que desarrollar la habilidad (seis casos) de comunicación oral y la comprensión lectora (cinco casos). Para corroborar estos hallazgos se continuó con el análisis de las competencias específicas del lenguaje de los bloques que se reportaron en cada uno de los grados.

La Tabla 6 presenta los bloques que se reportaron con índices bajos en el logro de objetivos y las competencias específicas del lenguaje. En ella se pudo observar que la mayoría de los casos (seis de los doce reportados) se relacionaban con el desarrollo de la habilidad oral. Estos casos son los bloques 1 A para primero y segundo grado; el 2 B en primero y tercero; y 4 A segundo y tercero. También se corroboró que cinco de los bloques se relacionaban con el desarrollo de la competencia lectora. Estos fueron los bloques 1B, que se seleccionó en los tres grados, y el 3B que se seleccionó en una ocasión para el segundo grado.

Tabla 6. Bloques reportados con logros bajos y las competencias específicas

Bloque (selecciones)	Competencias específicas del lenguaje
1 A (2)	Primer grado: Dar y recibir información sobre la prestación de un servicio comunitario. Tercer grado: Expresar quejas orales sobre un servicio de salud.
2 B (2)	Primer grado: Intercambiar opiniones sobre el contenido de un programa de radio. Tercer grado: Compartir emociones y reacciones provocadas por un programa de televisión.

continúa...

...continuación

4 A (2)	<p>Segundo grado: Compartir experiencias personales en una conversación.</p> <p>Tercer grado: Interpretar y ofrecer descripciones de situaciones inesperadas compartidas en un intercambio oral.</p>
1 B (4)	<p>Primer grado: Leer cuentos clásicos y componer una historia breve a partir de ellos.</p> <p>Segundo grado: Leer literatura fantástica y describir personajes.</p> <p>Tercer grado: Leer literatura de suspenso y describir estados de ánimo.</p>
3 A (1)	<p>Tercer grado: Participar en juegos de lenguaje para comprender y escribir formas verbales irregulares.</p>
3 B (1)	<p>Segundo grado: Reescribir información para explicar el funcionamiento de una máquina o un aparato.</p>

Implicaciones y comentarios finales

El propósito de este estudio fue el de identificar los bloques del PNIEB, en los que los profesores de mi zona han encontrado que los índices en el alcance de los objetivos han sido bajos. Desde mi función como ATP, los resultados tienen implicaciones importantes. Por una parte, el que los profesores indiquen que los objetivos del programa se alcancen mayoritariamente en un 50%, indica que se deben redoblar esfuerzos de apoyo a los docentes a fin de elevar estos indicadores.

Por otro lado, es preocupante que los profesores indiquen que en algunos casos el alcance de los objetivos sólo ha alcanzado un 25%. Dado que estos casos se relacionan con el desarrollo de las habilidades de expresión oral y la comprensión lectora, se vislumbra la necesidad urgente de identificar e implementar acciones de apoyo docente que ayuden a resolver esta problemática en particular. Será necesario encontrar mecanismos de seguimiento y apoyo docente que permita que los alumnos desarrollen las habilidades de comunicación oral y de comprensión lectora.

Considero que los asesores técnicos pedagógicos tenemos un reto importante para apoyar a los docentes que día a día se enfrentan al reto de la enseñanza. Este pequeño estudio desde la supervisión representa un primer acercamiento para conocer los desafíos en la implementación del PNIEB. Si bien los resultados no son conclusivos ni generalizables, proveen algunos indicios sobre posibles líneas de acción que permitan mejorar los indicadores en el alcance de los objetivos. Se sugiere seguir investigando las causas que generan que las competencias de comunicación oral y de lectura representen el reto mayor, a fin de identificar y diseñar estrategias específicas y prácticas que coadyuven a la resolución de esta problemática.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: Desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Al-Hinai, A. M. (2007). The interplay between culture, teacher professionalism and teachers' professional development at times of change. En: T. Townsend y Bates, R. (Eds.), *Handbook of teacher education. Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 41-52). The Netherlands: Springer.
- Alsina, Á. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la didáctica de las matemáticas. *Educación Matemática*, 19(1), 99-126.
- Arroyo, G. C., Serrano, E. L. y Alonso, N. X. P. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 33, 239-249.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Revista PREAL*, 41.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 391-414.
- Baurain, B. (2013). Authoring teacher development in a graduate seminar in Vietnam. *TESL-EJ*, 17 (3), 1-24.
- Bonilla Lych, A. y Rojas Alfaro, R. (2012, septiembre). *El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura, Salamanca, España.

- Borg, S. y Sanchez, H. S. (2015). *International perspectives on teacher research*. London: Palgrave Macmillan.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Burgess, R. G. (1985). *Issues in educational research. Qualitative methods*. London: Falmer Press.
- Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: Un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67.
- Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. Investigación en la escuela, 11, 3-12. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/11/R11_1.pdf.
- Chan, E. Y. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 111-127.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 651-680). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chomsky, N. (2001). *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Mexico: Biblioteca de Bolsillo.
- Clandinin, D. J. y Huber, J. (2010). Narrative inquiry. En B. McGaw, E. Baker, y P. P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 436-441). NY: Elsevier.
- Clandinin, D. J., Murphy, M. S., Huber, J. y Orr, A. M. (2010). Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst. *The Journal of Educational Research*, 103, 81-90.
- Clandinin, D. J., Pushor, D. y Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 21-35.
- Clandinin, J. D. y Rosiek, J. (2007) Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. En J. D. Clandinin, (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping methodology* (pp. 35- 75). London: Sage.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. NY: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coombs, D. (2012). Using Ricoeur's mimetic process to examine the identities of struggling adolescent readers. *English teaching: Practice and critique*, 11 (1), 82-103.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 21, 4-11.
- Cullingford, C. (Ed.). (2006). *Mentoring in education: An international perspective*. Burlington: VT: Ashgate Publishing, Ltd.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (1999). Learning through partnerships. En C. Day. *Developing teachers: The challenges of lifelong learning* (152-173). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Dewey, J. (1994). The relation of theory to practice in education. *The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part 1. The relation of theory to practice in*

- the education of teachers*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dietze, B., Penner, A., Ashley, S., Gillis, K., Moses, H. y Goodine, B. (2014). Listening to faculty: Developing a research strategy in early childhood education. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 7 (1), 1-15.
- Ducoing, P. (2002). Sujetos, actores y procesos de formación. México: IPN-COMIE.
- Ducoing, W. y Serrano, J. A. (1996). La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 88-106.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., y Lugo-Vásquez, V. E. (2013). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-382.
- Fowler, L. C. (2006). *A Curriculum of difficulty: Narrative research and the practice of teaching*. NY: Peter Lang.
- Fletcher, S. J. y Mullen, C. A. (2012). *The Sage handbook of mentoring and coaching in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Fullan, M. G. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Fullan, M. G. y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1999). *Change forces: The sequel*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Fullan, M. (2002). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Gabarre, C., Gabarre, S., Din, R., Shah, P. M. y Karim, A. A. (2014). iPads in the foreign language classroom: A learner's perspective. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20 (1), 115-128.

- Garay Jiménez, M. P., Recabarren Guzmán, F. R., y Sierra Valenzuela, J. (2014). *Evaluar el impacto de las iniciativas para docentes del Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) en establecimientos de educación básica municipalizados de la Comuna de Santiago año 2013*. Tesis inédita de doctorado. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Gill, P. B. (2001). Narrative inquiry: designing the processes, pathways and patterns of change. *Systems Research and Behavioural Science*, 18(4), 335-344.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 8(3/4), 381-391. DOI: 10.1080/135406002100000512.
- Hamilton, M. L., Smith, L. y Worthington, K. (2008). Fitting the methodology with the research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, 4 (1), 17-28.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Williston, VT: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.
- Hendry, P. M. (2010). Narrative as inquiry. *The Journal of Educational Research*, 103, 72-80.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.
- Hollingsworth, S. (1997). *International action research: A casebook for educational reform*. London: Falmer Press.
- Jansen, Reehorst y Delhaas, (1995). Action research networking and environmental education in the Netherlands: A challenging and successful action research strategy for educational renewal. *Educational Action Research*, 3,(2), 195-210.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2002). Inquiry into experience: Teachers' personal and professional growth. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (Eds.), *Teachers' narrative inquiry as profes-*

- sional development* (1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 486-509.
- Kabeer, N. (1999b). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30, 435-464.
- Kim, J. K. (2008). A romance with narrative inquiry: Toward an act of narrative theorizing. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 10 (1/2), 251-267.
- Lachuk, A. S. J. y Gomez, M. L. (2011). Listening carefully to the narratives of young adolescent youth of color. *Middle School Journal*, 42 (3), 6-14.
- Latta, M. M. y Kim, J. (2011a). Investing in the curricular lives of educators: Narrative inquiry as pedagogical medium. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (5), 679-695.
- Latta, M. M. y Kim, J. (2011b). Narrative inquiry invites professional development: Educators claim the creative space of praxis. *The Journal of Educational Research*, 103, 137-148.
- Leana, C. R. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 72(3), 367-392.
- Leana, C. y Pil, F. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science* 17, 1-14.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums*, 1992-94, 67.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., y Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lin, N. (2001). Building a network theory of social capital. En N. Lin, K. Cook, y Burt, R. S. (Eds.). *Social capital. Theory and research*, (pp.3-31). NY: Aldine de Gruyter.

- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Ed. Morata.
- Lomax, P. (1994). Action research for managing change. En N. Bennett, R. Glatter y R. Levacic (Eds.). *Improving educational management through research and consultancy* (pp. 102-16). London: Open University Press.
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista PRELAC*, 1, 170-173.
- Martínez-Olive A. (2010). La construcción de Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio. En B. Barba y M. Zorrilla (Eds.), *Innovación social en educación: Una base para la elaboración de políticas públicas* (pp. 77- 105). D.F. México: Siglo XXI Editores y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez Silva, M. y Gorgorió i Solá, N. G. (2004). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1).
- Mertler, C.A. (2013). *Action research: Improving schools and empowering teachers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: a typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5 (2), 87–123.
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (4), 56-69.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- O'Donnell, E. (2012). How the Mexican education system contributes to emigration, in *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OCDE Publishing.
DOI: 10.1787/9789264123557-27-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. París: OCDE Publishing.

- Pil, F. y Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform. *The Academy of Management Journal* 52(1), 101-124.
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 10-33.
- Riessmann, C. K. (2005). Narrative analysis. En N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, y D. Robinson (Eds.), *Narrative, memory and everyday life* (pp. 1-7). Huddersfield: University of Huddersfield.
- Riessmann, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Robles Sánchez, M. M. (2011). El desarrollo de las competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica. *Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación*, 2, 1-15.
- Roux, R. (2012). Connecting English language teaching with research in higher education. En R. Roux, A. Mora-Vázquez y N. P. Trejo-Guzmán (Eds.), *Research in English language teaching: Mexican perspectives*. Bloomington: Palibrio.
- Rust, F. O. (2009). Teacher research and the problem of practice. *Teachers College Record*, 111 (8), 1882-1893.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 263-75.
- Salgado Labra, I. y Silva-Peña, I. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2011a). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda lengua: inglés. Programas*

- de estudio 2011. Ciclo 4. 1º, 2º, 3º de secundaria.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2014a). Consejos técnicos escolares. En nuestra escuela... todos aprendemos. Ciclo Escolar 2013-2014. Educación Secundaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2014b). Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, ciclos escolares. 2014-2015 y 2015-2016. México: SEP.
- Secretaría de Gobernación (2013). Diario Oficial de la Federación (20/05/2013). Decreto 11/09/2013 por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México: Presidencia de la República.
- Sen, A. (1985). Well-Being, agency and freedom: The dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Shabani Varaki, B. (2007). Narrative inquiry in educational research. / *Forum: Qualitative Social Research*, 8 (1). Recuperado el 16/08/2013 de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-07/07-1-4-e.htm>.
- Sirotnik, K.A. (1990). Society, schooling, teaching and preparing to teach. In J. I. Goodland, R. Soder y K. A. Sirotnik (Eds.). *The moral dimensions of teaching* (pp. 296-327). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Socket, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In M. Cochran-Smith, F. Feiman-Nemser, y D. J. McIntyre (Eds.). *Handbook of research in teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 45-65). NY: Routledge, Taylor Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Stevenson, R. B. (1991). Action research professional development: A US case study of inquiry-oriented in-service education. *Journal of Education for Teaching*, 17(3), 277-293.

- Thorne, M. M. (2012). The Destinee project: Shaping meaning through narratives. *International Journal of Education & the Arts*, 13 (3), 1-12. Recuperado el 02/03/2013, de: <http://www.ijea.org/v13n3/>.
- UNESCO. (s. f.). Documento de posición sobre la educación después de 2015. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>.
- Villega-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: UNESCO
- Yang, C. (2011). The quality of narrative research: On a theoretical framework for narrative inquiry. *STUT Journal of Humanities and Social Sciences*, 6, 195-241.
- Yong, D. L. y Hoffman, E. S. (2014). Teacher technology narratives: Native hawaiian views on education and change. *The Qualitative Report*, 19 (16), 1-27.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-326.

Esta obra se terminó de imprimir en diciembre de 2014 en los
talleres Impresos Sociales y Comerciales
ubicados en el 6 Juan José de la Garza y Bulevar,
Cd. Victoria, Tamaulipas. 1 000 ejemplares.

Toda reforma educativa debe tener, como eje central, el rol del docente. Son los docentes quienes dirigen las acciones educativas a los objetivos y valores del currículo; y son los docentes quienes acompañan a los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas labores profesionales generalmente se realizan en medio de constantes cambios sociales, para un alumnado cada vez más diverso. De ahí que los docentes necesiten desarrollar competencias adicionales a las adquiridas en su formación inicial. Su desarrollo continuo es un reto para el sistema educativo en su conjunto. Los docentes deben cambiar, y al mismo tiempo convertirse en agentes de cambio. Este doble rol, como sujetos y objetos de cambio, es un campo de creciente interés.

El propósito de este libro es contribuir a la discusión sobre el desarrollo profesional continuo de los docentes y sugerir estrategias que enriquezcan a los docentes, sus alumnos y sus escuelas. Contiene tres partes. En la primera se analiza la literatura y las políticas educativas relacionadas con el desarrollo profesional docente. En la segunda parte se presentan los resultados de un estudio sobre las necesidades e intereses de desarrollo profesional de los docentes de inglés de secundaria en Tamaulipas. En la tercera parte se presenta una experiencia a través de la cual se integró y orientó a un grupo de cuatro docentes y un asesor técnico pedagógico al proceso de hacer investigación narrativa. Esta parte también incluye las narraciones de los seis docentes de educación secundaria que participaron en la experiencia.

Ruth Roux tiene maestría en educación por la Universidad de Londres y doctorado en educación de la Universidad del Sur de Florida. Es docente investigadora de El Colegio de Tamaulipas y la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Jorge Luis Mendoza Valladares tiene licenciatura y maestría en Enseñanza del Inglés por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es docente investigador de El Colegio de Tamaulipas.