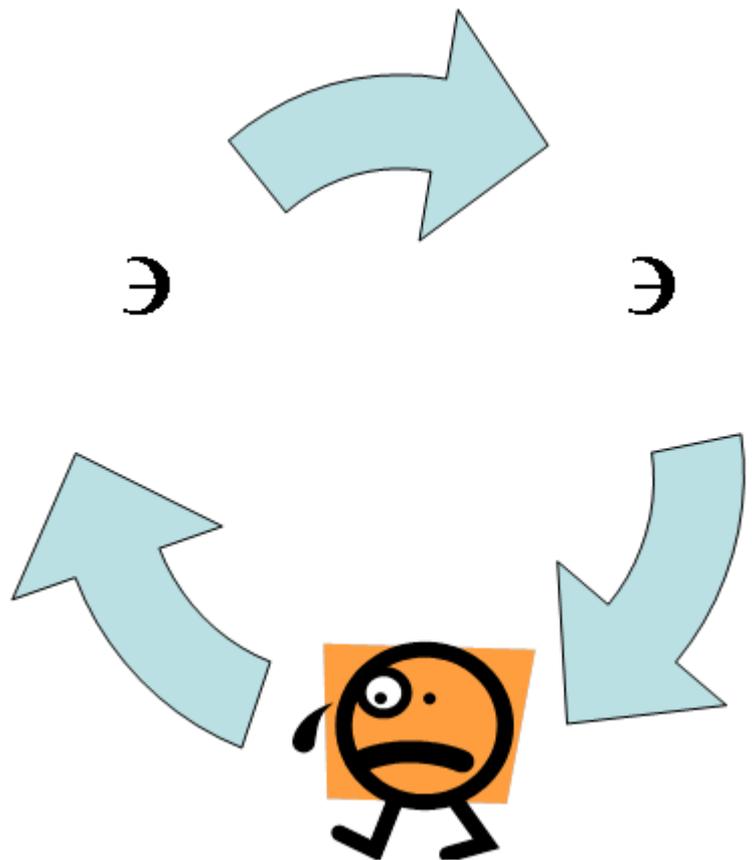


SUJETOS Y FORMACIÓN DOCENTE

La Investigación Educativa
en la Escuela Normal No. 4
de Nezahualcóyotl



Manuel Demetrio Aquino Bonilla

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl



MTRO. CRESCENCIO IBARRA PÉREZ

Director

PROFRA. XÓCHITL ANGÉLICA VÁZQUEZ OLMOS

Subdirectora Académica

LIC. ALFREDO LÓPEZ SÁNCHEZ

Subdirector Administrativo

PROFR. MANUEL DEMETRIO AQUINO BONILLA

Departamento de Investigación e Innovación Educativa

PROFRA. LEONOR GARCÍA LÓPEZ

Departamento de Formación Inicial

MTRO. GERARDO GARCÍA LÓPEZ

Departamento de Desarrollo Docente

MTRO. JOVAN ISRAEL RAMOS VÁZQUEZ

Departamento de Promoción y Divulgación Cultural

ÍNDICE

N.P.	ÍNDICE	PÁGINA
	El autor	5
	Presentación	6
1	Interdependencia de idiomas y competencia comunicativa en la formación de docentes de inglés y español	8
2	Trayectorias docentes y competencias profesionales: quiebres impuestos por el contexto institucional y el entorno global	21
3	Trayecto generacional y competencias para la investigación educativa: hacia una propuesta de reformas para hacer viable el trabajo colaborativo	31
4	La competencia comunicativa en inglés al inicio de la trayectoria de la formación docente	39
5	Productividad académica y desarrollo curricular: condiciones clave para acreditar el Programa de Licenciatura en Inglés	51
6	English Communicative Competence in la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl through the Eyes of an English Teach Assistant	60
7	Efectividad de un programa de enriquecimiento cognoscitivo en el desarrollo de habilidades intelectuales	68
8	Desarrollo de competencias comunicativas en la formación de docentes de lengua extranjera (Inglés): obstáculos y posibilidades	79
9	Competencias Académicas y Desempeño Profesional: seguimiento a egresados de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (LEP'97 Y LESE'99)	91
10	La investigación educativa en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl: recuento de una experiencia	167

Una sociedad se define no sólo
por su actitud hacia el futuro,
sino frente al pasado:
sus recuerdos no son menos
reveladores que sus proyectos.

Octavio Paz

Premio Nobel de Literatura 1990

EL AUTOR

MANUEL DEMETRIO AQUINO BONILLA

Profesor de Educación Primaria, con estudios de Licenciatura en Educación Media Básica en el Área de Inglés y Maestría en Educación. En 2004-2005 fungió como asesor experto de la Comisión Ejecutiva de Periodo Sabático y ha sido miembro del Comité Evaluador de Proyectos de Investigación en las Escuelas Normales del Estado de México. Coautor del libro *Investigación Educativa para la enseñanza de Lenguas Extranjeras*, ha presentado trabajos en congresos nacionales e internacionales de investigación y es autor de artículos relacionados con tópicos sobre sujetos de la educación y formación docente. Tiene amplia experiencia docente en educación básica y media superior, y ha impartido cursos de inglés e investigación educativa a nivel de licenciatura y maestría. Actualmente es Investigador Educativo en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl donde es líder del Cuerpo Académico *Formación Docente en Competencias Profesionales "CAFDCP"*.

PRESENTACIÓN

En este ejemplar se presenta una retrospectiva sobre los trabajos de investigación educativa, realizados en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl durante el periodo 2002-2012. Los tópicos aquí compilados versan sobre sujetos de la educación y procesos de formación docente, mismos que se presentan en formatos de: ponencias, reportes de investigación, artículos sobre experiencias educativas, y análisis de trayectorias.

Los trabajos dan muestra del desarrollo de la investigación en la Institución y su prospectiva de consolidación hacia el futuro. Sus páginas son también un referente sobre el esfuerzo de difusión académica que se está emprendiendo actualmente, en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal.

La compilación inicia en el presente, tocando el ámbito de la formación de docentes con la aportación de Aquino, Espejel y García, quienes presentan un estudio sobre transferencia de idiomas y sus implicaciones para el desarrollo de competencias comunicativas en los futuros maestros de inglés y español; mientras que Aquino hace un análisis sobre trayectorias docentes y quiebres derivados del contexto institucional y el entorno global, que devienen en obstáculos para la transferencia de competencias en el ejercicio profesional. En la misma línea de trayectoria, Aquino hace un recuento sobre el trayecto generacional y las competencias para investigación que han sido requeridas en el cuerpo académico, y propone reformas para hacer viable el trabajo colaborativo. A partir del concepto de competencia comunicativa, Aquino y Espejel realizan una propuesta metodológica para estudiar la relación entre el perfil escolar previo de los estudiantes y su trayectoria normalista en el idioma inglés, este estudio permite contar con un diagnóstico inicial para valorar el impacto de los talleres de inglés en el desarrollo de habilidades comunicativas. En el ámbito de las condiciones para acreditación de programas educativos, Aquino propone el vínculo entre productividad académica y desarrollo curricular como aspectos clave para acreditar el Programa de Licenciatura en Inglés.

Desde la mirada de un asistente de enseñanza del inglés, Ray Moore hace un comparativo entre las estrategias a través de las cuales aprendió español como lengua extranjera en la Universidad

de Oklahoma, y la forma en que se aprende inglés en la Normal 4 de Nezahualcóyotl, con ello propone la escritura y “tertulias” como opciones para construir un ambiente de segunda lengua que impulse con mayor vigor el aprendizaje del idioma inglés. Enseguida, Aquino somete a prueba la efectividad de un programa cognoscitivo en el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes de la licenciatura en inglés, diseña un estudio cuasi-experimental cuyos resultados muestran efectos positivos en el desarrollo de habilidades, por lo que recomienda incorporar formalmente en el currículum este tipo de programas. En otra investigación, propone un seguimiento sobre el desarrollo de competencias comunicativas en la formación de docentes de lengua extranjera (inglés) explicando cuáles han sido sus obstáculos y posibilidades. En un extenso reporte de investigación, el mismo autor describe el vínculo entre competencias académicas y desempeño profesional a través de un seguimiento de egresados de las Licenciaturas en Educación Primaria, Plan 1997 y en Educación Secundaria con Especialidad en Español, Plan 1999. Finalmente, se presenta un análisis sobre la investigación educativa en la Normal 4 de Nezahualcóyotl, haciendo un recuento de la experiencia en tres momentos: surgimiento, temas de investigación, y políticas en IE, en este recorrido se debaten tres ideas que han influido en la caracterización de esta función en las escuelas normales del Estado de México: primera, la idea de que la investigación surge con el decreto que da cauce legal a la Reforma a la Educación Normal en 1984; segunda, el argumento de que los temas de investigación han sido determinados por el interés personal de los investigadores; y tercera, baja producción.

Hasta aquí, un recuento del pasado. Mirando hacia el futuro se aprecia que los años venideros parecen promisorios para el desarrollo de la investigación educativa, esta perspectiva halagüeña se basa principalmente en la posibilidad de consolidar el trabajo colaborativo y la inserción en redes académicas, no sólo para la generación de nuevo conocimiento, sino porque a partir de un trabajo de colaboración existen más probabilidades de que este conocimiento sea aplicado, en particular en las aulas normalistas, y en general en la formación de docentes.

Departamento de Investigación Educativa

**Interdependencia de idiomas y competencia comunicativa
en la formación de docentes de inglés y español¹**

Manuel Demetrio Aquino Bonilla
Manueldeme1953@yahoo.com.mx

Nancy Alicia Espejel González
smallville_nancy@yahoo.com

Gerardo García López
Tepalcate@hotmail.com

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Línea de trabajo: Formación docente

Palabras clave:

Competencia lingüística, competencia comunicativa, interdependencia, transferencia.

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar en qué medida se presenta interdependencia entre los idiomas español e inglés y cómo se produce tal relación. De esta manera se espera contar con fundamentos teórico–empíricos para el diseño de propuestas de intervención pedagógica orientadas a transferir competencias lingüísticas y mejorar la competencia comunicativa de los docentes en formación. Para lograr el objetivo propuesto se realizó un estudio correlacional con alumnos normalistas de 1er y 2º. grado, que cursan las licenciaturas en educación secundaria, especialidades en inglés y español. El procedimiento consiste en la aplicación del Key English Test (KET) y una prueba para identificar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes en el idioma español; asimismo entrevistas y registros de observación en los talleres de inglés que se imparten en ambas carreras. En esta ponencia se presentan los resultados de la investigación documental sobre las posturas teóricas relativas a la interdependencia y transferencia lingüística entre lengua materna y extranjera, así como los resultados del KET en relación con la trayectoria escolar previa.

¹ Ponencia presentada por el Cuerpo Académico de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, en el Congreso Internacional de Investigación Educativa en Educación Normal en mayo de 2012 y publicada en la memoria del evento. Toluca, México: DGENDD/SEN.

El trabajo se apoya en la teoría de la transferencia de Cummins y la teoría sociocultural, cuyo supuesto básico es la hipótesis de interdependencia lingüística. En este sentido, la literatura consultada muestra que la transferencia de competencia lingüística se fundamenta en la interdependencia entre idiomas, además el vínculo entre las experiencias previas y la relación con el nuevo aprendizaje se explican a través del proceso de transferencia; por lo tanto, el nuevo aprendizaje está mediado por la lengua materna (ya conocida) y por la lengua meta que se encuentra en proceso de desarrollo.

Los resultados empíricos permiten constatar relación entre la trayectoria escolar previa y el desempeño mostrado en los primeros semestres de la formación inicial. Se encontró correlación positiva en los estudiantes de inglés, entre su nivel de lengua extranjera y los promedios previos logrados tanto en inglés como el general; en contraste con los obtenidos por los estudiantes de español. Asimismo, la información recabada permite inferir que el aprendizaje de una lengua extranjera se relaciona con el dominio que los estudiantes tienen sobre su lengua materna.

Delimitación del objeto de estudio

a) Antecedentes

La Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), así como el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), prescriben un diseño curricular de planes y programas alineados a estándares nacionales e internacionales con sus respectivos indicadores de logro. Se oficializa la creación de la asignatura de inglés en los niveles de educación preescolar y primaria, ampliándose el espacio curricular en esa materia, por lo cual la educación básica destinará un total de 1060 horas para su enseñanza y se define como propósito “Que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje, para interpretar y producir una variedad de textos orales y escritos, con el fin de satisfacer sus necesidades de comunicación, desarrollar estrategias para el aprendizaje y generar conciencia sobre la existencia de otras culturas” (SEP, 2009, p. 9).

En este marco, el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (ProFEN) se ha propuesto favorecer la formación de los estudiantes de las licenciaturas en

inglés y español, para consolidar el dominio del idioma y la competencia didáctica, coadyuvando con ello al desarrollo de competencias académicas consideradas en los campos del perfil de egreso. Para ello, se han definido políticas de capacidad académica con el fin de fortalecer las licenciaturas en educación secundaria, en inglés y español, mediante el desarrollo de programas de formación complementaria (ProFEN, 2009).

Es así que se asumen los talleres de inglés como una estrategia de formación complementaria, dados los altos niveles de dominio del idioma que se exigen actualmente, y en virtud de que no existen materias para el estudio de esa lengua extranjera durante los dos primeros y los dos últimos semestres de la especialidad en inglés. En la de español, el estudio del inglés es prácticamente nulo en toda la carrera.

Conforme a estas políticas se ha definido como estrategia de acción el diseño y aplicación de instrumentos que exploren habilidades intelectuales de los normalistas, e identifiquen niveles de avance de las competencias propuestas en el plan de estudios.

b) Acerca de la interdependencia lingüística

El debate sobre la transferencia e interdependencia de idiomas no ha sido suficientemente agotado. Ante la cuestión de cómo influye la lengua materna (L1) en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2), una primera tendencia destaca diversos aspectos negativos en la enseñanza y el aprendizaje. Entre estos problemas se encuentran, por ejemplo: los estudiantes escriben según escuchan; se confunden ante los falsos cognados y los transfieren pensando que significan lo mismo en español e inglés, con lo cual se crean confusiones tanto al expresarse como para comprender lo que se escucha o se lee; trasladan la lógica de la estructura gramatical de su lengua materna a la de la lengua extranjera, etc. Entre los partidarios de la interdependencia lingüística se asume que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras las competencias lingüísticas previas del aprendiz en L1, tienen la posibilidad de actuar favorablemente y rendir frutos en la adquisición de conocimientos y experiencias nuevas en la L2.

Es en el contexto de este debate que se inscribe la presente investigación, con el fin de identificar si existe tal relación y, si por su carácter de utilidad la relación es positiva, negativa o nula.

Así, considerando que la querrela sobre la interdependencia de idiomas tiene un impacto significativo sobre los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, se pretende aportar elementos de conocimiento que orienten el diseño y aplicación de estrategias orientadas a promover la transferencia de competencias lingüísticas.

c) *Objetivos.*

1. Determinar el grado de correlación lingüística, entre los idiomas inglés y español, en estudiantes normalistas.
2. Identificar el nivel de relación entre competencia lingüística y competencia comunicativa.

d) *Propósito.*

Diseñar estrategias para desarrollar los talleres de inglés por niveles de desempeño y transferencia práctica con el fin de producir textos y participar en prácticas sociales del lenguaje.

e) *Preguntas de investigación*

¿Cómo influye el desempeño de los estudiantes en su lengua materna en el aprendizaje del idioma inglés?

¿Cuál es la correlación entre la competencia lingüística de español e inglés?

f) *Hipótesis*

Correlación positiva. A mayor dominio de competencia lingüística en la lengua materna, mejor desempeño en la lengua extranjera. Correlación negativa. A mayor dominio de competencia lingüística en la lengua materna, menor desempeño en la lengua extranjera.

g) *Justificación*

La necesidad de adaptarse a los cambios científicos y tecnológicos, la universalización del inglés en educación básica, así como los resultados de diversas evaluaciones nacionales e internacionales que han mostrado bajos rendimientos de los estudiantes mexicanos en el área de lenguaje, hacen necesario que la actividad académica de las instituciones formadoras de docentes se centre en la práctica y transferencia de conocimientos y habilidades. Ante estas condiciones, la formación de docentes necesita ser óptima para garantizar una educación básica de calidad, a pesar de las limitaciones que los aspirantes a la docencia muestran al ingresar.

Por ello, el interés de esta investigación por identificar el nivel de interdependencia entre la competencia lingüística de L1 y L2 permitirá:

- Contribuir a que los estudiantes reconozcan por sí mismos la relevancia y las ventajas de transferir competencias lingüísticas entre L1 y L2.
- Desarrollen mayor independencia en el aprendizaje de competencias lingüísticas en inglés y en su lengua materna, para darles un uso funcional e incrementar la motivación hacia el estudio de LE.

Marco teórico

Las investigaciones realizadas sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras fueron regidas por los supuestos conductistas hasta mediados de la década de los sesenta del siglo XX, y se caracterizaron en esencia por los análisis contrastivos de las lenguas involucradas en dicho aprendizaje. Conforme a Salazar (2006, p. 47) ello se debió a la creencia, fuertemente arraigada, de que cada lengua era única en lo que concierne a las estructuras y reglas que conforman los sistemas fonológicos, morfológicos y sintácticos. Tal postura negaba la posibilidad de que existiesen similitudes en la estructura profunda o subyacente de las lenguas en cuestión.

Desde la perspectiva del análisis contrastivo, la preocupación se centraba en establecer o predecir los posibles problemas que podría enfrentar el estudiante de idiomas como resultado

de la diferencia entre su lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje. Es hacia fines de los setenta, con la teoría de Cummins (1979), que se postula la premisa de que en la situación de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, la competencia adquirida en L1 tiene posibilidad de actuar favorablemente en el aprendizaje de L2.

De ahí que ante la pregunta de por qué estudiantes de Inglés y Español, la respuesta tentativa es: porque existe interdependencia entre lenguas; es decir, los estudiantes que mejor comprenden y dominan el funcionamiento de su lengua madre, muy probablemente logren un mejor desempeño en el aprendizaje de una lengua extranjera; y, en sentido contrario, quienes tienen problemas para producir textos y comunicarse en forma eficiente en su propia lengua quizá no logren un aprendizaje claro de una lengua meta. En este sentido, “Hablar de interdependencia lingüística implica a su vez, la necesidad de considerar la noción de transferencia del conocimiento lingüístico de un idioma a otro, dado que es a través de este último proceso que el aprendiz de una lengua extranjera manifiesta la vinculación entre su lengua materna y la lengua meta objeto de aprendizaje” (Salazar, 2006, p. 46).

El estudio también se fundamenta en el enfoque sociocultural centrado en las prácticas sociales del lenguaje. Desde esta perspectiva se entiende la competencia comunicativa como la capacidad de usar el lenguaje en forma eficiente en las diversas situaciones sociales que se le presentan al sujeto; capacidad que requiere de la interacción con otros. De ahí que un primer criterio para el desarrollo de los talleres, es que estos requieren como requisito esencial la presencia de los estudiantes, pues es mediante la interacción social con sus compañeros y maestros donde se producen textos orales y escritos, y se intercambian puntos de vista para comprender lo que se escucha y lee.

Al abordar la relación entre competencia lingüística y comunicativa, se pretende superar la dicotomía entre conocimiento y competencia, en otras palabras la creencia de que al desarrollar competencias se renuncia a transmitir conocimientos. Como propone Perrenoud (2010, p. 7) “La competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos”. En

este sentido, la competencia comunicativa se genera en la práctica de la lengua extranjera, en una diversidad de situaciones de interacción para unir la expresión, la repetición y variación con los deseos de comprender y de hacerse comprender, favoreciendo un compromiso personal con los intercambios seguidos. Por ello la competencia comunicativa no está divorciada de la competencia lingüística; es decir, de la gramática, las funciones y la estructura de la lengua, pues este conocimiento también es esencial para producir textos y comunicarse en forma correcta, de no ser así se corre el peligro de la fosilización del idioma y terminar “cantinfleando” en inglés. De ahí que, en cada sesión de los talleres se procura atender tres aspectos esenciales como insumos básicos para interactuar y comunicarse: vocabulario, gramática y pronunciación.

Un tercer asunto en cuestión radica en si el desempeño es un indicador más o menos confiable de una competencia. El debate sobre esta cuestión generalmente centra su crítica sobre los exámenes, que juzgan el nivel de una persona sobre la base de un desempeño puntual; no obstante, como señala Perrenoud, la preparación de los exámenes rechazada en teoría, es estimulada en la práctica. Para resolver esta cuestión, la presente investigación utiliza dos estrategias: por una parte, la aplicación de un examen estándar internacional y; por la otra, una prueba en español, observaciones y entrevistas que permitirán identificar la relación y forma en qué transfieren los alumnos la competencia lingüística de L1 a L2. En este sentido, se eligió el Key English Test (línea británica), justamente porque a diferencia del TOEFL (línea americana), evalúa con mayor claridad el desempeño de los estudiantes.

Procedimiento

El estudio es correlacional, cuyo universo son estudiantes de 1º. a 4º. grados de educación normal que estudian las licenciaturas en Español e Inglés. En total 131 alumnos. De ellos, la investigación se basa en la siguiente muestra:

GRADO	ESPECIALIDAD	MUESTRA
1º.	ESPAÑOL	26
	INGLÉS	24
2º.	ESPAÑOL	21
	INGLÉS	19
TOTAL		90

A esta muestra se le aplicó el KET, instrumento que mide el dominio de idioma inglés, según el primer nivel del sistema Cambridge para hablantes de otras lenguas. La forma de procesar la información se basa en estadística descriptiva y correlacional, se aplica el coeficiente de correlación de Pearson con apoyo del programa SPSS.

Resultados preliminares

Los datos del KET muestran un nivel de ingreso muy abajo del requerido por el PNIEB, siendo mayores los promedios de la Licenciatura en Inglés que en la de español. Se compararon estos datos con las evaluaciones de los talleres de inglés, pues es bien sabido que generalmente no coinciden los resultados observados en el transcurso de la formación con las evaluaciones aplicadas mediante instrumentos de estándar internacional, en este caso el KET. Así, se encontraron correlaciones positivas en la carrera de inglés, mientras que en la de español la mayoría de correlaciones fue negativa, excepto la relación entre el promedio general obtenido en el bachillerato y el promedio obtenido en los talleres (ver cuadro).

CORRELACIONES	LICENCIATURA EN ESPAÑOL	LICENCIATURA EN INGLÉS
Inglés en el Bachillerato - K ET 1	-.04	.22
Inglés en el Bachillerato – KET 2	.00	.36
Inglés en el Bachillerato - Promedio de Taller de Inglés, Licenciatura	-.05	.54
Promedio General de Bach. – KET 2	-.06	.57
Promedio General de Bach. – Promedio Taller de Inglés Lic.	.05	.70

No obstante, se observan avances en el desempeño de ambas carreras, así como en cada nivel. Ello permite inferir que el taller, como estrategia de formación complementaria, ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de competencias, contrarrestando la influencia de la trayectoria escolar previa. Esto puede observarse al comparar los resultados entre un examen inicial y final al cabo de un año de trabajo en los talleres; la licenciatura en inglés mostró un promedio inicial (KET) de 4.3 y final de 5.6, mientras que en la de español se observa un avance de 3.2 a 3.8. Como puede verse, el nivel de logro es menos significativo en la carrera de

español. Al hacer el análisis por grupos se encontró que a menor dominio del idioma inglés es menor la desviación típica; es decir, en un grupo cuya mayoría de encuentra en el nivel de principiantes las diferencias no son significativas. Luego, conforme se avanza en la adquisición del idioma, las diferencias se incrementan; posteriormente, en tanto más se desarrolla la competencia, la heterogeneidad se reduce (Ver anexo, gráficas 1-4).

Dado que aún se está procesando la información sobre competencia lingüística en el idioma español, es prematuro aventurar conclusiones sobre las hipótesis planteadas. No obstante, se pueden hacer las siguientes proposiciones: 1) Si bien es mayor el avance en los estudiantes de Inglés, en comparación con los de español, esta diferencia no será inversa en la prueba de español; 2) En tanto mejore el aprendizaje de la lengua extranjera, mejor será el perfeccionamiento de la competencia lingüística en la lengua materna y; 3) Si bien la trayectoria escolar previa influye en las correlaciones propuestas, esta influencia es contrarrestada por efecto de los talleres.

Referencias

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (2009). *Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal*. Nezahualcóyotl, México.

Perrenoud, Philippe (2010). *Construir Competencias Desde la Escuela*. México: J. Sáez Editor.

Cummins, J. (1979). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. Review of Educational Research. USA.

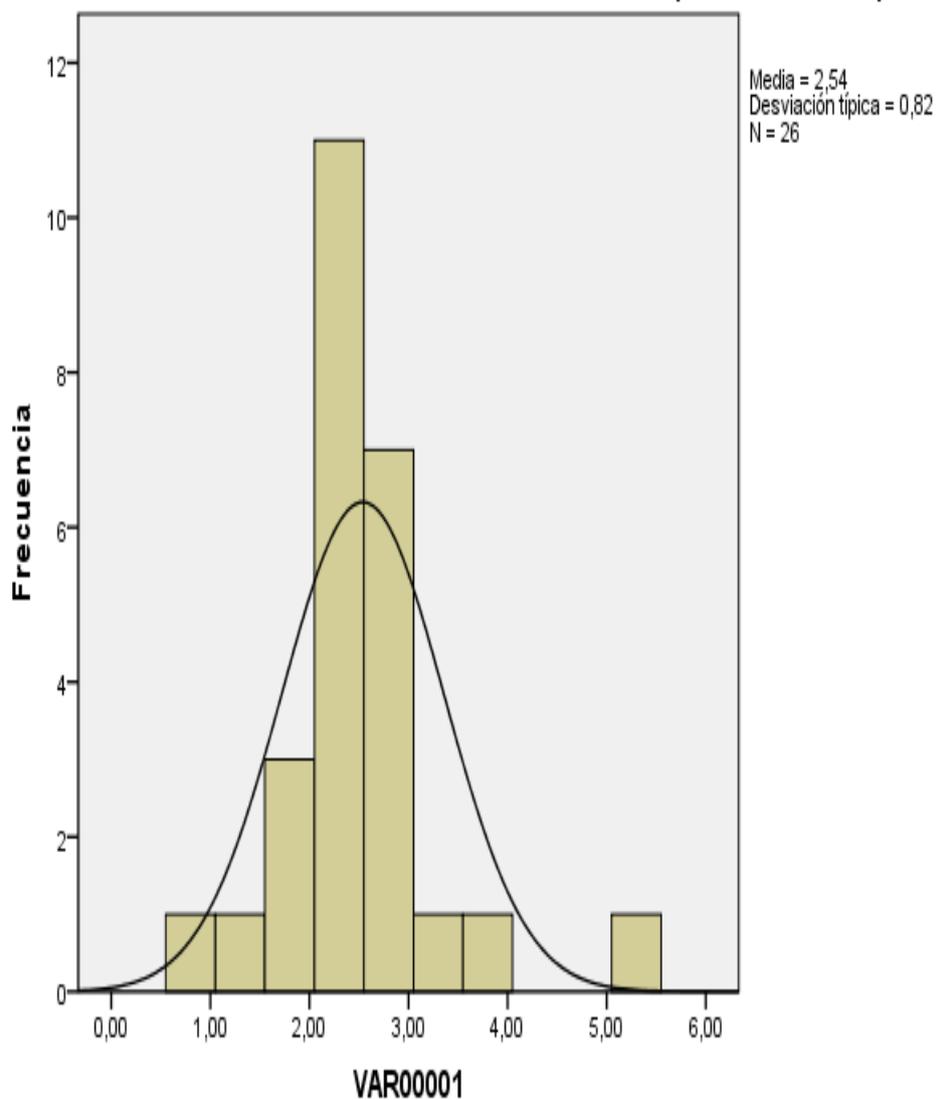
Fuentes electrónicas

Salazar L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza -aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, año/vol. 12, número extraordinario. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas Venezuela. Pp. 45-72.

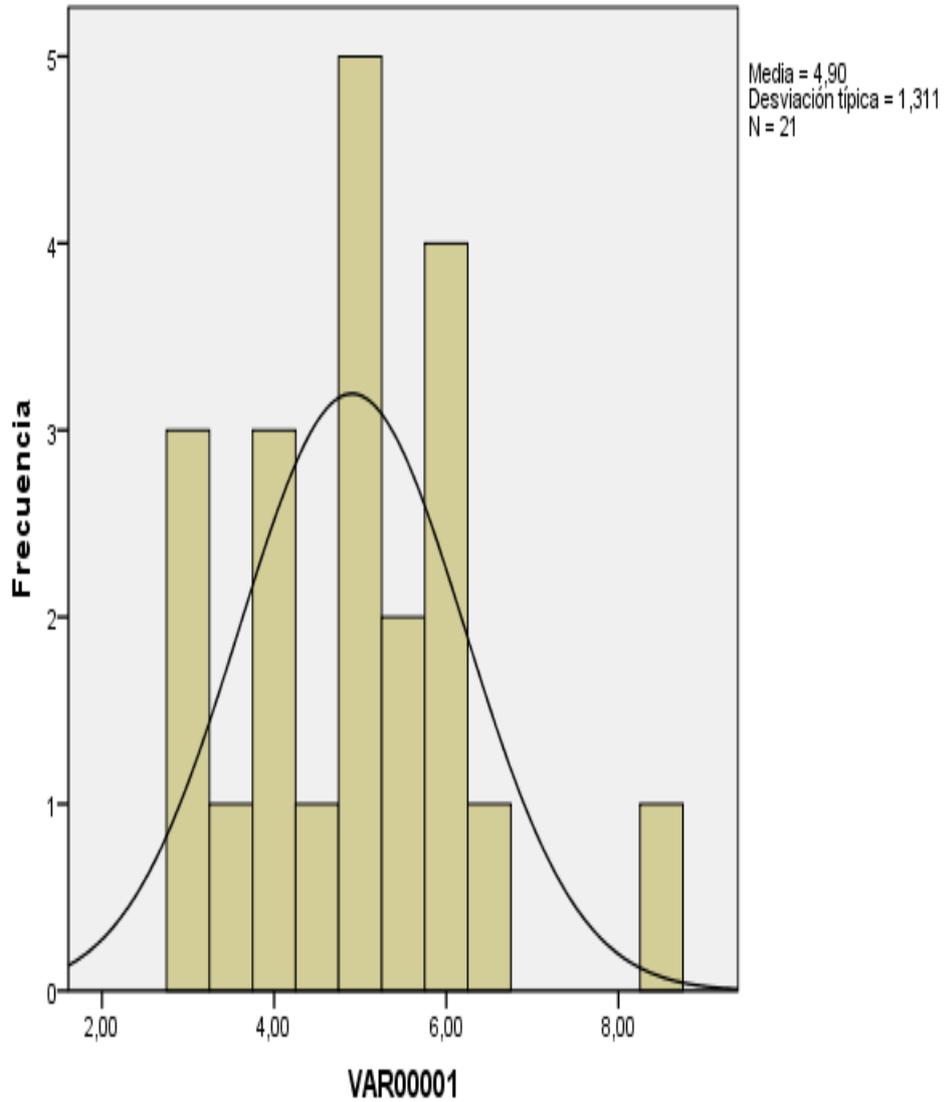
Secretaría de Educación Pública (2009). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. Consulta realizada el 1º. de septiembre de 2011, en <http://www.Desteca.com.mx/reunión/presentaciones.htm>

ANEXO

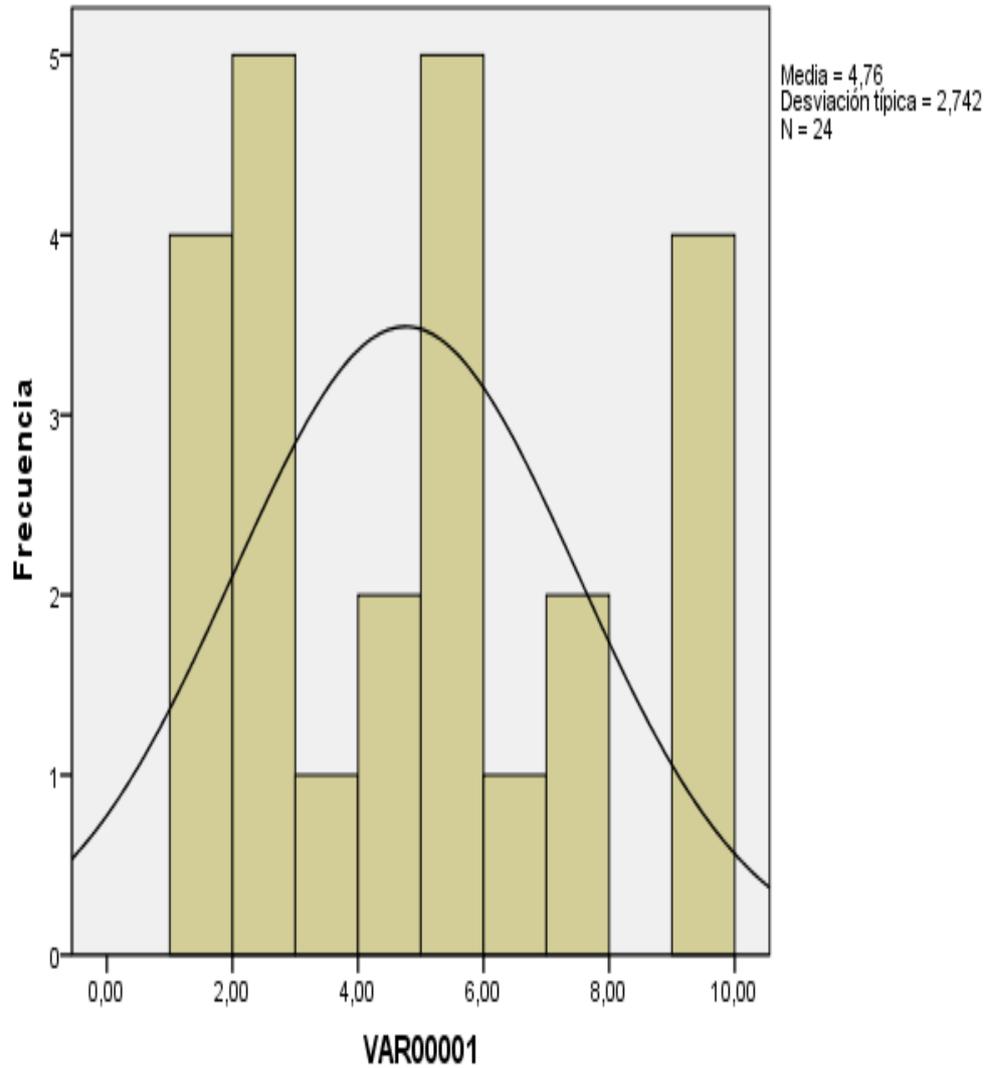
Gráfica No. 1 COMPETENCIAS, KEY ENGLISH TEST
1o. de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español



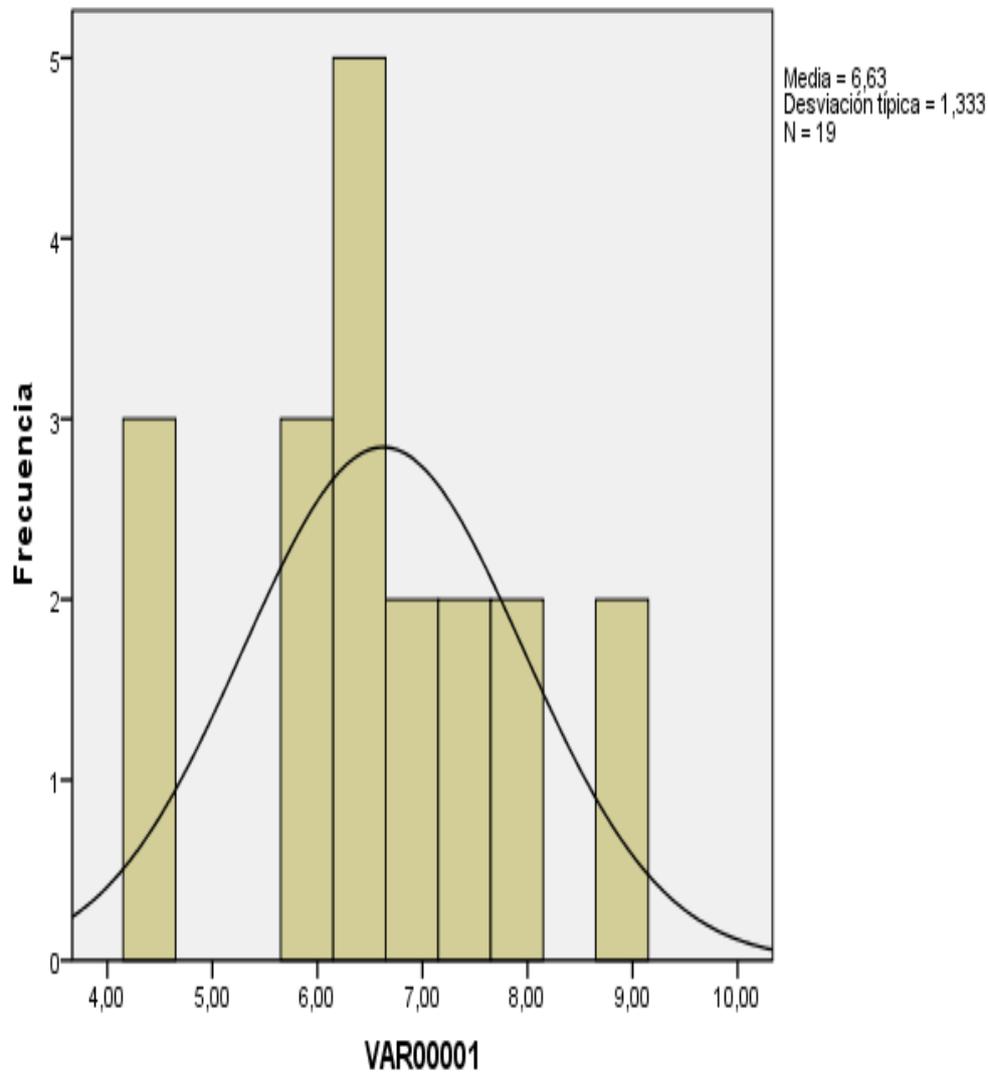
Gráfica No.2 COMPETENCIAS, KEY ENGLISH TEST
2o. de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español



Gráfica No. 3. COMPETENCIAS, KEY ENGLISH TEST
1o. de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés)



Gráfica No. 4 **COMPETENCIAS, KEY ENGLISH TEST**
2o. de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés)



Trayectorias docentes y competencias profesionales: quiebres impuestos por el contexto institucional y el entorno global*

Manuel Demetrio Aquino Bonilla
Manueldeme1953@yahoo.com.mx
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Resumen

En esta investigación se realiza un análisis sobre la trayectoria docente en tres momentos: el periodo previo al ingreso a la escuela normal, la formación inicial, e inserción laboral. Para ello se indagó en entrevistas y narrativas de docentes egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), de tres escuelas normales ubicadas en la región oriente del Estado de México. El estudio es exploratorio-cualitativo. Recupera la experiencia de los maestros siguiendo el concepto de trayectorias propuesto por Bullough, bajo el supuesto de que las trayectorias no son lineales, sino que sufren quiebres derivados de la historia personal, el contexto institucional y el entorno global, quiebres que constituyen obstáculos para concluir exitosamente la carrera y vincular la inserción laboral con la formación recibida. Los resultados muestran expectativas en el trayecto de la formación que no encuentran respuesta en las prácticas institucionales, al mismo tiempo las exigencias del entorno no se corresponden con las políticas de inserción laboral, impidiendo la transferencia de competencias en el ejercicio profesional y dejando profundas huellas en la identidad docente.

Palabras clave

Trayectorias docentes, formación, identidad, competencias profesionales

Área 15. Procesos de formación

Subtema: Formación e historias de vida, biografías, narrativas, ciclos de vida, *trayectorias*.

* Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa y publicada en la memoria del evento. México: COMIE-UNAM-UNL, 2012.

Introducción

En el actual contexto global el aprendizaje del idioma inglés tiende a universalizarse hacia todos los niveles de educación básica. Esta tendencia plantea diversos retos para la formación de maestros que habrán de atender la enseñanza de esa lengua extranjera. Se requiere impulsar una formación docente adecuada a las exigencias nacionales e internacionales, implementando procesos pedagógicos centrados en las prácticas sociales del lenguaje para desarrollar las competencias comunicativas de los docentes, mismas que han de transferir a sus alumnos de educación básica. Estos retos sugieren la necesidad de investigar el recorrido que sigue la trayectoria docente con el fin de considerar la pertinencia de que la escuela normal, como institución formadora de maestros, consolide o reoriente la trayectoria de la formación en la especialidad de inglés.

De ahí que en esta ponencia se presenta un análisis crítico sobre el impacto que las prácticas institucionales y el entorno global han tenido en la trayectoria docente, buscando responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo es la ruta de la trayectoria docente y cuáles son sus principales puntos de quiebre?
2. ¿Qué condiciones institucionales y contextuales influyen en la conclusión exitosa de la carrera y en la inserción laboral?
3. ¿Cuáles son los puntos clave que obstaculizan la transferencia de conocimientos?

Objetivos

Analizar la forma en que la historia personal, las prácticas institucionales y la inserción laboral se constituyen en referentes de identidad profesional docente.

Identificar los puntos de quiebre de la trayectoria que obstaculizan la conclusión exitosa de la carrera y la transferencia de competencias en la inserción laboral.

Metodología

Se realiza una exploración de la trayectoria docente desde el periodo previo a la formación inicial, hasta los primeros años de docencia. Al hacer este recorrido se utiliza como estrategia metodológica la contra-narrativa. De acuerdo con Bullough (2008, p. 1) la contra-narrativa “Es más que una simple colección de estudios sobre la enseñanza y la formación de maestros. Representa una parte del recorrido profesional dentro de los problemas de la formación y nos recuerda que el mejoramiento de la educación depende siempre y dondequiera del bienestar del maestro como persona”.

La investigación se realizó con docentes egresados de 3 escuelas normales, quienes cursaron la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés). Estas normales son: 1 y 4 de Nezahualcóyotl, y la Escuela Normal de Amecameca. El Estudio es exploratorio cualitativo, cuyo trabajo empírico consistió en: 13 Narrativas y 5 entrevistas.

La trayectoria docente

En un sentido amplio la trayectoria docente es una historia de vida, cuyos vestigios en el proceso de convertirse en maestro requieren buscarse desde las experiencias previas que los aspirantes al ejercicio del magisterio han tenido en su vida familiar, o en su condición de estudiantes antes de ingresar a la Escuela Normal; luego, en el trayecto de la formación profesional, donde al tiempo en que se enfrentan a diversas exigencias institucionales, se forjan expectativas, creencias, o modelos de ser docente y; en la inserción laboral.

Conforme a Merlo (2009, pp. 1-2), en el transcurso de la trayectoria los docentes se enfrentan a diversas interrupciones y bifurcaciones, como consecuencia de las decisiones personales, familiares, o por las exigencias del contexto que no siempre corresponden a las historias individuales y a las prácticas institucionales.

Discusión de resultados

Formación e identidad, los primeros vestigios

La formación se entiende en el sentido que propone Gadamer (citado por Vázquez, 2005, p. 13), quien resalta en la historicidad del concepto su vinculación con cultura, lo cual significa la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los significados de la tradición de su entorno.

En este sentido, la formación de la identidad docente se estructura a partir de las historias de vida, de experiencias en las actividades escolares de la Escuela Normal y en la inducción a la docencia en las escuelas de educación básica, donde el ideal es que se logre articular una visión clara de lo que significa ser maestro. Así, ante la pregunta ¿Cómo llegaste a la Escuela Normal? las respuestas muestran un sentido de pertenencia que vincula al sujeto con otros seres humanos (familiares o docentes), hasta las que construyen un imaginario sobre la institución y la carrera, conformando expectativas que llevan a un destino común: especializarse en inglés. Es decir, la elección inicial se centra en primera instancia en ser buenos aprendices del idioma y como consecuencia ser buenos maestros de inglés. Esta expectativa va conformando una visión del mundo de la docencia, compartiendo una base cultural común, a partir de la cual se construyen modelos de ser docente. Es así que, en primera instancia, la historia personal tiene un peso significativo en el sentido de pertenencia a la profesión: *“Desde que tenía 10 años me interesó mucho aprender inglés y me llamaba la atención porque fui a vivir a los Estados Unidos y conforme fueron pasando los años quería perfeccionar mis conocimientos de la lengua inglesa. Al regresar a México, busqué una Escuela, la UNAM, no importaba cual, para lograrlo. Pero cuando ya estaba en la Normal me hice a la idea de ser maestra”* (S. No. 5).

Papel clave juega la imagen de los maestros que fueron capaces de transferir el gusto por la docencia y al mismo tiempo ayudar a construir un sistema de creencias, saberes e imaginarios sobre la profesión docente.

Ante la pregunta sobre si hubo alguna imagen a seguir para inclinarse por la docencia, se encuentran respuestas que destacan el papel del docente en la escuela preparatoria, nivel

previo a la formación normalista: *“La imagen de mi maestra de preparatoria me inclinó a ser maestro de inglés. Me gustaban mucho sus clases, se enfocaba en que nosotros aprendiéramos, que lo practicáramos. Era una persona muy educada, te ayudaba si tenías algún problema, entonces todo eso se conjuntó y por eso creo que esto es lo mío”* (S. No. 1).

La historia coincide en el nivel de secundaria. La competencia de transferir no sólo contenidos, sino de despertar el interés por la profesión resulta crucial y es posible afirmar que contribuye a definir la elección de una trayectoria. Diversos maestros de ese nivel, a pesar de la carga de trabajo que significa laborar con una gran cantidad de estudiantes, del tiempo reducido para la clase de inglés, o las actividades escolares a las que son comisionados más allá del trabajo docente en el aula, diseñan estrategias y materiales que posibilitan la comprensión y el interés por el aprendizaje:

“Mi idea de ser profesora de inglés surgió porque en la secundaria mi maestra llevaba mucho material visual, hacía dinámicas de grupo, explicaba con claridad y su clase era muy amena, lo que decía le entendíamos” (S. No. 11).

Es así que en el periodo previo al ingreso a la formación docente confluyen familia y escuela, padres y maestros, constituyendo un entorno cultural que, si bien no determina, sí contribuye significativamente a que se construyan las primeras experiencias e imaginarios sobre lo que es ser docente, orientando la toma de decisiones en la elección de institución y carrera.

Expectativas y contexto institucional, la primera desviación

Cada estudiante, a partir de su historia y la información de que dispone, forja esperanzas de conseguir algo. Es decir, construye expectativas en las que se expresa lo que espera lograr antes de actuar, manteniéndose atento para enterarse de algo cuando ocurra y actuar en consecuencia. Este compás de espera no es pasivo, se crean imágenes, creencias, ilusiones. Sin embargo, al encontrarse que la realidad no corresponde a lo esperado viene la desilusión.

Las prácticas institucionales en muchos casos derrumban los modelos creados produciéndose una sensación de abandono, de insatisfacción. Se produce así el primer quiebre en el recorrido, que se manifiesta generalmente en los semestres intermedios de la carrera expresándose en

pérdida de espontaneidad –característica básica de la juventud–, se pierde credibilidad hacia el sentido de la trayectoria, y disminuye el interés por las actividades escolares. Las constantes exigencias, preocupadas por lograr la calidad y la competitividad, contrastan con las prácticas institucionales y las condiciones del entorno. En este contexto, la búsqueda de sentido lleva a los futuros docentes a encrucijadas en un mundo donde pareciera imperar la razón de la sin razón. El ausentismo, la huida, el vacío, suelen ser señales de una incipiente soledad: *“Me imaginaba que desde el primer día de clases cada una de las actividades serían en inglés. También aprender estrategias que me permitieran llevar a cabo la ejecución de una clase.”* (S. No. 12). *“Esperaba, en primer lugar, que la Normal enseñaría el idioma, pero no fue así, el idioma lo tenía que estudiar en otra institución. En cierta forma, me siento decepcionada”* (S. No. 10).

Es en la transformación de los imaginarios donde se detecta un primer síntoma de insatisfacción y crisis de identidad, al no coincidir lo que se esperaba con la respuesta que da la institución al modelo construido inicialmente, debilitando la formación pedagógica. Al respecto, el plan de estudios de la especialidad supone que para desarrollar las competencias para el ejercicio docente se necesita, en primera instancia, el dominio del idioma: *“Se requiere que los alumnos que ingresan a esta especialidad tengan un conocimiento suficiente del idioma, equivalente al nivel intermedio avanzado; por otra parte, es necesario que el trabajo cotidiano en el aula se realice utilizando el inglés como medio de comunicación en todas las asignaturas de la especialidad”* (SEP, 2000, p. 9). Como consecuencia de ello, la carrera es la única en las normales del Estado de México que está sujeta a procesos de certificación; los estudiantes que no se certifican en el dominio de la lengua inglesa no pueden presentar examen profesional y, por ende, no pueden titularse.

Sin embargo, existe vacío curricular. En efecto, por un lado se exige un alto nivel de dominio del idioma y, por el otro, no existen asignaturas para el estudio del inglés en los dos primeros semestres de la carrera, tampoco en los dos últimos, esto causa un rompimiento significativo con las expectativas planteadas. Además, el perfil de formación específica de la carrera plantea que en la medida en que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa en inglés, estarán en mejores posibilidades de diseñar y probar diversas estrategias de enseñanza con los adolescentes. Esta situación implica un nuevo dilema: la identificación con un saber

disciplinario especializado, relegando la preocupación por lo pedagógico a un asunto secundario, bajo el supuesto de que lo primario es saber lo que se enseña y luego el cómo enseñarlo: *“¿Pero para qué nos sirve saber los propósitos, el papel del maestro y el alumno, los enfoques de enseñanza, si no sabemos bien Inglés?”* (S. No. 13).

Certificación e inserción laboral, otro punto de quiebre

La situación se agudiza al tener que demostrar que se tiene suficiente dominio sobre el idioma y encontrarse con una inserción laboral que derrumba todo el imaginario creado en el trayecto de la formación: ¿Cómo viviste el proceso de certificación? *“Fue muy decepcionante. Después de hacer el examen las tres veces que nos concedían en Toluca, fui a varias escuelas donde tomaba cursos, luego volvía a hacer el examen y generalmente me faltaban 10 ó 15 puntos para alcanzar la certificación, era desesperante, me estaba traumando, y cada vez que llegaba del examen ante mi familia, llegaba aplastado”* (S. No. 1).

¿En cuántas oportunidades tuviste que hacer el examen? *“Siete. Finalmente no le veo caso... ni estamos dando inglés y seguimos pagando por exámenes que no tienen sentido”* (S. No. 2).

Este proceso de certificación ha requerido de un gran desgaste económico, físico y emocional. Enfrentarse a un constante stress derivado de una serie de exigencias que no siempre garantizan la transferencia de competencias en el ejercicio profesional.

¿Te angustia saber que en cierta medida no dominas lo que tienes que enseñar?

“¡Exactamente! Si me dieran matemáticas, como sea lo hago, y no me gustan, pero electricidad se me está haciendo difícil. No quiero dejar con dudas, ser un maestro barco. No quiero que mis alumnos piensen que nomás vengo a pasar el rato, que piensen que no sé nada.” (S. No. 4).

El contexto y su relación con las trayectorias docentes

El marco contextual en el que han vivido su etapa estudiantil y de ejercicio profesional los docentes, sujetos de este estudio, constituye un periodo de crisis recurrentes que se han prolongado durante más de treinta años. Tras la situación de “crisis” subyace una política económica de ajuste, lo que significa recortes al gasto público, y con ello una particular

tendencia a privatizar la educación. Paradójicamente, se incrementa la exigencia en los niveles de competitividad, se exige a las nuevas generaciones de profesionales acercarse a los estándares internacionales para estar a la par con el contexto global. Como menciona Hargraves (citado por Sánchez, 2000, p. 13):

En un proceso de globalización, cuanto más grandes son las dificultades que debe superar el alumno de educación básica –pobreza, marginación, exclusión, incapacidades físicas- más se le exige al maestro. Para obtener mejores aprendizajes, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer conocimientos, habilidades didácticas, empatía, e identidad docente. Se le demanda un conjunto de saberes que para ser útiles han de ser transferibles, esa transferencia exige, por encima de los saberes, la integración de los mismos en competencias de reflexión, decisión y acción a la medida de situaciones complejas.

En este contexto, el maestro debe remar contra corriente en un ambiente donde la formación profesional y la inserción laboral se desfazan, donde muchos nuevos docentes son excluidos del mercado de trabajo y aquellos que logran insertarse laboralmente no son ubicados en la formación de su competencia, lo cual tiene un impacto negativo pues en estas condiciones los propósitos de formación que se pretenden lograr en educación básica distan mucho de alcanzarse.

Así, la identidad docente se debilita cada vez más, pues “...no bien acaban de definirse y delimitarse ciertos niveles y campos del saber pedagógico, en determinado plan de estudios, cuando ya no corresponden éstos a las exigencias y necesidades emergentes” (Figuerola, 2000, p. 13). Además, al no ubicarse a los egresados en la especialidad de su formación, se debilita no sólo el desempeño profesional, sino también el sentido de pertenencia a una profesión al encontrarse con un ámbito laboral que les despoja de sus saberes, su conocimiento disciplinario, y las competencias que fueron adquiridas para el desempeño profesional en un área específica. El impacto también es negativo porque al asignarse a los egresados materias relacionadas con diferentes contenidos disciplinarios, la enseñanza de las ciencias deja mucho que desear, cuando el papel de la ciencia y la tecnología, como es bien sabido, es fundamental para superar el subdesarrollo.

Es así que la transferencia de conocimientos dista mucho de realizarse, pues la tarea más urgente que tienen los nuevos docentes al insertarse en el ámbito laboral es volver a formarse. Situación que se agudiza al no contarse con políticas claras de inserción laboral. En este sentido, diversos autores han encontrado en el ámbito de Latinoamérica que la inducción de los docentes noveles al campo laboral se ha regido principalmente por el modelo de “nadar o hundirse”; o bien, como afirma García (citado por Vaillant, 2009, p. 37) la situación actual de los maestros que se inician a la docencia es “aterrija como puedas”: *“Entonces, te la juegas solo, no te dan materia para enseñar lo que estudiaste, el proceso de certificación encima y de repente... aquí sin saber a dónde moverse, allá a nadie a quien preguntarle, entonces se encuentra uno solo” (S. No. 1).*

Dada esta problemática, puede afirmarse que los periodos de crisis en el trayecto de la formación docente e inserción laboral constituyen un reflejo de un entorno donde la lucha entre capital y trabajo se ha agudizado, inclinándose la balanza a favor del capital. Así, donde el gran perdedor ha sido el trabajo, la identidad del trabajador se quebranta con la intromisión de nuevos patrones institucionales y culturales, dando lugar a diversos síntomas de insatisfacción, no sólo sobre la formación inicial recibida, sino también sobre la incorporación al campo laboral.

La identidad se resiste a la renuncia

¿Cómo vives ahora el inglés, ya lo sepultaste? *“Es algo que no quiero dejar, lo estudié muchos años de mi vida para que en un momento se caiga. No lo niego, he bajado mi nivel, pero no tanto como para dejarlo morir, no puedo renunciar a lo que soy. No puedo abandonar” (S. No. 1).*

Conclusiones

En la trayectoria de la formación docente se construyen expectativas que no encuentran eco en las prácticas institucionales. Al mismo tiempo, las exigencias del entorno no siempre son acompañadas de acciones encaminadas al logro de los propósitos de formación para la docencia, esta situación se repite en la inserción laboral. Por lo tanto, la identidad profesional sufre quebrantos que se convierten en obstáculos para la transferencia de conocimientos. El

impacto de esta situación es negativo y las competencias profesionales adquiridas distan mucho de ser transferibles, debido a que no existen políticas claras de inducción de los docentes noveles a la docencia.

Referencias

- Bullough, R. (2008). *Counternarratives. Studies of Teacher Education and Becoming and Being a Teacher*. New York, United States of America: State University of New York Press, Albany.
- Figuerola L. (2000). *La Identidad en la Formación Docente*. México: ISCEEM-SMSEM.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- Sánchez, E. (2004) ¿De qué está hecha la identidad?, en *Magisterio*. Toluca, México: Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente de la SECyBS. 18, 10-14.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), Plan de Estudios 2000*. México: SEP.
- Vázquez, X. (2005). En torno a la formación, en *Retornos Reflexivos*. Nezahualcóyotl, México: Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

Fuentes electrónicas

- Merlo, A. (2009). *Trayectorias y contexto institucional de la formación docente*. Consulta realizada el 6 de febrero de 2010, en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/capacitación>
- Vaillant, D. (2009). “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente”, en *Profesorado: Revista del Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 13, No. 1. Consulta realizada el 29 de noviembre de 2009, en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2pdf>

**Trayecto generacional y competencias para la investigación educativa:
hacia una propuesta de reformas para hacer viable el trabajo colaborativo¹**

Manuel Demetrio Aquino Bonilla
Manueldeme1953@yahoo.com.mx
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Resumen

La generación de conocimiento y su aplicación requieren cada vez más la formación de investigadores competentes para capturar, procesar y comunicar información de manera colaborativa. Por ello en este trabajo se indaga sobre las competencias que han sido requeridas en la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, para generar productos de investigación, así como la forma en que ha operado el relevo generacional en el Cuerpo Académico Institucional. Se analiza la experiencia a partir del supuesto de que las trayectorias generacionales no son antagónicas, sino complementarias para realizar investigación en forma colaborativa. El trabajo se fundamenta en el referencial de competencias propuesto por Loya (2011), y la teoría generacional de Oblinger (en Frías y Valenzuela, 2011).

La experiencia muestra que el relevo generacional opera en tanto los más jóvenes colaboran en la búsqueda e intercambio de información, trabajo estadístico, retroalimentando los proyectos, y corrigiendo estilo, entre otros; los más antiguos dirigen proyectos, asumen el liderazgo para promover el trabajo en equipo, y gestionan apoyos para difundir los productos.

Con base en la trayectoria analizada, se proponen reformas para hacer viable la investigación colaborativa.

¹ Ponencia presentada en el Foro "TRAYECTOS DE VIDA DEL INVESTIGADOR: Los estudios de trayectoria: una opción metodológica", Mesa 1 Competencias Profesionales. Chalco, México: Escuela Normal de Chalco. 13 de febrero de 2012.

1. Encuentro de generaciones.

*Él era un abuelo que pescaba solo en la corriente del golfo y había pasado ya cuarenta y cuatro días sin capturar un pez. En los primeros cuarenta días un joven había estado con él. Pero después de cuarenta días sin un pez los padres del joven le habían dicho que el abuelo estaba definitivamente **salao**, que es la peor forma de tener mala suerte, y el joven se puso a las órdenes de otro bote en el que capturó tres buenos peces la primera semana. El joven entristeció al ver al abuelo llegar cada día con su barca vacía y siempre bajaba a ayudarlo a cargar el sedal, el garfio, el arpón, o la vela enredada en el mástil. La vela estaba remendada con sacos de harina y, desplegada, parecía una bandera de permanente derrota.*

Ernest Hemingway

Hay etapas en que el investigador no logra pescar, los objetos de estudio escapan de sus manos como peces prohibidos. La soledad le acosa entonces, pero no puede dormirse pues el tiempo apremia y los tiburones acechan. Tras un arduo proceso de búsqueda logra hacerse de un pez grande, gracias a esta hazaña gana el reconocimiento de otros pescadores y cierto respeto de sus compañeros. Emprende entonces largas travesías para contar al mundo sus hazañas, sus hallazgos. Renueva sus energías y quizá logra cierta admiración de sus relevos. Cual remedo de Quijote recuerda al joven que le ayudaba y también sus pasadas glorias de juventud. Pero no es suficiente, su pequeña lancha y su atarraya ya no pueden competir contra los barcos balleneros. El anzuelo y su lanza le reclaman mucha dosis de paciencia, y el encuentro con el mar una cierta dosis de ternura. Todo parece indicar que le dará insolación y la noche se le viene encima.

Cuando empieza a obscurecer, un nuevo halo de luz ilumina la penumbra. El joven regresa, con rostro de enigma, un brillo indescifrable en sus ojos, y una extraña chispa de curiosidad por

develar los secretos del océano. Este joven nace hacia la mitad de los 80s en el siglo XX, dispuesto siempre a ayudar y aprender de la experiencia del abuelo a pesar de que tiene varios patrones.

Al mismo tiempo nuevos pescadores se incorporan a la pesca. El primero de ellos, con una gran capacidad de asombro, espíritu rebelde y bandolero de los mares, capaz de comunicarse con delfines y especies en peligro de extinción, no se enreda fácilmente ante los cantos de sirenas, su origen se remonta al año de 1971; el segundo, ha ganado el derecho a la pesca tras una larga travesía escalafonaria, tiburonero indomable cuya historia inicia en 1954. Y, un tercero, hechicero de tormentas cibernéticas, hábil para hablarse de tú con el mismísimo Neptuno, su pasado data de 1961. Juntos y con trayectorias generacionales muy diversas se hacen a la mar. Su barca, un Cuerpo Académico; su misión, desentrañar los misterios del mar y mejorar la pesca.

Así entonces, se inicia una nueva aventura. Ahora con dos abuelos, a quienes curiosamente los teóricos llamarían los “Baby Boomers” (Oblinger, 2005); uno, muy cercano a ellos, que también podría identificarse con la llamada “Generación X”; otro, cuya edad le sitúa entre los “Hombres X”; y una posmoderna Dulcinea, suspiro de cebollos y aprendices de Quijote, quien podría ubicarse entre los “Red ó Net”.

En el marco de esta diversidad y con la pretensión de navegar juntos surgen las siguientes incógnitas:

¿Qué competencias necesitan para emprender la travesía?

¿Cómo influye su diferencia generacional en la búsqueda de tesoros marinos?

¿Qué destino le depara a la barca?

Parece ser que este grupo de aventureros comparte la idea de que para conocer el mar y lograr una buena pesca, es necesario trabajar en colectivo; es decir, colaborando para conseguir los mejores resultados. Pero existe escepticismo, pues ante una sociedad predominantemente individualista el trabajo colectivo parece una utopía, una quimera, pero si esto no es posible es muy probable que no se logre pescar o que la barca se pierda en el laberinto de la soledad, sin

identidad y sumergida en el olvido. Por lo tanto, la primera competencia para emprender la búsqueda es saber trabajar de manera colaborativa. Veamos cuál ha sido la experiencia.

Primera etapa, crónica de un naufragio

Inicialmente se invita a todo el pueblo a participar en la barca, explicando en qué consistía conformar un cuerpo de pescadores. La respuesta fue inmediata, cual si fuera un Titanic el barco se llenó. El timón estaría a cargo de quien tenía más experiencia en la indagación. Luego, alineándose de manera un tanto acrítica a los vientos del norte, se asumía como Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento la “Formación docente en competencias profesionales”. Quien lleva el timón diseña el plan y reglamento que señalarían el rumbo, los pone a consideración del colectivo y son aprobados. La función integradora será la investigación, definiendo las tareas conforme a las funciones que cada miembro desempeña. Aquí la barca empezó a zozobrar: “¿Se trata de que hagamos más por el mismo boleto?” “¡El trabajo colaborativo no significa que hagamos la función de otros!” “Será una carga más de trabajo”.

Después se organiza la historia de los pescadores. ¡Vaya tarea! Si bien todos tenían historias, éstas no estaban documentadas, y varias de ellas no respondían a los mandamientos del Olimpo. Las deserciones abiertas o veladas no tardaron en llegar, la barca parecía hundirse. ¿Problemas? Sí: por un lado, hombres de poca fe en la investigación como instrumento para decidir el destino de la nave, consecuencia de una gestión que durante muchos años ha sido patrimonio de los dioses; por otro, escasa tradición para producir uniendo esfuerzos. Cundió la dispersión y se manifestaron algunos síntomas de distanciamiento generacional.

En estas condiciones bajó la moral del colectivo y el joven que ayudaba al abuelo de repente se hizo sospechoso. Se construyeron estereotipos, para unos “Se mal acostumbró”, para otros se volvió un “Costal de mañas”. No obstante, el joven continuaba su labor de pesca y a veces de búsqueda al lado del abuelo, hasta que la tormenta arreció y luego, al salir el sol, le dio insolación.

¿Fue falta de competencia para conformar un equipo interdisciplinario? ¿Poca habilidad para promover la investigación?

Segunda etapa, un horizonte promisorio

Se reconstruye la barca, se hacen algunas reparaciones. De los anteriores pescadores solo quedó el fundador pero pronto se incorporan otros tres. Los vientos empiezan a soplar a su favor. En lugar de atarraya, redes. En vez de contar los peces con los anteriores rudimentos estadísticos, el SPSS. Al tiempo en que se descifra la trayectoria de los peces, se aplica el nuevo conocimiento en talleres que permiten mejorar la pesca. El acceso a la Red pronto daría sus frutos, pues permitió alcanzar el reconocimiento de otros pescadores más expertos, difundiendo frutos más allá de las fronteras y en diversas partes de los propios mares. Se da un paso adelante en la competencia para producir conjuntando disciplinas, surgen conceptos como: interdependencia y transferencia lingüística, se estudian trayectorias con aportaciones de la psicología y la lingüística. Un cierto dominio del idioma inglés permite revisar textos editados en esa lengua extranjera y aplicarlos como referentes teóricos en la investigación.

En este nuevo contexto la competencia para conocer y utilizar la tecnología informática y computacional ha resultado ineludible. Los más jóvenes son los más expertos. Sin embargo, las distancias no han sido significativas en cuanto al interés por acercarse al conocimiento y aplicación de estos instrumentos y vincularlos al desarrollo de la investigación. Se advierte mayor tiempo de uso en el caso de los más jóvenes, este tiempo se orienta para gestionar el auto-mejoramiento, establecer comunicación, estar informado, y en cierta medida para el desarrollo de la investigación.

Como se puede advertir, no se observa diferencia en la aplicación de las TIC's al trabajo de investigación entre los llamados "Generación X" y los Red o Net", con respecto a los "Baby Boomers". Unos y otros participan en la captura, sistematización, procesamiento y análisis de los datos. Lo que sí ha sido claro es que quienes pertenecen a las generaciones más cercanas a las nacidas con las TIC, o nativos digitales, (Frías y Valenzuela, 2011, p. 8) tienen mayor facilidad para relacionarse con las mismas y recuperar mayores recursos tanto para su vida personal como profesional. Así, los más antiguos han ido aprendiendo de los más jóvenes los secretos de la tecnología y, a su vez, los más jóvenes están avanzando en sus competencias para realizar investigación haciendo uso de esa herramienta. Dado que en esta segunda etapa se ha ido formando un grupo más consolidado; la colaboración, la ayuda mutua, y el uso

tecnológico, han permitido fomentar al mismo tiempo la competencia para capturar información, así como promover la investigación y su difusión.

2. Retos y expectativas

Hasta aquí se ha expuesto una visión crítica y autocrítica sobre la trayectoria de la investigación en la Escuela Normal; asimismo, los dos intentos realizados para desarrollar trabajo colaborativo en el cuerpo académico y, la relación entre generaciones que se establece en ese recorrido. A través de esta mirada se podría pensar que los naufragios son responsabilidad de los argonautas y los horizontes promisorios se deben a los dioses, esto no es así. Ambos son responsables de éxitos y fracasos, por ello a continuación se presentan algunas propuestas de reforma para generar las condiciones que propicien el trabajo colaborativo, en el entendido de que este tipo de reformas requieren voluntad política de quienes toman las decisiones. Ya los argonautas se están haciendo responsables de incrementar sus competencias para la investigación, así como para mejorar la pesca.

En lo que sigue, se formulan algunas propuestas para hacer viable y factible el trabajo colaborativo:

a) Un desafío enorme será descentralizar la gestión, pues el estilo actual influye en un cierto escepticismo hacia los beneficios académicos y laborales que pudiera tener el trabajo colaborativo. Aquí cabe mencionar nuevamente una herejía: descentralizar significa en gran medida autonomía. Esto que parece un pecado de soberbia ante los ojos de los dioses, en realidad no lo es. En este sentido, cabe mencionar que el sistema de formación de docentes en México es el único en el ámbito de Latinoamérica que sigue siendo centralizado, y actualmente manifiesta diversos síntomas de agotamiento, uno de los principales es: la investigación y la evaluación no son requeridas como insumos necesarios para la toma de decisiones, éstas son tomadas desde el ámbito político. Aquí cabe preguntarse ¿Qué tan factible es mejorar la calidad de la formación de docentes impulsando la universalidad de pensamiento, en comparación con el modelo normativo-centralista actual?

b) Urge reformar los Reglamentos de Escalafón y Carrera Docente orientándolos hacia la generación, aplicación y publicación de nuevos conocimientos, de tal manera que se promueva la movilidad laboral alentando el interés por realizar esas tareas. Se reconoce que el actual sistema de carrera docente no fomenta la productividad académica, inclusive las escalas evaluativas privilegian el credencialismo y la meritocracia, alentando la competencia desleal pues es muy sencillo conseguir constancias de cursos, diplomados, ó conferencias que en muchos de los casos no fueron impartidas. Por lo tanto, se propone una reforma a estos reglamentos tomando en cuenta: Indicadores CIEES (especialmente carpeta 9 de productividad académica), perfiles PROMEP, y lineamientos ANUIES-SNI.

c) Una expectativa clave es impulsar la investigación educativa en la formación de los formadores. Luego, en la formación inicial docente, pues en los planes de estudio vigentes no hay asignaturas de investigación, reduciéndose el interés por esta función.

d) Se requiere definir alcances del Cuerpo Académico, pues hasta hoy su estatuto de libre elección le reduce a un asunto de “buena voluntad”.

e) Se hace necesario modificar el Reglamento y Manual de las Normales, estableciendo la investigación como función sustantiva para todos los PTC, independientemente del departamento en que se encuentren asignados.

3. Propuestas para enriquecer la trayectoria de vida de los investigadores

1. Establecimiento de un sistema estatal de estímulos para los PTC y PHC que colaboren en los cuerpos académicos y estén registrados ante PROMEP.

2. Descargas académicas para impulsar la habilitación.

3. Aplicación del escalafón aprobado y publicado en 1993, adecuándolo a la lógica de condiciones laborales de las instituciones de educación superior.

4. Destinar financiamiento específico para difundir el conocimiento generado por los cuerpos académicos en publicaciones que cuenten con el registro y arbitraje requeridos.

Implementando, además, mecanismos administrativos que agilicen la autorización de registro ISBN, después de una rigurosa revisión académica.

Referencias

- Bullough, R. (2008). *Counternarratives. Studies of Teacher Education and Becoming and Being a Teacher*. New York, United States of America: State University of New York Press, Albany.
- Frías, A. (2011). Influencia de la generación y la edad profesional en la disposición al uso de la tecnología, de profesores formadores de maestros de primaria. En, *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, UNAM.
- Loya, H. (2011). Referencial de competencias de los formadores de profesores de educación básica. En, *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, UNAM.
- Oblinger, D. G. y Oblinger, J. L (Eds.) (2005). "Educating the Net Generation". Recuperado en <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>.

La competencia comunicativa en inglés al Inicio de la trayectoria de la Formación Docente¹

Mtro. Manuel Demetrio Aquino Bonilla
Mtra. Nancy Alicia Espejel González

Resumen

Se pretende conocer la competencia comunicativa en lengua extranjera que poseen los estudiantes al principio de la formación inicial docente, determinando en qué medida los talleres de inglés son un factor para mejorar su desempeño, en comparación con otros factores como el perfil socioeconómico y escolar previo. El estudio es exploratorio y transversal-comparativo, se fundamenta en la teoría de la transferencia y el paradigma sociocultural.

Se trabajó con 40 estudiantes de 1er. grado de las licenciaturas en educación secundaria, especialidades en español e inglés, aplicándose el Quick Placement Test como examen de colocación, y el Key English Test, para conocer las competencias comunicativas al inicio y final del ciclo escolar. Se revisaron los expedientes de cada estudiante para identificar la trayectoria escolar y socio-económica previa al ingreso a la carrera, así como las evaluaciones realizadas en los talleres durante los dos primeros semestres del ciclo escolar 2010-2011. Conforme al examen inicial se ubicó a los estudiantes en tres niveles: Beginners, Elementary y Lower Intermediate, cuya equivalencia al Marco Común Europeo es A1, A2 y B1, así como a Key English Test y Preliminary English Test, equivalentes al sistema Cambridge. Los resultados muestran un nivel de ingreso muy abajo del esperado, siendo mayores los promedios en la Licenciatura en Inglés en comparación con la de español; sin embargo, se observan avances en el desempeño de ambas carreras, así como en cada nivel. Se concluye que el trabajo de los talleres ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de competencias comunicativas, contrarrestando la influencia de la trayectoria escolar y socioeconómica previa.

¹ La versión inicial de esta investigación se presentó en el *Foro Estatal de Presentación de Resultados de Investigación 2010 – 2011*, realizado en Valle de Bravo México. Toluca, México: Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente.

Introducción

Actualmente el aprendizaje del idioma inglés tiende a generalizarse en todos los niveles de educación básica en México. Esta tendencia plantea diversos retos para la formación de maestros que habrán de atender la enseñanza de esa lengua extranjera. Se requiere impulsar una formación docente adecuada a las exigencias nacionales e internacionales, implementando procesos pedagógicos centrados en las prácticas sociales del lenguaje para desarrollar las competencias comunicativas de los futuros docentes, las cuales habrán de transferir a sus alumnos de educación básica. Estos retos sugieren la necesidad de investigar el recorrido escolar de la formación inicial docente con el fin de considerar la pertinencia de que la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, como institución formadora de maestros, consolide o reoriente la trayectoria de la formación en las especialidades de inglés y español.

Distancia entre la exigencia y la realidad.

El primer problema para lograr los propósitos planteados es la distancia que se ha observado entre el nivel exigido para la certificación de dominio del idioma inglés y el nivel real, pues los estudiantes de inglés no logran los puntajes requeridos al concluir la carrera, incrementándose con ello el rezago en titulación. En contraparte, vacío curricular, pues no existen materias de la especialidad en los dos primeros semestres, ni en los dos últimos.

En estas condiciones los niveles esperados aún son una utopía. Además, aunque los programas oficiales del plan de estudios de la Licenciatura en Inglés están orientados a la preparación para los exámenes de certificación como TOEFL o First Certificate in English (FCE) la experiencia ha mostrado que los cursos encaminados a la presentación de un examen generalmente llevan al fracaso y si en todo caso hay que escoger entre estos dos, es más provechoso un curso de FCE que uno de TOEFL. El TOEFL es un examen descontextualizado de opción múltiple, y su estructura mide conocimientos académicos precisos. En otras palabras, las personas que estudian TOEFL están interesadas en saber si tienen el conocimiento o el lenguaje apropiado para hacer cursos a nivel superior. Por su parte el FCE, si bien es un examen también descontextualizado, permite valorar el nivel de “performance” (desempeño), por lo tanto el estudiante no se concentra sólo en el lenguaje académico sino también en el lenguaje social

(García, 2012). Por lo cual, desarrollar un curso de FCE puede propiciar un buen desempeño en TOEFL pero no al contrario.

Un segundo problema es que la enseñanza del inglés en educación media superior también muestra interrupción durante tres semestres; así, al perder continuidad el aprendizaje del idioma en ese nivel, la competencia comunicativa se estanca o retrocede y al ingresar a la educación normal el desempeño es apenas equivalente al que hoy se propone para el segundo ciclo de educación primaria.

Dada esta problemática, la investigación se propone responder a las preguntas:

¿Cuál es el nivel de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes, en el primer año de la trayectoria de su formación docente en la escuela normal?

¿Cómo influye el perfil escolar previo de los estudiantes en su trayectoria normalista, específicamente en el idioma inglés?

¿En qué medida impactan los talleres de inglés en el desempeño de los alumnos?

Objetivos

- Identificar el nivel de competencias comunicativas de los alumnos de nuevo ingreso al principio y final del primer año de formación.
- Determinar en qué medida los talleres de inglés son un factor para mejorar el desempeño, en comparación con otros factores como el perfil socioeconómico y escolar previo.

Propósito

- Diseñar estrategias para desarrollar los talleres de inglés por niveles de desempeño y transferencia práctica con el fin de producir textos y participar en prácticas sociales del lenguaje.

Supuestos básicos:

- El perfil escolar previo influye en el desempeño durante la trayectoria normalista.
- La modalidad didáctica de taller tiene un impacto significativo en la práctica y transferencia de competencias comunicativas, contrarrestando los efectos de la trayectoria escolar y socioeconómica previa.

Justificación

La formación de docentes para la enseñanza de idiomas enfrenta retos sin precedente en México. La necesidad de adaptarse a los cambios científicos y tecnológicos, la universalización del inglés en educación básica, así como los resultados de diversas evaluaciones nacionales e internacionales que han mostrado bajos rendimientos de los estudiantes mexicanos en el aspecto de lenguaje, hacen necesario que la actividad académica de las instituciones formadoras de docentes se centren en la práctica y transferencia de conocimientos y habilidades. Además, debido a diversos factores, la educación media superior muestra problemas tales como altos índices de reprobación, deserción escolar y en general bajo desempeño de sus egresados, lo cual ha tenido un impacto negativo en la educación superior en general y en la educación normal en particular. Ante estas condiciones, la formación de docentes necesita ser óptima para garantizar una educación básica de calidad, a pesar de las limitaciones que los aspirantes a la docencia muestran al ingresar.

Con frecuencia se afirma que los antecedentes del nivel previo que cursan los estudiantes repercuten en su desempeño en el siguiente nivel escolar. La educación media superior no es ajena a este supuesto, pues la trayectoria escolar en el bachillerato resulta crucial para el posterior desempeño en el estudio de una carrera. Al respecto, en investigaciones previas se ha encontrado que el promedio del bachillerato tiene relación con el rendimiento en la escuela normal; sin embargo, esta relación no ha sido significativa en el caso del promedio adquirido en inglés con el desempeño en el idioma en la trayectoria normalista; inclusive se han encontrado casos cuya media en inglés del bachillerato es de 10 y en la escuela normal han sido los rendimientos más bajos en esa lengua extranjera (Aquino, 2007). No obstante, la mayoría de las investigaciones que consideran la relación del promedio general del bachillerato con el

desempeño en la universidad han encontrado coeficientes de correlación de alrededor de 0.5 cuando se evalúa el desempeño a corto plazo y de 0.45 cuando se trata en términos de tiempos mayores (Trost, 1993, citado en Cabrera, 1997, p. 2).

Considerando estos hallazgos previos, el interés de la escuela normal por identificar el nivel de conocimiento del idioma inglés con el que ingresan los estudiantes facilita:

- La selección y ubicación de los alumnos en los talleres de inglés, conforme a su nivel de competencia.
- Adecuar estrategias didácticas y la complejidad de los contenidos de acuerdo con los conocimientos y habilidades de los alumnos.
- Contar con un diagnóstico inicial que permita valorar el impacto de los talleres de inglés en el desarrollo de habilidades comunicativas en esa lengua extranjera.

Es así que se asume la colocación de los alumnos en el nivel correspondiente tomando en cuenta su competencia comunicativa en cuanto a: la capacidad para producir textos orales y escritos, así como su desempeño para interpretar y comprender lo que escuchan y leen.

Por otra parte, "...La experiencia ha mostrado varias interpretaciones contradictorias sobre los resultados obtenidos en los exámenes estandarizados y los resultados que los estudiantes obtienen en su desempeño en el salón de clases" (García, 2011, p. 1). En efecto, generalmente las calificaciones obtenidas en el transcurso de la formación parecen "inflarse", y no coinciden con las evaluaciones aplicadas por CENEVAL; o bien, en la certificación de dominio del idioma inglés. El resultado: muchos alumnos no aprueban y no logran certificarse, tampoco titularse. Por ello se considera importante identificar cómo es la trayectoria educativa normalista desde el examen de colocación, su desempeño en un examen del sistema Cambridge (KET) y los promedios adquiridos durante el transcurso del ciclo escolar.

Marco teórico

El estudio se fundamenta en un enfoque pedagógico sociocultural, centrado en las prácticas sociales del lenguaje. Desde esta perspectiva, se entiende la competencia comunicativa como la capacidad de usar el lenguaje en forma eficiente en las diversas situaciones sociales que se le

presentan al sujeto; capacidad que requiere de la interacción con otros, lo cual se promueve a través de una pedagogía de la acción, donde la enseñanza se orienta hacia el aprendizaje de competencias para la vida; es decir, aquellas que posibilitan al estudiante un saber hacer con el saber, y la valoración de que lo que se hace se está consciente de que se hace bien. De ahí que un primer criterio para el desarrollo de los talleres, es que estos requieren como requisito esencial la presencia de los estudiantes, pues es mediante la participación social con otros donde se producen textos orales y escritos y donde se intercambian puntos de vista para comprender lo que se escucha y lee.

Asimismo, se pretende superar la dicotomía entre conocimiento y competencia, en otras palabras la creencia de que al desarrollar competencias se renuncia a transmitir conocimientos. Como propone Perrenoud (2010, p. 7) “La competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos”. En este sentido, la competencia comunicativa se genera en la práctica de la lengua extranjera, en una diversidad de situaciones de interacción para unir la expresión, la repetición y variación con los deseos de comprender y de hacerse comprender, favoreciendo un compromiso personal con los intercambios seguidos. Por ello, la competencia comunicativa no está divorciada de la competencia lingüística; es decir de la gramática, las funciones y la estructura de la lengua, pues este conocimiento también es esencial para producir textos y comunicarse en forma correcta, de no ser así se correría el peligro de la fosilización del idioma y terminar “cantinfleando” en inglés. De ahí que, en cada sesión de los talleres se procura atender tres aspectos esenciales como insumos básicos para interactuar y comunicarse: vocabulario, gramática y pronunciación.

Un tercer asunto en cuestión radica en si el desempeño es un indicador más o menos confiable de una competencia. El debate sobre esta cuestión generalmente centra su crítica sobre los exámenes, que juzgan el nivel de una persona sobre la base de un desempeño puntual, en condiciones muy particulares; no obstante –como señala el mismo Perrenoud-, la preparación de los exámenes rechazada en teoría, es estimulada en la práctica. Para resolver esta cuestión, la presente investigación utiliza dos estrategias: por una parte, la aplicación de un examen

estándar internacional y; por la otra, las evaluaciones de cada unidad estudiada en los talleres mediante: rúbricas, exámenes parciales, y ejercicios realizados en el Student's book y el workbook. En este sentido, se eligió el Key English Test (primer nivel del Sistema Cambridge), justamente porque a diferencia del TOEFL (línea americana), evalúa el nivel de desempeño de los estudiantes atendiendo a la problemática de la *transferencia de conocimientos* y la construcción de competencias, con base en los siguientes supuestos:

- a) Lo que saben los futuros docentes sobre el idioma inglés ha de ser transferible en la escuela secundaria y no sólo un “aprendizaje” para acreditar exámenes de certificación.
- b) Si bien la transferencia requiere del dominio de conocimiento académico, ésta muy difícilmente podrá lograrse si no se desarrolla un cierto nivel de lenguaje social.
- c) La transferencia necesita conocimiento claro sobre el funcionamiento de la lengua inglesa, así se podrá producir textos y participar en prácticas sociales del lenguaje.
- d) La intervención docente en los talleres considera en primera instancia el nivel de competencias comunicativas de los alumnos, así como los perfiles de desempeño a través de los cuales podrá evaluarse el logro de las competencias esperadas.

Finalmente, ante la muy probable pregunta de por qué estudiantes de Inglés y Español, la respuesta tentativa es: porque existe interdependencia entre Lenguas; es decir, los estudiantes que comprenden y dominan el funcionamiento de su lengua madre, muy probablemente logren un mejor desempeño en el aprendizaje de una lengua extranjera, y en sentido contrario quienes tienen problemas para producir textos y comunicarse en forma eficiente en su propia lengua, es muy probable que no logren un aprendizaje claro de una lengua meta. Este último planteamiento teórico será desarrollado en la investigación a realizarse en el ciclo escolar 2011-2012, con apoyo en la teoría de la transferencia de Cummins.

Procedimiento

El estudio es exploratorio y transversal comparativo. El universo está constituido por estudiantes de 1º. a 4º. grado de educación normal que estudian las licenciaturas en educación secundaria, especialidades en Español e Inglés. En total 101 alumnos.

De ellos, la investigación se basa en la siguiente muestra:

ESPAÑOL	1er grado	21
INGLÉS	1er. grado	19
TOTAL		40

El procedimiento consistió en la revisión de expedientes de los alumnos de nuevo ingreso al ciclo escolar 2010-2011, en ambas licenciaturas, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1. Factores personales: aquí se consideraron dos vertientes; una que se refiere a las características socio-demográficas de los estudiantes al ingresar a la escuela normal, tomando en cuenta: domicilio, edad, sexo, estado civil y ocupación de los padres; otra que recaba datos sobre la trayectoria escolar previa, donde se considera: preparatoria de procedencia, tipo de preparatoria, tiempo en que se realizó el bachillerato, promedio en inglés, y promedio general del bachillerato.

2. Otro aspecto se refiere a la trayectoria de los estudiantes en los talleres de inglés, durante los dos primeros semestres de la carrera, considerando: inasistencia, porcentaje de asistencia, promedio anual, y su desempeño en el Key English Test (KET 1 y 2), para tener un referente de comparación sobre el nivel de competencias comunicativas al principio y al final del año escolar.

El instrumento KET mide el nivel de dominio del idioma inglés, conforme al sistema de evaluación Cambridge para hablantes de otras lenguas. Consta de 110 reactivos, de los cuales 35 corresponden a Reading; 25 a writing; 25 a listenig y 25 a speaking. Fue aplicado a principios de noviembre de 2010 y a fines de mayo de 2011. Las tres primeras competencias fueron evaluadas de manera simultánea con todos los estudiantes, mientras que la expresión oral se evaluó en binas con dos evaluadores, siguiendo una rúbrica diseñado ex profeso.

La forma de procesar la información se basó en estadística descriptiva con apoyo del programa estadístico STATS.

Resultados

Se revisaron 40 expedientes escolares; 19 de la Licenciatura en Inglés y 21 de Español. El domicilio predominante es el municipio donde se encuentra ubicada la Escuela Normal, es decir Nezahualcóyotl, con una frecuencia de 27, luego Chimalhuacán con 8, el resto se distribuye entre Chalco, Iztapalapa D. F., Ixtapaluca, Ecatepec, y los Reyes, con una frecuencia cada uno. Esto significa que 2 de cada 3 estudiantes viven cerca de la institución, razón por la cual no deben tener problemas para trasladarse a clases. La edad promedio es de 19 años, con una mínima de 18 y máxima de 24, predominando el sexo femenino en ambas licenciaturas en una proporción aproximada de cuatro mujeres por 1 varón.

El empleo con mayor frecuencia, de los padres, es labores del hogar, esto se explica debido a que la mayoría de los tutores registrados en los expedientes son mamás. Destaca el hecho de que 14 de los tutores son profesores, lo cual significa que aproximadamente 1 de cada 3 alumnos son hijos (as) de maestros. Considerando esta proporción y los empleos restantes, se puede inferir que la condición socioeconómica se sitúa entre media y baja, lo cual no favorece un capital cultural suficiente para lograr los estándares de dominio del inglés que actualmente se exigen, ello implica que dicho capital deberá desarrollarse principalmente en la escuela normal. La mayor parte de los alumnos provienen de preparatorias estatales cuyo bachillerato es propedéutico; de ellas, la mayoría son anexas a las normales de la región. Esto puede interpretarse como un indicador de que los estudiantes habrían definido una trayectoria hacia el ejercicio de magisterio desde que ingresaron a la escuela preparatoria (ver cuadro No. 1)

Cuadro No. 1

	PREPARATORIA DE PROCEDENCIA													
	ESTATALES							FEDERALES						
	A. 3	OF. 82	A. CH.	A. 4	A. 1	OF. 75	OF. 54	OF. 86	CET 32	CONAL LOS REYES	CEBT A 35	CECY TEM 37	CECY TEM 2	BACH 12
Inglés	3	0	0	5	5	1	1	0	0	1	1	0	2	0
TOTAL 15								TOTAL 4						
Español	6	1	1	6	3	0	0	1	1	0	0	1	0	1
TOTAL 18								TOTAL 3						
TOTAL	9	1	1	11	8	1	1	1	1	1	1	1	2	1
TOTAL 33								TOTAL 7						

A.=Preparatorias anexas a las escuelas normales.

En la trayectoria previa a la escuela normal la mayoría de los estudiantes concluye el bachillerato en el tiempo esperado, es decir en tres años; sin embargo, existen dos casos que se retrasaron con un tiempo de 5 a 6 años para insertarse en la escuela normal, esto se refleja en una edad de 24 años, lo que no coincide con el requisito especificado en la convocatoria de ingreso. El promedio obtenido en la asignatura de inglés en el bachillerato es de 8.3, mínima de 7 y máxima de 10, con una desviación estándar de 0.940 lo que significa que existe diferencia en el nivel de inglés de los alumnos, aunque ésta diferencia no es muy grande. El promedio de los estudiantes de la especialidad de inglés es de 8.61, mientras que el de los de español es de 8.01.

El promedio general de calificación al concluir el bachillerato es de 8.2. Y, en contraste, es mayor en los estudiantes de español, cuyo promedio fue de 8.3, mientras que el de los de inglés es de 8.2, siendo menor la desviación estándar en los de español (0.38). Las diferencias observadas en los promedios obtenidos en inglés en el bachillerato se relacionan con los resultados del examen inicial de colocación para el curso propedéutico de inglés. Conforme al Quick Placement Test, la mayor proporción de los estudiantes de español fueron ubicados en el nivel de beginners, y en elementary; mientras que en el nivel más alto (Lower Intermediate) solo quedaron alumnos de la especialidad de inglés.

Por lo tanto, se infiere que existe relación entre los promedios de inglés, obtenidos en el bachillerato, con los observados al ingresar a la escuela normal. Pero, esta relación no es significativa en el caso del promedio general del bachillerato con el desempeño inicial en inglés en la carrera normalista.

La trayectoria muestra continuidad en el recorrido del primer año. El promedio anual obtenido por la licenciatura en inglés es de 7.9, mientras que el de español es de 7.3; es decir, se mantuvo la diferencia de 6 décimas en promedio entre una carrera y la otra. No obstante, el promedio general anual de dominio del idioma es de 7.6, siendo más bajo que el obtenido en el bachillerato (8.2).

En cuanto a los resultados del Key English Test, se observa una media de 4.3 en la especialidad de inglés en el test inicial, mientras que en el final es de 5.58, esto significa un avance de 1.2 en

escala de 1 a 10. En la licenciatura de español el test inicial muestra un promedio de 3.19 y el postest de 3.77, o sea un avance aproximado de 6 décimas. Como puede verse, el progreso de los alumnos de español es más modesto, lo que se refleja en que varios bajaron del nivel elementary a beginners, otros se quedaron en ese mismo nivel. A pesar de ello, se encuentran casos que habiendo estado en beginners ascendieron hasta el nivel lower intermediate, entre ellos una estudiante de español.

Conclusiones

Desarrollar competencias requiere de tiempo, de ahí que al cabo de 140 horas en promedio, los supuestos planteados se cumplen modestamente. No obstante, los efectos de los talleres de inglés, han permitido contrarrestar los efectos de la trayectoria escolar y socioeconómica previa. Entre los aspectos que influyen en forma negativa en el nivel de competencia se encuentran básicamente tres: en primer lugar, la creciente inasistencia de los alumnos a los talleres; en segundo, el incumplimiento de las tareas; como tercer factor destaca la insuficiencia de personal de la especialidad y las comisiones urgentes que impiden atender las necesidades de los talleres.

Referencias

- Aquino, M. (2007). "Desarrollo de la comprensión oral y escrita en la formación de docentes de lengua extranjera (inglés): obstáculos y posibilidades", en *Investigación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de México, Summa 1, Investigación*. Toluca, México: Dirección General de Educación Normal y Desarrollo docente.
- Cabrera, H. (1997). "Estudio comparativo de las trayectorias escolares en tres licenciaturas de la U. A. C. en los dos primeros semestres con relación a los índices de deserción y reprobación: durante el periodo 94-96", en *Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (200). *Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal*. Nezahualcóyotl, México.
- García, G. (2011). *Enfocando la enseñanza de lenguas de forma diferente en el Estado de México*. Ponencia presentada al XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir Competencias Desde la Escuela*. México: J. Sáez editor.

Secretaría de Educación Pública (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), Plan 1999*. México: SEP.

University of Cambridge ESOL Examinations (2004), *Quick Placement Test*. China Oxford University Press.

_____ (2008). *Key English Test*. United Kingdom: University Press, Cambridge.

Fuentes electrónicas

Secretaría de Educación Pública (2008). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. Consulta realizada el 1º. de agosto de 2011, en <http://www.Desteca.com.mx/reunión/presentaciones.htm>

**Productividad académica y desarrollo curricular:
condiciones clave para acreditar el Programa de Licenciatura en Inglés**

Manuel Demetrio Aquino Bonilla
Manueldeme1953@yahoo.com.mx

Gerardo García López
Tepalcate@hotmail.com

Eje temático

Condiciones necesarias para acreditar programas educativos

Introducción

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se propone “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007, p. 15). Ello supone la necesidad de acreditar la calidad de los programas académicos de las escuelas normales, como instituciones que tienen encomendada la misión de formar docentes, para hacer posible el logro del objetivo propuesto. En este sentido, la meta en programas de educación superior que alcanzan el nivel 1, otorgado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), se ha propuesto avanzar en la acreditación de un 38.3% de estudiantes en 2006, a 60.0% en 2012.

Estos objetivos y metas se desprenden de las políticas definidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el cual se menciona que:

“Se trabajará para articular un sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación, con el fin de fortalecer las prácticas de autoevaluación, evaluación externa de pares, acreditación formal y exámenes nacionales estandarizados a los egresados, las cuales son efectuadas por instancias como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), entre otros. **La acreditación de la calidad de la oferta educativa es esencial para mantener el valor social y económico de la educación superior.**” (Citado por Chacón, 2011, p. 1).

De acuerdo con lo anterior, la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl realiza diversas tareas para lograr la certificación considerando los estándares de calidad diseñados por el Comité de Artes, Educación y Humanidades de los CIEES. Dado que la institución tiene como misión central la formación de docentes, en las licenciaturas en educación secundaria con especialidades en español e inglés, el reto crucial que tiene a corto plazo es la certificación de ambos programas con el nivel requerido. Para lograrlo se requiere construir las condiciones necesarias para acreditar ambas licenciaturas, algunas de estas condiciones pueden crearse con el compromiso asumido por los sujetos que laboran en la propia comunidad educativa; otras, dependerán de diversas reformas curriculares y normativas, mismas que reclaman decisiones de política educativa tanto de las autoridades federales como estatales. Conscientes de que la certificación forma parte de un proceso de evaluación centralizado y generado desde las autoridades gubernamentales, con el fin de fundamentar la asignación de recursos para el desarrollo institucional, en esta ponencia se hacen aportaciones a dos criterios, claves a nuestro juicio, contenidos en la metodología de evaluación de los CIEES; éstos son: productividad académica y desarrollo curricular.

Acreditación, criterios e indicadores de calidad

Se entiende a la acreditación como “el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador a un programa académico que demuestra su pertinencia social y cumple con ciertos criterios de calidad asociados a su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y resultados” (Chacón, 2011, p. 4).

En este sentido, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior define los siguientes factores para evaluar y acreditar a un programa académico: 1. Personal académico adscrito al programa; 2. Currículum; 3. Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje; 4. Servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes; 5. Alumnos; 6. Infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa; 7. Líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa; 8. Vinculación; 9. Normativa institucional que regule la operación del programa; 10. Conducción académico-administrativa; 11. Proceso de planeación y evaluación; 12. Gestión administrativa y financiamiento.

De acuerdo con el informe de evaluación sobre la Licenciatura en Inglés de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, el Comité de Artes, Educación y Humanidades (CAEH, 2011, p. 5) considera como criterios del análisis curricular la congruencia, la consistencia y la validez interna y externa. Los referentes externos son los avances de las disciplinas relacionadas con la formación profesional, así como lo que demanda el mercado de trabajo y las necesidades de desarrollo del país. En cuanto a los referentes internos, se considera la pertinencia de los objetivos y los contenidos de los programas y la estructura curricular en los términos señalados; es decir, la gestión adecuada de los recursos institucionales para la docencia, además de otros referentes.

Por su parte, la tabla de contenidos de las carpetas de medios de verificación de los CIEES considera en la carpeta 9 el aspecto de productividad académica, con dos categorías y sus respectivos indicadores, que son: docencia e investigación. En docencia, se incluye el desarrollo de tecnología educativa, innovaciones y elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje; la actualización pedagógica y/o disciplinaria; participación en encuentros académicos; dirección de tesis, tesinas y proyectos terminales o profesionales. En cuanto a Investigación, ésta incluye: líneas de generación y aplicación del conocimiento; creación artística y; articulación de la investigación con la docencia.

Desde este marco, la presente ponencia se delimita al aspecto de productividad académica como un factor esencial para el desarrollo curricular, y para la acreditación del Programa de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés).

Productividad académica y desarrollo curricular

Impulsar el desarrollo curricular supone como condición necesaria el incremento de la productividad académica. En este sentido, se considera la productividad académica como una variable estratégica para el logro de los perfiles profesionales propuestos en los planes y programas de estudio, debido a que su comportamiento determina los niveles de avance en la formación recibida y el aprendizaje de cada alumno en el mediano y largo plazos.

Por lo tanto, los aumentos en esta variable se traducen en el mejoramiento sostenible de los niveles de calidad. Pero, cuando la productividad académica es baja, también disminuye la calidad de la formación recibida. En consecuencia, debe revalorizarse este concepto para mejorar el proceso de formación y asumir que el desarrollo curricular y la formación docente, dependen en forma importante de esta variable; sin ella no será muy significativo el aprendizaje y, muy probablemente, no se logre la acreditación requerida según los estándares nacionales e internacionales exigidos para la certificación de los egresados y la acreditación del Programa de Licenciatura en Inglés.

Si bien la productividad académica constituye un factor de primera importancia para el desarrollo curricular, existen diversas condiciones externas a la institución que obstaculizan ese desarrollo, convirtiéndose en factores adversos para la acreditación. La vida académica sucumbe ante los embates de la burocracia y la gestión centralizada; las actividades urgentes y la necesidad de “cumplir-sobrevivir” inhiben la producción de literatura y de tecnología para el aprendizaje, se desalienta la innovación pedagógica pasando a segundo término pues generalmente no es motivo de interés dadas las actividades emergentes con las que hay que “cumplir”. La producción pedagógica que durante muchos años caracterizó a las escuelas normales, su liderazgo en la didáctica, las innovaciones y la elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje gradualmente han ido disminuyendo, agudizándose su declive particularmente en las etapas de mayor ajuste presupuestal. Como bien señala un directivo “Me enviaron a administrar la pobreza”.

Paradójicamente, el Plan de Desarrollo del Estado de México propone, entre sus estrategias y líneas de acción para una educación de calidad, promover el uso de tecnologías de información de punta y el aprendizaje del idioma inglés, como parte de los contenidos educativos de los diferentes niveles.

Lo anterior sugiere la necesidad de analizar las condiciones que se requieren para la acreditación del Programa de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés).

Veamos algunas condiciones que deberán atenderse tanto a nivel local, como a nivel macro, para hacer viable la acreditación del programa.

Vacío curricular

En el programa actual de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera (inglés), hay diversas omisiones que provocan un gran desfase en la formación inicial de maestros con respecto a la formación que otros alumnos, en licenciaturas similares, aprenden:

1. La falta de aprendizaje de la lengua desde el primer semestre y hasta el último, hace que los alumnos no tengan un modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde sus primeros niveles y hasta el nivel TOEFL 550 puntos.

2. Hay también un vacío de metodología específica para la enseñanza del idioma. Si bien es cierto que hay principios psicolingüísticos de adquisición y aprendizaje de las lenguas en algunas materias, no hay la teoría específica sobre metodología de enseñanza de lengua extranjera. Nos centraremos en estos dos vacíos y las contradicciones generadas por el propio sistema, mismas que obstaculizan la posibilidad de acreditar el programa de esa licenciatura rebasando las posibilidades de la institución.

Una mirada crítica sobre la formación de docentes para la enseñanza del inglés.

La formación en el dominio del lenguaje inglés, en una escuela que forma maestros de esa lengua, es fundamental porque ayuda a vincular la teoría con la práctica, destruye los mitos sobre su aprendizaje y abre nuevas posibilidades para la adopción de las metodologías de enseñanza de ese idioma. Alguien que no ha visto qué funciona y cómo funciona, no puede llevar a cabo una verdadera implementación en la práctica. Uno de los problemas que enfrenta la escuela normal es que envía a los alumnos a observar el fracaso de años de prácticas que no funcionan en las escuelas secundarias y se supone que los alumnos deben aprender de ello. Otra buena nota de retroalimentación de los alumnos es que la Normal no conoce suficientemente la realidad de la secundaria y lo que ellos pueden aplicar en sus prácticas. La cuestión es que conocemos parcialmente y no se les muestra cómo podría ser una intervención

apropiada en la escuela, generalmente hablamos de lo que podría ser: del trabajo en equipo, la coordinación de los maestros de inglés, de las prácticas sociales del lenguaje; y ellos nos escuchan cual si eso fuera una lejana abstracción, un ideal que algún día pudiera ser, una utopía a lo mucho. El problema es que en la misma Normal no les hemos mostrado cómo los maestros de inglés se pueden coordinar para llevar a cabo la enseñanza, el trabajo en equipo, y cómo el conocimiento didáctico lo pueden aplicar con facilidad en la secundaria.

Si bien es cierto, estas condiciones son inherentes al compromiso profesional de los actores locales, el vacío curricular debe modificarse desde los planes de estudio. En este sentido, la lógica de la acreditación supone que los cambios curriculares pueden realizarse en forma autónoma en las escuelas normales, a la manera de las universidades u otras instituciones de educación superior. Pero, esto no es así, generalmente la escuela normal tiene que esperar a que se implementen los cambios en educación básica y, luego, hacer las reformas más pertinentes, sin que los formadores de docentes participen en las decisiones sobre el diseño curricular, la participación se reduce a la “consulta”. Así, nuestros estudiantes se encuentran ante la disyuntiva de adaptarse a las condiciones y prácticas de las escuelas de educación básica o bien de proponer “innovaciones” que, debido a vacíos teórico-metodológicos, en muchos casos no tienen impacto en las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, la institución se ha visto en la encrucijada de destinar recursos para el desarrollo de tecnología educativa, innovaciones, y recursos para el aprendizaje; o bien, de invertir para mejorar la infraestructura material dadas las grandes carencias que históricamente le han caracterizado.

En este sentido, el informe de evaluación de febrero de 2011 (CIEES, 2011, p. 16) recomienda **“Fomentar y apoyar la producción académica de la planta docente, pues es necesario que todos los docentes de la licenciatura se sumen a esta actividad para contar con mayores insumos para el proceso de enseñanza-aprendizaje”**. Recomendación que requiere ser tomada en cuenta por los responsables del establecimiento escolar, si se quiere mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, estar en mejores condiciones de acreditar el programa de la licenciatura.

Por otro lado, desde el terreno de la intervención docente no se ha enseñado a los estudiantes a tener objetivos claros y definidos sobre el dominio del idioma, ello contrasta con los

estándares internacionales exigidos para la certificación y el derecho a titularse; es decir, con las metas de obtener una certificación de Cambridge o de TOEFL o con la alineación de programas según el marco común Europeo. No se han diseñado estándares y certificaciones propios, lo cual nos convierte en consumidores permanentes de lo que se produce más allá de nuestras fronteras, inhibiendo la productividad local y la posibilidad de crear infraestructura académica propia. Los alumnos mientras tanto tienen que buscar el aprendizaje del idioma en otras escuelas donde se estereotipan modelos cuya variedad va desde los centros de lengua universitarios hasta las escuelas comerciales llenas de ideas mitológicas acerca del aprendizaje de la lengua que les transmiten a nuestros alumnos: ideas como “en seis meses serás bilingüe”, o “aprende inglés sin tareas”, lo que interioriza en los estudiantes la ideología de que sin esfuerzo pueden aprenderlo en seis meses, lo único que tienen que hacer es juntar el dinero para pagar la inscripción y colegiatura en la famosa academia.

Sin embargo, el aprendizaje de la lengua es una tarea de tiempo completo que se debe de combinar con el desarrollo de muchas habilidades, pero además requiere de un compromiso a largo plazo. Cummins (2000) habla de cuatro a siete años de dedicación continua para el dominio del lenguaje académico, estos son estudios serios que tienen sentido para nuestros alumnos, pues si consideramos que la exigencia de la normal es la obtención de 550 puntos en TOEFL, lo cual es típicamente un requisito para el ingreso a una universidad estadounidense, entonces es lo que les estamos pidiendo: el desempeño del inglés a un nivel académico.

El problema es que la currícula –como ya se ha dicho en reiteradas ocasiones- no ofrece en sus cursos lo que espera que los alumnos logren al final de la carrera. Otros autores hablan de que el aprendizaje de una segunda lengua necesita de más ó menos entre 10 y 12 mil horas. Con los cuatro cursos de inglés que se dan en la normal, suponiendo que cada uno tuviera 80 horas presenciales al semestre, estaríamos hablando de 320 horas en total de enseñanza del inglés, tiempo bastante corto para la exigencia terminal.

La propuesta local ha sido la implementación de talleres de inglés dentro de la normal, durante los cuatro años de la carrera, como acción complementaria y “remedial” ante el vacío curricular, y que la asistencia a éstos sea del tipo de las escuelas de idiomas con una división en

niveles. Los alumnos por lo tanto van adquiriendo conciencia de que tienen que tener un progreso serio en el idioma.

La enseñanza de la metodología

Encontramos otro problema en la falta de una metodología de la enseñanza del inglés. Bien cierto es que para ciertos contextos la metodología comunicativa es la más apropiada, y las funciones sociales del lenguaje también; pero, para los primeros niveles de enseñanza del idioma hace falta que los maestros en formación tengan más recursos de donde echar mano y que no por no saber diversificar sus clases a nivel metodológico se vean limitados. Además es parte de su tradición, pues la enseñanza de lenguas experimentó muchos cambios el siglo pasado y hubo grandes lingüistas que hicieron escuela, ayudando a mejorar la productividad de la función docente. Nada surge de la nada, a veces hay que conocer la tradición para criticarla o también para mejorarla, pero lo que hacemos es mostrarles lo comunicativo sin su contexto, sin su contraparte, siendo que es una metodología que incorpora elementos de muchas otras y la realidad es que en las escuelas donde se enseña a enseñar lenguas esto es algo que se hace, los alumnos conocen su tradición y la tratan de implementar.

Otras contradicciones

Hay dos más que están constantemente presentes y que nos gustaría abordar. Una es el personal capacitado para atender la especialidad, lo cual se va logrando a través de los años y con cierta selectividad, con el perfil adecuado, pero no siempre se ha podido. Una vez más, la institución se encuentra atada a los vaivenes de la administración central, pues la asignación de docentes, en muchos de los casos, se hace de manera discrecional sin que en ello cuenten los perfiles para la atención especializada y pedagógica requerida. La asignación de plazas por concurso es prácticamente inexistente, eso hace que nuestros alumnos estén en desventaja porque mientras en otras escuelas el perfil requerido es una condición esencial, en ésta a veces solo envían a quien esté "disponible", algo que afecta a la formación de los alumnos. El impacto de esta situación es negativo, pues la falta de práctica en inglés no sólo se da en las líneas de formación general, sino también en las materias de la especialidad que terminan siendo impartidas por personal que las dicta en español.

Por otra parte, la cuestión de que por cuatro años nos esforzamos en pedirles a nuestros alumnos que se esmeren en su formación, específicamente en el aprendizaje del idioma, a la hora de que egresan son asignados la mayoría de veces en plazas donde tienen que enseñar carpintería, electricidad, geografía, ó matemáticas, excepto inglés. Propiciando esto que muchos de los no titulados al momento de egresar se frustren y no hagan caso de su aprendizaje del idioma porque sienten que no vale la pena, pues ni siquiera lo van a enseñar.

¿El resultado? Los docentes laboran con una gran dosis de insatisfacción sobre la formación recibida, y sobre su inserción laboral, reduciendo significativamente las posibilidades de acreditación del Programa en cuestión.

Referencias

- Aquino, M. (2011). *Trayectorias docentes y competencias profesionales: quiebres impuestos por el contexto institucional y el entorno global*. Ponencia, en Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Nuevo León/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chacón, F. (2011). *Análisis de la percepción de los resultados de la acreditación de la calidad educativa en los programas académicos de licenciatura*. Ponencia, en Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México D.F. Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Nuevo León/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2011). *Informe de Evaluación*. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés). México: CIEES.
- _____ (s/f). *Metodología General CIEES para la Evaluación de Programas Educativos. Manual para la Autoevaluación*. México: CIEES.
- Gobierno del Estado de México (2005). *Plan de Desarrollo Estado de México 2005-2011*. Toluca, Estado de México: Poder Ejecutivo.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

**English Communicative Competence in la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
Through the Eyes of an English Teach Assistant¹**

Andrew Justin Ray Moore
Fulbright García-Robles English Teaching Assistant
namtabandy@gmail.com

Abstract:

This paper treats the experiences of a native English speaker in the Normal School system with regard to student English communicative competence in both writing and speaking. Both of these fields of competence are viewed in comparison with the education of the author in the American system and his own struggle to learn Spanish as a second language. Conclusions are drawn from these comparisons, and strategies which were employed in the author's second language education are evaluated and suggestions are made as to how they could be effectively applied within the Mexican Normal School model.

Key Words

English speaking culture: "tertulias"; communicative competence; confidence-building; writing, speaking.

Line of Work

Competencia comunicativa

Introduction

The purpose of this paper is to explore and describe my experiences with English language acquisition in La Escuela Normal No. 4 de Nezahualcoyotl as a Fulbright García-Robles English Teaching Assistant. In order to gain some perspective on how my own experiences with learning a second language have affected my time working at Normal No. 4, I feel that it is pertinent to relate a little of my own background prior to coming to teach in Nezahualcóyotl. In

¹ Ponencia presentada en la Escuela Normal de Atacomulco, en el *FORO NACIONAL: Formación Inicial de Docentes en Inglés*. Atacomulco, México, 17-18-19 de febrero de 2010.

the United States I attended Oklahoma State University, majoring in Spanish and graduating in May of 2009. Many of the experiences I had during my five years at University were very formative in my own acquisition of Spanish as a second language, and they have certainly informed my approach to teaching English as a second language, as well as helping me to realize which are the most effective strategies for helping a student improve and ultimately master a language that is not their native tongue.

Though these experiences certainly vary far and wide, here I hope to highlight those that were most useful to me as a student of a second language, how student language acquisition in the Normal No. 4 compare to my own problems with learning Spanish, and how these strategies can be applicable within the context of the Mexican education system to affectively create an environment for success. The university system from which I come is certainly different than the Normal model that students are exposed to in Nezahualcóyotl. The greatest and most noticeable difference between the two systems is the lack of native speakers as professors in Nezahualcóyotl. At Oklahoma State, I was fortunate enough to have several professors from a wide range of Spanish-speaking countries, and the benefits of this in second language acquisition are obvious and need not even be mentioned. However, recognition of this fact is important in determining which strategies can be employed in a setting such as the Normal No. 4 to overcome the lack of professors who speak English as a first language.

Another notable difference between the two systems is the emphasis placed on writing over speaking in the American model. I offer this not as a claim that this is a preferable method, but rather as an observation that in many of my Spanish classes at University, good writing and clearly-expressed thinking came first, and the Spanish came second. In other words, there was an expectation that a student's level of Spanish was high enough to express themselves in an academic manner, and the goal of our writing assignments was not primarily to improve our Spanish, but rather Spanish was assumed to be the operating language in our academic environment. Within this context, professors would then take every opportunity they could to critique a student's Spanish writing technique, and this fine-tuning of written Spanish would ultimately translate into improved spoken Spanish.

A third difference which was very noticeable to me upon arriving in Nezahualcóyotl is the absence of what I will refer to as an “English speaking culture.” To help define this term, I will relate it to the “Spanish speaking culture” which existed at Oklahoma State. Walking into the Spanish department building, one is met with the sounds of lively conversation, whether it is social or business or academic, in Spanish. This could be between native speakers, which is always good practice for a learner to listen to; it could be between an American professor and a native speaker, which is encouraging to a learner; or, it could even be between two American professors who realize the value in using their second language on a daily basis and the importance of cultivating this “Spanish speaking culture” to establish a certain level of expectation for the students. For example, whenever I needed to visit a professor whose second language was also Spanish, I nevertheless was required to at least try and express my thoughts in Spanish for communicative purposes, because any opportunity to practice the spoken equivalent of a second language is a good opportunity. In contrast, much if not most of the daily life in the Normal No. 4, even oftentimes within the classroom, is conducted in Spanish.

Another way in which this emphasis on practicing the speaking of a second language manifested itself in my university was through an extra-curricular program referred to as *Tertulias*. Though the historical context for this idea lies in an artistic, turn-of-the-century Europe, it was applied in our program as an optional Spanish conversation group. Meeting twice a week, it offered a constant opportunity to those students seeking to improve their verbal abilities in Spanish as a second language. I know that in my own experiences with Spanish acquisition, these *Tertulias* were invaluable, and later in the paper I will go into more detail on the most effective way to implement them and how their use in an environment such as the Normal No. 4 can be very beneficial.

With these differences thus stated and recognized, I will now relate my impressions of the communicative competence of the students in Nezahualcóyotl with respect to writing and speaking English as a second language, what similar problems they seem to face, and ultimately what strategies could possibly be employed to help the students overcome learning adversities that oftentimes are similar to ones that I have faced myself.

Writing:

As I think is true with all second language acquisition, expression through writing is always easier and more fluid than that of speaking. In my opinion, this is for a number of reasons. To begin with, in both writing and speaking a student is forced to apply the grammatical structures that have been learned as well as the vocabulary that has been acquired in the second language. The beauty of writing as practice in a second language expression is that it allows a student more time for reflection on these learned rules, and gives them the opportunity for a slower cognitive assessment of their applications. The more a student successfully expresses themselves through writing in a second language, the more confidence they are sure to garner when the time comes to speak that language. This brings up an interesting observation regarding the students at the Normal No. 4, because confidence is an indispensable quality when learning and utilizing a second language, and one that is sometimes severely lacking in the students in Nezahualcóyotl.

Confidence is most certainly a difficult trait to quantify, but from my experiences reading the writings of the students at the Normal No. 4, it is very obvious that, across the board, confidence is higher among all students in writing than in speaking. Confidence, in my opinion, is always the most important thing to have as a learner of a second language, but it can lead to certain pitfalls, especially where grammar is concerned. Since writing gives more time for reflection on grammatical structure than does speaking, mistakes are much less acceptable.

Sometimes a blind confidence permeates the students' writing and leads to mistakes that are very simple to correct and only require that a student takes more time to think about how they should apply the grammar rules they have already learned to form proper English sentences. It is interesting to me among all the students, from the highest level to the lowest, the mistakes are common and almost in unison. To me, this is a reflection of some fault of grammar teaching rather than a case-by-case problem. Given the space of this paper, I do not find it useful to go into specific grammatical examples of problems that seem to continually present themselves, but I will offer one case for illustration. The reason I have chosen this case is because it is essentially the same problem that learners of Spanish are also faced with, and that

is translating too literally from the mother language to the learned language. For example, when a student wants to say:

Quiero que vayas a la tienda.

It becomes:

I want that you go to the store.

Any native speaker of English will instantly recognize this faulty construction, because it is never used in written nor in spoken English. As learners of Spanish as a second language, we have the same problem, given here for perspective:

I want you to know that I love you.

Becomes:

Yo quiero tú saber que yo amo tú.

Although this second example might be a bit extreme, it serves to demonstrate how painful a literal translation can sometimes be to the native ear. Though confidence-building in students is important, a professor should never lose an opportunity to correct so grave an error as the one presented here. Especially with students that have progressed beyond the basic grammar classes, proper correction of writing becomes the best way for continued learning of correct English form. In this way, students can improve their self-expression in the second language at a slower, more comprehensible rate that will ultimately be applicable to a correct spoken form.

Speaking:

As is common with almost all second language learners, spoken English is much more difficult than written English. The reason for this, in my own opinion, is very simple: Whereas writing involves a one-way communication, speaking incorporates not only verbal self-expression, but also auditory understanding of another party. It is with respect to spoken English that I feel the Normal school system is most underserved. As mentioned before, confidence is probably the most important trait that a student can have while learning and perfecting a language such as

English. From my experiences in Nezahualcóyotl, the English students have very little confidence when it comes to verbal self-expression. This could be due to a number of reasons and factors, many of which I and others have been faced with in learning Spanish as a second language. As numerous as these factors may be, I cannot help but believe that the most important is practice.

Although the students at the Normal No. 4 do get some practice speaking English in class, it is almost never in the form of a general conversation, which to me seems like the most applicable use for a spoken language. Even when small conversations are simulated, the students rarely, if ever, have the opportunity to practice with a native speaker. This, to me, is where I can serve the most purpose as an English Teaching Assistant within the Normal model. From the first day I arrived in Nezahualcoyotl, I have tried to speak with the students as much as possible in English. As one can imagine, this often frustrates them and they quickly resort to speaking in Spanish. It has been encouraging, though, that this happens less and less frequently as time goes on. At the very beginning, the students had a very difficult time following what I said, and since I do not have a very strong or distinct accent in English, I think this was due mostly to lack of practice with a native speaker. Slowly but surely, they have become acclimated to my own manner of speaking and now understand a much greater percentage of what I say than before. Nevertheless, confidence is slow in coming, and the greatest asset that I can bestow upon them is the universality and usefulness of the English language. For someone that has never traveled outside of their own country, it is difficult to gain a perspective on English as the world's second language. Time and again, I try and convince them that English is not for communicating with just Americans, for example, but rather with Chinese in China, Germans in Germany, Egyptians in Egypt, etc. To this effect, I have tried to bring international friends to introduce them to so that they not only get to experience someone else speaking English as a second language, but also so that they gain confidence in their own abilities to communicate verbally in the language they have worked so long and hard to learn.

Ultimately, the ability for success in learning a second language is due to personal desire. I have witnessed this firsthand in my own experience with the students at Normal No. 4. Those students that make an effort to converse with me in English outside of class and make the effort constantly have improved their level greatly over the last 5 months. Those that have not

pushed themselves to learn more have remained at more or less the same level they started at five months ago. It is possible that this lack of effort is contributable to a lack of confidence, and so here I offer some suggestions about how this confidence in verbal communicative competence can be instilled and strengthened.

Conclusions and Recommendations:

As touched on before, to help cultivate an “English speaking culture,” the use of *Tertulias* seems to me invaluable. My own foundations in Spanish were initially created through grammar, next refined and strengthened through intense writing assignments, and finally polished and transferred to the realm of oral communication through a Spanish conversation group. There are three traits that made this group so effective: Firstly, that a Spanish professor was always present to help answer questions, make clarifications, and encourage the students present to push themselves in their speaking abilities in order to grow. Secondly, the group met frequently and always at the same time in a café near the university. In this way, students were always aware of the opportunity they had at their disposal, and could make their schedules accordingly in order to take advantage of it. Thirdly, the group was optional. In this way, those that attended did so because they had a strong desire to improve their speaking abilities in the second language. As any teacher probably knows, students who have little or no motivation tend to discourage those that do, and so an environment that consists completely of willing students is a perfect place for learning to take place.

After discussing this method with other professors at the Normal No. 4, we have recently begun a similar program, albeit an English conversation group instead of a Spanish one. Thus far, though we have only met a few times, we have met with a good amount of success and attendance, and I can only imagine that the idea will grow from here. As mentioned previously, several key differences exist between the university system that I was educated in and the Normal system of my students. Each has his own pros and cons, but since the goals are generally the same, lessons learned from these differences can serve to improve the education system in a school like that of Nezahualcóyotl. A strong “English speaking culture” is needed in order for the students to experience the most immersion in the language as possible, and this oral communication must be built upon a strong foundation of writing abilities. Though English

is slow in coming to some students, so far in my experiences I am encouraged that when these students graduate next year and begin their careers as English teachers within the Mexican public schools, they will be better prepared to teach the language to future English speakers; namely, the children that serve as their students. If *Tertulias* continues to be a success, perhaps it will serve as a model to other schools who hope to create a similar speaking culture among their students and, ultimately, result in a higher level of English among all in the Normal School system.

Efectividad de un programa de enriquecimiento cognoscitivo en el desarrollo de habilidades intelectuales¹

Manuel Demetrio Aquino Bonilla
Manueldeme1953@yahoo.com.mx
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Introducción

En este artículo se presentan los resultados de una investigación realizada en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, cuyo fin es identificar los efectos de un Programa de Enriquecimiento Cognoscitivo en el desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés. El estudio es de tipo cuasi-experimental y forma parte de un proyecto más amplio, denominado “Programa Institucional de Desarrollo de Habilidades Intelectuales, 2006-2007”, cuyo propósito es fortalecer y mejorar las habilidades intelectuales en los normalistas, tomando como referente los resultados obtenidos en el IDCIE² aplicado en el mes de junio de 2006, el cual develaba las debilidades existentes en aspectos relacionados con: la capacidad para procesar información verbal en diversos contextos de lectura y escritura (habilidad verbal); capacidad para procesar información en el lenguaje matemático (habilidad matemática); y capacidad para abordar el análisis de fenómenos o situaciones a partir de su comportamiento inherente (razonamiento formal).

De esta manera se pretende contribuir al análisis y discusión con respecto a la intervención pedagógica que se realiza en la escuela normal, en la cual se adopta un enfoque que considera posible la adquisición y desarrollo de los procesos cognitivos trabajados colateralmente a los contenidos que establece el diseño curricular. El trabajo se fundamenta en elementos teóricos

¹ La versión inicial de este trabajo fue publicada en la revista *summa3 Investigación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de México*. Primera edición 2011. Toluca, México: Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal 2009-2010.

² Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para Ingreso a la Educación Normal.

y metodológicos de enriquecimiento instrumental de Reuven Feuerstein y el enfoque de la psicología instruccional.

Habilidades intelectuales y formación de docentes

El conocimiento es uno de los principales factores de desarrollo en un contexto mundial caracterizado por profundos cambios económicos, científicos y tecnológicos, lo que fortalece la importancia de la educación y de las instituciones que tienen encomendada la tarea de formar docentes que posibiliten la transferencia de conocimientos para conocer e intervenir en la solución de los problemas de la sociedad. Esta situación plantea el reto de desarrollar habilidades intelectuales en los estudiantes como un recurso necesario para la apropiación de saberes y contenidos curriculares.

En este sentido, un propósito clave de los planes y programas de estudio de educación básica consiste en estimular las habilidades de pensamiento que son necesarias para el aprendizaje permanente. En el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria (SEP, 1993) se menciona la necesidad de que en todo momento la adquisición de conocimiento esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión. Para la educación secundaria, se pretende fortalecer los contenidos que integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia. Por su parte, en el ámbito de la formación de docentes, se establece en los planes de estudio vigentes la necesidad de fomentar las habilidades intelectuales que requiere el ejercicio de la docencia.

Como puede observarse, el rasgo distintivo de los planes y programas de estudio de educación básica y normal es la importancia creciente que se otorga al fomento de habilidades de pensamiento. Sin embargo, en el currículum escolar no existe algún programa que se ocupe específicamente de fomentar habilidades de pensamiento y la vertebración de las mismas con las materias escolares, prevalece el supuesto de que "...este tipo de habilidades no se aprende en cursos específicos ni al margen de los contenidos de estudio" (SEP, 1997: 44). Por otra parte, se ha observado que el trabajo docente aún se centra en la transmisión de contenidos y no en las habilidades para adquirir las herramientas básicas del aprendizaje; en general, se evalúa el conocimiento pero no hay una evaluación sistemática de las habilidades cognitivas. Por tanto,

no se conocen esas habilidades de los alumnos. Razón por la cual se requiere apreciar el grado en que los estudiantes normalistas progresan y desarrollan las habilidades de pensamiento. Se requiere asimismo de métodos que permitan fomentarlas e identificar los factores que obstaculizan su desarrollo. Si bien se han podido observar diversos avances en las habilidades intelectuales alcanzadas por los estudiantes, este conocimiento no ha sido suficientemente sistematizado y no garantiza un juicio de valor objetivo acerca del nivel en que se ha logrado ese rasgo esencial del perfil de egreso.

De ahí la necesidad de conocer las habilidades cognoscitivas de los estudiantes normalistas, con el fin de contribuir en su aprendizaje y disponer de elementos que posibiliten lograr un mayor desarrollo de esas habilidades que, a su vez, habrán de fomentar en sus alumnos.

Al respecto, Álvarez (2006) comenta: “La investigación educativa nos ha permitido constatar que los alumnos no mejoran espontáneamente su aprendizaje, lo que implica que no maduran con el tiempo; abandonados a sus circunstancias y a su propia iniciativa, caen en procesos rutinarios, sin tomar conciencia de la importancia de aprender. La búsqueda de nuevas alternativas en el enseñar y en el aprender, que le permitan al niño (y al joven) desarrollar nuevas competencias para enfrentar un mundo en constante cambio, ha hecho poner el énfasis en el qué y en el **cómo aprender**”.

Ahora bien, desarrollar habilidades supone cambios, lo cual nos lleva irremediabilmente a revivir una antigua querrela:

¿Es modificable la inteligencia?

El debate acerca de si la inteligencia es o no modificable ha sido tema de reflexión en diversos congresos y publicaciones. Los psicólogos de diversas corrientes han discutido esta cuestión, aunque durante muchos años prevaleció la concepción de que la inteligencia es innata, no se puede cambiar de ningún modo, es estática y por tanto es inmutable.

Desde otra perspectiva, la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE), propuesta por Reuven Feuerstein (1993), postula que el organismo humano está dotado de la plasticidad y flexibilidad que le llevan a un alto grado de modificabilidad y lo hacen impredecible en su

comportamiento y desarrollo. Conforme a esta posición teórica, la inteligencia es la propensión o tendencia del organismo a ser modificado en su propia estructura, como respuesta a la necesidad de adaptarse a nuevos estímulos, sean de origen interno o externo. Por lo tanto, el objeto de estudio es el proceso de cambio.

Si se asume que la inteligencia es modificable, entonces la siguiente cuestión es:

¿Se puede enseñar a pensar?

Según Elosúa (1993), un requisito fundamental de la modificabilidad cognitiva es la mediación o mediadores que se usan en el proceso de aprendizaje. Si bien diversos autores han puesto énfasis en la naturaleza constructiva personal del sujeto (Piaget, por ejemplo), se reconoce cada vez más la importancia de la dimensión social. El aprendizaje y el pensamiento tienen lugar en un contexto social, están influenciados por la cultura y el entorno histórico e institucional en el que se inscriben. Los procesos cognitivos se desarrollan gracias a las interacciones sociales que el sujeto realiza en su entorno. Es así que las habilidades intelectuales se transmiten socialmente y se usan mediatizadas por contextos culturales.

Así, se puede afirmar que es posible enseñar estrategias y habilidades que permitan a los alumnos hacer uso de lo que ya conocen y de lo que saben hacer, de tal manera que se les capacite para buscar nuevas respuestas a nuevos problemas que se les vayan presentando. Parafraseando a Álvarez (2006) plantear la necesidad de enseñar a pensar, abre la posibilidad de considerar que existen procesos especiales de docencia que pueden propiciar la modificabilidad cognitiva y mejorar el razonamiento y la comprensión de lo aprendido. Por lo tanto, cabe preguntarse si hay formas de enseñar a razonar con mayor eficiencia, y si es así:

¿Qué camino seguir?

Como ya se ha mencionado, el plan de estudios para la formación inicial de docentes, supone que las habilidades no se aprenden en cursos específicos ni al margen de los contenidos del plan. Desde la perspectiva de la Escuela Normal se asume que las habilidades se pueden desarrollar en forma colateral a la aplicación del currículum. Lo cual tiene algunas ventajas,

porque: nos permite comprender con mayor claridad lo que son las habilidades intelectuales; podemos distinguirlas de otros procesos de aprendizaje y; evaluarlas en su justa dimensión.

Antecedentes y delimitación

En la bibliografía consultada se encontraron diversas investigaciones en las que se han aplicado programas específicos para el desarrollo de los procesos cognitivos, vertebrados a los contenidos del currículum escolar. Entre estos programas está el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de Reuven Feuerstein.

Estos estudios han demostrado la eficacia del PEI en la mejora de habilidades cognoscitivas. También han encontrado que se manifiestan cambios en la conducta estratégica para la solución de problemas, en el desarrollo de funciones cognoscitivas y operaciones mentales que son necesarias para el aprendizaje, así como una mayor capacidad para transferir situaciones particulares del PEI a situaciones de aprendizaje que plantea el currículum escolar y la realidad (Prieto Sánchez, 1992; Calero García, 1986; Martínez Beltrán, 1991; Azuara, 1999; Hernández, 1999).

Con base en el análisis de la literatura encontrada, la presente investigación incorpora elementos de los programas de entrenamiento de estrategias cognitivas, las aportaciones de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y la teoría de la Mediación, bajo el supuesto de que la estructura de la inteligencia puede ser modificable a través de la acción del docente como mediador. Así, el objeto de estudio de este trabajo se centra en determinar la efectividad de la aplicación de un Programa de Enriquecimiento Cognoscitivo en el Desarrollo de Habilidades Intelectuales en Estudiantes Normalistas.

El objetivo que se propone es: evaluar la contribución del Programa de Enriquecimiento Cognoscitivo al proceso de formación docente en las habilidades de razonamiento abstracto, habilidad verbal y habilidad matemática, identificando el grado de motivación intrínseca que se produce en el alumno hacia las tareas del Programa, los procesos metacognitivos, elaboración de principios y capacidad de transferencia.

El propósito consiste en aplicar un programa para promover el desarrollo de habilidades intelectuales específicas planteadas en el perfil de egreso, buscando responder a las preguntas:

¿Qué efectos tiene aplicar un Programa de Enriquecimiento Cognoscitivo en la mejora de habilidades intelectuales, en comparación con los métodos indirectos que incluyen el desarrollo del pensamiento en el currículo regular?

¿Qué cambios se manifiestan en los alumnos en las habilidades: verbal, matemática y de razonamiento abstracto antes y después de la intervención?

¿Cuáles son las implicaciones que tiene el Programa para generar las condiciones que permitan a los alumnos alcanzar el desarrollo de las habilidades intelectuales que plantea, como deseable, el perfil de egreso?

Habilidades cognitivas

Feuerstein considera las habilidades cognitivas como los antecedentes básicos que proporcionan un funcionamiento cognoscitivo adecuado para corregir los aprendizajes limitados provocados por la privación cultural. El incremento y la mejoría de las habilidades cognitivas facilitan el desarrollo máximo de las capacidades intelectuales de un individuo. Así vistas, las habilidades son la capacidad psicológica particular que aplicada de forma exitosa, apoya la solución de tareas escolares ya sean prácticas o mentales. Por lo tanto, al proceso docente no sólo le interesa la asimilación de conocimientos sino el dominio de la habilidad.

Siguiendo a Feuerstein, en este estudio se considera a las habilidades cognitivas como el conjunto de funciones y operaciones mentales que constituyen una serie de prerrequisitos para el correcto funcionamiento mental, las cuales hacen posible el éxito en una tarea dada o la ejecución de un acto con cierto nivel de complejidad. En suma, mediante las habilidades cognitivas el sujeto se vincula con el objeto de conocimiento, su estructura y sus relaciones, y los momentos o niveles de la actividad dependen de esto.

Así, en esta investigación se asume que:

1. Si la estructura mental es susceptible de modificaciones entonces las habilidades cognoscitivas pueden ser aprendidas en la escuela y, en consecuencia, puede evaluarse el nivel en que fueron modificadas y mejoradas.
2. Cada individuo posee un potencial de capacidades de pensamiento que puede desarrollarse en forma dinámica a través de programas que promuevan experiencias de aprendizaje mediado.

La perspectiva teórico-metodológica de la inteligencia como producto y proceso

Para identificar los cambios en la motivación intrínseca del estudiante hacia las tareas del programa, y evaluar la contribución del Programa a la formación reflexiva, se realizaron registros que dan cuenta de: a) las estrategias que ponen en juego los alumnos para resolver los problemas planteados; b) recuperación de los procesos meta-cognitivos y; c) los principios elaborados, el “puenteo” con el currículum escolar y la realidad en general. Asimismo, se diseñó un estudio cuasi-experimental, mediante un procedimiento de pre-prueba-post-prueba, con grupo experimental y grupo de control. La comparación de los resultados obtenidos por ambos grupos se efectuó mediante la *prueba “t” de Student* y estadística descriptiva.

Procedimiento

La selección de grupos se basó en los percentiles obtenidos en la aplicación del Test Raven, de los cuales se escogieron dos cuyas diferencias en el nivel de razonamiento analógico no fueron significativas. Así, La muestra se integró con 22 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés, quienes constituyen el grupo experimental; y 19 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 153, Ecatepec, como grupo control.

La evaluación del coeficiente intelectual se realizó con la prueba WAIS. Para conocer el nivel de razonamiento formal se utilizó el test de Matrices Progresivas de Raven. Los materiales utilizados para el desarrollo del Programa consisten en series de ejercicios que se resuelven a base de papel y lápiz, entre los cuales se aplicaron: Organización de puntos, Orientación Espacial I, Comparaciones, y Percepción Analítica.

Resultados

Razonamiento formal

Según el test Raven, las diferencias se reducen entre el grupo experimental y el de control al comparar los resultados del pre-test y el pos-test. Se encontró un contraste “t” a nivel (Pre-test “t”= 7.53, GL= 41, prob.= 99.99; Pos-test= 3.505. GL= 36, prob.= 99.95), lo que indica que la media, si bien es mayor en el grupo experimental que en el grupo de control, la distancia se reduce. Por lo tanto, se infiere que la modificabilidad existe como opción, como posibilidad, más allá de las tres barreras consideradas habitualmente como creadoras de dificultades insuperables, entre ellas la edad. En este sentido, los datos muestran que el grupo control –con mayor promedio de edad– redujo brechas en el nivel de razonamiento abstracto en 4 series de la Prueba Raven, en comparación con el grupo experimental.

En el Instrumento IDCIEN las medias de cada grupo son: experimental 6.80 y control 5.94, con desviaciones típicas de 1.73 y 2.07 respectivamente. Al aplicar la prueba estadística se encontró “t”= 3.5266, GL= 36, posib.= 99.95, lo cual quiere decir que existe diferencia significativa entre el grupo experimental y el de control en el razonamiento formal.

Habilidad verbal

Se encontró un nivel “t”= 15.029, GL=39, prob.=99.99, lo cual indica que existe diferencia significativa entre ambos grupos en lo que respecta a las sub-escalas verbales. La primera sub-escala se refiere a la **información** con la cual disponen los sujetos para procesar contenidos y, por lo tanto, para generar nuevos conocimientos; preguntas como ¿Dónde está Brasil? ¿En qué dirección viajaría si fuera de Alaska a Tierra de Fuego? evalúan el conocimiento y habilidad para la orientación espacial, o bien para ubicarse en un plano cartesiano; condiciones necesarias para el aprendizaje de la lengua inglesa, proceso en cual se presentan cuestiones como: ¿Where is England? o bien ¿How can I get to the laundromat? Estas preguntas son fácilmente comprendidas por los estudiantes de la Licenciatura en Inglés; sin embargo, algunos no logran responder correctamente debido a la insuficiente habilidad o conocimiento para ubicarse espacialmente; al respecto, una alumna menciona: “Sí le entiendo a la pregunta pero no sé qué

contestar porque no sé dónde está Tierra de Fuego y no logro ubicarla en el espacio geográfico”. En esta habilidad se pudo observar una diferencia significativa entre el grupo experimental y el de control a nivel “ t ”=6.054, GL=39, prob.=99.99.

En **comprensión** la diferencia es menor, y se ubica en un nivel “ t ”= 2.831, GL= 39, prob.= 99.52. Esta sub-escala comprende cuestiones en las cuales se requiere hacer analogías, interpretar, acumular y retener información. Para ello se debe saber encontrar el significado de las ideas, por ejemplo ¿Qué significa este refrán: mucho ruido y pocas nueces? O en Literatura Inglesa comprender qué significa “A penny earned is a penny saved” ó “When in Rome, do as the romans do?”

En **aritmética** los resultados muestran la diferencia más alta entre el grupo experimental y el de control a un nivel “ t ”= 7.904, GL= 39, prob.= 99.99. Cuestiones aparentemente muy sencillas como: Un hombre con \$18.00 gasta \$7.50, ¿Cuánto le sobra? O bien ¿Cuántas horas tardará un hombre para caminar 24 km si camina 3 km por hora? tuvieron frecuencias de error hasta del 60%.

La sub-escala de **semejanzas** se vincula a la habilidad para comparar, categorizar, y clasificar; aspectos básicos para procesar información verbal de manera eficiente. En esta sub-escala la diferencia también fue significativa a un nivel “ t ”=5.746, GL= 39, prob.= 99.99.

En **vocabulario** se observó diferencia en un nivel “ t ”= 3.773, GL= 39, prob.= 99.98. Aquí se trata de que el sujeto mejore su nivel conceptual definiendo el significado de una lista determinada de palabras. Esta habilidad se trabaja en el instrumento Comparaciones ¿En qué se parecen? ¿En qué son diferentes? Preguntas cuyas respuestas necesitan de desarrollo conceptual y vocabulario.

En la prueba de **ejecución** también se observaron diferencias entre ambos grupos, siendo mayores los resultados obtenidos por el grupo experimental.

Habilidad matemática. Tanto el instrumento IDCIE, como las subescalas del WAIS muestran los resultados más bajos en la habilidad matemática.

Metacognición, elaboración de principios y transferencia

Es notable el avance en los procesos a través de los cuales los alumnos reflexionan las estrategias que ponen en juego para realizar las tareas que propone el PEI y resolver los problemas. Las estrategias y principios elaborados por los estudiantes son acompañados por un gran avance en la capacidad de transferencia a situaciones de la vida escolar, familiar o sociocultural. Los principios refieren a las relaciones que se establecen con el mundo y con las cosas en función de la posición desde la cual se miran. Y se establecen transferencias con aspectos de la vida cotidiana que generalmente no son pensados, con lo cual se contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo.

Conclusiones

Se reconoce una mejora significativa en el nivel de motivación intrínseca hacia las tareas y solución de los problemas que plantea el PEI. También en el sentido de que los estudiantes mostraron mayor interés por conocer el nivel de desarrollo de sus habilidades, lo cual les permitió valorar en qué situación se encuentra su potencial de aprendizaje.

Los resultados obtenidos en el instrumento IDCIEEN reflejan a nivel de micro los promedios obtenidos en el conjunto de las escuelas normales del Estado de México, y se corrobora que la habilidad con mejores resultados es la de razonamiento abstracto, luego la verbal y en último lugar la habilidad matemática. Se observan diferencias significativas entre el grupo experimental en comparación con el de control; no obstante, al contrastar los datos obtenidos en el IDCIEEN con los del Test Raven los resultados muestran que la brecha en el nivel de razonamiento formal tiende a reducirse entre ambos grupos. Asimismo, se observa avance significativo en la capacidad para reflexionar sobre las estrategias que cada estudiante utiliza para resolver los problemas planteados, así como para formular generalizaciones y transferirlas a la realidad.

Con lo anterior se concluye que la aplicación de programas y actividades de desarrollo del pensamiento, en forma colateral al currículum escolar, constituye una alternativa viable para fomentar las habilidades de pensamiento que se requieren para un mejor logro de aprendizajes y, a la vez, para fomentarlos en los estudiantes de los niveles educativos que habrán de atender

los futuros docentes. Por lo cual se recomienda promover la implementación de programas de desarrollo del pensamiento, en primera instancia en los formadores de docentes y luego en los docentes en formación. Esto significa replantear el currículum actual incorporando programas de desarrollo de habilidades del pensamiento como materias optativas.

Referencias

- Álvarez, L. (2006). *La modificabilidad cognitiva y la mediación de las experiencias de Aprendizaje*. Plan de Curso-Taller, México: Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.
- Elosúa, R. (1993). Enseñar a pensar y estrategias para enseñar a pensar, en *Estrategias para enseñar a aprender y a pensar*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Feuerstein, R. (1993). *Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje*. Tr. de Juan Santiesteban y José María Martínez Beltrán. Hadaza-WIZO-Canada Research Institute. Madrid, España: Bruño.
- Martínez, J. Brunet Gutiérrez, Juan José y; Farrés Villaró, Ramón (1991). *Metodología de la Mediación en el PEI (Orientaciones y recursos para el mediador)*. Madrid, España: Bruño.
- Prieto, M. (1992). *La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*. Madrid, España: Bruño.
- Raven, J. (2000). *Test de Matrices Progresivas. Escala General*. Buenos Aires, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios*. México: SEP.
- _____ (1999) *Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), Plan de Estudios*. México: SEP.
- _____ (2006) *EHEEN Evaluación de Habilidades en Alumnos de Educación Normal. Presentación de Resultados*. Toluca, México: Dirección General de Evaluación UPEPE/SEP. 04-09, 13.
- WAIS (1971). *Escala de inteligencia para adultos. Estandarizada para México*. México: Editorial El Manual Moderno.

Desarrollo de competencias comunicativas en la formación de docentes de lengua extranjera (Inglés): obstáculos y posibilidades

Manuel Demetrio Aquino Bonilla
Manueldeme1953@yahoo.com.mx
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Introducción

La misión central de la escuela normal es la formación inicial de docentes, sin embargo existe escasa información sobre: quiénes son y cómo ingresan los estudiantes, qué cambios se manifiestan en sus competencias para comunicarse en lengua extranjera durante el transcurso de la carrera, qué estrategias utilizan para aprender, y qué factores influyen en el desarrollo de las habilidades que propone el plan de estudios. Al respecto, la información oficial recabada sobre los procesos de selección de ingreso y certificación¹ generalmente es manejada en forma restringida, por lo tanto es escaso el conocimiento y debate acerca de los docentes en formación.

El propósito de este trabajo es contribuir a la reflexión sobre las diferencias en competencias comunicativas que poseen los alumnos, posibilitando a los maestros identificar las necesidades de fortalecimiento de su formación; además, que los alumnos puedan valorar los avances que van logrando en el dominio del idioma, y ofrecer elementos que permitan dirigir la actuación docente tomando en cuenta el potencial de aprendizaje y las estrategias que utilizan los estudiantes para aprender.

Las reflexiones aquí planteadas se basan en un estudio realizado con 41 estudiantes de 2º. y 3er. grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, considerando: antecedentes de ingreso; evolución de sus competencias comunicativas durante cuatro semestres de trayectoria escolar; las estrategias que utilizan para comprender lo que escuchan y leen; y los factores que influyen

¹ En el Estado de México la única carrera que está sujeta a proceso de certificación es la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés). Los estudiantes que no se certifican en el dominio de la lengua inglesa no pueden presentar su examen profesional y, por lo tanto, no pueden titularse.

en el proceso. Para responder a las preguntas planteadas se aplicó un diseño de tipo descriptivo cuyo análisis es cuantitativo y cualitativo, buscando mostrar situaciones y eventos relacionados con el desarrollo de dos grupos de estudiantes en el trayecto de su formación. Se aplicó el Preliminary English Test (PET 1, 2, 3), uno por cada semestre. En la cuarta aplicación se utilizó el First Certificate in English. Asimismo, se realizaron registros con el fin de conocer las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender y los factores que influyen en el nivel de logro. El trabajo de intervención consistió en: a) actividades de comprensión (Perkins 2000) y; b) aplicación de estrategias: *prediction, top down, bottom-up, make sense of the text, using context clues, y understanding main ideas*, las cuales se proponen en los programas de formación específica de la licenciatura.

¿Quiénes son los alumnos y cómo ingresan?

El diseño de estrategias para la enseñanza del inglés seguramente tendrá algunos éxitos en el aprendizaje, pero estos serán relativos si no se conoce el nivel de dominio en que se encuentran las competencias comunicativas de los estudiantes cuando ingresan a la licenciatura.

Al respecto, el examen de nuevo ingreso² muestra que el nivel de inglés de los aspirantes a la Licenciatura en Lengua Extranjera es muy bajo, con un promedio general de 3.4. Las competencias con menor rendimiento son comprensión auditiva (listening) con 3.1 y comprensión de lectura (reading) con 3.3. Constatándose una gran heterogeneidad en el dominio del idioma. Al observar los promedios y la dispersión existente, se optó por explorar la trayectoria académica que siguieron los estudiantes en el nivel de preparatoria, encontrándose un promedio de 8.7 en ese nivel educativo, con una desviación típica de .907, la cual es menos de una sexta parte con respecto a la observada en la exploración inicial efectuada en la escuela normal. De ello se desprenden tres cuestiones: primera, una tendencia a estandarizar las evaluaciones en el nivel de preparatoria, las cuales experimentan promedios de 8.6, 8.7 y 9.0 en 4º., 5º. y 6º. semestres, respectivamente; segunda, una política de evaluación laxa en el

² Para el examen de selección de ingreso a la carrera se aplica el Key English Test (KET), diseñado por la Universidad de Cambridge con el fin de evaluar el nivel de dominio del inglés como lengua extranjera. El sistema en su conjunto consta de una serie de exámenes con características similares, conformados en cinco niveles. Dentro de estos cinco niveles el KET se encuentra en el nivel inicial.

nivel medio superior, lo que se manifiesta en algunos casos extremos cuyo rendimiento al iniciar la licenciatura fue de 2.0 mientras que su trayectoria en preparatoria fue excelente, con un promedio de 9.7; tercera, falta de continuidad, pues el estudio del inglés se interrumpe en los tres primeros semestres de la preparatoria y luego en los dos primeros semestres de la licenciatura en especialidad de inglés, en esta última el plan de estudios no contempla asignaturas de formación específica para la especialidad, si bien se incluye una materia introductoria a la enseñanza de lengua extranjera en el 2º. semestre, ésta no se orienta propiamente al desarrollo de competencias comunicativas en Inglés, sino hacia una formación más bien pedagógica. El impacto de esta problemática es negativo, pues exige cubrir el vacío curricular mediante talleres o actividades extras que constituyen una carga adicional al trabajo escolar de los alumnos, no son obligatorias, pero tampoco son libres, indefinición que resta credibilidad entre los estudiantes con respecto a su valor curricular y formativo.

Evolución de competencias comunicativas

Los resultados permiten ver que el dominio del idioma inglés en los alumnos de 3er. grado muestra avances en las cuatro competencias comunicativas, incrementando el promedio de 5.2 a 6.0 en el ciclo escolar 2004-2005 y a 6.8 en septiembre del ciclo 2005-2006, lo cual constituye un aproximado de un punto promedio de incremento semestral en escala de 1 a 10.

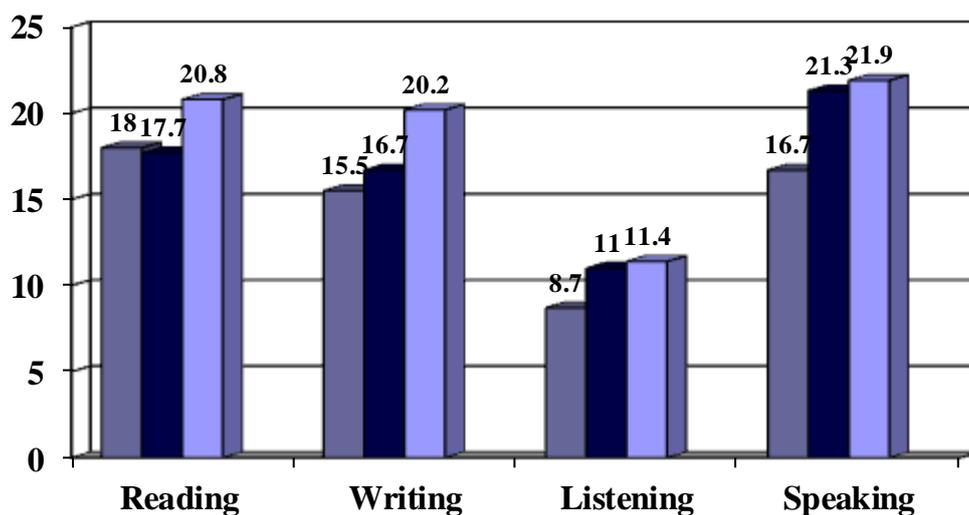
Con la aplicación del FCE se observa una reducción significativa en el nivel de heterogeneidad, pues en writing pasó de una desviación estándar de 8.67 (PET) a 1.0 (FCE); en reading de 6.24 a 1.19; en listening de 4.62 a 1.1; y en speaking, de 7.32 a 1.03. De esto se infiere que a mayor dominio del idioma, menor es la heterogeneidad en las competencias comunicativas; sin embargo, las diferencias entre los promedios más altos y los más bajos muestran que las brechas de aprendizaje tienden a ensancharse, pues la aplicación del tercer test (PET) muestra que en reading la mínima es de 2.6 y la máxima de 6.9; en listening la mínima es de 2.3 y la máxima de 7; en tanto que el promedio general mínimo es de 4.3 y el máximo de 7.3, esto indica que aún existe una diferencia significativa de aprendizaje entre los alumnos más avanzados y los que se han retrasado, razón por la cual se ha requerido la aplicación de estrategias de mediación por parte del docente, con el apoyo de los alumnos más expertos, para mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes con promedios más bajos.

Con respecto al vínculo entre avance-retraso y el trabajo sistemático, se observa una relación significativa entre los promedios obtenidos en la aplicación del PET 3 y las frecuencias de puntualidad y asistencia. En este sentido, el problema del ausentismo e impuntualidad no sólo ha impactado en el ensanchamiento de las brechas entre el aprendizaje de los alumnos más avanzados y los que se han retrasado, sino que también ha tenido un efecto negativo en términos de actitud pues, en casos extremos, cuando los alumnos saben que ya están en examen extraordinario por inasistencias, deciden dejar de asistir y esperan a que se defina su situación en el examen de recuperación.

De acuerdo con la gráfica No. 1, las competencias comunicativas de los alumnos de 3er. grado, muestran cambios ascendentes. Los puntajes obtenidos permiten ver un incremento de 8 ítems en promedio entre el primer test y el tercero. Sin embargo, este avance es muy modesto en los casos de reading y listening, inclusive en lectura se observa un retroceso entre los resultados del PET 1 y el 2, aunque posteriormente se incrementa en el tercer examen de 17.7 a 20.8.

GRÁFICA 1

Promedios de puntajes en competencias comunicativas 3o. 1 (PET:1-2-3)



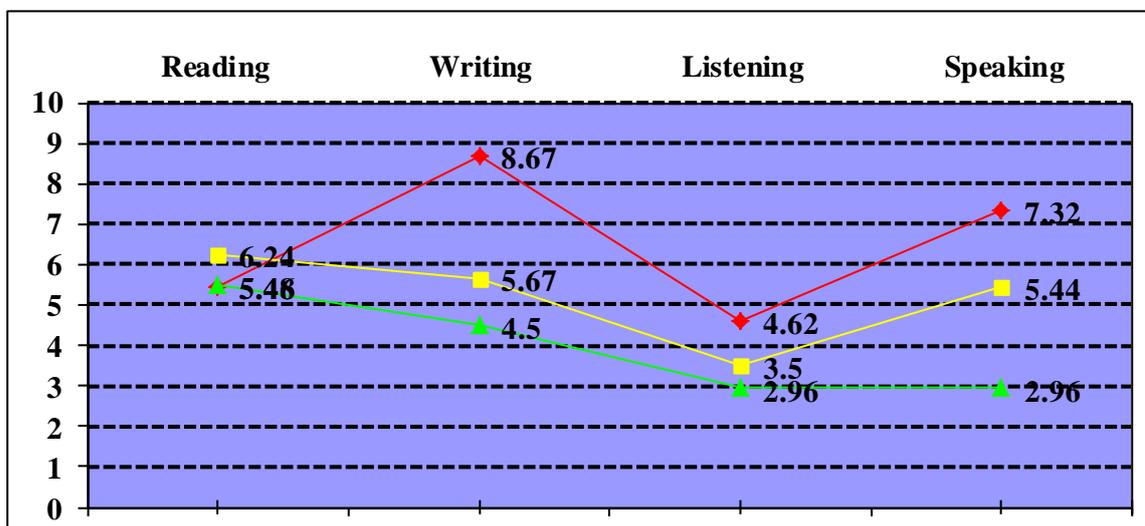
Como puede observarse en la siguiente gráfica (No. 2), a pesar de que se ha reducido la heterogeneidad en el nivel de competencias comunicativas, la comprensión auditiva y de

lectura continúan siendo las principales debilidades; no obstante, estas competencias han experimentado un avance de 4 puntos en promedio entre el PET 1 y el PET 3.

Al mismo tiempo, el nivel de variabilidad tiende a disminuir, bajando de una desviación estándar de 25.4 (PET 1) a 16.0 (PET 2) y 14.06 (PET 3). Estos datos permiten constatar que se está produciendo un proceso de homogeneización en el nivel general de competencias comunicativas de los estudiantes conforme transcurren los semestres.

GRÁFICA 2

Nivel de variabilidad en el dominio del Inglés 3o. I (PET:1-2-3)

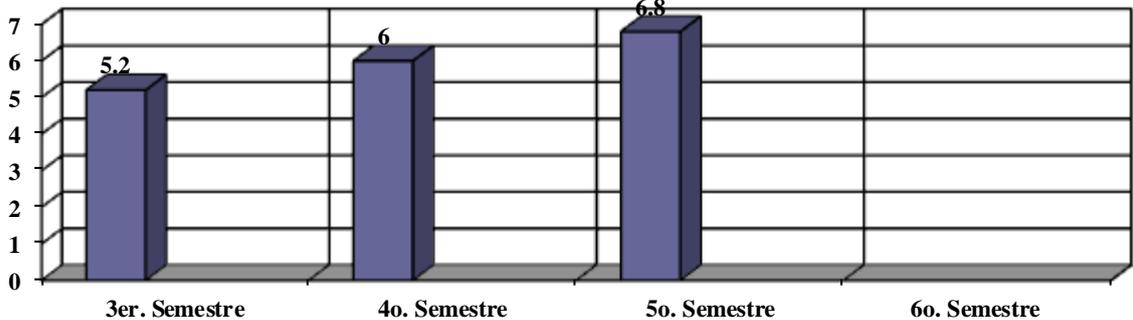


La principal debilidad se encuentra en comprensión auditiva, con una media de 11.4 aciertos sobre un total de 25 reactivos, lo cual representa poco menos de la mitad de la competencia requerida para comprender lo que se escucha en inglés conforme al nivel de dificultad planteado por el PET 3. En esta competencia el nivel de variabilidad también tiende a disminuir aunque aún está vigente el reto de atender una habilidad lingüística diferenciada en el 3er. grado e identificar las necesidades de fortalecimiento de esta competencia comunicativa. La expresión oral muestra al inicio del ciclo escolar 2005-2006 un promedio de 21 puntos, con una desviación estándar de 2.92; es decir, prácticamente dos tercios menos con respecto del nivel de variabilidad registrado en el PET 1, aplicado a inicio del año 2004-2005, cuando los

estudiantes cursaban el tercer semestre. En lectura el nivel de competencia ha repuntado pues mientras que en el PET 2 bajó con respecto al PET 1, ahora muestra un promedio de aciertos de 20.9 sobre una base de 35 reactivos en total, lo que significa que más de la mitad de los alumnos sobrepasa esta mediana y poco menos de la mitad se encuentra por debajo de la competencia requerida. Esta situación se confirma al observar que los valores han aumentado de un mínimo de 7 en el PET 2, a 9 en el PET 3; y de un máximo de 25 en el PET 2, a 32 en el PET 3. En cuanto a expresión escrita, los resultados del PET 3 muestran un promedio de 20.2, con una desviación estándar de 4.5, variabilidad que constituye prácticamente una disminución del 50% con respecto al 8.6 registrado en el PET 2. Los valores mínimo y máximo también han tenido un incremento sustantivo. En general, se observan resultados favorables en las 4 competencias comunicativas, aunque como ya se ha dicho las debilidades más significativas se encuentran en comprensión auditiva y en comprensión de lectura.

GRÁFICA No. 3

**EVOLUCIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
PROMEDIOS POR SEMESTRE (PET 1,2,3)
3o. I**

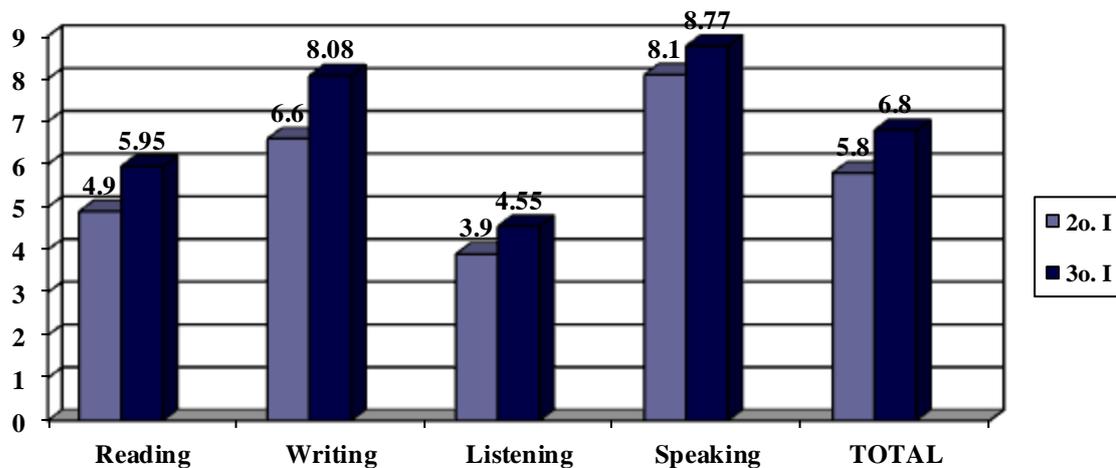


Como ya se ha visto, los promedios de avance muestran un incremento aproximado a un punto semestral en promedio en los estudiantes de 3er. grado, lo que permite plantear hipotéticamente que el nivel de competencias en las alumnas de 2º. grado debiera estar uno o dos puntos más bajo en comparación con los de 3o. En efecto, como se muestra en la gráfica

No. 4, los alumnos de 3er. grado tienen un mayor promedio en cada una de las competencias, observándose la diferencia más significativa en writing, pues mientras que en 2º. el promedio obtenido en el PET 3 es de 6.6, en 3º. es de 8.08, la diferencia es de 1.6 en promedio. En ambos grupos, las principales debilidades se encuentran en reading y listening.

GRÁFICA 4

PROMEDIOS OBTENIDOS EN COMPETENCIAS COMUNICATIVAS: 2º. y 3er. GRADO.
(PET 3)



Conocimiento, habilidad y estrategia

Las investigaciones realizadas con respecto a la naturaleza del pensamiento gradualmente se han ocupado menos del contenido de determinado logro cognitivo y han puesto mayor atención a los procesos y estrategias mentales que se ponen en juego para generar nuevos conocimientos, por ejemplo: cómo se comprende un texto en una lengua extranjera. En esta investigación se encontró que una de las estrategias utilizadas para leer y comprender un escrito es elaborar preguntas que permitan anticipar el contenido del texto: *Para generar respuestas primero leo las preguntas o yo misma hago preguntas y después leo el texto. Fragma, Reg: 4: 05, 06,05.*

Partiendo de la estructura global del texto se utiliza como herramienta básica el enriquecimiento conceptual, definiendo las palabras que son de difícil comprensión para

interpretar el sentido del escrito a través de las ideas clave: *Para comprender lo que leo primero hago una lectura general, luego procuro definir las palabras que desconozco, destaco las ideas clave para comprender guiada por las preguntas. Cuando el vocabulario es muy amplio subrayo las palabras que no conozco, luego acudo a la ayuda del diccionario en casos en que no entienda el contenido. Así puedo darle sentido al texto.*

Si bien los procesos mentales existen por sí mismos en todas las personas, aún sin que éstas sean conscientes de ellos, la aplicación de un proceso implica su transformación en un procedimiento, y cuando se practica de manera consciente produce la adquisición de una habilidad de pensamiento, es decir, la capacidad para utilizar con destreza y control un proceso mental. En este proceso se incorpora el conocimiento previo sobre los principios que rigen el funcionamiento de la lengua, así como los significados que habrán de irse incorporando en la creación de nuevas formas de expresión. *Procuro practicar haciendo los ejercicios, después yo misma hago otros con base en las estructuras que ya logro dominar, para luego ir haciendo mis notas. Anoto las reglas para tener elementos que me permitan seguir practicando con mayor seguridad. A veces me pongo a escribir lo que estoy pensando, tomo el diccionario con mucha frecuencia, esto me permite mejorar mi vocabulario.*

Así, el componente activo de la cognición (contenido procedimental) actúa sobre los conocimientos previos para generar otros conocimientos (contenido conceptual). *Yo relaciono simultáneamente lectura y tarea. Pero primero leo todo el texto estableciendo después la relación entre palabras que no logro entender con las que ya me son conocidas.*

El uso de estrategias en los alumnos con mayor nivel de competencias muestra que éstas juegan un papel de primera importancia para vincular el contenido procedimental (componente activo constituido por habilidades como preguntar, analizar, tomar decisiones y otras) con el contenido conceptual (conocimientos e información previa). *Escribiendo historias cortas. Procuro escribir el mayor número de palabras que recuerde, luego busco el significado y posteriormente las estructuro incorporando los conocimientos que tengo sobre el uso del inglés. En este proceso surgen muchas dudas. Sin embargo, cuando ya me sé la estructura ya me es más fácil.*

Desde luego que una habilidad puede ser favorecida por el uso de estrategias cognitivas, siempre y cuando estas sean adecuadas para el tipo de conocimiento que se estén trabajando: *Es como pensar en español. Aunque para hacerlo en inglés cuesta más trabajo, sobre todo cuando aún no se domina el conocimiento sobre la forma correcta de armar la estructura. Uno de los problemas principales para comprender lo que escucho es la falta de vocabulario. Cuando escribo trato de sacar el mayor vocabulario posible y sobre todo conjugar los verbos.*

Obstáculos y posibilidades para el desarrollo de competencias

El perfil de formación específica de la Licenciatura en Inglés supone que en la medida en que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa, estarán en mejores posibilidades para diseñar y probar diversas estrategias de enseñanza con los adolescentes y evitar prácticas docentes que, debido a un débil dominio del idioma, se basen en secuencias rígidas pre-establecidas con limitados recursos didácticos o dependientes de un solo libro de texto. Esta situación ha planteado un primer dilema:

La formación de docentes de educación secundaria se centra en la adquisición de contenidos que garanticen el dominio de la asignatura de enseñanza, lo cual ha llevado a la identificación con un saber disciplinario especializado. De esta manera, la preocupación por lo pedagógico adquiere un carácter secundario, se pospone bajo el supuesto de que lo primario es saber lo que se enseña y luego el cómo enseñarlo:

“¿Pero para qué nos sirve saber los propósitos, el papel del maestro y el alumno, los enfoques de enseñanza..., si no sabemos bien Inglés?” Fragm, Reg: 2: 05, 04,04.

Esta preocupación por el saber especializado influye en que las expectativas se centren en el dominio del idioma, más que en el conocimiento pedagógico, es decir, el primer propósito es formarse como aprendices del idioma, dejando para después la formación como docentes de lengua extranjera.

Tal situación tiene su razón de ser en diversos factores: por un lado, estudiantes que no cubrieron el perfil de ingreso, ya que era muy poca la demanda para cursar la Licenciatura en Inglés; una infraestructura académica de la escuela normal que no responde suficientemente a

las exigencias de formación para esta licenciatura y; la normatividad establecida determina que muchos estudiantes no pueden titularse si no certifican el dominio del idioma, teniendo que participar en programas emergentes hasta acreditar el examen, paradójicamente esto ocurre cuando a los egresados se les ha asignado plaza donde el número de horas destinadas a la enseñanza del Inglés es escaso o nulo.

La forma de certificar es que los alumnos alcancen como mínimo el 90% de calificación en los exámenes. El mínimo fijado es muy exigente si se considera que llegan del nivel previo con una preparación muy debajo de lo esperado. El 90% lo fija el Departamento de Educación Normal. Aunque, quienes lleguen a acercarse al 90% su caso se revisará –a solicitud expresa- para que puedan lograr la certificación. Fragn, Reg: 1: 05, 04,04.

Como se puede ver, las condiciones normativas basan su definición en la lógica del dominio de la disciplina, a pesar de que el perfil actual de los planes y programas de estudio propone incorporar contenidos didáctico-pedagógicos de enseñanza de la asignatura que han elegido los jóvenes para el ejercicio de la profesión. Esta situación no pasa desapercibida para los estudiantes, quienes prácticamente en un estado de ansiedad, demandan: *“Antes de finalizar la Licenciatura nos van a aplicar un examen de dominio del idioma y si no lo pasamos, no vamos a acreditar la carrera y no nos podemos titular. ¡Mejor prepárenos para presentar el examen! Fragn, Reg: 10: 07, 10, 04.*

Paradójicamente, esta preocupación por certificarse en el dominio del idioma ha violentado la motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera, preocupación que llevada al extremo centra su atención en acreditar los exámenes. Así, la presión de ser examinado bloquea para encontrar sentido a lo que se escucha y se lee, disminuye la motivación intrínseca hacia las tareas que plantea la formación docente. Por lo tanto, el examen se convierte no sólo en un requisito, sino en un fin. *“Cuando llegó usted como nuevo profesor de inglés nos agradó su forma de enseñar y todos nos sentimos orgullosos de estar en su clase pues era enfocada a la interacción, pero a raíz de que nos empezó a presionar con lo de los exámenes y trabajar para ese fin, ya lo sentíamos aburrido, ya no dinámico sino mas bien estricto, pues los trabajos en relación a los exámenes son muy pesados....Me gusta mucho el Inglés, pero mi preocupación ya es pasar el examen. Fragn, Reg: 09, 01, 2006.*

Finalmente, la aplicación de una secuencia de cuatro ejercicios de comprensión lectora y auditiva, con contenidos de inglés básico, permite ver una frecuencia significativa de error en un conjunto de 200 palabras estudiadas en la construcción de estructuras que requieren el uso de pronombres personales, tiempos verbales, uso de verbos y sustantivos en tercera persona, así como los auxiliares do, does.

Conclusiones

Los resultados muestran avances en las competencias comunicativas de los estudiantes, mejorando en el promedio general e individual; no obstante, en algunos casos se observa escaso progreso, incluso retroceso, al comparar los datos obtenidos. Quienes trabajan con estrategias muestran mejores niveles de avance, en contraste con aquellos que no las utilizan. Se ha reducido la heterogeneidad en el dominio del idioma; sin embargo, el proceso de certificación, la carrera por la competitividad y otros aspectos propios del contexto de globalización constituyen obstáculos significativos para la aplicación de estrategias y el desarrollo de los contenidos de las asignaturas, impactando negativamente en las expectativas, actitudes y relaciones interpersonales de los estudiantes.

Recomendaciones

Implicaciones para los formadores. Se requiere crear en forma colectiva la infraestructura académica que posibilite el logro del perfil de egreso de la licenciatura, esta infraestructura deberá atender tanto la formación pedagógica como la disciplinaria. Asimismo, se necesita diseñar estrategias cognitivas y de mediación tomando como base las diferencias en el nivel de dominio del idioma Inglés entre los estudiantes, con especial atención en aquellas que promuevan la comprensión auditiva y de lectura.

Implicaciones para los estudiantes. El uso de estrategias para aprender posibilita un mejor acceso al conocimiento y dominio de la lengua extranjera, será importante que ellos mismos descubran el potencial de aprendizaje que poseen para que puedan encontrarle sentido a las tareas y esfuerzos que demanda formarse como docentes.

Sugerencias para las autoridades. Fijar estándares demasiado exigentes para la certificación de competencias en lengua extranjera resulta contraproducente, pues esto reduce el interés y motivación intrínseca hacia las tareas de aprendizaje. Además, fijarse niveles realistas de exigencia también significa tomar en cuenta las condiciones concretas en las que se realiza el proceso de formación en la Escuela Normal, condiciones que son muy heterogéneas dados los recursos dispares con los que dispone cada escuela, tanto en infraestructura física como académica.

Referencias

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Gran Bretaña: Cambridge University Press (Traducción de María González Davies, 1996).

_____ (1998). "Understanding Language Classrooms, a guide for teacher-initiated action", en *La enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria*. México: SEP, primer nivel Programa Nacional de Actualización Permanente.

Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México: SEP/Gedisa, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Raymond, N. David Perkins y; Edward E. Smith (1998). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, España: Paidós.

SEP (1999), *Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad Inglés, Plan de Estudios*. México.

**Competencias académicas y desempeño profesional:
Seguimiento a egresados de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.
(LEP´97 y LESE´99)**

Manuel Demetrio Aquino Bonilla

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar la inserción laboral de los egresados de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, contrastando el perfil laboral real con el perfil profesional ideal, y determinar si las competencias académicas con las que han sido formados coinciden con las competencias laborales que requiere la educación básica. Las unidades de análisis son: la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997 (LEP´97), con una población de 67 egresados, lográndose encuestar a 60 y; la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, Plan 1999 (LESE´ 99), con una población de 17 egresados, lográndose encuestar a 14. Los conceptos clave que orientan el análisis son: competencias académicas, egresado, seguimiento, y formación docente.

Se diseñó un estudio de tipo descriptivo, con una muestra aleatoria estratificada. De los 84 maestros que comprendía el directorio de egresados se logró encuestar a 74. Las fuentes de información fueron: nombramientos de primera asignación de plaza y cédula de encuesta para obtener información sobre 52 indicadores integrados en 7 macro-variables. El análisis se efectuó con estadística descriptiva y la interpretación se orientó mediante enfoque de formación por competencias.

En los resultados obtenidos se observa coincidencia entre el perfil profesional y el perfil de inserción laboral; no obstante, el escenario al que se incorporan los egresados de la LESE´99 no coincide con su formación especializada. Las competencias didácticas y para el autoaprendizaje son los aspectos que reclaman mayor exigencia a la formación docente, contrastando el énfasis otorgado por los planes de estudio a las prácticas escolares con la poca atención dada a las competencias didácticas y dominio de contenidos de enseñanza. El mayor nivel de satisfacción se encuentra en la posibilidad de responder a problemas de relevancia educativa, realizar ideas propias y el reconocimiento profesional alcanzado; en cambio, se observa menor satisfacción

en la percepción salarial, el trabajo en equipo y en la posición jerárquica alcanzada. La principal debilidad de la calidad de los profesores de la Normal 4 se sitúa en la observación objetiva de los trabajos. Aún es incipiente la continuidad del desarrollo profesional de los egresados, quienes consideran que la realización de eventos académicos y el estímulo a la investigación en la escuela normal han sido deficientes; los aspectos que avalúan como muy buenos son la asesoría en titulación y en servicio social. Si tuvieran que cursar nuevamente la licenciatura el 86% elegiría inscribirse en la misma institución y el 14% no. La mayor demanda de actualización es en maestría (65%) y la temática con mayor incidencia es psicología, orientada a habilidades cognitivas (28%). El horario disponible para el desarrollo profesional es en sábados y vacaciones. La percepción que tienen acerca de la institución es buena (42%) y excelente (22%).

Introducción

Uno de los problemas que más han llamado la atención en el contexto de la calidad y el logro educativos de la educación básica, es el que se refiere a la insuficiente adquisición de competencias básicas, "...cuyo desarrollo es prioridad de ese nivel educacional y fundamento de otros logros educativos, constituyendo un problema generalizado que se manifiesta en todos los tipos de escuelas" (SEP, 2001: 115).

Datos internacionales muestran que los niños mexicanos presentan deficiencias en diversas competencias académicas, entre las que se encuentran: una insuficiente habilidad de comprensión lectora, o en la capacidad para plantear y resolver problemas matemáticos, entre otros.

En marco del Estado de México, el diagnóstico que se establece para la educación primaria en el Programa para la Calidad Educativa menciona que, *en lo académico, los docentes se centran en el desarrollo de contenidos y no en las habilidades para adquirir las herramientas básicas del aprendizaje*. Si bien el planteamiento del plan y programas de estudio y materiales de apoyo establecen el enfoque, la metodología y la evaluación; la práctica docente los aplica en forma diferente.

Para abordar este problema se propone como línea de investigación el seguimiento de egresados, pues las reformas a los planes de estudio de formación de docentes, implementadas

a partir de 1997 y 1999, se han propuesto con el fin de adecuar la formación profesional conforme a los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica.

Después de seis años de haberse iniciado la reforma a los planes y programas de estudio de la LEP'97, y 4 años en la LESE'99), con un egreso de cuatro generaciones de docentes, se hace necesario conocer las actividades de los egresados en relación con los estudios cursados, constituyendo un procedimiento mediante el cual la Escuela Normal busca identificar su inserción laboral, la actividad que desarrollan, campo de acción, y las posibles desviaciones que han tenido así como sus causas. De esta manera, el conocimiento sobre el desempeño profesional de los egresados coadyuvará a la evaluación externa de la propuesta curricular de los planes de estudio, así como sobre el cumplimiento de la misión que se ha propuesto lograr la Escuela Normal en su función de institución formadora de docentes.

Para lograr este conocimiento la investigación se planteó dos objetivos centrales: El primero fue determinar cuál es la inserción académico-laboral de los egresados de la LEP'97 y LESE'99; este objetivo tiene sentido si se considera que en años recientes muchos egresados no han sido ubicados laboralmente conforme a su perfil profesional, lo que ha llevado a un distanciamiento entre perfil profesional ideal y perfil laboral real. El segundo objetivo es identificar si las competencias académicas con las que se formaron coinciden con sus actividades profesionales y las necesidades de educación básica.

Se reconoce que en torno a la calidad y el logro educativo intervienen múltiples factores, pero es innegable que el maestro constituye un elemento muy importante, por lo cual se considera que su formación guarda una relación muy estrecha con las posibilidades de adquisición de aprendizajes de calidad entre sus alumnos (Schmelkes, 1994). Por esta razón la Escuela Normal, en su papel de institución formadora de docentes, se propone el seguimiento de sus egresados como un mecanismo valioso de diagnóstico con el fin de conocer el logro de los fines y objetivos que se ha propuesto. Los resultados del estudio también pueden aportar elementos para redefinir el Plan de Desarrollo Institucional y mantenerse alerta ante las necesidades de la educación básica, permitiendo reconocer y asumir las nuevas formas de práctica profesional que se requieren para sustentar un proceso educacional acorde con el entorno estatal y nacional.

El informe consta de tres partes. En la primera se plantea el objeto de estudio del seguimiento, el cual consiste en conocer si las competencias académicas con las que han sido formados los docentes responden suficientemente a las competencias laborales que requiere el campo de la educación básica. En la segunda, se definen los criterios metodológicos que orientaron el trabajo de investigación: qué es el seguimiento de egresados, qué se entiende por competencias académicas, concepto de egresado, discusión sobre la muestra, etapas de la investigación, y definición de variables e indicadores. En la tercera parte se exponen los resultados de la investigación; en esta parte se realiza el análisis sobre los datos obtenidos en la encuesta realizada.

Con el desarrollo de esta investigación se espera aportar elementos de apoyo para retroalimentar y actualizar los planes y programas de estudio. Asimismo, conformar una alternativa para el autoconocimiento y la planeación de procesos de mejora y consolidación del Plan de Desarrollo Institucional.

Competencias académicas, inserción laboral y desempeño profesional

Actualmente la relación entre educación y empleo experimenta cada vez más un profundo desfase entre perfiles profesionales de egreso específicos y especializados con respecto a los requerimientos del mercado de trabajo, que exige perfiles dinámicos y flexibles; lo cual ha promovido un fuerte énfasis hacia el enfoque por competencias laborales como una respuesta a la necesidad de vincular la formación profesional con los requerimientos del aparato productivo. Los cambios en el ámbito laboral reclaman cada vez más un perfil de egreso integrado por habilidades flexibles que se puedan ir adaptando a medida que se presenten modificaciones en el mercado de trabajo.

La vigencia de este planteamiento a nivel internacional se expresó en la Conferencia Regional Africana sobre Educación Superior en la que se planteó que "...los programas de formación se definan en términos de perfiles de competencia que hay que dominar y no en términos de conocimientos que hay que transmitir y devolver... los objetivos prioritarios de los currículos deberían formarse en términos de capacidades de análisis de situaciones complejas,

capacidades de emprender, capacidades de reaccionar como ciudadano para desarrollar una cultura de paz” (UNESCO, citado por Herrera et. al, 1999:1).

En términos generales se destacan seis tipos de competencias:

1. **Competencias básicas**, asociadas a procesos de carácter formativo.
2. **Competencias genéricas o transferibles**, asociadas con todas las áreas disciplinarias: analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, planear.
3. **Competencias técnicas** o específicas que describen la capacidad para usar críticamente las tecnologías.
4. **Competencias simbólicas**, incluyen la capacidad para resolver e identificar problemas a través del dominio de símbolos o representaciones orales o visuales.
5. **Competencias personales** vinculadas al conocimiento crítico del espacio y tiempo en que se forma el estudiante.
6. **Competencias para el autoaprendizaje**, es decir, el conjunto de habilidades para aprender a aprender.

Estos tipos de competencias requieren que el estudiante se incorpore a escenarios reales que promuevan el desarrollo de habilidades, valores y nuevos tipos de comportamiento académico; de esta manera se pretende que la formación integre teoría y práctica, impulse la transferencia de conocimientos y la innovación permanente.

En la formación de docentes, la Reforma a la Educación Normal, concretada entre 1997 y 1999, constituye un importante esfuerzo por articular una propuesta curricular basada en rasgos de perfil organizados por competencias, con un fuerte énfasis en el desarrollo del pensamiento del docente a través de una enseñanza reflexiva.

Esta perspectiva de formación docente basada en competencias académicas constituye una diversidad de habilidades intelectuales indispensables para el dominio de cualquier disciplina a pesar de no estar relacionada con ninguna en particular: comprensión lectora; hábito de lectura; valoración crítica de lo leído y su relación con la práctica profesional; expresión oral y escrita correcta; formular y solucionar problemas; localizar y seleccionar información; capacidad y actitud de investigación; diseñar, organizar y poner en práctica estrategias de

enseñanza. Entre estas competencias se encuentran también las que se orientan más hacia el ejercicio de la docencia, referidas al dominio de los contenidos y enfoques de enseñanza.

Así, los planes de estudio contemplan, dentro de sus funciones profesionales, que el egresado ejerza una práctica que responda no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la educación básica, sino también a las actitudes y valores que debe poseer el educador en el ámbito de sus relaciones con los niños y adolescentes, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideran las competencias básicas que permiten el aprendizaje permanente.

Conforme a esta perspectiva y en función de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de educación básica, "...el rasgo central del nuevo plan de estudios es la prioridad que se asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión creativa de lo que aprende, lo cual demanda del maestro el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos (SEP, 1997: 20).

En este contexto, la investigación se ha propuesto responder a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la inserción laboral de los egresados y qué coincidencia tiene con el perfil profesional?

¿Qué competencias dominan y cuáles requieren para su desempeño profesional?

¿Qué impacto ha tenido la formación recibida en el desempeño profesional?

¿Qué opinan sobre su formación y cual es su nivel de satisfacción con la institución y con la carrera que ejercen?

¿Qué insuficiencias de formación enfrentan y cuál es su desarrollo como docentes?

Los niveles de análisis son: impacto de la formación y opinión del egresado.

En este trabajo se propone el supuesto de que la formación recibida tiene un impacto significativo en el ejercicio profesional del egresado. Aunque también se esperan diversas limitaciones para atender a las necesidades educativas de niños y adolescentes que viven en una región cuyas características socioeconómicas la sitúan como zona urbano marginal, con

población escolar en su mayoría de escasos recursos económicos, situación que si bien no les impide el acceso a la escuela, sí influye negativamente en las posibilidades de permanencia y en el nivel de logro educativo. En este sentido, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala que el patrón de asentamientos en el territorio nacional, se traduce, por una parte, en la escasa escolarización y baja eficiencia terminal de los grupos urbano-marginados del país; y, por la otra, en el hecho de que la relación entre la eficiencia terminal y el índice de marginación muestra que el contexto socio-económico de las escuelas y los alumnos sigue teniendo un peso fuerte en la definición del logro educativo. Tal es el caso de Chimalhuacán, San Vicente Chicoloapan y Valle de Chalco Solidaridad, tres de los principales destinos laborales de nuestros egresados, cuyas características socioeconómicas, conforme a los criterios manejados por el Consejo Nacional de Población, se sitúan en un nivel de marginación alto y en los cuales las posibilidades de retraso y fracaso escolar son mayores.

El estudio se efectuó con egresados de la LEP'97 y de la LESE'99 especialidad de Español; de la primera (LEP'97), 32 sujetos corresponden a la generación 1997-2001, 18 a la cohorte 1998-2002, y 17 a la 1999-2003; de la segunda (LESE'99), se consideran 17 egresados. El total de la población de egreso es de 84. El trabajo de campo fue realizado en las escuelas de educación básica que se encuentran en el ámbito de influencia de la Normal 4 de Nezahualcóyotl, entre ellas: Ixtapaluca, Nezahualcóyotl, San Vicente Chicoloapan, Valle de Chalco Solidaridad, y otras localidades de las regiones oriente y norte del Estado de México.

Formación docente y educación básica

El material principal con que trabaja el maestro son seres humanos en proceso de formación, esta labor implica una gran responsabilidad pues de igual manera que se puede favorecer el desarrollo de un niño, se puede entorpecer o estancar. De ahí la importancia de analizar las repercusiones que pudiera tener una deficiente formación profesional en el ámbito laboral, así como establecer la relevancia que tiene el desempeño profesional del egresado.

Por ello, el presente estudio se ha propuesto conocer la situación laboral en que se encuentra el egresado, así como analizar la coincidencia que hay entre la formación académica recibida en la licenciatura y el ejercicio profesional. Para poder efectuar este análisis, fue necesario revisar

si las carreras ofrecidas por la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl cumplen con los objetivos y perfiles señalados, pues es conocido que muchos egresados, no sólo de la Normal 4 sino también de otras instituciones, al terminar la carrera no la ejercen en la especialidad para la cual fueron preparados, cambian rápidamente de nivel educativo o son subempleados en cualquier otro oficio que les proporciona los medios económicos para solventar sus gastos. De ahí que se considera que un seguimiento de egresados es muy valioso para determinar si los esfuerzos de la institución, de proporcionar los servicios de formación docente, están siendo los adecuados y poder, mediante sus resultados, manejar un enfoque diferente o retroalimentar el actual incorporando sugerencias en el proceso de formación para lograr que los egresados obtengan el perfil de egreso que tanto la normal como la educación básica requieren.

Por otra parte, después de la Reforma a la Educación Normal, implementada con el Plan de Licenciatura en Educación Primaria en 1997 y luego en la Licenciatura en Secundaria a partir de 1999, la institución aún no dispone de suficiente información acerca de los resultados de las actividades académicas de los docentes egresados con estos planes, así como sobre el logro de los fines de la institución hacia el exterior. Por ello esta investigación pretende aportar elementos para redefinir el currículum de estos planes, adecuando el Plan de Desarrollo Institucional a las necesidades educativas, permitiendo reconocer y asumir las nuevas formas de práctica profesional que se requieren para sustentar un proceso social más acorde a los avances de la ciencia y la tecnología.

Objetivos

- Identificar la inserción laboral de los egresados de la LEP'97 y LES'99 y contrastar el perfil laboral real con el perfil profesional ideal según el plan de estudios.
- Identificar la valoración que hacen los egresados de su experiencia como estudiantes de la Normal con su satisfacción laboral (aquí interesa conocer la percepción que tienen sobre su empleo, la carrera y la institución).
- Analizar las necesidades y expectativas de desarrollo profesional (interesa analizar lo relativo a la continuidad de los estudios, distinguiendo entre dos vertientes, ya sea los estudios de postgrado o la opción de educación continua).

Modelo analítico*

Cuadro No. 1

DIMENSIONES DEL MODELO				
		Impacto de la formación	Opinión s/formación	Recomendaciones
V A R I A B L E S	R A S G O S G E N E R A L E S	<p style="text-align: center;">Inserción y Movilidad Laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> Nivel Educativo Función Categoría Horas laborales Relación entre perfiles Percepción salarial 	<p>Conocimientos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Disciplinarios Especializados De apoyo. 	DIRECTA
		<p style="text-align: center;">Competencia Requeridas</p> <ul style="list-style-type: none"> Genéricas Básicas Técnicas Simbólicas Personales Autoaprendizaje Conocimientos Habilidades 	<p>Desarrollo de habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Intelectuales Actitudinales Procedimentales <p>Necesidades de formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Educación continua Posgrado 	INDIRECTA
		<p style="text-align: center;">Desempeño y desarrollo profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> Coincidencia entre estudios y actividad profesional. Exigencias Actividades y cargos desempeñados. Continuación de la Formación: (Educación continua y/o posgrado). <p>Satisfacción con la institución</p> <p>Satisfacción con la carrera</p>	<p>Factores Involucrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> Personal docente Organización académica Organización institucional 	<p>A partir de los resultados obtenidos en la medición del impacto y en la valoración de la formación.</p>

* Adaptado, según los objetivos de esta investigación, con base en el modelo propuesto por ANUIES.

Metodología

a) Concepto de egresado

Se define como egresados a las personas que han cubierto el 100% de créditos (titulados o no) del plan de estudios de una carrera determinada; es decir, que habiendo aprobado y acreditado el 100% de las asignaturas se han hecho acreedores al certificado correspondiente, restándoles presentar el examen profesional para adquirir el título (sí así lo considera la institución), conforme a los reglamentos y documentos normativos del proceso de titulación.

Para efectos de este trabajo se considera como generación del egresado a la cohorte con la cual concluyó sus actividades y créditos, es decir, el conjunto de individuos que iniciaron y terminaron juntos la carrera. Se retoma el concepto propuesto por Alberto Castillo (1998) de *cohorte de egreso*, al cual define como el grupo de personas que terminan sus estudios el mismo año tipo calendario.

b) Qué es un seguimiento de egresados

De acuerdo con Quezada (1998) “Un seguimiento se define como aquel que está encaminado a recibir información de una misma población en distintos momentos de un lapso prolongado”.

Este tipo de estudios permite la evaluación de las actividades de los egresados en relación con los estudios realizados. Es el procedimiento mediante el cual una institución busca conocer la actividad que éstos desarrollan, su campo de acción, nivel de ingresos, las posibles desviaciones que han tenido así como sus causas, su ubicación en el mercado de trabajo y su formación académica posterior al egreso. En este sentido “los estudios de egresados constituyen un apoyo básico para retroalimentar y actualizar los planes y programas de estudio. Asimismo, conforman una alternativa para el autoconocimiento y para la planeación de procesos de mejora y consolidación de las instituciones educativas” (ANUIES, 1998, p.19).

En el caso de la formación para la docencia, este tipo de estudios posibilita el análisis de los caminos que siguen los nuevos profesionales de la educación: si se incorporan al nivel educativo para el cual fueron formados, si dentro de él tienen movilidad laboral y salarial. Si, por otra parte, con habilidad y creatividad para identificar problemas y oportunidades son capaces de encontrar posibilidades de desarrollo que les permitan generar nuevas alternativas de formación en su trabajo, conocer si la formación recibida en la institución donde cursaron sus estudios les permite desenvolverse en el área de conocimiento que determinó su vocación, o bien, si han requerido prácticamente volver a formarse para desempeñar adecuadamente sus actividades profesionales.

c) Competencias académicas

Según Wolf (citado por Herrera, 1999, p. 3) la competencia académica es la capacidad para realizar tareas y actividades demandadas por la sociedad. Implica una exigencia social y la consiguiente aptitud del individuo para responder integralmente a ella, mediante conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, los cuales le permiten abordar y resolver problemas de conformidad con el estado del arte. Asimismo, las competencias implican la vitalidad para el aprendizaje continuado, el trabajo en equipo y el estudio auto-dirigido.

Conforme a Herrera (1999, p. 4) las competencias académicas son la capacidad real para lograr un resultado, el dominio del conjunto de tareas que configuran un proceso y aseguran el dominio cognitivo, afectivo, actitudinal y práctico en el afrontamiento de una problemática real. De ahí que promueva la apropiación de procesos subyacentes a la manifestación acertada y exitosa de patrones globales de comportamiento.

Aunque el término competencias es polisémico, ya que se puede interpretar desde diversas concepciones acerca del ser humano, diversos autores la vinculan a habilidades, destrezas, conocimientos y conductas que posibilitan el desarrollo intelectual, social y emocional como condiciones para saber desempeñar determinadas tareas.

De acuerdo con Boyatzis (Citado por Araujo, 2002, p. 4) es una característica subyacente de la persona que está causalmente relacionada con un criterio de referencia de actuación exitosa en el puesto de trabajo o en otra situación. De acuerdo con la OIT, competencia es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.

También se le considera como la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo.

Araujo (2002) sugiere que una competencia permite a la persona que la posee, ser apto para desarrollar con éxito una específica y determinada actividad. El “ser apto para”, requiere de unos conocimientos (saberes), unas habilidades (saber hacer), valores motivadores (actitudes) y unas creencias que conforman la personalidad.

Como puede verse, los términos: capacidades, habilidades, aptitudes, conocimientos, destrezas y conductas se asocian frecuentemente con el concepto de competencia. Para efectos de esta investigación se considera que las competencias son la expresión terminal del conjunto de capacidades, “dones” o potencial que cada ser humano tiene por influencia biológico-genética y con las que cada sujeto en formación llega a la escuela; luego, esas capacidades al desarrollarse se transforman en habilidades, proceso del cual se encarga el medio sociocultural principalmente a través de la escuela y la familia; más adelante las habilidades devienen en destrezas y en aptitudes, en las cuales se conjuga una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que conforman la personalidad, y cuya expresión final es la competencia; es decir, el *saber hacer* en determinadas condiciones, así como la manera de evaluar que lo que se hace se hace bien. Por lo tanto, estas características de las competencias son las que se pretende conocer si están presentes en el desempeño profesional.

d) Universo y muestra

Con base en un diseño de investigación por encuesta, se seleccionó una muestra probabilística estratificada tomando como universo una población de 84 egresados de la Escuela Normal No.

4 de Nezahualcóyotl, conforme al criterio de que hubieran cubierto el 100% de créditos. De la LEP'97 se incluyen las generaciones 1997-2001, 1998-2002 y 1999-2003 con 67 egresados; y de la LES'99 17 egresados. Por lo cual los resultados que se infieran serán aplicables al total de población de egresados con estudios de licenciatura correspondientes a esas carreras.

Para definir a los sujetos se efectuó una selección de los elementos muestrales, este proceso fue diseñado eligiendo a los egresados por cada estrato con base en el procedimiento conocido como muestreo aleatorio. El marco para el muestreo fue el directorio de egresados, cuya actualización permitió incorporar en el estudio las dos generaciones de más reciente egreso. Las fuentes de información fueron: nombramientos de primera asignación de plaza, registros de inscripción al proceso de titulación, y cédulas de encuesta.

e) El trabajo de campo

Se contactó a los egresados por vía telefónica a través de servicios escolares de la Escuela Normal y se concertó cita para reuniones en la institución. Desafortunadamente muchos no acudieron al llamado, por lo cual se tuvieron que hacer visitas domiciliarias y a los centros de trabajo para que pudieran contestar la cédula de encuesta. La cédula se aplicó con el fin de obtener información sobre 52 indicadores que se resumen en 7 macro variables, según el siguiente cuadro:

Cuadro No. 2

MACROVARIABLE	INDICADORES
Características personales.	4
Elección de institución y carrera.	6
Inserción laboral.	12
Competencias académicas.	5
Valoración sobre los planes de estudio.	7
Grado de satisfacción.	9
Desarrollo profesional.	9
TOTAL	52

Ambas carreras conformaron los estratos que se utilizaron en la muestra y fueron de la modalidad escolarizada. La encuesta se levantó entre los meses de noviembre de 2003 y abril de 2004. De los 84 maestros que comprendía el directorio de egresados se logró encuestar a 74, según el detalle siguiente:

Cuadro No. 3

LICENCIATURA Y MODALIDAD	EGRESO			MUESTRA			%		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Educ. Primaria 1997-2001	11	21	32	11	20	31	13	23.8	36.9
Educ. Primaria 1998-2002	7	11	18	4	9	13	4.7	10.7	15.5
Educ. Primaria 1999-2003	5	12	17	4	12	16	4.7	14.3	19
Educ. Secundaria Especialidad Español 1999-2003	10	7	17	9	5	14	10.7	5.9	16.6
TOTALES	33	51	84	28	46	74	33	55	88

f) Discusión sobre la muestra

La pretensión inicial fue encuestar a todos los egresados de las dos carreras que ha ofrecido la Escuela Normal a partir de la Reforma del 97; sin embargo, esta pretensión rebasó las posibilidades de la investigación debido a que fue muy difícil localizar a algunos exalumnos (accidentados, enfermos, cambio de adscripción); por ello, solo se logró recoger una muestra del 88% con respecto al total de egreso. No obstante, se tiene confianza en que la muestra final (74 egresados) represente adecuadamente a la población (84), con base en los siguientes criterios:

1. Proporciones representativas de encuestados sobre la población de cada carrera (89.6% de la LEP'97 y 82.4% de la LES'99).

2. Para una población $N=84$, un error máximo aceptable $=.06$, un porcentaje estimado de la muestra del 80%, así como un nivel de confiabilidad del 90%, tenemos un tamaño de muestra de 74.*

3. Dado que los elementos muestrales (egresados) tienen diferentes atributos (carreras en este caso), consideramos que no era suficiente con que cada uno de esos elementos tuviera la misma probabilidad de ser escogido, sino que además era necesario estratificar la muestra en relación a estratos o categorías que se presentaran en la población, de ahí que se diseñó una muestra probabilística estratificada. Por tanto, lo que se hizo fue subdividir a la población en subpoblaciones o estratos y se recogió una muestra para cada estrato o carrera.

g) Definición de variables para el procesamiento de información

Se definió un conjunto de variables con la finalidad de conocer el grado de coincidencia entre la formación docente y el ejercicio profesional. A continuación se presentan los bloques de variables y sus indicadores correspondientes, cuyas propiedades se desean identificar a partir de un estudio de tipo descriptivo cuantitativo.

1. Características personales. Edad (se anotaron los años cumplidos al momento de realizar la encuesta); sexo. Masculino o femenino (Indicador que permitió analizar la cuestión de género como un factor de cierto impacto en el egreso y el desempeño docente); estado civil.

2. Elección de institución y carrera. Institución de primera elección, carrera de primera elección, razones de elección.

Mediante estos indicadores se obtuvo información que permitió ver el interés o preferencia del alumno acerca de la institución y carrera, como factores indicativos de la inclinación vocacional, así como sobre la influencia que ésta pudiera tener en el ejercicio de la profesión. Esto debido a que algunos rasgos de identidad pudieron haberse definido desde antes de

* Procesado según fórmula de programa STATS, Diskette y aplicaciones interdisciplinarias. Ver; HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y; Baptista Lucio, Pilar, *Metodología de la investigación*, 2ª. Edición, México, Mc Graw Hill, 2000. Págs. 210-212.

ingresar a la escuela normal, influyendo para la elección de la institución y carrera cursada. Asimismo, permite analizar cuáles son las principales razones que le llevaron a prepararse para el ejercicio del magisterio.

IMPACTO DE LA FORMACIÓN

3. Inserción laboral. Nivel educativo de inicio y actual; función desempeñada al inicio y actual; categoría inicial y actual; relación entre perfil profesional ideal y perfil laboral; horas semanales laborables; relación entre especialidad y función; asignaturas impartidas (para el caso de la LES'99); ingreso quincenal; otro empleo.

Mediante estos indicadores se determinó la inserción y movilidad ocupacional que han tenido los egresados. Conocer el campo de acción académica para determinar si la experiencia pedagógica adquirida en la Normal define la inclinación vocacional y si coincide en forma importante con el ejercicio de la profesión. Estos indicadores posibilitan el conocimiento sobre la ubicación en el mercado de trabajo, su campo de acción y los niveles de exigencia requeridos por el empleo a la formación recibida.

4. Competencias académicas. Conocimientos; actitudes; competencias genéricas; competencias básicas; competencias técnicas; competencias simbólicas; competencias personales; competencias para el autoaprendizaje.

5. Desarrollo profesional del egresado. Continuó estudiando; tipo de estudios realizados; institución; campo de estudio; necesidades de actualización.

Esta información permite conocer si el egresado ha continuado su preparación profesional, lo cual posibilita identificar si la formación proporcionada por la escuela normal favorece el desarrollo profesional del egresado. En particular, interesó analizar lo relativo a la continuidad de los estudios paralelamente al desempeño profesional, distinguiendo entre dos vertientes, ya sea la continuación de los estudios de postgrado o la opción de educación continua.

OPINIÓN SOBRE LA FORMACIÓN

6. Valoración sobre el plan de estudios. Énfasis otorgado a los contenidos de estudio; conocimientos y habilidades adquiridas; formación cultural; formación participativa en asuntos educativos; formación y desarrollo de la iniciativa personal; modificaciones que se sugieren al plan; aspectos que es importante actualizar.

Estos aspectos permitieron identificar el nivel de exigencia de la institución, la calidad con que se desarrolló el plan de estudios y en qué medida contribuyó el plan en el aprovechamiento de los alumnos para analizar si la formación influye significativamente en el ejercicio profesional. Asimismo, permiten conocer la valoración que los egresados hacen de su experiencia como estudiantes de la Escuela Normal No. 4.

7. Satisfacción con la institución. Percepción de la institución; evaluación de la preparación profesional en conocimientos; evaluación de la calidad de la formación; grado de satisfacción; cualidades de los profesores; evaluación de la calidad de los profesores; organización académica y administrativa; calidad de los servicios; identidad con la institución; identidad con la carrera.

Comentarios finales

Mediante estos aspectos se identifica la manera como perciben los egresados la atención que brindan los servicios académicos y administrativos prestados por la institución. Con lo cual se puede determinar la valoración que los egresados hacen de su experiencia como estudiantes de la Escuela Normal con la satisfacción laboral, así se pudo conocer la percepción que tienen sobre la institución, la carrera y su empleo. Asimismo, permitió conocer el grado de coincidencia entre el perfil laboral real y el perfil profesional ideal definido por el plan de estudios.

h) Relevancia

La investigación responde al Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, así como al Subprograma de Vinculación con Educación Básica planteado en el Plan de Desarrollo Institucional 2002-2003 y 2003-2004, entre cuyas acciones destaca el

realizar un seguimiento al desempeño profesional de los egresados, con el fin de disponer de elementos que permitan orientar la formación docente conforme a los resultados de la investigación.

La problemática institucional a la que responde el estudio es que, si bien se dispone de algunos datos sobre la inserción laboral y desempeño profesional de los egresados de los nuevos planes de estudio, este conocimiento ha sido poco sistematizado y no garantiza un juicio de valor objetivo acerca del impacto de la formación recibida en el ejercicio profesional. Por lo cual, el conocimiento sobre este objeto de estudio permitirá abordar medidas concretas para atender las deficiencias de formación detectadas.

Además de responder al interés institucional por conocer qué está pasando con los egresados, se tuvo un gran apoyo por parte de las asesoras del Departamento de Formación Inicial quienes proporcionaron información muy valiosa para la elaboración del directorio de egresados, así como datos sobre la población de egreso que fue requerida como objeto de investigación.

Dos limitantes muy importantes para el desarrollo del proyecto fueron el tiempo y multiplicidad de actividades urgentes y comisiones oficiales que contrarrestaban la viabilidad de realizar un trabajo más sistemático. Estas dos limitaciones deberán tomarse muy en cuenta, particularmente si se considera a la investigación como una función necesaria para apoyar al proceso de formación de docentes.

MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

No es posible referirse a la formación del profesor sin partir del concepto o modelo del profesor. Y no es posible hablar de modelo de profesor sin referirse al modo de entender el proceso enseñanza-aprendizaje o el modelo didáctico, ya que las tendencias en la formación del profesor no pueden contemplarse aisladamente puesto que subyacen en la formación actual de maestros.

En este apartado se analizan las principales tendencias que de una manera u otra han estado presentes en los procesos de formación de docentes, este breve estudio de cada una de ellas

nos permitirá construir una síntesis sobre lo que representa un avance en la práctica de la formación de profesores.

Concepción tradicional-oficio

La formación del docente se lleva a cabo poniendo en contacto al estudiante de profesor con la realidad docente para que observe e imite, a la manera en que se aprendían los oficios, imitando el modelo y mediante un proceso de ensayos y errores alcanzará la maestría y dominio de las técnicas apropiadas para la enseñanza.

Esta tendencia sigue vigente en buena medida y de una forma más o menos pura e implícita constituye una concepción previa de los alumnos que llegan a las escuelas normales, porque se constata que se concibe a la enseñanza como a uno le han enseñado, ya que lo importante para enseñar es dominar los contenidos que hay que transmitir, solo basta con añadir algunas materias psicopedagógicas y después el oficio se aprenderá ejercitándolo.

Los aspectos negativos de esta tendencia se observan cuando, en la formación de los profesores, se separan la teoría y la práctica, cuando el currículum profesional aparece segmentado y se le considera de poca entidad académica; y no se dan las condiciones que permiten que las aulas en que realizan las prácticas de enseñanza los aspirantes a maestros, estén atendidas por profesionales competentes, a los que se reconoce por el esfuerzo y exigencias que conlleva la colaboración con los profesores de las escuelas formadoras de docentes.

La concepción tradicional-oficio tiene algunos pormenores como son:

Se le reprocha plantear una formación del profesor que perpetúa las dicotomías platónicas de razón/emoción, pensamiento/ acción.

Se centra en el hecho de que para enseñar no basta el conocimiento de las disciplinas, sino que es necesario ser capaz de transformar pedagógicamente los contenidos para promover la comprensión del estudiante.

Otros se fijan en los propios contenidos de las disciplinas académicas, que reflejan sólo la cultura y los valores culturales universales, que de ese modo no preparan al futuro profesor para enseñar en aulas multiculturales.

Este modelo de concepción tradicional-oficio intentó promoverse en la Escuela Normal No. 4, con el fin de contrarrestar la separación entre teoría y práctica, sobre todo porque se había observado que la formación en los planes de estudio de la Reforma del 84 privilegiaba en gran manera los contenidos teóricos en menoscabo de la práctica en las aulas de educación básica. Para ello se operó el Proyecto Estratégico No. 1 de prácticas pedagógicas, el cual proponía un 50% de formación teórica en las aulas normalistas y un 50% de formación práctica en las escuelas de educación básica. En cierto sentido, este proyecto constituyó un antecedente de las actividades de acercamiento a la práctica docente y práctica en condiciones reales de trabajo que se ha implementado con la reforma del 97.

Concepción tecnológica

Esta Concepción ve la actividad del docente como instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

En el desarrollo de este enfoque, respecto a la formación del profesorado, se diferenciarán cuatro grupos de modelos que son:

Modelo basado en las técnicas de enseñanza

Se usó como método de formas sistemáticas, destrezas específicas de enseñanza a los que se preparan para profesores. Es un sistema de práctica controlada que hace posible centrarse en conductas específicas docentes y practicar la enseñanza en condiciones controladas. Las destrezas que tiene en cuenta son las que resultan de descomponer en micro procesos aquello que el profesor hace en clase como, por ejemplo: exponer, motivar, preguntar, etc., pero solo en cuanto son susceptibles de aprendizaje en laboratorio y pueden ser identificadas, observadas, ensayadas y dominadas.

Modelos basados en el análisis de la interacción

Estos modelos se basan en el entrenamiento del profesor para el manejo en el aula. Como se trata de modelos “Proceso-producto”, son fundamentalmente unidireccionales. Se preocupan más de la repercusión de las conductas del profesor sobre los alumnos que de la interacción entre los alumnos y el profesor y los alumnos entre sí.

Modelos basados en la supervisión clínica

Pretenden formar al profesor en la práctica, en la propia realidad escolar, no en el laboratorio.

Modelos basados en la adquisición de competencias

Son una prolongación de micro-enseñanza. Las competencias o capacidades del profesor para producir determinados resultados en los alumnos, que se intentan enseñar, se caracterizan por ser identificables, observables, enseñables y dominables.

Modelo mediacional

Se basa en la psicología cognitiva y en algunos casos en el paradigma histórico cultural, en el cual la formación del profesorado establece estrategias de pensamiento en estímulos, *resalta la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar información*. Aquí juega un papel importante el desempeño de los formadores de docentes ya que su influencia sobre los futuros profesores deja una huella no sólo en los propósitos que se tratan de alcanzar y los contenidos que desarrollan, sino también en el *proceso* que llevan a cabo, en este modelo es aceptado el efecto reproductor o de *modelaje* que ejercen los formadores en los grupos de estudiantes del magisterio ya que ellos mostrarán una *práctica democrática y de mediación*.

El desarrollo de este modelo rompe los esquemas, estereotipos y prácticas tradicionales (autoritarias y centradas en la transmisión de contenidos) con el propósito de que los estudiantes normalistas a su vez como maestros no las reproduzcan.

Modelo personalista

Esta concepción centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficacia docente. Suele contraponerse al tipo de formación tecnológica que pone el acento en el desarrollo de habilidades o competencias. Entre otros fundamentos se asienta en la epistemología fenomenológica y en los principios de la psicología perceptiva (toda conducta es el resultado directo del campo de percepciones de la persona en el momento de su comportamiento) y humana.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, si deseamos comprender la conducta del profesor, del alumno, etc., se debe comprender el mundo perceptivo que estructura a partir de su autopercepción. Percibimos de diferentes maneras en función de cómo como personas nos sintamos capaces/incapaces, buenos/malos, queridos/no queridos... El autoconcepto positivo del profesor tiende a repercutir positivamente en el autoconcepto de los alumnos y, como consecuencia, en su rendimiento escolar.

Trabajar dentro de la formación del profesor en la conquista de un autoconcepto positivo es uno de los objetivos que se persiguen en esta tendencia, dicho objetivo se sustenta en que la formación de los profesores no puede basarse sólo en los aspectos cognitivos o en destrezas de comportamiento, sino que es también una cuestión de afectividad, de actitudes, valores que pueden formar al profesor. Pero eso no sólo tiene que ver con conocimientos o capacidades intelectuales tales como, por ejemplo, la capacidad analítica o la creatividad, sino también con personalidades seguras de sí mismas, capaces de innovar porque son capaces de criticarse a sí mismas y asumir las críticas de los demás sin por ello sentirse amenazadas, capaces de asumir el riesgo que supone dejar los caminos ya conocidos y emprender otros nuevos. Tiene que ver también con actitudes de apertura, con habilidades de comunicación, etc.

Modelo de orientación a la indagación

El planteamiento de esta tendencia se centra en la acción (práctica de la enseñanza), pero no es cognición pura y consciente, sino que lo integran también rutinas y tiene también carácter afectivo. Se pretende combinar la teoría con la práctica, no sólo en el sentido de que la teoría ilumina la práctica, sino fundamentalmente en el sentido de construir la teoría a partir de la

reflexión sobre la práctica. Sugiere la necesidad de poner al futuro profesor en condiciones de tomar conciencia de su propio pensamiento práctico, de hacerlo explícito para poder ir modificándolo y desarrollándolo. Sugiere que al maestro se le debe concebir primero en una teoría profesionalizadora y después, con una supervisión adecuada, prácticas de enseñanza.

Resultados

I. Características personales

Este Aspecto se refiere a la información relativa a los rasgos individuales que distinguen a cada uno de los egresados.

Para obtener esta información se consideraron los siguientes aspectos: Domicilio (municipios), edad, sexo, y estado civil.

1.- Domicilio

Se ha iniciado con esta característica considerando que es un componente de la variable de rasgos generales que puede tener un peso específico en la relación entre lugar de residencia y centro de trabajo, lo que vincula a su vez aspectos como: tiempo de desplazamiento, desgaste físico-económico, y retención en el centro de labores.

En lo que respecta al domicilio de los egresados, se detectaron 5 municipios de las regiones oriente y norte del Estado de México y 2 delegaciones del Distrito Federal. El Municipio de Nezahualcóyotl ocupa el primer lugar con una frecuencia de 46 casos entre ambas licenciaturas, lo cual constituye el 62.2% del total de frecuencias. En segundo lugar se encuentra Chimalhuacán con una frecuencia de 18 casos, los cuales representan el 24.3%. En el tercer sitio se encuentran el municipio de Ixtapaluca y la delegación Iztapalapa con 3 frecuencias cada uno y que juntos conforman el 8.1%. En cuarto lugar, Los Reyes Acaquilpan con 2 frecuencias y un 2.7% de porcentaje. Finalmente, en el quinto puesto encontramos a Ecatepec e Iztacalco con 1 frecuencia cada uno, las cuales sumadas corresponden a un porcentaje de 2.7%.

Las frecuencias correspondientes al Estado de México suman un total de 70 (94.6%) y las del Distrito Federal 4 (5.4%); tenemos entonces que el origen domiciliario de los egresados se

encuentra en mayor proporción en la periferia de la zona metropolitana de la ciudad de México y que, por tanto, su trayectoria social, y cultural se encuentra más relacionada con las características de las regiones en donde desempeñan su ejercicio profesional.

Con base en los datos anteriores se puede plantear que en el lugar de residencia de los egresados se manifiesta un fenómeno que podría llamarse de expulsión poblacional del Distrito Federal hacia las zonas de la periferia, esto se puede constatar si observamos que uno de cada cuatro de los docentes encuestados vive en Chimalhuacán.

Cuadro No. 4

DOMICILIO		
Municipios	Frecuencias	%
Nezahualcóyotl	46	62.2
Chimalhuacán	18	24.3
Ixtapaluca	3	4
Iztapalapa	3	4
Los Reyes	2	2.7
Ecatepec	1	1.4
Iztacalco	1	1.4
TOTALES	74	100

2.- Edad

La edad promedio de los egresados es de 23.9, con un máximo de 27 años y mínimo de 21. La mayor proporción se encuentra en 23 años con un porcentaje de 21.6%, el cual corresponde a 16 sujetos; luego, el 20.3% se sitúa en los 22 años con una frecuencia de 15 docentes; en tercer lugar se encuentra el grupo de edad de 24 años con un porcentaje de 18.9% que corresponde a 14 encuestados y posteriormente, en menor proporción, los grupos de edad mínima (21 años) y máxima (26 y 27 años).

3.- Sexo

De acuerdo con el cuadro No. 5, se puede constatar que la carrera de magisterio continúa siendo una profesión predominantemente femenina, lo cual se refleja en la muestra recogida,

en la que aproximadamente de cada 3 egresados dos son mujeres. Se detecta una frecuencia de 27 hombres que corresponden al 36.5% y de 47 mujeres que representan el 63.5%.

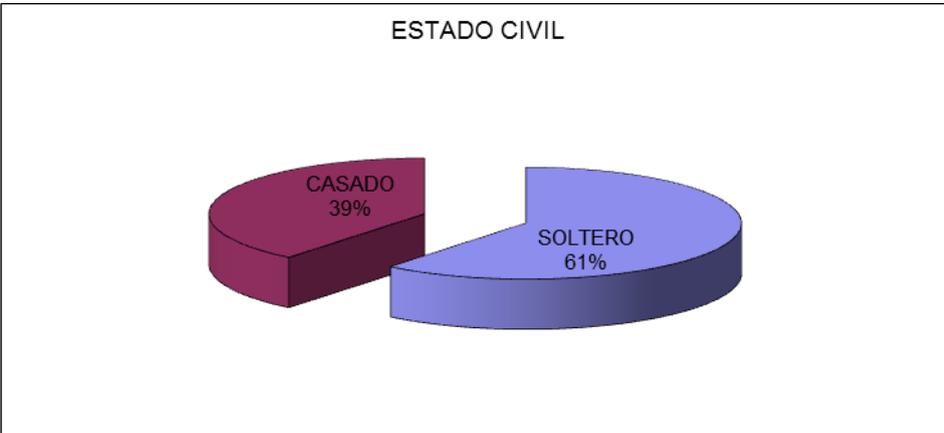
Cuadro No. 5

SEXO	EDAD		
Hombres	Prom.	Min.	Máx
F %			
27 36.5	23.9	21	27
Mujeres			
47 63.5			
TOTAL	74		

4.- Estado civil

Conforme a la gráfica No. 1, 45 son solteros (60.8%) y 29 casados (39.2%). Es decir, de cada 10 egresados aproximadamente 6 son solteros y 4 son casados, observándose una mayor proporción de mujeres casadas, situación que conviene tomar en consideración para el análisis de las condiciones que posibilitan u obstaculizan el desarrollo profesional, pues en otras investigaciones (Aquino, 1999) se ha encontrado que la situación de casado (a) se asocia significativamente al rezago en titulación y que, por lo tanto, influye en las posibilidades de continuar estudiando.

Gráfica No. 1



II. Elección de institución y carrera

La profesión docente constituye una carrera en la cual resulta especialmente difícil confrontar las condiciones del oficio y caracterizar la actividad específica de su desempeño. A diferencia de otras profesiones en las que su definición y prácticas se basan en la autonomía de su ejercicio y sobre la base de un saber especializado destinado a resolver problemas sociales determinados, la docencia se basa siempre en el ámbito de la institución escolar, donde se establecen saberes, métodos, relaciones y normas de funcionamiento, permanentemente resignificados y cambiantes.

Esta situación ha llevado a la concepción de que no hay un sentido social inherente a la actividad docente o de sus destinatarios precisos. Sin embargo, es claro que el trabajo de la docencia es eminentemente social, y se concreta en los alumnos, la institución, o la sociedad, los que de manera indiferenciada y abstracta se presentan como el objeto de las funciones del docente e incluso de sus aspiraciones. ¿Qué deciden entonces los sujetos, que aspiran a la profesión, sobre la elección de la institución y la carrera en las que se formarán para la docencia?

Un primer elemento que se presenta ante ellos es la imagen de la institución, la cual despierta determinadas expectativas. Reflejando e incorporando en algún grado, significados de lo que socialmente se espera de sus funciones, del papel que habrán de jugar en su desempeño docente y del carácter que tendrá su actividad profesional.

Estas expectativas, significados e imágenes se reflejan, en cierta medida, al elegir la institución. Veamos los datos al respecto:

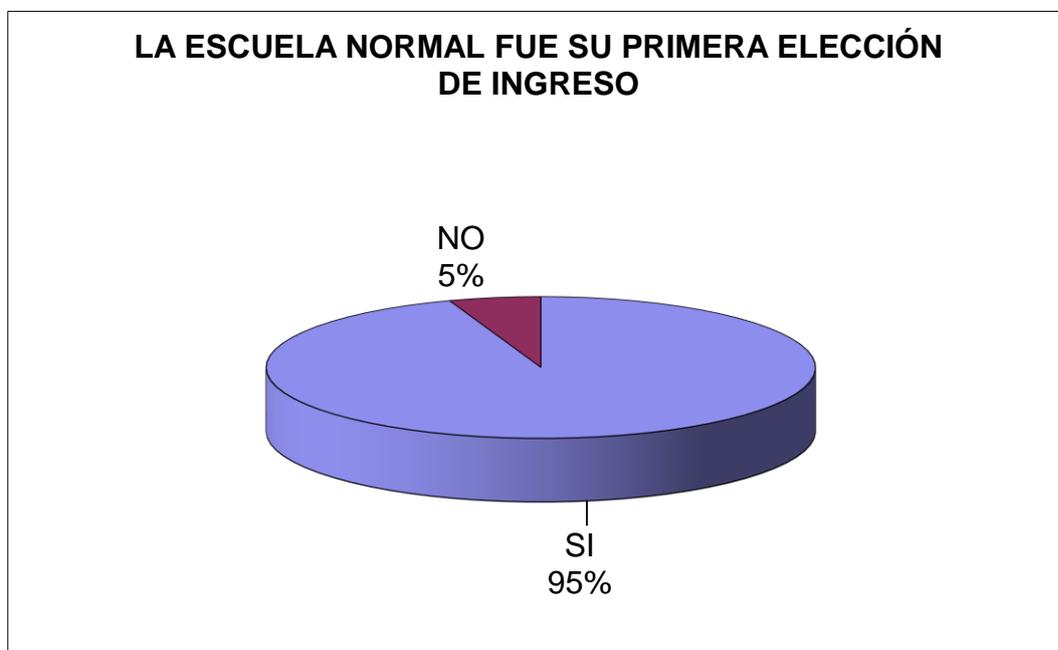
5.- Institución de primera opción y razones de la elección

Uno de los rasgos del perfil de egreso que se proponen lograr la LEP'97 y la LES'99, es el que se refiere a la identidad con la profesión docente, lo cual implica un sentido de pertenencia hacia el oficio que habrá de ejercerse al terminar la carrera, lo cual se propone lograr a partir de el momento en que se elige la institución en la que habrán de formarse. Sin embargo, esto no siempre es así, pues se ha observado que diversos estudiantes eligen la Escuela Normal como

segunda opción, o en casos extremos como última elección, porque “ya no les quedó más remedio”. Esto se ha encontrado en investigaciones anteriores, sobre todo en los profesores estudiantes del curso intensivo (Aquino, 2001), en que de cada 3, sólo 2 habían elegido a la Escuela Normal como institución de primera elección. Veamos ahora qué eligieron inicialmente los hoy egresados de las nuevas licenciaturas.

Los resultados muestran que 70 (94.6%) de los egresados sí eligieron a la escuela normal como institución de primera opción; y únicamente 4 (5.4%) no la eligieron como primera opción (ver gráfica 2).

Gráfica No. 2

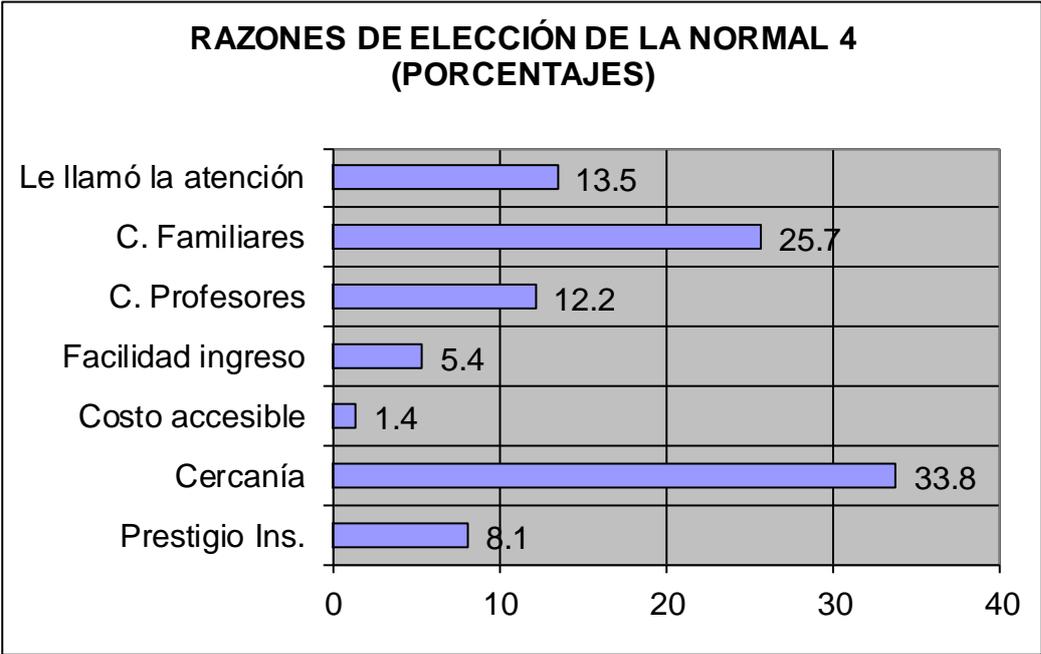


Estos datos permiten observar que, tanto en la Licenciatura en Educación Primaria como en la de secundaria en la especialidad de Español, los ahora docentes no se encuentran en la carrera de manera fortuita, sino que habían pensado dedicarse a la docencia desde el inicio y para ello era necesario formarse en una institución que tuviera asignada esa función social, en este caso la escuela normal. Desde luego, es difícil asumir que solo la institución normalista los hizo maestros, pero en ese proceso se contribuye a conformar una identidad que ya antes se buscaba, les permite identificarse como tal y les otorga los atributos necesarios para el

desempeño de su función. De los 4 que no eligieron a la escuela normal como institución de primera opción su inclinación vocacional también se relacionaba con el ejercicio del magisterio, pues 3 de ellos habían elegido inicialmente a la Escuela Superior de Educación Física y 1 a la Escuela de Bellas Artes. En ese proceso de hacerse a sí mismo, en el pensar en un tránsito palpable en el tiempo que lleva al docente de su condición de estudiante a la de maestro, al igual que el tránsito que pasó para elegir dónde formarse como profesionista, la incertidumbre fue mínima en el caso de ambas licenciaturas. Al respecto, puede decirse que las historias de conformación de una identidad docente son muy similares y, aunque haya habido diversas circunstancias, modelos, imágenes institucionales; al final, se decidieron por estudiar en la escuela normal de la que hoy son egresados. Por tanto, se puede plantear hipotéticamente que existen rasgos de identidad docente aún antes de ingresar a la Escuela Normal.

En cuanto a las razones por las cuales eligieron estudiar en la escuela normal, como podrá verse en la gráfica No. 3, de los 74 egresados insertos en la muestra el 33.8% (25) contestaron que eligieron esta institución porque se encuentra cercana a su domicilio. Un 25.7% (19) mencionan que eligieron a la institución por consejos de familiares y amigos; un 13.5% señalan que eligieron a la escuela normal porque les llamó la atención; el 18.9% (14) respondió como razón principal que su elección se debió a consejo de profesores y el prestigio de la escuela.

Gráfica No. 3



Esta situación es un indicador de que, en muchos de los casos, ya habían pensado dedicarse a la docencia, en algunos –como suele suceder en la profesión docente- por tradición familiar o bien por influencia de profesores y amigos.

En ambas carreras destaca un dato interesante que es necesario mencionar. Sólo 1 caso contestó que eligió a la institución porque el costo de la carrera es accesible. Esto refuta, en cierta medida, la concepción general que se tiene en el ámbito social de que la profesión de magisterio es una carrera de bajo costo.

Así pues, se puede afirmar que los egresados de estos planes de estudios son maestros por vocación. No obstante, por las condiciones socioeconómicas de sus lugares de residencia, también puede considerarse que la elección fue de acuerdo con la lógica de “aunque sea de maestro (a)”. Esto permite plantear que el concepto de formación docente complementado con los de actualización y perfeccionamiento son significaciones que se van entrelazando para que el docente paulatinamente vaya conformando la representación que se hace de sí mismo y de su profesión. En esta representación con respecto a la vocación o al oficio la institución formadora va jugando un papel muy importante: “yo no soy maestro por vocación, pero sí maestro por oficio, y para desempeñar el oficio la escuela normal me ha ayudado mucho”.

6.- Carrera de primera opción y razones de la elección

Los datos contenidos en este aspecto muestran una gran semejanza con los ya referidos a la institución de primera opción. De los 74 encuestados, 68 de ellos (91.9%) contestaron que la carrera de magisterio que cursaron fue la primera opción elegida; 6 dijeron que no fue su primera opción, lo cual representa el 8.1% de los sujetos muestreados.

Se nota que seguramente no ha sido difícil para los docentes formados con estos planes de estudio el conformar una identidad docente. Lo cual significa que les ha sido posible confrontar las condiciones de su oficio y caracterizar las condiciones específicas de ese oficio al momento de elegir ser maestro. No obstante, se hace necesario estudiar con mayor cuidado los factores que están presentes en la conformación de la vocación de los maestros, a fin de aproximarnos con mayor claridad a la identidad de la profesión docente, pues se ha observado que en los mecanismos de selección de nuevo ingreso a la escuela normal se aplican exámenes de

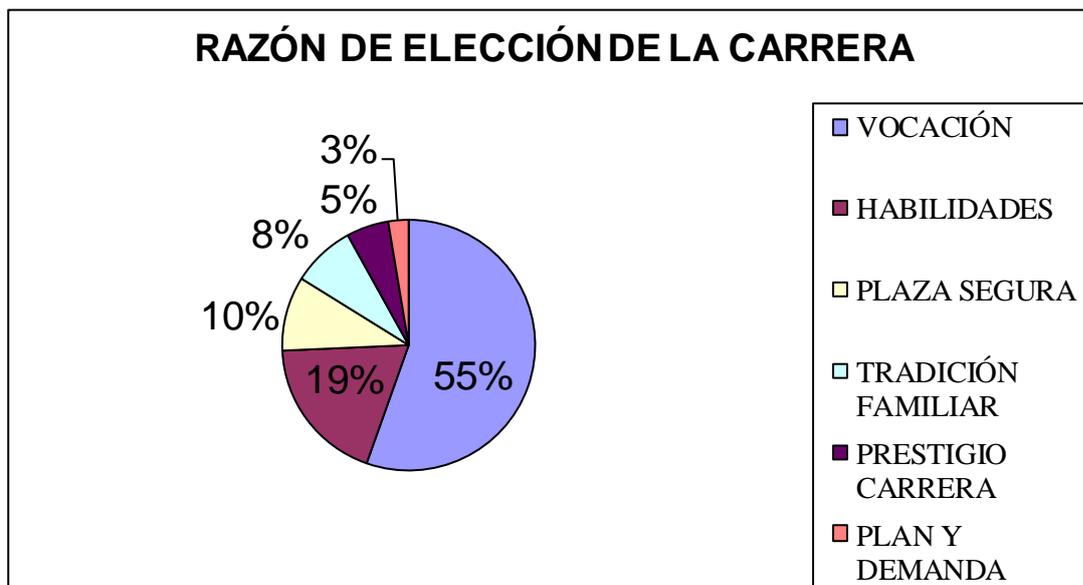
conocimientos y de personalidad, pero no se han aplicado instrumentos que permitan conocer con suficiente claridad si efectivamente tienen la vocación para el ejercicio del magisterio.

En el caso de quienes no habían elegido la carrera como primera opción, las profesiones que fueron elegidas en primera instancia fueron: Educación Física (3), Arte Dramático (1), y Psicología Educativa (2).

7. ¿Por qué elegir ser maestro (a)?

Vocación y habilidades son dos de las características predominantes en la elección de carrera, con frecuencias de 41 (55.4%) y 14 (18.9%); 7 la eligieron porque aún constituye un trabajo seguro (9.6%); y el resto (16.2%) la eligieron por tradición familiar (6), el prestigio de la carrera (4), o bien porque la carrera es de alta demanda y 2 por el plan de estudios (ver gráfica No. 4).

Gráfica No. 4



III. Inserción laboral

8. Nivel educativo en el que inició sus servicios

La inserción laboral de los egresados permite ver que coinciden el perfil profesional de la carrera y el perfil de inserción laboral. De los 60 encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, 57 de ellos (95%) se encuentran ubicados inicialmente en el nivel educativo para el

cual fueron formados; 2 recibieron inicialmente su plaza en preescolar; y 1 en educación especial. De los 14 encuestados de educación secundaria, en la especialidad de español, todos fueron ubicados en ese nivel, aunque, como veremos más adelante, no todos laboran en su especialidad de formación, (ver cuadro No. 6).

Cuadro No. 6

CARRERA	NIVEL EDUCATIVO ASIGNADO	MUESTRA	INSERCIÓN LABORAL	Relación perfil-inserción laboral
<i>Lic. Primaria</i>	Preescolar Primaria Educ. Especial	60	2 57 1	95%
<i>Lic. Secundaria</i>	Secundaria	14	14	100%

9.- Función asignada al iniciar sus servicios

De los 74 encuestados, 71 de ellos empezaron como maestros de grupo, es decir, el 96% realizaban sus labores directamente en el ejercicio de la docencia y en el nivel educativo para el cual fueron formados. Uno fue ubicado como director escolar, uno como trabajador social y un tercero no tuvo asignación de plaza, este caso se debió a “problemas de embarazo”. Esto permite ver que existe relación entre perfil de formación e inserción laboral. El caso en que no se asignó plaza muestra la discriminación de género que aún persiste en el sistema escolar, lo cual denota la necesidad de reformar normas y prácticas que tienden a segregar a la mujer, quien después de varios años preparándose para ejercer una profesión es marginada en sus aspiraciones de obtener un empleo al concluir la carrera, la razón: “por estar embarazada”.

10.- Categoría inicial según nombramiento

Los datos de la encuesta muestran que a 51 (68.9 %) de los egresados se les asignó la categoría de profesor pasante; 13 (17.6%) recibieron la categoría de titulados y 10 (13.5%) la categoría de profesor de horas clase. Estos datos muestran que el proceso de titulación en la escuela normal aún no logra la eficiencia terminal esperada, conforme a los lineamientos de elaboración del

documento recepcional, de acuerdo con los tiempos señalados, cuyo propósito es que los estudiantes concluyan su documento al terminar el 8º. semestre de la carrera, lo cual supone que al iniciar el ejercicio profesional ya se encuentren titulados y, por tanto, sea factible su asignación laboral con esa categoría. Esta situación se complica aún más en los egresados de educación secundaria quienes, en la generación estudiada, fueron asignados en su mayoría con menos de 20 horas clase, lo cual significa una situación salarial apenas comparable a sueldos de maquiladoras. Esta condición laboral muestra ya la influencia del proceso de globalización económica, el cual si bien impulsa el crecimiento dinámico de las relaciones económicas y comerciales entre los países, este crecimiento resulta asimétrico porque se efectúa en condiciones de desigualdad e inequidad y su impacto tiene sus efectos en las condiciones laborales y salariales de los maestros, particularmente en las nuevas generaciones.

11.- Nivel educativo en el que labora actualmente

Se observa escasa movilidad laboral en el nivel para el cual se formaron. Así, en comparación con la asignación inicial, ahora 59 egresados (79.7) laboran en el nivel de primaria; 1 (1.3%) en preescolar; y 14 (18.9%) en educación secundaria.

Cuadro No. 7

CARRERA	NIVEL EDUCATIVO ASIGNADO	INSERCIÓN LABORAL INICIAL	NIVEL EDUCATIVO ACTUAL	Relación perfil-inserción laboral
<i>Lic. Primaria</i>	Preescolar	2	1	98.3% ---
	Primaria	57	59	
	Educ. Especial	1	---	
<i>Lic. Secundaria</i>	Secundaria	14	14	100%

12. Función que desempeña en la actualidad

Al momento de la encuesta 60 maestros se desempeñaban como profesores de grupo (90.5%); 12 como profesores multigrado (16.2%); 1 (1.3%) como subdirector; y 1 como director con grupo (1.3%).

13. Categoría actual según nombramiento

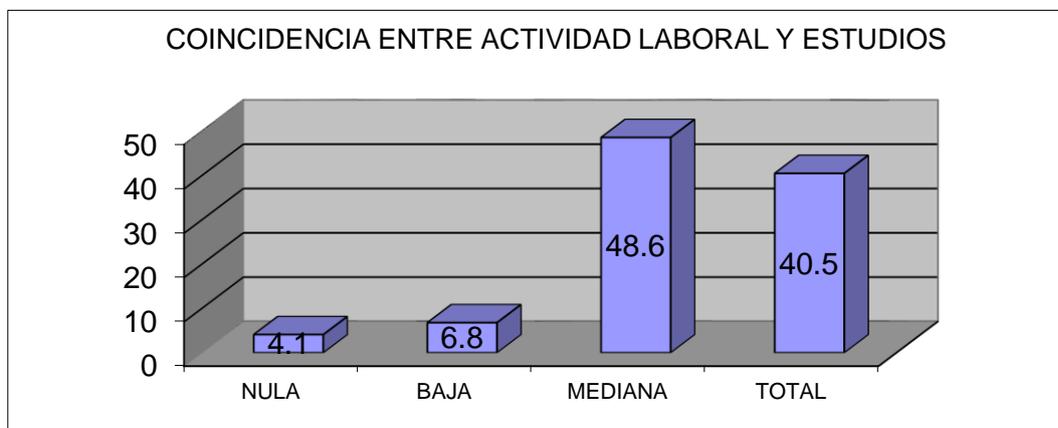
Cuadro No. 8

CATEGORÍA	PASANTE	TITULADO	HORAS CLASE
INICIAL	51 (68.9)	13 (17.6)	10 (13.5)
ACTUAL (al momento de la encuesta)	4 (5.4)	58 (78.4)	12 (16.2)

Conforme al cuadro No. 8 se observa una movilidad laboral ascendente significativa en la categoría de los egresados. Al iniciar sus servicios la categoría predominante es la de pasante con una frecuencia de 51, misma que equivale al 68.9% del total de la muestra; 13 iniciaron con categoría de titulados (17.6%), y sólo 10 (13.5%) tuvieron como plaza inicial la de profesor horas clase. Estos datos prácticamente se invierten en la categoría actual, en la cual apenas 4 (5.4%) tienen la categoría de pasantes, mientras que 58 (78.4%) han alcanzado la plaza de profesores titulados; es decir, hay una diferencia de -47 pasantes y +45 titulados; en tanto que en el caso de horas clase apenas hay un incremento de +2. Si bien algunos tienen asignadas las funciones de Director, Subdirector, o Profesor Multigrado, estos cargos son comisionados y no influyen en su mejoramiento laboral y salarial, pues ejercen una doble función (por ejemplo, Director comisionado con grupo) devengando el mismo sueldo de profesor.

14. Coincidencia de su actividad laboral con los estudios de Licenciatura

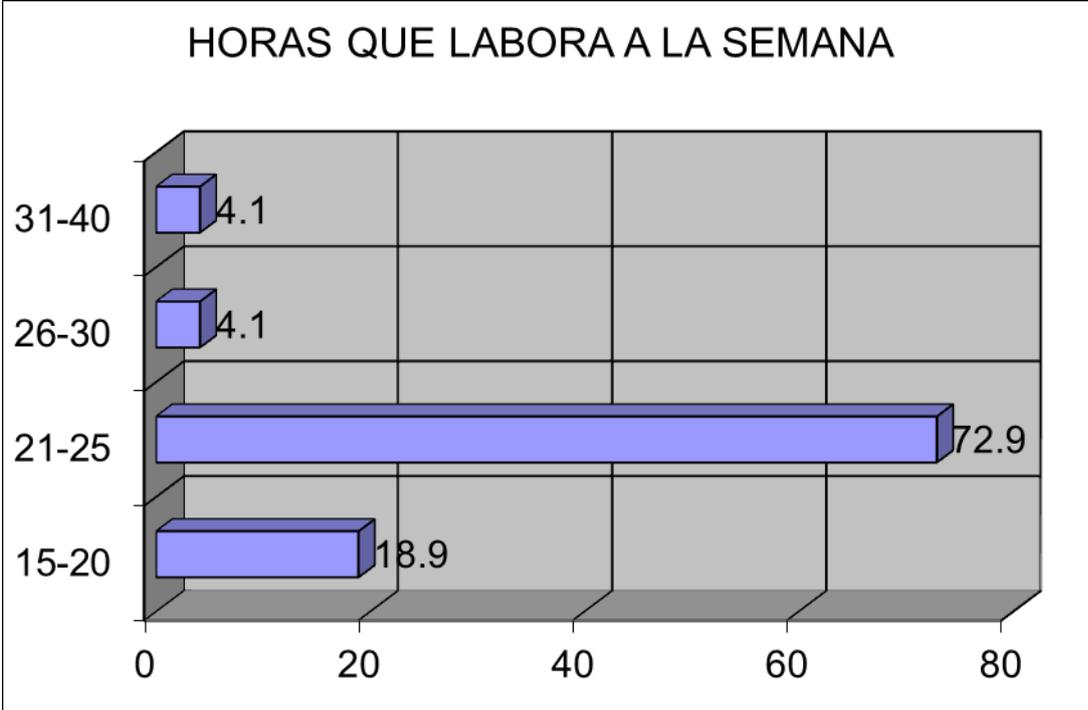
Gráfica No. 5



Conforme a la opinión de los egresados, existe relación entre la formación recibida en los estudios de licenciatura y la actividad laboral que desempeñan. 36 de ellos (48.6%) mencionan que existe una mediana coincidencia, y 30 (40.5%) consideran que la coincidencia es total, mientras que para 5 (6.8%) la relación es baja, y solo para 3 (4.1%) el grado de coincidencia es nulo. De estas opiniones se puede inferir que existe asociación entre perfil profesional ideal y perfil laboral real.

15. Número de horas que laboran a la semana

Gráfica No. 6



De acuerdo con la gráfica 6, el mayor porcentaje de los egresados desempeñan una jornada laboral de medio tiempo, la cual se ubica entre las 21 a 25 horas. Se observa sin embargo un 18.9%, correspondiente a 14 egresados, que laboran de 15 a 20 horas, esta proporción es baja con respecto al total de la muestra, pero si se considera que se trata de los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español éstos constituyen prácticamente el 100% de los sujetos muestreados de su generación, es decir, los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria tienen menos carga horaria que la que correspondería

a la jornada de medio tiempo, y su movilidad laboral y salarial es menor que la de los egresados de la licenciatura en educación primaria pues, como puede observarse, hay algunos egresados de esta licenciatura que ya cuentan con doble plaza o tienen horas adicionales en secundaria. A partir de esta situación puede formularse la hipótesis de que la prospectiva de movilidad laboral y salarial de los egresados de Licenciatura en Educación Secundaria será menor que la de Licenciatura en Educación Primaria.

16. relación entre la carrera o especialidad cursada y la función que desempeña

Además de menos horario laboral y menores percepciones salariales, en este aspecto se manifiesta otra de las situaciones desfavorables para quienes egresan de la carrera de secundaria, pues a lo anterior se le añade la falta de relación entre el perfil de formación y la función que desempeñan. Al respecto, un total de 63 encuestados, que corresponde al 85%, manifestaron que existe relación entre su carrera y la función que tienen asignada, mientras que otros 11 (14.9%) consideran que no existe relación. Esta situación se confirma más adelante al estudiar las asignaturas que imparten los egresados de la Licenciatura en Español.

Gráfica No. 7



17. Asignaturas que imparten en secundarias

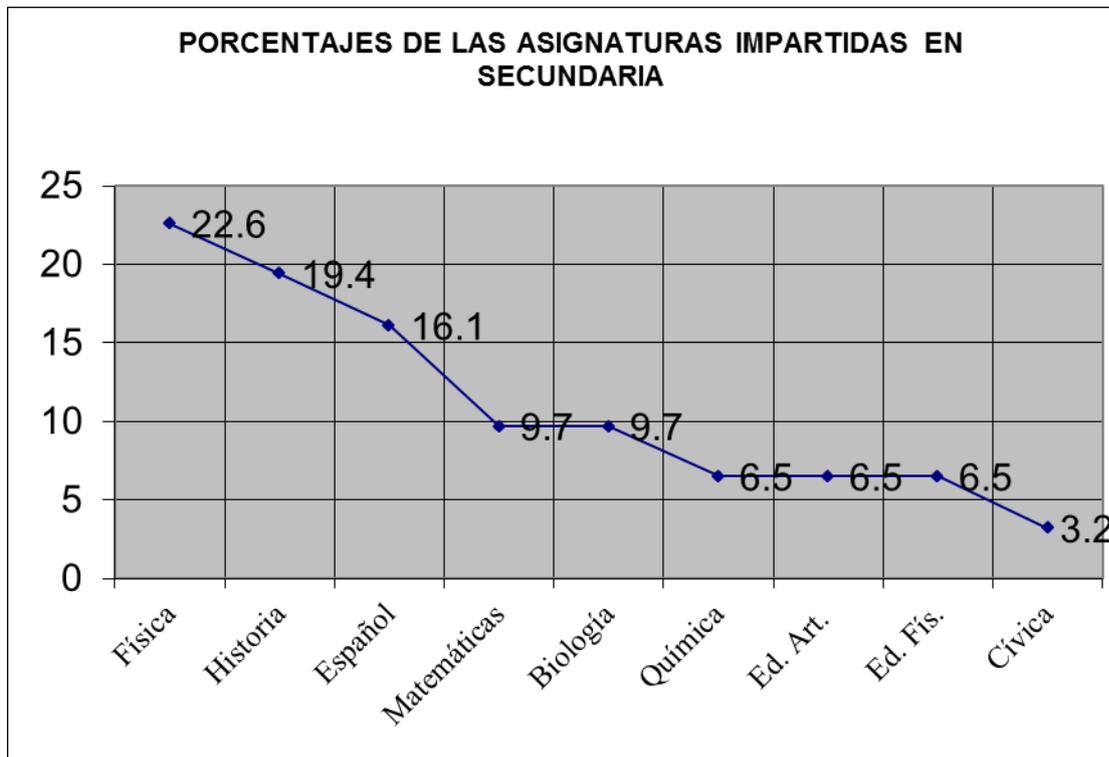
El escenario real al que se incorporan los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español es muy diverso y cambiante. Se les exige promover el desarrollo de habilidades, valores y nuevos tipos de comportamiento académico, con diversas asignaturas, a partir de una formación específica y especializada. Se les demanda impulsar la transferencia de conocimientos y la innovación permanente en un ámbito laboral extremadamente diverso y cambiante. ¿Cómo mejorar entonces la calidad de la educación si en muchos casos la inserción laboral está distanciada de la formación recibida, y es necesario “volver a formarse”?

Los datos que se muestran en la gráfica No. 8 permiten observar un desfase en la relación entre un perfil profesional especializado y las condiciones de un desempeño laboral que cada vez mas exige perfiles dinámicos y flexibles, lo cual muestra la necesidad de promover un enfoque que, si bien impulse la formación por competencias, también posibilite dar respuestas a la necesidad de vincular la formación docente con las necesidades de las escuelas secundarias. Una formación integrada por habilidades flexibles, que se puedan ir adaptando a medida que se presenten nuevas exigencias en el ejercicio profesional, pero también planificar una ubicación laboral conforme a los perfiles profesionales de egreso. Al respecto, apenas un 16.1% de su ubicación laboral se relaciona con la formación de su especialidad, es decir, español. Los mayores porcentajes se localizan en Física e Historia, con 22.6% y 19.4%.; el resto se distribuye entre las materias de Matemáticas y Biología –cada una con 9.7%-; luego Química, Educación Artística y Educación Física con 6.5% cada una y en menor proporción Formación Cívica con el 3.2. A esto se añade el hecho de que quienes imparten español tienen asignadas además otras materias de enseñanza, y en los casos en que no laboran con Español la situación alcanza características que debilitan no sólo el desempeño profesional, sino la propia identidad docente:

...“Me asignaron Matemáticas, Taller de Electricidad, Inglés y Biología; estoy estudiando Inglés en una academia particular pues he tenido muchos problemas con los alumnos de 3er. grado debido a que no domino la materia...Ya no sé ni maestra de qué soy, y prácticamente he tenido que volver a formarme”.

¿Entonces, qué tipo de maestros formar para un campo laboral tan flexible y heterogéneo?
 ¿Es posible formar docentes para un desempeño laboral con tantas exigencias y con tan escasas oportunidades laborales y salariales?

Gráfica No. 8



18. Nivel de ingresos

El sueldo promedio se sitúa entre los \$2,500.00 y los \$3,000.00 quincenales con una frecuencia de 30 sujetos, que corresponden a 40.5%; en segundo lugar se encuentra el rango de \$2,000.00 a \$2,500.00 con el 31.1% de encuestados; en la tercera posición tenemos el salario de \$1,500.00 a \$2,000.00 con el 14.9%; en menor proporción se encuentran los que devengan un sueldo de entre \$3,000.00 a \$3,500.00 y de \$4,000.00 a \$4,500.00. 8 no contestaron.

De acuerdo con los datos anteriores se puede decir que el salario percibido está en función de la jornada laboral y el tiempo de horas laboradas por semana. Así entonces, a menor número de horas laboradas por semana corresponden menores percepciones salariales y, en sentido contrario, a mayor número de horas laboradas se relacionan mayores sueldos percibidos.

Si consideramos el salario como un indicador del valor que la sociedad y el Estado le asignan a la profesión docente, entonces podemos ver que el status profesional del profesor de educación básica –valorado a través de su salario- es, obviamente, bajo. El sueldo que perciben los egresados después de muchos años de formación y preparación refleja las políticas de gobierno en materia de salarios, remuneraciones y prestaciones que devalúan la profesión docente y no permiten ejercer con eficiencia su ejercicio ni vivir con decoro y dignidad. Esta realidad desincentiva el interés de los jóvenes por los estudios docentes y, sin los requisitos de la selección de ingreso, la escuela normal se convierte en muchos casos en receptora de estudiantes fracasados en otras carreras o que consideran la docencia como escalón hacia profesiones u ocupaciones social y económicamente más atractivas. De ahí que paulatinamente la desmotivación hacia el magisterio se registra no sólo en los actuales maestros, sino también en los aspirantes a serlo. Esta situación se agrava en el caso de los que laboran en la educación secundaria, si consideramos que en ese nivel educativo se exige un mayor desgaste físico nervioso:

“Apenas llevo tres años de egresada y ya me siento muy cansada. Atiendo grupos de más de 50 alumnos y doy clases de materias muy diferentes: Matemáticas, Español, Inglés, Introducción a la Físico-Química y Biología...”

19. Ocupación extraescolar

El 6.8 %, aparte de desempeñarse como docentes, tienen otro empleo; de ellos, 4 laboran en trabajos de corte administrativo y uno se desempeña como chofer.

IV. Competencias académicas

20. Fueron suficientes los conocimientos que recibió durante su preparación profesional

La mayor parte de los encuestados manifestaron que no han sido suficientes los conocimientos recibidos durante su preparación en la escuela normal, esta proporción representa al 60.8% de la muestra; y el 39.2% opinan que sí fueron suficientes los conocimientos adquiridos en el proceso de formación. Es decir, aproximadamente 1 de cada 3 egresados consideran que los conocimientos adquiridos han sido suficientes para su ejercicio profesional. Esta cuestión

debilita la relación que se observó anteriormente entre perfil profesional ideal y perfil laboral real. En los indicadores siguientes se podrá analizar con mayor claridad si existe un nivel significativo de relación entre ambos perfiles, o si el grado de asociación entre ambas variables se debilita.

21. Actitud que asumen ante el trabajo asignado si algo no lo saben

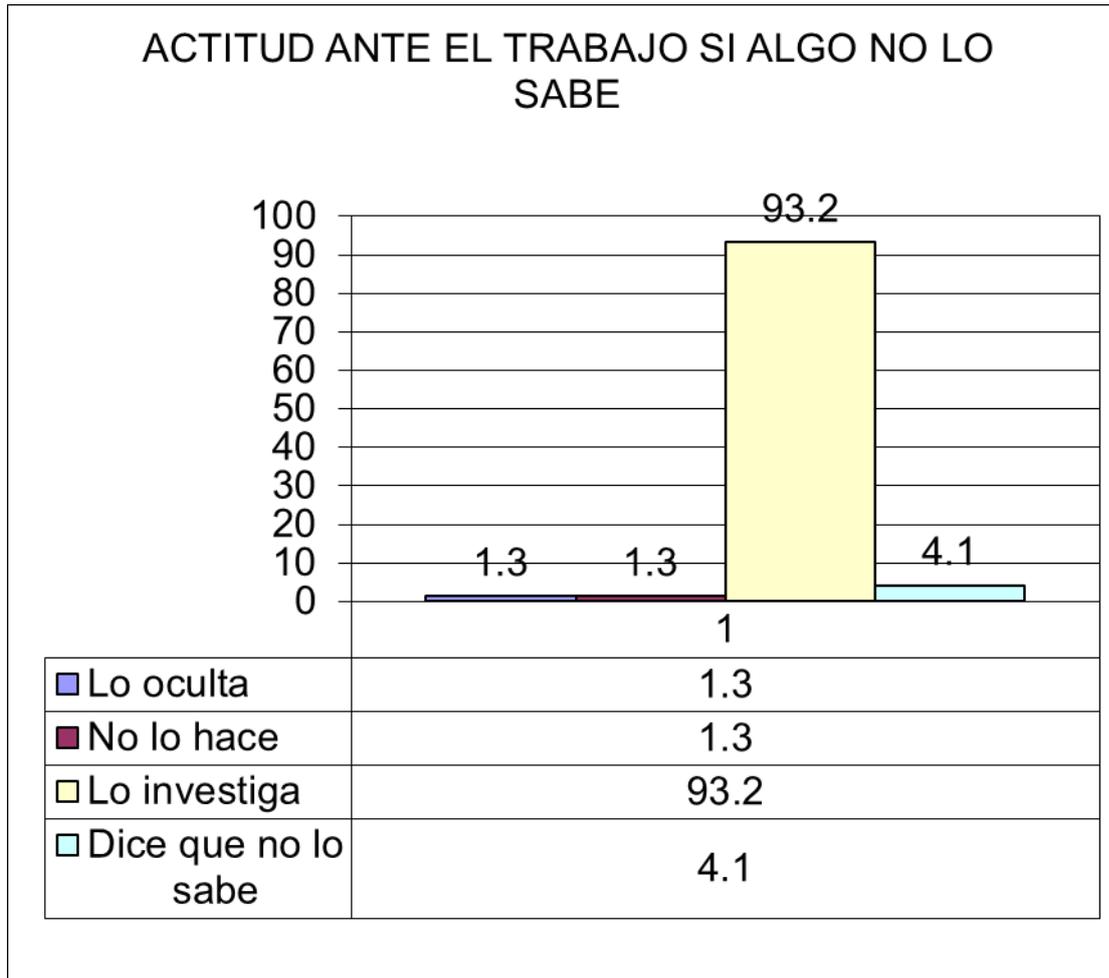
Los nuevos planes de estudios se proponen fortalecer la formación para la enseñanza, y una de las finalidades que deben cumplir las actividades formativas en la escuela normal es fomentar el interés por la investigación, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua apliquen los criterios e instrumentos de indagación necesarios para el ejercicio de la profesión docente. El camino que se propone es que la investigación se practique con base en la experiencia y las necesidades que se presenten en la práctica con el fin de su mejoramiento.

Para conocer cuál es la actitud que asumen los egresados ante el trabajo que se les asigna cuando no saben de qué se trata, o cómo realizarlo, se les formuló la pregunta dando cuatro opciones de respuesta: si ocultan su ignorancia; simplemente no lo hacen por carecer de los conocimientos respecto al asunto; si lo investigan, en cuyo caso se podrá verificar que la escuela normal logró interiorizar en ellos el interés y el hábito de la investigación como una posibilidad de solución a los problemas que les plantea la enseñanza y; si dicen que no lo saben.

Con respecto a esto, los porcentajes de respuestas que se observan en la gráfica No. 9 muestran que la mayoría de los egresados manifiestan haber desarrollado interés y hábito por la investigación, pues el 93.2% contestaron que al no conocer algo sobre su trabajo, lo investigan; solo el 4.1% dicen que no lo saben; y una proporción mínima lo ocultan o no desempeñan la tarea asignada.

Si bien estos datos constituyen una manifestación empírica de que la escuela normal ha logrado promover el interés por la investigación en sus estudiantes, esto no significa que aún se proponga la formación de docentes investigadores, sino el desarrollo de habilidades para buscar, sistematizar información, y asumir actitudes de mejora ante los problemas que les plantea la práctica (ver gráfica No. 9).

Gráfica No. 9



22. Tipo de competencias que les exige más el ejercicio profesional, conforme a su experiencia laboral

A partir de 1997 se pretende superar la formación un tanto dispersa y enciclopédica que prevalecía en la reforma de 1984. Orientándose actualmente la formación inicial hacia el desarrollo de competencias para el aprendizaje continuo e independiente para ejercer la enseñanza.

Esta perspectiva de formación docente basada en competencias académicas constituye una diversidad de habilidades intelectuales indispensables para el dominio de cualquier disciplina a pesar de no estar relacionada con ninguna en particular.

Los planes de estudio contemplan que dentro de sus funciones profesionales el egresado ejerza una práctica que responda no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de educación básica, sino también a las actitudes y valores que debe poseer el educador en el ámbito de sus relaciones con los niños y adolescentes, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideran las competencias básicas que permiten el aprendizaje permanente.

De acuerdo con esta perspectiva y en función de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de campos específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo plan de estudios de educación básica es la prioridad que se asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión creativa de lo que aprende, lo cual demanda del maestro el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos (SEP, 1997:20).

Para conocer cuáles son las competencias académicas que les exige a los egresados su ejercicio profesional, se les planteó la pregunta sobre qué tipo de competencias les requiere más su ejercicio profesional, con base en la experiencia que han vivido en su trabajo.

Se anotaron seis tipos de competencias: genéricas, básicas, técnicas, simbólicas, personales, y para el autoaprendizaje. Cada tipo de competencias tuvo cuatro opciones de respuesta: ninguna exigencia, poca exigencia, moderada exigencia, y mucha exigencia.

Los resultados muestran que el porcentaje más alto de exigencia (69%) se encuentra en las competencias que se requieren para el autoaprendizaje, es decir, el conjunto de habilidades para aprender a aprender, relacionadas con el rasgo de habilidades intelectuales específicas del perfil de formación docente, que se refiere a mejorar la capacidad para aprender de manera permanente y desarrollar hábitos de estudio. Se observa así que el ámbito laboral de educación básica muestra una mayor exigencia al desarrollo de habilidades de pensamiento de los maestros, para que puedan aprender en forma permanente y autónoma, habilidad que a su vez han de desarrollar en sus alumnos.

Este tipo de competencias está más estrechamente relacionado a CONTENIDOS PROCEDIMENTALES, como: utilizar, demostrar, construir, aplicar, experimentar, elaborar, evaluar. Y se expresan en: habilidades, técnicas, estrategias, metacognición, entre otras.

El segundo grado de mayor exigencia (57%) se sitúa en las competencias genéricas o transferibles, asociadas con las áreas disciplinarias: analizar, interpretar, organizar, investigar, enseñar, planear, evaluar, las cuales corresponden a los CONTENIDOS CONCEPTUALES que se transfieren o construyen en la escuela y que se evalúan a partir de: conocimiento, aplicación, análisis, descripción, interpretación, resúmenes, que realizan los sujetos. Este tipo de contenidos se traducen en hechos, datos, conceptos, principios.

En tercer lugar, con un 46% de mucha exigencia, se sitúan las competencias básicas asociadas a procesos de carácter formativo: identidad profesional, vocación, valores, ética. Las cuales se ubican en el cuarto rasgo del perfil de formación docente (respeto, tolerancia, aprecio a la dignidad humana, igualdad, solidaridad, democracia, tolerancia, honestidad y apego a la verdad, entre otros). Estos aspectos de la formación constituyen los CONTENIDOS ACTITUDINALES que se traducen en valores, actitudes, normas de conducta, acciones.

En cuarto lugar de mucha exigencia se encuentran las competencias personales (con un 43%), vinculadas al espacio y tiempo en que se forman los alumnos, que tienen que ver con las características de los niños y de los adolescentes, lo cual incluye aspectos del desarrollo de la personalidad del docente. En términos del perfil profesional ideal, propuesto en los planes de estudio vigentes, este tipo de competencias corresponden a algunos aspectos del rasgo de competencias didácticas, tales como: la capacidad para establecer un clima de relación con el grupo que favorezca actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad, placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.

También con mucha exigencia, pero en menor grado que los tres tipos de competencias anteriores, se encuentran las competencias simbólicas y las técnicas. Las simbólicas se refieren a la capacidad para identificar y resolver problemas a través de símbolos o representaciones orales o visuales y las competencias técnicas o específicas describen la capacidad para usar

críticamente las tecnologías para la educación. Las competencias simbólicas se sitúan en un porcentaje del 38% de mucha exigencia y las técnicas, al final, con mucha exigencia del 34%.

Estos resultados permiten inferir que la mayor exigencia que enfrentan los egresados se encuentra en aquellas competencias que son necesarias para aprender a aprender, es decir, para continuar el aprendizaje en forma continua e independiente. Así, queda claro que uno de los retos principales en la formación docente es el fomento de habilidades de pensamiento como base para alcanzar las competencias necesarias que les permitan *saber hacer*; así como las capacidades para adquirir, organizar, almacenar, recuperar y usar los conocimientos. Para la Escuela Normal esto implica aplicar propuestas didácticas y de investigación orientadas cada vez más hacia el desarrollo y estudio de la cognición con un enfoque centrado más en los procesos cognitivos que en los resultados del conocimiento. Lo cual significa que en la práctica los formadores de docentes tendrán que diseñar estrategias didácticas mediacionales y cognitivas necesarias para la enseñanza de contenidos temáticos que promuevan, a su vez, el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes.

Al respecto, existe un consenso cada vez más amplio sobre el efecto positivo que tiene el desarrollo de habilidades de pensamiento y el uso de estrategias cognitivas en la adquisición y aplicación de conocimientos y del aprendizaje en general; no obstante, la realidad aún muestra que la enseñanza sigue centrada en la transmisión de información relacionada con los contenidos de las asignaturas, siendo muy limitado el uso de alternativas y procedimientos para promover el desarrollo de habilidades cognitivas que ayuden a la comprensión y profundización de los conocimientos que se imparten.

Así, dada la exigencia que experimentan los egresados, la escuela normal tendrá que emprender acciones que permitan enfrentar los retos siguientes:

a) Capacitar a los formadores de docentes en la elaboración y aplicación de propuestas didácticas conforme a los avances del conocimiento en el campo del desarrollo cognitivo. Y, dadas las características socioeconómicas y culturales en las que habrán de ejercer los egresados su desempeño profesional, avanzar en la aplicación de estrategias didácticas desde la perspectiva de la mediación para contribuir a una educación con equidad.

b) Innovar las prácticas educativas en aras de una formación profesional que integre los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores; privilegiando el empleo de estrategias cognitivas como medio para activar los procesos mentales necesarios para propiciar el aprendizaje.

c) Orientar la profesión desde la perspectiva de la formación que se espera posean los docentes y desde las necesidades laborales-sociales. Así, la fuente socio-profesional permitirá determinar los contenidos a enseñar a partir del conjunto de acciones y quehaceres específicos que les exige la profesión docente.

d) Desarrollar un modelo didáctico en la institución, que posibilite la planeación, ejecución y evaluación de una práctica educativa acorde con el supuesto de que el aprendizaje de estrategias mejora y estimula el aprendizaje de contenidos y de que mediante el aprendizaje de contenidos el estudiante aprende a usar estrategias cognitivas que lo motivan y capacitan para aprender a aprender.

Cuadro No. 9

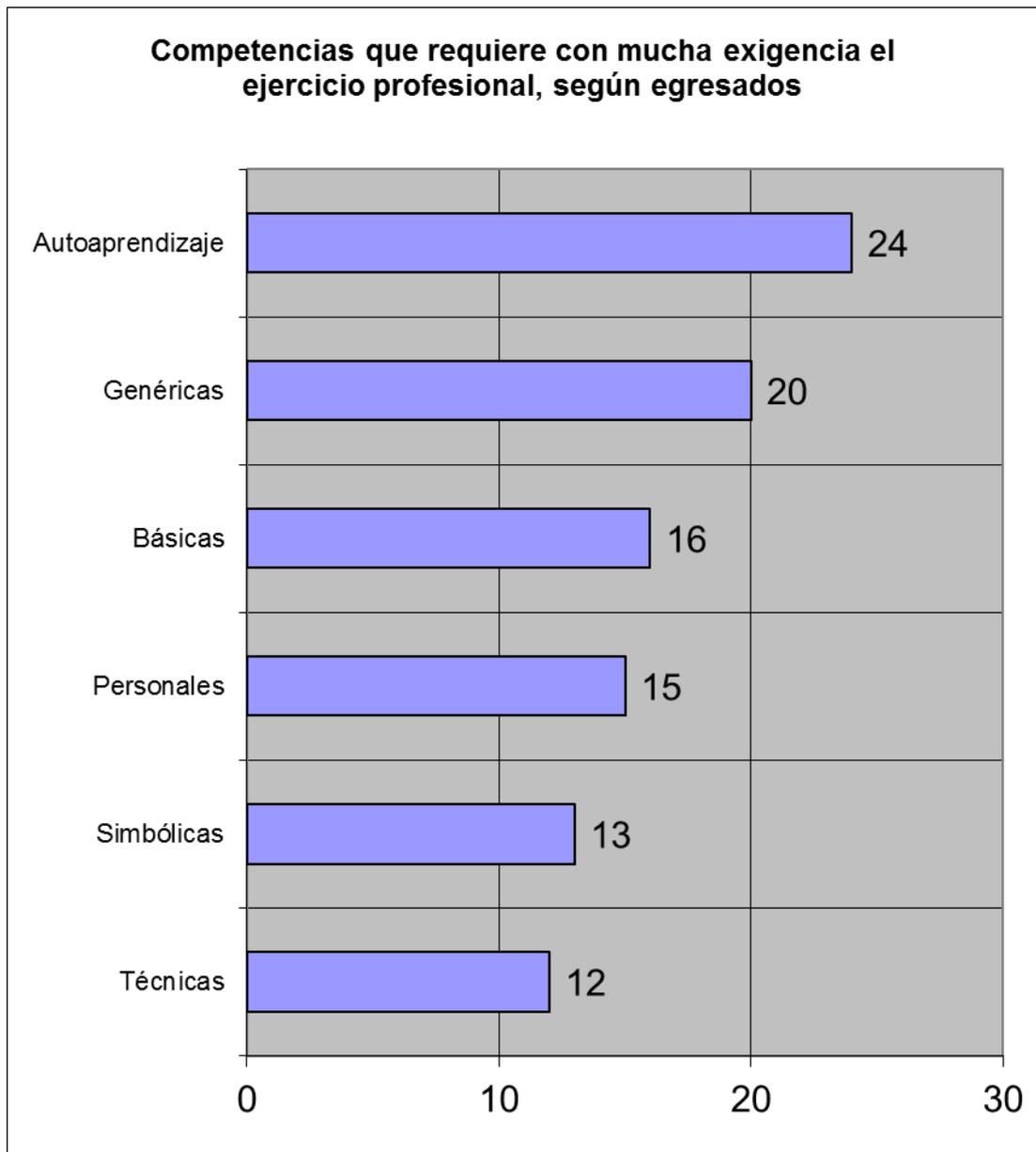
TIPO DE COMPETENCIAS QUE EXIGE EL EJERCICIO PROFESIONAL

1. NINGUNA EXIGENCIA	2. POCA EXIGENCIA	3.MODERADA EXIGENCIA	4. MUCHA EXIGENCIA
----------------------	-------------------	----------------------	--------------------

RESPUESTAS (%)

	1	2	3	4
1. Competencias genéricas o transferibles , asociadas con todas las áreas disciplinarias.	1	5	37	57
2. Competencias básicas asociadas a procesos de carácter formativo : identidad profesional, vocación, valores, ética.	7	15	32	46
3. Competencias técnicas .	3	17	46	34
4. Competencias simbólicas : capacidad para identificar y resolver problemas a través del dominio de símbolos.	11	7	44	38
5. Competencias personales vinculadas al espacio y tiempo en que se forman los alumnos.	5	11	41	43
6. Competencias para el autoaprendizaje , es decir, el conjunto de habilidades para aprender a aprender.	5	8	18	69
Tasa media	5.3	10.5	36.3	47.7

Gráfica No. 10



23. Limitaciones de formación que han encontrado

Conforme a la gráfica No. 11, la mayor limitación que han encontrado los egresados en su desempeño profesional se sitúa en aspectos relacionados con el manejo de recursos didácticos y enfoques de enseñanza, lo cual debilita un perfil de egreso cuya pretensión principal es fortalecer la formación para la docencia. Si se suman las frecuencias de ambos aspectos (30 y 15) se tiene un porcentaje de 61% que expresa deficiencias en el conocimiento y manejo de

materiales y recursos de enseñanza; lo cual significa que aún es débil el diseño, organización y puesta en práctica de estrategias y actividades didácticas adecuadas a las características de los alumnos, de su entorno familiar y cultural y a los propósitos establecidos en los lineamientos y planes de estudio de educación básica.

En segundo lugar, con una frecuencia de 22 (28%) se manifiestan limitaciones en la formación de habilidades intelectuales específicas. En tercer lugar, con 20 frecuencias (27%), se encuentran limitaciones de carácter teórico. Porcentaje que deberá tomarse en cuenta si se considera que la teoría permite orientar la reflexión sobre la práctica y, en consecuencia, las acciones de mejoramiento.

Con menos limitaciones se encuentra la falta de dominio sobre el contenido de las materias de enseñanza. En este aspecto se observan 13 frecuencias que constituyen el 17.6% del total de la muestra recogida. Al respecto, los planes de las licenciaturas establecen que el ejercicio de la profesión de educador requiere de un conocimiento firme de los contenidos fundamentales de la educación básica, también se menciona que el conocimiento de los contenidos y las formas de enseñanza se vinculan estrechamente en los programas de estudio, evitando la separación entre la disciplina y su didáctica. En este sentido, los resultados de la encuesta muestran que existe menor limitación en el rasgo de dominio de los contenidos de enseñanza.

Estos resultados permiten considerar que el cambio curricular, iniciado en 1997, aún requiere apuntalar aspectos de la formación docente que trasciendan las propuestas formales y constituyan una realidad en las actividades propiamente escolarizadas en la escuela normal y en las actividades de acercamiento a la práctica escolar, de tal forma que el estudiante participe en la práctica e identifique cuáles son las estrategias más adecuadas para alcanzar los propósitos que plantea la educación básica.

En lo que respecta a el papel de los formadores para orientar las actividades de observación y práctica, se requerirá un mayor involucramiento de los maestros de las asignaturas de *contenidos y su enseñanza* y del área de actividades de acercamiento a la práctica escolar, lo cual significa una asesoría más comprometida para la elaboración de los planes de clase que

aplicarán los estudiantes en las escuelas de educación básica, así como la observación y el análisis de esas prácticas.

Esto significa ir más allá de la mera “supervisión”, control de asistencia y de revisión de los materiales de los estudiantes. Ir más allá de esta situación significa priorizar un aspecto que no ha sido suficientemente atendido: el didáctico, lo cual se observa en expresiones manifestadas desde el inicio de la actual reforma, por ejemplo:

*“A la fecha se ha permeado principalmente en lo conceptual y poco en lo operativo... el presente momento se sitúa en una exigencia de mayor concreción.”** *“Se sigue privilegiando un modelo de docente teórico, el constructivismo ya debe plantearse en el nivel didáctico... otro curso tendría que organizarse en función de recuperar el aula y no sólo la bibliografía”***. *“Que se nos diera un taller de actualización que aborde los elementos más prácticos y los llevemos a los grupos”****.

Esta problemática también constituye un reflejo de que muchos maestros de la escuela normal aún desconocen los enfoques vigentes para la enseñanza en el nivel de educación básica, así como de los materiales que se utilizan. Por lo cual la reflexión desde la acción y sobre la acción, como núcleo integrador de la práctica, lleva el riesgo de convertirse en especulación si no se cuenta con las herramientas para conformar un quehacer didáctico acorde con los enfoques y propósitos vigentes en el campo donde los egresados realizarán su desempeño profesional, la educación básica.

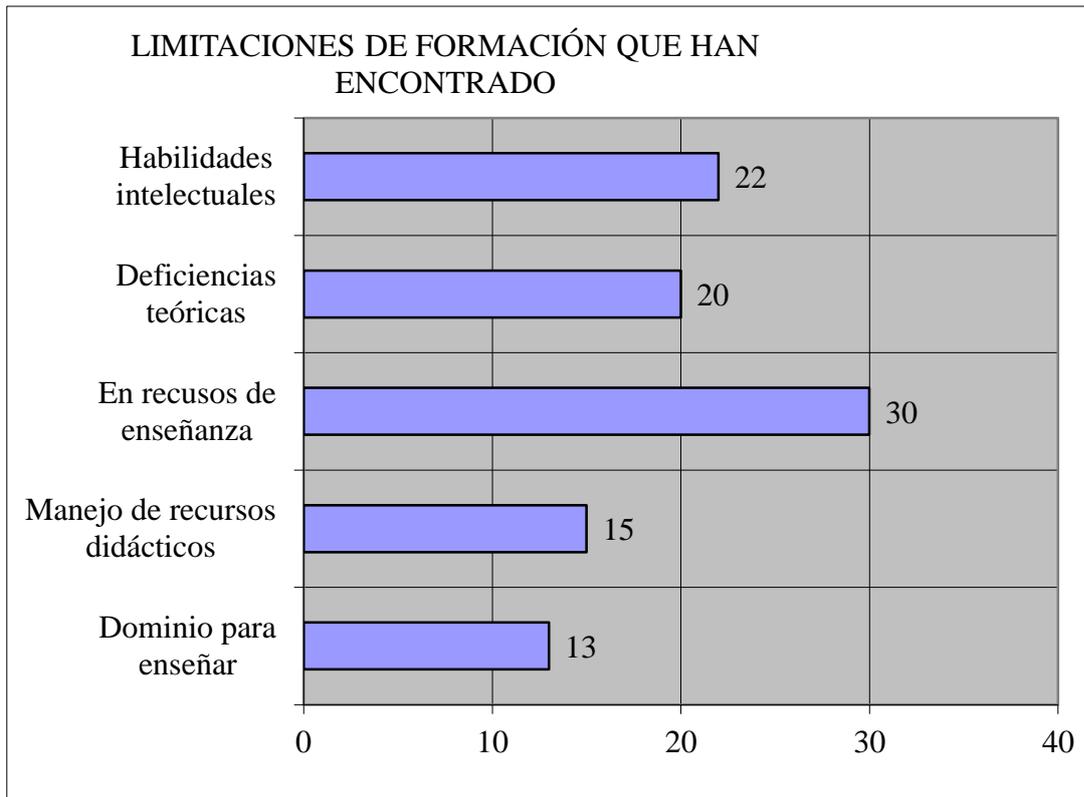
Esto lleva a plantear si son necesariamente antagónicos el interés práctico y el técnico, o pueden ser complementarios en el proceso de formación docente.

* ORTIZ Rodríguez, Benjamín (Director), en *Relatoría: reunión de representantes académicos*, 08,09,1999.

** SOLANO Mendoza, Ramón Donato (Docente), en *Relatoría: reunión de academia*, 09,09,99.

*** BOBADILLA Romero, Gregoria Alicia (Docente), en *Relatoría: reunión de academia*, 31,01,2000.

Gráfica No. 11



24. Grado de exigencia que les plantea la experiencia laboral y las actividades que desarrollan

Este indicador mostró la mayor exigencia en diversos aspectos asociados con habilidades intelectuales, estos aspectos son: creatividad, la cual constituye la más alta exigencia con 45 frecuencias; le sigue, habilidad para la aplicación del conocimiento con 43 frecuencias; y habilidad para encontrar soluciones, también con 43 frecuencias. Estas habilidades nos remiten a la necesidad de promover competencias de pensamiento para saber hacer y a la capacidad de innovar. En el mismo tenor se encuentran las habilidades para la comunicación oral y escrita con 39 frecuencias, la disposición constante para aprender con 38 frecuencias, la búsqueda de información pertinente y actualizada también con 38 frecuencias, habilidades para procesar y analizar información con 33 frecuencias, y razonamiento lógico y analítico con 32 frecuencias de mucha exigencia. Como puede verse, el nivel máximo de exigencias que plantea la experiencia laboral y las actividades que desempeñan los egresados se asocian más al

desarrollo de habilidades intelectuales, las cuales sumadas constituyen el 43% de mucha exigencia al desempeño profesional.

En segundo lugar, con un nivel de mucha exigencia, destacan aquellos aspectos más estrechamente relacionados con el rasgo de competencias didácticas. En primera instancia, con 41 frecuencias, se encuentra la habilidad para tomar decisiones; le sigue la habilidad para el manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje con 39 frecuencias, y el conocimiento de los enfoques de enseñanza, con 32 frecuencias; a éstas exigencias se agrega la capacidad para asumir responsabilidades con 38 frecuencias. Así, el nivel de exigencia que se plantea a los aspectos vinculados con las competencias didácticas constituye el 21% con respecto al total de gradientes planteadas con un grado de mucha exigencia.

Si se considera que la competencia para la enseñanza se concreta en el diseño didáctico y éste es un proceso de toma de decisiones respecto a cuáles son los métodos más idóneos para el logro de los cambios deseados en el conocimiento y las habilidades, en las actitudes y en los juicios de valor, en relación con un curso o contenido específico de parte de una población estudiantil específica, se hace necesario reforzar este rasgo del perfil de egreso de la formación docente. Lo cual implica realizar diversas acciones desde la escuela normal, que permitan asumir las siguientes acciones:

a) Implementar la metodología adecuada para la elaboración de diseños didácticos con el fin de conducir las actividades de formación de maestros, en congruencia con los enfoques de enseñanza de educación básica.

b) Construir colegiadamente una propuesta didáctica con orientación cognitiva y mediacional, que posibilite el desarrollo de los nuevos planes de estudio de formación docente, y cuyo diseño sea llevado a la práctica en las áreas de: actividades principalmente escolarizadas en la escuela normal; actividades de acercamiento a la práctica escolar; y en la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

c) Realizar acciones de capacitación adecuada para los formadores de docentes, que permitan diseñar un modelo de planeación didáctica orientado por los enfoques cognitivo - mediacional, a partir del modelo de docente que proponen formar los planes de estudio 1997 y 1999.

d) Implementar programas de actualización y desarrollo docente para egresados, conforme a las exigencias que les plantea la experiencia de su ejercicio profesional.

En tercer lugar, destacan aquellos aspectos relacionados con las competencias básicas asociadas a procesos de carácter formativo. Entre estos aspectos destacan: puntualidad y formalidad, con 38 frecuencias; habilidades para las relaciones humanas, con 35; buena presentación, con 30 frecuencias; y habilidad para el trabajo en equipo y para la dirección/coordiación, cada una con 26 frecuencias. La suma de estos aspectos constituye un porcentaje del 21% respecto del total de los que han sido jerarquizados en cuestiones de desarrollo de personalidad.

Con menos frecuencias de mucha exigencia se encuentran las competencias que se refieren a el dominio de contenidos de enseñanza. Entre estos se encuentran: conocimientos generales de la disciplina con una frecuencia de 28 egresados que manifiestan mucha exigencia en la relación entre la formación y experiencia laboral; luego, el conocimiento de lenguas extranjeras y habilidades para manejar paquetes computacionales, con frecuencias de 10 y 12 de mucha exigencia.

Una vez más se manifiesta que las habilidades intelectuales y las competencias didácticas son los aspectos que reclaman mayor exigencia a la formación de docentes, conforme a la experiencia profesional que han vivido y las actividades que desarrollan los egresados.

Se confirma así el supuesto de que el ámbito laboral requiere de perfiles flexibles y dinámicos basados en habilidades de pensamiento y competencias para saber hacer, más que en el dominio de contenidos que han de transferirse y/o heredarse por parte de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes. Ello también fortalece la doble hipótesis de que la modificación de la estructura cognitiva, a través del fomento de habilidades de pensamiento, posibilitará la adquisición de contenidos, y a su vez el aprendizaje de nuevos conocimientos posibilitará el desarrollo de las habilidades cognitivas que son necesarias para el aprendizaje.

CUADRO No. 10.

Relación: formación–experiencia laboral–nivel de exigencia de la práctica

1 Ninguna exigencia	2 Poca exigencia	3 Moderada exigencia	4 Mucha exigencia	
	1	2	3	4
1) Conocimientos generales de la disciplina.	2	11	33	28
2) Conocimientos de los enfoques de enseñanza.	3	10	29	32
3) Conocimientos de lenguas extranjeras.	31	24	9	10
4) Habilidades para manejar paquetes computacionales.	24	17	21	12
5) Razonamiento lógico y analítico.	2	5	35	32
6) Habilidad para la aplicación del conocimiento.	2	7	22	43
7) Habilidad para tomar decisiones.	3	12	18	41
8) Habilidad para encontrar soluciones.	1	8	22	43
9) Búsqueda de información pertinente y actualizada.	2	10	24	38
10) Habilidades para procesar y actualizar información.	2	5	34	33
11) Habilidad para el trabajo en equipo.	4	15	29	26
12) Habilidad de dirección/ coordinación.	3	17	28	26
13) Habilidad administrativa.	5	13	28	28
14) Disposición constante para aprender.	5	5	26	38
15) Manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje.	3	11	21	39
16) Habilidades para las relaciones humanas.	4	5	30	35
17) Habilidad para la comunicación oral, escrita y gráfica.	4	10	21	39
18) Puntualidad y formalidad.	9	7	20	38
19) Buena presentación.	12	8	24	30
20) Asumir responsabilidades.	9	8	19	38
21) Creatividad	6	3	20	45
22) Identificación con la institución.	9	9	19	37

V. Valoración sobre los planes de estudio

25. *La formación recibida le estimuló a ser más participativo en cuestiones de tipo educativo*

Este indicador refiere a la identidad y nivel de participación que la escuela normal y el desarrollo de los planes de estudio lograron desarrollar en los egresados. Al respecto, el cuadro No. 11 muestra que los egresados manifiestan que la formación recibida les estimuló a ser más participativos sólo en parte con una frecuencia de 35 sujetos y un porcentaje del 47%; otros 31 opinaron que la formación recibida les estimuló a ser muy participativos, con un porcentaje del 42%; luego, se encuentran 5 egresados (7%) quienes consideran que esa formación les estimuló a ser poco participativos en cuestiones de carácter educativo; finalmente, sólo 2 manifestaron que la formación recibida no les estimuló en nada a la participación en cuestiones inherentes al campo de su ejercicio profesional. Sumadas las gradientes *en parte* y *mucho* tenemos un porcentaje de 87% de opiniones que consideran que la formación que recibieron en la escuela normal, a partir de los planes de estudio 1997 y 1999, les permitió un nivel aceptable y bueno de participación en aspectos relacionados con el campo de la educación, lo cual habla del nivel de identidad hacia el ejercicio de la profesión para la cual fueron formados.

Cuadro No. 11

Relación entre formación y niveles de participación en cuestiones de tipo educativo

PARTICIPACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NADA	2	3
POCO	5	7
EN PARTE	35	47
MUCHO	31	42
NO CONTESTÓ	1	1
TOTALES	74	100

26. *Aspectos que proporcionó el plan de estudios a la formación docente*

En la cédula de encuesta también se les preguntó cómo fueron los conocimientos y habilidades que les fueron proporcionados por el plan de estudios cursado. El cuadro 12 muestra que los

aspectos más débiles corresponden a los conocimientos generales de naturaleza científica y/o humanística y los conocimientos amplios y actualizados de los principales enfoques teóricos de la disciplina. En el dominio de contenidos, la formación recibida ha sido promovida apenas escasa y medianamente detectándose frecuencias de 30 y 32, las cuales constituyen el 84% de las frecuencias en esta gradiente. En contraparte, este aspecto fue proporcionado abundantemente solo en un 15% que corresponde a 11 frecuencias. En forma semejante, el segundo rasgo, que se refiere al conocimiento sobre los enfoques de enseñanza, los planes de estudio han contribuido escasa y medianamente a la formación docente en un 66%, mientras que un 33% manifiestan que su contribución a la formación ha sido abundante.

Como puede verse, la principal debilidad en la contribución de los planes a la formación profesional se sitúa en el dominio de los contenidos.

Entre los aspectos que fortalecen a la formación proporcionada por los planes de estudios, destacan las habilidades para la comunicación oral, escrita y/o gráfica, con una mediana contribución de 31 y abundante contribución de 37, las cuales suman el 92% con respecto a las gradientes de ese rasgo. Y la capacidad para aplicar conocimientos con 35 y 35 (95%).

CUADRO No. 12.

Conocimientos y habilidades proporcionados por el plan de estudios

1 Ninguno	2 Escasamente	3 Medianamente	4 Abundantemente			
			1	2	3	4
A) Conocimientos generales de naturaleza científica y/o humanística.	1	30	32	11		
B) Conocimientos amplios y actualizados de los principales enfoques teóricos de la disciplina.	1	15	34	24		
C) Habilidades para la comunicación oral, escrita y/o gráfica.	0	6	31	37		
D) Habilidad para la búsqueda de información.	0	10	36	28		
E) Capacidad analítica y lógica.	0	9	45	20		
F) Capacidad para aplicar conocimientos.	0	4	35	35		
G) Conocimientos didácticos para la enseñanza.	0	5	44	25		
H) Capacidad para la identificación y solución de problemas.	0	12	40	22		

27. Grado de énfasis otorgado a los diferentes contenidos de la licenciatura cursada

El cuadro No. 13 nos muestra las opiniones de los egresados en cuanto a los planes de estudios de Licenciatura en Educación Primaria y Secundaria con especialidad en español. De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa mucho énfasis otorgado a las prácticas escolares y a la habilidad para la comunicación oral, escrita y/o gráfica. Sin embargo, a pesar del mucho énfasis otorgado a las prácticas escolares, destaca la poca atención brindada a la enseñanza de competencias didácticas y técnicas para el ejercicio de la carrera, así como al dominio de contenidos de educación básica. Estos resultados conducen a replantear el papel de la asesoría para el análisis de las actividades de práctica que se realizan en las asignaturas de *Contenidos y su Enseñanza* y en las Áreas de Acercamiento a la Práctica Escolar y Práctica Intensiva en condiciones Reales de Trabajo. Replantear el papel de la asesoría implica no sólo brindar orientaciones para que los estudiantes puedan identificar los avances y las dificultades en relación con los temas tratados, las respuestas y reacciones de los niños, la eficacia de los materiales utilizados y la organización entre otros aspectos, sino también brindar asesoría sobre las estrategias y técnicas que sean más adecuadas a los contenidos disciplinarios, y sobre los enfoques de enseñanza y propósitos planteados por la educación básica. Asimismo, si se observa que ha sido poco el énfasis otorgado a los contenidos de enseñanza, las actividades en el aula de la escuela normal deberán atender este aspecto mediante el análisis de los programas y materiales de apoyo para el estudio, de tal forma que puedan constituirse en un referente para tratar los temas y contenidos desde las perspectivas de los enfoques.

CUADRO No. 13.

Énfasis otorgado a los diferentes contenidos de estudio de la licenciatura.

1 Ningún énfasis	2 Poco énfasis	3 Mediano énfasis	4 Mucho énfasis
------------------	----------------	-------------------	-----------------

FRECUENCIAS

	1	2	3	4
Enseñanza teórica.	1	13	40	20
Enseñanza metodológica, competencias didácticas.	0	15	39	20
Habilidad para la comunicación oral, escrita y/o gráfica.	0	11	27	36
Habilidad para la búsqueda de información.	3	15	29	27
Enseñanza de técnicas de la carrera	2	18	34	20
Prácticas escolares	0	9	22	43
Conocimiento de las características de los niños y adolescentes	0	11	33	30
Habilidades de pensamiento	2	7	41	24
Dominio de contenidos de educación básica	2	12	36	24

28. La formación recibida estimuló a estar más informado (lectura de periódicos, revistas, y libros de interés general y educativo)

Formación cultural

Este aspecto resulta de gran importancia desde la perspectiva de la propuesta de la Escuela Normal, en la cual se considera a la formación como la cultura que posee el docente, resultado de la adquisición de los contenidos de su entorno. Por tanto, la formación se asume como un proceso mediante el cual se adquiere cultura, esta cultura constituye un patrimonio del ser docente que le permite conformar una identidad como tal, lo cual significa que el docente no sólo es un procesador de información, sino un sujeto con una identidad que se constituye a través de la cultura.

Desde esta perspectiva se considera que la Escuela Normal contribuyó, en cierta medida, en el desarrollo de la capacidad de iniciativa de sus egresados y en su grado de compromiso social asumido con la colectividad, lo cual se menciona entre los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios, el cual señala la necesidad de conformar en el normalista una concepción objetiva de la actividad social y humana, para que desarrolle una actitud positiva y responsable para colaborar en la solución de los problemas educativos y sociales. Estos aspectos requieren de hábitos y habilidades que propicien la investigación; por ello, una de las finalidades que se proponen cumplir los planes en la escuela normal es fomentar el interés por la investigación científica, introducirlos en las distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los instrumentos y criterios de la indagación científica.

Veamos los resultados obtenidos al respecto:

Formación e iniciativa para mantenerse informado

En este aspecto se exploró si la formación recibida estimuló al egresado a mantenerse informado a través de periódicos, revistas y libros. De acuerdo con los resultados sistematizados en el cuadro No. 14, el 57% del total de encuestados mencionan que esa

relación se ha efectuado sólo en parte; mientras que el 39% señalan que la formación recibida le ha estimulado mucho a estar más informado y; únicamente el 4% mencionan que la formación recibida se relaciona poco o nada con el grado en que se sienten estimulados a informarse. Estos resultados muestran que el horizonte cultural mediante el cual se formaron, ha estimulado, en lo general, a los egresados a mantenerse informados mediante el acceso a diversas fuentes (revistas, periódicos, libros).

Cuadro No. 14

Relación entre formación e interés por estar informado

RELACIÓN	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
NADA	1	1
POCO	2	3
EN PARTE	42	57
MUCHO	29	39
TOTALES	74	100

29. La formación recibida le estimuló a innovar, promoviendo iniciativas benéficas para la educación

Como se puede observar en el cuadro No. 15, los encuestados declararon que la formación que recibieron les estimuló mucho a innovar y a promover iniciativas benéficas para la educación en un 33%; la mayor proporción (57%) mencionaron que sólo en parte; y el restante 10% dice que poco (7%) o nada (3%). Esto significa que se ha avanzado en la formación de docentes conscientes de la realidad del entorno actual y que existe un nivel de logro significativo en cuanto a la capacidad para innovar y el sentido de identidad docente.

Cuadro No. 15

Relación entre formación e innovación

	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
NADA	2	3
POCO	5	7
EN PARTE	42	57
MUCHO	25	33
TOTALES	74	100

30. Modificaciones que sugieren al plan de estudios cursado

Ante la pregunta ¿Qué modificaciones sugeriría al plan de estudios que cursó?. Las opciones de respuesta que podían mencionar fueron: ampliar, mantener o reducir. Las recomendaciones formuladas por los egresados fueron: ampliar, con el 53%; mantener, el 35% y; reducir, con el 12%.

En la gradiente ampliar destacan los aspectos de: contenidos metodológicos (46); de investigación educativa (44); y de prácticas profesionales (42). Se conserva más estable el aspecto de contenidos teóricos con una frecuencia de 36 opiniones que manifiestan que se mantengan como están actualmente.

Cuadro No. 16

Cambios que proponen los egresados al plan de estudios

	Ampliar	Mantener	Reducir
A) Contenidos teóricos	28	36	10
B) Contenidos metodológicos	46	19	9
C) Contenidos técnicos	35	30	9
D) Prácticas profesionales	42	28	4
E) De investigación educativa	44	18	12
F) Otra (especifique)	---	---	---

31. Grado de importancia de actualizar el plan de estudios

Como en el anterior indicador, en este se confirma la opinión de los egresados en el sentido de actualizar diversos aspectos del plan de estudios que cursaron. Al respecto, la mayor proporción menciona que es mucho el grado de importancia que reviste el actualizar los planes de estudios destacando, por el número de frecuencias, los que se refieren a las prácticas profesionales y contenidos metodológicos-técnicos, aspectos que se relacionan más

estrechamente con el rasgo de competencias didácticas para el ejercicio de la enseñanza. En menor proporción se señala la necesidad de actualizar los contenidos teóricos.

Cuadro No. 17

Lo que es deseable actualizar

	1 NADA	POCO	EN PARTE	MUCHO
	1	2	3	4
A) Contenidos teóricos	3	14	27	30
B) Contenidos metodológicos	0	9	26	39
C) Contenidos técnicos	4	8	24	38
D) Prácticas profesionales	2	11	21	40
E) Otro (especifique)	--	--	--	--

VI. Grado de satisfacción.

32. Nivel de satisfacción de los egresados

El indicador que muestra mayor nivel de satisfacción en el ejercicio profesional es la posibilidad de responder a problemas de relevancia educativa con 36 frecuencias, en la gradiente de totalmente satisfecho; destaca también la posibilidad de realizar ideas propias (26) y el reconocimiento profesional alcanzado (25) en totalmente satisfecho.

En contraparte, en donde se observa menor grado de satisfacción es en la percepción salarial, el trabajo en equipo y en la posición jerárquica alcanzada, cuyas gradientes muestran altas frecuencias de poca satisfacción y de satisfecho, siendo menor la proporción de sujetos que se manifiestan totalmente satisfechos en estos aspectos (ver cuadro No. 18).

De acuerdo con los datos obtenidos se puede deducir que los egresados se encuentran más satisfechos con los aspectos que requieren de la iniciativa personal o con aquellos que implican cierto nivel de vocación de servicio para la docencia, lo que habla de una formación sólida en lo que se refiere al rasgo de identidad docente. Esto habla de la búsqueda de posibilidades para tratar de hacer de la escuela donde laboran un espacio diferente, que propicie la generación de aprendizajes, pasando del modelo de profesor dependiente a un maestro autónomo y reflexivo

sobre su propia acción. A partir de esta base empírica, se puede relacionar la satisfacción laboral que manifiestan los egresados con la satisfacción de necesidades de nivel de logro, reconocimiento y autorrealización en el trabajo, cuestiones que sin duda fortalecen el sentido de pertenencia a su profesión.

Sin embargo, esto no es suficiente, pues la satisfacción en el trabajo no puede desligarse de la satisfacción general de vida ni de la habilidad para relacionarse con los demás con el fin de elevar el nivel socioeconómico y el status profesional. La debilidad que se manifiesta en estos aspectos constituye una dificultad que tendrá que superarse mediante el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, fomentando un ambiente de tipo colaborativo entre los formadores y entre los estudiantes con el fin de dotar a éstos de herramientas para relacionarse con sus colegas y poner en práctica los conocimientos adquiridos en la licenciatura. Así, será necesario promover colectivamente la conformación de diseños didácticos desde una perspectiva cognitiva integrada a un enfoque de docente mediador. A través de lo cual podrá formarse un docente culto, experto, ético y sistemático, con las competencias necesarias para un desempeño profesional de calidad que, a su vez, contribuyan a su movilidad laboral, social, económica y cultural.

Desde luego, se reconoce que algunas situaciones laborales que se asocian a las condiciones generales de vida escapan a las posibilidades de la formación, pues muchas corresponden propiamente a la gestión sindical y laboral, más aún si se considera que actualmente el contexto de globalización de la economía mundial y sus efectos sociales, políticos y culturales presentan un panorama muy desalentador para los países de América Latina, lo cual impacta negativamente en las condiciones salariales y laborales de los maestros. En este contexto, sabemos que la tendencia actual de contratación de docentes muestra que cada vez es más incierta la posibilidad de que a los nuevos maestros les sea asignada una plaza segura para su desempeño en la profesión para la cual fueron formados, lo que, de entrada, constituye una fuente de insatisfacción con la carrera cursada.

Con bajos niveles de satisfacción se encuentran también la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos en la licenciatura, la posibilidad de coordinar un equipo de trabajo y el ambiente de trabajo. Lo cual refleja que el clima institucional establecido en las escuelas se

muestra como una causa de insatisfacción laboral en 9, 11 y 12 de los informantes (ver cuadro No. 18).

Cuadro No. 18.

Relación: formación - ejercicio profesional - grado de satisfacción

1 Poco satisfecho	2 Satisfecho	3 Muy satisfecho	4 Totalmente satisfecho
-------------------	--------------	------------------	-------------------------

	1	2	3	4
a) La puesta en práctica de los conocimientos de la licenciatura.	9	28	25	12
b) La posibilidad de realizar ideas propias.	7	17	24	26
c) El reconocimiento profesional alcanzado	8	21	20	25
d) El trabajo en equipo	14	29	17	14
e) La posibilidad de coordinar un equipo de trabajo.	11	25	21	17
f) El contenido del trabajo y/o actividad.	7	21	28	18
g) El ambiente de trabajo.	12	20	25	17
h) El salario (ingresos y prestaciones)	28	29	12	5
i) La posibilidad de hacer algo de provecho para los alumnos	11	27	20	16
j) La posición jerárquica alcanzada	30	25	12	7
k) La posibilidad de responder a problemas de relevancia educativa	3	19	16	36

33. Evaluación de la planta docente de la escuela normal, con base en sus características y su actividad desempeñada

En la evaluación que hacen sobre la calidad de los profesores de la Normal, las principales debilidades se sitúan en la observación objetiva de los trabajos y la atención fuera de clases. Destacan como fortalezas la asistencia regular a clases y respeto al alumno.

Cuadro No. 19.

Desempeño de los formadores

1. de 0 a 25%	2. de 26 a 50 %	3. de 51 a 75%	4. de 76 a 100%			
			1	2	3	4
a) Conocimiento amplio de la materia.			8	26	32	8
b) Claridad expositiva.			8	21	35	10
c) Atención fuera de clases.			15	14	29	16
d) Pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos.			5	35	22	12
e) Observación objetiva de los trabajos escritos y exámenes.			19	20	25	10
f) Motivación para acceder a nuevos conocimientos.			12	13	32	17
g) Respeto al alumno			9	9	28	28
h) Asistencia regular a clases			7	7	28	32
i) Puntualidad			5	13	34	22

34. Evaluación sobre la organización académica y administrativa de la institución y de la carrera cursada

En cuanto a la organización académica, los egresados evalúan que la realización de eventos académicos y el estímulo a la investigación han sido malos; los aspectos que avalúan como muy buenos son la asesoría en titulación y en servicio social.

Cuadro No. 20.

Organización académica y administrativa.

1. MALA	2. REGULAR	3. BUENA	4. MUY BUENA			
			1	2	3	4
			1	2	3	4
a) Realización de foros académicos.			13	28	27	6
b) Estímulo al trabajo de investigación.			14	24	27	9
c) Asesoría de titulación.			5	17	23	29
d) Atención a las necesidades de los alumnos.			7	24	33	10
e) Asignación de profesores al inicio del año lectivo.			8	19	33	14
f) Apoyo y orientación para la realización de servicio social.			7	13	25	29
G) Entrega de los programas de las materias a los alumnos.			10	11	35	18

35. Opinión en torno a la calidad de los servicios prestados por la institución

En general, es mala la evaluación en torno a la calidad de los servicios prestados por la institución, principalmente en equipamiento de las aulas (21%), disponibilidad de material didáctico (18%), limpieza de salones y sanitarios (16%), atención del personal de biblioteca y acceso al servicio de cómputo (14%).

Cuadro No. 21

Calidad de los servicios prestados por la institución

	1. MALA	2. REGULAR	3. BUENA	4. MUY BUENA			
				1	2	3	4
a) Atención a la solicitud de documentación de los alumnos.	7	25	32	10			
b) Disponibilidad de material bibliográfico y hemerográfico.	17	21	30	6			
c) Atención del personal del servicio de biblioteca y hemeroteca.	20	20	25	9			
d) Acceso al servicio de cómputo.	20	23	16	15			
e) Disponibilidad de material didáctico.	26	24	22	2			
f) Equipamiento de las aulas.	30	25	15	4			
g) Limpieza de salones y sanitarios	23	26	22	3			

36. A qué maestro elegiría como el mejor docente de la escuela normal

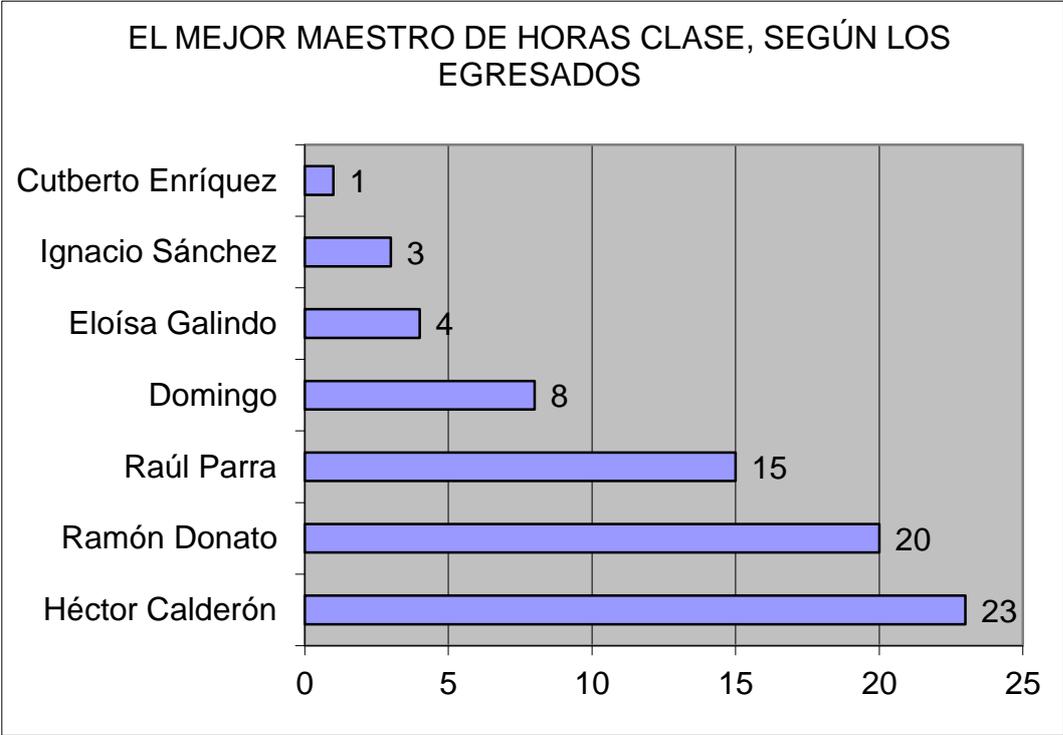
Cuadro No. 22.

El mejor docente de la escuela normal, según los egresados

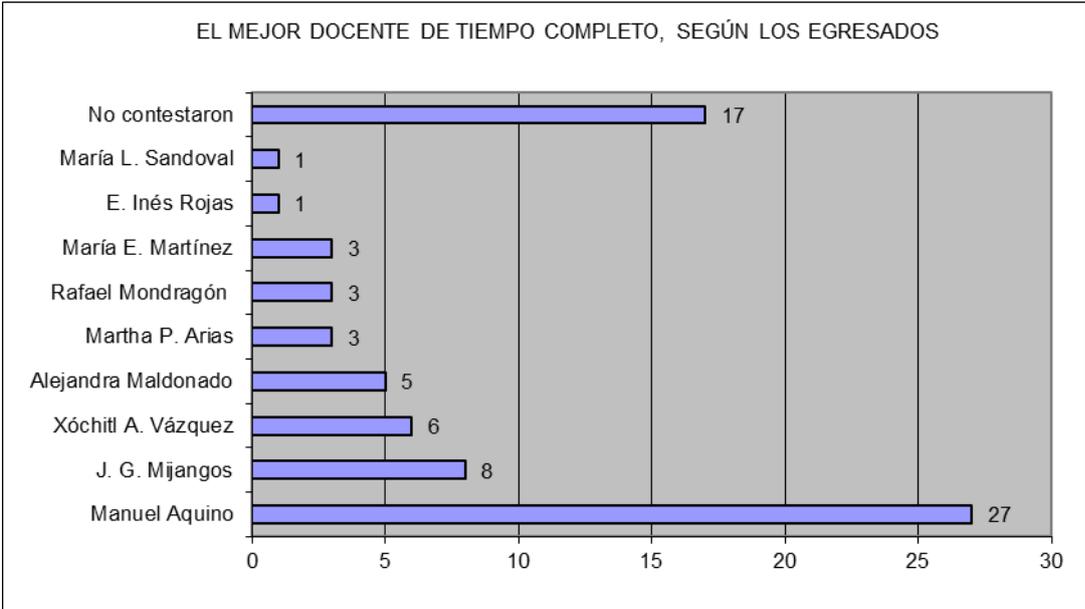
MAESTROS DE HORAS CLASE	Frecuencias	Porcentaje
Héctor Calderón Ochoa	23	31
Ramón Donato Solano	20	27
Raúl Parra Magaña	15	20
Domingo	8	11
Eloísa Galindo Zárate	4	6
Ignacio Sánchez Jaimes	3	4
Cutberto Enríquez Vázquez	1	1
TOTALES	74	100
MAESTROS DE TIEMPO COMPLETO		
Manuel D. Aquino Bonilla	27	37
J. Guadalupe Mijangos	8	11
Xóchitl Angélica Vázquez Olmos	6	8
Alejandra Maldonado Ortega	5	7
Martha Patricia Arias G.	3	4
Rafael Mondragón Carranza	3	4
María Elena Martínez	3	4
E. Inés Rojas Herrera	1	1
María Luisa Sandoval G.	1	1
No contestaron	17	23
TOTALES	74	100

De acuerdo con el cuadro No. 22, los docentes considerados como los mejores maestros de horas clase son: Héctor Calderón (31%); Ramón Donato (27%); Raúl Parra (20%). De tiempo completo: Manuel Aquino (37%); José Guadalupe Mijangos (11%); Xóchitl A. Vázquez (8%); 17 no contestaron.

Gráfica No. 12



Gráfica No. 13



37. Si cursara o tuviera que cursar nuevamente su licenciatura ¿Elegiría inscribirse en la misma institución?

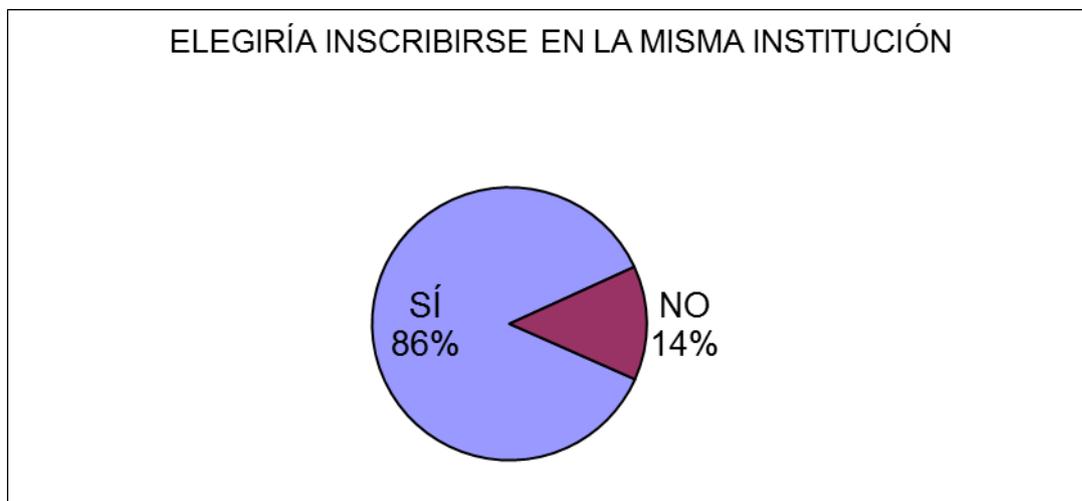
Si tuvieran que cursar nuevamente la licenciatura el 86% elegiría inscribirse en la misma institución y el 14% no. 25 consideran que la escuela les agrada y 15 que es buena. En los que respondieron negativamente las frecuencias más altas fueron: está descuidada (3), falta material (3).

Cuadro No. 23.

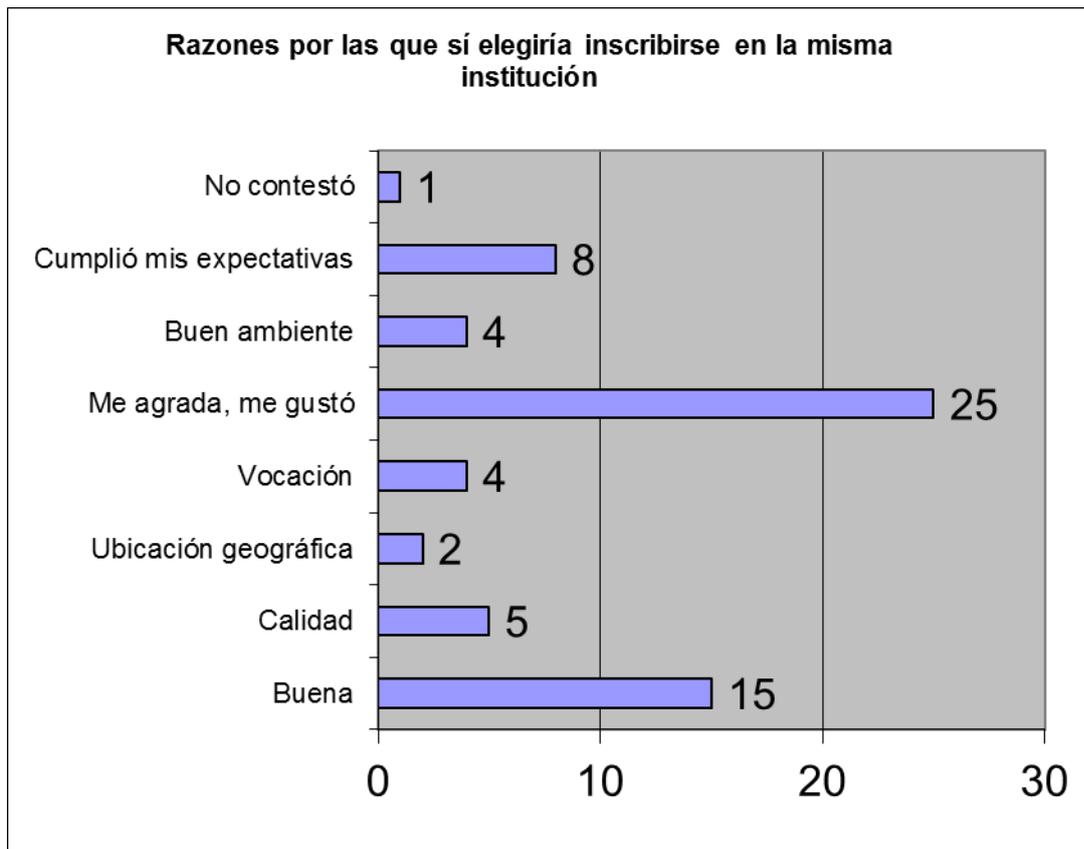
Elegirían inscribirse en la misma institución

	F	%	¿POR QUÉ?	FRECUENCIA
SÍ	64	86	Buena	15
			Calidad	5
			Ubicación geográfica	2
			Vocación	4
			Me agrada, me gustó	25
			Buen ambiente	4
			Cumplió mis expectativas	8
			No contestó	1
			NO	10
Faltan buenos profesores y más capacitados	2			
Falta material	3			
No me agrada	2			

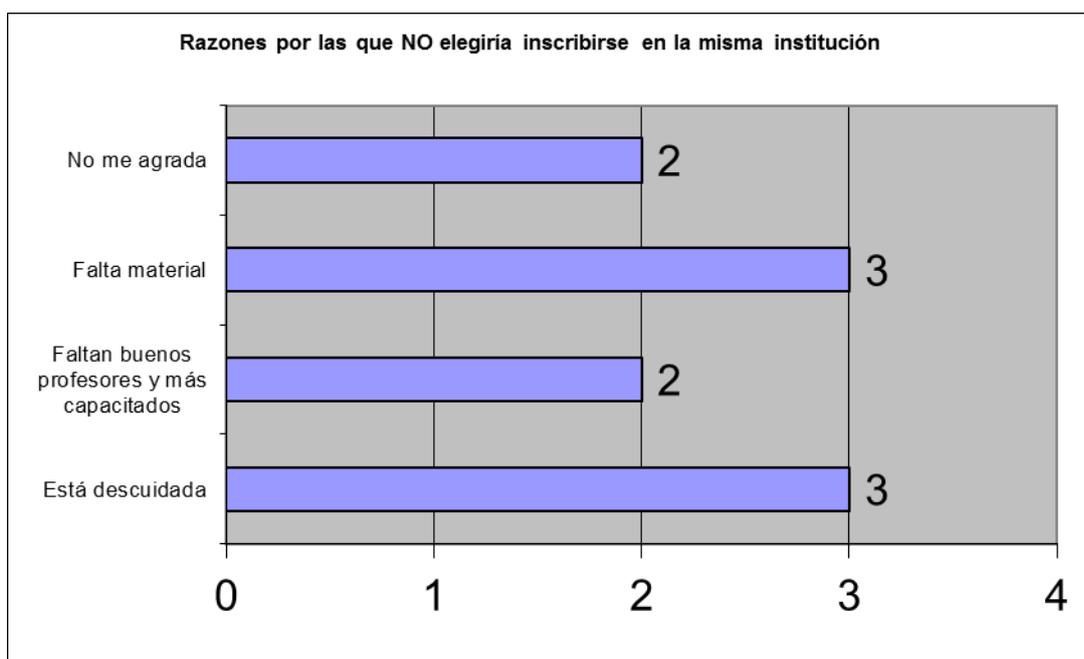
Gráfica No. 14



Gráfica No. 15



Gráfica No. 16



38. En caso negativo ¿Qué institución escogería?

Aunque algunos no elegirían volver a estudiar en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, la mayor parte de las instituciones que escogerían como opción para formarse están vinculadas a la profesión de la docencia. De ellas, la mayor proporción se encuentra en la Universidad Pedagógica Nacional.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	4
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL	2
ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	2
NORMAL DE CHALCO	1
No contestó	1
Total -----	10

39. Si cursara o tuviera que cursar nuevamente su licenciatura ¿Elegiría inscribirse en la misma carrera que cursó?

El 89% elegirían inscribirse en la misma carrera que cursaron y el 11% no. Aquí se observa la misma situación de elección de institución, pues dos casos elegirían carreras relativas al ejercicio de la medicina y otros 6 que contestaron negativamente se inclinan por carreras orientadas también hacia la profesión docente.

CUADRO No. 24

Identidad hacia la carrera cursada.

	F	%	EN CASO DE QUE NO ¿QUÉ CARRERA ELEGIRÍA?	FRECUENCIA
SÍ	66	89		
NO	8	11	Medicina	1
			Educación Física	2
			Educación Especial	1
			Veterinaria	1
			Historia	1
			Lic. en Educación Primaria	1
			No contestó	1
			TOTAL	8

VII. Desarrollo profesional

40. Después de la licenciatura ha realizado otros estudios.

Después de la licenciatura, el 23% han realizado otros estudios y el 77% no.

	F	%
SI	17	23
NO	57	77
TOTAL	74	100

41. Tipo de estudios que ha realizado

En quienes han continuado estudiando, el 84% lo han hecho en educación continua a través de cursos-talleres y únicamente 2 han realizado estudios de posgrado.

CURSOS	13
ESPECIALIZACIONES	1
TALLERES	3
MAESTRÍA	1
NO CONTESTÓ	1

42. Institución donde los cursó

La mayoría han continuado estudiado en los Centros de Maestros.

ESCUELA DE GOBIERNO	4
CENTRO CULTURAL	1
COLEGIO AMAUTO	1
UNAM	1
CENTRO DE MAESTROS	9
IPN	2

43. Nombre del programa

Los temas de actualización han sido principalmente sobre enfoques de enseñanza en educación básica.

CULTURA CLÁSICA	1
MÉTODO MINJARES	1
INGLÉS	2
ENFOQUE DE ESPAÑOL	3
ENFOQUE DE MATEMÁTICAS	1
TALLER GENERAL DE ACTUAL.	8

44. Concluyó los estudios

	F	%
SI	7	41
NO	10	59

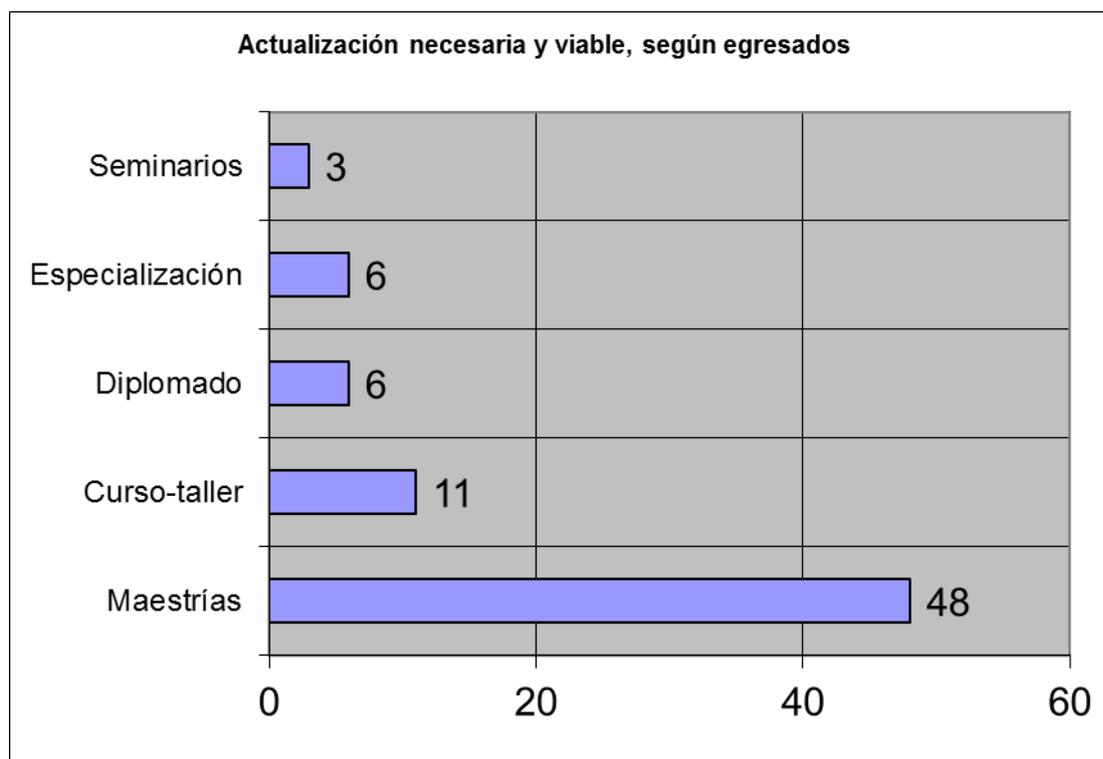
45. Obtención de grado o diploma

	F	%
SÍ	5	29
NO	12	71

46. Tipo de actualización que considera más viable y necesaria

Los tipos de actualización que consideran más viables y necesarios son: maestría (65%); curso-taller (15%); especialización y diplomado con 8% cada uno (ver gráfica 17).

Gráfica No. 17



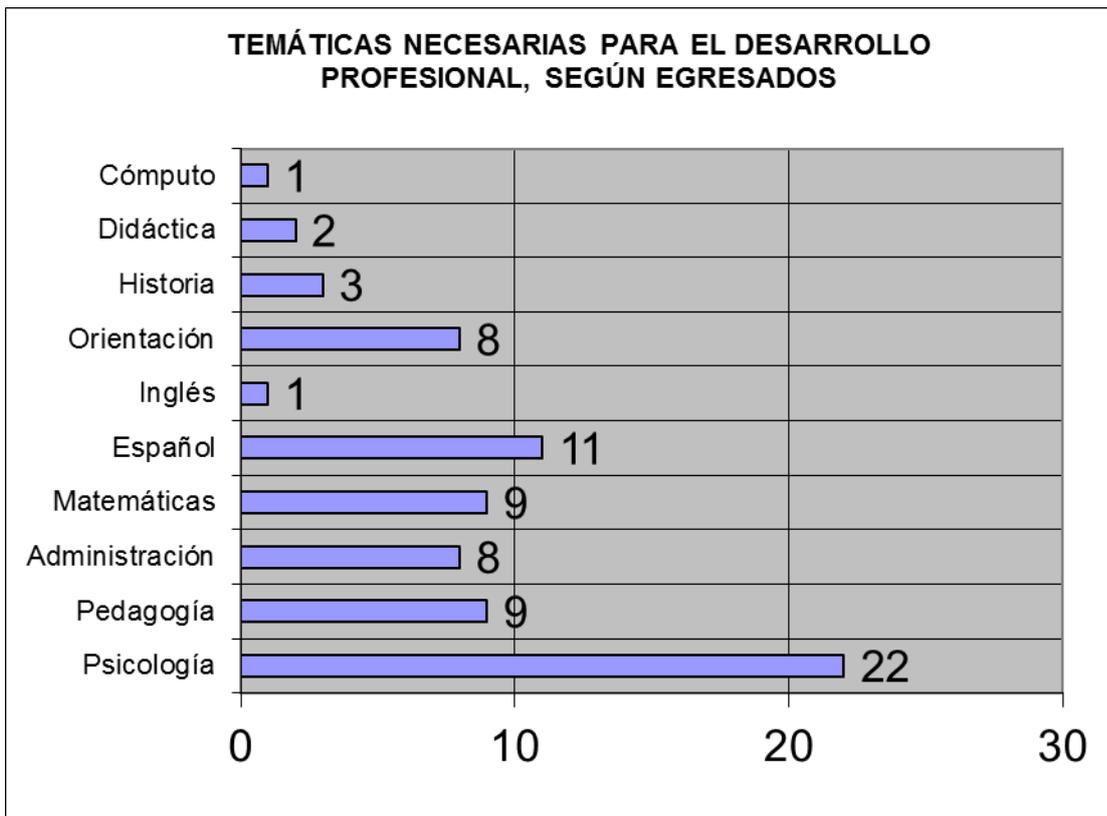
47. *Áreas temáticas que proponen para eventos de desarrollo profesional*

Las áreas temáticas que proponen para eventos de desarrollo profesional son: psicología, orientada principalmente a habilidades cognitivas (28%); español (15%); matemáticas y pedagogía (12% c/u); orientación y administración (10.8% c/u).

Cuadro No. 25

MODALIDAD	ÁREA Ó TEMÁTICA										TOTAL
	Psic	Ped.	Adm.	Mat.	Español	Inglés	Orient.	Hist.	Didác.	Com.	
Curso- taller		1		2	6			1		1	11
Diplomado	3	2		1							6
Especializ.	1	2		1		1		1			6
Maestría	18	4	8	5	5		8				48
Seminario								1	2		3
TOTALES	22	9	8	9	11	1	8	3	2	1	74

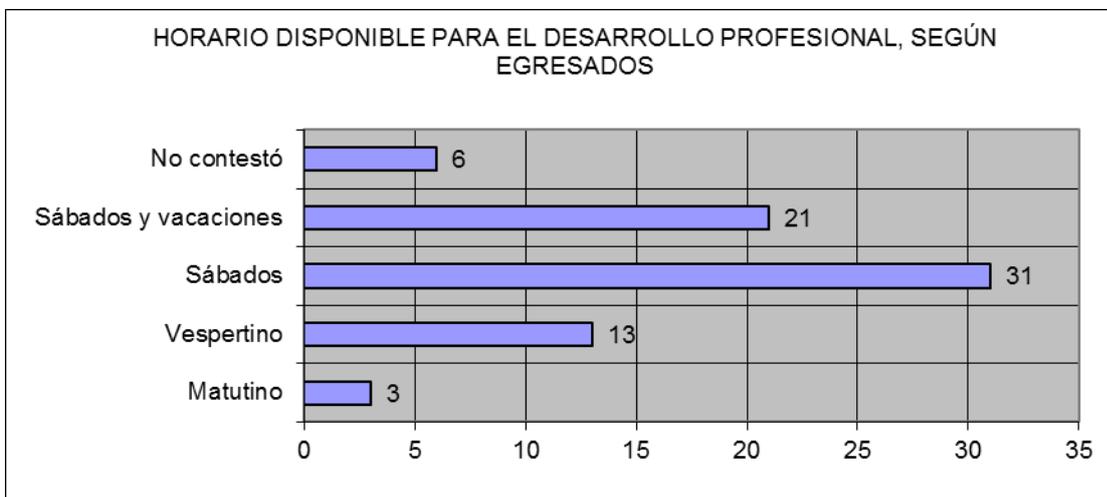
Gráfica No. 18



48. Horario disponible para el desarrollo profesional

El horario disponible para el desarrollo profesional es básicamente en sábados y vacaciones.

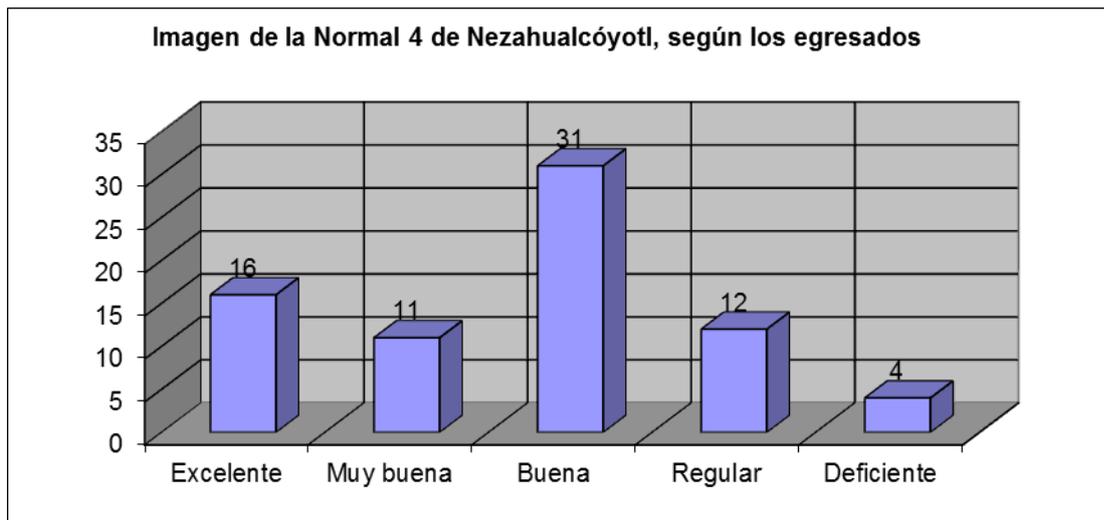
Gráfica No. 19



49. Imagen de la institución, de acuerdo con la opinión de los egresados

La percepción que tienen los egresados acerca de la institución es buena (42%); excelente (22%); regular (16%); muy buena (15%); y deficiente (5%).

Gráfica No. 20



Conclusiones

Los resultados de la encuesta permiten constatar que el magisterio continúa siendo una profesión predominantemente femenina, en la que de cada 3 egresados dos son mujeres. La edad promedio de los egresados es de 23.9, con un máximo de 27 años y mínimo de 21.

La mayoría de los egresados eligieron la carrera y la Normal 4 como primera opción. Las razones de elección permiten presuponer rasgos de identidad docente aún antes de la formación normalista. Se observa coincidencia entre el perfil profesional y el perfil de inserción laboral; no obstante, el escenario real al que se incorporan los egresados de la LES'99 exige promover habilidades, valores y nuevos tipos de comportamiento académico con diferentes asignaturas, lo cual no coincide con una formación específica y especializada.

Prevalece la categoría de profesor pasante como plaza inicial mostrando que el proceso de titulación aún no logra la eficiencia terminal esperada; no obstante, existe movilidad laboral ya que al iniciar sus servicios la categoría predominante era de pasante, mientras que al momento

de la encuesta el 78.4% ya tenían la plaza de profesores titulados. El sueldo promedio se encuentra entre los \$2000-\$3000, siendo menor el de la LES'99, lo que muestra que el status profesional del docente –valorado a través de su salario- es bajo, situación que impacta en la búsqueda de empleos más allá de la docencia.

Las competencias didácticas y para el autoaprendizaje son los aspectos que reclaman mayor exigencia a la formación docente. Se confirma así el supuesto de que el ámbito laboral requiere de perfiles flexibles y dinámicos basados en habilidades de pensamiento y competencias para saber hacer, que a su vez posibiliten la transferencia de conocimientos en el ejercicio profesional.

El énfasis otorgado por los planes de estudio a las prácticas escolares contrasta con la poca atención dada a las competencias didácticas y técnicas para la enseñanza, así como al dominio de contenidos de enseñanza. El mayor nivel de satisfacción se encuentra en la posibilidad de responder a problemas de relevancia educativa, realizar ideas propias y el reconocimiento profesional alcanzado. En contraparte, se observa menor satisfacción en la percepción salarial, el trabajo en equipo y en la posición jerárquica alcanzada.

La principal debilidad de la calidad de los profesores de la Normal, se sitúa en la observación objetiva de los trabajos. Aún es incipiente la continuidad del desarrollo profesional de los egresados, quienes consideran que la realización de eventos académicos y el estímulo a la investigación en la escuela normal han sido malos; los aspectos que avalúan como muy buenos son la asesoría en titulación y en servicio social.

Si tuvieran que cursar nuevamente la licenciatura el 86% elegiría inscribirse en la misma institución y el 14% no. 25 consideran que la escuela les agrada y 15 que es buena. El 89% elegirían inscribirse en la misma carrera que cursaron y el 11% no.

La mayor demanda de actualización es en maestría (65%) y la temática con mayor incidencia es psicología, orientada a habilidades cognitivas (28%). El horario disponible para el desarrollo profesional es en sábados y vacaciones. La percepción que tienen acerca de la institución es buena (42%) y excelente (22%).

Sugerencias

A continuación se mencionan algunas sugerencias que se pueden aportar sustentadas en los resultados de este trabajo.

Capacitar a los formadores de docentes en el diseño de propuestas didácticas conforme a los avances del conocimiento en el campo del desarrollo cognitivo. Y, dadas las características socioeconómicas y culturales de la región donde ejercen los egresados su desempeño profesional, avanzar en la aplicación de estrategias didácticas desde la perspectiva de la mediación para contribuir a una educación con equidad.

Innovar las prácticas educativas en aras de una formación profesional que integre los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores; impulsando el empleo de estrategias cognitivas como medio que active los procesos mentales necesarios para propiciar el aprendizaje.

Orientar la profesión desde la perspectiva de la formación que se espera posean los nuevos docentes y desde las necesidades laborales-sociales. Así, la fuente socio-profesional permitirá determinar los contenidos a enseñar a partir del conjunto de acciones y quehaceres específicos que les exige la profesión docente en la región de influencia laboral.

Desarrollar un modelo didáctico en la institución, que posibilite la planeación, ejecución y evaluación de una práctica educativa acorde con el supuesto de que el aprendizaje de estrategias mejora y estimula el aprendizaje de contenidos y de que mediante el aprendizaje de contenidos el estudiante aprende a usar estrategias cognitivas que lo motivan y capacitan para aprender a aprender.

Reforzar la formación en competencias didácticas y para el autoaprendizaje.

En lo que respecta a el papel de los formadores, para orientar las actividades de observación y práctica, se requerirá un mayor involucramiento de los maestros de las asignaturas de *contenidos y su enseñanza* y del área de actividades de acercamiento a la práctica escolar, lo cual significa una asesoría más comprometida para la elaboración de los planes de clase que aplicarán los estudiantes en las escuelas de educación básica, así como la observación y el

análisis de esas prácticas. Esto significa ir más allá de la mera “supervisión”, control de asistencia y de revisión de los materiales de los estudiantes.

Implementar la metodología adecuada para la elaboración de diseños didácticos con el fin de conducir las actividades de formación de maestros, en congruencia con los enfoques de enseñanza de educación básica. Construir colegiadamente una propuesta didáctica con orientación cognitiva y mediacional, que posibilite el desarrollo de los nuevos planes de estudio de formación docente, y cuyo diseño sea llevado a la práctica en las tres áreas de formación.

Implementar programas de actualización y desarrollo docente para egresados, conforme a sus expectativas y a las exigencias que les plantea la experiencia de su ejercicio profesional. Dar continuidad a los trabajos de seguimiento de egresados para identificar los principales problemas de relación entre la formación y el ejercicio profesional, y conocer en forma más sistemática si la formación recibida en la escuela normal les permite desenvolverse en el área laboral para la cual se formaron.

Si la institución está interesada en mejorar sus procesos de formación docente debe apoyar este tipo de estudios en diversos aspectos (sistematizar información sobre sus egresados, gestionar asesoría externa para su desarrollo, viáticos y formación de recursos humanos para realizar los seguimientos).

Vincular la investigación de seguimiento de egresados con los procesos de gestión de la institución, de tal forma que pueda ligarse la producción de conocimientos con la toma de decisiones.

Realizar estudios que permitan consolidar las líneas de investigación en las cuales se realiza seguimiento de egresados y tomar las decisiones pertinentes, pues se ha observado que la permanencia de los problemas que han sido diagnosticados refleja que aún no se ha sacado de esta metodología su mayor provecho. Asimismo, impulsar los procesos de difusión de estas investigaciones, de manera especial entre los docentes, estudiantes y egresados de la escuela normal.

Fomentar modalidades de actualización para egresados en la Escuela Normal, que contribuyan a mejorar su desempeño profesional en función de las necesidades del nivel básico, lo cual requiere de la implementación de un programa integral de desarrollo docente diseñado para tal efecto.

Impulsar los estudios de tipo comparativo, regional, entre carreras y entre instituciones, de tal forma que se pueda orientar la formación profesional a partir de un enfoque de las necesidades regionales. Formar recursos humanos para el desarrollo de esta línea de investigación (enfoques teóricos, métodos, técnicas, instrumentos).

Referencias

Aquino, M. (1999). *Factores que influyen en el rezago en titulación*. Informe de Investigación. Nezahualcóyotl, México: Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

_____ (2001). *Formación docente y ejercicio profesional: seguimiento de egresados de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, generaciones 1985-1989/1994-1998*. Informe de investigación. Nezahualcóyotl, México: Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

Aquino, M. y Héctor Jesús Cruz Salinas (2002). *Estudio de factibilidad para el establecimiento de las licenciaturas en educación*. Departamento Regional de Educación Básica de Ixtapaluca. Informe de investigación. Nezahualcóyotl, México.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). *Esquema básico para estudios de egresados, propuesta*. México: ANUIES.

Didou, S. (1992). "Profesionistas y mercados de trabajo en el Estado de México", en *Educativa*, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México. Toluca, México, pp. 23-26.

_____ (1991). *El Seguimiento de Egresados: Metodología, Técnica e Instrumento*, Centro de Estudios Estratégicos de la Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México: UAEM.

Dirección de Educación Pública (1979). *Simposio sobre el Plan de Estudios Estado de México con duración de 5 años*. Gobierno del Estado de México-Comisión Permanente de Evaluación Institucional. Toluca, México.

Hernández, R. Fernández Collado, Carlos y; Baptista Lucio, Pilar (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.

Herrera, A. (1999). *Competencias académicas en educación superior: la opinión de los expertos*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes, México.

Muñoz, C. (1996). *Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo. Seguimiento de Egresados de Diferentes Instituciones a partir de las universidades de Origen y de las Empresas en que trabajan*. México: ANUIES.

_____ (1993). *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultados de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana*. México: UIA.

Navarro, M. (1999). *Consideraciones teóricas para el estudio de egresados*. México: ANUIES.

Quezada, R. (1988). *Revista de la Educación Superior*. No. 48. México: ANUIES.

Schmelkes, S. (1994). *Calidad de la educación y formación docente*. Conferencia presentada en el Encuentro Regional sobre Formación y Actualización Docente, organizado por la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Toluca, Estado de México.

SEP (1993). *Educación Básica, Primaria. Plan y Programas de Estudio 1993*. México.

UNESCO (1997). *Actas de la Consulta Regional Preparatoria a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Dakar, Senegal: UNESCO.

La investigación educativa en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl: recuento de una experiencia¹

Manuel Demetrio Aquino Bonilla.

En este artículo se realiza un breve recorrido sobre la experiencia de Investigación Educativa (IE) vivida en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl. Se analizan: surgimiento, temas de investigación, y políticas en IE. En este recorrido se debaten básicamente tres ideas que han influido en la caracterización de esta función en las escuelas normales del Estado de México: primera, la idea de que la investigación surge con el decreto que da cauce legal a la Reforma a la Educación Normal en 1984; segunda, el argumento de que los temas de investigación han sido determinados por el interés personal de los investigadores; y tercera, baja producción.

1. El surgimiento

Generalmente se ha considerado que la investigación educativa (IE) surge en las escuelas normales a partir del Acuerdo del Poder Ejecutivo del 22 de marzo de 1984, mediante el cual éstas son consideradas como instituciones de educación superior y, por tanto, se obligan a realizar las funciones propias de este nivel: docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura.

No obstante, si se asume que, “desde su creación, las escuelas normales tuvieron como función básica la docencia y esta implica, entre otras actividades, la realización de diversas formas de investigación, entonces es posible decir que la investigación ha estado presente en las escuelas normales desde su creación, sólo que no se había realizado como una función sistemática y sustantiva” (DES, 1991: 3).

En este sentido, se observan antecedentes entre los fundamentos político-sociales del Plan Estado de México 1977, en los que se establece que educar para la vida en gran medida es educar para el trabajo y para lograr esto se necesita reforzar la estructura de generación del conocimiento en sus tres vértices: **Investigación**, docencia y difusión. Con base en estos fundamentos, el Plan de Estudios incluía dentro de sus áreas de formación cursos de Investigación y seminarios que tenían como finalidad reforzar aspectos de la formación

¹ Artículo publicado en la revista *Palabra*.

docente. Como puede verse, en sus antecedentes se observa que la investigación estaba presente desde el Plan Estado de México y formaba parte de diversas actividades de formación, aún antes de la Reforma a la Educación Normal de 1984.

Así sucede en gran medida en el caso de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, en la cual la investigación se desarrolla desde la función docente y cobra diversas manifestaciones: la investigación de catedráticos y/o estudiantes para cubrir las exigencias del currículum formal; la acción de recopilación bibliográfica y búsqueda de información; la investigación que se realiza para la elaboración del documento recepcional; los trabajos de la Sección de Exámenes Profesionales, entre otras.

Esto se expresa en el hecho de que las primeras investigaciones fueron realizadas desde el interés de los docentes varios años antes de que se nombrara personal destinado específicamente al desempeño de esta función sustantiva. Entre los objetos de estudio que se plantearon estas investigaciones se encuentran: "Reconstruir la memoria histórica de la escuela normal, con el fin de conocer su génesis, desarrollo y prospectiva como institución formadora de docentes" (Aquino, 1988: 4); "Analizar cómo viven los sujetos –docente y estudiantes- la asignatura de investigación educativa" (Contreras, 1988: 1-5); "Conocer la correlación entre el coeficiente intelectual y el rendimiento escolar en alumnos del ciclo Licenciatura", en este último trabajo participan la Subdirección Académica y la Sección de Exámenes Profesionales.

En este periodo surge la necesidad de incorporar la IE al ámbito del trabajo docente y se propuso fomentar una actitud constructiva en torno al análisis y problematización de las prácticas docentes. Este propósito logró su expresión concreta en el desarrollo de diversos proyectos, los cuales reflejan la preocupación de vincular la investigación con la docencia, por ejemplo: "Qué rituales se manifiestan en la práctica docente en los grupos de Licenciatura de la Escuela Normal No. 25"; "La práctica docente del catedrático universitario y normalista en la Preparatoria Oficial No. 9"; "La reforma educativa y la Licenciatura en Educación Primaria" y; "Cómo viven los estudiantes y el docente la asignatura de investigación educativa".

Este primer momento puede caracterizarse como una **etapa de interés y expectativa por la investigación**, la cual va desde sus antecedentes (1972-1977) hasta el periodo 1985-1990.

En esta etapa se encuentran los trabajos que se realizaron en diferentes secciones de la institución; en el *Curso- Taller de Investigación Educativa* efectuado en la Escuela Normal en octubre de 1987; y los que se presentaron en el IV Coloquio de Investigación Educativa, evento realizado en 1988 en la Normal Superior No. 1 del Estado de México.

De lo anterior se desprende que la investigación surge desde la docencia y forma parte del interés de los maestros por mejorar la práctica educativa, la necesidad de comprender el proceso de creación y desarrollo de la escuela normal, y conocer a los sujetos alumnos para adecuar el desempeño de la situación docente. En este recorrido la Escuela Normal iba conformando su propia historia de definición de líneas de investigación.

Es hasta septiembre de 1990 (6 años después del Decreto) cuando se crea la Coordinación de Investigación Educativa en la Escuela Normal. En esta etapa, que marca la creación institucional de la función y asignación de personal para al desarrollo de esa tarea, se pueden distinguir dos problemáticas centrales:

a) Al institucionalizarse como una función sustantiva y destinarse personal exprofeso, la IE se ve separada de la función docente. Desde esta perspectiva, la investigación ya no es vista como parte de la docencia y cobra un nuevo sentido, se hace para cumplir con una exigencia institucional, se separa así del interés y la necesidad del quehacer de los maestros.

b) Ya creada la IE como función institucional, los profesores que asumieron la tarea de investigación en la escuela normal se vieron determinados por los temas asignados desde la administración central, por lo que las temáticas ya no surgían del interés de los docentes, tampoco se insertaban en el contexto de un proyecto pedagógico local.

2. Determinación de los temas de investigación

Así, al instituirse la IE como función sustantiva se separa de la necesidad del docente, particularmente del maestro de horas clase, y aunque el personal de tiempo completo decía investigar para realizar su labor, su práctica se orientaba más al cumplimiento de la prescripción que a las necesidades del desarrollo institucional.

Esta situación inicia a partir de 1990, cuando el Departamento de Educación Superior emite un documento en el que se establecen siete programas generales de investigación, con base en los cuales debía desarrollarse la IE en las normales. Estos programas prácticamente determinaron los temas y trabajos de investigación reportados en la institución en los años siguientes, lo cual puede observarse en el siguiente cuadro:

Programa Estatal	Instancia que debe operarlo	Proyectos de la escuela normal	Sección responsable
Evaluación curricular	Departamento de Educación Superior.	Evaluación del trabajo docente en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.	Investigación.
Seguimiento y evaluación al ejercicio profesional de los Licenciados en Educación.	Coordinación Regional, Escuelas Normales.	Seguimiento y evaluación al ejercicio profesional de los licenciados en educación primaria.	Extensión Académica.
La orientación educativa en la formación de docentes	Supervisión escolar	La orientación educativa en la formación de docentes.	Coordinación de Licenciatura.
Calidad académica en las normales	Escuelas normales	Calidad académica en las escuelas normales.	Departamento de Orientación.
Demanda de recursos humanos para el servicio de educación básica	Depto. Educación Superior, supervisiones y escuelas normales	Estudio prospectivo de la demanda de servicios educativos en educación preescolar y primaria.	Consejo Regional de IE (integrado por docentes de escuelas normales de la región).

En esta segunda etapa la tarea de investigación ya no resultaba muy significativa para los actores locales, más aún si se considera que la escuela normal aún no consolidaba un proyecto académico-pedagógico que hiciera necesaria la IE como apoyo para el desarrollo de ese proyecto. La IE se encontraba entonces en un segundo momento que podría caracterizarse como **etapa de transición**, en la que se pretendía combatir la dispersión de temáticas, relacionar la investigación con los usuarios, así como definir políticas para desarrollarla en forma más sistemática. Sin embargo, la persistencia de la gestión centralizada hacía poco viable el impacto de las investigaciones en el desarrollo institucional, cuyos resultados tenían en esencia el fin de ser “entregadas” a las instancias.

Posteriormente la elección de temas se vio influida por diversos factores. Aunque en la mayoría de los casos fueron asignados por línea institucional; ya fuera la Dirección Escolar, la Coordinación Regional o por políticas del Departamento de Educación Superior.

3. Políticas en investigación educativa

A principios de los 90's el Departamento de Vinculación e Intercambio Académico da a conocer el Proyecto para el Establecimiento del Sistema Estatal de Investigación Educativa. Este documento constituye el primer intento por dar coherencia a las acciones de IE y establecer vínculos más directos entre las instituciones y los investigadores en el Estado de México. Para lo cual propone establecer e impulsar mecanismos de coordinación y acuerdo entre instituciones para coadyuvar al desarrollo y consolidación de la investigación educativa en las escuelas normales de la entidad. Se delinea el Plan de Trabajo del Sistema Estatal de Investigación Educativa 1992.

Este momento puede caracterizarse como **fructífero y promisorio** para la IE. Entre las políticas y acciones del Plan destacan: a) incorporar a instituciones federales, estatales y privadas asentadas en el ámbito del Estado de México; b) se elabora el Plan Estatal Indicativo de Investigación Educativa; c) se asignan becas para financiar a diversos trabajos de investigación; d) el Sistema participa en la organización del 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa; e) se impulsan programas de formación de recursos humanos en investigación (seminarios y cursos para investigadores).

Si bien este momento parecía promisorio, su impacto no tuvo una perspectiva muy halagüeña, pues por la experiencia e infraestructura para la investigación con las cuales contaban las escuelas normales estatales, éstas no estaban en condiciones de competir con instituciones como el Colegio Mexiquense, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM, o la Universidad Autónoma del Estado de México. Esto tuvo un efecto negativo, pues la mayor parte de los recursos fueron asignados a proyectos de instituciones ajenas a las normales estatales. Además, el Sistema desapareció con el cambio de gobierno y sobrevino el aislamiento, no se establecieron mecanismos de evaluación con equidad y la formación

académica recibida se encontró al interior de las escuelas normales con una fase de reflujó (desorden), esta situación determinó el reinicio con nuevas políticas.

Estas políticas de discusión y reordenamiento llegan a las escuelas normales hacia 1996 a través del Plan Indicativo de Investigación Educativa (PLINDEIE). Este Plan se propone **integrar la IE a un proceso organizacional circunscrito a un Proyecto Académico Institucional**, a la vez que se plantea la necesidad de revisar su proceso, diferenciando el discurso y las acciones en el reconocimiento de que “sólo evaluando los productos podremos avanzar”. En este documento se establece el siguiente diagnóstico:

- Existe desarticulación de la IE con el desarrollo institucional.
- Las temáticas de IE han sido definidas a partir de expectativas individuales que en la mayoría de los casos se oponen al desarrollo institucional.
- Baja producción, (poco impacto en el desarrollo institucional).

Este diagnóstico, emitido por el PLINDEIE, no coincidía con la situación en que se encontraba la IE en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl pues, como ya se ha visto, los proyectos se definían a través de línea central, no por expectativas personales o por políticas académico-pedagógicas definidas por la propia Normal.

Lo anteriormente expuesto permite constatar que el proceso de desarrollo de la IE en la escuela normal ha estado influido por las condiciones institucionales en que se realiza y por las políticas que han sido implementadas en la entidad. Se reconoce que aún no se observa con suficiente nitidez la articulación entre los fines de la investigación con el proceso de formación docente, misma que no puede darse sólo por decreto, tampoco depende únicamente de la IE, sino que debe ir acompañada por acciones concretas que permitan hacer esa vinculación una realidad. Entre estas acciones el proyecto por escuela constituye una alternativa viable para articular investigación y formación docente. Lograrlo implica que deberán implementarse políticas que tiendan a superar los siguientes obstáculos:

1. Insuficiente infraestructura: Tres aspectos deberán atenderse en este rubro, a) redefinir las funciones del personal de tiempo completo; b) formación de recursos humanos; y c) apoyos para el desarrollo y difusión de la IE.

2. Gestión centralizada. Para superar este obstáculo será necesario mirar realmente a lo local, es decir, apoyar e impulsar acciones que partan de la escuela, de su propia identidad como institución, pues se ha observado que las disposiciones externas que llegan a ella no impactan de fondo en lo que ahí sucede y en muchas ocasiones se encuentran con un mundo de significados a los cuales son ajenas porque no tienen sentido para los actores. Será necesario descentralizar la gestión escolar.

3. Burocratización. La cultura escolar se ha burocratizado, lo cual se observa desde el momento de la planeación cuyo fin, parece ser, es más para entrega y evaluación que pedagógico.

Al paso del tiempo, las políticas sobre IE continúan centrando su preocupación en el cumplimiento, el control, y la evaluación de las actividades desempeñadas por esta función. Aún persiste la ausencia de políticas claras de apoyo e impulso a la investigación educativa. No obstante, los años venideros parecen promisorios para el desarrollo de la IE, esta perspectiva halagüeña se basa principalmente en la posibilidad de consolidar el Plan de Desarrollo Institucional, pues éste puede constituirse en el eje de las acciones que la comunidad escolar está dispuesta a hacer para el desarrollo de los procesos de formación docente, en ello va la investigación con una aportación importante, el nuevo conocimiento.

Conclusiones

La investigación ha estado presente en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y formaba parte de la formación docente desde el Plan Estado de México 1977, aún antes de la Reforma a la Educación Normal de 1984, solo que no se había realizado como una función sistemática y sustantiva. Aún antes de su reconocimiento institucional ya se realizaban trabajos de investigación en la escuela, en una etapa que se puede caracterizar como de interés y expectativa por la IE. Surge desde la docencia y formaba parte del interés de los maestros por: mejorar la práctica educativa; comprender el proceso de desarrollo de la escuela normal y; conocer a los sujetos alumnos para adecuar el desempeño de la situación docente. Sin embargo, al institucionalizarse como función sustantiva, se ve separada de la función docente, lo cual ha influido en el complejo problema de la desvinculación entre docencia e investigación.

La gestión escolar, tradicionalmente centralizada, ha limitado la incorporación de la IE a los procesos de desarrollo institucional, pues esta forma de gestión no necesita de la investigación y/o de la evaluación como sustrato para la toma de decisiones. La elección de los temas de investigación ha estado influida por diversos sectores ajenos a los investigadores, particularmente en los primeros años de creación de esa función sustantiva.

Los escasos recursos de la escuela normal y la ausencia de políticas de apoyo a la IE han limitado el desarrollo y difusión de esta actividad.

Las funciones del personal de tiempo completo se han orientado prioritariamente hacia tareas de control y administración, lo cual limita el interés por las actividades de investigación. La perspectiva promisoriosa y halagüeña de la investigación se fundamenta en la posibilidad de impulsar el Plan de Desarrollo Institucional.

Referencias

Aquino, M. (1988). *Creación de la Escuela Normal No. 25*, Ponencia, IV Coloquio de Investigación Educativa en la Escuela Normal Superior No. 1 del Estado de México. Toluca, México.

Comisión Permanente de Evaluación Institucional. *Simposio sobre el Plan de Estudios Estado de México con duración de 5 años*. DES, Toluca, México, agosto de 1979.

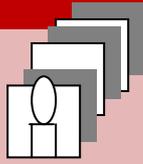
Contreras, M. (1988). *Cómo viven los estudiantes y el docente la asignatura de Investigación Educativa*, Ponencia, IV Coloquio de Investigación Educativa Escuela Normal Superior No. 1 del Estado de México. Toluca, México.

Departamento de Educación Superior (1991). *Diagnóstico de la Investigación Educativa en las escuelas normales del Estado de México*. Toluca, México.

_____ (1996). *Plan Indicativo de Investigación Educativa (PLINDEIE)*. Toluca, México: Departamento de Educación Superior: (Mimeo).

Departamento de Vinculación e Intercambio Académico (1990). *Proyecto para el Establecimiento del Sistema Estatal de Investigación Educativa*. Toluca, México: DVIA/ISCEEM. (Mimeo).

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. *Lineamientos para la elaboración del Plan Estatal Indicativo de Investigación Educativa*. Toluca, México: ISCEEM, 1990. (Mimeo).



ENEZA4

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

¿



SUJETOS Y
FORMACIÓN
DOCENTE

La Investigación
Educativa en la
Escuela Normal
No. 4 de
Nezahualcóyotl

Manuel Demetrio Aquino Bonilla

