



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL

TESIS DOCTORAL

**EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL EN ALUMNOS
UNIVERSITARIOS**

DIRECTOR:

DR. ENRIC ROCA CASAS

TUTORA:

DRA. PILAR PINEDA HERRERO

AUTORA:

DORA MELÉNDEZ VIZCARRA

SEPTIEMBRE 2016

DEDICATORIA

In memoriam: A todas ellas, quienes viven siempre en mi corazón

A mi Señora Madre: María Elena Vizcarra Barragán

A mi querida cuñada: Luz Elena Sahagún Márquez

A mi inolvidable amiga: Ana Isabel Cortés Lamas

In memoriam: También para él, quien es aún motor de inspiración

A mi Señor Padre: César Meléndez Ramírez

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos y esposo

A mi hermana, hermanos y familiares

A mis amigas y amigos

A mis maestros

A mis alumnos

A mi *Alma Mater*, la U. de G. y a la UAB

Al catedrático y Ex-Coordinador del Doctorado: Dr. Jaume Sarramona López

A mi entrañable Director: Dr. Enric Roca Casas

ÍNDICE

	Página
Introducción	7
Capítulo I/ Marco Teórico	17
1.1 Antecedentes	17
1.2 Re-acreditación Educativa	24
1.3 Autoevaluación	28
1.4 Estudiantes	30
1.5 Estudios Precedentes de Trayectorias Escolares	31
1.6 Trayectoria Escolar	38
Capítulo II/ Antecedentes Históricos de la LIDILE	41
Capítulo III/ Marco Metodológico: enfoque cuantitativo	49
3.1 Problema de Investigación	49
3.2 Preguntas	49
3.3 Objetivos	50
3.4 Universo de Estudio	51
3.5 Población	52
3.6 Diseño	52
3.7 Procedimiento	53
Capítulo IV/ Resultados de la primera etapa	57
4.1 Perfil de Ingreso	61
4.2 Indicadores	65
4.2.1 Deserción	65
4.2.2 Rezago Educativo	67
4.2.3 Rendimiento Académico	68
4.2.4 Eficiencia Terminal	70
4.3 Perfil de Egreso	73
4.4 Titulación	75
Capítulo V/ Conclusiones: enfoque cuantitativo	83
5.1 Propuesta General de Acciones	88
Capítulo VI/ Marco Metodológico: enfoque cualitativo	91
	4

6.1 La Segunda Etapa	92
6.2 Contextualización	96
6.2.1 Alumnos Universitarios	97
6.2.2 Proceso de Formación Docente y Plan de Estudios	102
6.2.3 Enseñanza de Idioma y Aspectos Culturales	110
6.2.4 Desarrollo de la Identidad Profesional	113
Capítulo VII/ Resultados de la segunda etapa	119
A) Entrevistas	119
7.1 Episodio de ingreso a la Universidad	120
7.1.1 Convivir y disfrutar el trabajo con niños	120
7.1.2 Identificaciones tempranas con la docencia	121
7.1.3 Disposiciones familiares, modelos y contextos	122
7.1.4 Vocación de servir	124
7.1.5 Necesidad y circunstancialidad	125
7.1.6 Motivación instrumental y lingüística	127
7.2 Significación de las prácticas de enseñanza y roles adoptados	130
7.2.1 Significado personal de iniciar prácticas en PAL	130
7.2.2 Experiencia docente previa	145
7.2.3 Imagen de cuándo se está preparado para dar clases	149
7.2.4 Supuestos en relación a la variedad de roles adoptados o percibidos	155
7.3 La relación entre lenguaje y cultura	160
7.3.1 Estudiantes que han vivido en el extranjero	161
7.3.2 Estudiantes que no han vivido en el extranjero	168
7.4 El desarrollo de la identidad como docentes	175
7.4.1 Estudiantes que interpretan que han construido una identidad profesional como docentes	176
7.4.2 Estudiantes que se manifiestan "aprensivos" de su proceso de desarrollo de la identidad profesional como docentes	181
B) Análisis Documental	185
7.5 Proceso de construcción de la identidad profesional	186
Capítulo VIII/ Conclusiones: enfoque cualitativo	206

Capítulo IX/Conclusiones generales	210
Bibliografía	214
Otras fuentes	220
Relación de gráficas y esquema	221
Relación de cuadros	222
Apéndices	
Apéndice 1	224
Apéndice 2	225
Apéndice 3	227
Apéndice 4	229
Apéndice 5	235
Anexos	
Anexo 1	238
Anexo 2	242
Anexo 3	246
Anexo 4	248
Anexo 5	259

Introducción

"La universidad actual es una de las grandes y valiosas herencias del humanismo".

*Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030.
Construyendo el futuro.*
Universidad de Guadalajara

En las últimas décadas del siglo XX la educación experimentó grandes cambios a nivel global. Se señala, reiteradamente, que fue a finales de los años cincuenta cuando se produce una serie de acontecimientos de diversa índole, sociales, económicos, demográficos y políticos, de verdadera trascendencia en el campo educativo: "La confluencia de factores como el inicio de una época de prosperidad económica, el final de la guerra fría, el desplazamiento de la confrontación entre los bloques a la carrera por el desarrollo científico y tecnológico y el impacto de la ideología del igualitarismo social produce un renovado interés por los temas educativos y hace posible un incremento espectacular de los recursos económicos y humanos dedicados a la investigación y a las reformas en este campo" (Coll, Palacios y Marchesi, 1997: 18).

Entre las transformaciones más importantes se señalan los procesos de expansión de los sistemas educativos que trajeron consigo no sólo un aumento en los presupuestos sino también una multiplicación de la matrícula, en todos los niveles. Obviamente la educación superior no fue la excepción y de pronto las universidades en pleno crecimiento y desarrollo tuvieron que enfrentar el fenómeno de la masificación, que no sólo implicó muchos más alumnos sino también una pluralización de la oferta educativa. Estos factores, entre otros, al final repercutieron de manera directa en las dinámicas educativas de estas instituciones y se tradujo en una considerable baja en la calidad académica. González (1999) lo describe de la siguiente manera:

El crecimiento de las instituciones educativas con la consecuente masificación de la enseñanza, los recursos limitados, la relevancia de lo que se enseña y aprende, la obsolescencia de los planes de estudio y el rezago en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la oferta poco diversificada y poco flexible, malas condiciones de trabajo

para el óptimo rendimiento del personal docente son algunos de los aspectos sobresalientes de dicho periodo (Libro en línea ANUIES, sin paginación).

En México es, entre los años sesentas y setentas, cuando se dan todo este cúmulo de transformaciones tan significativas en las universidades mexicanas. Pero como se acaba de establecer no pasó mucho tiempo cuando la expansión no regulada cobró su factura desde el punto de vista académico. Aunado a lo anterior la década de los ochentas, en el caso específico de nuestro país, inauguró un período de grandes dificultades económicas que a nivel de la educación terciaria se vio reflejado en: a) una degradación rápida de las condiciones de estudio para los alumnos por la disminución drástica del gasto por estudiante, b) en el caso del personal académico, sus condiciones salariales se volvieron deplorables¹, y c) a nivel social, emergen una serie de cuestionamientos en cuanto a que si verdaderamente el contar con estudios universitarios garantiza empleo y movilidad social (González, 1999).

A pesar de este panorama tan sombrío, hacia 1985 el Estado instauró políticas que empezaron a enfatizar a la calidad educativa como uno de sus objetivos primordiales. Las universidades públicas se vieron enfrentadas a nuevas demandas en cuanto a, por ejemplo, criterios para la asignación de recursos federales o lineamientos para el funcionamiento institucional.

En 1986, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) presentó un nuevo plan: el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) en el cual, y dentro de sus principales lineamientos, se encuentran la necesidad de impulsar la planeación nacional e institucional, realizar autoevaluaciones institucionales y modernizar los métodos de gestión académico-administrativa, entre otros. Asimismo, el Tratado del Libre Comercio (TLC) que México suscribió a principio de los noventas, trajo consigo no sólo cuestiones de índole económica sino que, en el ámbito educativo, introdujo el factor comparativo internacional, de manera muy puntual en lo que se refiere a nivel

¹¹ México, en 1982, padeció una severa crisis económica, se ha llegado a plantear que las aportaciones económicas del Estado al sector educativo perdieron aproximadamente un 25% de su valor (Balán, 1993, citado por González, 1999).

superior y posgrado. A consecuencia de lo señalado, las instituciones universitarias se dieron a la tarea de llevar a cabo diagnósticos que les permitieran evaluar sus servicios educativos, por lo que el campo de la investigación educativa floreció. La búsqueda de la excelencia académica ha dimensionado la importancia real de la evaluación institucional.

A todo lo anterior la Universidad de Guadalajara no ha sido ajena y de hecho, desde 1989, ha experimentado un proceso de transformación que la ha puesto a la vanguardia de las instituciones universitarias del occidente del país (México) y le ha permitido enfrentar los retos educativos del nuevo milenio².

Aquí se hace necesario incluso agregar información que actualiza el derrotero ya mencionado y que se encuentra en el capítulo I, intitulado "Contexto de la Educación Superior en el Mundo" del Plan de Desarrollo Institucional³ (PDI) vigente en nuestra Universidad y que inicia con la siguiente afirmación: "La prominencia social y económica de la educación superior es acorde con las enormes expectativas en su potencial para contribuir al desarrollo social y al progreso de las personas". De hecho puntualiza: "En las últimas tres décadas la educación superior universitaria en el mundo ha experimentado un crecimiento sin precedentes en la historia moderna" (PDI: 11) y concluye con: "...esta expansión inédita ha ocurrido en un contexto socioeconómico y político extraordinariamente complejo en los que mezclan las fuerzas de la globalización, la emergencia de la sociedad de la información y la economía basada en el conocimiento, la nueva revolución científico-tecnológica, así como la transformación de los hábitos de trabajo y consumo de millones de personas" (PDI: 13 y 14).

² Se ampliará la información sobre el proceso de transformación o Reforma Académica de la Universidad de Guadalajara en el Capítulo I, en el apartado de Antecedentes.

³ Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 *Construyendo el Futuro* de la Universidad de Guadalajara.

Lo ya expresado sirve como punta de lanza para la primera etapa del presente estudio⁴ que se ubica en el importante, global y valioso proceso de Acreditación Educativa, que implica una Evaluación Diagnóstica con el fin de asegurar la calidad de la educación de una institución escolar en general, o de un programa educativo en particular y, por ende, obtener el reconocimiento formal y público debido a la constatación objetiva de que un programa cumple ciertos criterios de calidad y es confiable. En esta sección de la presente investigación, se aborda puntualmente uno de los pasos del proceso de re-acreditación, que es el de la Autoevaluación. De manera específica, la categoría de los Estudiantes y las indagaciones, ya iniciadas, bajo la óptica de un área en el campo de la investigación en educación superior, como lo es el estudio de las Trayectorias Escolares (TE). En donde los estudiantes se configuran como unidades de análisis, y cuyos resultados apoyan, en parte, los procesos de evaluación y retroalimentación institucional, y dan cuenta del grado de avance en la pesquisa de la excelencia educativa.

La primera fase de la investigación llevó a cabo un diagnóstico. Un ejercicio de evaluación, y un acercamiento a micro-escala, de un programa de licenciatura escolarizado. La Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE), se imparte en el Departamento de Lenguas Modernas (DELEM). Está adscrito a la División de Estudios Históricos y Humanos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (Centro Universitario Temático). Este programa educativo se integra a la amplia gama de carreras (un poco más de 100) que la Universidad de Guadalajara (U. de G.) ofrece a los jóvenes egresados del bachillerato. Es decir, la calidad y excelencia demandada no es posible si no se realizan estudios sistemáticos que evalúen el estado actual de la oferta educativa y se lleve a cabo el correspondiente seguimiento. Resulta éste, indispensable para que los procesos de formación profesional se vean retribuidos, y que los resultados

⁴ Este estudio implica los dos enfoques principales de investigación: el cuantitativo y el cualitativo, pero se fundamenta y estructura en la modalidad diferenciada denominada textualmente como "el modelo de dos etapas".

obtenidos se utilicen potencialmente como fundamento rector de cualquier modificación futura.

Algunas reflexiones, de los investigadores, que también sirvieron como base para la organización de esta sección del estudio son las siguientes:

a) La Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE) es un programa que desde su creación se caracterizó por poseer un carácter innovador en cuanto a estructuración curricular, modelo educativo y la demanda de que sus alumnos posean un avanzado dominio del idioma inglés desde su ingreso al programa, el cual está inserto dentro de la oferta educativa de nivel licenciatura que ofrece la Universidad de Guadalajara. La Licenciatura en Docencia de Inglés fue aprobada en 1987, apenas dos años antes del inicio de la Reforma Académica (1989) al interior de la Universidad de Guadalajara;

b) La adopción del modelo departamental trajo consigo la concepción del Departamento como la unidad o célula académica por excelencia para la adscripción específica de cada carrera o profesión (Rosario y Marúm, 2005: 384);

c) El sistema de créditos permite que los planes de estudio tengan una mayor flexibilidad dada la diversidad de los conocimientos y la agrupación de materias en áreas de formación que pueden irse acreditando según el interés, tiempo y ritmo del alumno (Rosario y Marúm, 2005: 385);

d) La cultura de la calidad y evaluación educativa es una demanda muy actual en todo ámbito escolar (Rosario, Marum, Vargas, Arroyo y González Álvarez, 2006: 28); y

e) Se tiene el logro de formar parte de la planta docente, de lo que ahora es el Departamento de Lenguas Modernas, desde enero de 1987 por lo que se ha observado muy de cerca el proceso de desarrollo de este programa e inclusive, en el transcurso de todo este tiempo, se han desarrollado diversos

roles tanto académicos como administrativos⁵, lo que ha permitido un conocimiento más específico de éste, aunque siempre con la certeza de que se necesita algo más que interés, buena voluntad y esfuerzo para comprender verdaderamente la dimensión del proceso y el estado real que guarda dicha carrera.

Las implicaciones del proceso de Re-acreditación Educativa, de la Licenciatura en Docencia del Inglés, la Auto-evaluación realizada, el abordaje de los Estudiantes (sujetos de estudio), los Estudios Precedentes y los Resultados en torno a la temática de las Trayectorias Escolares fueron abordados.

La información de todo lo anterior, se estructura de la siguiente forma: se comienza, como ya se observó, con una introducción dentro de la cual se enmarca el objeto de estudio abordado. Le sigue un apartado (capítulo primero) que pretende ofrecer al lector un acercamiento al marco teórico de la investigación en seis vertientes. En un primer punto, se hace la necesaria contextualización de los Antecedentes, a nivel macro, que ubica el campo de estudio y desglosa los elementos involucrados. En un segundo momento, se realiza el abordaje del proceso de Re-acreditación Educativa. En tercer lugar, del de Auto-evaluación. Como cuarto elemento, se da cuenta de uno de los actores principales del proceso de aprendizaje: los Estudiantes. En quinto sitio, se lleva a cabo una breve retrospectiva, de los estudios de Trayectorias Escolares (TE) precedentes, y que han conformado a este ámbito académico, haciendo especial énfasis en el desarrollo alcanzado. Por último se puntualiza la importancia de la evaluación institucional y su relación con la modalidad (TE) de análisis implementada.

A lo anterior se agrega un capítulo (segundo) que relata pormenorizadamente los Antecedentes Históricos, es decir, inicio, desarrollo y estado actual del programa de licenciatura en Docencia del Inglés de la Universidad de Guadalajara que sirvió como punto de referencia, análisis y reflexión.

⁵ Secretaria (Subdirectora) de Escuela, Coordinadora de Programas Docentes, Coordinadora de Carrera, Encargada del Despacho, Coordinadora del Comité de Atención Tutorial, Jefa de Departamento, pero, por encima de todo, docente.

Le continua una sección titulada: Marco Metodológico: enfoque cuantitativo (capítulo tercero) en donde se hace el despliegue de los aspectos que guiaron esta primera parte de la tesis y que son: 1) Problema de Investigación; 2) Preguntas; 3) Objetivos; 4) Universo de estudio; 5) Población; 6) Diseño; y 7) Procedimiento.

En el siguiente apartado (capítulo cuarto) se encuentran los resultados, de la primera etapa, obtenidos una vez realizados los análisis estadísticos y la interpretación correspondiente. Se inicia con la precisión del universo de estudio, para continuar con la caracterización del Perfil de Ingreso y, por supuesto, con el desmadejamiento de los cinco indicadores propuestos: 1) Deserción; 2) Rezago Educativo; 3) Rendimiento Académico; 4) Eficiencia Terminal (con su respectivo perfil de egreso) y 5) Titulación.

En el apartado de Conclusiones: enfoque cuantitativo (capítulo quinto), se dan algunas consideraciones finales, se hacen recomendaciones para otros estudios, se discuten las implicaciones de la investigación, se plantea la instauración de un sistema permanente de seguimiento de alumnos y se deriva una propuesta general de acciones.

El capítulo sexto, que lleva como título: " Marco Metodológico: enfoque cualitativo" es donde se encuentra ubicada la segunda sección de la modalidad de investigación desde un principio propuesto: El "modelo de dos etapas", bajo el cual es posible fundamentar el estudio mezclando los enfoques cuantitativo y cualitativo, pero con la aclaración de que a la hora de elaborar el reporte de investigación, es dicha modalidad la que guía la forma de reportar según el libro de: *Metodología de la Investigación* donde se afirma textualmente: "En el modelo de dos etapas se reportan el método y los resultados para la fase cuantitativa ; y a la vez, de manera independiente o separada, se mencionan el método y los resultados para la fase cualitativa" (Grinnell, (1997) citado por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista,

2003: 633). Lo anterior, no sucede ni en el "modelo de enfoque dominante" ni en el "modelo de enfoque mixto"⁶

En este capítulo se desglosa, de manera pormenorizada, los pasos metodológicos de la segunda etapa de este estudio, es decir, del proceso de investigación cualitativa; lo cual implicó desde plantear el problema de investigación global, que son los Alumnos Universitarios, su Proceso de Formación Profesional, la Cultura e Identidad, hasta definir las acciones a seguir para la correspondiente profundización en los tópicos de interés y seleccionar los métodos y técnicas de naturaleza cualitativa para llevar a cabo la recolección de datos.

De la misma forma, fundamentados en la dilucidación del trabajo de campo a desarrollar, se estableció el alcance del procedimiento indagatorio, así como también el diseño o estrategia planeada para la obtención de la información deseada y su correspondiente clasificación, según el momento o la dimensión temporal utilizada para ello. A lo anterior, le siguió la definición de los sujetos de estudio, el tipo de selección de la muestra así como el ambiente o contexto "de inmersión" y los instrumentos para la recogida de datos. Una vez que se conjuntaron los datos, se crearon los archivos y se procedió a codificarlos o categorizarlos para la realización del análisis de datos para, con esto, tener la capacidad de integrar y presentar los resultados encontrados.

En el capítulo séptimo, se presentan los Resultados de la segunda etapa, fundamentados en la óptica cualitativa.

El octavo capítulo, aborda, de manera breve, las Conclusiones, del enfoque cualitativo, derivadas del amplio análisis llevado a cabo.

Por último, en cuanto a capítulos, el noveno se configura como el de Conclusiones Generales de esta Tesis, con un abordaje global, implicando tanto el enfoque

⁶ En el modelo de enfoque dominante, una de las modalidades, sea la cuantitativa o la cualitativa, predomina y sólo incluye un elemento de la otra. El modelo de enfoque mixto, entrelaza los enfoques cualitativo y cuantitativo durante todo el desarrollo de la investigación.

cuantitativo como el cualitativo. Además, se da cuenta de las limitaciones de este estudio y de las potenciales líneas de investigación a derivar.

Al final del texto principal se encuentra la bibliografía, otras fuentes utilizadas, la relación de gráficas, esquema y cuadros, los anexos y apéndices correspondientes.

CAPÍTULO PRIMERO/MARCO TEÓRICO

1. Marco Teórico

1.1 Antecedentes

El proceso de Reforma Académica iniciado en 1989 por la Universidad de Guadalajara se vio cristalizado por la aceptación de una nueva Ley Orgánica⁷, la cual fue aprobada con el Decreto 15319 del H. Congreso del Estado de Jalisco y publicada en el Periódico Oficial “El Estado de Jalisco” el 15 de enero de 1994, sección II.

Lo anterior trajo consigo el establecimiento, en ese mismo año, de un nuevo modelo de Universidad. Se creó la Red Universitaria en Jalisco que implica una Administración General, Centros Universitarios Temáticos y Regionales, el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y el Sistema de Universidad Virtual (recientemente adicionado). Es, en los Centros Universitarios, donde encontramos la oferta educativa de estudios de licenciatura y posgrado.

Entre los cambios de índole académica que resultaron medulares dentro del proceso de construcción de la nueva dinámica universitaria se encuentran:

- a) En primer lugar, la adopción de la organización académica departamental que substituyó a la estructura tradicional de Escuelas y Facultades con programas fijos y rígidos. En el modelo departamental se concibe al departamento como núcleo integrador de las tareas principales de los universitarios: la docencia, investigación y difusión, lo que permite, según nuestra opinión (en el contexto mexicano), de manera más directa conocer las necesidades o exigencias de una determinada profesión.
- b) En segundo término, se firmó el Convenio de Colaboración con el *College Board*, en 1995, para implementar una novedosa política de selección de alumnos para su ingreso a los diversos programas de licenciatura basada en el mérito y capacidad del estudiante.

⁷ *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara*. Versión que incorpora las modificaciones hasta el 18 de mayo de 1995 (1995). México, Universidad de Guadalajara.

c) Por último, en 1996 se pone en marcha el Sistema de Créditos⁸ en todas las carreras profesionales, el cual permite un proyecto educativo más flexible, funcional e innovador⁹.

Todo el proceso de transformación, antes mencionado, necesariamente se vio respaldado desde un principio por los correspondientes Planes de Desarrollo de la Institución:

1. Plan de Desarrollo Institucional 1989-1995/*Una Visión a Futuro*. Fue el primero y el que inició el proceso de Reforma Académica.
2. Plan Institucional de Desarrollo 1995-2001/*Certidumbre y Esperanza*. Se constituyó como el marco conductor y ejecutor de los cambios más destacados ya citados (departamentalización, sistema de créditos, etc.).
3. Plan de Desarrollo Institucional/*Visión 2010*. Publicado en 1999 y en el cual ya se establecía la Misión, Visión y los Programas Estratégicos de la Universidad de Guadalajara frente al nuevo milenio.
4. Plan de Desarrollo Institucional/*Puesta a Punto de la Red Universitaria 2002-2010*. El objetivo de este plan es la plena consolidación de la Red en Jalisco. El reto principal que enfatiza es la construcción conjunta de una mejor Universidad, más moderna y eficiente, ya que la demanda del Estado y la sociedad es que la Universidad cuente con una visión estratégica de su futuro y asegure calidad y excelencia en sus servicios educativos.

⁸ El crédito es la unidad de medida de cada curso o actividad académica. La asignación de créditos se hace con base a la carga horaria global y tipo del curso; por ejemplo, para un curso teórico el rango-hora para un crédito es de 8 a 11 hrs. Los planes de estudios de una licenciatura tienen que implicar un mínimo de 300 créditos y 500 como máximo según lo estipulado en el Capítulo IV De los Créditos del *Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara*.

⁹ Obviamente, los cambios no se dieron únicamente en los procesos académicos sino también en los procedimientos administrativos. El diseño y la implementación del Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU) ha sido y es, quizás, uno de los elementos de apoyo administrativo más útiles en la puesta en marcha, consolidación y evolución de la Universidad de Guadalajara en la última década. En general, el SIIAU opera tanto en la cuestión de la administración de los recursos, la gestión académica como en la integración de la información institucional.

5. Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030/*Construyendo el Futuro*. Este Plan es el que se encuentra vigente y en él se plantea, como eje principal, al proceso de planeación estratégica y lo importante que ya resultaba su actualización debido a "las vertiginosas dinámicas de cambio social, político, económico y tecnológico tanto nacionales como internacionales"¹⁰. En este documento se recogen la trayectoria, las prácticas y experiencias de la Red por casi dos décadas.

Parte de la Red Universitaria en Jalisco, como ya se explicó al principio, la conforman los Centros Universitarios Temáticos y Regionales y aquí es donde se ubica la oferta de programas de licenciatura. Los centros universitarios temáticos son, aún en la actualidad, seis:

- 1) Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD)
- 2) Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA)
- 3) Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA)
- 4) Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI)
- 5) Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), y
- 6) Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH)

La licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE) y la cual es objeto de estudio de esta investigación se encuentra adscrita al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) en lo general, y en lo particular a la División de Estudios Históricos y Humanos, esta última agrupa a cinco Departamentos:

- 1) Departamento de Filosofía
- 2) Departamento de Geografía y Ordenación Territorial
- 3) Departamento de Historia

¹⁰ En el Mensaje del Rector General, Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, el cual sirvió de presentación de este nuevo Plan de Desarrollo Institucional (PDI).

4) Departamento de Lenguas Modernas, y

5) Departamento de Letras

El Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) es la instancia académica de la División que oferta específicamente el programa de licenciatura a estudiar. Por ahora, es posible adelantar algunos datos al respecto, como el hecho de que la LIDILE está en ejercicio desde el año de 1987 y ya ha recibido a 30 promociones de alumnos en sus aulas, de las cuales han egresado 26.

Un aspecto que ha sido medular en el proceso de Reforma Académica, y que también ya se mencionó de manera breve, es la instauración del sistema de créditos¹¹ y sobre el cual se ampliará a continuación. Las características más importantes de este sistema son:

a) Flexibilidad, lo que permite al estudiante cierta intervención en el diseño de la ruta de tránsito de su carrera o le posibilita realizar otras actividades como trabajar y hacer deporte entre otras cosas;

b) Ritmo, el alumno define el tiempo en que concluirá su carrera, los plazos ya no son totalmente fijos por lo que él define el número de créditos que tomará por ciclo escolar (el mínimo son 30 y el máximo 90);

c) Compromiso, aquí la educación es concebida como un acceso voluntario e individual a las responsabilidades académicas por parte de los estudiantes y por ello es co-partícipe del proceso de toma de decisiones sobre su dinámica educativa;

d) Intercambio, lo que implica que hay materias que compartirá con alumnos de otras carreras por lo que la interdisciplinariedad y movilidad será vivenciada, sus compañeros de clases no serán siempre los mismos;

¹¹ Información derivada de la serie de Folletos Informativos sobre Sistema de Créditos de la Universidad de Guadalajara, elaborados por la Coordinación General Académica y la Jefatura de Innovación Curricular (material impreso gracias al apoyo de FOMES 96-15-01).

- e) Concentración, el estudiante tiene la posibilidad de profundizar en alguna de las disciplinas o especialidades de su campo profesional o puede enfocarse en lo que son sus intereses o inquietudes académicas particulares;
- f) Créditos y Calificación, los alumnos terminan sus estudios cuando han acumulado el número mínimo de créditos que le exige su carrera, el crédito es sólo un valor simbólico y no determina la calificación ya que ésta es dada con base a la calidad de su desempeño durante el curso;
- g) Tutoría, el tutor es una figura importante ya que viene a ser el vínculo entre el alumno y otras instancias universitarias, además de brindarle un servicio de orientación sistemática y personal durante sus estudios universitarios, o sea, le acompaña y hace el seguimiento académico correspondiente;
- h) Áreas de formación, son cuatro y conllevan implícitamente un desarrollo integral del profesionista: 1.- Área obligatoria de formación básica común, 2.- Área obligatoria de formación básica particular, 3.- Área selectiva de formación especializante y 4.- Área de formación optativa;
- i) Enseñanza-aprendizaje, el alumno no es un receptor pasivo, el maestro se convierte en mediador del conocimiento, hay diversos saberes que se construyen colectivamente y su carrera forma parte de un proyecto de vida del propio alumno.

Para completar este apartado de antecedentes, es necesario abordar el tema de la titulación, ya que la Reforma Académica de la U. de G. no sólo modificó los planes de estudio sino también algunos reglamentos.

El *Reglamento General de Titulación de la Universidad de Guadalajara* fue aprobado mediante Dictamen No. NOR/96/1047 por el H. Consejo General Universitario en sesión del 10 de agosto de 1996. En él se establecen los lineamientos generales que regulan los procesos de evaluación aplicables para que los pasantes puedan obtener su título de licenciatura. Es en el Capítulo II/De las Modalidades de Titulación donde se señala lo importante que resulta el proceso de diversificación de la titulación para

con ello incrementar la eficiencia terminal de los Centros Universitarios. Anteriormente, sólo era posible obtener el título presentando una tesis y el examen de capacitación profesional respectivo. Ahora esta normatividad reconoce las siguientes seis opciones genéricas¹²:

- I. Desempeño académico sobresaliente
- II. Exámenes
- III. Producción de materiales educativos
- IV. Investigación y estudios de posgrado
- V. Demostración de habilidades, y
- VI. Tesis, Tesina e Informes

Asimismo, el Artículo 7° de este capítulo establece que aparte de sujetarse a lo señalado por el Reglamento General deberá observarse lo establecido por cada Centro Universitario en sus ordenamientos particulares. Por lo anterior, cada programa de licenciatura ha regulado el proceso y ha decidido mediante los órganos colegiados correspondientes por cuáles opciones genéricas se pueden graduar sus pasantes. En el caso del DELEM/LIDILE, las opciones autorizadas son: desempeño, exámenes, producción de materiales y tesis o informe. Ahora bien, cada opción genérica cuenta con varias opciones específicas. Se desglosarán en seguida sólo las autorizadas para la carrera que es materia de análisis del presente estudio:

- Desempeño académico sobresaliente:
 - ✓ Excelencia académica
 - ✓ Titulación por promedio

¹² El *Reglamento General de Titulación de la Universidad de Guadalajara*, Capítulo II, Artículo 6° dice textualmente: “Para los efectos de este reglamento, se entiende por *modalidad de titulación*, el procedimiento de graduación que permite al sustentante demostrar que a lo largo de su formación ha adquirido los conocimientos, habilidades, aptitudes, destrezas y juicio crítico, necesarios para su práctica profesional”.

- Exámenes:
 - ✓ Examen global teórico-práctico
- Producción de materiales educativos:
 - ✓ Paquete didáctico
- Tesis, tesina e informes:
 - ✓ Tesis
 - ✓ Informe de prácticas profesionales

Para finalizar, se explicarán brevemente cada una de estas opciones específicas. La de excelencia implica que si el alumno cuenta con un promedio global mínimo de 95 y aprobó un máximo del 10% de las asignaturas en período extraordinario puede obtener automáticamente el título. La titulación por promedio también es una modalidad automática siempre y cuando se tenga un promedio global mínimo de 90 y con todas las asignaturas del plan de estudios aprobadas en período ordinario exclusivamente.

El examen global teórico-práctico consiste en una prueba oral y escrita que valora la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones específicas de su ámbito de desempeño profesional.

El paquete didáctico es un material de apoyo que surge como producto de una investigación educativa.

La tesis es un trabajo de investigación inédito, cuyo producto terminal puede ser un proyecto, un prototipo o un modelo. El informe de prácticas profesionales es el documento por medio del cual el pasante da cuenta de los problemas que ha enfrentado en el ejercicio de su profesión y las estrategias que ha implementado para su resolución. Esta opción exige la acreditación de al menos dos años de práctica profesional.

1.2 Re-acreditación Educativa

La Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE) de la Universidad de Guadalajara, logró su Acreditación como Programa Educativo de Calidad a partir del 17 de septiembre de 2008, por un periodo de cinco años mediante Diploma signado por el Doctor Roberto Hernández Oramas, Presidente del Consejo, en la Heroica Puebla de Zaragoza por cumplir con los requisitos del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), organismo acreditador reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Es obvio que en el mes de septiembre de 2013 se vencía el plazo de la Acreditación arriba mencionada, por lo anterior el Departamento de Lenguas Modernas, al que está adscrito el programa de la LIDILE, gestionó en tiempo y forma y de manera oficial a través de las autoridades de la División de Estudios Históricos y Humanos y de la Rectoría del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, iniciar el importante trámite de solicitud del proceso de Re-acreditación de este Programa de Estudio.

Para lograr una comprensión mayor de estos procesos de evaluación y acreditación y presentar una contextualización pertinente que nos permita tener un panorama global del porqué de esta dinámica educativa y los objetivos que se persiguen, se procederá a revisar de manera general, en un primer momento, lo que es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), cuya creación derivó de una propuesta hecha por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y, en segundo lugar, el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), para luego concentrarnos en un segmento particular del proceso de la Re-acreditación del Programa Educativo en cuestión, el cual involucra directamente la primera parte de la presente investigación.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. "es la única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir reconocimiento

formal a favor de las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas de educación superior, profesional asociado y técnico superior universitario, previa valoración de sus capacidades técnicas, operativas y estructurales" (COPAES).

Las principales funciones del Copaes son:

A) "Garantizar que las organizaciones que acreditan programas de educación superior, cumplan con mecanismos que aseguren rigor académico e imparcialidad, el profesionalismo de los evaluadores, la pertinencia de los procedimientos, la imparcialidad de la evaluación y, en general, todo lo que propicie su actuación de acuerdo con los principios éticos correspondientes.

B) Fungir como órgano de consulta de la SEP, en materia de acreditación de la educación superior.

C) Realizar investigación relacionada con su objeto: La calidad de la educación superior.

D) Informar a la sociedad acerca de los organismos reconocidos formalmente por el Copaes y sus actividades, así como de los programas de educación superior acreditados en el país.

E) Interactuar con organismos análogos internacionales"¹³.

De manera textual se establece que los beneficiarios de la acreditación de un programa académico del nivel superior son:

- Gobierno Federal y Estatal
- Instituciones Educativas
- Autoridades gubernamentales del área educativa
- Alumnos
- Padres de familia
- Docentes
- Egresados

¹³ COPAES (sitio web)

- Empleadores

La acreditación, en especial es definida como:

...el reconocimiento público que otorga un Organismo Acreditador en el sentido de que cumple con determinados criterios y parámetros de calidad. Significa también que el programa tiene pertinencia social. Los mecanismos previstos para asegurar la calidad de la educación son la evaluación diagnóstica y la acreditación(...)la acreditación que realizan los Organismos Acreditadores reconocidos por el Copaes, es el resultado de un proceso cuyo objetivo es el de reconocer pública y formalmente, que se cumple con criterios de calidad, fomentando la mejora continua a través de la recomendaciones que formulan. La acreditación tiene una vigencia de cinco años; a este término, los programas son reevaluados considerando las recomendaciones realizadas¹⁴.

No está demás enfatizar que la Normatividad de este Consejo se fundamenta en un Convenio SEP-COPAES signado en la Ciudad de México, el día 08 de noviembre del año 2000 y, lógicamente, en los Estatutos y en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior/2012 derivados del propio Convenio citado y el Convenio modificadorio SEP-COPAES, ratificado y ampliado en el 2011 .

Por lo que respecta al Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), desde un principio establece que cuando se habla de Humanidades se implica una diversidad muy amplia de ramas como la Historia, la Literatura, la Lingüística, la Filosofía, la Educación, la Geografía, los Estudios Culturales y las Lenguas Modernas entre muchas otras. Ahora bien, los procesos tanto de planeación , evaluación, como de acreditación de la Educación Superior conllevan una búsqueda de la calidad educativa en este nivel y, lógicamente, este Organismo Acreditador (OA) sigue al pie de la letra las estipulaciones propuestas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en general. En particular por las de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Estas dos

¹⁴ COPAES (sitio web)

últimas instituciones definen a la acreditación como: "un procedimiento cuyo objetivo es confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de normas convencionalmente definidas por especialistas y órganos colegiados de reconocido prestigio académico, por ello conduce necesariamente al reconocimiento público de que una institución o un programa educativo satisface determinados criterios de calidad y es, bajo estas normas, confiable"¹⁵.

Hay que recordar que los procesos de evaluación educativa que se originaron en la década de los ochenta en todas latitudes, son también el inicio del abordaje de la discusión imperiosa sobre la calidad educativa, especialmente en el nivel de la Educación Superior y por ende el desarrollo de estrategias o medios como los ineludibles y actuales procesos de acreditación de programas educativos.

En la presentación de "El Marco de Referencia del Copaes" auspiciada por la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Superior y la Dirección General de Educación Superior Tecnológica, se señala: "México con Educación de Calidad" como una de las Metas Nacionales y el de: "Llevar a México a su máximo potencial" como parte del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, ambos aspectos refuerzan los procesos de evaluación educativa.

También se precisa referirnos al Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, el cual, en su Capítulo I. Diagnóstico/Introducción y Visión General, literalmente anota: "Habrà que continuar con la ampliación y el impulso al mejoramiento de la calidad de la educación superior¹⁶" mediante diversos mecanismos, siendo uno de ellos la acreditación de programas educativos institucionales de las Universidades Mexicanas. Aún más, con el Convenio de Concertación SEP-Copaes del 2011, se adquirieron cuatro nuevos compromisos entre los cuales esta uno que, para los propósitos de una parte de este trabajo,

¹⁵ COAPEHUM (sitio web)

¹⁶ Diario Oficial de la Federación (documento en forma electrónica), de la Secretaría de Gobernación.

resulta sumamente importante: "Desarrollar estudios estadísticos y de investigación para orientar el quehacer de autoridades educativas y grupos de estudio"¹⁷.

El proceso de acreditación o re-acreditación implica cinco pasos:

1. La Solicitud de las Instituciones de Educación Superior (IES)
2. La Autoevaluación de las IES
3. La Evaluación por parte de los Pares Evaluadores
4. El Dictamen de las Organizaciones Acreditadoras, y
5. El Seguimiento para la mejora continua de la Organización Acreditadora y Copaes.

De estos cinco pasos enlistados, el primordial para nuestro estudio será el número dos, el de la Autoevaluación, en virtud de que es el aspecto que le correspondió al Departamento realizar y del cual se derivan los datos para esta primera etapa.

1.3 Autoevaluación

Como ya se anotó desde el principio, una vez hecha la solicitud de Re-acreditación por parte de las autoridades universitarias competentes al Organismo Acreditador correspondiente, para el caso específico, el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A. C. (COAPEHUM) y después de llevar a cabo las gestiones académico-administrativas procedentes, se envió al Departamento de Lenguas Modernas, en particular al programa educativo de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera el *Instrumento de Evaluación 2013* con la consigna de iniciar el proceso de Autoevaluación y las instrucciones o indicaciones para la entrega del mismo, los requisitos a cumplir, las evidencias documentales necesarias y las disposiciones generales a observar.

Por último, se desglosan los elementos globales o categorías que se revisan para la acreditación o re-acreditación de un programa:

1. Personal Académico
2. Estudiantes

¹⁷ COPAES (sitio web)

3. Plan de Estudios
4. Evaluación del Aprendizaje
5. Formación Integral
6. Servicios de Apoyo para el Aprendizaje
7. Vinculación-Extensión
8. Investigación
9. Infraestructura y Equipamiento, y
10. Gestión Administrativa y Financiamiento¹⁸

De nuevo, dentro de todas estas categorías la concentración estará en el número dos, el de Estudiantes, por así convenir a nuestros intereses.

Haciendo un poco de historia en cuanto al primer proceso de Acreditación de la LIDILE como Programa Educativo de Calidad en 2008, a la vez que se entregó el Diploma respectivo también se turnaron un listado de Recomendaciones para el Programa Académico para su conocimiento, observancia y seguimiento. Entre las 16 recomendaciones hechas encontramos por ejemplo la de elevar el número de titulados y la eficiencia terminal por generación, la de abatir el índice de deserción, etc., pero hubo una que inclusive implica a las que se acaban de mencionar que es la número 14, la cual se transcribe de manera literal: "Se recomienda generar proyectos de Trayectoria Escolar con el fin de conocer las problemáticas que se generan en el proceso educativo y retroalimentar ésta"¹⁹. Ante tan específica demanda, la Jefatura del Departamento de Lenguas Modernas y la Coordinación de Carrera de la LIDILE nos solicitaron ocuparnos de esta exhortación promulgada oficialmente para que nos dedicáramos a continuar con las investigaciones, ya iniciadas, de las Trayectorias Escolares de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera. Se dice ya comenzadas en virtud de la existencia de dos estudios previos (inclusive más amplios en cuanto a que abarcaron al otro programa de Licenciatura escolarizado del Departamento de Lenguas Modernas, el de: Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera) intitulados: 1) *Evaluación de la Trayectoria Escolar de las*

¹⁸ COAPEHUM (2013: 2)

¹⁹ COAPEHUM/Recomendaciones-Acreditación.

primeras cinco generaciones (1996-2000) del Sistema de Créditos de las Licenciaturas en Docencia del Inglés y Didáctica del Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara, presentado en el año de 2006 y el de 2) *Estudio de Trayectorias Escolares de Alumnos Universitarios (LIDILE Y LIDIFLE/2001-2003)*, expuesto en 2008.

Una vez aceptado el reto propuesto de realizar el estudio de Trayectoria Escolar y a pesar de que el proceso de Re-acreditación nos pedía el seguimiento académico de sólo las cinco últimas cohortes generacionales del programa educativo (LIDILE), esto es, de las generaciones: 2005-2009, 2006-2010, 2007-2011, 2008-2012 y 2009-2013, los investigadores decidieron incluir a la generación del 2004-2008 por varias razones, las cuales se plantean a continuación. Una, esta cohorte es la primera que ya contempla la última modificación del plan de estudios aprobada por el Consejo General Universitario mediante el dictamen núm. 1/2004/033, con fecha del 23 de febrero de 2004, es decir, esta generación es la primera del plan de estudios que se encuentra vigente. Dos, al incluir esta cohorte generacional del 2004, no queda ningún hueco o "brecha generacional" en virtud de que el segundo estudio previo, arriba mencionado, incluía y daba cuenta del último grupo del anterior plan de estudios de esta licenciatura, que precisamente había sido el de la generación: 2003-2007.

1.4 Estudiantes

Al concentrarnos ya de manera específica en el *Instrumento de Evaluación 2013* (enviado por COAPEHUM) y sólo en la categoría dos (de diez), la de *Estudiantes* encontraremos que de entrada establece lo siguiente: "Los criterios empleados para esta categoría son la selección y admisión, ingreso, trayectoria escolar, titulación e índices de rendimiento escolar". Además hace una "Descripción de un programa de calidad con base en esta categoría" y señala con qué debe contar el programa y qué evidencia mostrar. A lo anterior le siguen los "Indicadores":

- Selección y Admisión
- Ingreso (estudiantes de nuevo ingreso)

- Trayectoria Escolar
- Tamaño de los grupos
- Titulación, e
- Índices de Rendimiento Escolar por Cohorte Generacional²⁰

Haciendo un recuento que nos permita aterrizar y precisar lo más importante que se ha señalado en esta primera aproximación, e interesa sobremanera para propósitos de esta investigación, es que del proceso de re-acreditación nos abocaremos parcialmente a la Autoevaluación, que es sólo uno de cinco pasos; y que de las categorías enumeradas sólo a la de Estudiantes, que es una de diez y que también se hará de manera acotada en virtud de que se aborda sólo el indicador de Trayectoria Escolar. A pesar de esto último, se hace la aclaración que la metodología que ha sido utilizada de hecho aborda implícitamente otros indicadores, como por ejemplo el de admisión e ingreso y titulación.

1.5 Estudios precedentes de Trayectorias Escolares

Los estudios de Trayectorias Escolares (TE) son bastante contemporáneos. González (1999), en la revisión que hace de las tendencias en la investigación de la educación superior, señala que es hasta finales de la década de los ochenta cuando fue evidente que resultaba imprescindible llevar a cabo estudios evaluativos profundos y que se observaran indicadores de eficiencia y eficacia en las universidades, por lo que bajo estas premisas surgieron los estudios de TE en dos vertientes, una con temática institucional y cuyo énfasis está en el producto, y otra con temática grupal donde esta última intenta analizar el comportamiento académico de un grupo de estudiantes (cohorte) longitudinalmente hablando y en la cual lo más importante es el abordaje y seguimiento del proceso escolar mismo.

Es importante señalar en este momento que, por las características del presente trabajo, la revisión de la literatura sobre el tema de TE se concentrará mayormente en la segunda vertiente por así convenir a los intereses de la investigación.

²⁰ COAPEHUM (2013: 15-17)

Una de las referencias obligadas al abordar este tipo de estudios es sin duda la serie de investigaciones que el Dr. Ragueb Chain Revuelta, en el contexto de la Universidad Veracruzana (UV), ha venido realizando en los últimos años sobre este ámbito. Resulta ineludible comenzar mencionando el estudio titulado: *Estudiantes Universitarios. Trayectorias Escolares* (1995) el cual inaugura en esa universidad esta línea de investigación. Este trabajo se inscribió en el marco de estudios sobre los estudiantes y expuso una estrategia de investigación centrada en lograr mejores procesos de observación y comprensión del estudiantado de nivel superior. La investigación tuvo como objeto de estudio a la generación de alumnos que ingresaron en 1991 a la UV y se matricularon en alguna de las carreras que ofrece esta institución universitaria. En sus palabras:

El estudio(...)tiene como punto de partida la descripción de la evolución cuantitativa y formal de la trayectoria de los estudiantes en su tránsito por la institución, a partir de considerar la trayectoria en términos de calificaciones, aprobación y reprobación, regularidad e irregularidad, abandono y deserción para, por la vía de indicadores, caracterizar cuantitativamente su expresión particular en la Universidad Veracruzana. Se trata predominantemente del rastreo del desempeño de acuerdo a la información oficial, siguiendo un modo ordenado de recolección de información estadística (Chaín, 1995).

Dentro de sus consideraciones finales expuso que este tipo de estudios descriptivos constituyen el punto de partida para estudios de índole explicativa de los factores que determinan las trayectorias escolares y son de suma utilidad si lo que se busca, en un futuro, es el diseño de políticas y estrategias de atención que impacten favorablemente la problemática señalada.

Asimismo hay varios estudios que el Dr. Chain ha realizado con diversos colaboradores en torno a esta temática durante todos estos años y que, lógicamente, han ido evolucionando y profundizando el conocimiento en el área. Un primer ejemplo de lo anterior lo constituye el estudio que junto a su colega Concepción Ramírez Muro, académica del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la UV, desarrolló y al cual titularon: *Trayectoria Escolar: La Eficiencia Terminal en la Universidad Veracruzana* (1997). En este trabajo ambos investigadores abordaron el

estudio de una problemática muy seria como lo es la eficiencia terminal en el nivel superior y su interrelación con las trayectorias estudiantiles de la población muestra.

Un segundo ejemplo lo constituye la investigación: *Alumnos y Trayectorias. Procesos de Análisis de Información para Diagnóstico y Predicción* (2001)²¹ la cual fue desarrollada por el Dr. Chain con la colaboración de Nancy Jácome Ávila y Manuel Martínez, ambos también personal académico de la UV y del IIE. En este estudio sus autores, basándose en los datos obtenidos gracias a un seguimiento puntual de las trayectorias escolares de los alumnos que ingresaron en 1997 a la universidad, establecieron como objetivo identificar a los estudiantes que por sus características es probable que realicen una carrera caracterizada por bajos promedios y alta reprobación, para que una vez hecho esto se pueda poner en marcha una serie de programas que eleven su permanencia y desempeño, principalmente en los dos primeros años de su vida universitaria que es cuando mayores índices de reprobación y abandono se han encontrado.

Con esta investigación, de nueva cuenta confirmaron que lo anterior no será posible derivarlo si la información con la que se cuenta en las instituciones de educación superior no es completa ni objetiva y no se hace nada por sistematizarla.

Literalmente:

Se asume que la construcción de indicadores, mecanismos de recolección de información y su adecuada sistematización constituyen un primer paso, indispensable para realizar estudios sobre las trayectorias y cuantificar, además de dimensionar la importancia de la eficiencia y el rendimiento, pero también para realizar estudios explicativos que intenten reconocer con la mayor precisión posible, las variables asociadas a las trayectorias, con lo cual apoyar el diseño de estrategias para su atención a partir de bases más firmes (Chain *et al.*, 2001).

Si se analiza lo anterior, se puede verificar el avance que estos estudiosos plantean, es decir, pasar de un nivel puramente diagnóstico y descriptivo a una perspectiva preventiva.

²¹ Esta investigación constituye el Capítulo VII del libro intitulado: *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES – Propuesta Metodológica para su Estudio* publicado por la ANUIES en el 2001. Libro en línea.

Por último y para reiterar el papel pionero de la Universidad Veracruzana y sus investigadores en el campo de estudios de TE, se mencionará que en el 2001, la Universidad de Sonora organizó el curso-taller “Análisis de Trayectorias Escolares”. Éste estuvo a cargo de la académica Nancy Jácome Ávila de la Universidad Veracruzana y en él participaron investigadores de cinco instituciones de educación superior de esa entidad: Universidad del Noroeste, Universidad Kino, Instituto Tecnológico de Sonora, Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Hermosillo) y la Universidad de Sonora, todos ellos especialistas en la línea de Investigación de las Trayectorias Escolares. En este curso de capacitación se expuso la técnica de investigación TE, la cual consiste en trabajar y conocer para qué sirve la información que se tiene de los estudiantes de nuevo ingreso (por ejemplo: examen de admisión, entrevista socio-económica y kárdex²²) ya que todos estos datos permiten identificar al alumno con una trayectoria escolar baja y establecer, desde un principio, estrategias que eviten en lo posible su probable deserción o rezago y que su nivel académico suba.

Otro estudio que es muy importante referir es el llevado a cabo por Barranco, R. y Santacruz, L. (1995) citado por González (1999: 23). En esta investigación si bien el énfasis fue ubicado en los egresados de esta universidad y su rendimiento en su área laboral, el hecho de haber tomado en cuenta datos como escuela de procedencia, promedio de bachillerato, por semestre, final, de titulación entre otros, para reconstruir su trayectoria escolar e interrelacionar estos datos con el desempeño laboral es verdaderamente lo que nos posibilita abordarlo como referente valioso. Además, es necesario agregar que este estudio catalogado como exploratorio-descriptivo sentó un precedente sin igual, en dicha institución, en virtud de que se trabajó con 36 generaciones (1973-1992) y que implicó un número de más de 5,000 egresados, a partir de los cuales se conformó una base de datos del desempeño laboral de 848 de ellos, es decir, se pudo explorar el impacto que la universidad tuvo sobre éstos.

²² El kárdex es el formato oficial en el que se anotan las calificaciones de los cursos en los que el alumno se ha registrado y los cuales forman parte del plan de estudios correspondiente a su carrera.

Igual de relevante que el anterior y teniendo la misma sede académica (UAA) resulta el trabajo desarrollado por el Profesor-investigador Martínez Rizo (2001) en el cual señala que es vital para cualquier Institución de Educación Superior (IES) contar con un buen sistema de información sobre los alumnos para el estudio de TE, y más si se trata de universidades con una población de estudiantes muy alta y con una amplia oferta académica. Propone la estructuración de un Sistema de Información Integral sobre los alumnos de las IES que cuente con características básicas, como que sea una herramienta tecnológica que pueda ser aprovechada por varias personas (alumnos, maestros, tutores, investigadores, directivos, autoridades, etc.) y para diferentes propósitos (académicos, administrativos, de evaluación o diagnóstico, para la toma de decisiones, entre otros).

El esquema que sugiere sigue una secuencia cronológica de la TE, iniciando desde antes que el alumno ingrese a la carrera hasta, incluso, después de su salida de ésta. La información relativa a los elementos previos al ingreso a tomar en cuenta son:

- a) los resultados de los exámenes de admisión;
- b) los promedios de bachillerato;
- c) los antecedentes familiares y sociales.

En cuanto a la información sobre aspectos que ocurren durante los estudios, plantea la necesidad de ir más allá del mero registro de, por ejemplo, las calificaciones obtenidas para propósitos administrativos. Propone el diseño de un “sistema de monitoreo” de seguimiento individual apareado con un “sistema de alerta temprana” como programa de apoyo a los alumnos al inicio de su vida universitaria. Otra posibilidad que menciona es la realización sistemática de estudios de “validez predictiva” que correlacionen los datos de la información de ingreso con la que se vaya obteniendo durante el tránsito de los alumnos en sus estudios. Ahora, con propósitos de retroalimentación curricular, puntualiza la importancia de la información sobre elementos de la salida y posteriores y sugiere seguir recabando información de los alumnos a pesar de que estén por concluir sus estudios, o ya lo hayan hecho. La

alimentación de la base de datos de alumnos idealmente debería continuar mediante el uso de “evaluaciones de resultados o de salida” y lógicamente con trabajos de seguimiento de egresados. Concluye de la siguiente manera: “La importancia de estos sistemas integrales de información sobre alumnos, conocidos como *tracking systems*, es reconocida por los especialistas como fundamental para mejorar la calidad de la evaluación institucional” (Martínez, 2001b).

Por otra parte, la Dirección General de Evaluación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desarrolló un estudio intitulado: *El Análisis de las Trayectorias Escolares en la UNAM: Un Método de Análisis*. Sus autoras son las investigadoras Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano. En la introducción de este trabajo apuntan:

En síntesis, se puede afirmar que México tiene varios retos importantes de evaluación educativa; no sólo necesita continuar arraigando la cultura de evaluación, requiere, además, institucionalizar las prácticas de evaluación y transformar las actuales en otras más sistemáticas y rigurosas con consecuencias efectivas en el sistema educativo. La evaluación debe servirle a México para asegurar que cumple sus objetivos educativos y que lo hace de la mejor manera (Valle *et al.*, 2001).

Esta investigación, como su título ya lo señala, propone un método de análisis para estudiar el comportamiento de cohortes de una carrera, un plan de estudios determinado y en un tiempo específico. Lo anterior se logra a través de la utilización de una serie de bases de datos que se vinculan según las necesidades requeridas. Los elementos que se estudiaron fueron los siguientes: a) características de ingreso (pase reglamentado, preparatoria popular, concurso de selección); b) plan de estudios (duración, créditos, asignaturas); c) historias académicas de los alumnos (avance de créditos por intervalo, acumulados en tiempo curricular o reglamentario, número de semestres); d) egreso; y e) titulación.

En el segmento de consideraciones finales, reiteran que en la medida en que se disponga de información válida y sistematizada, además de una metodología apropiada, es como este tipo de estudios descriptivos de las TE se pueden llevar a cabo y servir de pauta para iniciar otro tipo de investigaciones.

Para finalizar este apartado del estado del arte del estudio de TE, nos referiremos a la investigación de Adriana González Martínez (1999), misma que recibió el Premio ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) 1999 en la categoría de Mejor Tesis de Maestría y fue publicada por esta Asociación. Este estudio resulta sumamente interesante en virtud de tratarse de un programa de licenciatura que ofrece la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desde 1984 y que tiene, lógicamente, un perfil de formación profesional muy similar al de la licenciatura objeto de estudio del presente trabajo.

En su estudio la investigadora, como ya se mencionó en un principio, visualiza el abordaje de trayectorias escolares como un campo de estudio que recién inicia, pero con un potencial enorme para estructurarse como un excelente instrumento de diagnóstico en particular, y en general, como una forma de evaluación educativa institucionalmente hablando.

El trabajo se constituyó como un análisis de tipo exploratorio, el primero en su modalidad en esa universidad, acerca de las trayectorias escolares de la generación 1993, la cual fue también la primera a la que se le aplicó el examen de admisión del *College Board*. Abarcó las dimensiones de tiempo en cuanto continuidad, rendimiento y eficiencia en el desempeño escolar y terminal. Además estudió la existencia de alguna relación entre la calificación en examen de admisión y la trayectoria escolar, tomó en cuenta sólo nueve de los diez semestres de dicha carrera en virtud de que la población estudiada se encontraba en ese momento cursando el último semestre de su carrera y el interés se centró en los procesos más que en el producto terminal. El propósito general se ubicó en la identificación de tendencias del transcurso escolar de los estudiantes y en la búsqueda de configuración de tipos de trayectorias. Una sugerencia que arrojó esta investigación y que nos parece muy pertinente anotar es la siguiente: “El abordaje de los estudios de trayectorias escolares debe integrar los enfoques estadísticos y teóricos; debe existir complementariedad entre los aspectos cuantitativos y cualitativos” (González, 1999).

La revisión anterior explora de manera general el estado de la cuestión respecto al tema de TE desarrollado en nuestro país a partir de la década de los noventas. No se pretende declararla como exhaustiva, completa y unívoca, sino que para los propósitos del presente trabajo los estudios citados nos parecen bastante ilustrativos y reveladores.

1.6 Trayectoria Escolar

Los estudios de Trayectorias Escolares (TE) se instauran como una modalidad o estrategia posible para estudiar y analizar a uno de los actores fundamentales de la vida universitaria: los estudiantes. Apodaca, P. y Grao, J. (1996) sostienen que:

La razón de ser fundamental de las instituciones universitarias es la formación de graduados. El alumno es, por lo tanto, el cliente directo y principal de toda la institución. La satisfacción de sus necesidades y expectativas es el criterio de calidad que debe orientar los procesos de evaluación, planificación y gestión. Los indicadores de rendimiento sobre la demanda, acceso, rendimiento, flujo e inserción laboral del alumnado son elementos de información sustanciales que deben ser debatidos en las comisiones de trabajo que se formen (Apodaca y Grao, 1996: 84).

El estudio de la trayectoria escolar es una estrategia de investigación longitudinal para observar y comprender el tránsito del estudiante universitario, es decir, dar seguimiento sistemático a sus pasos académicos durante su estancia en la universidad desde que ingresa hasta la culminación de sus estudios. Su principal objetivo es caracterizar, formal y cuantitativamente, mediante indicadores el desempeño del estudiantado de nivel superior. Generalmente se utiliza información oficial pero ésta necesita ser recolectada, sistematizada y analizada con el fin de estructurar una panorámica integrativa, la cual, aunque descriptiva, permite configurarse como el punto de partida, el fundamento básico, para continuar estudios de carácter explicativo, factorial y causal. En palabras de Altamira Rodríguez (1997: 27): "La trayectoria escolar se refiere a la descripción cuantitativa del rendimiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte), durante su tránsito o estancia en una institución educativa o establecimiento escolar, desde su ingreso, permanencia,

egreso, hasta la conclusión de créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios”.

En el primer capítulo del documento de *ANUIES* (2000) se encuentra la siguiente recomendación en torno a la problemática tan compleja que enfrentan las IES en cuanto a deserción, rezago estudiantil y eficiencia terminal:

Esta situación refleja la necesidad que tienen las IES de llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, en relación con los factores que influyen sobre su trayectoria escolar, tales como ingreso, permanencia, egreso y titulación. La información obtenida serviría para identificar y atender las causas que intervienen en el éxito o en el fracaso escolar; en el abandono de los estudios y en las condiciones que prolongan el tiempo establecido en los planes de estudio para concluir satisfactoriamente los mismos (ANUIES, 2000: 18).

El estudio de TE se puede instituir como un proceso de análisis inicial y de seguimiento que podría garantizar la estructuración de información básica, y confiable, sobre los estudiantes y su vida académica al interior de las instituciones de educación superior.

CAPÍTULO SEGUNDO/ ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA LIDILE

2. Antecedentes Históricos de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE)

Este apartado pretende dar cuenta de los antecedentes, el inicio, desarrollo y situación actual del programa de Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE), adscrito al Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) de la Universidad de Guadalajara (U. de G.)²³.

En cuanto al primer punto, sobre los antecedentes de la LIDILE, es preciso reconocer el papel de contribución fundamental que para la creación y aprobación de esta licenciatura tuvo la implementación del curso de Certificación de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (CEILE) en 1985, teniendo como sede al Centro de Investigación y Desarrollo en Lenguas Extranjeras (CIDLE), dependencia universitaria adscrita al Departamento de Investigación Científica y Superación Académica (DICSA) de la Universidad.

Este curso tuvo como objetivo principal la actualización metodológica en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los profesores en ejercicio, primordialmente de los maestros de las preparatorias, escuelas y facultades de la propia Universidad de Guadalajara. De la misma forma, no se puede dejar a un lado el diagnóstico que se llevó a cabo de la situación imperante en cuanto al campo de la enseñanza de idiomas en la Universidad y la inquietud académica de varios profesores, con mucha experiencia en el área de la enseñanza de idiomas, lo que desembocó en una búsqueda de nuevas formas para abordar la práctica educativa en este ámbito y, más aún, para fomentar el establecimiento de un nuevo perfil profesional para todos aquellos que pretendieran ejercer la docencia del inglés en esta institución en particular y, en general, en la región occidente del país.

Es en el año de 1986 es cuando se ubica el inicio de los trabajos de planeación y diseño de la licenciatura. llevado a cabo por un grupo de entusiastas maestros (Joan

²³ Este sucinto relato histórico de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera se constituyó como un testimonio escrito durante las celebraciones del 25° aniversario de fundación de este programa educativo.

Evashuk, Liet Helwitt, Michelle Merritt, entre otros) bajo la dirección del Mtro. Peter Hubbard, quien fungió como Coordinador General del CIDLE desde su creación hasta 1990. El Centro Regional de Tecnología Educativa de la Universidad en su momento apoyó, desde el punto de vista normativo, a las labores de concretización de este programa. La planeación de esta carrera fue verdaderamente ardua, en momentos difícil, debido principalmente a la pretensión de conformar un programa que respondiera verdaderamente a las necesidades del contexto educativo imperante y a lo novedoso que resultaba, para muchos, la creación de una licenciatura en esta área.

Con relación al punto de origen, es finalmente el 23 de julio de 1987, cuando el H. Consejo General Universitario presidido por el C. Rector Lic. Enrique J. Alfaro Anguiano, y como Secretario General el Lic. José Manuel Correa Ceseña y a través de la Comisión de Educación respectiva, que se autoriza mediante Dictamen No. 20094 la creación de la Licenciatura en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera para que a partir del 02 de septiembre de 1987, calendario "B", iniciara labores y se configurara como una carrera más que ofertaría la Universidad de Guadalajara. En el dictamen se asentaba la importancia que tenía la capacitación de personal adecuado en la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Esta licenciatura en un principio, fue adscrita, para propósitos administrativos, a la Facultad de Filosofía y Letras en el entendido que un Centro de Investigación no podría contar con un programa de licenciatura. A pesar de lo anterior, la responsabilidad académica y el personal docente siempre formó parte del CIDLE. En el dictamen se hacía mención que el programa constaría de ocho semestres y se desglosaba el cuadro de materias y cargas horarias semanales respectivas, que constituyeron el primer plan de estudios, el cual posteriormente se llamaría plan rígido y que formó a las primeras nueve generaciones de este programa. Este plan se caracterizó por el énfasis, en cuanto a duración y carga horaria, dado a las materias de:

- 1] Práctica de la Enseñanza (I al VII);

2] Lengua y Cultura (I al VI); y

3] Métodos y Técnicas de Investigación (I al VI, del 3er. al 8vo. semestre).

Aquí se precisa mencionar asimismo que desde un principio fue claro para todos los involucrados en la planeación de este programa, que era indispensable como requisito extra de ingreso el contar con un dominio avanzado del idioma inglés por parte de los aspirantes a este programa. Lo anterior constituyó un conflicto académico-administrativo que tardaría muchos años en resolverse²⁴.

Por lo que toca al desarrollo, de manera afortunada tres años después, con fecha del 29 de agosto de 1990 y mediante Dictamen No. 27000 el H. Consejo General Universitario encabezado por el Sr. Rector Lic. Raúl Padilla López y como Secretario General el Lic. Guillermo Arturo Gómez Reyes, que se suprimió el Centro de Investigación y Desarrollo en Lenguas Extranjeras (CIDLE), creándose en su lugar la Escuela Superior de Lenguas Modernas (ESLM) “a fin de impartir las Licenciaturas en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera y Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (la cual funcionaría a partir del calendario escolar 1990 “B”), así como (impartir) los programas de investigación en el Área de Lenguas Extranjeras, la certificación de profesores y traductores en idiomas, además de las inherentes a la Escuela que la propia legislación universitaria le confiriera”²⁵.

En el segundo apartado del citado dictamen es donde se estableció de manera clara y literal que la “Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera

²⁴ El equipo de académicos que participó en el diseño, planeación e implementación del primer plan de estudios de la LIDILE, desde un principio sugirió al grupo de apoyo técnico-administrativo, que había la necesidad de que se precisara en el mismo dictamen de creación del programa, el hecho de que se requerían aspirantes que ya tuvieran dominio del idioma inglés, dadas las expectativas prioritarias de formación pedagógica para el área especializada de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que hasta el momento no existía como oferta educativa a nivel terciario, en la zona occidente de la República Mexicana. No obstante lo anterior, e inclusive previamente a la aprobación del dictamen de creación del programa educativo (en 1987), se les informó a las autoridades académicas que no era posible establecer por escrito este requisito extra, dado que iba en contra del derecho de los solicitantes para ingresar a cualquier carrera que ofertara la Universidad. Fue hasta el año de 2000, cuando finalmente se aceptó agregar al dictamen de modificación un resolutivo al respecto.

²⁵ Ejecutoria Dictámen Exp.021/Núm. I/1990/27000, de fecha 29 de agosto de 1990, en Resolutivo Primero.

dependiente”, hasta ese momento, “de la Facultad de Filosofía y Letras” pasaría “a formar parte de la Escuela Superior de Lenguas Modernas a partir de la fecha en que el pleno del H. Consejo General Universitario” aprobara “el (presente) dictamen, con el plan de estudios vigente”. También se anotó que el “personal administrativo, docente, técnico-docente y de servicio del CIDLE” pasaría “a formar parte de la ESLM a partir” de la fecha señalada. En este documento se señalaron como fines de la ESLM los siguientes:

- 1) Formar profesionales a nivel de licenciatura altamente calificados para ejercer la labor docente en la enseñanza de lenguas extranjeras;
- 2) Realizar investigación en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras;
- 3) La certificación de profesores y traductores de lenguas extranjeras, entre otros.

Como funciones:

- a) Organizar, administrar e implementar las acciones curriculares y extracurriculares de las Licenciaturas en Docencia y Didáctica, así como las que en el futuro fueran creadas, y
- b) La vinculación con los sectores sociales y productivos que demandaran servicios²⁶.

La estructura orgánica de la Escuela Superior contó con un Director, un Secretario, un Oficial Mayor, dos Coordinadores de Licenciatura, Coordinadores de Programas y personal Docente, Técnico y de Servicio. El Mtro. Alfredo Urzúa Beltrán fungió como Director de la ESLM desde su creación hasta el año de 1997.

En 1994, la Universidad de Guadalajara se transformó radicalmente. Fue desde finales de 1993 cuando el Consejo General Universitario solicitó la modificación de su Ley Orgánica y fue a mediados de 1994 cuando se crearon los Centros

²⁶ Ejecutoria Dictámen Exp.021/Núm. I/1990/27000 de fecha 29 de agosto de 1990, en Resolutivo Quinto.

Universitarios metropolitanos y regionales (descentralización), con ello se dio el cambio de un modelo de Escuelas y Facultades a un modelo Departamental, lo cual trajo consigo muchos cambios en general, y, en particular, una reestructuración en las dependencias responsables de la operación de los diferentes programas de educación superior.

El dictamen de creación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades contempló que la División de Estudios Históricos y Humanos se conformara por los Departamentos de: 1) Historia, 2) Filosofía, 3) Letras, 4) Geografía Humana y Regional y 5) Lenguas Modernas. Por lo anterior, la ESLM se convirtió en el Departamento de Lenguas Modernas (DELEM), actual sede de la LIDILE.

En 1996, y como resultado de la reciente transformación estructural, los planes de estudios existentes se modificaron, por lo que el Consejo General Universitario, con fecha del 12 de agosto de 1996 y bajo la rectoría del Dr. Víctor Manuel González Romero y el Lic. José Trinidad Padilla López como Secretario General, autorizaron la primera modificación del Plan de Estudios de la LIDILE, con el nuevo diseño curricular para el sistema de créditos, mediante Dictamen No. 021-1134, a partir del ciclo escolar 1996 "B".

El sistema de créditos dio mayor flexibilidad y diversificación a la oferta terminal de las carreras y centró en el alumno la responsabilidad de su propia formación profesional. A partir de este momento, los planes de estudios se configuraron con áreas determinadas, ya previamente mencionadas en otro apartado.

Una verdadera innovación que se contempló, para LIDILE, bajo este esquema, fue el establecimiento de tres subsistemas o terminales en el Área Selectiva de Formación Especializante, de las cuales el alumno a su debido tiempo, escogería una y cursaría sólo las materias del subsistema específico; las terminales ofertadas fueron:

- a) Enseñanza de la Lengua a Públicos Específicos ²⁷;

²⁷ "Públicos Específicos" se refiere a la enseñanza de idioma a nivel primario y secundario.

b) Manejo del Español como Lengua Extranjera, y

c) El Discurso en la Enseñanza de Lenguas.

Como ya se comentó anteriormente, en el caso de la LIDILE, no fue sino hasta el Dictamen No. 1/2000/1090, con fecha del 21 de septiembre de 2000, cuando se oficializó el que se agregara un resolutivo en el plan de estudios, con relación a que los aspirantes a la misma tengan un dominio del idioma inglés, dadas las características de los estudios que ofrece el programa y en virtud de que se intenta formar verdaderos profesionales en la enseñanza del inglés, que se incorporen al mercado de trabajo en las actividades de docencia, investigación y difusión, o para continuar su formación a nivel de posgrado.

El resolutivo sexto decía literalmente: “Los antecedentes académicos necesarios para el ingreso son: el bachillerato, presentar un examen que acredite sus conocimientos del idioma inglés, elaborado por el Departamento de Lenguas Modernas y los demás que marque la legislación vigente de la Universidad de Guadalajara”²⁸.

Para terminar, y en relación con el estado actual de la LIDILE, se puede informar que la última modificación del plan de estudios de la licenciatura se aprobó mediante Dictamen No. 1/2004/033, de fecha 23 de febrero de 2004, con un nuevo diseño curricular por competencias profesionales²⁹ todavía bajo el sistema de créditos, a partir del ciclo escolar 2004 “B”. Es decir, esta modificación fue aplicable para los alumnos de nuevo ingreso de ese calendario, en virtud de que los alumnos con ingreso en los calendarios anteriores, se ajustaron al anterior plan de estudios que resultaba para ellos vigente.

²⁸ Dictámen Exp.021/Núm. 1/2000/1090, de fecha 21 de septiembre de 2000, página 7.

²⁹ A continuación se transcribe de manera textual el Resultando número tres del dictamen de modificación que hace referencia directa a lo que implica este diseño: “Que el diseño curricular por competencias parte de la solución de problemáticas concretas y tiene como ejes al alumno y a la práctica profesional. Se fundamenta en el trabajo cooperativo con ayuda de tutores. Enfrenta los problemas a resolver con base en la interdisciplinariedad. La interrelación entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes del profesionista constituirá su acervo personal de aprendizajes con el cual acometerá la solución de problemáticas sociales desde el campo de su desarrollo profesional”.

Este último dictamen fue signado por el Lic. José Trinidad Padilla López, entonces Rector, y por el Secretario General el Mtro. Carlos Jorge Briseño Torres. El plan de estudios aún hoy vigente agregó en sus áreas de formación la de: 1) Evaluación Profesional y 2) Servicio Social, con un valor de créditos asignados a cada módulo por primera vez. En este proceso de actualización curricular, además cambiaron las dos últimas orientaciones: 1) Orientación en Desarrollo Educativo y 2) Orientación en la Literatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Obviamente permanece la Orientación en Enseñanza de la Lengua a Públicos Específicos. Resulta positivo a nuestro entender, que dentro de sus resolutivos continúa el requisito de presentar y aprobar un examen de dominio del idioma inglés y aprobar un curso propedéutico en los casos en que sea necesario.

CAPÍTULO TERCERO/MARCO METODOLÓGICO: ENFOQUE CUANTITATIVO

3. Marco Metodológico: enfoque cuantitativo

3.1 Problema de investigación

En esta parte inicial de la investigación se pretende caracterizar la trayectoria escolar de las primeras seis generaciones (2004-2009) del sistema de créditos, con el nuevo diseño curricular por competencias profesionales de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (modalidad escolarizada), carrera adscrita al Departamento de Lenguas Modernas de la División de Estudios Históricos y Humanos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Por caracterizar se debe entender: conocer y describir el comportamiento académico del flujo escolar de las cohortes precisadas a través del análisis de los siguientes indicadores:

1. Deserción (Abandono de toda actividad escolar por parte del alumno).
2. Rezago Educativo (Atraso en la inscripción secuencial a materias del Plan de Estudios).
3. Rendimiento Académico (Grado de conocimientos asociado a calificaciones o promedios).
4. Eficiencia Terminal (Proporción de estudiantes que egresan en el plazo regular estipulado).
5. Titulación (Índice de alumnos que han optado por una modalidad de titulación y obtenido el título correspondiente).

3.2 Preguntas

Hay que recordar que el proceso de Autoevaluación realizado del programa educativo en cuestión, formó parte del procedimiento de Re-acreditación, el cual demandó dar contestación a cada uno de los indicadores propuestos en los criterios de valoración para luego hacer la entrega de la información solicitada al organismo acreditador.

Presentamos a continuación algunos interrogantes que están en la base de la reflexión del presente estudio: ¿Cuántos alumnos fueron admitidos a este programa académico en cada cohorte?, ¿Todos se inscribieron al primer semestre?, ¿Qué sucedió con los estudiantes una vez que ingresaron a su carrera?, ¿Su tránsito por el plan de estudios fue regular?, ¿Cómo fue su desempeño escolar durante sus estudios profesionales?, ¿Cuál fue el índice de permanencia en las aulas universitarias, del rezago escolar, la tasa de abandono de los estudios y la dimensión de la eficiencia terminal?, ¿Qué porcentaje de egresados se ha titulado y cuánto tiempo les ha llevado hacerlo? y ¿Cuáles han sido las modalidades de titulación más utilizadas?

3.3. Objetivos

Objetivo General:

1.-Caracterizar la trayectoria escolar de los alumnos de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera a través del análisis de algunos importantes indicadores³⁰ para orientar, principalmente, y con fines prácticos, la toma de decisiones³¹ en la mejora de las trayectorias escolares.

Objetivos Específicos:

1.-Conocer, como indicadores del comportamiento de la población estudiantil analizada, los índices del éxito o fracaso escolar, desempeño, atraso, terminación, egreso y culminación de estudios superiores.

2.-Llevar a cabo un estudio estructurado³² sobre los indicadores señalados del comportamiento de las población estudiantil perteneciente a las cohortes³³ 2004-2009, desde su ingreso hasta su egreso y titulación.

³⁰ Deserción, rezago educativo, rendimiento académico, eficiencia terminal y titulación.

³¹ Es claro que la toma de decisiones también se debe producir durante el proceso para que se constituya en una auténtica evaluación formativa.

³² Que relacione estadísticamente, y con fines investigativos, los distintos datos entre sí de los diversos indicadores.

³³ Promociones de alumnos

3.-Proponer un Sistema Permanente de Seguimiento de Alumnos a partir del análisis sistemático de los indicadores analizados, que permita un conocimiento puntual de la trayectoria escolar de los alumnos y contribuya, directamente, en los procesos de evaluación institucional y en la toma de decisiones para la mejora de los mencionados indicadores.

4.-Elaborar una propuesta general sobre acciones a emprender en referencia a algunos indicadores estudiados como consecuencia del proceso de análisis de los mismos efectuado, para poder revertir aquellos resultados negativos y fortalecer los positivos.

El cumplimiento de estos objetivos permitirá contar con información más completa, válida y objetiva sobre el tránsito académico, durante su estancia en la Universidad, de grupos de alumnos adscritos a un programa educativo. Los procesos de observación y seguimiento del estudiantado mediante una metodología apropiada (como la de Trayectorias Escolares) y el estudio de los principales indicadores que toda Institución de Educación Superior (IES) pública debe estructurar con fines diagnósticos, evaluativos y de acreditación educativa.

3.4 Universo de Estudio

El estudio evalúa sólo a un programa de licenciatura escolarizado, el de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE), adscrito al Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) de la Universidad de Guadalajara (U. de G.). No se analizan, en este estudio, el programa de licenciatura paralelo en modalidad semiescolarizada o abierta, ni el programa de Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (escolarizado) del propio Departamento. Tampoco se hacen contrastaciones con otros programas del mismo nivel de la División de Estudios Históricos y Humanos o del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades o de la Universidad en general. La delimitación del universo de estudio, arriba señalado, obedece principalmente a la adscripción, de índole académica, específica de los investigadores, a ese programa educativo en particular desde hace ya casi tres décadas.

El objeto de estudio del presente trabajo lo constituyen seis generaciones (las del 2004 al 2009) del plan de estudios por sistema de créditos y competencias vigente de la LIDILE³⁴. Esta investigación es la continuación de los estudios, de nuestra propia autoría, intitulados: 1) *Evaluación de la Trayectoria Escolar de las Primeras Cinco Generaciones (1996-2000) del Sistema de Créditos de la Licenciaturas en Docencia del Inglés y Didáctica del Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara*; y 2) *Estudio de Trayectorias Escolares de Alumnos Universitarios (LIDILE Y LIDIFLE/2001-2003)*. El principal motivo de proseguir, por tercera ocasión, con este tipo de indagación cuantitativa, se debió a la demanda expresa, de las autoridades del Departamento de Lenguas Modernas, de apoyar en el marco del Proceso de Re-acreditación de la LIDILE como programa de calidad, con la derivación de toda la información requerida sobre la categoría de Estudiantes e indicadores correspondientes.

3.5 Población

La población del estudio está conformada por seis generaciones de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE), lo cual implica a todos los alumnos que fueron aceptados entre 2004 y el año 2009. Los criterios de inclusión son: a) que hayan sido dictaminados por las autoridades universitarias competentes en el programa arriba mencionado, en su modalidad escolarizada; y b) haberse inscrito en el programa correspondiente.

3.6 Diseño

Esta primera parte del estudio se ubica dentro del enfoque cuantitativo de la investigación, el cual “utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y... confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista 2003: 5). Su alcance es descriptivo en general. Las investigaciones

³⁴ Ver apéndice 1 (página 224).

descriptivas buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice.

El diseño de esta sección de la investigación es no experimental, en virtud de que no se manipulan variables, y longitudinal en retrospectiva de análisis evolutivo de grupos ya que se recabaron datos a través del tiempo y se dio seguimiento a cohortes determinadas (2004-2009). Su amplitud es microsociológica (sólo se estudia un programa de licenciatura de 100, aproximadamente, con que cuenta la Universidad de Guadalajara como oferta educativa en este nivel y modalidad) y su naturaleza es documental y electrónica con fuentes de información primarias o directas (dictámenes de admitidos³⁵, fichas técnicas³⁶ y kárdex³⁷ del SIIAU-UDG).

3.7 Procedimiento

En una primera etapa, se solicitó de manera oficial a la Coordinación de Carrera del Departamento de Lenguas Modernas copias de los dictámenes de admitidos a la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera de los ciclos escolares 2004B, 2005B, 2006B, 2007B, 2008B y 2009B. La carrera sólo tiene ingreso anual, en calendario "B" (agosto) en virtud de que no se cuenta con la infraestructura física y de recursos humanos (personal académico) que se requeriría para atender al calendario "A" que inicia labores en enero.

Las copias de los dictámenes turnadas contienen el número progresivo, código y el nombre completo de los admitidos a cada ciclo arriba señalados. Además, éstos ofrecen el puntaje de admisión, grado y categoría de cada uno respectivamente. Con lo anterior, se delimitó y estructuró la población sujeto de esta primera parte del presente estudio.

En un segundo momento, se procedió a la impresión de cada una de las fichas técnicas de los estudiantes de la licenciatura de las cohortes 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009 directamente del Sistema Integral de Información y Administración

³⁵ Ver apéndice 2 (página 225).

³⁶ Ver apéndice 3 (página 227).

³⁷ Ver apéndice 4 (página 229).

Universitaria (SIIAU) de la Universidad de Guadalajara. Dichas fichas contienen información actualizada de todos los estudiantes que han sido dictaminados en este Centro Universitario y están estructuradas básicamente en tres apartados: 1) Datos del estudiante; 2) Avance Académico; e 3) Información de Ingreso.

En el espacio de datos, aparte del código y nombre, se tiene: situación, nivel, admisión, último ciclo, carrera y centro. En el dos, se encuentran datos del avance del alumno por ciclo, carrera y centro, el ciclo de admisión, el mínimo y máximo de créditos, ciclos, situación, nivel, promedio, promedio total, créditos, total de créditos y porcentaje de avance. En el último, se desglosa el ciclo de admisión, la escuela de procedencia, el tipo de admisión, el promedio de estudios precedentes (PEP), el puntaje obtenido en la prueba de aptitud académica (PAA), el puntaje de admisión (PA), la aportación voluntaria (AV), la carrera y nomenclatura correspondiente.

La tercera parte implicó la elaboración de una base de datos³⁸ de la carrera y cohortes en base excel, de toda la población de estudio, que contiene los siguientes elementos: programa, ciclo escolar, sujetos admitidos por orden alfabético (primer apellido) y en algunos casos atendiendo el número consecutivo de la relación de aspirantes con trámite completo y derecho a ser inscritos, promedio de bachillerato, prueba de aptitud académica, puntaje de admisión, sexo, escuela de procedencia, semestres cursados, calendario de egreso, promedio de egreso, situación administrativa, avance en créditos, fecha de titulación, modalidad, opción, promedio, fecha de nacimiento, edad de ingreso, edad de titulación y vigencia.

Como cuarto punto y en base a la integración de los datos anteriormente mencionados, se identificaron todos los casos en los que hubo necesidad de consultar los kárdex y se procedió a la impresión de los mismos. Es importante mencionar el hecho de que en todo momento se tuvo como base documental el dictamen del plan de estudios aprobado por Consejo General Universitario y el respectivo concentrado elaborado por la Unidad de Innovación Curricular de la Coordinación General Académica de la propia Universidad.

³⁸ Ver apéndice 5 (página 235).

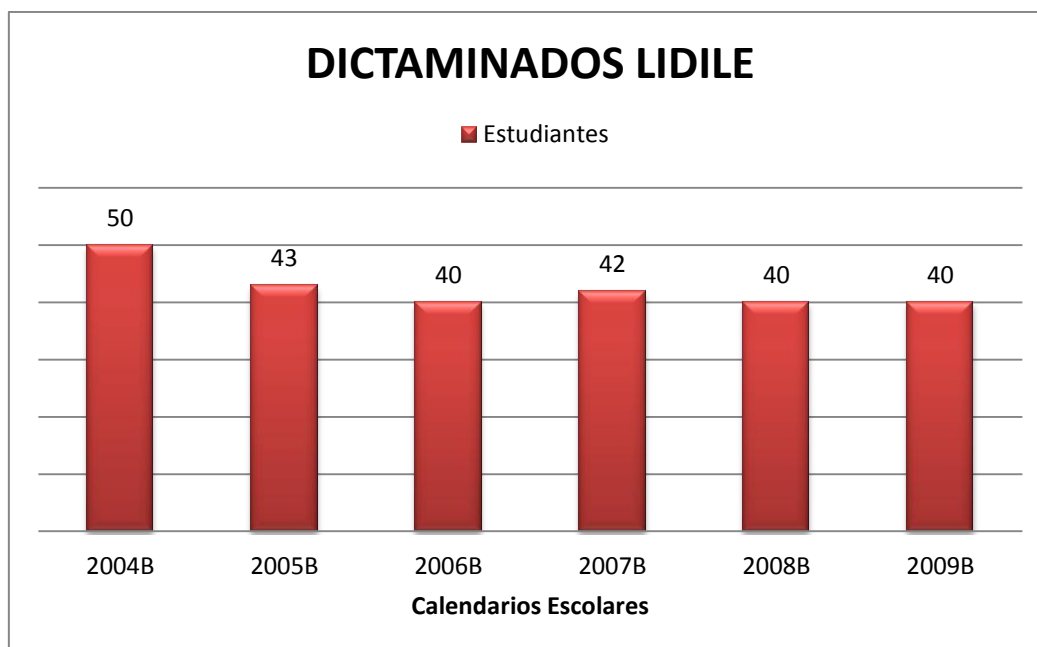
Finalmente, se precisa informar que la actualización de los datos de la población que se constituyó como objeto de estudio de la presente investigación en general y, de manera específica, de la cohorte de 2009 se llevó a cabo tomando en cuenta que ésta se encontró terminando su octavo y último semestre en junio del año de 2013³⁹. Una vez hecha la actualización primaria se dio inicio al análisis numérico, estadístico de los indicadores establecidos, que nos permitieron configurar las respectivas trayectorias escolares de las seis generaciones especificadas del sistema de créditos (plan de estudios por competencias) del programa señalado.

³⁹ Aunque para algunos indicadores hubo la necesidad de actualizar los datos hasta el 31 de julio de 2014.

CAPÍTULO CUARTO/RESULTADOS DE LA PRIMERA ETAPA

4. RESULTADOS

El universo de estudio se constituyó por las seis generaciones -2004-2009- del sistema de créditos (plan de estudios No. 021-1134) que cursaron y del que han egresado (y ya ha transcurrido mínimo un año de ello) del programa de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE), adscrita al Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara. Para iniciar el reporte de resultados del estudio de las Trayectorias Escolares (TE) es preciso recordar que, tomando en cuenta el primer criterio de inclusión (dictaminación⁴⁰) para la conformación de la población del programa, se contabilizó un total de 255 sujetos, a continuación se presenta la gráfica correspondientes (gráfica 1) por cohorte:



Gráfica 1: Dictaminados LIDILE

⁴⁰ El *Reglamento General de Ingreso de Alumnos a la Universidad de Guadalajara* define los criterios, requisitos y procedimientos para la admisión de alumnos. Todo aquel aspirante que realiza y termina en tiempo y forma los trámites de ingreso tiene la posibilidad de concursar por un lugar en el programa educativo de su interés en un ciclo escolar específico. Los lineamientos generales para la admisión son según la cantidad de lugares disponibles por carrera y el puntaje obtenido de la suma del promedio de bachillerato y de la Prueba de Aptitud Académica en orden descendiente. Por ende, la dictaminación implica la publicación programada del listado que contiene los nombres de los aspirantes que fueron seleccionados por la autoridad competente como alumnos de primer ingreso a una carrera para un determinado calendario escolar.

Independientemente de esta primera aproximación, algo que ha llamado la atención durante la fase de recolección de datos (y no sólo en esta ocasión sino en los dos estudios anteriores), en particular cuando se realiza el vaciado de éstos para elaborar la base de datos integral, es que se observa en todas las cohortes, un número de sujetos que, a pesar de haber sido dictaminados al programa de licenciatura de la LIDILE en determinado ciclo escolar, nunca se inscribieron, ni siquiera a una de las materias que conforman el plan de estudios de la licenciatura señalada, ni en su calendario de dictamen o posteriormente. En esta ocasión se contabilizaron en total 25 casos repartidos en cada una de las cohortes objeto de estudio. Por lo anterior, se ha tenido la necesidad de agregar un segundo criterio de inclusión: haberse inscrito en alguno de los programas académicos de la institución, como lo señala puntualmente la *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara* ⁴¹.

Se señala lo anterior en virtud que es un dato que modifica de entrada la población objeto de estudio, pero que también motiva los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se explica, de manera lógica, el que esa cantidad de sujetos se tome la molestia, no sólo de iniciar sus trámites de nuevo ingreso, sino de presentar la Prueba de Aptitud Académica del *College Board*, realizar el correspondiente examen que acredite sus conocimientos del idioma inglés en sus cuatro habilidades (comprensión auditiva, producción oral, comprensión lectora y producción escrita) elaborado por el Departamento de Lenguas Modernas, además de entregar su documentación completa en tiempo y forma y de acuerdo al calendario de trámites aprobado, ser admitido y no inscribirse?, ¿No es preocupante que varias personas se apropien de espacios que finalmente no ocupan y despojen a otros de la oportunidad de cursar estudios universitarios?

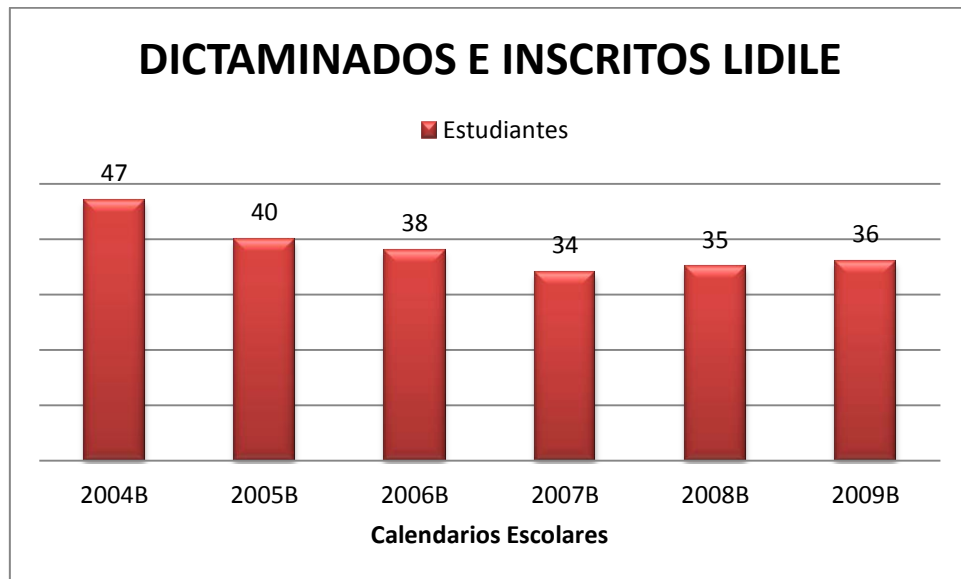
Un dato que es importante mencionar en relación con las preguntas realizadas, y que puede ser un elemento explicativo, es que la Universidad de Guadalajara no

⁴¹ Artículo 20 del Capítulo Tercero -De los alumnos, Título Segundo -De la Comunidad Universitaria: "Se considerará alumno a todo aquél que, cumpliendo los requisitos de ingreso establecidos por la normatividad aplicable, haya sido admitido por la autoridad competente y se encuentre inscrito en alguno de los programas académicos de la Universidad".

contempla desde hace muchos años el cambio de carrera una vez emitidos los dictámenes de ingreso, sólo en periodo de trámites, por lo que no existe el fenómeno de la migración directa que ocurre en otras instituciones de educación superior del país. Si se desea aspirar a otra carrera en la U. de G. y había sido ya dictaminado a una, es obligatorio primero hacer el trámite de baja voluntaria correspondiente para luego hacer una nueva solicitud de aspiración y registrarse a concurso, en virtud de que no es posible estar cursando dos programas del mismo nivel a la par.

En este momento también resulta muy prudente aclarar que para el proceso de Re-acreditación se pide tomar en cuenta a todos los dictaminados, independientemente de la razón por la que "abandonaron" la carrera a la fecha, pero lamentablemente no hay lugar para argumentar justificadamente que según la Normatividad vigente de la Universidad de Guadalajara, aquel que ha sido dictaminado pero no se inscribe al programa educativo, ni siquiera a una materia, se sobreentendería que no adquiere la categoría de alumno regular y, por ende, pierde el lugar que se le había conferido. Asimismo, hay que agregar que los datos que se turnaron oficialmente al Organismo Acreditador son puntuales, tal cual fueron solicitados bajo los criterios señalados en el *Instrumento de Evaluación 2013*. A pesar de lo anterior, los investigadores decidieron que para propósitos de una indagación más realista e interna, más cercana a la realidad de lo acontecido a los alumnos universitarios en su tránsito por la Universidad y pertenecientes a las cohortes involucradas, de aquí en adelante se presentarán los resultados que se derivan sin tomar en cuenta a los no inscritos.

La gráfica 2 representa el universo de estudio que se derivó, en un segundo momento, para el programa de licenciatura en mención, una vez hecho el ajuste y tomando en cuenta las seis generaciones objeto de estudio de la presente investigación. Con la inclusión de los dos criterios (dictaminación e inscripción) dio como resultado una población total de 230 alumnos (menos 25) distribuidos por cohortes de la siguiente manera:



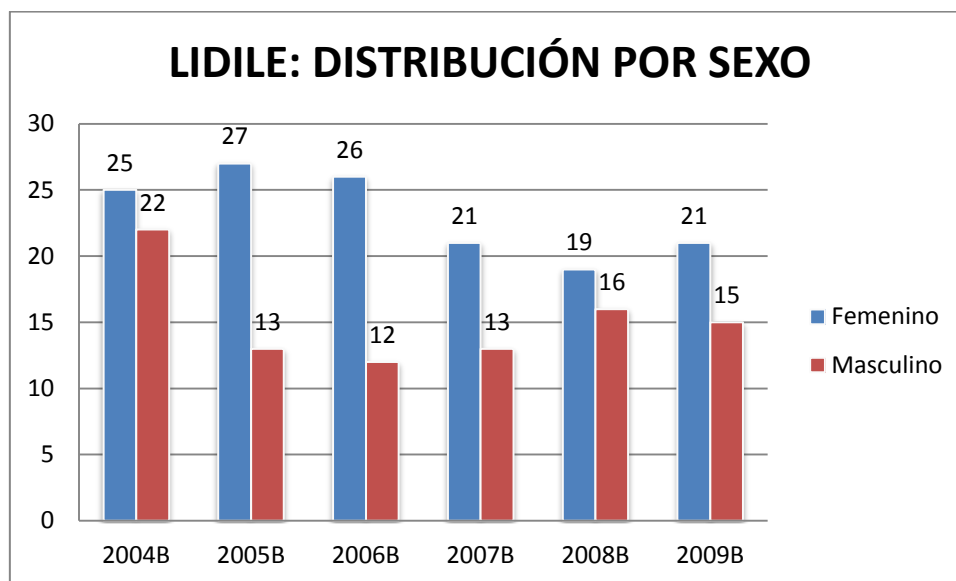
Gráfica 2: Dictaminados e inscritos LIDILE

La distribución en esta gráfica demuestra que en cada generación hubo no inscritos, en la de 2004 y 2005 fueron 3 respectivamente (originalmente habían sido aceptados 50 en 2004 y 43 en 2005), en la de 2006 hubo 2 (inicialmente eran 40 los enlistados), la de 2007 fue la más alta al contabilizar 8 no inscritos (el dictamen enumeraba a 42 estudiantes), seguida de la de 2008 con 5 casos (40 era la cantidad original) y la última de 2009 con 4 (también, al principio, con 40 como la anterior generación).

El universo ilustrado en la gráfica número 2 es el que se toma en cuenta para el seguimiento subsiguiente, es decir, es a estos alumnos a los que se analiza paso a paso en su TE (N = 230).

4.1 Perfil de ingreso

La siguiente gráfica (3) ilustra la distribución por sexos entre los inscritos al primer semestre de la licenciatura y cohortes de ingreso:



Gráfica 3: LIDILE/Distribución por sexo

Hubo un predominio del sexo femenino en cuanto a dictamen e inscripción en la licenciatura. Si nos vamos a porcentajes globales se obtiene que el 60.43% de los dictaminados e inscritos (mínimo a primer semestre) a LIDILE, entre 2004 y 2009, fueron mujeres y el 39.55% hombres. La diferencia entre el número de mujeres y hombres puede ser explicada en el sentido de que se trata de una carrera, entre otras, de formación docente las cuales son tradicionalmente percibidas como propias del sexo femenino⁴².

⁴² En México, si nos remontamos históricamente, es desde la época del Porfiriato (1876-1911) cuando se impulsó la preparación de las mujeres como maestras por diversas razones, aparte de la apertura, por primera vez, de la Normal para Profesoras en 1890, desde el punto de vista social "...había gran aceptación porque era un sobreentendido que ciertos rasgos de su carácter, como el amor, la bondad y la paciencia, la capacitaban mejor que al hombre para desempeñar el magisterio" (Bazant, 1993: 133). Es el mismo Bazant (1993: 144) quien cita a González Navarro (1956), el cual aporta los siguientes datos, muy interesantes, sobre los profesores de aquella época: "...las mujeres fueron desplazando a los hombres: en 1878, 58.33% eran hombres y 25 % mujeres, pero para 1907 sólo 23.08 % eran hombres".

Para continuar con la caracterización del perfil de ingreso de los alumnos vamos a proceder con la identificación y el desglose correspondiente por escuela de procedencia, pero en este caso sólo de las últimas tres generaciones (2007-2009) en virtud de que son las cohortes donde se tienen los datos completos y se cree sirven como un adecuado ejemplo de la tendencia en este rubro. No se tuvieron todos los datos de las primeras tres generaciones en virtud de que la Coordinación de Control Escolar, de la Administración General, hizo modificaciones al Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU) y algunos datos que antes eran obtenidos, sin problema alguno, ahora no es posible acceder a ellos. En números totales se encontró que, para LIDILE, 65 de los 105 inscritos iniciales de estos grupos, provenían del Sistema de Educación Media Superior de la propia Universidad de Guadalajara, incluyendo tanto a planteles metropolitanos como regionales, lo que representa un 61.90%. De otras escuelas públicas de Jalisco y otros estados se contaron 9 (8.57%), los provenientes de escuelas privadas fueron 22 con un porcentaje del 20.95%, de escuelas del extranjero se identificaron a 5 (4.76%); y, por último, hubieron 4 sin datos, lo cual equivale a 3.81%.

Los anteriores resultados son claros en cuanto a que la mayoría de los alumnos de esta licenciatura, provenían de las propias escuelas de educación media superior de la universidad. Se muestra en el cuadro número 1 lo señalado en el párrafo precedente:

LIDILE: PERFIL DE INGRESO POR ESCUELA DE PROCEDENCIA				
(Sólo las últimas tres generaciones)				
U. de G.*	2007B	2008B	2009B	TOTAL
Escuelas Metropolitanas y Regionales*	19	23	23	65
Escuelas Públicas	4	1	4	09
Escuelas Privadas	7	8	7	22
Escuelas del Extranjero	1	3	1	05
Sin Dato	3	0	1	04

Cuadro 1: LIDILE/Perfil de ingreso por escuela de procedencia

El último factor del apartado de perfil de ingreso de la misma población anterior, es decir, sólo las tres últimas cohortes del 2007 al 2009, que se desarrolló fue el de la edad al momento de ingresar. El procedimiento que se siguió para llevar a cabo el análisis estadístico de estos datos fue el de la distribución de frecuencias (conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías). El cuadro 2 muestra la distribución resumida global de la edad al ingreso con todos sus elementos (categorías de edad, frecuencias absolutas, frecuencias relativas y frecuencias acumuladas) de la licenciatura y cohortes involucradas:

LIDILE: PERFIL DE INGRESO POR EDAD				
CATEGORÍAS DE EDAD	DE	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS	FRECUENCIAS ACUMULADAS
17-21 años		66	62.85%	62.85%
22-26 años		26	24.76%	87.61%
27-31 años		4	3.81%	91.42%
32-36 años		2	1.91%	93.33%
37 o más años		2	1.91%	95.24%
Sin dato		5	4.76%	100%
		105	100%	

Cuadro 2: LIDILE/Perfil de ingreso por edad

Los resultados del cuadro 2 dan cuenta del hecho de que el rango de edad que predominó en la población estudiada, al momento de inicio de sus estudios superiores para este programa educativo, fue la de la categoría de entre 17 y 21 años, con un casi 63%, tomando en cuenta los datos de las frecuencias relativas respectivas. Pero incluso resultan más representativos los datos de la columna de las frecuencias acumuladas, en el sentido que si observamos este primer rango de edad, y le adicionamos el de 22-26 años, resulta claro que éste alcanza casi un 88% de los 105 sujetos dictaminados e inscritos al primer ciclo de las tres últimas generaciones. Las frecuencias relativas pueden implicar que la mayoría de los que se integraron a este programa, entre el 2007 y el año 2009, eran bastante jóvenes y muchos de ellos lograron ingresar inmediatamente después de haber concluido sus estudios de bachillerato.

Después de haber establecido el perfil de ingreso total por género, y parcialmente por escuela de procedencia y edad al inicio de su carrera de la población que conformó el universo de esta investigación y, también, de haber derivado información relevante como al predominio del sexo femenino, el provenir mayoritariamente de escuelas de bachillerato de la propia Universidad de Guadalajara e iniciar su

educación terciaria siendo jóvenes, lo cual necesariamente nos brinda un buen punto de partida para el estudio de las trayectorias escolares de las cohortes involucradas. A continuación, se procederá a llevar a cabo la descripción y el análisis del comportamiento del flujo escolar a través de los indicadores previamente señalados: deserción, rezago educativo, rendimiento académico, eficiencia terminal y titulación.

4.2 Indicadores

4.2.1 Deserción

Este indicador señala la acción de abandono que hace el alumno de los cursos y, por ende, de la carrera en la que se había inscrito, es decir, deja de recibir la enseñanza que imparte la Universidad y no cumple con sus obligaciones académicas. En el Glosario del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A. C. (COAPEHUM) la deserción es definida como: "el abandono de las actividades escolares de un programa académico por parte del estudiante antes de concluir el nivel educativo. Puede ocurrir entre el primer y el último día del ciclo escolar (deserción intracurricular) o entre ciclos escolares (deserción intercurricular)"⁴³. A continuación se presentará el cuadro 3 que da cuenta del seguimiento realizado por cohortes del programa, para con ello cuantificar, de manera global, la ocurrencia de la deserción en la población estudiada:

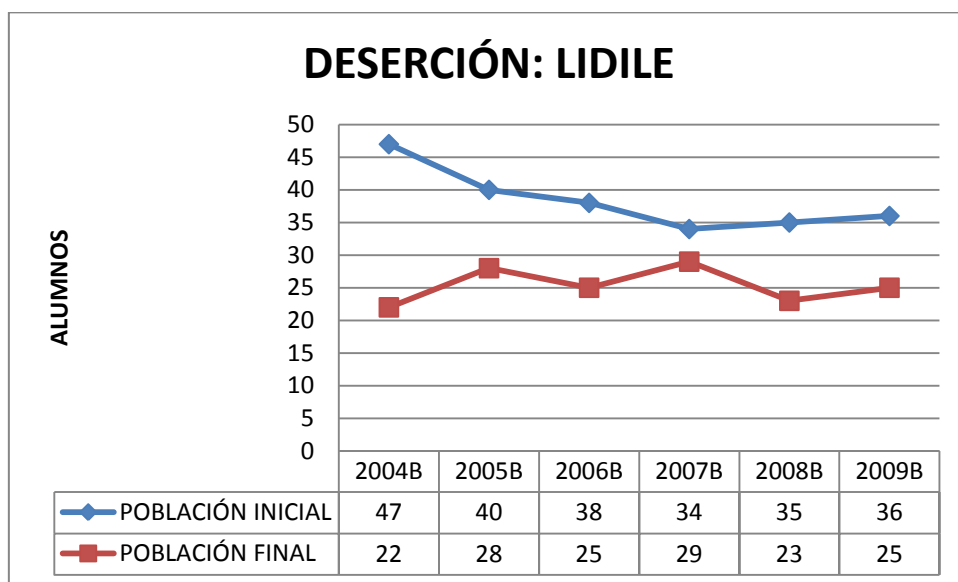
LIDILE	2004B	2005B	2006B	2007B	2008B	2009B
POBLACIÓN INICIAL	47	40	38	34	35	36
DESERCIÓN	25	12	13	05	12	11
PORCENTAJE	53.19%	30%	34.21%	14.70%	34.28%	30.55%
ACUMULADA	25	37	50	55	67	78

Cuadro 3: LIDILE/Deserción

Con la información proporcionada en los cuadros nos damos cuenta que en el caso de la LIDILE, de los 230 sujetos que fueron dictaminados y se inscribieron a primer

⁴³ COAPEHUM/Glosario (2012: 7).

semestre, se encontró que 78 de ellos abandonaron la carrera, lo que equivale al 33.91% si consideramos a la población total. A continuación se muestra en la gráfica 4 este indicador:



Gráfica 4: Deserción/LIDILE

Una vez que se obtuvieron los datos anteriores, se llevó a cabo un seguimiento, semestre por semestre, de todas las cohortes de la licenciatura para identificar la tendencia de reducción intersemestral. El cuadro 4 expone el número y porcentaje de las correspondientes pérdidas:

LIDILE	1º SEM	2ºSEM	3º SEM	4º SEM	5º SEM	6º SEM ó +
PÉRDIDA INTERSEMESTRAL	21	16	12	4	2	23
PORCENTAJE DE PÉRDIDA	26.92%	20.51%	15.38%	5.13%	2.56%	29.49%

Cuadro 4: LIDILE/Pérdidas intersemestrales

En LIDILE se encontró en este seguimiento académico, tomando en cuenta las seis generaciones observadas, que ahora la categoría de pérdida intersemestral más alta fue la del sexto semestre en adelante (la carrera se cursa regularmente en 8 semestres), lo cual resulta inesperado en comparación con los dos estudios anteriores que mostraban que la categoría de pérdida más elevada era del primero a

segundo semestre (primer año) que, en este caso, cae a segundo lugar y el tercer sitio es ocupado por el de tercero a cuarto. Los menores índices se ubicaron entre el cuarto al quinto y del quinto al sexto semestres. Es importante mencionar que hubo 9 casos en los que hubo inscripción a una materia, o varias materias de primer semestre, pero los alumnos no acreditaron ninguna.

Para terminar este apartado sobre deserción, es preciso agregar que se identificaron varios casos de alumnos a los que les resta por cursar muy pocos créditos, por ejemplo, 4 o 6 créditos que implican sólo una materia o 12 o 21 créditos, por ejemplificar algunos.

4.2.2 Rezago educativo

Si los alumnos se atrasan en las inscripciones a las materias subsecuentes del plan de estudios, en relación con la trayectoria escolar general de su cohorte generacional, lo que conlleva la mayoría de las veces una dilación en el egreso de la misma, se dice que son alumnos rezagados.

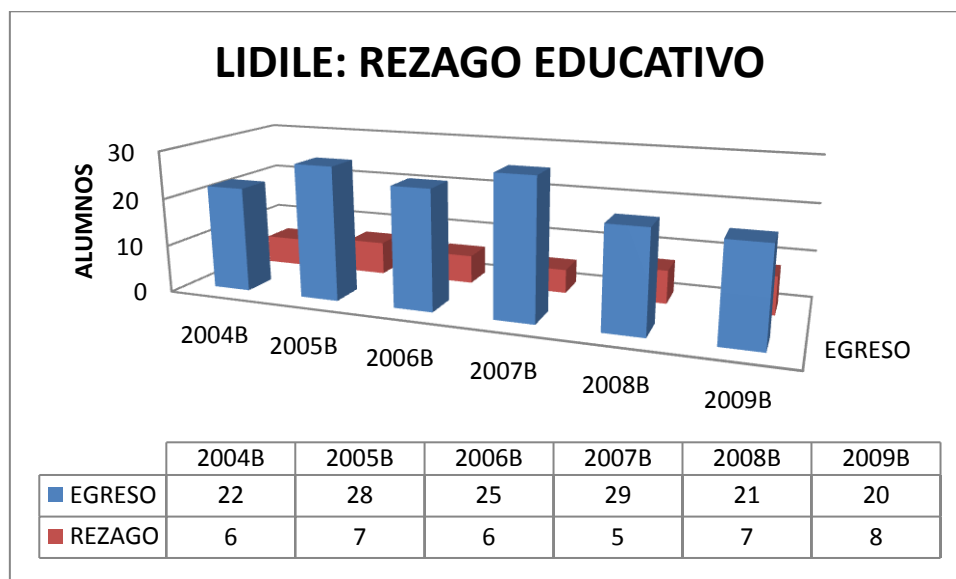
En este apartado se revisará este fenómeno, con la observación de que únicamente se contabilizarán aquellos casos en los cuales los estudiantes hayan incurrido en repetición por inasistencias o reprobación, asimismo, por no haber tomado el total de las materias de la oferta educativa semestral que en su momento se diseñó por parte de la Coordinación Académica del Departamento de Lenguas Modernas para su cohorte en particular, pero que ya hubieran egresado. Los casos de alumnos que solicitaron una licencia, generalmente por un semestre o un año para salir al extranjero como alumnos de intercambio a una Universidad extranjera, e implícitamente a perfeccionar su dominio lingüístico del idioma inglés e, incluso por situación de incapacidad por embarazo son trabajados en la sección de eficiencia terminal promedio discontinua. El cuadro 5 desglosa los datos encontrados por generación:

LIDILE	2004B	2005B	2006B	2007B	2008B	2009B
REZAGO	6	7	6	5	7	8
PORCENTAJE	12.76%	17.5%	15.78%	14.70%	20%	22.22%

Cuadro 5: LIDILE/Rezago

El porcentaje global del rezago educativo en LIDILE giró alrededor del 17.16%; la cohorte que alcanzó el porcentaje más alto fue la del 2009B. En contraparte, la generación del 2007B es la del porcentaje más bajo.

En la siguiente gráfica (5) se ilustrarán los índices obtenidos en cuanto a rezago educativo para LIDILE:



Gráfica 5: LIDILE/Rezago educativo

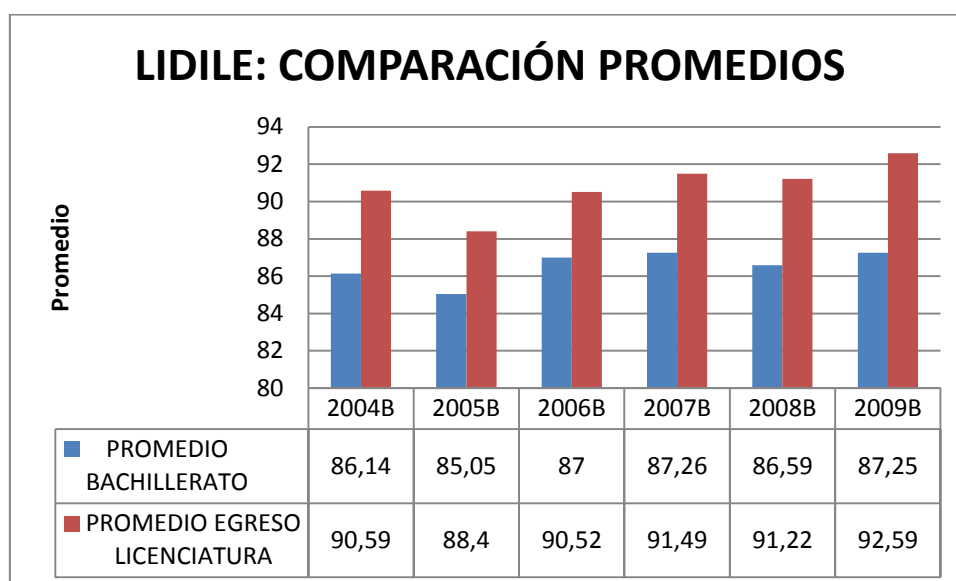
4.2.3 Rendimiento académico

Este indicador es definido como el grado de conocimientos adquirido en la escuela. La expresión institucional de este nivel cognoscitivo se ve materializada en la calificación escolar. Una escala numérica, por ejemplo los promedios obtenidos por los alumnos en determinados niveles educativos, sirve para identificar las diferencias de rendimiento entre ellos. A continuación se presentará el análisis de los

promedios⁴⁴ de calificaciones de bachillerato de cada cohorte, frente a los promedios de egreso (cuadro 6) obtenidos junto con la ilustración (gráfica 6) que muestra dichos índices:

LIDILE	2004B	2005B	2006B	2007B	2008B	2009B
PROMEDIO BACHILLERATO	86.14	85.05	87	87.26	86.59	87.25
PROMEDIO EGRESO LICENCIATURA	90.59	88.40	90.52	91.49	91.22	92.59

Cuadro 6: LIDILE/Promedios



Gráfica 6: LIDILE/Comparación promedios

El cuadro (6) y la gráfica (6) de los resultados obtenidos en la comparación de los promedios de bachillerato y los de licenciatura, en cada generación de LIDILE, mostraron un ascenso en todos los casos a favor de los de licenciatura. La mayor diferencia va de un poco más de cinco unidades en la última generación estudiada, la de 2009B. La única generación que no rebasa el promedio de 90 al egreso de la licenciatura es la 2005B, el resto lo hace en todos los casos.

⁴⁴ En México, la escala de calificación es centesimal de 0 a 100.

Asimismo se llevó a cabo una medición percentil (la cual aparte de describir los datos, ubica promedios individuales en una distribución estadística, no arbitraria) del rendimiento académico por generación, con las distribuciones del promedio de escuela de procedencia y el promedio de egreso de la licenciatura con desglose de estos promedios por rangos: de índice alto (de 89.09 a 100), medio (de 82.67 a 89.08) y bajo (de 60 a 82.66), el cuadro 7 expone lo encontrado:

LIDILE: RENDIMIENTO ACADÉMICO		
PROMEDIO	BACHILLERATO	LICENCIATURA
ALTO	51	94
MEDIO	51	48
BAJO	41	3
SIN DATO	2	-

Cuadro 7: LIDILE/Rendimiento académico

En la LIDILE (cuadro 7), tomando en cuenta el promedio de licenciatura, el 64.82% de ellos se encontró que egresaron con un promedio alto, lo que implica que al salir hubo casi el doble de casos con esta escala que al ingreso. El índice medio fue el único rango que bajó al egreso dado que al ingresar el porcentaje era de 35.17% y al finalizar quedó en 33.10%, lo que es igual a una diferencia de 2.07% menos. El promedio bajo disminuyó considerablemente, alcanzando sólo un 2.06%, en virtud de que al entrar a la Universidad había un índice para este rango de 28.27%.

4.2.4 Eficiencia terminal

La eficiencia terminal es considerada como un índice de efectividad interna institucional, el cual se basa en la proporción de alumnos que ingresaron en un momento específico al programa y lo concluyen en el plazo estipulado en el plan de estudios.

En este momento se precisa recordar que todas las generaciones involucradas en este estudio (de la de 2004 a la de 2009) ya operaron bajo el sistema de créditos, lo

que implica para el alumno cierta flexibilidad para cursar su carrera en cuanto a tiempo (ciclos escolares) y número de créditos por ciclo. Si se fuera estricto y se tomara de manera literal la definición que generalmente se maneja de este indicador, ésta resultaría incompatible con el sistema de créditos vigente, ya desde el año de 1996 en la Universidad de Guadalajara, por lo que se va a ser flexible.

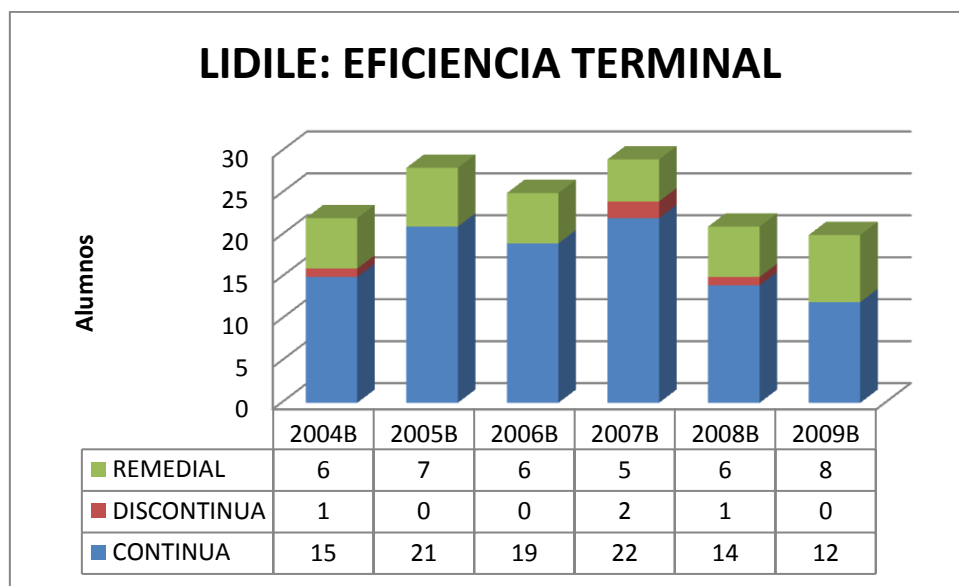
A continuación se presentará la relación cuantitativa y porcentual (cuadro 8) del programa y cohortes correspondientes tomando en consideración el tiempo curricular promedio (“ideal”) de ocho ciclos continuos. Asimismo se señalarán los casos de alumnos, los cuales no resultan inusuales que toman ventaja de irse al extranjero (Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Alemania, Francia, etc.) para perfeccionar sus conocimientos de la lengua meta, generalmente por un semestre o un año, y regresan a continuar y terminar, sea uno o dos ciclos después, aproximadamente, sus estudios de licenciatura. A esto último lo denominaremos eficiencia terminal por tiempo promedio discontinuo (inclusive como ya se había señalado anteriormente se integran aquí casos de incapacidad por maternidad).

Finalmente habrá un apartado que contemplará los casos de estudiantes que, para el cierre de actualización de datos de esta investigación (31 de julio de 2014), hubieran completado el 100% de los créditos después del promedio de tiempo, sea por repetición o por rezago, y se le llamará remedial.

LIDILE	2004B	2005B	2006B	2007B	2008B	2009B
INGRESO	47	40	38	34	35	36
E.T. PROMEDIO CONTINUA	15	21	19	22	14	12
ÍNDICE PORCENTUAL	31.91%	52.5%	50%	64.70%	40%	33.33%
E.T. PROMEDIO DISCONTINUA	1	0	0	2	1	0
ÍNDICE PORCENTUAL	2.12%	0%	0%	5.88%	2.85%	0%
E.T. REMEDIAL	6	7	6	5	6	8
ÍNDICE PORCENTUAL	12.76%	17.5%	15.78%	14.70%	17.14%	22.22%
E.T. TOTAL	22	28	25	29	21	20
ÍNDICE PORCENTUAL	46.80%	70%	65.78%	85.29%	60%	55.55%

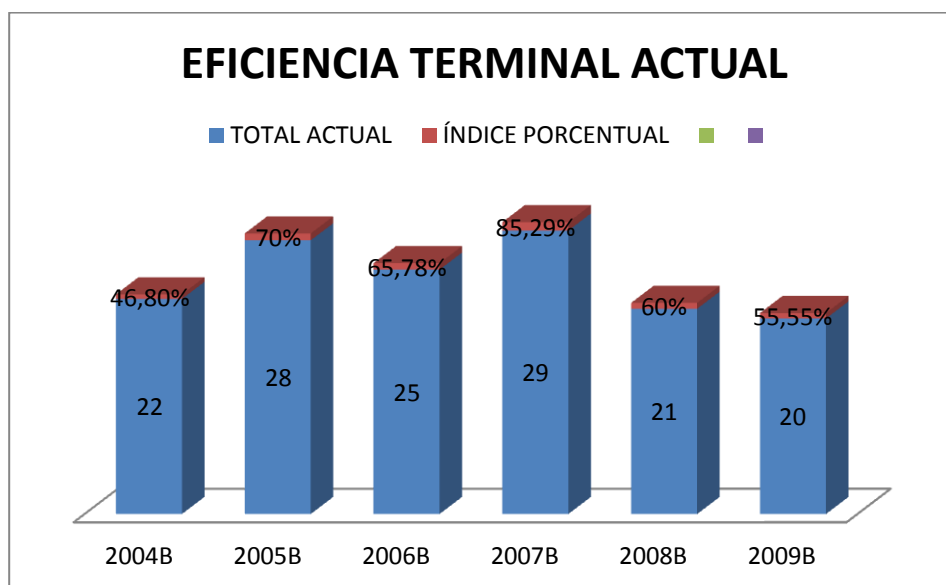
Cuadro 8: LIDILE:Eficiencia terminal

En el cuadro 8 se muestran los datos numéricos y los índices de eficiencia terminal promedio continua, discontinua y remedial en tres tiempos y los datos actuales de este indicador.



Gráfica 7: LIDILE/Eficiencia terminal

La gráfica 7 marca diferenciadamente el número de alumnos de la LIDILE que han egresado del programa según la categorización planteada de eficiencia terminal flexible, es decir continua, discontinua y remedial. En la gráfica 8 se muestra la eficiencia terminal actual de cada generación e índice porcentual:



Gráfica 8: Eficiencia terminal actual

Todas las generaciones, a excepción de la primera, muestran una eficiencia terminal actual del 50% o más; la más alta (2007B) alcanza el 85.29% seguida del 70% (2005B), el 65.78% (2006B), el 60% (2008B) y del 55.55% (2009B). La más baja es la del 2004B con sólo el 46.80%.

4.3 Perfil de egreso

Así como al principio del apartado de resultados se elaboró un perfil de ingreso por género, escuela de procedencia y edad, a continuación se desglosará el perfil de egreso con los mismos elementos para con ello verificar las características de los alumnos que completaron el 100% de los créditos de la licenciatura respectiva. El cuadro 9 presentará la cuestión de sexo:

LIDILE	SEXO FEMENINO	SEXO MASCULINO
INSCRITOS	139	91
EGRESADOS	90	55
ÍNDICE PORCENTUAL	64.74%	60.43%

Cuadro 9: LIDILE/Perfil de egreso por sexo

Los datos arriba anotados indican que en la LIDILE más del 60% de ambos sexos, mujeres y hombres que iniciaron la carrera la terminaron, es decir, cumplieron con el 100% de los créditos del programa educativo. Los índices porcentuales son muy parecidos o cercanos, en el caso de las féminas casi llega a un 65% el índice de egreso y en cuanto a los varones se aproxima a un 61%

El perfil de egreso en cuanto a escuela de procedencia se expondrá en el cuadro 10. Pero hay que recordar, como se señaló oportunamente en el apartado de perfil de ingreso, que los datos que se tomaron en cuenta son sólo de las últimas tres generaciones (2007-2009), en virtud de que son las cohortes donde se tienen los datos completos y se cree sirven, igualmente, como un adecuado ejemplo de la tendencia en cuanto a perfil de egreso se refiere.

LIDILE	INGRESO	EGRESO	PORCENTAJE
U. de G.	65	48	73.84%
PÚBLICAS	9	7	77.77%
PRIVADAS	22	11	50%
ESCUELAS DEL EXTRANJERO	5	3	60%
SIN DATO	4	1	25%

Cuadro 10: LIDILE/Perfil de egreso por escuela de procedencia

El cuadro de Perfil de egreso por escuela de procedencia (10) nos muestra que la LIDILE, tuvo el mayor índice de egreso entre los que provenían de instituciones de enseñanza media superior públicas, seguido por el de las preparatorias de la propia

U. de G. Y, en tercer lugar, de los que provenían de escuelas del extranjero. De los de las escuelas privadas egresaron exactamente la mitad.

Por último, se expondrán los datos porcentuales de los grupos de edad para con ello completar el perfil de egreso del programa correspondiente, con el mismo señalamiento que se ha venido haciendo en relación con que estos datos pertenecen sólo a las generaciones del 2007, 2008 y 2009; lo anterior se muestra en el siguiente cuadro (11):

LIDILE	INSCRITOS	EGRESADOS	ÍNDICE
17-21 años	66	47	71.21%
22-26 años	26	14	53.84%
27-31 años	4	4	100%
32-36 años	2	2	100%
37 o más años	2	2	100%
Sin Dato	5	1	20%

Cuadro 11: LIDILE/Perfil de egreso por edad

Los grupos de edad de entre 27 y 31 años, 32-36 años y el de 37 o más años, en la LIDILE, tuvieron todos el 100% de egreso. La primera categoría de 17 a 21 años alcanzó el 71.21%, seguido por la categoría de 22-26 años con el casi 54%.

Por lo que respecta a esta última parte de la presente sección (perfil de egreso), se precisa observar que los datos discutidos y, en particular, los índices porcentuales señalados se hicieron sólo en base a la cantidad de casos por categoría encontrados y que resultan los más altos desde el punto de vista porcentual, pero no necesariamente son los que representan más número de sujetos de las generaciones involucradas cuando se les visualiza como conjunto.

4.4 Titulación

El dictamen del plan de estudio vigente, aprobado por la Comisión de Educación del Consejo General Universitario para la Licenciatura en Docencia del Inglés como

Lengua Extranjera, señala para el programa, en su apartado de resolutivos, que los requisitos para obtener el título, además de lo establecido en la normatividad vigente, son: 1) Cubrir 410 créditos, como se especifica en el apartado segundo de ese dictamen; 2) Cumplir con el Servicio Social⁴⁵ conforme lo marca la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara; 3) Realizar los trámites para titulación conforme a lo estipulado en el resolutivo séptimo de dicho dictamen; y 4) Acreditar un nivel de idioma TOEFL 500 puntos o equivalente⁴⁶.

Enseguida se expondrán los índices de titulación por cohortes. Estos datos se derivaron tomando como referencia el ingreso y el egreso. Se desglosarán los dos referentes en virtud de que el segundo toma en cuenta, de manera más directa, el proceso de trayectorias escolares que es el principal interés de este estudio. Lógicamente, hay que tener en cuenta que el tiempo que ha transcurrido entre los que egresaron en el 2008 (5 años) y los que terminaron en 2013 (1 año) no es el mismo e influye en los resultados, pero sí se cumple con el periodo de un año como mínimo para abordar la dimensión de la titulación en condiciones regulares. Como se ha hecho con los otros indicadores, se exhibirá en primer lugar, el cuadro correspondiente (cuadro 12), para después proceder a las explicaciones:

⁴⁵ En lo general, la legislación en materia educativa, tanto federal como estatal, contempla que los beneficiados directos de los servicios educativos del nivel medio superior y superior deben prestar servicio social como requisito previo para obtener el título. En lo particular, *El Reglamento General para la Prestación de Servicio Social de la Universidad de Guadalajara*, en su Artículo Tercero del Capítulo Primero – Disposiciones Generales define el servicio social como: "...es la actividad formativa que permite al estudiante el despliegue de habilidades, actitudes, valores, destrezas, y la aplicación de conocimientos que cruzan transversalmente programas educativos, que de manera temporal y obligatoria realizan los alumnos o pasantes de la Universidad en beneficio de la propia Universidad, de la sociedad, del Estado la nación o de la humanidad, a través de los planes y programas de los sectores social, público y privado" (U. de G., 2007, p.1).

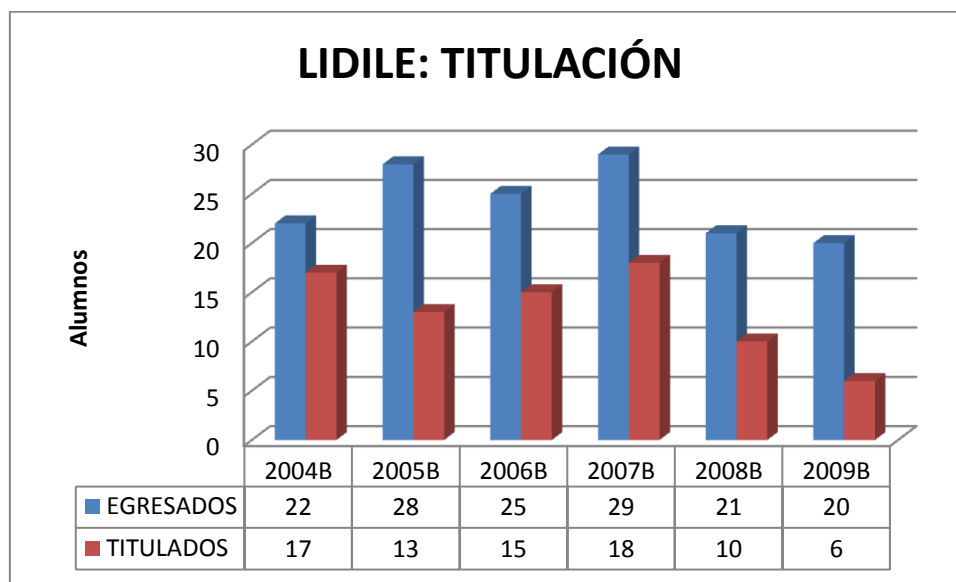
⁴⁶ Este requisito es nuevo, se agregó en el último dictamen de modificación del plan de estudios, es vigente para todas las cohortes del 2004 en adelante.

LIDILE	2004B	2005B	2006B	2007B	2008B	2009B
INGRESO	47	40	38	34	35	36
EGRESO	22	28	25	29	21	20
TITULACIÓN	17	13	15	18	10	06
ÍNDICE DE TITULACIÓN	77.27%	46.42%	60%	62.06%	47.61%	30%

Cuadro 12: LIDILE/Índice de titulación por cohortes

En la segunda fila del cuadro 12 se anotó el número de alumnos dictaminados e inscritos en su respectiva cohorte. En la tercera el total de los que, hasta el momento, han cubierto el 100% de créditos del plan de estudios. La cuarta corresponde al dato de cuántos se han titulado hasta el mes de julio de 2014. Y la última al porcentaje de titulados vinculados con los alumnos que han egresado.

Se procederá a presentar de manera gráfica los datos sobre titulación que se han desglosado (gráfica 9):



Gráfica 9: LIDILE/Titulación

En la LIDILE las generaciones del 2004, 2006 y 2007, registraron un índice de titulación del 60% y, por arriba de éste, la generación del 2004 alcanzó un poco más

del 77% si se toma en cuenta como referencia la cantidad de egresados. La generación del 2009 fue la que marcó el menor índice, con sólo un 30% (aunque hay que recordar lo ya anteriormente señalado en cuanto al tiempo transcurrido de sólo un año de haber egresado). Debido a lo anterior, el promedio global obtenido del indicador titulación, para estas seis generaciones de esta licenciatura, quedó en un 53.89%.

En el apartado de metodología, específicamente en el de preguntas de investigación, se hicieron cuestionamientos no sólo del índice porcentual de egresados que se han titulado, sino también en relación con las modalidades de titulación más utilizadas y el tiempo que les ha llevado hacerlo una vez que han cubierto el 100% de los créditos del plan de estudios de su licenciatura. A continuación se desplegará la información derivada al respecto.

Las opciones genéricas por las que los egresados han optado como modalidades de titulación en la LIDILE fueron tres: 1) Desempeño Académico Sobresaliente; 2) Tesis, Tesina e Informe y 3) Exámenes.

Las opciones específicas para la primera modalidad son: a) Excelencia Académica y b) Promedio. La segunda modalidad ofrece particularmente dos posibilidades: 1) Tesis y 2) Informe de Prácticas Profesionales. Para el caso c) Exámenes, lo específico se denomina: Examen Global Teórico-Práctico.

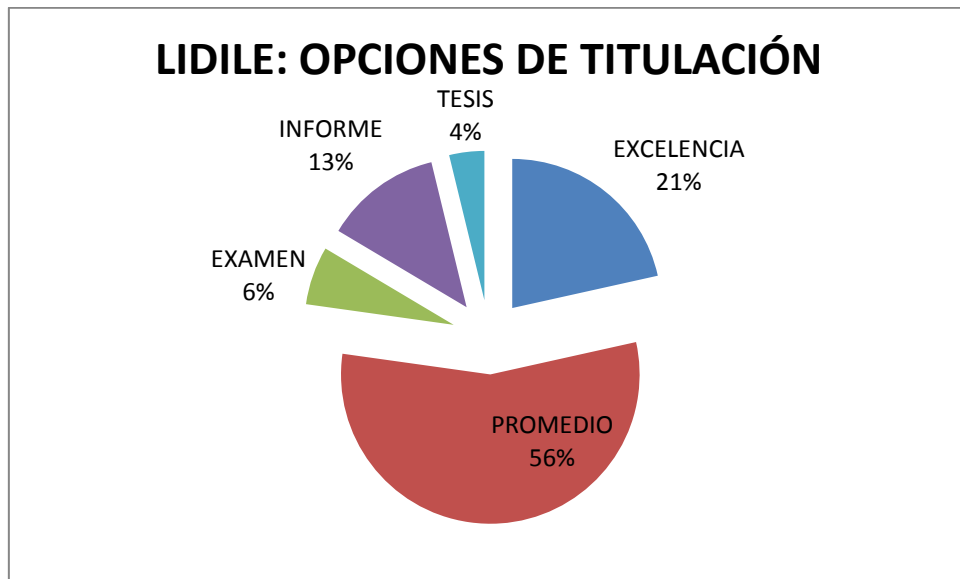
En la LIDILE, de las opciones específicas, fueron utilizadas por los egresados de las cohortes en estudio la de: Excelencia Académica (EA), Promedio (PROM), Examen Global Teórico-Práctico (EGTP), Tesis (T) e Informe de Prácticas Profesionales (IPP).

A continuación se presenta en el cuadro 13 los datos numéricos de los titulados por cohortes, el desglose de las opciones específicas por las que optaron y el tiempo aproximado en meses tomado por cada generación.

LIDILE	2004B	2005B	2006B	2007B	2008B	2009B
TITULADOS	17	13	15	18	10	6
EA	3	1	2	6	1	4
PROM	7	7	10	10	8	2
EGTP	1	2	1	1	0	0
T	0	1	0	1	1	0
IPP	6	2	2	0	0	0
TIEMPO (MESES)	18 Aprox.	15 Aprox.	14 Aprox.	6 Aprox.	9 Aprox.	8 Aprox.

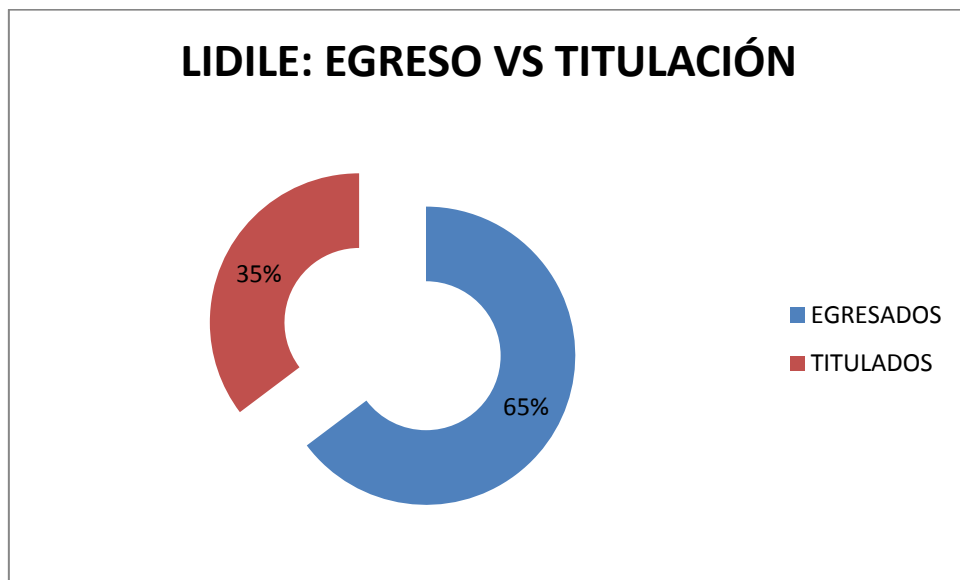
Cuadro 13: LIDILE/Opciones de titulación

Como se puede observar en el cuadro 13, de los 79 titulados en la LIDILE, 44 de ellos se han titulado por promedio, lo que constituye el 55.69% e implica la opción específica más utilizada. Le sigue la de Excelencia Académica con 17 casos, lo que representa un porcentaje del 21.51%. El Informe de Prácticas Profesionales se presentó en 10 ocasiones con lo que resulta un 12.65%. El Examen Global Teórico-Práctico lo tomaron 5 egresados que representan un 6.32%. Y, al final, tenemos la opción de Tesis con sólo tres casos que equivalen a un 3.79%. En cuanto al tiempo que les tomó titularse una vez finalizados sus estudios, se obtuvo un promedio global de 12 meses aproximadamente. La gráfica 10 nos ilustrará de manera detallada lo contenido en el cuadro expuesto arriba:



Gráfica 10: LIDILE/Opciones de titulación

Casi para terminar este indicador, se representará también gráficamente la cantidad de titulados de la licenciatura en relación con los egresados de todas las cohortes estudiadas (gráfica 11):



Gráfica 11: LIDILE/Egreso vs titulación

Con esto se cierra el análisis numérico del indicador titulación, último elemento que nos permitió completar la caracterización de las trayectorias escolares de estas seis

generaciones, del sistema de créditos y competencias de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

**CAPÍTULO QUINTO/CONCLUSIONES: ENFOQUE
CUANTITATIVO**

5. Conclusiones: enfoque cuantitativo

El primer punto a discutir es el relativo a la dictaminación de los aspirantes y la inscripción de los alumnos al programa educativo. Como ya fue señalado anteriormente resulta paradójico que, a pesar de ocupar un lugar en el dictamen de admitidos en la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera, 25 personas en su conjunto no se inscribieron a ésta, ni siquiera a una materia. Este fenómeno representó el 9.80% (25 sujetos de 255) tomando en cuenta las seis cohortes objeto de estudio. Nos gustaría adicionar, e incluso enfatizar, esta vicisitud en el sentido de la contradicción evidente que existe, dado que cada semestre la Secretaría General de la Universidad de Guadalajara, a través de la Coordinación de Control Escolar cuando informa sobre el Resultado de los Dictámenes de los Centros Universitarios, tanto Metropolitanos como Regionales, mediante *La Gaceta*, la cual se constituye como el medio de comunicación oficial de la máxima casa de estudio de Jalisco (en forma impresa y/o electrónica) anota textualmente:

Las personas que aparecen en el presente dictamen de admisión, deberán presentarse en la Coordinación de Control Escolar del Centro Universitario al que resultaron admitidos, a recabar información del procedimiento a seguir para ser registrados a cursos.

En caso de que la persona admitida no se presente o cumpla con los tiempos, actividades y procedimientos establecidos, se entenderá que renuncia a su derecho de ser registrado a cursos y en consecuencia el dictamen correspondiente quedará sin efecto⁴⁷.

Además, si volvemos a el proceso de Re-Acreditación en marcha del programa académico en cuestión, es necesario puntualizar que el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A. C. (COAPEHUM), establece en su *Instrumento de Evaluación 2013*, en la Categoría 2 de los Estudiantes en general, y en particular en sus criterios para la auto-evaluación de éstos⁴⁸. En esta investigación que llevamos a cabo, no se observaron dichos criterios, en virtud de que se decidió

⁴⁷ *La Gaceta* (Lunes tercero del mes de julio de cada año).

⁴⁸ La deserción, el rezago educativo, el rendimiento académico, la eficiencia terminal y la titulación entre otros, deberán calcularse dichos porcentajes a partir del ingreso.

agregar un segundo criterio: el de inscripción, como lo señala la Legislación Universitaria de la Universidad de Guadalajara y porque se cree que resulta más justo y real para el programa académico en cuestión.

La magnitud numérica de la no inscripción es de casi el 10%. La importancia reside en identificarla en su verdadera dimensión. Por lo general se tiene un conocimiento intuitivo y vago de ésta pero no la proporción exacta. Esta información específica brinda una oportunidad para continuar la indagación al respecto en cuanto a, por ejemplo, analizar qué factores comunes o características se pueden encontrar en la información que se posee de todos ellos y, de ser posible derivar, algún patrón o indicio a observar (como si este programa educativo es o no su primera opción vocacional, o también si su tránsito escolar precedente estuvo marcado por el rezago o la reprobación) para tenerlo en consideración a la hora de la toma de decisiones con respecto del proceso interno de selección de aspirantes. Es decir, podría constituirse en motivo de indagación más profunda durante la entrevista que contempla esta carrera.

Ahora bien, en este estudio se observó también, debido a la indagación citada en el párrafo precedente, la ocurrencia de casos en todas las generaciones de personas con inscripción a cursos de primer semestre, algunos sólo a una materia, pero que si se revisa el número de créditos acumulado al final del ciclo inicial siempre es de 0%. El número específico encontrado fue de 9, lo que significa un índice porcentual de 3.91%, aunque sabemos de antemano que sí cumplieron con el segundo criterio por lo que fueron tomados en cuenta y, lógicamente, están identificados como deserción intracurricular o bajas voluntarias.

En un segundo momento, se obtuvo la descripción del perfil de ingreso de la población, de la licenciatura en cuestión, en cuanto a la predominancia del sexo femenino (de aproximadamente 60%) frente al masculino, lo cual no es inusual tratándose de carreras de formación docente. La procedencia escolar, en su mayoría (de aproximadamente el 62%), tiene origen en las propias escuelas de bachillerato

metropolitanas y regionales de la Universidad de Guadalajara, y con edades de ingreso que fluctúan predominantemente (63% en promedio) entre los 17 y 21 años.

En tercer lugar, y por lo que se refiere a la caracterización de la trayectoria escolar de los alumnos, ésta se logró a través de la cuantificación y el análisis de los siguientes indicadores: a) deserción, b) rezago educativo, c) rendimiento académico, d) eficiencia terminal y e) titulación. Todos ellos dieron cuenta del comportamiento de los alumnos durante su tránsito por la universidad, desde su ingreso, permanencia y hasta su egreso e inclusive titulación.

En la LIDILE la deserción global fue del casi 32% de la población estudiada. Si se toman en cuenta las cifras generales, y el índice promedio nacional de deserción en instituciones públicas de educación superior que es de alrededor de 50 de cada 100 alumnos, tenemos que la LIDILE se ubicó en poco más de la mitad del estimado.

Antoni (2003: 13-14), hablando sobre deserción apunta: "Casi estamos tentados de pensar ¿por qué vienen los que no se van a quedar? Sería mejor que no vinieran, o en su defecto, que se quedaran porque en este caso la institución se prepararía para una mayor población de alumnos. La situación de entrada y salida, de llegada y retirada, es la que verdaderamente provoca el problema".

De los datos sobre deserción también se puede desglosar el índice de retención, que en México llega al 69%. En el programa de inglés, se encontró, en esta ocasión, sólo el 66.08%, casi 3% menor al promedio.

En cuanto al índice de rezago, en la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera, se cuantificó en 17.16%, lo cual es un poco más alto al encontrado en el último estudio realizado (Meléndez, 2008), que fue de poco menos de 10%. Hay que recordar que cuando se habla de rezago, éste se traduce en una lentificación del cursado del plan de estudios vigente y, por ende, en una ampliación del tiempo de permanencia en la institución educativa por parte de los alumnos implicados.

Obviamente el rezago educativo, junto con la deserción, son indicadores que afectan de manera directa el índice de la eficiencia terminal en las instituciones de educación superior.

Por lo que respecta al indicador del rendimiento académico, el análisis de los datos mostró que en casi todas las cohortes se obtuvo un ascenso en cuanto a promedio escolar de licenciatura frente al de bachillerato o escuela de procedencia. En general, pasó, de un promedio de alrededor de 87 a uno de casi 91.

Si se consideran los rangos de promedio bajo, medio y alto que se establecieron para puntualizar el rendimiento, se deduce que el programa de inglés casi duplicó el promedio alto, bajó un poco el índice numérico medio y redujo en gran medida el promedio bajo.

La eficiencia terminal es tal vez el indicador más difícil de estudiar en virtud de la complejidad del mismo. Es decir, se reconoce su existencia en todas las instituciones de educación superior del país, pero medir la magnitud es una tarea intrincada. La mayoría de las veces sólo se afirma en general que el índice de eficiencia es bajo. Existen investigaciones que ya dan cuenta de esta dificultad, por ejemplo la de Martínez Rizo (2001) donde se puntualiza la casi imposibilidad de la identificación de las cohortes reales y la derivación que se hace de datos estadísticos que se refieren más a cohortes aparentes. Es decir, cuando se contabiliza el número de egresados en determinado período, se incluyen alumnos que pertenecen a generaciones anteriores y, lógicamente, no suelen contemplar a todos los que con el tiempo lograrán, fuera del tiempo ideal, completar su plan de estudios.

En 1991 se calculó, por parte de la Coordinación General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que la eficiencia terminal promedio en México se ubicaba en un 53%, aunque con las variaciones pertinentes por institución y carrera a tomar en cuenta.

Los resultados globales de este estudio, llevado a cabo para conocer los índices porcentuales de la carrera escolarizada en Docencia del Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara, en cuanto a eficiencia terminal

arrojaron los siguientes datos: Se encontró un 45% de eficiencia promedio continua, el cual no supera por 8 unidades a la media nacional, pero si se agrega a lo anterior los datos de la eficiencia discontinua y la remedial, el índice de eficiencia actual de la carrera pasa a un casi 64%. Como ya se explicó en el apartado de resultados, el desglose de rangos por eficiencia promedio continua, discontinua y remedial, que se realizó en la presente investigación, de alguna forma anticipaba lo elusivo que resulta abordar su desentrañamiento pero esto no ha sido privativo y único de este estudio. Lo que hay que agregar es precisamente que resta mucho por hacer al respecto y se hace evidente la necesidad de estudios que engloben toda la oferta educativa de cada IES mexicana en general. Y en particular, resulta prioritario informar a los responsables del área académica del Departamento de Lenguas Modernas de los resultados que esta investigación (de seguimiento longitudinal) ha arrojado. Y convencerlos que éstos se configuran como una realidad empírica de lo que está sucediendo al interior del programa, constituyendo una base razonablemente sólida para emprender acciones como un análisis más profundo del currículo, de las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están implementando, los roles de los profesores y alumnos, etc.

El perfil de egreso que se pudo derivar del análisis es que, en cuanto a género, tanto el sexo femenino como el masculino permanece y termina más o menos proporcionalmente. Por lo que toca a escuela de procedencia, y de nuevo en proporción numérica global, en la carrera finalizaron la mayoría de los que ingresaron de las escuelas públicas, seguido por el de las propias escuelas preparatorias de la U. de G. Los grupos de edad con mayor número de casos, proporcionalmente hablando, en la licenciatura se ubicaron en los rangos de entre 27-31, 32-36 y 37 o más; el rango de 17 a 21 años le continúa a éstos.

La titulación es el último indicador que se presentó, pero éste permitió completar la panorámica descriptiva, el proceso de evaluación y análisis, así como la caracterización de las trayectorias escolares de los alumnos de las seis generaciones del plan de estudios, por sistema de créditos y competencias, de la licenciatura en

Docencia de lengua extranjera (Inglés), la cual constituyó el objetivo general de esta etapa de la investigación. El promedio aproximado de titulación en el programa de inglés fue del 54%. La opción específica más utilizada fue la titulación por promedio, la cual es una de las modalidades automáticas.

Por todos los resultados expuestos, se justifica y fundamenta la continuación del Sistema Permanente de Seguimiento de Alumnos (ver Anexo 1)⁴⁹ que está en marcha para este programa desde el 2006, el cual ha permitido verificar el tránsito académico de los alumnos desde el mismo momento de su inscripción a la carrera hasta la culminación de sus estudios universitarios. Todo lo anterior, ha comportado un conocimiento más sistemático de las trayectorias escolares (TE) y ha contribuido de manera directa a ampliar el alcance de los procesos de evaluación institucional y autoevaluación curricular.

También resulta importante destacar lo encontrado en este estudio sobre TE con los resultados de los dos trabajos anteriores, el de 2006 y del 2008 (ver Anexo 2)⁵⁰.

Por último, se reitera el hecho de que esta investigación se constituye como el tercer trabajo realizado bajo la línea de investigación sobre alumnos universitarios y sus trayectorias escolares.

5.1 Propuesta General de Acciones

Esta sección tiene como objetivo plasmar algunas diligencias, a operar en el corto plazo, para que los resultados que se han derivado del análisis de las trayectorias escolares de los alumnos del programa de licenciatura escolarizado del Departamento de Lenguas Modernas se reviertan, académicamente hablando, en beneficio de los mismos.

El primer aspecto a tomar en cuenta es el de vincular lo encontrado hasta el momento en cuanto al seguimiento de los procesos escolares de las generaciones ya estudiadas con el Programa de Atención Tutorial, el cual es un servicio de

⁴⁹ Página 238.

⁵⁰ Página 242.

acompañamiento académico con que ya cuenta el estudiante desde el mismo momento que se integra a su carrera universitaria. Desde su origen, se ha percibido el papel de la tutoría como crucialmente importante en el sentido de su alto potencial para incidir positivamente sobre la retención y eficiencia escolar por un lado y, por el otro, de abatir índices de deserción y rezago educativo.

Para que lo anterior fructifique es igualmente necesario el informar y dar a conocer a las autoridades del Departamento, e inclusive mejor aún al Colegio Departamental en pleno y de manera muy puntual, los resultados que ha arrojado el estudio de Trayectorias Escolares llevado a cabo en la carrera para con ello garantizar, en el proceso de toma de decisiones de índole curricular y académica, una discusión colegiada fundamentada en la evidencia empírica encontrada.

Además, se visualiza como importante el ofrecer a los maestros interesados, del programa de estudios específico, un Taller de Capacitación Básico en Trayectorias Escolares que les permita enlazar esta línea de investigación exploratoria con sus labores como tutores académicos.

Revisar concienzudamente el plan de estudios vigente, la ruta curricular diseñada, los ejes formativos, los programas de cursos, su distribución y balance, la oferta académica por ciclo, los semestres críticos, las cargas horarias, el equilibrio entre teoría y práctica, etc., para con ello delinear propuestas de cambio pertinentes.

Para terminar, optimizar el sistema de integración de datos mediante la elaboración de cuestionarios de entrada, estancia y salida que den cuenta, de manera directa, de la percepción del estudiante con respecto a la dinámica institucional pero, sobre todo, de su trayectoria escolar al interior del recinto universitario.

CAPÍTULO SEXTO/MARCO METODOLÓGICO: ENFOQUE CUALITATIVO

6. Marco Metodológico: enfoque cualitativo

Desde la introducción de este trabajo se aclaró que, después de la contextualización del estudio inicial, la concentración metodológica y técnica en sólo uno de los cinco pasos (la Auto-evaluación), y únicamente un elemento global (Estudiantes), y de éstos, tan sólo el indicador de Trayectoria Escolar (TE) del proceso de Re-acreditación del programa educativo de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara, iba a constituirse solamente como la primera parte de la investigación y que para tal propósito se abordaría un enfoque meramente cuantitativo.

La segunda sección de este estudio pretende abordarse desde la óptica cualitativa, con una perspectiva eminentemente interpretativa e inductiva. Al respecto de lo cualitativo se ha afirmado lo siguiente: "el proceso cualitativo no es lineal, sino iterativo o recurrente, las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente" (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista 2006: 523). La obra de *Metodología de la Investigación*, de los autores arriba mencionados, nos ofrece una cita muy apropiada de Williams, Unrau y Grinnell quienes, al respecto, "establecen una excelente metáfora de lo que representa un planteamiento cualitativo: es como entrar a un laberinto, sabemos dónde comenzamos, pero no dónde habremos de terminar. Entramos con convicción, pero sin un "mapa" preciso" (2005: 525). En relación con el aspecto interpretativo, son Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista los que agregan textualmente:

"La *investigación cualitativa* se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección y análisis. Recordemos que es interpretativa, ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos. El planteamiento se va enfocando en ciertos temas de acuerdo con la información recabada" (2006: 527).

La idea de incorporar el enfoque cualitativo en esta ocasión se fundamenta en el hecho, anteriormente referido, de haber realizado ya varios estudios cuantitativos⁵¹ sobre los estudiantes universitarios del programa académico denominado Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara, pero hasta ahora no ha sido abordado cualitativamente, ni se ha hecho una indagación inductiva respecto a ellos y en relación con su proceso de formación profesional. Asimismo, existe la demanda verbal, nunca olvidada, de parte de uno de los asesores pedagógicos del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad Autónoma de Barcelona de "darle voz a los alumnos". Por último, y de la misma forma, hay que recordar que se tiene el "conocimiento" del programa educativo y de sus estudiantes debido a la experiencia ininterrumpida como docente desde el mismo año de su creación (1987) hasta la fecha (2016).

6.1 La Segunda Etapa

Una vez que se decidió iniciar esta fase y teniendo el conocimiento de que el enfoque cualitativo es reiterativo y, más que fases, hay que decidir acciones a llevar a cabo para profundizar en el problema de investigación; el cual en este caso y de manera introductoria y general es: los Alumnos Universitarios, su Proceso de Formación Profesional, Cultura e Identidad (de sólo un programa educativo, a nivel de licenciatura de la Universidad de Guadalajara).

El primer punto a precisar es que, asumiendo que el proceso de investigación cualitativo es, por definición, flexible, se determinó no elaborar preguntas de investigación o hipótesis de manera *a priori*, debido principalmente a que el interés se dirigía hacia la comprensión de los sujetos y la generación de conocimientos que se pudieran derivar.

En segundo lugar, se hizo la selección de un ambiente natural y cotidiano para los sujetos de estudio y así llevar a cabo este acercamiento indagatorio, como lo es su

⁵¹ 1) *Evaluación de la trayectoria escolar de las primeras cinco generaciones (1996-2000) del sistema de créditos de las licenciaturas en docencia del inglés y didáctica del francés como lengua extranjera de la Universidad de Guadalajara (2006)* y, 2) *Estudio de trayectorias escolares de alumnos universitarios (LIDILE y LIDIFLE/2001-2003)(2008)*.

propia escuela, los salones de clases e instalaciones, tanto académicas como administrativas, del Departamento de Lenguas Modernas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

La tercer situación a puntualizar es que no se requirió llevar a cabo la primer etapa de la recolección de datos, la cual implica un proceso de inmersión inicial en el campo o *in situ* en virtud de la experiencia de trabajo, principalmente como docente, de casi 30 años del investigador. Asimismo, de la relación de corte "humanista" maestro-alumno que, generalmente, se establece gracias a la impartición de, por lo menos, 4 materias⁵². Por lo anterior, el trabajo de campo se inició cuando comenzó la recolección de datos.

Los métodos de recolección de datos bajo este enfoque no implican mediciones numéricas, o variables involucradas, en virtud de que el propósito principal es el de "entender" o "reconstruir" la realidad, tal y como la perciben los "actores" (en este caso, los estudiantes) los cuales durante, aproximadamente, cuatro años transitan por un sistema escolarizado y un programa educativo de formación docente profesional en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que posee una dinámica *sui generis*.

Las técnicas para la recolección de este tipo de datos son numerosas, entre las cuales podemos encontrar por ejemplo: la observación no estructurada, los grupos de enfoque, la inspección de historias de vida, la interacción con grupos o comunidades, la introspección, entre otras. Para el presente estudio se optó por la utilización de dos instrumentos en particular: 1) Entrevistas abiertas y 2) Revisión de documentos.

Como ya se señaló anteriormente, al iniciar la realización de las entrevistas no hubo preguntas preconcebidas sino sólo tópicos o ideas generales para abordar, lo cual permitió moverse "entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el

⁵² Durante los semestres 3°, 4°, 5° y 6°, del Área de Formación Básica Particular Obligatoria (Teorías Psicopedagógicas I y II y Teorías de Adquisición del Lenguaje I: Lengua Materna y Teorías de Adquisición del Lenguaje II: Lenguas Extranjeras) del Plan de Estudios y 2 unidades de aprendizaje del Área de Formación Optativa Abierta (Psicología Infantil y Psicología de la Adolescencia).

desarrollo de la teoría" (Hernández *et al*, 2003: 5). Las entrevistas fueron grabadas mediante el uso de una grabadora digital de voz. Dichas grabaciones fueron posteriormente transcritas de manera fiel y en su totalidad. A su vez, cuando se llevó a cabo la recopilación de "documentos", que vienen a ser las reflexiones escritas (en idioma inglés) acerca del proceso de formación académica, sólo se tenían en mente, también, algunos puntos a revisar en dichos expedientes. Este último requisito (reflexión escrita) es uno de las varias formalidades generales que resultan obligatorias entregar a la Coordinadora de Carrera, y quien ostenta la Presidencia del Comité de Titulación de la LIDILE, para dar inicio al protocolo de titulación de los egresados de este programa educativo que han decidido⁵³ optar por la opción genérica de Desempeño Académico Sobresaliente. Esta opción genérica se desglosa en dos específicas: 1) Excelencia Académica y 2) Titulación por Promedio⁵⁴.

Un dato que es importante agregar es que al pasante se le solicita entregar cinco ejemplares de este documento, en el entendido de que uno será para el archivo del Comité de Titulación, otro para la Coordinación de Carrera y los tres restantes para aquellos profesores de la Licenciatura quienes fungirán como sinodales o jurados y los cuales tienen la demanda de realizar la lectura previa a dicha reflexión. Por lo anterior, toda reflexión se considera pública para los involucrados en dicho proceso y al egresado se le informa, oficialmente, que dicho material podrá ser utilizado, aunque de manera exclusiva para propósitos académicos y con la confidencialidad requerida por cuestiones de ética.

Dicho todo lo anterior, se puede inducir que el alcance de la presente investigación no se planeó, ni siquiera de inicio, como exploratorio, sino como eminentemente

⁵³ Todos ellos, obviamente cumplen literalmente con los parámetros que marca el Reglamento General de Titulación de la Universidad de Guadalajara y el Reglamento Orgánico de Titulación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

⁵⁴ Esta Legislación o Normatividad Universitaria ya ha sido presentada, definida y explicada en el Capítulo I (Marco Teórico) de este trabajo de investigación, en específico en el punto 1.1 intitulado: "Antecedentes" (página 17).

descriptivo, con la potencialidad de hacerlo explicativo hacia el final de darse las condiciones.

En cuanto al diseño de investigación -que no es otra cosa sino el plan o estrategia para recabar la información precisa que se requiere-, no hay duda que hubo de ajustarlo a lo que se concibe como un diseño no experimental (retrospectivo o *ex post-facto* y con un control menos riguroso, natural y más cercano a la realidad del día a día) debido a la naturaleza de los sujetos y los fenómenos de estudio, de particular interés por analizar. Además, se tuvo también que clasificar, "por su dimensión temporal", a la hora de recolectar los datos y no hay duda alguna que éstos se obtuvieron en un punto específico y único del tiempo, por lo que la denominación que hay que otorgarle es definitivamente de que se trató de una investigación de índole transversal o transeccional.

Una vez que se ha seleccionado un diseño de investigación y se ha acotado su temporalidad, procede que se continúe con los pasos que el proceso de investigación de corte cualitativo establece. Por eso se optó por llevar a cabo la selección de la muestra correspondiente y su unidad de análisis, que consistió en definir la población o los sujetos de estudio.

Se escogió el tipo de muestra "no probabilística o dirigida", la cual no necesariamente es representativa del universo de estudio, y, al final, no se pueden generalizar los resultados pero, no obstante, se constituyó como de gran valor para el indagador por las siguientes razones. Para el caso de las entrevistas, la atención se concentró en la cohorte o generación número 23° (2009 "B" - 2013 "A"), la cual estaba finalizando el 8° y último semestre del programa educativo en cuestión y estaban por completar el 100 % de las materias del plan de estudios y, con ello adquirir la categoría de pasantes. Además, cuando se acudió al grupo y se les explicó el proceso de investigación en marcha, inmediatamente surgieron sujetos voluntarios, por lo que se delimitó el universo de estudio o población a un conjunto de 18 alumnos universitarios por egresar de la Licenciatura en Docencia del Inglés como

Lengua Extranjera del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara.

El hecho de la emergencia de estudiantes voluntarios para la realización de las entrevistas abiertas, aunado a que se llevaron a cabo en su contexto o ambiente escolar natural cotidiano y en un clima de plena confianza e, incluso empatía; todo esto permitió que los alumnos se mostraran sinceros y abiertos durante el diálogo lo cual, lógicamente, robustece con cierto índice de confiabilidad y validez la presente investigación.

En lo que se refiere al otro instrumento utilizado para la recolección de datos, el de revisión de documentos, se acordó que se recopilaran las reflexiones escritas de los titulados de todas las generaciones involucradas en el presente estudio y que son las siguientes:

- 1) 2004 = **18°** GENERACION
- 2) 2005 = **19°** GENERACION
- 3) 2006 = **20°** GENERACION
- 4) 2007 = **21°** GENERACION
- 5) 2008 = **22°** GENERACION
- 6) 2009 = **23°** GENERACIÓN

A lo anterior, hay que aclarar que tampoco en este caso se delimitó de manera previa la población de estudio. Cuando hubo la necesidad de seleccionar la muestra no probabilística y, dadas las circunstancias fortuitas del contexto y de los individuos potenciales que se constituirían como sujetos de estudio, se adoptó como criterio definitorio el de analizar sólo las reflexiones de los titulados en donde el investigador habían fungido como sinodal. Estas reflexiones se distribuyeron de la siguiente manera: 1) 18°= 5 graduados; 2) 19°= 4 graduados; 3) 20°= 6 graduados; 4) 21°= 5 graduados; 5) 22°= 5 graduados y 6) 23°= 2 graduados. Haciendo la sumatoria se obtuvo un total de 27 documentos.

6.2 Contextualización

Antes de proceder a la interpretación cualitativa de los datos recolectados mediante dos instrumentos (entrevistas abiertas y documentos o reflexiones escritas), es

necesario precisar que una vez que estos se revisaron cuidadosamente, se clasificaron y organizaron, se derivaron las siguientes unidades de análisis y contenido (para el caso de las entrevistas): a) Episodio inicial de ingreso a la Universidad; b) Significación de las prácticas de enseñanza curriculares y la variedad de roles adoptados durante su proceso de formación profesional; c) La relación entre lenguaje y cultura, y d) El desarrollo de la identidad como docentes.

Lo anterior, permitió la codificación o categorización de la información obtenida, primero por orden de recolección y segundo por temas: 1) Alumnos Universitarios; 2) Proceso de Formación Docente y Plan de Estudios; 3) Enseñanza de Idioma (inglés) y Aspectos Culturales y 4) Desarrollo de la Identidad Profesional. En relación con las reflexiones escritas, el punto nodal se ubicó en el proceso de desarrollo de la identidad profesional.

A continuación se llevará a cabo una descripción de cada uno de los aspectos básicos señalados, los cuales fundamentarán y darán marco al análisis inductivo de los datos recabados.

6.2.1 Alumnos Universitarios

Los desafíos que la Educación Superior enfrenta en este nuevo milenio son muchos y diversos. Las instituciones escolares y, en particular, sus actores han de reflexionar sobre el actual contexto social en el que se encuentran inmersos, so pena de no avanzar en la consecución de su misión, visión, funciones y fines. Ya en el *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México* de la Secretaría de Educación Pública de octubre de 2003, se señalaba que ante la demanda de empleo y participación social por parte de la población juvenil le obliga al gobierno a crear "nuevas formas políticas", y afirmaba: "Indudablemente dentro de estas soluciones, el papel de las Instituciones de Educación Superior juega un papel muy importante, pues ellas formarán al personal calificado que protagonizará el desarrollo económico, político y social del país" (SEP, 2003: 24).

Ante lo anterior resulta claro que, aparte de reconocer que vivimos en una nueva dinámica social donde predomina la información y el conocimiento, se ha de responder contingentemente a los retos que este proceso de globalización trae consigo de manera inherente. Hoy, más que nunca, la sociedad en su conjunto ha de visualizar a la educación como un factor primordial para el desarrollo del país en general y, en particular, a la educación superior como un pilar para el desarrollo y la movilidad social.

De unos años a la fecha, el campo de la investigación en Educación Superior ha dado un giro significativo, al pasar de un nivel de análisis meramente estructural y sincrónico a uno donde los actores sociales (estudiantes y maestros), y el sentido de sus acciones, se ven privilegiados e interpretados cualitativamente y de manera diacrónica.

Uno de los autores mexicanos que se puede considerar pionero en el ámbito de la investigación sobre los jóvenes universitarios, en específico a partir del año de 1998, es el Dr. Adrián de Garay Sánchez. Su primer libro intitulado *Los Actores Desconocidos* del 2001, se constituyó, en sus palabras, como "un acercamiento al conocimiento de los estudiantes en México" (2004: 7).

Para propósitos de esta contextualización y de nuestra propia indagación, resulta más valiosa aún la revisión de su segundo libro (De Garay, 2004) en virtud de que esta obra es producto de un proceso de investigación donde conjuntó la metodología cuantitativa múltiple con la metodología cualitativa, planteando así, desde principios del siglo XXI, un innovador modelo de análisis en el ámbito de la Educación Superior en nuestro país. Aún más, otro aspecto importante a resaltar de este estudio, es el hecho de designar una nueva conceptualización de los estudiantes de este nivel educativo para comprenderlos de una manera más cabal. Para esto propone el abordar el análisis de los "jóvenes universitarios", lo cual implica ir más allá del ámbito escolar (por ejemplo, indagar sobre antecedentes familiares, condiciones socioeconómicas, expectativas futuras) de los sujetos de estudio y pugnar por una formación integral, que dé cuenta de otros aspectos que permitan un conocimiento

más amplio de quiénes y cómo son. Para completar lo anterior, nos ofrece una definición de los jóvenes universitarios: "sujetos que participan de distintos procesos de interacción social y cultural" (2004: 10).

La obra de Garay (2004) está de acuerdo con lo referido por Apodaca y Grao (1996) en el sentido de afirmar que: "Los estudiantes constituyen uno de los principales actores de la universidad. Son la razón de ser de toda organización educativa" (1996: 84). Sin embargo, puntualiza el autor que "el conocimiento que se tiene sobre ellos es relativamente escaso o nulo" y agrega que dicha situación no sólo es privativa de México sino de "amplias zonas de los sistemas educativos latinoamericanos"⁵⁵.

Este investigador, reconoce, incluso, que el puro hecho de acceso a la universidad se constituye como un fenómeno que, necesariamente habla de éxito en la trayectoria escolar previa de estos jóvenes, ya que obtener un lugar en la educación terciaria en México es un privilegio para muy pocos. Así, para Casillas los universitarios son "una élite que ha destacado por su resistencia, permanencia, compromiso, dedicación y habilidad para sobrevivir en las escuelas" (1998: 13). Concluye la presentación global de su indagación con la siguiente afirmación: "La universidad tiene por objeto la socialización sistemática, ordenada y jerárquica en torno a conocimientos, valores y actitudes que conforman los *ethos*⁵⁶ profesionales y disciplinares (2004: 13).

La investigación De Garay, tuvo como principal objetivo el conocer las prácticas escolares, culturales y sociales (*habitus*⁵⁷, como lo plantearía la Teoría de las Representaciones Sociales⁵⁸) de los jóvenes universitarios, se llevó a cabo en la

⁵⁵ Información derivada de la contraportada y solapa de la portada del libro.

⁵⁶ El *ethos* puede ser definido "como un proceso de construcción individual y social, cuyas representaciones, formas de ver el mundo de la profesión y de ubicarse en él, son asumidas por el grupo de pares, se coincide o no, pero el aspecto relevante es que se comparten esas representaciones" (Romo, 2000: 91).

⁵⁷ Por *habitus* se debe entender "...sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción, para constituir al agente social en su verdad de operador práctico de construcción de objetos" (Bourdieu, 1996: 26).

⁵⁸ "Las representaciones sociales son guías para la acción; es el pensamiento de los actores puesto en acciones y en actos... (Piña, 2007: 15).

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la población de estudio se constituyó con quienes cursaban una licenciatura en sus tres sedes académicas. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: 1) Encuestas, de las que se derivaron enumeraciones estadísticas; y 2) Entrevistas en profundidad y observaciones etnográficas.

El campo de investigación en Educación Superior en México, también cuenta con otro investigador renombrado, nos referimos a Piña Osorio. Este autor coordinó el libro que lleva como título: *Prácticas y representaciones en Educación Superior*. Esta obra, se estructura en cinco capítulos que tienen una característica en común, todos ellos abordan o "interpretan" problemáticas cotidianas de este nivel educativo en particular. En palabras de Piña:

Los profesores o los estudiantes son los protagonistas de los artículos que componen este libro; se analizan sus condiciones de vida y sus orientaciones hacia la lectura, sus ideas acerca de la licenciatura que estudian o con respecto a su institución, o bien, su opinión con respecto a los profesores y al contenido de un seminario (2007: 12).

Todos estos estudios se integran en una línea de investigación denominada: "La problemática de la vida cotidiana escolar". Los estudiantes y profesores, aparte de ser visualizados en su rol académico con pensamientos y prácticas diversas, también se perciben como personas con sentimientos, valoraciones, preferencias, etc., lo que conlleva, necesariamente, a una heterogeneidad social, sea de índole socioeconómica, de edad o de trayectorias académicas, etc. Y, por ende, la factibilidad de los múltiples sentidos que se pueden encontrar en dichos ambientes escolares. De manera textual Piña lo describe de este modo:

Conocer esta faceta de la realidad social que es la vida cotidiana permite comprender que dentro del espacio escolar (escuela, departamento, facultad, universidad, etc.) los actores emprenden numerosos intercambios diarios. Muchos de ellos se apegan a lo estrictamente curricular, como las actividades educativas dentro del salón de clase, laboratorio, campo experimental, lectura en la biblioteca, tareas, reportes; otras actividades se apartan de esto pero son también formativas para los estudiantes. En pasillos, cafeterías, jardinerías, los jóvenes platican de los contenidos que les imparten, de sus profesores, de la película de estreno, de un conferencista, de un concierto musical,

entre otras temáticas. Todo esto es formativo porque lleva a que el estudiante adquiera una actitud determinada con respecto a su disciplina (Piña, 2007: 13).

Los primeros tres capítulos (primera sección) dan cuenta de los estudios que llevaron a cabo varios investigadores, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), siguiendo una estrategia metodológica fundada tanto en un cuestionario, como en un guión de entrevista, como técnicas de recolección de datos. En la segunda sección, se menciona un estudio de representaciones sociales en el ámbito de la comunicación y, por último, se presenta una investigación en torno a las "Valoraciones estudiantiles de un curso de investigación cualitativa".

Para finalizar esta breve auscultación sobre investigaciones que han resultado nodales en el área de la educación universitaria en México y, en particular, en torno a sus actores (alumnos y maestros), resulta ineludible referirnos a un libro en particular: *La voz de los estudiantes/Experiencias en torno a la escuela* que coordinaron Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos. En este volumen se compendian ocho investigaciones de índole cualitativa, todas llevadas a cabo por investigadores interesados en el estudio de los alumnos de diversas escuelas públicas, tanto de bachillerato como universidades en nuestro país. Les interesa, por encima de todo, abordar "la compleja dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes(...) intentan conocer lo que viven, piensan y sienten" (Guzmán y Saucedo, 2007: 7) desde una variedad de disciplinas (la sociología, la psicología, la antropología, la filosofía, etc.) y enfoques, no sólo teóricos (la fenomenología, la hermenéutica, el psicoanálisis, el análisis narrativo, etc.) sino también metodológicos (las narrativas orales y escritas, las observaciones, las entrevistas en profundidad, las autobiografías, etc.). Además de alcanzar un conocimiento y una comprensión más amplia de estos actores "quienes construyen día a día la escuela" (2007: 9) por lo que se anhela enfáticamente que este volumen "sea un medio de escuchar sus voces" (2007: 11).

Las mismas coordinadoras de la obra, enlistan cinco razones por las que resulta fundamental conocer y escuchar a los estudiantes:

1. "Porque a ellos se dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación como individuos escolarizados.
2. El mundo de los estudiantes es un campo complejo.
3. Los estudiantes pueden utilizar de modos específicos para sus vidas lo que encuentran en el contexto escolar o permanecer en él por la gama de aprendizajes y relaciones propias de las culturas estudiantiles.
4. Conocer a los estudiantes significa también abrir el conocimiento de la escuela a la dimensión de los actores, lo que supone que una comprensión integral de la institución escolar no puede reducirse a los aspectos curriculares u organizativos.
5. Conocer quiénes son los estudiantes supone aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que ésta adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de la vida cotidiana" (2007: 7-9).

En todos estos estudios se define a los estudiantes como actores complejos, plurales, dinámicos, es decir, sujetos con una multiplicidad de contextos, actividades y facetas, aparte de las de estudiar y se puntualiza: "consideramos que la condición de alumno o de estudiante, forma parte de un entramado de experiencias que se viven en la etapa de la adolescencia y de la juventud (2007: 10).

Las temáticas fueron organizadas en cuatro grandes rubros: 1) "Trayectorias y experiencias escolares; 2) Valoraciones y revalorizaciones en torno al sentido de la escuela; 3) El contexto escolar desde la mirada de los estudiantes, y 4) La intensa búsqueda de la identidad de los estudiantes" (2007: 13).

6.2.2 Proceso de Formación Docente y Plan de Estudios

Como ya se ha señalado, el programa educativo denominado Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE), es una carrera escolarizada que fue creada en 1987 y está adscrita, de manera exclusiva, al Departamento de Lenguas Modernas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara. Desde su aprobación su ingreso es

anual, a pesar de que su Plan de Estudios es semestral, lo que implica ocho semestres. Desde un principio se constituyó como una oferta educativa innovadora, en cuanto a estructuración curricular, y única en relación con la demanda previa de demostrar dominio avanzado de inglés a todo aspirante a esta carrera. También es importante recordar que al Dictamen de Creación (1987), le han seguido tres iniciativas de modificación del Plan de Estudios: a) La primera con fecha de agosto de 1996; b) La segunda fue propuesta en septiembre de 2000; y c) La tercera y última, la cual se encuentra vigente, se aprobó en febrero de 2004 para operar bajo el sistema de créditos y con un nuevo diseño curricular, por competencias profesionales, (aquí es importante recordar que este diseño tiene como ejes rectores al alumno y la práctica profesional). Implica a todas las cohortes, entre otras, las que fueron materia de esta investigación. A continuación se transcribirá textualmente uno de los Resultandos de este último Dictamen de modificación:

6. Que la estructura curricular del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera integra competencias académicas, prácticas y de excelencia y productividad. Competencias fundamentales que necesita el sistema educativo para ponerse a tono con las exigencias del nuevo contenido mundial y nacional en lo político, lo económico y lo social. Este nuevo currículo se basa en concepciones modernas de teorías sobre el aprendizaje y hace énfasis en la interdisciplinariedad, en la relación escuela-comunidad-cultura, cualifica los aprendizajes y propone la planificación por proyectos (Universidad de Guadalajara, Comisión Permanente de Educación del H. Consejo General Universitario, 2004: 2)

En la página web del CUCSH⁵⁹ encontramos que esta licenciatura es presentada como "un programa que capacita e instruye a los aspirantes interesados en convertirse en profesionales en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera". En el desglose de objetivos se encuentra la siguiente información:

Pretende formar egresados con una excelencia académica y profesional en el dominio de las cuatro macrohabilidades del idioma inglés; facilitar a los estudiantes la metodología de la investigación lingüística y pedagógica para integrar conocimientos y procesos que le ayuden a explicar un fenómeno dado o resolver un problema en su ámbito de

⁵⁹ www.cucsh.udg.mx

desempeño; comprender las culturas relacionadas con la lengua inglesa y su interacción con esta última; desarrollar actitudes críticas de autoevaluación para lograr un desempeño digno, ético y de calidad; ofrecer a los estudiantes las herramientas para que sean capaces de dar difusión a la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente en las áreas profesionales y técnicas en las que la economía del mundo moderno enfatiza la necesidad de aprender y dominar al menos un idioma extranjero; motivar a los estudiantes a continuar estudios de posgrado a partir de los conocimientos lingüístico-teóricos adquiridos, y de esta manera reforzar su desempeño docente desde el nivel básico hasta el nivel superior (www.cucsh.udg.mx/licenciaturas/licenciatura_en_docencia_del_ingles_como_lengua_extranjera, en Programas Académicos, Consultado el 29 de julio de 2016).

El número de créditos requeridos para optar por el título son 410 repartidos en áreas de formación tal como recoge el cuadro 14:

Áreas de formación	Créditos
Área de formación básico común obligatoria	24
Área de formación básico particular obligatoria	254
Área de formación especializante selectiva	82
Área de formación optativa abierta	30
Evaluación Profesional	10
Servicio Social	10

Cuadro 14: Áreas de formación⁶⁰

La primer área sólo implica 4 materias; la segunda, obviamente es la que posee el mayor número de créditos y consta de 44 unidades de aprendizaje; la tercera agrupa 12 cursos; y la cuarta, la optativa, oficialmente le oferta al alumno 24 asignaturas aunque toma solamente entre 4 y 6 (ver Anexo 3)⁶¹.

El resto de programas educativos de pre-grado del Centro Universitario (12 programas) cuentan con otra área que se denomina Prácticas Profesionales. Pero en

⁶⁰ Resolutivo Segundo del Dictamen de Modificación del Plan de Estudios de la LIDILE, (2004: 5).

⁶¹ Página 246.

el caso de la LIDILE, dichas prácticas se encuentran integradas al mapa curricular en el Área de formación especializante selectiva, en específico en las materias denominadas: 1) La práctica de la enseñanza I-IV; 2) La práctica y el desarrollo didáctico I-IV, ó 3) La práctica metodológica I-IV. Cada una de estas 4 unidades de aprendizaje representan 120 horas de prácticas por semestre (del tercero al sexto) para el alumno. La diferenciación en el nombre obedece a una de las tres orientaciones terminales por la que el estudiante puede optar, sea la de: a) Enseñanza de la lengua a públicos específicos; b) Desarrollo educativo; ó c) Literatura en la enseñanza de lenguas. Además, se tienen que contabilizar otras dos asignaturas, que pertenecen a la segunda área: la de Administración del PAL I y II y que se cursan en séptimo y octavo semestre; éstas también implican 120 horas prácticas, aunque también 40 horas de teoría por lo que dan un total de 160 horas por semestre.

Todo lo anteriormente mencionado sirve para presentar el Programa Abierto de Lenguas (PAL) que es donde los alumnos de la LIDILE llevan a cabo sus "Prácticas Profesionales" desde el tercer hasta el octavo y último semestre de la licenciatura. También es uno de los principales tópicos que fue abordado durante las entrevistas abiertas realizadas a los estudiantes voluntarios que les interesó formar parte de este escudriñamiento, en cuanto a la significación personal de este proceso de formación docente implementado de manera curricular, así como de los diversos roles que el PAL les demanda desarrollar y que, recurrentemente, se encuentra plasmado también en las reflexiones escritas recopiladas y que serán analizadas e interpretadas.

El PAL es un programa que va dirigido al público en general que está interesado en aprender o mejorar el idioma inglés. El costo por semestre es simbólico e incluye el material para trabajar en clase. Este programa consta de ocho niveles y es impartido por los estudiantes de la LIDILE, quienes se integran en grupos de micro-enseñanza, de tres o cuatro "maestros", los cuales planean en conjunto cada clase, las actividades a desarrollar e, inclusive, su propio material didáctico. Es el principal

escenario y único que tienen los alumnos de esta licenciatura para realizar su práctica docente. A pesar de lo anterior, no resulta extraño que algunos estudiantes ya trabajen como maestros de inglés antes de incorporarse a la carrera, o el hecho de que muchos de ellos inicien a dar clases de idioma desde, precisamente, el tercer semestre en adelante. Este fenómeno ocurre, en parte, debido al alto nivel de dominio del idioma inglés desde que se integran a la Universidad; también al hecho de que algunos alumnos ya trabajan como profesores de instituciones escolares en donde, de unos años a la fecha, les están exigiendo contar con un título universitario para continuar laborando. Además la propia Universidad de Guadalajara, cuenta con una empresa universitaria que oferta cursos de idiomas e informática y contrata a alumnos de la LIDILE que ya han cursado mínimo un año de la carrera.

En cuanto a la dinámica de participación, se da de la siguiente manera: En primera instancia, los estudiantes del segundo año (tercer y cuarto semestre) son responsables de dar clases de inglés a la comunidad en un horario de 7:00 a 8:00 horas, bajo la supervisión y retroalimentación de un grupo de profesores "observadores" del Departamento de Lenguas Modernas (adscritos a la LIDILE) y de compañeros que cursan el último año. Por su parte, los alumnos del tercer año (quinto y sexto semestre) brindan clases al público de 8:00 a 9:00 horas, siendo también ellos observados, verificados y retroalimentados por maestros de la LIDILE y discípulos de los últimos semestres. Finalmente, los estudiantes del cuarto año (séptimo y octavo semestre) son los encargados de Coordinar el Programa Abierto de Lenguas (PAL) en todos los sentidos. El grupo se divide en dos subgrupos: "Coordinadores" y "Observadores". En un semestre unos coordinan y otros observan, y viceversa en el otro semestre.

A continuación se describen en general las tareas que llevan a cabo cada subgrupo, tal y como han sido plasmadas por la actual Coordinadora Docente PAL/LIDILE. Los Coordinadores están encargados de diversas áreas: a) Registro; b) Material; c) Logística; d) Facilidades; e) Exámenes; f) Coordinación General, y g) Subcoordinación. Los alumnos de Registro son los encargados de realizar la publicidad

del programa y la inscripción correspondiente; más tarde se les asignan diferentes roles para que continúen durante el semestre apoyando a la Coordinación. Los educandos que son responsables del Material, brindan de las 6:40 a 9:30 horas un servicio para proveer de material didáctico, si así se solicita, a todos los estudiantes de la LIDILE, quienes fungen como profesores. Otro grupo de aprendices reservan y vigilan, dentro del Centro Universitario, las instalaciones (salones) donde se dan las clases de inglés. Los comisionados a dar Facilidades tienen como responsabilidad asegurar el inicio de clases en tiempo y forma, dar el campanazo de inicio y salida y revisar que las aulas siempre estén abiertas, limpias y listas para la enseñanza. Un conjunto de alumnos es el encargado de diseñar y desarrollar exámenes de ubicación, diagnóstico, exámenes parciales y finales. La Coordinación lleva a cabo un trabajo de supervisión general de todos los involucrados en el programa y organiza todas las actividades cotidianas pero, asimismo un estudiante funge como representante y responsable de la toma de decisiones del acontecer diario y mantiene contacto directo con la o el Coordinador Maestro LIDILE. La Subcoordinación, además de apoyar al Coordinador Estudiantil, organiza al subgrupo de Observadores-Estudiantes que retroalimentan a los Profesores-Estudiantes del PAL. La población semestral promedio de alumnos del PAL es de aproximadamente 300 estudiantes, organizados alrededor de unos 20 grupos.

En total, se tienen contabilizadas alrededor de 800 horas de prácticas profesionales, sin tomar en cuenta el tiempo de planeación diaria que llevan a cabo los diversos grupos de micro-enseñanza.

Una vez presentado, de manera panorámica, al PAL y su relación con las prácticas profesionales de los alumnos de la LIDILE, se expondrá, de manera breve, la conceptualización teórico-metodológica que ha sido desarrollada en Gran Bretaña y que resulta totalmente aplicable al área de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los inicios de la investigación en lo que ahora se conoce como la "cognición del maestro"⁶² se remontan hasta los años 70, pero no es hasta la década de los 80

⁶² Todos los conceptos clave o citas de este apartado son traducciones del inglés al español.

cuando empieza a volverse más aplicada al área educativa en general y, luego, al ámbito de la enseñanza y la educación del maestro en particular. Simon Borg, de la Escuela de Educación de la Universidad de Leeds del Reino Unido, ha sido uno de los propulsores en la investigación del área de la enseñanza de segunda lengua o lenguas extranjeras. Específicamente, en lo que se ha denominado la cognición o vida mental del maestro de lengua.

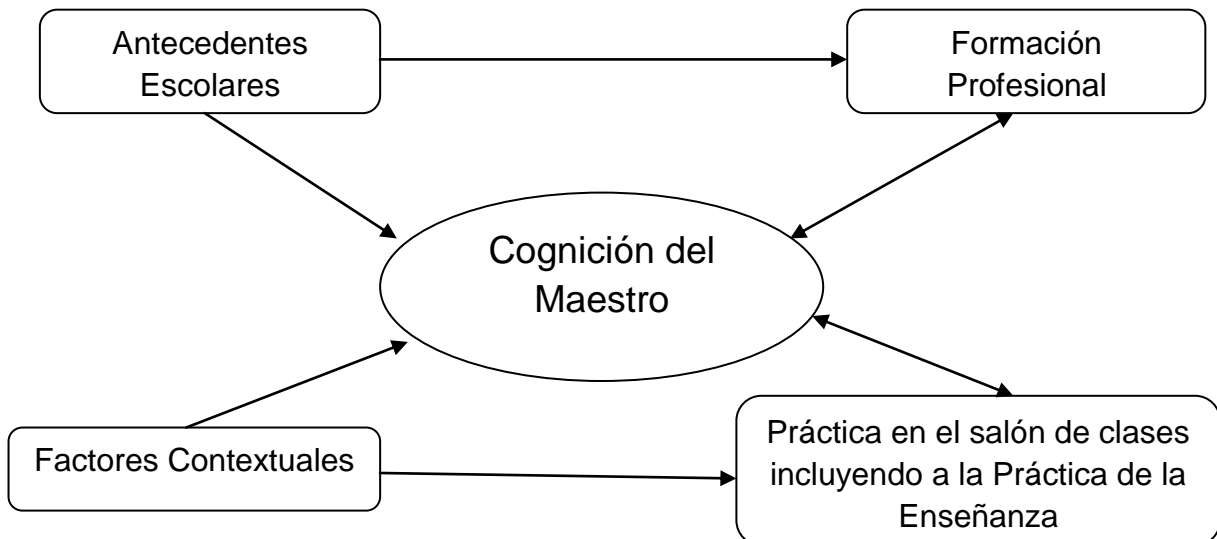
Borg (2003) nos ofrece una definición de lo que significa "teacher cognition": "...lo que los maestros piensan, saben y creen y la relación de estos constructos mentales con lo que los docentes hacen en el salón de clases de lengua" (p. 81) y también "la dimensión no observable de la enseñanza" (p. 81). Este autor afirma que los maestros de lengua son activos, son seres pensantes y que toman decisiones acerca del proceso de instrucción y sus alternativas fundamentándose en redes de conocimiento, pensamiento y creencias. Señala que a partir de mediados de la década de los 90, fue el periodo más fructífero para el desarrollo de investigaciones en esta área de estudio.

Phipps y el mismo Borg proporcionan un desglose pormenorizado de lo que actualmente es aceptado cuando se aborda "la naturaleza de la cognición del maestro y su relación con lo que los profesores hacen" (Phipps y Borg, 2007: 3):

- "Las cogniciones de los maestros pueden ser poderosamente influenciadas por sus propias experiencias como aprendices;
- Estas cogniciones influyen en el qué y cómo los profesores aprenden durante su formación escolar;
- Ellas (cogniciones) actúan como un filtro a través del cual los maestros interpretan nueva información y experiencia;
- Ellas pueden dar más peso a los efectos de la educación de los profesores al influenciar lo que éstos hacen en el salón de clase;
- Ellas pueden estar enraizadas y ser resistentes al cambio;
- Ellas pueden ejercer una influencia de largo plazo, persistente en las prácticas instruccionales del profesor;

- Ellas no son, al mismo tiempo, siempre reflejadas en lo que los maestros hacen en el aula;
- Ellas interactúan bi-direccionalmente con la experiencia (por ejemplo, las creencias influyen en las prácticas pero las prácticas pueden también guiar cambios en las creencias)".

A lo anterior, resulta importante agregar una conceptualización esquemática de la enseñanza, la cual enmarca cómo la cognición del maestro juega un rol primordial en la vida de éstos y que Borg, en su momento, propuso como punto de referencia para presentar a todos los factores involucrados, así como también ofrecer una explicación precisa de cada uno de ellos:



Esquema 1: Cognición del maestro, antecedentes escolares, formación profesional, y práctica en el salón de clases (Borg, 1997: 82).

Borg (1997) cuando habla de la a) "Cognición del Maestro" se refiere textualmente a :

Las creencias, los conocimientos, las teorías, actitudes, imágenes, los supuestos, las metáforas, concepciones y perspectivas acerca de la enseñanza, los maestros, el aprendizaje, los estudiantes, las asignaturas, el plan de estudios, los materiales, las actividades instruccionales y el ser (p. 82).

En relación con los b) "Antecedentes Escolares explica: "La amplia experiencia áulica, la cual define las cogniciones tempranas y moldea las percepciones del

profesor de su entrenamiento inicial"(p. 82) . Sobre los c) "Factores Contextuales" precisa: "Influyen en la práctica sea modificando cogniciones o de manera directa, por lo que la incongruencia puede aparecer entre la cognición y la práctica" (p. 82). Por lo que respecta a la d) "Formación Profesional" afirma: "Puede afectar las cogniciones existentes, aunque especialmente cuando no son reconocidas por lo que pueden limitar su impacto" (p. 82). e) Por último, señala a la e) "Práctica en el Salón de Clases incluyendo a la Práctica de la Enseñanza": "Es definida por la interacción de cogniciones y factores contextuales. Por tanto, la experiencia en el aula influye en las cogniciones inconscientemente y/o a través de la reflexión consciente" (p. 82).

6.2.3 Enseñanza de Idioma y Aspectos Culturales

El dictamen de la última modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (ya anteriormente mencionado), también da cuenta de la relación entre el lenguaje y la cultura, en particular en el Resultado número cuatro (segunda parte):

Que la orientación académica y formativa del especialista en la docencia del inglés es la de evaluar conceptos y principios teóricos y prácticos, en el campo de la educación en general y en la enseñanza del inglés en particular, en una forma crítica, dentro de un marco investigativo, reflexivo autodirigido, humanístico y centrado en el estudiante como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, el docente de inglés es capaz de relativizar el entorno cultural y de potencializar las relaciones entre individuos pertenecientes a diferentes comunidades lingüísticas y culturales debido a que, además de desarrollar saberes, el conocimiento de otros idiomas desarrolla actitudes que favorecen el desempeño adecuado en diversos ámbitos personales y profesionales. (Universidad de Guadalajara, Comisión Permanente de Educación del H. Consejo General Universitario, 2004: 1).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, resulta común generalizar que el concepto de cultura es una de las palabras más complejas o difíciles de abordar, en cuanto a que no es posible llegar a una sola definición o hacer una simple descripción.

Kumaravadivelu expone⁶³ que en el sentido más amplio del concepto "se incluye una vasta variedad de constructos como hábitos mentales, prejuicios personales, valores morales, costumbres sociales, logros artísticos, y preferencias estéticas de sociedades particulares" (2003: 267). Incluso, este profesor universitario de Lingüística Aplicada, nos informa que los antropólogos han utilizado la palabra cultura, sea con C mayúscula o minúscula, para hacer distinción a lo que cada una de ellas implica o significa. Cuando se usa con la letra alta se refieren a un constructo social el cual incluye esfuerzos creativos como el teatro, la música, el arte, la danza y la literatura. La letra minúscula, cuando el término es tomado como un constructo personal el cual señala los patrones de conducta, creencias, y valores que sirven de guía para la vida cotidiana de un individuo o un grupo dentro de una comunidad.

En la historia del terreno de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se señala que fue antes de la Segunda Guerra Mundial cuando el énfasis que se daba era a la *Cultura*, pero después se cambió a *cultura* debido a la importancia primordial que se le dio a la meta de la comunicación lingüística. Por lo anterior, los aprendices de lengua y los maestros empezaron a darle más valor a los aspectos cotidianos de las prácticas culturales y esto ha permitido la emergencia de áreas de estudio para la investigación aplicada muy valiosas hoy en día, como la de la comunicación intercultural y multicultural y la del inglés como lengua franca, las cuales interconectan al lenguaje no sólo con la cultura sino también con la identidad y muchos otros factores interrelacionados.

El mismo lingüista Kumaravadivelu (2003) es quien, citando una revisión de H. H. Stern (1992), nos marca que de manera más reciente la enseñanza de la cultura en la clase de lengua necesariamente implica tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual:

El componente cognitivo se relaciona con varias formas de conocimiento -conocimiento geográfico, conocimiento acerca de las contribuciones de la cultura meta a la civilización

⁶³ Las citas o conceptos clave han sido traducidas del inglés al español.

del mundo, y conocimiento de las diferencias en el modo o estilo de vida así como también en la comprensión de los valores y las actitudes en la comunidad de la segunda lengua o lengua extranjera. El componente afectivo se relaciona con la curiosidad y la empatía de los aprendices con la cultura de la lengua meta. El componente conductual se relaciona con la habilidad de los alumnos para interpretar conductas que son relevantes y conducirse ellos mismos en formas apropiadas culturalmente hablando (1992: 268).

Por todo lo anterior, el autor deriva que el objetivo general de la enseñanza de la cultura es: "ayudar a los aprendices de idioma a desarrollar la habilidad de usar la lengua extranjera en formas culturales apropiadas para alcanzar el propósito específico de interactuar empáticamente con los nativos hablantes de la lengua meta" (2003: 268). Obviamente que para lograr esto último, e incluso echar mano de otros puntos de vista del mundo (aún de los propios estudiantes), los maestros de lenguas tienen la alternativa de desarrollar en sus alumnos una consciencia cultural crítica, lo cual les permitiría conjuntar la cultura propia, que han heredado, con la otra cultura que han aprendido por experiencia y conllevaría un verdadero enriquecimiento mutuo.

De manera muy reciente, el investigador Will Baker es quien retoma la "inexorable" relación entre lenguaje, cultura e identidad, afirmando: "Toda comunicación involucra participantes, propósitos, contextos e historias, ninguna de las cuales son "neutrales" (2015: 3). Plantea que el término cultura no ha sido usado solamente en contextos académicos y profesionales, como el concepto de comunicación intercultural por ejemplo, sino que incluso ha sido sobre-utilizado, aún en medios de comunicación masiva y política y siempre sujeto a un gran debate y polémica, por lo que resulta difícil conceptualizarlo. Por lo anterior, propone que en lugar de intentar definirlo, es mejor caracterizarlo.

Apunta que desde un contexto histórico, en particular desde el punto de vista antropológico y sociológico, se prefiere el abordaje de lo cultural como "un modo de vida" más que las perspectivas tradicionales que dan cuenta de una jerarquía civilizatoria o predominantemente artística o de un proceso de desarrollo o "cultivo" individual y de conjunto. Para este autor resulta imprescindible retomar, desde

diversas perspectivas, el concepto de cultura "como un producto, como discurso, como práctica y como ideología" (2015: 46) y agrega "de manera más significativa esta la noción de cultura como semiótica y simbólica" (2015: 50).

Cuando se visualiza a la cultura como un producto, suele tomarse como un sistema, un "contenedor", una estructura o "cosa", la cual es compartida por grupos de personas y suele relacionarse con la noción de "nación o lo nacional". El enfoque discursivo percibe a la cultura como construida en y a través de la palabra o la disertación. La perspectiva que enfatiza la práctica enfoca a la cultura "como algo que nosotros *hacemos* en lugar de algo que nosotros *tenemos*" (2015: 56). Para abordar la cultura como ideología Baker (2015) retoma una cita textual de Gee:

Los modelos culturales no están todos mal o bien. De hecho, como todos los modelos, son simplificaciones de la realidad. Ellos son la ideología a través de la cual visualizamos nuestros mundos. En este sentido, todos nosotros somos ambos, *beneficiarios* y *víctimas* de la ideología, gracias al hecho de que hablamos una lengua y vivimos en una cultura. Pero podemos -o a veces estamos obligados moralmente a- cuestionar nuestros modelos culturales y reemplazarlos con otros, algunas veces con teorías explícitas y bien desarrolladas. Últimamente, estas nuevas teorías son modelos también, pero esperamos, mejores modelos (2008: 29).

Para cerrar esta sección sólo restaría mencionar la propuesta que hace el mismo Baker en el sentido de lo ineludible que resulta, actualmente, fundamentarse en la Teoría de la Complejidad para el entendimiento y exploración de la cultura con una noción o caracterización de la multiplicidad, fragmentación y fluidez de su dinámica, aún vista como un todo, pero un todo en constante cambio, en permanente movimiento.

6.2.4 Desarrollo de la Identidad Profesional

El concepto de identidad, al igual que el de cultura, resulta sumamente complejo abordarlo e intentar definirlo. Sobre todo cuando se tiene como perspectiva básica llevar a cabo una pesquisa reflexiva de éste desde los procesos educativos de formación profesional y sus principales actores, en especial los jóvenes universitarios.

En el primer capítulo denominado "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos" del libro que coordina Bartolomé (2002), Marín, su autora, de entrada hace la siguiente interrogación: "Identidad ¿una o múltiple ?", y afirma:

la identidad no se construye únicamente por la vía de la singularización o la diferenciación, se constituye también mediante una relación dialéctica entre el Yo y el Otro. No hay identidad sin el Otro. Por consiguiente, al hablar de la identidad propia hay que considerar también la identidad ajena. La identidad personal es básicamente producto de las culturas que nos socializan mientras que la identidad cultural se fundamenta en el sentido de pertenencia a una comunidad (p. 31) .

Lógicamente, la misma autora es quien contesta la pregunta arriba mencionada, concluyendo que una persona tiene sólo una identidad con una

estructura multidimensional (...) hecha de todos los elementos que la (*sic*) han dado forma, en una mezcla especial y única (somos el resultado del entrecruzamiento en nuestras biografías de rasgos y elementos variados: lugar de nacimiento, lugar de vida, profesión que se ejerce, la lengua o lenguas que hablamos, la religión o creencias que profesamos) (p. 31).

Como ya se planteó desde un inicio, el término identidad conlleva varias acepciones. Una de las más conocidas es, tal vez, la que plantea la "representación de sí" que tiene la persona. Uno de los máximos exponentes de este enfoque es Erick Erickson, un psicoanalista alemán que emigró a los Estados Unidos en 1933. A diferencia de su mentor Sigmund Freud, Erickson enfatizó la influencia de la sociedad y la cultura sobre la personalidad en desarrollo. Su Teoría del Desarrollo Psicosocial planteó el proceso de desarrollo del yo como vitalicio, estructurando el ciclo vital de todo ser humano en ocho etapas, cada una de las cuales enfrenta al individuo a una "tarea" a resolver y lo puede hacer adecuada o inadecuadamente.

Las dos etapas que tienen una relación directa con el desarrollo de la identidad son: la primera denominada *Confianza básica frente a desconfianza* (del nacimiento a aproximadamente 18 meses de edad) y la quinta conocida como *Identidad frente a confusión de la identidad* (de la pubertad a la adultez temprana). En la número uno,

"el bebé desarrolla el sentido de si el mundo es un lugar bueno y seguro" y en la cinco "el adolescente debe determinar el propio sentido de sí mismo (¿Quién soy yo?) o experimentar confusión respecto a los papeles" (Papalia, Olds y Feldman, (2002: 32).

Por su lado, Van Dijk (1999), en su libro titulado: *Ideología una aproximación multidisciplinaria*, plantea lo siguiente:

Como identidad personal, comprendemos que es una representación mental de uno mismo con toda nuestra biografía y experiencias acumuladas, además de la interacción con otros que nos conduce a la identidad de grupo que es una representación social de sí mismo y su colección de experiencias de pertenencia a otros grupos (1999: 112).

De manera breve: "la identidad es a la vez personal y un constructo social, o sea, una representación mental" (1999: 152).

Ahora, si nos aproximamos a los enfoques que en el ámbito de la lingüística aplicada se han desarrollado en relación con la identidad, lógicamente encontramos que este concepto ha sido asociado con el de lenguaje. Es de nuevo Baker (2015) quien parafraseando a varios autores, establece que la identidad es típicamente visualizada como construida, de manera opuesta a lo natural o heredado y donde tanto el lenguaje como el discurso juegan un papel central. Uno de estos autores, Joseph, va aún más lejos y clama que el lenguaje y la identidad son inseparables, por lo que enfatiza: "el fenómeno completo de la identidad puede ser comprendido como un fenómeno lingüístico" (2004: 12). Por su parte Johnson (2008), estaría de acuerdo con la declaración anterior, siempre y cuando no se llegue al extremo de hacer alusión al "mito" de que el lenguaje determina el cómo pensamos; acota que sí lo influye pero no lo engendra del todo.

En el libro *La Enseñanza Universitaria/El Escenario y sus Protagonistas* de Miguel Ángel Zabalza (2004), a pesar de su concentración en el análisis de la enseñanza o docencia y el profesorado de este nivel educativo, también nos encontramos que le interesa contestar a la pregunta: ¿Cómo son y cómo aprenden los alumnos universitarios?, por lo que les dedica el quinto y último capítulo de su obra a ellos. En

este capítulo intitulado *El alumnado universitario*, reconoce: "Al igual que sucedía al hablar de los profesores de Universidad, también los alumnos poseen unas características especiales y su itinerario formativo se ve sujeto a un conjunto de condiciones particulares" (2004: 181). En cuanto a características de este colectivo, como miembros de la comunidad universitaria, que presentan hoy en día y que se requiere que se tomen en cuenta desglosa los siguientes: 1) Proceso de masificación; 2) Proceso de feminización; 3) Proceso de selección; 4) Los estudiantes universitarios como sujetos adultos, y 5) Los alumnos como aprendices. En relación con este último punto, Zabalza dice textualmente: "Una de las características y condiciones básicas de identidad del estudiante universitario es, justamente, la de persona que se halla en un periodo de formación, esto es, de aprendizaje" por lo que recomienda que todo profesor universitario lo considere siempre importante y crucial dado que, por lo general, a los maestros se les olvida "esta dimensión personal de cómo los alumnos aprenden, cómo transitan por su cabeza y por su corazón los contenidos que les explicamos, resulta algo <ajeno> y fuera de nuestro espacio de preocupaciones y saberes" (2004: 188).

Bajo esta misma tónica, Watkinds-Goffman (2004) enfatiza la importancia de "diseñar planes de estudio y cursos en los cuales los alumnos se sientan cómodos, todos los profesores deberían estar en contacto con aspectos de la cultura e identidad y mantener una perspectiva multicultural y flexible sobre la identidad lingüística y cultural" (de sus alumnos) (p. 12).

Para finalizar este apartado, se recurrirá a Guzmán y Saucedo (2007) quienes en la *Introducción* de la obra que coordinan sobre investigaciones de corte cualitativo sobre estudiantes de educación media superior y superior manifiestan:

el interés está puesto en el sujeto estudiante como unidad de análisis y no en otras temáticas en las que aparece de manera secundaria, o que se les toma como población a evaluar o como muestra para comprobar teorías dentro de disciplinas particulares. Estas investigaciones nos presentan a los estudiantes como sujetos activos, que interpretan su entorno educativo, que buscan un sentido a su quehacer, que valoran y revaloran su escolarización, que viven intensamente su trayectoria escolar, que escriben y re-escriben

su propia historia y que construyen día a día su identidad como estudiantes, como adolescentes y como jóvenes (p. 12).

Una vez que se ha llevado una sucinta contextualización de cada una de la categorías de la información que más interesan, se procederá al análisis cualitativo de los datos recolectados.

CAPÍTULO SÉPTIMO/ RESULTADOS DE LA SEGUNDA ETAPA

7. Resultados de la segunda etapa

A) Entrevistas

Con el objeto de ofrecer, de entrada, una visión de conjunto de los alumnos universitarios o sujetos de estudio que fueron entrevistados se presentarán algunas características generales. Toda la población de sujetos (18) se ofrecieron como voluntarios para participar en el presente estudio; todos ellos, en su momento, fueron dictaminados en el Calendario Escolar 2009 B y se inscribieron en el programa educativo denominado: Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera. Al momento de ser entrevistados se encontraban cursando el octavo y último semestre de la carrera señalada. En cuanto a distribución por sexo, 8 fueron mujeres y 10 hombres. Por lo que se refiere a edad, 12 de ellos entraron en la categoría de 17 a 21 años, 4 a la de 22 a 26 años y 2 a la de 37 o más. En relación con la escuela de procedencia, 12 alumnos provenían de las escuelas de educación media superior de la propia Universidad de Guadalajara, 1 de escuela pública, 4 de escuelas privadas y 1 del extranjero.

Antes de proceder al análisis y la presentación de la información recabada durante las entrevistas abiertas (ver Anexo 4)⁶⁴, se precisa recordar que el examen cualitativo e inductivo de los datos estará centrado en las unidades de contenido ya precisadas de antemano: a) Episodio inicial de ingreso a la Universidad; b) Significación de las prácticas de enseñanza curriculares y la variedad de roles adoptados durante su proceso de formación profesional; c) La relación entre lenguaje y cultura, y d) El desarrollo de la identidad como docentes. Además de la codificación o categorización de la información obtenida, primero por orden de recolección y segundo por temas: 1) Alumnos Universitarios; 2) Proceso de Formación Docente y Plan de Estudios; 3) Enseñanza de Idioma (inglés) y Aspectos Culturales y 4) Desarrollo de la Identidad Profesional.

⁶⁴ Página 248.

A partir de aquí se analiza "la voz de los estudiantes", la información aportada por los entrevistados.

7.1 Episodio inicial de ingreso a la Universidad

Para dar cuenta de la primera unidad que implica su integración a la Universidad, a un programa educativo en específico y, por ende la adquisición de la categoría como alumno regular universitario, nos concentraremos en el interrogante que giró en torno a cuáles fueron sus principales motivos para elegir la profesión docente en general y, en particular, la docencia del inglés como lengua extranjera. Para fundamentar y ubicar sus diversas justificaciones discursivas, tomaremos en cuenta el desglose categorial que proponen Jiménez y Perales en su libro *Aprendices de maestros/La construcción de sí*, donde afirman que es posible identificar "la posición desde la que construyeron su proyecto de vida y en la que conformaron la visión anticipada de lo que significa ser docente" (2007: 32).

1) Convivir y disfrutar el trabajo con niños; 2) Identificaciones tempranas con la docencia; 3) Disposiciones familiares, modelos y contextos; 4) Vocación de servir, y 5) Necesidad o circunstancialidad (2007: 33-39).

A continuación se sistematizarán las diferentes expresiones obtenidas durante las entrevistas a los estudiantes, las cuales "remiten a episodios y disposiciones decisivos, condiciones significativas de sus biografías y trayectorias" (2007: 31) y que toman una orientación en cuanto a el por qué de su elección de la profesión docente o como maestro de inglés.

7.1.1 Convivir y disfrutar el trabajo con niños

En esta primera categoría se materializa discursivamente el deseo de convertirse en un verdadero guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de transmitir conocimientos, de referirse a sus potenciales futuros alumnos o traer a colación la tarea tradicional del oficio de ser maestro de primaria para trabajar con niños:

"Porque... porque tenía mucho interés... en... me intere... bueno, no sé... me interesa mucho la educación, más que nada, la educación, este, de los

niños de aquí de México, porque yo pienso que nos falta mucho, amjá, que en ese concepto de educación estamos muy mal y es por lo mismo porque no contamos con maestros realmente preparados que tengan la adecuada formación, metodología para aplicar en las diferentes edades, en las diferentes etapas de del ser humano que es en la primaria, secundaria, prepa (# 4, A. M. Fem.)⁶⁵

7.1.2 Identificaciones tempranas con la docencia

En este rubro la elección vocacional está atada a experiencias que fueron asociadas con modelos que resultaron significativos, u observados durante su niñez, sea en el mismo proceso de escolarización inicial o de identificación afectiva con algunos maestros o incluso en el juego mismo:

"Bueno, pues siempre, este, a mi me gustó mucho el área de la docencia porque yo lo veía en mis maestros y yo decía, yo quisiera ser como tal o cual maestro y tuve un maestro de inglés en la primaria que era buenísimo en lo que hacía, bueno de acuerdo con mis pensamientos en ese momento...- Entonces me gustó mucho el inglés. Cuando salí de la primaria comencé a estudiarlo, normalmente en una escuela privada, este, y pues me encantó, siempre fui buena alumna, de muy buenas calificaciones y pues como la docencia fue algo que siempre me acompañó, no por mi familia, por mí misma. Entonces, llegó un momento llegó en la prepa en donde decidí que yo quería algo relacionado con los idiomas y al mismo momento con la docencia, para esto yo no sabía que el LIDILE, esta licenciatura existía, porque creo que no hay la suficiente suficiente de, o por lo menos, cuando yo entré así no pasó...-Buscando así, de pura casualidad, encontré Docencia del Inglés y ahí fue cuando me fasciné yo porque, este, dije es que ya sé inglés, te piden esto, pues voy a

⁶⁵ Este código incluye el número de la entrevista, la(s) inicial(es) del nombre del entrevistado y el sexo).

intentarlo y básicamente eso fue, yo creo que, la vocación es lo que yo traía respecto a la docencia, más, yo siempre o antes de la prepa yo decía, bueno maestra de primaria o de, de educación básica era lo que yo pensaba; pero si encontré la docencia y yo dije, es que está padre porque tengo la posibilidad de enfocarme en varios, eh, pues varios públi...en el público en lo que me enfocaba, porque yo decía en la primaria pues repites año con año lo mismo en que, igual los métodos pueden ser diferentes o lo que uses o los alumnos incluso, pero en ese tienes la posibilidad de tratar con, este, con variedad pues desde niños, adolescentes, adultos y enseñarles de diferentes maneras, los diferentes niveles, entonces pues desde que vi ya la carrera vine aquí a preguntar... "(#8, N. Fem.).

Ah, ba, bue, básicamente conmigo fue, como, un poco diferente a, a, como, mis amigos o mis compañeros porque, desde que era muy pequeña, yo sabía que quería ser maestra. Igual tuve muy buenos maestros en la primaria y en la secundaria, y fue como mi motivación y aparte, no sé, desde chiquita he sido mandona y así, que me gustaba, jugaba a que era la maestra y no sabía que era de, del idioma, de inglés...- Entonces ya, cuando estaba en la prepa para mí fue muy fácil de, eh, ya sabía que quería ser maestra, no conocía este lugar, la verdad, este, y ya que me enteré de la licenciatura pues, para mí fue muy fácil tomar, como, la decisión...(# 14, C. Fem.).

7.1.3 Disposiciones familiares, modelos y contextos

Aquí resulta evidente que la dinámica familiar, revestida por la dimensión parental o familiar profundamente afectiva, en una atmósfera de convivencia cotidiana, y donde la labor docente era sumamente valorada, resultan factores que predisponen, casi como "herencia", a elegir la profesión docente:

"Yo creo que, este, yo creo que eso ya viene así como de familia, mi madre es maestra también, es docente; mi abuela también es docente,

este, ah, este, anteriormente no me llamaba mucho la atención lo que es la docencia, estuve como dos años, este, inhábiles, sin estudiar, es que simplemente estaba estudiando inglés y fue ahí cuando, como, me empezó a interesar mucho, como, eso de la enseñanza y como a mí siempre me han gustado los idiomas, pues no sé, quise, como, probar, este, no, no probar, sino que, como de, como me gustaba mucho el inglés (inaudible) siempre había técnicas que el maestro, por ejemplo, nos, este, nos ponía a nosotros como estudiantes, y me empezó a latir mucho la atención, este, sobre la docencia" (# 5, An. Masc.).

"Um... Bueno, a mí siempre desde que estaba en la prepa me gustó el inglés y empecé aquí en Proulex y ya que me acercaba al final de la prepa escuché de esta carrera. -Entonces, este, también en mi casa hay puro maestro, ¿no? -Mi mamá es maestra de biología, de ciencias; mi tía es maestra de historia; mi otra tía es maestra de física, entonces dije, pues, ya que estamos en las mismas dije que haya uno de inglés y, este, pues si también pensaba ver qué onda al principio con la carrera, pues me gustó..."(# 7, Or. Masc.).

"Ok, bueno puees eso... fue porque siempre me ha interesado... no sé... como... la cultura anglosajona...-Y siempre quise aprender inglés porque... bueno aprendí como hasta los 17...yaa...-... y entonces ya me metí a a aprender inglés y y no sé me interesó mucho pues el el proceso de... cómo es el aprender inglés porque por ejemplo yo tuve malas experiencias cuando... con mis maestros en a... nivel no sé secundaria o a nivel prepa que realmente no aprendía nada de esas clases, siempre como que me dio la la idea, la idea pues de que yo yo pensé que yo podría ser como un buen maestro entonces me me empezó como a llamar la atención y ya después descubrí lo que estaba LIDILE, por lo mismo de que estuve checando las carreras que existían yyy... no sé fue así como como medio me llamó la atención además de que mi mamá es

maestra entonces ya lo de...-...no sé lo de la vida de docente ya venía como...bien sí...- Mi mamá tiene ah es es maestra ah tiene licenciatura en... bueno a nivel... para dar clases a nivel primaria y a nivel preescolar también. - Pues sí ya estaba como ambientado como ambientado en lo de la onda de las escuelas y de repente me iba con mi mamá así pues a sus clases y no sé me llamaba mucho la atención eso eso de ser maestro" (#18, J. Masc.).

7.1.4 Vocación de servir

Esta clasificación distingue a aquellos sujetos o actores de la educación a los que les resulta genuino ayudar a otros, incluso también puede remitir al imaginario social que, históricamente, fue construido alrededor del oficio de profesor, principalmente de educación primaria, en las primeras décadas del siglo XX. Esto sucedió, específicamente, en la etapa de la post-revolución en México cuando dio inicio la estructuración del sistema educativo y la caracterización del trabajo docente como parte de una "memoria colectiva transgeneracional" en cuanto al desarrollo del nuevo Estado nación con reglas y principios que el maestro asume por vocación genuina y como una forma de realización como persona.

"La primera es que, en mi trabajo iban... chicas que estaban estudiando inglés, como sabían que nosotros hablábamos inglés nos iban y nos preguntaban (y cuando les explicaba yo, eehh, y veía que sí entendían se sentía como un orgullito así de ¡Aaaahhh!, de haber enseñado; me sentía a gusto pues, me sentía bien. A raíz de esto un compañero mío, yo no sabía que existía esta carrera aquí, porque no tenía mucha publicidad y él fue quien me dijo, sabes que está esta carrera en la U de G, pero pues si pero es muy difícil para entrar y prácticamente él fue el que me dio el último empujón; ¿Sabes qué? Yo veo que te gusta, así como darles, enseñarle a la gente pues, porque no vas y haces el intento, y a raíz de eso, me vine e hice mis exámenes" (# 1, C. Masc.).

"Pues es que siempre me ha gustado trabajar con la gente, o sea, no sé porque, no es mi personalidad pero me gusta trabajar con la gente, y además que, desde niño se me dio el inglés, o sea, se me dio natural, nunca, nunca estudié, hasta que me pidieron entrar aquí, porque si, con mi inglés muy feo, pero ya que lo pulí, estuve un año estudiando y ya me, como, me metí acá. Y o sea, básicamente, trabajar con la gente y, y el hecho de que ya sabía inglés. pero no sabía que, que realmente esa, la carrera tan completa, como ya ahorita me estoy dando cuenta, que no nada más somos, nos enseñan a ser maestros, sino psicólogos, analistas del discurso y todo eso. Pero sí, básicamente eso" (# 2, M. Masc.).

"Ajá. Escogí estudiar una carrera debido a que mis padres estudiaron también una carrera...- Y mi mamá una maestría. Entonces, yo me siento con el deber de seguir sus pasos y tener algo, ¿no? Una base educativa. Y la carrera de docencia, la carrera de docencia porque desde, desde la preparatoria me sentí muy identificada con el rol del maestro y la responsabilidad que tiene, así como, enseñarle a los estudiantes y transmitir conocimiento. Y, de acuerdo a estudiar la carrera de docencia del inglés, fue porque me, me llamó la atención el lenguaje, en especial el inglés, eh, y también ten... sentía una facilidad hacia ese idioma y pues es, es una cultura que me gusta en lo personal" (# 10, W. Fem.).

"Ujum. Pues la principal porque quería en, enseñar. - Y pues la licenciatura me ofrecía una preparación más completa para poder enseñar a nivel secundaria, primaria; entonces por eso me interesó" (# 17, S. Fem.).

7.1.5 Necesidad o circunstancialidad

Este rango conlleva el reconocimiento de que la elección de esta profesión obedeció a circunstancias de índole pragmática o de acoplamiento, que fue cuestión de ajustar su decisión para continuar su escolarización, lo cual sí formaba parte de su proyecto de vida:

"Sí, este, yo tenía dos opciones, la principal es, era en la Normal Superior o aquí...-Pero viendo, este, los horarios y... y luego que también desde hace mucho tenía ganas de estudiar en la Universidad de Guadalajara y aparte los horarios se me acomodaban mejor aquí y, este, si esas son mis razones; otr... otra de las razones es de que, por ejemplo, en cuestión de transporte, me quedaba el tren ligero muy bien, este, parece que esas son las razones; otra razón es porque en mi escuela me pedían que nos actualizáramos...- Y, este, pues viendo la posibilidad de entrar a la carrera, este, pensé que ya iban varias opciones, varias cosas que, que eran necesarias, y, este... también que, que yo había cursado la otra carrera en la Normal, la misma carrera pero en la Normal Superior, pero no la terminé, entonces necesito estar titulado...- Y, este, esa fue otra de las fuertes razones para, para hacer la carrera, el titularme" (# 9, O. Masc.).

"Bueno, principalmente, yo había estudiado otra carrera...- No la terminé. - El CUCEI. Peor por una u otra razón, terminé saliéndome...- Y, yo había optado por esta carrera como mi segunda opción...- Porque tenía conocimiento del inglés y me gustaba la enseñanza..."(# 11, R. Masc.).

"Ujum. Bueno, tenía varias opciones y pensadas, me, quería estudiar fotografía o, ¿qué más?, este, o diseño gráfico y otras, porque, como que, a mi me hicieron un examen en la prepa, como diciéndome, hacia qué área yo me inclinaba...- Entonces, siempre me incliné hacia las, ah, hacia las lenguas extranjeras y hacia lo que consta del diseño, dibujo, todo ese tipo de cosas. Entonces, este, después me hicieron el examen para entrar a la Universidad y siempre salí inclinada hacia las lenguas, entonces dije, "esto es lo mío" y hay bastantes cosas que me gustaría cambiar en cuanto a la, a la metodología que siguen los maestros, porque siempre siempre, no sé, desde pequeña siempre he criticado a mis maestros, "no, yo lo hubiera hecho de esta manera." Entonces, eh, y hablando en el inglés, yo

dije, "ah, pues ¿por qué no? Quiero intentarlo, a ver qué pasa."- Y entré, bueno, entré, dije, "no, si me está gustando esto." Me gusta lo de la lingüística, me está gustando lo de la metodología, la gramática, todo este tipo de cosas, me gusta mucho, lo disfruto, disfruto el aprender lenguas, entonces este, enseñarlas, ¿por qué no?" (# 12, V. Fem.).

"Ok, bueno, yo estaba por egresar de la preparatoria, a mi me interesaba mucho la lingüística y empecé a buscar ¿no? Una licenciatura en lingüística. Entonces, como no encontré, mis opciones se limitaron y empecé a revisar los programas de estudio de licenciaturas que estuvieran relacionadas con mi tema, como por ejemplo, estuvo letras hispánicas, docencia del inglés, didáctica del francés, y me resultó interesante la docencia del inglés porque aparte de tener materias enfocadas en el ámbito lingüístico, tenían otras que también me interesaban como psicología del adolescente, porque yo llegó un momento también tomé en cuenta la psicología, pero mi interés más fuerte siempre fu la lingüística ¿no? Y pues, o sea yo veía ser maestro como, bueno (inaudible) dar clases de idioma y ya en otro factor que me hizo decidirme no por letras o no por, este, francés es porque hablaba inglés en su momento y porque había otros idiomas que yo iba a poder tomar, a mi me interesaban el francés y me interesaba el alemán pero mi interés siempre el más fuerte y que sigue siendo a lingüística" (# 16, Al. Masc.).

7.1.6 Motivación instrumental y lingüística

En cuanto a esta última categoría, la observación que se requiere realizar es en el sentido de que en el desglose categorial propuesto por Jiménez y Perales se decidió hacer una "integración local"⁶⁶ (Rojas, 2013). Po eso se agregó un rango más, el de: Motivación instrumental y lingüística, en virtud de que durante el proceso de clasificación, análisis e interpretación del material, se hizo evidente la necesidad de

⁶⁶ "Reclasificar e interpretar el material y abrir sub-secciones si fuera necesario (bajo categorías descriptivas o conceptuales relacionadas con la cuestión" (2013: 97).

abrir una posición que diera cuenta de un aspecto especializado, como lo es el gusto o facilidad por el idioma inglés y/o tomar ventaja del dominio previo, avanzado o completo del mismo, como factor principal y definitorio para optar por esta profesión docente.

"Pues, desde que yo era joven, me, me gustó mucho el idioma inglés, me llamó mucha la atención y agarré sabor a, al idioma porque me gustó bastante. Después yo, pasado tiempo me, me involucré mucho con extranjeros, de hecho tuve una novia que fue americana y que fue maestra de inglés, y por medio de ella empecé a conocer todo este mundo de docencia y enseñanza, me llamó muchísimo la atención. Después de eso, supe que estaba esta carrera aquí y me decidí a hacer parte de ella. También principalmente uno de los motivos que me influyó bastante para estar en esta carrera fue el mejorar mi, mi dominio del idioma, principalmente" (# 3, P. Masc.).

"Bueno, mi principal motivo fue porque, eh, adquirí el idioma de chico... Y decidí sacarle provecho y pensé que sería, este, la forma más útil, más útil y si tendría, así como un puesto seguro en el campo laboral... Y esa es la principal razón y segundo, me gusta, este, me llama la atención mucho lo... el lenguaje, la producción del lenguaje, en ese caso la lingüística y esa es la razón" (#6, Y. Masc.).

"Ah, principalmente porque en ese momento estaba estudiando inglés y me di cuenta que tenía facilidad de aprender el idioma y aparte me gustaba la manera en la que enseñaban los maestros de inglés. Entonces dije, "bueno, quiero intentar LIDILE" Pero también siempre ha sido educación, la educación ha sido una de las principales, ah, co, como, herramientas que creo que tiene la sociedad para poder cambiar, ah, problemas sociales. Entonces sí, bueno, se mezcló con la educación y ya que estén aquí, y con mi facilidad con los idiomas, entonces creo que

puedo combinar dos cosas que me gustan y LIDILE me puede ayudar a (inaudible) esos aspectos" (# 13, L. Fem.).

"Bueno, em, primero que nada, no estaba dentro de mis opciones. Nos, no tenía conocimiento de la carrera, pero como había estudiado inglés y, eh, mi papá me pagó lo, me pagó los cursos. Mi papá me recomendó, este, estudiar algo en, este, en el ámbito de, del inglés, ya sea en la enseñanza o en alguna otra cosa y, este, y pues...mmm... de, decidí en, lo, busqué la carrera y me interesó, este, pero siempre había pensado que la enseñanza no era, no era para mí, porque a mí me gustaban otras cosas, y tenía otras opciones; y, este, dude de, de mi capacidad en, en las otras áreas, y...eh, me decidí por el inglés, porque ya lo había estudiado, porque... se me iba a hacer fácil y porque, este, porque el ámbito laboral creo que, que es bueno, la enseñanza del inglés, así que, este, pues por eso decidí" (# 15, M. Fem.).

Por todo lo anteriormente señalado, es clara la multiplicidad de motivaciones que se encontró en este universo de estudio, lo cual refleja la heterogeneidad del grupo a la hora del proceso de toma de decisiones que los guió a plantearse la elección de la profesión docente de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como parte de su esquema de vida futura. De hecho, nos encontramos casos para todo el desglose categorial retomado incluyendo la categoría agregada que podemos contemplar en el cuadro 15:

Categorías	Número de profesores	Porcentaje de profesores
1) Convivir y disfrutar el trabajo con niños	1	5.55%
2) Identificaciones tempranas con la docencia	2	11.11%
3) Disposiciones familiares, modelos y contextos	3	16.66%
4) Vocación de servir	4	22.22%
5) Necesidad o circunstancialidad	4	22.22%
6) Motivación instrumental y lingüística	4	22.22%

Cuadro 15: Categorías motivacionales

7.2 Significación de las prácticas de enseñanza curriculares y roles adoptados

En relación con la segunda unidad de contenido, la de significación de las prácticas de enseñanza curriculares, la variedad de roles adoptados durante su proceso de formación profesional y el Plan de Estudios de manera global y, en especial la "cognición del maestro" (concepto central propuesto por Borg, en el ámbito de la investigación de la enseñanza de lenguas extranjeras), es decir, sus pensamientos, conocimientos y creencias sobre el proceso de instrucción que realizan en el Programa Abierto de Lenguas (PAL); que inician desde el tercer semestre y en el cual asumen una variedad de papeles, desde maestros de inglés al principio (organizados en grupos de micro-enseñanza), para luego ser observadores hasta finalmente fungir como coordinadores del propio programa. Se requiere de nuevo hacer una "integración local" y derivar una categorización que apoye nuestro abordaje:

1) Significado personal de iniciar prácticas en PAL; 2) Experiencia docente previa; 3) Imagen de cuando se está preparado para dar clases, y 4) Supuestos en cuanto a variedad de roles adoptados.

Una vez derivado lo anterior, visualicemos discursivamente "la dimensión no observable de la enseñanza" y escuchemos detalladamente las representaciones personales que construyeron los alumnos durante la implementación de sus prácticas:

7.2.1 Significado personal de iniciar prácticas en PAL

"Al, al principio yo lo encontré bastante difícil, maestra. - Al principio porque... era como si me mandaran a la guerra y sin fusil, ¿Por qué? Porque en métodos... ¿Puedo decirlo?... - Bueno, en métodos, clase clase no sentimos que nos hayan dicho, ¿saben qué? Ustedes como maestros, que tienen que hacer esto, que tienen que ver esto, tienen que hacer esto,

¿no? En métodos, en el primer año, todo lo que fue primer año, fueron: ¿sabes qué? Ese método se utiliza por esto y por esto, y cuando es así, normalmente, uno se enfoca en lo que a uno le va a tocar exponer; eso sí, eso sí lo ve uno bien pero lo demás no, porque se enfocan en el de uno. Y a raíz de eso, yo creo que no muchos ánimos, y ¿qué vamos a hacer? ¿cómo le vamos a hacer? Es lo principal, no teníamos armas como para decir, no, pues ¿sabes qué? Esto. Nos empezó a ayudar ya lo que nos empezó a decir Connie... - Eso ya tomábamos los ejemplos de lo que ella nos hacía, las actividades de... ¡ah! bueno porque no aplicamos la actividad que hicimos con ella la aplicamos acá en PAL, pero el que nos haya mandado así, así tan... tan sin armas, tan... sin el conocimiento de lo que realmente teníamos que hacer, si me fue bastante difícil. - Que le dijeran a uno cómo, cómo hacer una clase, desde allí, porque cuando lo lo... cuando vimos métodos era, era lo que nos hubiera gustado que nos dijeran, ¿sabes qué? Mira, para hacer... no sé si tienes alumnos de, de este tipo es bueno que tu implementes este método, porque este método habla de esto, esto, esto y esto, pero, pero desgraciadamente no fue así pues... sería estupendo que hicieran eso" (# 1, C. Masc.).

"A mí me parece increíble, o sea, no, no creí que la carrera fuera ser así, desde temprano, a este punto, nos pusieran a dar clase y a mí me encantó, o sea, yo, yo me dio la confianza para ya poder irme a plantar en cualquier escuela ahorita de inglés y... pedir trabajo y si, en dado caso de que me pidan darles una clase modelo, yo ya tengo la experiencia para darles la clase ¿no? Porque, o sea, las clases son completísimas, o sea, toda la clase, to, to, todo lo preparo para dar clase, y no nada más impartir la clase, sino, sino facilitar el lenguaje al, a los alumnos, o sea, no nada más el maestro que se para y "bla, bla, bla" no, o sea, de otra manera, una manera diferente. Y es, al principio sí fue difícil en tercero, porque si es un shock, o sea, es mucha tarea, mucha tarea diario, porque diario uno tiene que planear la actividad y uno conforme va avanzando, este, ya en el

segundo año de PAL, ya le toca a uno dar la clase solo, depende, depende el grupo...- Pero, a mí me encantó, o sea, me sentía, a pesar de que me tenía que levantar muy temprano, no me importaba, preparar material y todo, porque no sé, o sea, vamos a ser maestros...- De hecho todavía me acuerdo el primer día, no me sen... o sea, me sentí un poquito nervioso, pero a la hora de, de empezar a dar la clase, como, no sé, como que cambió algo, o sea, yo, yo siento que también sería buen actor porque el estar dando clase es como cambiar tu personalidad, o sea, es ser más, más amable, "Muy bien, muy bien", este, darles motivación pues a los estudiantes y pues no, no, nunca se me hizo difícil, siempre me ha gustado, o sea, siempre me levantaba y me gustaba mucho venir a PAL, ahorita me, me da muchísima más flojera venir nada más a..."(# 2, M. Masc.).

"Bueno maestra, como usted dice, los dos primeros semestres, uno se pasa muy relajado, como, como estudiante y está muy bien el ambiente, pero una vez que entra tercero, como, como este doble rol que usted menciona es, las cosas cambian totalmente, las cosas se hacen más pesadas, en eso se aumenta bastante. En mi caso particular, yo cuando entré a formar parte de PAL le batallé bastante, hubo muchos problemas que tuve por, por falta de conocimiento, principalmente. Yo siento que los primeros semestres no, no enseñaban lo suficiente, lo que se debió saber a un nivel de ese, a un nivel así pues, de hecho, yo creo que les cargué mucho la mano a mis, a mis compañeros de PAL, ellos hacían muchas cosas que yo no podía, por, por tal motivo el trabajo lo, lo sacaban a flote ellos...- Y me sentí (inaudible) culpable por eso" (# 3, P. Masc.).

"Pues... para mí fue muy emocionante empezar a dar clases en PAL porque, hum, antes de entrar a la carrera no había tenido la oportunidad de estar frente a un grupo, este, de dar clases no; yo estuve tomando clases, duré tomando clases varios años pero siempre me imaginaba

¿cómo me veré? ¿cómo seré yo dando clases? (Inaudible) y fue emocionante, y a la vez difícil, difícil y estresante, porque llevábamos en esos semestres muchas materias, teníamos que hacer investigaciones y mas aparte teníamos que planear, hacer material didáctico, teníamos que presentar la clase; si fue muy pesado, muy pesado, porque es como doble trabajo, o sea sí, es doble trabajo, porque viene y otra de que tienes que prepararte para tus clases en la tarde, si sí es pesado pero si se puede, si se puede si te organizas bien con tu tiempo porque; de hecho, cuando yo estaba en PAL, trabajaba, trabajaba fines de semana y cosas así; y si se me hacía pesado pero no imposible eh, si se organiza bien y le echa ganas, porque si no le echas ganas pues no" (# 4, A.M. Fem.).

"Pues, yo me imagino que los, no sería el único pero quizá en el momento si se, si, si esta, si existe esa como emoción, este, pues porque nunca había sido observado, ya tenía año y medio impartiendo clases pero nunca me habían observado, pues si sentía como esa porción, este, pues de saber si lo estaba haciendo bien, de saber que si iba yo en el camino correcto, eh, de, no sé, y de ver mis errores y resolverlos también, pero yo me imagino que en ese momento, que también existe como, como la parte del estrés, como la parte de la intriga, y yo me imagino que es por la misma cuestión, porque, o sea, uno está siendo maestro pero también está siendo estudiante, este, ya después está lo del estrés también, este, también, como, los nervios también, pero yo me imagino que son cosas que, que al final, este, son como la metas que tenemos en, en, en, no sé, la vida general. En este caso de la carrera, pues que nos hacen, pues mantenernos vivos y enfocados que tenemos que hacer las cosas bien o de la mejor manera que, que podamos. Entonces pues yo me, no sé, para mí fue mucha emoción, este, pues el ver que que mis estudiantes, eh, tenían cierto aprecio por mí, este, tenían la confianza de preguntarme cualquier cosa; eh, había ese como, como ese enlace entre maestro

estudiante que, pues que me intereso mucho en ese aspecto y me, y me, me, me enriqueció pues, como profesionista" (# 5. An. Masc.).

"Bueno para empezar, cuando entre empecé a estudiar el lenguaje porque no lo había estudiado como lo adquirí, no... no sabía mucha gramática y mi redacción era pésima en inglés. - Y si tenía palabras pero quizá no eran académicas no sabía eso de comas y así conectar mis ideas, y lo fui adquiriendo poquito en el primer año; entonces para el segundo año pues, para tercer semestre pues, este, ya era enseñarlo y para mí fue muy difícil, hasta ahorita todavía es un reto para mí enseñar gramática, necesito irme a un, a un libro...- Y después dar mi clase porque, no sé, no tengo mucho conocimiento en ello...- Y si fue muy difícil, así como que, brincar de apenas irme, así como, apenas agarrando el caminito estudiando el lenguaje a enseñarlo. - Este, y en cuanto a estar frente a un grupo pues no, no, no tuve, así como, muchos problemas pero sí, eso de la gramática si me afectó mucho" (# 6, Y. Masc.).

"Pues, cuando empezamos a tercero, cuando nos dijeron que íbamos a empezar PAL, pues no teníamos ni idea, pues obviamente no habíamos dado nunca clase ni nada y lo único que habíamos visto pues era teoría en los primeros semestres, nunca habíamos hecho una simulación, a lo mucho fue una presentación con, con Xóchitl. - Entonces cuando nos meten al ruedo de, de tener un grupo enfrente, de enseñarles inglés, pues al principio uno no sabe lo que hace, igual están las observaciones antes, pero pues una observación no te dice nada; entonces, pues al principio fue muy, este, pues tenía miedo de pararme frente a los alumnos y decir burradas o no sé, que se levantaran y se fueran de mi clase, este, pero ya poco a poco se va perdiendo el miedo con la práctica y uno mismo va aprendiendo de, de los errores que va cometiendo, igual no es tan difícil porque no te avientan solo, en PAL te avientan en equipo, somos tres, igual no es una hora clase, son 10 o 15 minutos que te toca a ti; es, este,

lo difícil es planear, lo difícil es cómo vas a hacer para que el alumno se interese en tu clase; qué, qué lo que le va a servir; qué es lo que de veras quiere aprender, por qué lo quiere aprender, saber qué es lo que quiere el alumno y , obviamente, pues también a veces es difícil trabajar en equipo. - Y unos no se esmeran tanto como te podrías esmerar tu...- Entonces el resultado, el resultado siempre va a ser inesperado en PAL, nunca te puedes fijar algo y así va a terminar, y no, termina totalmente diferente" (# 7, Or. Masc.).

"Pues... primero que nada, siento que mucho de, de lo que uno comienza con PAL depende de las ideas que los maestros te den acerca de...- Porque a mí me tocó encontrarme con varios maestros que nos decían, "no, es que PAL es una cosa estresante, PAL esto, PAL, eh...aquello, muchos se van a salir" y no sé qué. Es como que escuchar esas cosas negativas hasta cierto punto si te, te asusta porque es de que, bueno no voy a poder con eso y no sé nada y, y entonces empieza como ese estrés y el de, es que no sé esto y es que no sé que aquello y ya me van a ruedo, como dicen ¿no?...- De que ya lo tengo que hacer, que para cuando entre a tercero, yo me sentía emocionada porque decía, es que voy a tener la posibilidad, este, personalmente de eliminar mis nervios, porque, como te comentaba, yo soy una persona así como, me pongo toda temblorina y, este, yo me sentía muy contenta en ese aspecto y luego yo decía, "bueno, pues nos van a observar, finalmente si hay algo que hacemos mal pues nos van a guiar..."-"Nos van a guiar en el proceso." Entonces, a un principio si fue como ese nervio de decir, bueno es que todo el mundo me ha dicho que PAL es esto, PAL es aquello y cuando, por fin, yo tuve la oportunidad de estar frente a mis alumnos, este , me di cuenta que no era lo mismo tener toda esa metodología o todas esas técnicas que aprendimos en primer año a la hora de aplicarlas, ya era algo muy diferente o a la hora, yo me acuerdo que los primeros temas que presente y fue, tenía que apuntar infinitivo de razón, me costó horas y horas y horas

planearlo, porque yo no sabía cómo, yo decía es que ¿cómo se los voy a explicar? Entonces en un principio para mí si fue bastante complicado, también la cuestión de adaptarte a tus compañeros...- Eso fue, para mí, fue lo, eh, lo más complicado que viví en PAL, pero si también en cierto momento llegué a pensar, es que no voy a poder con todas las materias que se me requiere en el semestre y con PAL, porque por los tiempos y esto, pero me di cuenta entonces que el primer año lo, lo que pasa es como ese proceso de adaptación que llevamos que por eso nos costaba más trabajo, porque pues era algo nuevo, las técnicas, los maestros, las tareas. Para cuando entré a tercero, yo me sentía más segura porque tenía como mi tiempo de planeación y mis tiempos para las materias, entonces el estrés disminuyó bastante, porque supe cómo empezar a armar mi día...-...yo la verdad puedo decir que a un principio de mi, de mi, de PAL yo era una persona muy rígida y mi primer observador si me decía, "es que pues sí, o sea está bien padre tu clase pero pues eres muy rígida, no interactúas con los alumnos, tu contacto visual"... entonces fue con lo primero que tuve que trabajar y que no encajaba en mi personalidad aparte es que yo no soy así, pero entonces me di cuenta que cuando yo abría esa barrera con mis alumnos y empezaba a interactuar con ellos en las clases eran, pues tomaban un giro distinto y es algo que yo aprendí que, que creo que es lo que más se me quedó grabado, aparte de todo pues pero, eso, esas actitudes que yo veía, que si yo estaba de muy buen humor, mis alumnos estaban del mismo humor, y aparte creo que la satisfacción que tus alumnos te dan, porque te llevas como las experiencias profesionales pero también las emocionales...- Entonces para mi PAL ha sido un proceso bastante bueno en mi formación, y creo que si no lo tuviéramos no tendríamos, eh, la calidad de estudios de, del LIDILE con la que nos encontramos ahora" (# 8. N. Fem.).

"Sí, este, primero cuando, cuando esta uno con la idea de que vas a dar PAL es como poco... como se dice, como que te creas un conflicto. -

Porque es algo nuevo y siempre cuando vas a hacer algo nuevo, este, uno tiene como un tipo de temor ¿eda? Y, y durante el proceso, pues, este, no, para mí no, bueno no, no quiero hacerlo como si es una, como si me estoy quejando o de que es difícil, eh, lo hago porque en realidad, este, en mi situación era, es complicado. Pero, y sí fue muy difícil el, el hacer planeaciones de clase, el estar viendo a ver qué, qué cosas nuevas hacer, el tratar de que la clase estuviera bien hecha y bien estructurada y lograr que los alumnos entendieran. Pues sí es, es complicado, pero en, en ese tiempo como que uno, eh, reniega un poco, pero ya una vez que se acaba PAL,...- y lo que era aquí en PAL, era trabajar con gente que sí quiere venir a, a estudiar, y que sí quiere aprender y es gente que aprecia lo que uno hace por ellos. Y es muy diferente, más aquí, esta uno hablando inglés constantemente durante toda la clase y en mi trabajo no lo hago, entonces son dos cosas totalmente distintas y me ha servido PAL a mi muchísimo porque yo había dejado de practicar inglés, desde que salí de la escuela o, a lo mejor, durante toda la carrera porque en buena parte de la carrera era las materias en español, este, nomás, yo creo, vieron que si sabía uno inglés, que uno tenía un nivel de conocimiento del inglés y, este, pero pues lo que, todo lo que viví pues lo agradezco, lo agradezco mucho y, y para mi estuvo muy bien porque me dio esa oportunidad de seguir practicando el inglés y de ver esta nueva forma de enseñar y poner en práctica lo que había aprendido en la escuela" (# 9, Os. Masc.).

"Eh, bueno, la incursión al Programa Abierto de Lenguas, eh, como maestra, me, me dio la capacidad de enfrentarme a un grupo. Fue, eh, difícil en cuestión de trabajar en grupos...- Por, por obvias razones, porque las personas son diferentes, pero siempre traté, en los grupos de, de tener como primera cosa el respeto y el, la colaboración de todos..."(# 10, W. Fem.).

"Bueno al principio de la carrera, este, como que sentía faltaba algo, quizá no me sentí, no me, no me imaginaba a mi mismo como un maestro en lo profesional...- Quizá si me imaginaba a mi mismo dando clase,...- Pero fue hasta, hasta el tercer semestre donde ya empezamos con PAL, entonces ahí fue, como que, el decir, "ah, ok, ya, ya no nomás me imagino, ya lo estoy aplicando." - Y me hizo decir, "ok, eso es lo que quiero ¿no?" y me gustó; y creo que desde ese punto la carrera, para mí, tomó otro curso. - Otro rumbo. - Sí, sí y creo que es lo que, uno de los aspectos más fuertes que tiene esta carrera...- Que podemos tener lo teórico y lo práctico" (# 11, R. Masc.).

"Creo que muy fructífero, es muy, es muy, este, de provecho, porque uno está teniendo teoría y práctica a la vez, pero mi experiencia fue, como, algo un poco diferente, porque, eh, a mi no me escogieron, o sea, no, no me dieron a mí a escoger a las personas con quien iba a trabajar...- Entonces me las designaron y era como muy extraño el hecho de estar enfrente y tener que trabajar con personas que no conocía muy bien en realidad...- Y pues no tenía esa, como, esa cohesión...- Y en realidad, me sentía como perdida, yo como persona, si hubiera estado sola, también me hubiera sentido así como perdida... Porque no tenía la base teórica previa a eso, sino que tenía así como de, "Ok" pedacitos, ¿sí me entiende, no? - O sea, si me, si me hubieran dado, por ejemplo, un semestre antes la, la didáctica...- A lo mejor hubiera dicho, "pues este, el anterior semestre vi esto" pero cuando llegamos y nos paramos enfrente, dijimos, "Uh, pues qué hacemos" nos dieron el libro, así como, de la nada, así de, "ah, de este libro se van a hacer" pero no sabíamos qué onda con eso. Entonces dijimos, "hay que basarnos en el libro, pero ¿qué hay que hacer pues con el libro? o sea." Entonces estábamos, yo estaba muy perdida y le preguntaba a mis compañeros y estaban como menos perdidos, uno solo de ellos tenía mucha experiencia, creo que había enseñado como 5 años antes...- Y como que nos tra, nos ubicó, en realidad fue como una

guía él...- Sí, sí fue difícil. - Claro, este, pero fue como un alivio, de alguna otra manera; así como decir, "ah, ya PAL." Porque en cuarto semestre, me tocó trabajar con un grupo de compañeros que no me dejaban trabajar a mí, como persona. Sabe, que me, me limitaban demasiado, de que estaban todo el tiempo criticando mi trabajo y riéndose de mi trabajo y siendo que funcionaba bien. - Este, y me criticaban menos que a ellos. Ellos aun así seguían, se reían de mí todo el tiempo y yo no, no podía. Y salí, con un problema psicológico, con problemas, así de, autoestima...- Después de eso que dije, "no, no, me quiero ir" y por eso me fui de intercambio, porque me sentía muy muy presionada, aparte que había terminado con mi pareja y todo eso. Entonces...- Era como, "aagg" tenía una carga emocional muy grande...- Entonces fue un alivio todo eso..."(# 12, V. Fem.).

"Pues es difícil, porque yo casi acababa de, de estar estudiando inglés y pues así de como, "ahora vas a dar clases" y obviamente, todos metemos la pata muchísimo en PAL y yo sé que parte de nuestra práctica, pero hasta cierta, hasta cierto punto parece injusto al alumno, para los alumnos que tenemos, que estén ahí como soportando o no soportando, sino lidiando con los problemas que nosotros tenemos como maestros, desafortunadamente hay mucha gente que no sabe cómo es una buena clase de inglés, entonces creen que lo que están viendo ahí ya es, como, como, correcto. Me parece injusto que el alumno, pero también creo que es buena herramienta que tiene el Departamento y que al final, si yo me contara del tercer semestre a ahorita de octavo he mejorado muchísimo como maestra, a pesar de, pues del, de los alumnos que han sufrido, como, con mis errores. - Entonces era un cambio radical, estaba muy emocionada, pero, pues, es difícil, pero uno se acostumbra. También lo, lo bueno es que no trabajamos con la misma gente todos los semestres, entonces hay semestres que yo digo, a mi no me gustó este semestre, pero aprendí a pesar de que esas personas no trabajaron bien conmigo,

aprendí como las cosas que no tengo que hacer o me hice más independiente o con otras personas aprendí nuevas, como, características (inaudible) material, eh, yo me juntaba el material, lo aprendo, y el que es bueno no sé, (inaudible) en otros aspectos y así. Lo único sí que está relacionado con PAL, es que, ah, todo es trabajo en equipo, no es justo que con mi equipo PAL también haga mis trabajos de investigación de, no sé, como en la materia de, de, si, investigación que llevamos con el profesor Norberto o, o la de didáctica, que todo tenemos que hacerlo en equipo parece poco justo estar con esas personas todo el tiempo, como, todo el semestre y así" (# 13, L. Fem.).

"Yo lo que considero es que los primeros dos semestres que tuvimos, no nos dieron como suficientes bases...- Sobre todo de metodología...- La, las, las clases que yo tuve de metodología no fueron suficientes...- No nos enseñaron, la verdad, mucho. Entonces, cuando yo entré, la primera vez que entré en PAL, tuve mucha suerte porque tuve un muy buen grupo...- Este, un com, tenía dos compañeros de PAL, pero una persona no venía, entonces éramos dos, nada más. - Ese, ese semestre si fue pesado, en cuanto a que teníamos que planear y durábamos horas planeando, igual ahorita lo puedo hacer en menos tiempo...- Pero en ese entonces era que, ideas, no tenías ideas, si hace falta como ese callo...- Que luego uno se hace...- Con el tiempo...- Y más que nada de metodología, porque no sabíamos mucho en sí, yo creo que si ahorita, este, sabemos metodologías ha sido por, por nuestro propio interés...- De todo. Pero yo creo que te mandan a PAL sin, así como, sin tus bases necesarias, porque nada más te mandan y no te dicen las cosas. De hecho, me acuerdo que no sabíamos en sí, como, de que, de que, ah, cómo se, no sé, se presentaba un tema, que el "warm up." Todas esas estructuras, en sí, no las sabíamos, sabíamos como muy general, ya después con Connie aprendimos todo...- Pero yo creo que sí, sería como muy bueno que tuviéramos a Connie desde primero, porque ella nos enseñó básicamente,

todo, mucho, lo de en cuanto a docencia, material, técnicas, todo...- Este, con, diferentes aspectos de, de la docencia que uno aplica, entonces sí, para mí, si hubiera sido mejor si hubiéramos tenido a Connie desde el inicio, que nos dijera como hacer las cosas y luego nos mandaran a PAL. - Pero, en lo personal, me gustó mucho, me gustó mucho. - Pues sí, para mí sí, a mí sí me ayudó mucho, yo sí creo que PAL es algo que tenemos nosotros que otros, que en otra licenciatura no tienen...- Que es la práctica y yo creo que si nos ayudó mucho porque, yo sé que igual un aspecto muy curioso es que los alumnos son muy buenos... -O sea, son, no son a, alumnos normales porque ya luego cuando trabajas, te tocan alumnos que son diferentes, su actitud o eso de "possible problems" - "Possible solutions" - Ya luego uno cuando está allí, se da cuenta de, de, en verdad, este, de esos "posible problems" que no tomas en cuenta...- los alumnos en general son demasiado, eh, agradables, buenos, no son como nor, los alumnos normales...- Que, que uno ve en su trabajo o así, pero yo creo que si es como una ventaja que tuvimos en cuanto a la práctica, hicimos callo, porque yo creo que si es como de un maestro si te ayuda en la práctica, el tiempo...- Porque, el, en ti, en tu personalidad, en tu forma de enseñar, en mejorar, yo creo que sí, en lo personal, si mejoré muchísimo desde la primera vez que di PAL hasta la última...- Mejoré muchísimo, en cuanto a conocimiento, ya tenía más conocimiento, ya tenía más preparación, también ya laboraba, ya trabajaba, entonces era como que ya, este, otro tipo de, de, como, como, conocimiento..."(# 14, C. Fem.).

"...eh, cuando, eh, ni siquiera asimilaba que ya para tercer semestre se tenían que dar clases de inglés, y precisamente cuando empezamos a dar clases de inglés, cuando me integré con el grupo, este, no, no, no... sentí que era más como, como, como jugar, como actuar y no, no, yo creo que no le di la, este, importancia que tiene o, este, o que tanto se debe de poner empeño, porque es donde se va a aprender y es la, la práctica, pero

conforme pasaba el tiempo, este me enfoca más y más en ello; más, este, a trabajar en, en mi equipo, más a interesarme por las técnicas, este, para, para enseñar inglés y... pues que estemos preparados o no, yo siento que, que la carrera, este, te requiere todavía poquito, este, que, que nos, no sé, que nos integremos más a...a... a la carrera, que, como que nos caiga el veinte de, este, de que vamos a dar clase y siento que, este, no, no estamos tan, tan, tan preparados, eh, en esa cuestión. Me gustó que se iniciara en tercero, porque, este,... -Sí, yo, yo creo que, este, que conforme va, eh, pasando el tiempo, este, se me hacía más fácil, eh, a lo mejor, planear una, una actividad o, este, o hacer material o tener ideas para tener la clase, pero,..." (# 15, M. Fem.).

"Cuando llego a dar clases a PAL, para mí, dar clases no era algo nuevo, no tenía miedos y así, tenía hasta cierta confianza frente a grupo, comparado a dos de mis compañeros que en su entonces estuvieron en el grupo de micro enseñanza y para mí no fue difícil, de hecho, pues me gusta, me gusta dar clases, es como (risas) un ejercicio relajante aunque es pesado hacer los materiales y, a veces, sacar las planeaciones, y, eh, pues así de entrada no fue para mí difícil, este, en especial porque cuando tenía duda siempre había compañeros de semestres más altos a los que les preguntaba por como se hacían las cosas y porque, desde un inicio los, mis, las personas que me daban retroalimentación en las observaciones eran muy buenos, entonces mi maestro de práctica fue mi observador, así que fue como tener una continuación de didáctica y...- Pues ha tenido... ha sido un proceso que me ha afectado tanto en rendimiento académico no, otras materias, como dentro de, dentro del ámbito acá... eh, profesional, en cuanto las prácticas de enseñanza. Yo comencé, este, el tercer semestre, lo vi súper difícil porque teníamos que entrar, yo me tenía que levantar a la 5 de la mañana para llegar a tiempo y salir del PAL y luego tener que ir a las demás materias, después tener que quedarme a la clase de idioma, en este caso alemán, después tener que

planear para mis grupos, es súper desgastante (suspiro) y... pero bueno, en cuanto a lo ya académico relacionado a PAL, yo empecé siendo como muy metódico, o sea se, los mismos pasos que me daban dentro de la clase de didáctica eran los mismos que aplicaba; nunca, yo no fui, no era tanto como de otros compañeros de: "hay que experimentar" y que se supone que es en el primer semestre. El segundo semestre empecé más como a probar cosas nuevas, ya era como, "ay, podía dar una clase con "sugestopedia" o con "task-based approach" empecé como ampliar más mi repertorio de técnicas y, de hecho, tratar unas estrategias y, y materiales y... por mi cuenta y... comparado el primer semestre, diríamos, que yo nada más hecho PAL 3, no PAL 4 no, no lo hice porque...- Me tuve que ir el sexto semestre a Alemania y es el semestre que me perdí, pero preparo una PAL 3, este, yo diría que hacía muy poco material en PAL 1, me limitaba al uso del libro y en PAL 3, que el nivel 8, era casi cero libro, incluí más actividades comunicativas, o sea, más juegos, este, probar nuevos enfoques,..." (# 16, Al. Masc.).

"Pues se me hizo muy pronto...- Porque llegábamos a dar clase y realmente no sabíamos que estábamos haciendo...- Porque no sabíamos que esperaban. Siento que sí, el orden de las materias esta en desorden...- Porque muchas cosas que te explican hasta el tercer, cuarto año, dices tú, "ay, porque no las supe cuando empecé PAL". - De teoría ¿no? Y de aspectos de las clases, así en general,..." (# 17, S. Fem.).

"Sí, ok, si bueno cuando concluí el segundo semestre si estaba como nervioso por comenzar PAL porque yo yo nunca había enseñado, realmente en cuanto terminé de aprender este pues en mis cursos del inglés fue a las pocas semanas entré a la licenciatura aquí, entonces no tuve nunca así una etapa en la que pudiera yo pues así como medio a jugar a enseñar algo entonces para mí fue... me dio como miedo el comenzar el tercer semestre porque no sabía... no tenía ni idea de que

era eso de enseñar y cuando lo comencé igual y mis primeras semanas si fue como... no sé como difícil para mí como de que este bueno bueno en donde aprendí inglés se se basan más en enseñarle a uno a hablar que a escribir entonces yo no me sentía tan preparado en cuanto a la escritura como para estar enfrente de un salón de clases y yo estar y escribir algo pues entonces era como mi nervio o no sé... si lo que me daba pavor el que me y cuando comencé si era como no sé yo procuraba hacer las actividades en las que no requiriera tanto escribir porque jaa sí le tenía miedo a eso y no sé mi maestra observadora en ese entonces si me llegaba a comentar: "oye... si escribes algo pero lo borras demasiado rápido, déjalo siquiera a los estudiantes que que lo puedan copiar o algo" por lo mismo y este no sé que más...pues...- Yo creo que sí que para finales de ese semestre ya me sentía más cómodo y además no sé yo soy una persona tímida, me cuesta trabajo hablar con los... las personas me comporto de una manera más normal, ajaa y este y para finales de ese primer semestre dando clases ya me sentía mejor, me sentía cómodo, me sentía feliz al frente , entonces ya los siguientes semestres si fue, se me fue haciendo más fácil y este ya para el cuarto semestre dando clases este ya se me hacía pues este fácil y así yo daba la clase ya solo y así un día yy si si siento que mejoré mucho en cuanto a el modo en cuanto daba las clases o me presentaba yo con mis alumnos y ya hasta como me relacionaba pues fuera del salón de clases con la gente porque si ya no sé... me quitó un poco la timidez que tenía con todo el mundo, digo sigo siendo tímido pero...- Ya no tanto, a esos niveles como antes... ¿sí? Jaa..."(# 18, J. Masc.).

En este rubro, que nos acercó a las representaciones personales que han elaborado los alumnos en relación con sus prácticas, es claro que se puede deducir que para la mayoría de ellos, el inicio fue la etapa más complicada, pero a medida que fueron transitando semestres también iba cambiando su forma de percibir el proceso.

Además, varios de ellos plantean un discurso que resulta francamente ambivalente al ir de "batallé bastante" a "fue emocionante" y aún "estoy agradecido".

En el cuadro 16 se presenta exclusivamente la interpretación hecha del comienzo de esta experiencia (tercer semestre):

Categorías	Número de alumnos	Porcentaje de alumnos
1) Muy difícil	9	50%
2) Difícil	6	33.33%
3) No tan difícil	3	16.66%

Cuadro 16: Representaciones personales sobre prácticas profesionales

7.2.2 Experiencia docente previa

En esta sección, se compila lo expresado por los alumnos que al iniciar sus prácticas curriculares poseían o no experiencia docente.

"No, ni yo ni familia que haya sido maestro y muchos de los compañeros tenían esa ventaja que sus papás o alguien de su familia es maestro y pues, quieran o no es una ventaja pues y yo no, yo... ¿a quién me arrimaba?" (# 1, C. Masc.).

"No, nunca, o sea, privadas pero pues no es lo mismo, porque es, es más personal...- No, nunca" (# 2, M. Masc.).

"Pues yo traté de enseñar inglés a mis amigos, pero a mi manera. No, no sabía de metodologías ni de "approaches" ni nada de eso. Yo, yo traté de enseñarlos a como yo entendía la enseñanza. - Fue en mi casa, decidí dar clases...- Para mis amigos, mis hermanas y lo hice por mi cuenta, pues. Ese, esa fue la única experiencia para mí que contaba hasta ese momento. - Aproximadamente duró dos meses" (# 3, P. Masc.).

"Sí, sí 6 meses antes de, de, es que terminé la prepa, sabía que existía la carrera, sin embargo no tenía perfil. Entonces me esperé dos años, como para, también yo para darme cuenta si eso era lo que quería y seis meses antes, este, eh, apliqué para un trabajo como docente y, este, pues no sé,

me empezó a gustar mucho, yo me imagino que esos primeros seis meses si fue, si fue como que, como que entra para yo decir, bueno si quiero, si quiero hacer esto en mi vida, me gusta mucho el, el cómo mis estudiantes se motivaban, este, no sé, cuando yo les impartía clases. -... ya tenía año y medio impartiendo clases pero nunca me habían observado..."(# 5. An. Masc.).

"No, no tenía experiencia" (# 6, Y. Masc.)

"...cuando nos dijeron que íbamos a empezar PAL, pues no teníamos ni idea, pues obviamente no habíamos dado nunca clase ni nada" (# 7, Or. Masc.).

"Sí. - En la prepa...-Teníamos una materia que se llama extensión y difusión cultural, cada equipo se encargaba de un proyecto para ayudar a la comunidad, en nuestro caso, decidimos ir a una primaria a enseñar inglés... Mi equipo iba apoyado por mí, porque pues yo era la que sabía en ese tiempo más inglés que los demás, entonces la maestra lo que nos pedía era hacer un "syllabus", que para el momento yo no sabía que era un "syllabus", yo así era como que, "Eh? ¿qué quiere?" y "es que quiero que hagan un programa y así, así, así y así" y nosotros hacíamos "¿qué?" o sea, hicimos lo que nos pegó la gana, pues vamos a enseñar el alfabeto y colores y esto y aquello...- Cuando llegamos entonces a, a, a las clases, este, pues sí, hacíamos como, pues yo me acuerdo que me enseñaban de este modo, pues así hay que enseñarlo, y esto y aquello. Y tratábamos de que las actividades fueran dinámicas, pero pues yo no tenía ningún conocimiento de lo que era ser un maestro...- Pues bueno hay que enseñar esto y vamos a hacer esto y punto, este, si me acuerdo de los materiales que éramos muy cuidadosos...- Con los materiales, algo que sigo teniendo, y, este, y también creo que hubo personas que me pedían que les enseñara inglés, a unos niños y en mi casa lo hice, les empecé a enseñar inglés, pero vamos a lo mismo si fue algo, como, súper informal y

yo no sabía, yo... o sea yo lo hacía porque pues lo que ya sabía...-Pero me fui dando cuenta que no es lo mismo que yo sepa y luego transmitirlo no es lo mismo. Mi hermana también me llegó a pedir clases de inglés y lo hacía pero sí,...- Entonces, si había tenido la oportunidad pero pues ahora que lo pienso digo, " Ay Dios, o sea, que cosas hacíamos..." (# 8. N. Fem.).

"Yo trabajo para la Secretaria de Educación Pública en, por parte del Gobierno del Estado y, este... tengo trabajando ahí muchos años, porque empecé en el 2000, entonces...- Sí, ahí sigo trabajando" (# 9, Os. Masc.)

"No, totalmente nueva. - Completamente nueva" (# 10, W. Fem.).

"Desafortunadamente todavía no la tengo, la única experiencia que tengo es en, es en PAL...- Sí, pero no lo considero, como algo bien imple... ¿cómo, cómo sería la palabra?, no, no, algo no muy...no, no es algo que yo considere seguro... o sea, he tenido experiencias, pues...- Pero...- Sí, sí, sí. - Sí. - Si, fue corto tiempo. - No lo tomo tanto en cuenta, porque como sigo todavía estudiando. - Y aparte, que fue por un determinado tiempo" (# 11, R. Masc.).

"Eh, pero yo que no sabía nada y nunca había enseñado y mi otro compañero tampoco, entonces era como, muy perdida" (# 12, V. Fem.)

"...pues casi acababa de estudiar" (# 13, L. Fem.).

"Eh, no, a frente a un grupo, no. Así, si he enseñando a, no sé que, a mis amigas, así de que que luego tenían problemas con el idioma y les ayudaba...- Pero en sí, con el idioma no, no; era como mi primer vez, en verdad, como, como maestro frente a un grupo" (# 14, C. Fem.).

"Eh, no no tenía experiencia y los primeros dos semestres, este, los sentí mucho como la preparatoria, no sentí un, un cambio, este, diferente, eh, no, no socializaba mucho, creo yo, y, mm... y pues nada, los, los primeros semestres fue, fue, fueron muy "light",..."(#15, M. Fem.)

"En el segundo semestre empecé trabajando en dos escuelas, bueno una daba, trabajaba los sábados daba por las mañanas clases privadas de inglés a unas niñas en una casa. Por las tardes, daba clases en un instituto donde se hace la prepa abierta, los fines de semana, y ellos ofrecían un curso de inglés y allí empecé cubriendo a un, a otro maestro de aquí de la carrera, de compañero, y así que daba clases pues en la mañana y en la tarde. De ahí pues fui agarrando algo de experiencia y porque ahí utilizaba las clases, los planes de la clase de metodología de la enseñanza" (# 16, Al. Masc.).

"Eh, estaba atendiendo un "teacher's training" en Proulex...- Pero sí, sí lo acabé. Y después tuve que esperar, porque ya ve que es anual la oferta...- De aquí de la licenciatura. - Y ya, esperé mientras trabajé (inaudible). - Y encontré de maestra de inglés...- Y estuve trabajando con niños, pero ahí me di cuenta que no es lo mismo saber inglés que enseñar el idioma y me gustaba mucho estar con ellos, pero al mismo tiempo, yo me desesperaba porque ya no sabía cómo explicarles y ellos no, pues no" (# 17, S. Fem.).

"...porque yo yo nunca había enseñado,..."(# 18, J. Masc.).

Para este apartado, se hará el boceto del número de jóvenes universitarios que ya contaban con experiencia docente previa a su ingreso a la Universidad, o antes de empezar el tercer semestre de la licenciatura que es cuando inician PAL y cuántos de ellos no la poseían. Se expresa en el cuadro 17:

Categorías	Número de alumnos	Porcentaje de alumnos
1) Con experiencia docente previa	5	27.77%
2) Sin experiencia docente previa	12	66.66%
3) No se le cuestionó o no contestó al respecto	1	5.55%

Cuadro 17: Con o sin experiencia docente previa

7.2.3 Imagen de cuándo se está preparado para dar clases

A continuación, se transcribe lo aseverado por los estudiantes en cuanto a sentirse o no preparados para impartir docencia.

"Y sí se me hizo bastante, bastante difícil el cambio. - Pues yo digo que los fundamentos básicos sería como... tercer año, así pero muy básicos ¡eh! - Porque de todos modos uno no deja de aprender pues...- Pero algo así como para decir bueno con ese conocimiento puedo ya impartir una clase de PAL, en tercer año, después de un año de haber pasado por por PAL, pero de ahí mismo se empieza a... la evolución de uno pues, el desarrollo pero sí hasta... (inaudible)" (# 1, C. Masc.).

"Que a dar clases, o sea, porque lo mío es dar clase. Investigar y eso, ok, está bien, pero dar clases es lo mío. - Porque, y no nada más es dar clases de inglés, o sea, yo puedo dar clase de lo que sea porque hasta para eso me preparan, o sea, por eso se me hizo tan, tan, tan bonita esta carrera y algún día, ojalá si, si soy suficientemente bueno, pues venir a dar clases en LIDILE, si sería increíble también. Como retribuir...- Lo que me dio la carrera. Y ya, en un futuro, ya que sea más viejo, poner mi escuelita, si se puede" (# 2, M. Masc.).

"Yo me sentí muy bien como maestro después del 6° semestre, fue cuando empecé a, a darme cuenta de que tenía aptitudes para, para la enseñanza; y había maestros que me exigían bastante, y eso fue bastante para mí para exigirme más, más y más, prepararme un poquito más, pero

yo considero que en ese semestre en específico fue cuando di un cambio" (# 3, P. Masc.).

"Este, el segundo año de PAL, ya fue cuando me sentía más segura, este, planeaba más rápido, hacía mi material más rápido, me enfocaba mucho en la necesidad de los estudiantes, que es lo que ellos necesitaban, este, pues para lo de la lengua, y no sé, eso me ayudó mucho, yo lo que tengo es que yo soy muy, observo mucho, soy muy analítica y eso creo que eso me ha ayudado mucho, porque me doy cuenta de las cosas, a veces hasta, o sea, antes de que pasen, me doy cuenta y eso lo tomo para mi ventaja porque, no sé, así puedo ir desarrollando mi material, o sea, todo sí me ha ayudado mucho, soy ..." (# 4, A.M. Fem.).

"Pues yo creo que hablando del proceso, por ejemplo, de la licenciatura, y de estas fases pues donde tienes que, que enseñar, yo creo que los dos, los dos años en los cuales, pues yo experimenté esta cuestión de, del Programa Abierto de Lenguas, yo imagino que, que me hizo darme cuenta de que realmente, pues este era el camino que, pues, quería tomar ante mi vida, pero ¿por qué? Yo me imagino que una de las cuestiones fue, eh, el, la motivación por las cuales, eh, mis estudiantes, bueno, la motivación que ellos sentían a la hora de que yo estaba impartiendo clase, este, entonces como te pasan, esas cuestiones pequeñas, esos pequeños detalles, esas pequeñas señales, ah, a mí también me motivaban a, a, este, seguir dando más de mí, seguir impartiendo, este, clases y a seguir, este, retándome a mí mismo, eh, como maestro; y pues yo me imagino, básicamente, es, este, eso. Y también pues el, el buen desempeño que, que obtuve durante, o sea, en mi trabajo, pues fui mejorando, pues, eh, ah, eh, ya aplicaba las técnicas, ya tenía más herramientas y todo, me sentía con más confianza y entonces, este, todo, yo me imagino todo ese tipo de cuestiones, pues me motivó a, como, a yo decir, "bueno, es que esto, la docencia es lo que me gusta hacer" y con el simple hecho de, por

ejemplo, que un estudiante, eh, después de, de un mes o dos meses y eso formulara una pregunta en inglés para mí era así de “Wow” o sea, por lo menos, esa pregunta que formuló la hizo bien y la, y la, y la hizo bien, por, fue gracias a mí. Entonces, eso son detalles que los estudiantes muestran hacia mí o me demuestran, me hacen, me hicieron como, como darme cuenta de que realmente esto es lo que me late y esto es lo que me motiva a hacer "(# 5. An. Masc.).

"Digamos que... en quinto semestre. - Ya que, en este caso las clases de la profesora Connie...- Fueron muy, muy útiles, en realidad si hubo muchas, este, técnicas para...- La de didáctica. - Ujum, este, si nos preparó muy bien y ya lo puse más en práctica, porque era difícil, o sea verlas en el salón de clase y ponerlo en práctica ese mismo día, más bien querían cumplir con la tarea de la materia...- Y, y me era difícil hacer la tarea y luego hacerlo en PAL...- Entonces, ya una vez que tuve todos los conocimientos, o sea la teoría; ya en el siguiente año, que fue quinto y sexto ya puse más la práctica...- Y ya , así como que, ya reflexionaba más sobre lo que me había enseñado la maestra y ya decía “Ah así me conviene hacer esto o no” y veía que le cambiaba. - Pero ya en quinto y sexto semestre ya me sentía, así como que, más preparado para dar una clase" (# 6, Y. Masc.).

"Ya me la sé... pues fue después de ese primer semestre de PAL, bueno, después de ese primer semestre enseñando, ya después empezó a ser más, este, fácil; obviamente también los observadores tienen mucho que ver, los, este, los “ teachers observers” y los “students observers”. -...y cuando me sentí seguro ya igual fue el mismo día que fui a pedir un trabajo en una escuela de inglés, que empecé en Oxford, que fue la primera institución que me abrió las puertas para enseñar inglés. - Estaba... como a mitad de cuarto semestre...- De Oxford, donde yo trabajaba al Programa Abierto de Lenguas...- Eran muy diferentes, los

alumnos eran muy diferentes, este, pero pues ambas cosas me sirvieron de mucho ya... después de cuarto ya, dije ya. - Ya no es tan difícil, no es cosa de otro mundo" (# 7, Or. Masc.).

"Sí. En, en, mm... no sé si fue cuarto semestre empecé a buscar, este, eso, por escuelas, empecé a buscar escuelas y... este, dejar mi curriculum, pues para ese entonces no tenía nada ¿no? Y me acuerdo que iba junto con otro compañero fuimos a dejar los curriculums para ver donde, donde podíamos empezar, teníamos la conciencia de que obviamente no podíamos aspirar a una escuela, este, pues de alto nivel por lo mismo de nuestra experiencia. Entonces hubo una oportunidad en una escuela de, de por el centro de la ciudad donde nos dijeron, "pues están en la carrera, ya hemos tenido maestros de esa carrera" no nos pedían título y nos hicieron una entrevista de inglés, así muy leve y muy tranquila, y nos dijeron "pues aquí se quedan." Ah, bueno. Y empezamos a trabajar los fines de semana, empecé a trabajar, este, sábados y la escuela también laboraba en domingos, entonces sábados y domingos, lo cual se me hacía muy bien, porque yo tenía como la posibilidad de, de..."(# 8. N. Fem.).

"Pero, otra vez como le digo, sé mis limitaciones, eh, se el nivel de inglés que tengo y para trabajar en ciertos lugares, creo que todavía no estoy completamente seguro por, por mi inglés pues. - Que me gustaría dominarlo más..."(#9, Os. Masc.).

("De cuarto semestre en adelante"⁶⁷) "Ya era más fácil, era más fácil, pues ya tienes una práctica, un ritmo y es más fácil acomodarte con las, con las tareas de los demás maestros y a la vez, este, tener las planeaciones y todo de, de las clases. - Si, más fácil. - Sí, porque teníamos más habilidades, porque antes, pues en, primeramente, pues es incursionar en algo desconocido y ya después agarrar práctica "(# 10, W. Fem.).

⁶⁷ Dato sólo para contextualizar la información.

"Creo que a partir de quinto o sexto semestre, más o menos. Porque si, lo primeros semestres es PAL, no; pero no creo que fue, fueron terribles, o sea, aprendí, pero...- Pues sí, a pesar de, de los alumnos que vieron los errores que cometía, entonces, a partir de quinto o sexto y aparte el hecho de que, en esos semestres es cuando Proulex ofrece trabajo y entonces es cuando me ofrecen a mi trabajo y trabajar fuera de, de lo que era PAL, me ayudó a desenvolverme mejor como maestra, porque ya no trabajas en equipo. Entonces sí, fue a partir de esos semestres cuando dije, "ah..." digo todavía ahorita no creo que soy la mejor maestra del mundo, pero creo que si he mejorado" (#13, L. Fem.).

"Eh, de hecho en tercer semestre ya trabajaba. -Trabajaba ya como maestra de niños...- Era como institución, prácticamente. - Entonces sí, duré con ellos, prácticamente un año, más de un año, yendo y, este, siendo la maestra...- Ya después, ya entré a trabajar a una institución, ya privada...- Y pues, ya llevo año y medio, prácticamente. Entonces si fue, como que, trabajar y estudiar, como a la par" (# 14, C. Fem.).

"...porque ahorita es, eh, es cuando siento que he aprendido; que, que, que sé las técnicas; que , que puedo desarrollarme si mañana inicio a trabajar, este, pero si, siento que aún así fal, falta más, falta más entrenamiento. - este, ahorita, eh, siento que me falta muchísimo, siento que me falta en realidad muchísimo, este, y más porque, por las conferencias que, que he asistido que los maestros se están renovando día a día; que, que hay mucha tecnología; que, que, este, se, hay nuevos métodos y todo eso, a veces como que si me frustra un poco porque digo, "es que el, eh, este, como que tengo un rezago en esa cuestión" (# 15, M. Fem.).

"...en el último año que fue el de especialización, tuve literatura y fue como, y vimos como se enseñaba la literatura y son cosas totalmente diferentes, de hecho un "lesson plan" de literatura se ve súper diferente a

uno común y corriente, y... al finalizar la carrera, este, mi visión de enseñanza es totalmente diferente al que empecé dar clases en el tercer semestre, porque en ese entonces para mi dar clases era como vocabulario y gramática, y ahora mi mentalidad ya es como, mi lenguaje es más amplio, puedo dar discurso, literatura; puedo dar léxico, gramática, vocabulario, mi visión ya, como que, ha crecido, y... aunque... como yo decía (inaudible) siempre me ha (inaudible) de la lingüística, pues yo me he esforzado, me gusta pero no, dar clases de idioma, por el resto de mi vida, sería un destino fatal, yo no quiero, si quiero dar clases, como "hobbie", como un proceso válido por mientras saco la maestría, necesito ganar dinero o mientras la termino y hago un doctorado" (# 16, Al. Masc.).

"Pues es que, para serle honesta, yo siento que todavía no acabo...- Porque tengo mis materias pendientes y no...- No he terminado, bueno, me quiero titular...- No, todavía no estoy pensando en buscar un trabajo, porque le digo, no siento que he terminado y por lo mismo de mi situación familiar, no puedo trabajar en la tarde y venir a la escuela en la mañana...- Entonces, estoy ahorita, como que, "bueno, termina la escuela, titúlate y luego ya..." (# 17, S. Fem.).

"Sí... ya de el ciclo de estudiante o estoy por hacerlo pues... entonces si ya me veo ya trabajando y utilizando lo que aprendí en el salón de clases, espero pronto...- Sí ajá, si ver opciones realmente porque eeh si me creo como capaz de de hacer... digo tampoco me creo como soy un maestro, no tengo la maestría pero sí... me creo capaz si aprendí mucho y creo van a ser muy útiles" (#18, J. Masc.).

En este aspecto del imaginario de los aprendices de maestros que exploró la creencia de éstos en cuanto a "sentirse" preparados para impartir docencia, nos encontramos con una amplia gama de posibilidades. A continuación se presenta el desglose derivado en el cuadro 18:

Categorías	Número de alumnos	Porcentaje de alumnos
1) A partir del tercer semestre	1	5.55%
2) A partir del cuarto semestre	4	22.22%
3) A partir del quinto o sexto semestre	3	16.66%
4) A partir del séptimo u octavo semestre	4	22.22%
5) Sin especificar tiempo	4	22.22%
6) No se le cuestionó o no contestó al respecto	2	11.11%

Cuadro 18: Imagen de cuándo se está preparado para dar clases

7.2.4 Supuestos en relación a la variedad de roles adoptados o percibidos

A continuación, se presenta "lo dicho" en relación con la variedad de roles desplegados durante su tránsito por el programa PAL.

"Sí, aunque también tienen sus, sus, sus puntos pues los maestros, los "teachers observers" ya se ponen más estrictos; a ver, no quiero que me pongas bien esto y tu objetivo no está bien y tu clase tiene que hacer esto, pero sería muy, yo yo siento que eso lo hicieran desde el principio maestra, no hombre, sería una chulada esto. - Y que los maestros, los los "teachers observers" desde que uno entra a PAL se pusieran así de estrictos; ¿sabes qué? Esto, y si no haces esto vas a reprobar, porque, como que lo impulsa a uno a que, Dios no quiero reprobar, no me quiero quedar. - Y dan más bases los maestros ya en los últimos semestres de PAL; ¿sabes qué? Y empiezas a buscar más maneras, yo quiero hacer eso pero, ¿cómo lo voy a hacer? y uno empieza a buscar información, pero si lo aplicaran desde el principio sería genial" (# 1, C. Masc.).

"Si, y luego después nos toca coordinar el programa en el cual, eh, eh, antes estábamos dando clase y pues ers así como, un cambiazo ¿no? Antes éramos como los subordinados, hasta cierto punto; y luego ya, somos los, los meros meros y no sé si, si las otras carreras de la U de G sean parecidas, pero esta me encantó por eso. Y luego la experiencia

también de coordinador del programa, también si algún día nos piden, este, coordinar cualquier escuela o lo que sea o algún día yo decido poner mi escuela, ya sé cómo le voy a hacer" (# 2, M. Masc.).

"No, no, no hay mayor... de que quiera ser, este, docente, eh, yo me imagino que a lo mejor me abrí como más planos, en la cuestión, por ejemplo, la investigación, a pesar de que muchos odian la investigación, y aprendí mucho sobre la administración" (# 5. An. Masc.).

"Este... ahora se abrió, así como que más mi visión, porque, en ese caso las clases del profesor Gerry...- Así si nos abren la mente en eso de, de lo sociocultural y ya primero te quieres enseñar a enseñar pero piensas que enseñar es enseñar gramática o pura lingüística...- Entonces ya ahora veo, yo tomo en cuenta la sociolingüística y la cultura en mis clases...- Y pues si es un reto más grande pero si lo puedo hacer pero toma más tiempo, este, diseñar una clase para ellos, pero si es más preparación aun..."(# 6, Y. Masc.).

"... los "teachers observers" y los "students observers". - Que algunos, este, sí te dan bueno consejo, te dicen en lo que te falla y en lo que puedes mejorar, y otros nomás en lo que te falla y por qué no deberías ser maestro. - Nomás te bajan el ánimo. - Pues, est... yo tuve, eh, la suerte de tener varios, este, "students observers" que me dieron muy buenos consejos..." (# 7, Or. Masc.).

"Y los tiempos y demás, entonces si sufrí muchísimos desvelos por PAL, pero creo que un... es algo que vale la pena, tanto vivir la, los dos años de, de la práctica de como maestros y, este, como la coordinación y observación es, para ha sido algo enriquecedor, porque ahora observar te das cuenta del progreso que hace uno como maestro, porque yo he observado alumnos y, digo, yo era así...- Yo hacía esto y ahora hago esto otro..."(# 8. N. Fem.).

"...este, y ahora nos toca ver a los compañeros que están dando PAL, este, y ellos en la misma situación cuando uno estuvo, a veces, y, y yo me pongo pensar que, que pues sirve muchísimo es, este, bien bien, que bueno lo tiene la carrera..."(# 9, Os. Masc.).

"Tan, al dar clases, tenemos un maestro observador que nos da una calificación y en ese aspecto, sólo un semestre tuve, um, dificultades porque algunos maestros siempre tienden a tener, tienden a, si a tener, um, preferencias...-Entonces se vio muy marcada esa, (inaudible) - Entonces eso, y no me permitió, me permitió dar lo mejor de mí, pero no, um, al último no me dio la satisfacción deseada. - Eh, después, como coordinadora, um, se ve el programa desde otra perspectiva, pero y te enseña muchísimo sobre cómo llevar a cabo un programa, implementar exámenes, eh, la estructura y eso me gustó mucho, porque siento que aprendí mucho, y soy ahora capaz de llevar a cabo algo. - Claro que es mucho trabajo, pero, ah, sé lo que ya requiere...- Y como observador, eh, um, me, me da la posibilidad de reflexionar sobre los puntos de, débiles del programa y también dar, um, un consejo, una ayuda a los maestros que están en el mismo" (# 10, W. Fem.).

"Bueno, yo cuando me fui a Inglaterra, perdí un semestre porque no pude, no cursé por la coordinación de PAL...- Pero sí, cuando llegué, me puse en observación, o sea, que yo estaba observando...- Entonces, no me ha tocado coordinar...- Me va a tocar en, en verano. - Y aparte me, ahora me toca observar a muchas personas, que están en la misma situación, así de que, "no, mis compañeros no me entienden, que..." Yo trato de aconsejarlos, o sea como, como observador, creo que he pasado por muchas cosas en PAL y tengo la experiencia como para darles algún consejo...- Y no, no voy a ser como ese tipo de observadores que llegan y te dicen, todo lo que hiciste mal, sino que, más bien, soy ese tipo de observadores que ahora te dan consejos, porque es lo que yo quería en

PAL...- Quería que me dieran consejos, no que me regañaran. - Ajá. o sea, puede, o sea, lo que me gusta a mi es así, de que me, me digan lo que hice bien, lo que hice mal y cómo podría mejor esto, las cosas que hice mal, pero no te dicen nada, entonces...- Entonces, yo en mi, en mi, en mi paso por observación, yo creo que pues he intentado hacer lo que quería yo que hicieran...- Cuando..."(# 12, V. Fem.).

"Pues, o, em, en cuanto a observar si me gustó, porque luego uno se acuerda de, de ciertas cosas que, y es padre, es, es aparte luego a veces te, hay ciertas cosas que tú haces que no te das cuenta, como hábitos malos... Que uno tiene como maestro, y ya cuando los observas te cae como el veinte. - O dices, "ay, eso no voy a hacer" o "ay..." igual, luego ves ideas muy buenas...- Y dices, "Ah, muy bien." Y, en cuanto observar, sí me gustó, aunque la verdad, si ya, yo creo que en este último año ya todos mis compañeros y yo ya estábamos muy cansados...- Ya no fue como que dale el mismo, como el 100%, porque en PAL luego era como el 100% así, pero ya ahorita ya muy cansados y todo...- No fue lo mismo, la verdad...- Pero en cuanto a observar, si me gustó; coordinar, pues hubo cosillas que luego uno ve que, que no nos agradan tanto...- Que no hay mucha supervisión, en sí los alumnos somos los que llevamos todo, este Ha, hacemos de todo y, y, y todas las ideas, en sí en, en, es cierto, coordinamos tal cual el programa...- Porque no tenemos, como, ayuda de algún maestro o de nadie...- Coordinamos tal cual y pues, en mi caso, estuvo pues bien, la verdad, si me gustó mucho, este, eh, en cuanto a coordinar, si hubo como, en cuanto a equipo, si hubo, como ahí cosas, porque cada quien tiene diferentes opiniones...- O luego pasa que luego alguien no hace algo y a ti te toca hacerlo...-Y si hubo, como, mucho trabajo, pero en general, yo creo que estuvo muy padre y uno se da cuenta de aspectos que, que no te, que no te dabas, que no tomabas en cuenta de tu trabajo, en ciertas formas, de cierta forma como ellos controlan y como coordinan, este, tu trabajo que haya, había aspectos

muy pequeños que no te dabas cuenta, pero ya cuando tu coordinas...-Te das cuentas del porque de cada cosa...- De cada acción, de cada cosa que hacen, te das cuenta de que todo tiene un porque...-Y un objetivo. -Y también te ayuda, como, a evaluar en cierta forma qué tan bien coordinan tu, en tu trabajo ¿no?...-Y se vuelve uno, como, más crítico..."(# 14, C. Fem.).

"...este, mi rol ha cambiado totalmente ahora en la coordinación, que estando en coordinación, eh, este año pasado, terminando este semestre, tuve que pues en lugar de ser maestro tuve que ser coordinador, el primer semestre, o sea, el semestre pasado de administración, tuve que obser... tuve que ser observador y de retroalimentación, para mí en un inicio fue difícil porque fue un semestre de no dar clase, llegué de Alemania, como se hacen las cosas, tuve que revisar la teoría, este proceso fue diferente en cuanto a lo docente porque... es verlo desde un ámbito como " Ah, yo ya pasé por esto, y ya sé, y ahora tengo que dar retroalimentación" claro que también aprendía dentro de la organización y son técnicas para dar retroalimentación. En este semestre terminamos, ya fue más de coordinador, a mí me tocó estar en la parte de logística, el cual es un proceso súper diferente, a mí me tocó (inaudible) de registro, crear bases de datos, y demás información, ver, este, las listas, dividir los grupos, crear las, la mm... crear los calendarios, las bases de datos de finanzas, observar, o sea (inaudible) mucho más, podría decirse, administrativo, claro que tuve que observar durante dos o mes y medio mientras mi proceso de logística estaba, como ya, no tanto, eh (suspiro) hay que hacer listas y lo demás, sino como más estable, ya teníamos más tiempo libre donde nos mandaban a observar, y en ese entonces fui observador, al terminar hacer kardex, y fue un proceso como, al terminar ya los 8 semestres, vives el proceso de apren... acercarte poco a poco a la enseñanza, dar clases, utilizar las técnicas que daban en didáctica,

ampliar mi repertorio, yo con, leyendo más, quiero saber más técnicas, este, ahora dar, administrar..."(# 16, Al. Masc.).

"...pero está bien interesante el programa porque eh, estar dando clases y después coordinar, te ves reflejado de "ah, cuando eras maestro, yo era así y por eso eran así los coordinadores"...- Y, y si está una experiencia bien, bien completa. Te das cuenta de muchas cosas, conoces mucho a la gente, cómo son de responsables, de organizados, de puntuales, de; te peleas, te tienes que poner de acuerdo, te tienes que contentar, o sea, aprendes de la vida y de todo, porque...- Tienes que seguir viendo a la gente y tienes que ver como la manejas..."(#17, S. Fem.).

En esta sección, se tuvo la posibilidad de captar los supuestos de los estudiantes en relación con la diversidad de roles "jugados" durante la implementación de sus prácticas profesionales. En esta ocasión se hará sólo el desglose de los que fueron mencionados: 1) Dar clases en PAL; 2) Ser estudiante-observador y dar retroalimentación; 3) Coordinar o administrar PAL; 4) Investigar, y 5) Incluir la enseñanza de la cultura. Los primeros tres fueron los más frecuentemente aludidos, lo cual resulta obvio por la estructuración y organización de propio programa de PAL.

7.3 La relación entre lenguaje y cultura

La tercera unidad de contenido aborda, como puntualizaría Baker (2015), la "inexorable" relación entre lenguaje y cultura. En el ámbito de la investigación de la enseñanza de idiomas, se ha reconocido la importancia del aprendizaje de los aspectos culturales de la lengua meta, de manera conjunta e integral, en el entendido que no sólo se desarrollan, durante el proceso, saberes o conocimientos, sino también actitudes y valores. De hecho, en el proceso de comunicación lingüística e interacción social cotidiana entre personas que dominan un mínimo de dos lenguas, se vuelve indispensable el desarrollar la competencia de usarlas en formas culturales apropiadas. Lo anterior no resulta nada fácil, pero los alumnos y maestros de lenguas extranjeras han de impulsar el desarrollo de una consciencia cultural crítica

como tarea ineludible, de no ser así podríamos convertirnos en frecuentes "víctimas parlantes".

A continuación se elucidará, en los estudiantes que han vivido o no en el extranjero, los constructos personales que los alumnos de la LIDILE expusieron verbalmente en relación con este importante tópico:

7.3.1 Estudiantes que han vivido en el extranjero

"Yo creo que es difícil enseñar la cultura maestra, es difícil pero es muy bueno mostrarles las costumbres de o... de, de los países de la lengua a... ¿cómo, eh? - Ajá, sí eh... las costumbres de, del la lengua meta es importantísimo enseñárselos porque si ellos llegaran a, a viajar y que no tuvieran los problemas en los que, eh... ellos pudieran pensar que no es algo ofensivo o que es normal para ellos, para las otras personas no lo puede ser y es muy bueno que ellos sepan las costumbres de las otras gentes; ah, no a ellos no les gusta que los toquen, este, no les que se les acerquen mucho, uh... no les gustan que lleguen a su casa sin avisar, ¿sí?, ese tipo de cosas si es bueno que el adulto lo aprenda pero así como para enseñarles como tipo, no sé, historia y eso pues si ya es un poquito más complicado para enseñarlo en este tipo de escuela de lenguaje, pero si las costumbres que son lo que se afecta más cotidianamente el viaje, si es importante enseñar. - Bueno es que...- Viví muchos años allá...- Sí, aunque uno de todos modos no termina pues de conocer...- La cultura de, de estas personas de, de otra lengua pero si eh... en eso sí, si siento que tengo una ventaja pues por el hecho de vivir allá. - Y como que le da a uno una mejor idea del, de la, del tipo de ideología que tienen las gentes estas, y como que le ayuda a uno más a entender tipo de pensamientos; ¡Ah! no pues es que esto, pero es por esto, ¿sí, sí?" (# 1, C. Masc.).

"Pues sí, en los aspectos socioculturales son muy importantes y lamentablemente no se les, ah, enfatiza, este, en muchas escuelas aquí

en México y se enfoca uno más en lo gramatical. Pero sí son muy importantes, este, como para estudiantes que van a interactuar en otro país en vacaciones o también por páginas web, como Facebook, pueden comentar en inglés, este, alguna cosa pero no entienden el mensaje detrás de ello porque no entienden aspectos socioculturales...- Y nada más interpretan lo escrito pero hay algo detrás de... y pues en realidad no le ponemos atención nosotros como docentes. - Este, si es un poco, este, como... no común llevarlo al aula de clase y el estudiante lo toma así como de, "Ah, hoy es diferente la clase" ¿no? Porque están acostumbrados a la gramática pero si son, si son clases interesantes; bueno, yo lo he comprobado... en los estudiantes. - Bilingüe y bicultural. - Ah, okay. Bueno mi punto es que si es como que importante que conozcan otra cultura, porque como me vas a enseñar otra cultura si no has estado en ella..."(# 6, Y. Masc.).

"...entonces saliendo de la preparatoria me fui a Estados Unidos, y en Estados Unidos estuve cerca de 3 años y trabajé en un lugar que, este, se hablaba, tenías que hablar inglés; y yo me puse a estudiar mucho y, y alcancé a aprender algo...- y si pues el, eh, si cambiado uno la idea que tiene uno con respecto al inglés porque, este, a veces, como usted dijo, uno piensa que nomás es gramática, estructura y eso, pero la verdad es que la cultura, este, muchísimo y como tanto, tanto que la gente dice que, que el inglés tiene diferentes, eh, pronunciaciones y acentos, y la verdad es, la cultura porque en cualquier parte que estamos, si estamos en Texas, este, se van a utilizar ciertas estructuras o formas de decir las cosas...- No tanto es el ,el acento sino, este, como la gente está acostumbrada decir las cosas en ese lugar, si nos trasladamos de un lugar di... más lejos, más distante, por ejemplo, en Inglaterra es... obviamente siguen cambiando muchísimo las, las cosas y todo esto, eh, creo yo que es por la cultura. - Ah... pues si es, es demasiado, es, es casi igual, debe

saber uno lo que viene siendo el inglés en su estructura, en su, como, en su forma como, como en el uso..."(# 9, Os. Masc.).

"Bueno, ahora pienso, bueno, como estudiante, antes pensaba como de, quiero aprender inglés porque quiero viajar, quiero conocer otras partes. Entonces, uno tiene como esa idea, pero uno sabe lo que implica todo eso, entonces una vez que uno entra a la carrera uno va, va viendo ese tipo de cosas que usted me acaba de decir, que es la cultura, que la, no sé, la sociolingüística, que todo este tipo de cosas, este, envuelven el conocer la lengua. Yo no sabía de eso en realidad, no lo tenía como pensado tan específicamente, pero si tenía una idea, así como, vaga, así de, "ah quiero conocer gente del extranjero" "ay sí, quiero conocer a un gringo." No sé...- Equis cosas y pues, em... tampoco pensaba de que los maestros necesitaban tanta preparación, pero ahora sí, porque de hecho, si es mucha la, pues la preparación que se requiere porque no es tan sólo de querer enseñar, sino también es tener los medios para saber cómo enseñar...- Entonces yo no, no veía eso antes, y ahora que pues, estoy cursando la carrera pues la verdad sí...- Ujum. Hay mucho aspectos culturales que envuelven eso. Porque uno dice, "ay, voy a ir" uno está bien contento con ir y todo eso. Y pues uno va, una vez que uno llega, llega, así como, en blanco, como un papel en blanco. Entonces, uno empieza otra vez ¿no? Eh, tiene que conocer a las personas, a la cultura, tiene que conocer cómo... cómo desenvolverse en un ambiente que uno en realidad no conoce, o sea, la gente es totalmente diferente, el involucrarse con otras personas es difícil, en cuanto a la lengua uno evoluciona mucho, porque el escuchar los acentos y todo eso, porque en Inglaterra había montón de estudiantes, porque nosotros nos, ¿cómo se llama? nos... nos separaron, porque del resto de la gente, porque vivíamos todos en un edificio y todos éramos de intercambio, todos éramos extranjeros...- Entonces se, aprendí a escuchar acentos de todas las partes del mundo, de la India, de China, Japón, este, de Australia, Nueva Zelanda, este, era

muy raro, muy raro. Incluso conocí gente de África...- Entonces los acentos y todo eso, es como, es como muy, pues fructífero a la larga porque uno aprende a conocer gente de todo el mundo que es el primer propósito, ¿no? de aprender una nueva lengua. Este, y aparte de eso, eh, ay se me fue el punto que le iba a decir (risas). - Sí, uno está inmerso en la cultura ahí. - Entonces, no, no, si le dicen a lo mejor se le olvida, pero una vez que uno va y lo vive, no le va a olvidar...- Este, y uno se lo puede transmitir de alguna otra manera a los estudiantes, como maestro pues. - Ujum. Si, de hecho sí, quiero hacer la maestría, porque dije, como dije hace un momento, es como muy poco tiempo. Así como que quiero ir y adquirir más el acento, más cosas culturales, quiero seguir viajando; quiero ir a Estados Unidos y a Canadá, conocer más cosas y ver las diferencias, porque hay veces que algún alumno le pregunta a uno, no sé, “¿qué significa esta palabra?” y uno no sabe porque son regionalismos...”(# 12, V. Fem.).

"Ah, no, creo que definitivamente la cultura tiene que estar incluida al momento que enseñamos, eh, una lengua, el problema es que a veces no, nosotros, como maestros, pues la mayoría es, aprendimos inglés aquí en México; entonces, a pesar de que tenemos libros de texto y sabemos cómo funciona un poco la, la cultura, no, no podemos realmente ponernos en el salón de clases, “ah, bueno, así es como aprende la gente en Estados Unidos o así como aprende la gente en tal lugar” a menos de que ya hayamos estado en ese tipo de ambientes que es comunicarse de que ya ahora si puedo decir esto, “bueno, esto pasa así en el Reino Unido” y antes no podía decir eso, entonces creo que es bien importante que si se introduzca ese aspecto cultural, siempre y cuando sepamos bien de lo que estamos hablando. Porque si no sabes, entonces lo lees, pero no es lo mismo. Yo, yo así lo siento, porque antes hablaba como, “si Reino Unido, esto” pero no sabía, eh, todo lo que implicaba la cultura y todavía no lo sé, o sea, todavía (inaudible) siempre hay que estar involucrados en la

cultura, en, en el verdadero ambiente para poder hablar. - En su mayoría son las cosas que veo en internet o, como, por medio de películas, eh, entrevistas. Yo soy de esas personas que pasan mucho tiempo viendo cosas en inglés, entonces tengo una idea, de nuevo (inaudible) yo sé que en este momento, bueno, entiendo un poco la cultura en Estados Unidos, pero a menos de que este siendo parte de esa cultura, porque no puedo decirlo en su totalidad cómo, cómo funciona, digo, si tengo, de hecho es más la información que tengo de Estados Unidos, en relación cultural que el Reino Unido, pero no sé, creo que es necesario visitar (inaudible)" (# 13, L. Fem.).

"Ujum, em... Bueno, este, a, a, antes yo le, la cuestión esta de cultura no la veía como, como algo, como un requerimiento, como algo importante que, que yo debiera aprender o que yo debiera transmitir a, no sé, a los alumnos tal vez. Pero una vez que yo estuve de intercambio, este, pasaron muchas cosas que, que eran muy diferentes a lo que yo pensaba y fue ahí que me di cuenta que es muy importante que, que, que sepamos, no sé, comportarnos tal vez en un país, este, en el país extranjero y, este, y pues sí, adquirir mucha, mucha importancia y me he interesado mucho porque es muy diferente tanto en, tanto a la nuestra como a la de, de...em... donde se habla inglés pues. - Entonces si es, es un, resultó muy diferente y pues sí, sí es, si es importante que, que se aplique, yo creo, y que, que me sienta preparada para a, tal vez transmitirlo, pudiera transmitir mi, mi, mis experiencias, pero aun así creo que es muy, muy, muy básico, o sea se, se necesita de más para, para, este, transmitir la, en realidad lo que, lo que, lo que es la cultura, este, e, europea pues o de Alemania. - Ajá. Sí, sí, yo fui a Alemania y yo no tuve oportunidad de ir a, eh, un país de, de habla inglesa...- Y, este, estuvo muy, fue muy diferentes, muy diferente a lo que, este, cuando yo aprendí inglés se veía en, en libros de texto...- Entonces sí, resultó ser muy diferente y, pues si...- Sí, sí, eh, un poco más preparada y, a lo mejor, este, más consciente

de que la cultura, eh, pues es importante y se debe transmitir por qué no, pues no nos comportamos, este, no, no todos somos iguales pues, no todos se comportan iguales, algunas, este, cuestiones de, no sé, de salud serán muy diferentes allá, este, los temas que se, que se hablan, eh, como la gente se comporta; cuando asistir, cuando no, es diferente..."(# 15, M. Fem.).

"Bueno, para empezar, durante las clases que tuvimos de cultura, definir cultura es súper difícil, este, porque puedes ser desde un enfoque sociológico, histórico y demás. Tuvo gran impacto el haberme ido a Alemania, porque... en mi experiencia también de idiomas, en las clases donde he dicho ha de estar completo ha sido el alemán, mis maestros e inglés y francés (inaudible) entonces que me estaba perdiendo, no tomaban ningún tema cultura y era mucho más... (Bostezo) importaba esa parte de la cultura, en cambio mis maestros de alemán daban mucho este enfoque cultural, desde que narra la organización del país, sus costumbres, la visión dentro de la cultura alemana, como ellos veían la vida, la estructura socio política, geográfica y demás, y yo decía, "ah, este curso si está completo" tiene lo que debe de ser una clase de idioma, inclu... incluyendo la cultura, pero una vez que me fui a Alemania, o sea, yo decía que si estaba completo pero no aprendí mucha más cultura en ese país, estando ahí, que es que yo decía "ah pues sí está completo", ahora vi bien es que está incompleto. Pero, o sea, yo también estoy como, cuando se trata de cultura lo trato con pincitas porque, en mi caso, aprendí inglés y me pongo a pensar, no tuve cultura, ese enfoque cultural y hasta cierto punto me preguntaba, "¿Lo necesitaba?" yo digo que hasta cierto punto ¿no? Porque cuando se ha tratado de utilizar el inglés, aquí en México como en el extranjero, los diferentes países que iba y tenía que hablar inglés nunca me encontré con un choque cultural por no tener un acercamiento a la cultura, pero ahora habiendo tomado mi semestre de literatura, creo que es muy importante porque, por ejemplo, para acercarse

a lo académico, para escribir en inglés de forma académica, yo siento que ya hay, desde allí, un rompimiento de la cultura en la que yo viví, en la que yo crecí porque es diferente; y luego para leer literatura hay muchas cosas que no se pueden entender sino se tiene como un antecedente cultural y de ahí se tiene que hablar de cul.... Hablar de cultura, pero hasta cierto punto se puede sobrevivir sin es..., sin ese enfoque cultural. Entonces, yo creo que como maestro yo respondería a las necesidades del alumno, si sus necesidades son el hablar el inglés para tener un intercambio, este, comunicativo con personas que no son de, de habla inglesa o que no van a tener, este o sea, voy a trabajar ahora en lo académico o voy a tener un acercamiento con textos literarios, pues no me enfocaría tanto en lo cultural, pero si, ¡ah! yo me voy a ir a este país y tengo estas necesidades, pues al inicio del semestre o del curso, les hago mi estudio de necesidades y si está presente muy fuerte la cultura, dale un enfoque mucho más fuerte a la cultura, si a la persona no le interesa la cultura porque pasa, o sea hasta cierto punto tampoco se puede quitar de la lengua, porque la cultura está presente en...- En todos los aspectos, desde los léxicos, bueno, entonces hasta en los fonéticos, dependiendo de qué país estamos hablando y... pues... es importante, hay que tomarla en cuenta en todos los niveles desde la planeación del curso hasta la consolidación de las necesidades del alumno" (# 16, Al. Masc.).

"Ooh, sí si es importante y van de la mano porque al momento de uno estar aprendiendo la lengua o sea cual sea uno esta como cultivándose, aprendiendo cosas nuevas y pues por lo mismo de saber una lengua uno busca como no sé literatura o música y poco a poco uno se va como adentrando a conocer de que se habla en tal idioma o qué habla la gente que habla tal idioma entonces que así fue pues mi caso no de aprendiendo cosillas, no sé chistes y cosas de esas y ya luego uno ya va aprendiendo cosas más serias como tradiciones y cosas culturales que se se tienen en otros países y en mi caso pues este no sé algunas cosas de

las que aprendí cuando lo de mis cursos pues me sirvieron para porque sí es distinta la no sé la forma cuando viajé aquí y en otros países que se habla otro idioma, las culturas hasta el saludar y el todo y que aquí somos muy cálidos y muy de abrazar y besar a la gente y de saludar a todo el mundo y allá es como más frío. - Sí, si realmente no fue como mucho... mucho choque y la gente me lo preguntaba allá si sentía mucha diferencia y no realmente para mí era como normal y como igual casi, si había algunas cosas de diferencia pero no nada que me sacara de onda" (# 18, J. Masc.).

7.3.2 Estudiantes que no han vivido en el extranjero

En este apartado analizaremos los constructos personales que los alumnos de la LIDILE que no han vivido en el extranjero expusieron en relación con este tópico:

"Pues ahí sí, (inaudible) yo pienso que no es nada más enseñar, eh, la lengua, sino ver a quien se le está enseñando, entonces dependiendo de, de los intereses o las motivaciones que tenga el estudiante, pues ahí si ya, yo modificaría la manera en que lo enseñe ¿no? O sea, cambiando los contextos. Si veo que el estudiante le interesa más, no sé, ir a Estados Unidos, por ejemplo; pues le pongo un lenguaje con contexto de Estados Unidos, o si veo que nada más lo quiere para vacacionar y, y veo que es un poquito difícil enseñarle, pues entonces el contexto sería con, aquí con cosas mexicanas ¿no? Con cultura mexicana que lo relacione, tal vez de una manera más, este, como más, "meaningful" ¿no? como con más sentido, con más contenido y, este, pero el chiste es conocer a los estudiantes, yo digo. - Hacer, a la mejor, si se puede unos estudios, la maestría o lo que sea en otro país, porque pues ese es, si soy maestro de inglés y nunca he ido a un país de habla inglesa, ¿cómo?" (# 2, M. Masc.).

"Bueno, pues yo soy consciente que el inglés además de la fonética, como usted dice, la forma, involucra aspectos culturales y contextos; muchas veces una estructura en un contexto te varía. Yo creo que es muy

importante enseñar eso (inaudible), la interpretación de una, de una palabra, una estructura gramatical en un contexto diferente, eso es muy importante. Referente a la pregunta que me hace, si soy capaz de enseñar eso, sí me siento capaz. En muchas cosas sí, hay muchos contextos que si entiendo, muchas interpretaciones, pero hay otras en las que aún siento que me falta saber un poquito más al respecto. - Bueno, desafortunadamente, no he tenido la oportunidad de viajar al extranjero, pero si he tenido la, la oportunidad de conocer mucha gente, como usted dice, extranjera y que habla inglés, y más ahora que estoy en esta carrera; ahorita tengo muchos amigos de otros países que hablan diferente idioma al mío, en el, y con, um, y con los cuales, la única forma de comunicarme es a través del inglés. Yo creo que por ese, por ese medio mi, mi nivel de lenguaje ha avanzado bastante. Sí" (# 3. P. Masc.).

"Yo opino que es importante, conocer, esteee... otras tendencias culturales porque como usted menciona no todos los países tienen la misma cultura, todos están en una cultura diferente, y es importante, o sea, es importante conocerlas porque cuando tú estás enseñando un idioma extranjero tienes que conocer la cultura de donde viene la lengua, de la lengua que tú estás enseñando, no puedes enseñando una lengua sin saber nada, o sea, nada, nada nada de esa lengua, principalmente, lo cultural, bueno, la cultura. Para mí es importante pero yo creo que aquí en México, no lo tomo como muy importante en las instituciones, escuelas, no ;aquí en México, enseñó la lengua y pues tú tienes las herramientas necesarias, si no les enseñas cultura no importa, lo que yo quiero es que aprendan el idioma, y que aprendan a comunicarse, simplemente que aprendan oraciones básicas u oraciones que les sirvan, eso es lo que establece, no sé, la SEP, varias instituciones públicas pero ya yo creo que es decisión del maestro si él quiere incluir aspectos culturales en su clase, o sea, el maestro decide, porque, por ejemplo, yo en mis clases, yo sí incluyo; una vez al mes, porque pues si te llevan tiempo, porque tienes

que investigar, investigar, o sea, tienes que saber el contexto bien para los estudiantes, para que les puedas también transmitir lo que quieres. - No, en mi caso fue transmitido por, como usted dice, por lecturas, por maestros porque tuve, bueno, he tenido la oportunidad de conocer varios maestros extranjeros y más que nada por ellos y por, sí por investigaciones, artículos que he leído, todo eso me ha dado la oportunidad de, si no he viajado a, fuera del país, si me gustaría, en un año, más o menos ir allá un tiempo a dar clase a lo mejor pero ahorita no" (# 4, A.M.Fem.).

"Algo más, pues... que puedo decir, si yo, yo creo que si estoy totalmente de acuerdo, este, ah, la cuestión de la enseñanza de una lengua. No, no considero que sea simplemente, eh, las escrituras o uso de, de la gramática, sino me imagino que también, no pues con eso tiene que ampliar todavía más, más, este, pues más, ah... o sea, tiene uno que también hablar sobre cultura, tiene uno que también hablar sobre, por ejemplo, fonética y sobre los aspectos que, a lo mejor, la comunidad, este, de la lengua, este, está, este, como (inaudible). Entonces, este, pues yo, a mí sí me agrada, por ejemplo, enseñar cultura, me late, este, enseñar, este, fonética; enseñar, este, dar, dar (inaudible) , por ejemplo, a mis alumnos sobre, sobre diferencias de cultura entre México y Estados Unidos, o algunas cuando son los otros países que, que hablan inglés. Y, este, pues sí, sí lo considero muy importante en ese aspecto, yo creo que el alumno no nomás se queda empapado, este, de gramática, sino también de cultura y, no sé, si un alumno quizá, en un momento, llega a irse a algún otro país de habla inglesa, pues ya tiene, como que, esa referencia para decir, "ah no pues, no sólo sé gramática sino ya sé, por ejemplo, cómo comportarme en ciertas ocasiones o cómo reaccionar en ciertas situaciones, este, sobre esta cultura". - No, nunca he tenido la oportunidad, sinceramente. - Si me gustaría, yo creo que sería más como ahorita, al menos en mi vida, sería como cuestión turística, de, no sé, ir, por ejemplo, a Estados Unidos o Inglaterra, son como los países de habla

inglesa que, que me la... que me llaman más la atención. Sin embargo, yo, yo considero que si me latería, por ejemplo, en algún futuro llegar a hacer un tipo de curso, este, fuera de mi país; y obviamente pues en un lugar donde, donde se hable inglés y, este, y no sé pues, este, yo me imagino que me serviría muchísimo, porque aprendería más sobre esa e... esa, eh, esa, la cultura pues. - Yo creo que sería un referente más, este, tanto en mi carrera y como más credibilidad, por ejemplo, ante mis estudiantes, que digan, "ah pues sí, estuvo en Estados Unidos" entonces ya es como un referente más, ah, para la, para la, para yo como maestro" (# 5, An. Masc.).

"Pues, yo cuando estudiaba el inglés no, nunca lo vi de esa manera, nadie me lo había pintado así, o sea, lo que veía de Proulex es el lenguaje no la cultura, pero ya que entré aquí con, con Gerry más que nada, que es el que nos hace ver lo que la cultura del inglés y las diferentes culturas, pues si se hace algo, así como, interesante, bueno no como, algo interesante y algo necesario porque al final de cuentas tú eres el que vas a hablar el idioma y tienes que saber de, de que raíces viene ese lenguaje, así como sabemos del, del español de aquí de México, igual yo digo que debería saber uno el inglés, cuáles son sus raíces. - No, yo no he viajado" (# 7, Or. Masc.).

"Este, yo siento que un docente debe estar preparado para todos esos casos, aunque en mi caso particular, por ejemplo, no he estado familiarizada con la cultura de Estados Unidos o con la cultura británica hasta cierto punto, porque yo nunca he visitado esos países, sin embargo, tenemos esas influencias de las películas, de lo que vemos en todas ellas, en las series de televisión, donde se nos pone muy en contacto más que nada con la cultura de, de Estados Unidos ¿no? - Siento que es muy importante enseñarlo, porque muchos de los alumnos lo primero que dicen es que "yo quiero viajar a los Estados Unidos", incluso en PAL me

encontré con muchos salones que decían “es que yo lo hago porque tengo familia allá y yo quiero ir a hacer esto y yo quiero comunicarme allá y quiero convivir con la gente.” Entonces es algo súper importante, desgraciadamente muchas escuelas no lo permiten...- O sea, las escuelas tradicionalistas es la gramática, el método y nada más el aprender el idioma, y creo que es algo que deberíamos cambiar, este, y poder introducir poco a poco, y aparte con la naturalidad porque muchos libros tocan cultura como, no sé, este, los británicos no se tocan o siempre piden perdón ¿no? “I’m sorry all the time”...- Y entonces es como de “ah, órale, entonces si yo voy a allá, todo el tiempo van a decir I’m sorry, I’m sorry.” O sea, creo que no es natural realmente... Entonces, si debemos enseñarla y, este, y creo que podemos hacerlo de manera implícita en cuestión de cuando vemos cosas como, este, tan simple como una conversación y si decidimos traer como “role plays” poder decir “ Bueno pues, este, no sé, vamos a... les voy a mostrar también como la, como se comportan o algo así o ver, mostrar videos, algo más interactivo para que ellos también puedan ponerse en contacto con esa parte...- Siento que es muy importante y es algo que sí, definitivamente, se debe enseñar pero como ya le digo, diferentes, este, especialmente las escuelas, muchas de ellas no permiten esa interacción. - Definitivamente, porque pues no es la misma, finalmente no son las mismas costumbres que tenemos" (# 8, N. Fem.).

"Yo creo, ajá, yo creo que es importante porque, eh, cuando uno está enseñando, en este caso, el idioma inglés, siempre va a estar relacionado con los hablantes de, del inglés y aparte, aunque son de, de la nacionalidad inglesa o americana, yo me enfoco mucho a la americana, debido a que está cerca de México. Y a cuando se enseña, eh, también tiene que siempre estar ligada o a la relación a esa cultura. Entonces, la manera de pensar, las costumbres, eh, también es más fácil implementar esas, esos..."(# 10, W. Fem.).

"Creo que como maestro de inglés tenemos que, tener muy en cuenta la cultura, en este caso americana, dependiendo del enfoque donde uno quiera, si ya sea inglés británico o inglés americano, pero mínimo, creo yo, que tener conocimientos sobre la cultura americana y si se desea de la inglesa...- Si es muy importante, porque hay aspectos culturales que no se asemejan o se asemejan pero no son igual pues. Aspectos culturales de aquí de México y en Estados Unidos. - Entonces son, a veces a los maestros de inglés se les olvida esos aspectos, donde ciertas cosas se pueden encajar en Estados Unidos y en México no. - Um, creo yo que sí puedo, sí me siento capaz de enseñar unos aspectos culturales, más que nada porque donde esta carrera he aprendido...- Y creo yo que sí, sí, sí me siento apto para enseñar ciertos aspectos culturales. - Um, desafortunadamente no. - De hecho eso ha sido, como, un plan que he tenido. - O, otra razón no se ha cancelado, en cuando estaba en la preparatoria me iba a ir a Canadá de intercambio...- Pero pues eso se canceló por una razón...- Y, este, pero desde ahí tengo la espinita de que tengo que ir a un país. Yo creo que terminando la carrera...- Lo voy a considerar" (# 11, R. Masc.).

"Cultura. Pues yo creo que sí es como muy importante. Es difícil, este, uno cuando ya trabaja se da cuenta de eso, porque los libros, principalmente, todos están diseñados a la cultura americana. A mí me ha pasado que, este, por ejemplo, en nivel 7 vimos cultura americana...- Entonces, en el "Reading", cuando ellos hicieron el "quiz", ellos tenían, como, dificultad, porque ellos tienen ciertas costumbres que nosotros no tenemos...- Entonces, mis alumnos me decían, "pero ¿por qué ellos hacen eso y nosotros no?" entonces, y el libro era como orientado como a esa cultura...- Este, yo creo que si implica mucho y si tiene mucho que ver, este, más que nada por las costumbres, este, tradiciones, como nuestra forma de ser, este, como el llegar tarde es básicamente de nuestra cultura...- Hay varios aspectos que tu como maestro, ya cuando trabajas,

te das cuenta que si influyen...- En cuanto al aprendizaje, pero pues yo creo si lo tienes que tomar como en cuenta, eso que decían de la cultura, que debes de enseñar como diferente cultura para que ellos sepan como conectar...- No nada más nuestra cultura, sino sepan conectar y distinguir y, y ver las diferencias de, de las diferentes culturas, yo creo que sí, si está muy bien, porque, aparte ellos igual aprenden inglés pero no saben cómo usarlo, o sea ¿para qué? - Entonces, yo creo que, como maestro, debemos también enseñar eso, como se puede usar el, el idioma. No nada más en el salón, sino también, eh, afuera del salón, cuando van al aeropuerto; en, en la vida, tal, tal cual es. - Porque, desafortunadamente, a veces no se enseña eso, a veces se enfoca uno en el gra, gramática; en cosas así, y no se enfoca uno como en, este, en esos aspectos de cultura...- Que yo creo que sí son como muy importantes. - País, no...- Pero, ah, de hecho no, no. Si yo sé cultura de, de otros países es porque me, que he leído...-En internet, libros o durante la licenciatura nos han enseñado un poquito como de eso, pero, en sí, que yo haya vivido eso no" (# 14, C. Fem.).

"Bueno, si lo considero muy importante, porque creo que los alumnos o en general las personas más motivadas por aprender el idioma es porque les gusta la música o leer o ven películas o programas, o sea, que están en contacto de alguna manera con la cultura de habla inglesa. - Entonces, creo que como maestro se pueden aprovechar esos recursos para enseñar de, de lo que les interesa; no sé, videojuegos a los niños, todo así...- Y así como, preparada yo para implementarlo en clase, pues sí, sí me gustaría aprender mucho cómo, cómo introducirlo porque creo que en las escuelas te dan tu programa y te tienes que apegar mucho a tu programa, te limitan con las horas de clase, todo eso; y a la mejor, no todas las veces se puede...- Poner ese extra...- Pero pues igual, depende ¿no?...- De la escuela, de (inaudible)" (# 17, S. Fem.).

En esta sección que da cuenta de la relación entre el aprendizaje de un idioma y sus aspectos culturales, resulta muy interesante observar que todos los aprendices de maestros, los dieciocho que fueron entrevistados, categóricamente manifestaron lo importante que resulta enseñar, no sólo la lengua, sino también su cultura. A pesar de lo anterior, se hizo la categorización entre los que han tenido la oportunidad de "vivenciar" de manera directa la cultura de otro país, sea porque vivieron o trabajaron allá, o se vieron beneficiados con el apoyo de la Universidad de Guadalajara de realizar un intercambio académico que les permitió estudiar en el extranjero (durante un semestre o un año), frente a los que no han tenido esa posibilidad hasta el momento. A continuación se presenta en el cuadro 19 la exposición del número de casos y su porcentaje:

Categorías	Número de alumnos	Porcentaje de alumnos
1) Estudiantes que han vivido en el extranjero	8	44.44%
2) Estudiantes que no han vivido en el extranjero	10	55.55%

Cuadro 19: Estudiantes que han vivido o no en el extranjero

7.4 El desarrollo de la identidad como docentes

Por último, se expondrá la cuarta unidad que se configura como una indagatoria sobre un concepto, el de identidad, que ha sido sumamente enjuiciado, pero el cual resulta fundamental para el estudio, desde la investigación cualitativa principalmente, del proceso de construcción de la identidad profesional como docentes de lengua extranjera (para el caso de nuestra pesquisa) en jóvenes universitarios.

La información más contemporánea sobre esta noción ha dilucidado la estructuración multidimensional y el entrecruzamiento de una multiplicidad de factores, lo que deriva en planteamientos más plurales, o sea, ahora no sólo se puede hablar de identidad personal como representación mental individual, sino que se ha de agregar ineludiblemente el plano de la identidad grupal y la derivación de una representación eminentemente social.

En cuanto a categorización y por razones pragmáticas, se desglosará la información en tres vertientes: 1) Sí, interpretan que han construido una identidad profesional como docentes; 2) No, interpretan que no construyeron una identidad profesional como docentes, y 3) Dubitación, se manifiestan aprensivos de su proceso de desarrollo de la identidad profesional como docentes.

Por lo anterior prestemos oídos, atendamos las diversas elaboraciones lingüísticas realizadas, como afirma Zabalza (2004), por "los alumnos como aprendices" o según lo proponen Jiménez y Perales (2007) como "profesores-estudiantes". En este apartado empezamos por los estudiantes que interpretan haber construido una identidad profesional como docentes.

7.4.1 Estudiantes que interpretan que han construido una identidad profesional como docentes

"Sí, así es, el trabajar en esta institución me ha servido bastante, de hecho, lo que vi en la escuela fue muy bueno, pero a la hora de entrar a esa institución me di cuenta de que me hicieron falta y que las pude obtener ahí. Como, encontrarle un punto más fácil a las cosas de explicarlas, este, desarrollar mejor material, una mejor relación con los estudiantes, porque a pesar de que es una escuela muy exitosa aquí, como sabe maestra, tienes que desarrollar una buena relación maestro/alumno siempre; y aprendí a hacer eso, tener unas buenas relaciones sociales, ¿qué más? manejar mejor los libros, el material didáctico aprendí a manejarlo mejor, si, este...- Si ha sido muy importante, maestra. Por el desarrollo, sí..." (# 3, P. Masc.).

"Sí, si me identifico, y aparte yo creo que me ayudé a mí misma, este, que ya llevo dos años, ya voy para tres, este, ¡ya! o sea, frente a grupo y no, mis grupos no son de 20 niños, 15, como aquí en PAL, o sea, yo tengo mi grupo que es de 40 niños; tengo un segundo, yo, mis niños de segundo, porque los quiero mucho, este, son 40, que a veces faltan dos que tres,

son 37 pero si, y me ha gustado mucho. Mi grupo de menos alumnos es de 24 y es un primero, si" (# 4, A. M. Fem.).

"No, no, no hay mayor (*duda*⁶⁸)... de que quiera ser, este, docente, eh, yo me imagino que a lo mejor me abrí como más planos, en la cuestión, por ejemplo, la investigación, a pesar de que muchos odian la investigación, y aprendí mucho sobre la administración. Entonces, este, de que quiero ser docente, quiero ser docente, eso lo tengo muy en claro y por todo este proceso, es, este proceso también me hizo darme cuenta de que quiero serlo, pero también me gustaría la cuestión de la administración, entonces si quisiera como, como combinarlas las dos cosas a la vez" (# 5, An. Masc.).

"Eh, sí...- Sí estoy preparado para dar clase, pero no, así como que, para... propósitos específicos...- Para eso no. - Eh, me hace falta como que más preparación en ella, pero si, o sea si me considero, así como que, apto para dar clases" (# 6, Y. Masc.).

"Sí...- Me gusta mucho el... el hecho de saber de que le estoy enseñando algo a otras personas, así como a mí me lo enseñaron en Proulex. - Me gusta el hecho de eso, le hecho ganas por tratar de sacar la mejor clase que se pueda obviamente hay veces que uno no puede ni dormir porque están las demandas de la escuela...- Y están las demandas del trabajo, incluso me ofrecieron también trabajo en la SEP, pero ahorita por la falta de título, del teacher's training, pues no pude aceptarlas, pero si, este, ya, ya no se, ya, ya no se me hace tan de otro mundo la planeación, ya tampoco no es tan difícil, al principio como era difícil poder hacer un plan..."(# 7, Or. Masc.).

"Totalmente, yo creo que desde un principio si me creí, este, bueno, si me sentí en el rol de, porque pues muchos decían, " es que ya son maestros" y demás. Y, y yo veía, por ejemplo, en mi familia que me decía, " ¿Cuál

⁶⁸ Palabra agregada para contextualizar.

maestra? pues si estas estudiando” pero yo si me siento en el rol y me siento preparada, obviamente sé que hay muchas cosas que, que aún me faltan por aprender, porque a mí algo que me da miedo es como quedarme en lo rutinario...- Entonces sí me siento, este, en el rol, me siento preparada sí, y ahora también que pues tomé la terminal de públicos específicos también tuve como la oportunidad de contrastar lo que era, este, el inglés específico y, y el general y me quede, así como que, pensando en qué quiero, porque me preguntaba la maestra “¿les gustó trabajar con un público específico a medicina?, con esto, con aquello, yo decía, sí me gusta porque aprendes más también de otros campos pero, en algún momento, siento que no, no es al... tan para mí, para mí me gusta más lo, lo general...- Y enfocarme y no sé pues, pero entonces sí, sí me siento preparada pero siento que obviamente como todo, hay más áreas en las que uno siempre siempre puede mejorar" (# 8, N. Fem.).

"Sí, sí, en algunos aspectos. Me siento segura de que soy una maestra de inglés con habilidades, con, ah... niños, con niños de, eh... de primaria, de kínder, um, debido a que tomé el área selectiva de enseñanza a nivel primario y secundario... También me siento capaz de dar a gente adulta, eh, pero gente, um, como lidiar con los problemas, ah, educativos o en la clase, en la enseñanza, si, de disciplina...- Creo que no, no tengo como, bien cubierto, este, las técnicas o estrategias...- Eh, pero me siento capaz de llevar a cabo un programa, este, de enseñanza de lengua extranjera y también de dar, estar frente a un grupo y también aunque no sea de inglés, sino también de inglés específico.- Sé como diseñarlo y como llevar a cabo el trabajo. -No, gracias a Dios, la, la carrera me ha dado las habilidades y la oportunidad de ya estar trabajando eh, en un centro de idiomas...- Y de hecho, en, en este centro de idiomas, me han, como, me han, ah, puesto como si fuera la es... como la especial para niños...- Para juniors y para más chicos, de hecho, ninguna de las maestras, eh, le dan

estos grupos, porque he demostrado que soy capaz de llevar estos grupos y diseñar material para ellos...- Todo lo he implementado, incluso han puesto mi "lesson plan" como modelo a seguir...- De todas las maestras, entonces, si me ha ido bien" (# 10, W. Fem.).

"Pues, en este momento, no me veo, o sea, es bien difícil, ya no verme como universitaria, pero siempre me he visto como maestra desde que empecé PAL, fue como de ya "ah, pues ya estoy enseñando" porque los alumnos nos ven como tal, o sea, los alumnos nos ven como, como alumnos (inaudible). - Nos ven como maestros. - Entonces, yo también me veía así, me sentía así y aún me sigo sintiendo así, o sea, si llego a una sala de clases ahora y empiezo a dar clase, o sea, no, no...- No tengo problema, porque ya tengo la práctica...- Ya sé cómo tratar a los estudiantes de diferentes edades...- Eh, siento que tengo lo, la base para dar, para, para, pues para todo lo que, que conlleva desempeñar mi carrera" (# 12, V. Fem.).

"Yo creo que fue, eh, en este año, sobretodo. - Porque yo creo que tuvimos buenas bases, igual hay, como, cosillas que, que si hacen falta que nos hubieran dicho, información. Yo sé que luego es mucha información que no se puede cubrir ni en 4 años...- Y en este último año, aprendí que, me di cuenta que, que aprendí mucho. Yo igual no me había dado cuenta pero si aprendí mucho y, en este año, todo ese conocimiento yo creo que sí sé, como que se ve en tu área laboral...- Que estás preparado, en verdad sabes lo que haces y, y los maes... los alumnos también se dan cuenta de, de que haces tu trabajo con ganas y lo haces bien y que tienes una preparación, ellos se dan cuenta. Entonces, yo creo que, en sí, puedo decir que soy, como, maestra de inglés, este, en este año, porque ya empecé a trabajar más profesionalmente, este, me han, como, felicitado por mi trabajo, ah, este, ya profesionalmente...- Claro, ajá. No es un maestro, no es, es ya en el ámbito laboral. En este año,

también pues, este, me, me percaté de, de, pues ya, como, lo que es trabajar...- En sí, tal cual el trabajar, tus alumnos ya es como tu vida normal pues...- Y yo creo que en este año si fue cuando ya me consideré como, como maestra en sí, porque ya tenía las bases suficientes, aparte ya, aprendí mucho, tengo más callo en sí, como maestra, tengo más conocimiento y, y en mi trabajo, por ejemplo, tenemos "workshops" de vez en cuando...- Compartimos conocimiento y así, y sinceramente yo he visto que, que lo personal si tengo mucho más conocimiento que otros compañeros que son mucho mayores que yo...- Y yo veo que tengo mucho conocimiento para mi área, que, en verdad, yo creo que si me he preparado bien y que, y pues que tengo bases sobre todo...- Entonces yo sé como el si defenderme laboralmente y, y para, todo tengo yo un porqué. Entonces yo creo que este año, sobretodo, si ya...- Me consideré como maestra, ajá" (# 14, C. Fe.).

"Sí. -Si, yo ya me siento competente...- Ya sea niños, porque trabajé con niños en la licenciatura o con adultos; con quienes no he tenido un acercamiento, ha sido con los adolescentes pero si me siento capaz, claro que la carrera no me lo dio todo, necesito seguir aprendiendo, si yo me dedico de aquí en adelante que contraten en una primaria o secundaria, yo seguiría aprendiendo, seguiría leyendo porque... o sea, si me identifico pero no me siento completo al 100%, yo creo que es un proc... algo natural, una licenciatura no nos puede dar todo para (inaudible) con los alumnos" (# 16, Al. Masc.).

En la vertiente "No, interpretan que no construyeron una identidad profesional como docentes" ningún estudiante contestó un no rotundo o extremo. Así que no se contabilizarán estas respuestas y pasaremos, en el apartado siguiente, a analizar la tercera vertiente: aquellos estudiantes que interpretan, con algunas dudas, en relación con su proceso de construcción de la identidad como docentes.

7.4.2 Estudiantes que se manifiestan "aprensivos" de su proceso de desarrollo de la identidad profesional como docentes

Presentamos a continuación una selección de respuestas de los estudiantes que manifiestan dudas o cierta aprensión en relación con su proceso de desarrollo de su identidad profesional como docentes.

"De hecho si, maes... si me siento identificado pero no por eso satisfecho, siento que todavía puedo aprender mucho más, puedo mejorar mucho más...- Si me siento capaz de poder desarrollarme en el ámbito pero siento que todavía debo mejorar mucho. - Si, yo siento que mucho de esto maestra, eh, toda la experiencia desgraciadamente por mi trabajo y por la escuela, pues no he podido desarrollarme dando clase, la única experiencia que tengo hasta ahorita es lo de PAL, pero siento que puedo desenvolverme en el medio pero, como le digo, no me siento satisfecho, yo siento que, que tengo y puedo aprender más, para poder desarrollarme mejor" (# 1, C. Masc.).

"Si, o sea, ya, ya nece, de hecho ya estoy empezando hacer curriculums pues...- Porque, y no nada más es dar clases de inglés, o sea, yo puedo dar clase de lo que sea porque hasta para eso me preparan, o sea, por eso se me hizo tan, tan, tan bonita esta carrera y algún día, ojalá si, si soy suficientemente bueno, pues venir a dar clases en LIDILE, si sería increíble también. Como retribuir...- Ya, necesito dar clases ya, hace falta. - No, porque...- No estoy trabajando.- Sí, o sea, y por ejemplo, mis estudiantes, ahorita los de PAL me ven y maestro ¿no? Pero para mí, o sea, el ya ser un maestro, o sea, es ya tener muchos, muchos es, haber tenido muchos estudiantes pues...- haberles dado clases y, y saber que todos ellos están agradecidos, pero que sean muchos, porque ahorita tengo ahí, unos 4 grupos, pues no, el chiste es que sean muchos, para decir, "ah, ya me siento maestro." O sea, si estoy dando clase, pero yo no me siento maestro. - Sí, sí, en todas las que pueda, o sea, donde me den

trabajo, yo necesito trabajar para tener mucha experiencia, pues también.
- Si, porque, o sea, el, el, el, los estudiantes de PAL pues si hay adultos y jóvenes de 17, 20 años, pero la experiencia con niños, o sea, tener, darle clases a niños todavía no me ha tocado, entonces es lo que también necesito ver, pero yo claro que sí, estoy listo para darles clases. - Lo que pasa es que ahorita, como he trabajado con adultos y con, y con jóvenes, jóvenes adultos, pues ya sé trabajar con ellos. Pero como nunca he trabajado con niños, no sé trabajar con ellos, seguramente cuando ya tenga grupos de niños y ya tra, y ya sepa más, y ya sepa cómo manejarlos, pues ya me va a empezar a gustar dar clases también, o sea, estoy seguro pero no, no he tenido la experiencia..."(# 2, M. Masc.).

"Es... Sí um... y, si... si puedo, eh, bueno pudiera hacer, este, ver, ver el tipo de maestro que necesitan y, y, y los niveles o la forma de trabajar de, de esos lugares; pero, pero sí, sí, si se necesita así en cualquier momen... momento se necesita un maestro de inglés o yo necesito trabajar, pues este, haría lo que me piden para el tipo de la solicitud y, y los requisitos. Y si me siento capaz de, de, de poder trabajar en diferentes lugares...- Pero, otra vez como le digo, sé mis limitaciones, eh, se el nivel de inglés que tengo y para trabajar en ciertos lugares, creo que todavía no estoy completamente seguro por, por mi inglés pues. - Que me gustaría dominarlo más..."(# 9, Os. Masc.).

"Creo yo que me siento preparado, ya para salir al exterior y dar clases, oficialmente en alguna dependencia....- Desafortunadamente todavía no la tengo, la única experiencia que tengo es en, es en PAL....- Si, pero ya no nada más me imagino, siento que ya estoy apto, por así decirlo...- Sí, pero no lo considero, como algo bien imple... ¿cómo, cómo sería la palabra?, no, no, algo no muy...no, no es algo que yo considere seguro... o sea, he tenido experiencias, pues...- Todavía no soy licenciado en la docencia del

inglés, creo que no lo puedo tomar como si fuera ya una experiencia real" (#11, R. Masc.).

"Sí y no, porque en realidad , a pesar de todo y aunque, aunque suene, no sé, extraño, siento que hasta que tenga el título, pero simplemente no es por el título, de que ya puedo decir de que soy profesora de inglés, pero en realidad no me gusta decir que soy profesora de inglés, porque aún siento que hay muchas cosas, en las cuales debo de implementar mi práctica y si hay ciertos aspectos que me gustaría cubrir como maestra, como trabajar en otros ambientes, antes de poder decir, "ah, soy profesora de inglés" o maestra, no maestra no" (# 13, L. Fem.).

"Pues, este, contenta de que ya por fin voy a terminar y porque, este, no sé, es como, como un regalo para mi familia, pero, este, me preocupa mucho que, que ya, aún teniendo mi título pues, este, otra vez esto de la competencia, este, no sé, maestros más preparados, tal vez en ese, en ese ámbito tecnológico o de, o de nuevas técnicas de enseñanza y, este, y yo todavía no las tenga, Entonces, a mí, en realidad, em, no son tan, no, sss...¿satisfa...cida? - Satisfecha, satisfecha. Y, este, em... y... pe, pero, o se... me sien... um... no es de que me sienta bien o no, sino, este, sí preocupada pues, porque, este, porque tengo muchas ganas de trabajar, pero este, aún así, me ha resultado difícil, como, este, como sentirme segura de ir y decir, este, tengo mi título, soy maestra, pero siento que me falta muchísimo, entonces me es más bien, este, si me preocupa. Aunque tenga muchas ganas de ir a trabajar, incluso me da como, no sé, nervios a lo mejor, y, y decir, este, soy de la licenciatura y tengo experiencia y cosas así" (# 15, M. Fem.).

"Pues, yo así, no me siento muy competente todavía, porque siento que me falta mucha experiencia...- Pero igual eso es algo que pues ya adquieres trabajando, lo vi con mis compañeros que empezaron a trabajar mientras estudiaban, y mejoraron mucho su nivel de inglés...- En general,

sus conocimientos y todo, por tener que dar la clase, pues estudiar nada más los temas, mejoraron su pronunciación y así. Y yo ahorita, no sé, no, como que todavía decía yo, “ah, que aventados, ya fueron a pedir trabajo a Proulex en el segundo y yo no me sentía así...” (# 17, S. Fem.).

"Estee... no yo si ya me aventaría yo creo, la cosa es que yo por ejemplo no me metí a trabajar ni nada porque quería pues como estar sólo enfocado en la carrera...- Y yo la realidad no soy como el alumno ejemplar pues entonces necesito como dedicarle mmn el tiempo a una sola cosa porque también no es de que digo y hago y lo demás y ahorita que ya concluí con las materias pues si ya ya de plano le entraría yo de lleno a pues dar clases lo que ya sería buenísimo ya para incrementar mi experiencia y tener la oportunidad de ver el mundo real, vamos a decir, porque PAL es una cosa y aprende uno mucho pero es muy diferente a ...- Sí... ya de el ciclo de estudiante o estoy por hacerlo pues... entonces si ya me veo ya trabajando yy utilizando lo que aprendí en el salón de clases, espero pronto...- Sí ajá, si ver opciones realmente porque eeh si me creo como capaz de de hacer... digo tampoco me creo como soy un maestro, no tengo la maestría pero sí... me creo capaz si aprendí mucho y creo van a ser muy útiles" (# 18, J. Masc.).

El proceso de categorización implementado para esta unidad nos permite derivar esquemáticamente la frecuencia con que éstas fueron aludidas por los alumnos universitarios:

Categorías	Número de alumnos	Porcentaje de alumnos
1) Sí, interpretan que han construido una identidad profesional como docentes.	10	55.55%
2) No, interpretan que no construyeron una identidad profesional como docentes.	0	0%
3) Dubitación, se manifiestan "aprensivos" de su proceso de desarrollo de la identidad profesional como docentes.	8	44.44%

Cuadro 20: Construcción identidad profesional (entrevistas)

Hasta aquí se presentan los resultados obtenidos mediante la entrevista abierta a la población sujeto de estudio, el análisis inductivo del "discurso" se ha hecho global, procurando no dejar de lado ninguna unidad de contenido o categorización básica estipulada.

B) Análisis Documental

En la siguiente parte, se abordará el análisis de los "textos"⁶⁹ y la presentación de la información documental obtenida mediante la recopilación de las reflexiones escritas de los pasantes a punto de titularse del programa educativo de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera. En el último capítulo, el de Conclusiones, se intentará una "integración inclusiva"⁷⁰ (Rojas, 2013) de esta segunda sección de la investigación que corresponde a la óptica exclusivamente cualitativa.

Para continuar con la derivación de resultados y con el fin de "comprender" la realidad, tal y como la plasmaron por escrito los jóvenes de la Universidad, se procederá al análisis de la información captada en base a la revisión de las reflexiones escritas (ver anexo 5)⁷¹ que fueron recopiladas como segundo instrumento para llevar a cabo la recolección de datos de la presente investigación.

El punto en particular, motivo de análisis e interpretación será exclusivamente la dimensión del proceso de construcción de la identidad profesional en alumnos universitarios, la cual alude literalmente al título del presente trabajo de tesis en virtud del interés concentrado de los investigadores en este asunto en especial.

Como ya se señaló anteriormente, el compendio de documentos se configuró en base a las reflexiones escritas que se les solicitan a los estudiantes de la LIDILE los cuales se encontraban a punto de titularse y que formaron parte de las cohortes

⁶⁹ Jackson utiliza el concepto "discurso" para aspectos que involucran el habla o producción oral. En contraparte del "texto" que usa para referirse a estructuras escritas que van más allá del nivel de la oración.

⁷⁰ Organizar todas las secciones de manera coherente o secuencia argumental narrativa, explicativa (2013: 97).

⁷¹ Página 259.

involucradas en este estudio: de la 18° a la 23° (2004-2009). En un primer momento y tomando en cuenta el criterio definitorio de haber participado como sinodal, el total de textos dio un número de 27. Aunque, en este momento, hay una puntualización muy importante a realizar en el sentido de que, al final, se decidió modificar dicha cantidad debido a que en la etapa del análisis, clasificación e interpretación de datos, nos dimos cuenta de que había dos reflexiones de sujetos, los cuales también habían sido entrevistados por lo que para evitar repetición o redundancia de información se omitió su utilización. Por lo anterior el universo de participantes quedó en 25.

Como información general, de este universo de 25 estudiantes en cuanto a género, se encontró que 18 pertenecían al sexo femenino y 7 al masculino. Todos ellos y a su debido y propio tiempo, se estuvieron titulando por la opción genérica de: Desempeño Académico Sobresaliente, la cual implica dos posibilidades en cuanto a opciones específicas: 1) Excelencia Académica (con calificación mínima de 95 durante sus estudios) y 2) Titulación por promedio (con calificación mínima de 90 y sin exámenes extraordinarios). Al hacer el recuento de casos por modalidad específica, de esta población, 7 se titularon por Excelencia y 18 por Promedio. La última observación por agregar es el hecho de que toda reflexión escrita es demandada y fue elaborada originalmente en idioma inglés, por lo tanto se procedió a hacer la traducción literal al español.

7.5 Proceso de construcción de la identidad profesional en alumnos universitarios (a partir de las reflexiones escritas)

Una vez que se ha acotado la información global más básica, se procederá a la decodificación e interpretación textual encontrada en cuanto a la representación de cada uno de estos jóvenes egresados y a punto de obtener su título de licenciatura en relación a su proceso de construcción identitaria como profesional de la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

"El estudiar esta licenciatura me ha ayudado a construir los cimientos de lo que soy ahora. Ha tenido un gran impacto positivo en el desarrollo no sólo

de mis metas profesionales sino también personales. -...para recordar que cada sociedad tiene ciertos aspectos los cuales conforman una identidad social. -Hablando del desarrollo profesional, la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera me ha cualificado altamente para practicar la enseñanza en una amplia variedad de contextos: sector privado o público, pre-escolar, primaria, secundaria o preparatoria, a nivel universitario y en los diferentes institutos de idiomas. -Me siento muy confiada en decir que yo ahora, me visualizo a mí misma como un factor de cambio para mejorar el sistema educativo nacional y regional en el área de la enseñanza del inglés debido principalmente a mi preparación profesional holística. -En general, todas las materias que he tomado me han permitido el darme cuenta de mi propia visión de la enseñanza del idioma y cómo yo puedo crear un ambiente positivo para hacer esa visión real. -Cuatro años de estudio y práctica de la enseñanza del idioma inglés han desarrollado en mí técnicas y habilidades que ya estaban en mí, pero que han florecido con el tiempo. -Considero importante mencionar que yo combiné, desde que cursaba el primer semestre, trabajo y estudio. -...estos aspectos crearon en mí un sentido más amplio de responsabilidad, perfeccionismo y compromiso en relación con las actividades que estaba realizando. -Aunque el estudiar esta licenciatura implicó realmente un trabajo arduo, noches sin dormir, desacuerdos con compañeros y maestros, muchos ensayos reflexivos y práctica, práctica y más práctica en una variedad de contextos, todos y cada año valieron la pena y el esfuerzo, porque ahora yo me considero una persona realmente afortunada, quien ha encontrado su pasión real en la vida: la Enseñanza del Inglés" (# 1, E. Fem.).

"A veces, cuando oímos acerca de un maestro de inglés, pensamos que es lo mismo que enseñar otras materias. Pero no lo es, porque tienes que conocer la metodología de acuerdo a las necesidades de los estudiantes para hacer productivo el aprendizaje del idioma. -En relación con el Área

Básica Particular, estoy (sic) muy contenta con los cursos porque son (sic) realmente importantes para nosotros como maestros de inglés. Con estos cursos yo estaba aprendiendo pasos a seguir en una clase de inglés desde el principio hasta el final. Realmente me gustó la manera en que me estaba desarrollando semestre tras semestre, aprendiendo diferentes metodologías y técnicas para mis clases. Pienso que Métodos de Enseñanza, Didáctica y Gramática son materias muy importantes que nosotros tenemos que saber para ser buenos profesores. -Finalmente, tengo que mencionar que estoy muy feliz con la decisión de ser maestra de inglés. Aquí en LIDILE, aprendí a ser paciente, a ser organizada, y una cosa que realmente quiero hacer es agradecer a la mayoría de mis maestros porque aprendí a ser responsable y puntual. Este paso fue muy importante en mi vida, aprendí mucho y me siento preparada para enfrentar el trabajo de ser una maestra de inglés" (# 2, Cl. Fem.).

"Desde la primera vez que estuve en el Centro Universitario, sentí que iba a ser muy satisfactorio. Estos 8 semestres en LIDILE han sido los mejores 4 años de toda mi vida; la experiencia de ser un estudiante de la LIDILE ha definitivamente cambiado mis expectativas completamente porque resultó más de lo que me había imaginado. -Desde el primer semestre, aprendí muchas cosas: desde las más básicas de cómo trabajar el pizarrón, el contacto visual, el lenguaje corporal entre otras cosas en la clase de Metodología. -He descubierto que LIDILE me ha dado más buenas cosas que malas. -En general, puedo concluir que me siento muy feliz y orgullosa de haber sido parte de esta bonita carrera: LIDILE es un parte muy importante de mí y puedo enlistar muchas cosas del por qué estoy diciendo esto. Hoy en día, me siento más segura de cuando empecé porque he aprendido mucha cosas durante estos años, no sólo acerca de la enseñanza sino también de cosas personales; fui enseñada desde lo más básico hasta lo más complejo an relación con la enseñanza del inglés. Ahora, sé cómo dar una clase y ver qué técnicas, métodos y

enfoques trabajan mejor. Me he dado cuenta cuán difícil puede ser enseñar, porque la enseñanza del inglés no es una tarea fácil" (# 3, D. Fem.).

"Personalmente, como estudiante de LIDILE, tuve la oportunidad de aprender componentes importantes del inglés tanto a nivel personal como profesional. -Durante esos 4 años siendo parte de LIDILE, hubo muchos aspectos que me ayudaron a desarrollar habilidades en relación con lo que involucra saber la estructura del inglés y ser capaz de escribir correctamente, ser maestra de inglés de diferentes tipos de estudiantes, tener la capacidad de hacer un buen uso del manejo del salón de clases, ser entrenadora de maestros, una diseñadora de material didáctico, administradora de programas de lenguas e investigadora. -Como conclusión, ahora que he terminado mi carrera, puedo decir que la experiencia por la que he transitado estos 4 años es una experiencia que no olvidaré. Me ha dado la oportunidad de explorar los diferentes componentes que el programa me ofreció. Por lo tanto, he ganado experiencia que me ayudará en cualquier área que como maestra LIDILE pueda formar parte. Sé que soy capaz de enseñar desde aprendices muy jóvenes hasta adultos, puedo ser entrenadora de otros profesores, puedo trabajar en el campo de la investigación y estoy preparada para administrar programas de lengua. Por todo esto, estoy agradecida y orgullosa de la profesión que escogí" (# 4, A. Fem.).

"He tenido 4 años de desarrollo y preparación para ser una maestra de inglés en LIDILE. Ahora, puedo decir que a través de cada uno de los ocho semestres en LIDILE, he obtenido más aprendizaje y experiencia de la que yo hubiera esperado aprender y vivir. -Además, he adquirido conocimiento de la experiencia de participar en la organización de la Convención LIDILE y la Coordinación del programa PAL. -A pesar de haber iniciado el programa LIDILE con un buen dominio del idioma, tomé

ventaja de mis clases para desarrollar mi nivel de inglés. -Como conclusión, considero que el aprendizaje, la práctica y la enseñanza fueron poco pero una parte muy significativa de mi proceso. Aprecio toda la información que recibí para fortalecer mi desarrollo profesional, pero lo que más agradezco es por mi desarrollo personal durante estos 4 años. Un componente importante de esto ha sido la oportunidad de conocer a mis compañeros de clase, mis maestros y a todos aquellos que fueron mis alumnos durante este periodo de tiempo. Aprendí y aún estoy aprendiendo de su conocimiento y de su propio desarrollo de aplicación. Estudiar la Docencia del Inglés ha sido definitivamente más de lo que esperaba" (# 5, P. Fem.).

"Por lo tanto, este documento pretende recapitular y reflejar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual yo estuve durante los 4 años de tiempo de esta licenciatura. Y a través de este periodo tuve la posibilidad de alcanzar la excelencia profesional y académica en las habilidades del idioma inglés. -En mi primer año, estuve expuesto a todas las teorías y conceptos que fundamentan el proceso de enseñanza del lenguaje. También, simultáneamente empecé a trabajar y estudiar al mismo tiempo, por lo que tuve una experiencia muy balanceada y realista del proceso de enseñanza como un todo y me dio una perspectiva más clara de mi campo de trabajo. -En mi opinión, este año fue el más memorable porque aprendí toda la información vital y necesaria...-En los siguientes 2 años...tuve la oportunidad de tener la experiencia del lado práctico de mi carrera...-y lo más importante, me ayudó a desarrollar mi propio estilo de enseñanza y mis habilidades como Maestro. -Mi cuarto año, fue más memorable en términos de desarrollo personal porque tuve la oportunidad de ser parte de dos importantes programas al interior del Departamento, y una nueva propuesta que abrió la puerta a generaciones futuras. -El primer programa del que formé parte fue la Convención Anual realizada en nuestro Departamento. -En segundo lugar, tuve la

oportunidad de ser parte en la Coordinación del "Programa Abierto de Lenguas" en 2 ocasiones. -Finalmente tuve la suerte de ser parte del inicio de un nuevo proyecto para LIDILE, el de intercambio internacional. Fui seleccionado para ir a Inglaterra y estudiar un semestre en una Universidad inglesa. -Ahora que ya he terminado, de manera global, pienso que LIDILE formó en mí un profesional con el perfil, habilidades y todos los elementos necesarios que son necesarios para esta profesión. Tengo el conocimiento, la teoría y la experiencia para trabajar y ser parte de muchas áreas. Puedo tener la habilidad para crear e innovar materiales, programas de clases, puedo coordinar y estar a cargo de eventos y programas y tengo el nivel académico para estudiar y trabajar en cualquier parte del mundo. Y lo más importante, tengo la habilidad de transmitir todo este conocimiento a cualquier persona, no importando la edad, sexo, o nivel educativo" (# 6, M. Masc.).

"Durante los 4 años de esta Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera, he transitado por muchas experiencias maravillosas que me han enriquecido tanto mi vida profesional como académica. -En primer lugar, el conocimiento teórico que se me enseñó en la licenciatura es una herramienta muy útil en nuestro proceso de desarrollo profesional. -En segundo, otro aspecto que realza es el programa de práctica profesional que esta licenciatura tiene. -Por lo tanto, en mi opinión, gracias a esta experiencia previa que me han dado, me siento seguro de que me he graduado de la Universidad un paso hacia adelante de otros graduados de programas similares de licenciatura. - Tercero, otro aspecto importante de mi formación en esta licenciatura es de que no sólo he sido entrenado como maestro de inglés sino también existe la flexibilidad para trabajar conjuntamente en ámbitos relacionados, los cuales pueden ser la Lingüística o la Investigación Educativa por ejemplo. -Aún más, haber estado en esta licenciatura de enseñanza del inglés como lengua extranjera me dio la oportunidad, en mi último año, de ir un semestre a un

programa de intercambio a la Universidad de Bath del Reino Unido. - Concluyendo, en términos generales, pienso que he recibido una formación académica excelente en esta licenciatura. Pienso que hoy en día es difícil tener trabajo, y es por eso que me siento muy afortunado y agradecido por haber escogido esta campo que es de mi interés y por sobre todo tiene un amplio rango de posibilidades de trabajo. Además, la amplia preparación y entrenamiento por el que pasé en este programa me da las herramientas necesarias para competir y proseguir mis estudios en el mundo profesional y académico. Por lo que, de aquí en adelante, planeo dar lo mejor de mí mientras desempeño orgullosamente mi vocación como maestro de lengua y trasmito este espíritu de trabajo, que me ha sido dado en esta licenciatura, a mis estudiantes futuros" (# 7, J. A. Masc.).

"Durante el primer año, aprendí los aspectos esenciales del lenguaje. -En general, todo el conocimiento adquirido durante este periodo fue principalmente teórico. -En el segundo año, cursamos una materia que incluye enseñar en la vida real pero en un ambiente seguro. -Esta clase incluye diferentes etapas: micro-enseñanza, enseñar individualmente, coordinar y observar. -Al final del programa, uno adquiere conocimientos de cada una de estas áreas. Por lo tanto, nuestra experiencia no es sólo como maestros , sino también como colaboradores y coordinadores generales. -Durante el tercer año del programa, nuevas materias, como la de investigación, son dadas para darles oportunidad a los alumnos de desarrollarse como investigadores. -Después de eso, nos enfrentan a un nuevo reto que fue el de organizar una Convención. Este evento es ahora considerado como una tradición que forma parte del programa y está incluida como una materia del currículo. -La experiencia no sólo me dio habilidades como coordinadora de este tipo de eventos pero también me dio la oportunidad mayor de ampliar mis horizontes como ser humano. - Durante el último año en la Universidad de Guadalajara, fui afortunada de recibir una beca para la Universidad de Bath en el Reino Unido. -Esta

experiencia me permitió estar en contacto con una cultura diferente a la mía. Pero lo más importante, es que me hizo una maestra de inglés más competente" (# 8, Cy. Fem.).

"El haber sido alumno de la LIDILE no fue fácil. En mi caso, yo inicié esta licenciatura cuando tenía 28 años de edad. -Ya había estado enseñando por 7 años cuando empecé la LIDILE. Debo decir, que básicamente todo mi conocimiento venía de la experiencia. -Tengo que decir que (LIDILE) fue una experiencia gratificante, la cual para mí fue como un viaje. - Aprendí que nuestro desarrollo puede darse sólo si nos detenemos y reflexionamos acerca de nuestra enseñanza y el pensar en nuestros problemas y soluciones. -En conclusión, tengo la certeza de que la idea de estudiar esta licenciatura cambió totalmente. La inicié con el sentimiento que estudiando la LIDILE sólo era un requisito, sólo un pedazo de papel pero en realidad fue completamente lo opuesto. Fue una experiencia de vida llena de aprendizaje. Me forjó como el maestro que ahora soy. Aprendí mucho y me he dado cuenta que en este campo de la educación, así como en muchos otros, uno nunca deja de aprender. Ahora mis planes futuros son continuar con una maestría y quien sabe quizás un doctorado. Puedo decir orgullosamente que LIDILE ha plantado la semilla" (# 9, L. F. Masc.).

"Hace 4 años, vine a Guadalajara con una meta en mi mente y ésta era llegar a ser un maestro de inglés. -Ser maestro involucra perseverancia, paciencia, organización y lo más importante vocación. -Por lo tanto, debo decir que dejo LIDILE con la satisfacción de haber mejorado como persona y sabiendo que debo continuar superándome en el sentido de cómo ser un mejor maestro. -Ser maestro de inglés es una profesión demandante y nos requiere enseñar un idioma que no es nuestra lengua materna. -Pienso que PAL es la mejor clase que he tenido en la licenciatura y es la materia que realmente nos hace diferente de otros

programas educativos del país. -Como futuro profesor de inglés, debo reflejar una imagen que debo mantener para ser tomado en cuenta seriamente en mi trabajo y aún más importante , por mis alumnos. -Al graduarme de LIDILE, me considero como parte de un programa de licenciatura el cual es una excepción en la Universidad de Guadalajara. El programa es una excepción porque la meta principal es que nosotros los alumnos empecemos a practicar cómo enseñar antes de graduarnos. - LIDILE fue y será algunos de los días más felices de mi vida, y más importante los cimientos de mi futura carrera. Pienso que todas las habilidades de enseñanza que obtuve para desarrollarme y toda la experiencia que gané durante estos 4 años es invaluable. -Para concluir esta reflexión, me gustaría decir que LIDILE será algo con lo cual siempre me sentiré identificado. Es el lugar que me enseñó cómo llegar a ser un maestro de inglés y me dio las herramientas para conseguirlo. El lugar que yo siempre consideraré como el que afianzó los fundamentos de mi carrera y el que me hizo mejorar no sólo como maestro sino también como persona" (# 10, L.D. Masc.).

"Cuando empecé a estudiar esta licenciatura, sólo estaba esperando ser una gran maestra, después de 4 años de haber estado estudiando y a pocas semanas después de graduarme, puedo decir que pienso que llegué a ser algo más que sólo una maestra de inglés y me siento suficientemente preparada para demostrarlo en el ámbito laboral. -Haber estudiado en LIDILE fue definitivamente una experiencia de vida que no cambiaría por ninguna otra carrera o universidad. -...y con la fuerte creencia que ser un estudiante de LIDILE me hizo una gran profesional y una mejor persona" (# 11, Al. Fem.).

"Durante mis estudios en la Universidad de Guadalajara, tuve la oportunidad de cambiar en muchos y diferentes aspectos. Definitivamente, maduré y crecí como una ciudadana y como una maestra de inglés

profesional. -Estoy orgullosa de decir que pertencí a la Universidad de Guadalajara y gracias a esto, finalmente soy una maestra de inglés. -En general, puedo afirmar que el conocimiento que obtuve de los cursos, convenciones y la práctica, fue muy significativo en mi proceso de aprendizaje y obviamente fueron las bases de mi formación como maestra de Inglés. -Me gustaría mencionar a PAL como un programa que me dio mucha experiencia profesional. -Adicionalmente, tuve contacto con estudiantes y eso me permitió darme cuenta de lo que verdaderamente significa ser maestra. -A la par, de la experiencia en PAL, también fui observada mientras daba clases. Para llegar a ser una mejor maestra y corregir lo que había hecho incorrectamente fui observada y me dieron retroalimentación. Tengo que admitir que el ser observada fue realmente valioso en mi proceso de aprendizaje. -Más tarde en mis estudios, se me dio la oportunidad de viajar al extranjero y estudiar en una Universidad inglesa. -Aprendí significativamente de las materias que tomé, de mis maestros y mis compañeros de clase. Como futura maestra, fui capaz de darme cuenta cómo eran enseñados los cursos en esa Universidad, qué tan estrictos eran los maestros y cómo los estudiantes de diferentes países tomaron responsabilidad de su aprendizaje. Pude incrementar mi nivel de inglés...-Esta estancia en el extranjero definitivamente me trajo un paso más cerca para ser más independiente en muchas formas. -...durante mis estudios en la Universidad de Guadalajara, me enseñaron lo que sé y lo que hago como trabajo. Sé que el final de mi instrucción en LIDILE es sólo el comienzo de mi carrera como maestra" (# 12, B.M. Fem.).

"Voy a hablar...de cómo LIDILE me ayudó a encontrar el camino hacia una enseñanza exitosa. -Una vez que PAL empezó...al mismo tiempo, conseguí mi primer empleo. Fui contratada en una pequeña escuela en Tlaquepaque...en la cual tuve la oportunidad de aplicar las técnicas e ideas que estaba aprendiendo. Este trabajo me ayudó enormemente dado

que me dio confianza y seguridad. -Después de que terminé la licenciatura, fui capaz de encontrar otro trabajo muy rápidamente y ahora, después de 2 años, soy aún maestra...Debo admitir que me siento muy superior frente a otros colegas porque los maestros LIDILE están más calificados y saben mucho más que un simple maestro con un curso de entrenamiento. -...estaré más feliz y satisfecha una vez que tenga en mis manos mi título y sea capaz de referirme a mí misma como LICENCIADA" (# 13, A. E. Fem.).

"El maestro LIDILE puede enseñar a diferentes grupos; es decir, el maestro puede trabajar con niños de pre-escolar hasta adultos de universidad. Por lo tanto, la licenciatura capacita al futuro maestro a trabajar en diferentes niveles educativos por lo que el maestro de inglés sabrá cómo trabajar apropiadamente con niños, adolescentes, jóvenes adultos y adultos. -De mi parte, considero a LIDILE una atractiva licenciatura que guía a los estudiantes desde el inicio hasta el final del programa, y ofrece una serie de cursos analíticos y útiles que ayudarán a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de enseñanza. Todas las diferentes materias cursadas a lo largo del programa llenan (sic) todas mis expectativas porque me ayudan (sic) con la teoría y con práctica real para crecer en todas las áreas de la enseñanza. -LIDILE también me dio la oportunidad de experimentar un viaje cultural a un país donde se habla el inglés. Tuve la posibilidad de estudiar un semestre en el extranjero, por lo que gané mucha experiencia en el campo del idioma y la cultura. -Al final, concluyo que la LIDILE me ha apoyado en mi proceso de aprendizaje para convertirme en una maestra de inglés, y me proporcionó con todas las herramientas para entender el terreno de la enseñanza y adecuar éstas a las necesidades de mis estudiantes. -Me gustaría que todos los niños mexicanos tuvieran la oportunidad de aprender inglés como segunda lengua, y como maestra LIDILE haré mi mejor esfuerzo para alcanzar esa

meta, y continuar ayudando a nuestra sociedad para que crezca y llegue a ser un país mejor preparado" (# 14, R. G. Fem.).

"Mientras estudiaba, me di cuenta de la importancia de cursar esta licenciatura para enseñar una lengua. -Ha sido un honor ser parte de este programa y ser aceptado por la Universidad de Guadalajara como estudiante que ahora está por convertirse en un graduado. -Ha sido una maravillosa experiencia...-...y también obtuve una beca para Alemania donde continué mis estudios y lo anterior me dio una muy buena idea de qué tan alta es la calidad de esta licenciatura en México. -Esta experiencia me hizo darme cuenta de lo bien que estoy preparado para la enseñanza" (# 15, J.E. Masc.).

"...este programa está bien desarrollado y planeado. Considero que las herramientas para ser muy buenos maestros se nos dieron así como la práctica para pulirnos. -Considero que la LIDILE tiene más fortalezas que debilidades. Por lo tanto, no me arrepiento de haber estudiado esta licenciatura. Realmente la disfruté y pienso que fue como la esperaba y quería. -El programa de LIDILE está bien diseñado y PAL es un buen escenario para practicar lo que aprendemos en éste. -Finalmente, quiero enfatizar que mi aprendizaje en el programa es invaluable. Ahora tengo una profesión y lo más importante los medios que me ayudarán para estar preparado para el mundo real" (# 16, Ax. Masc.).

"Esta reflexión tiene el propósito de compartir el proceso de aprendizaje al que me enfrenté durante mi estadía en esta Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera, la cual me dio una de las más importantes cosas que tengo ahora: mi profesión. -Una vez que entré a LIDILE...- Entendí que la enseñanza no es cuestión de modelar o demostrar, sino que te provee de las herramientas necesarias para ayudar a los estudiantes a aprender a aprender. -Cuando decidí llegar a ser maestra en LIDILE, no sabía que terminaría siendo capaz de hacer investigaciones,

coordinar programas y entrenar profesores. Este programa excedió mis expectativas. -Siempre he dicho que PAL es el alma de LIDILE. Es donde integramos cada materia de la licenciatura, pero también fue el reto más difícil. Cuando enseñé en PAL, tuve que demostrar que tenía lo que se requiere para ser una buena maestra. -Empecé a trabajar a la mitad de la carrera. Fui la asistente del coordinador de una escuela de inglés y también maestra. -...cuando supe que teníamos la oportunidad de viajar al extranjero, me enamoré de esta idea. -Una vez que estuve en Inglaterra...- Crecí como estudiante, como maestra y como persona. Para mí, fue la experiencia que completó mi vida académica. -Ahora que tengo la oportunidad de comparar lo que era y lo que ahora soy, necesito dar las gracias a todos los maestros quienes fueron parte de mi proceso de aprendizaje. Todos y cada uno de ellos, me proporcionaron los medios para ser una orgullosa maestra instruida en LIDILE" (# 17, B. R. Fem.).

"Este programa de Docencia del Inglés como Lengua Extranjera me ha dado la oportunidad de desarrollar mi conocimiento y mis intereses en la vida. -En todo momento estuve acompañada de experiencias diversas y llena de sentimientos que me hicieron crecer como profesional y como persona. -Durante este año (3) también empecé los trámites para irme como alumna de intercambio a Inglaterra. -En sólo una semana toda mi vida cambió y ya estaba en Inglaterra lista para empezar mis estudios y aprender de aquel país. No me fue difícil acostumbrarme al sistema, la escuela, y el lugar donde viví y a todo en general. -Fue muy diferente a lo que yo pensé que sería pero fue enriquecedor, lleno de conocimiento y emoción. -Puedo concluir esta reflexión de mi proceso académico de licenciatura, diciendo que fue el tiempo más importante de mi vida. - Entusiastamente terminé mi carrera y finalizo un episodio de mi vida que será parte de mi por el resto de mi existencia. Como profesional en el campo de la enseñanza, me considero lista para dar lo mejor de mí y enseñar orgullosamente lo que aprendí en la Licenciatura en Docencia del

Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara" (# 18, A. k: Fem.).

"LIDILE...fue un programa muy completo que cambió mi vida, mis pensamientos, y mi ritmo de trabajo en comparación con la preparatoria. - A pesar de la inmensa variedad de materias que estudié, enriquecí mi conocimiento general y profesional. -Hay un formidable programa de lengua que la LIDILE ofrece como parte de los 4 años de licenciatura: PAL. Es un programa de práctica profesional en el cual los estudiantes de la LIDILE pueden implementar en práctica real todo lo que han aprendido. -PAL me ayudó a obtener una idea más clara de lo que involucra la enseñanza. -La exposición a todo esto realmente me ayudó a desarrollarme como una maestra de Inglés y tener experiencia significativa antes de concluir el programa. -Mi proceso en la LIDILE no fue simple o fácil como yo creí, pero ahora puedo decir que me encanta ser una maestra de idioma" (# 19, M. A. Fem.).

"Ahora que he terminado mi licenciatura, puedo decir que es un largo camino por andar y que esto sólo es el primer paso. Descubrí que implementando mi aprendizaje en el salón de clases me abrió un rango amplio de posibilidades para nuevas estrategias, enfoques y técnicas en la enseñanza del inglés. Apliqué diferentes perspectivas y técnicas y me di cuenta que podía enseñar de un modo más consciente, interactivo y divertido, no fue fácil pero los estudiantes tuvieron la posibilidad de trabajar en una clase organizada. Todo esto me dio la oportunidad de ser flexible y desarrollarme como maestra de inglés, lo cual al mismo tiempo me empuja a ser mejor cada día. -Gracias a todos mis maestros y personas de LIDILE por ayudarme a llegar a la meta y llegar a ser una gran maestra profesional" (# 20, F. Fem.).

"En primer lugar, me da gusto admitir que ser parte de LIDILE me ha traído muchos aspectos valiosos a mi vida. -Hablando de las materias que

tomé durante los últimos 4 años, debo admitir que todas ellas me dieron herramientas interesantes y útiles para incrementar mi conocimiento y crecer como maestro. -La vida diaria por sí misma es difícil y más si trabajas como maestro de inglés. Por ejemplo, tiene que planear clases, interactuar con diferentes personas, adelantarte a posibles problemas y soluciones, revisar nuevo vocabulario y gramática, tener una cara feliz frente a los alumnos y transmitir una emoción positiva al interior del salón de clases. Además, los maestros tienen que satisfacer las demandas de las instituciones y de las personas para las que trabaja para cumplir los objetivos establecidos por el plan de estudios y las peticiones de tus jefes. Afortunadamente, ser parte de LIDILE me dio los medios que yo necesito para enfrentar todas estas situaciones con resultados positivos en mi desempeño como un maestro profesional. LIDILE no sólo me dio el conocimiento y la teoría que yo necesitaba para llegar a ser un maestro, también me dio la oportunidad de practicar y desarrollar mi propio estilo de enseñanza. -En conclusión, ser un estudiante de LIDILE ha sido la mejor cosa que me ha pasado a mí. Por ejemplo, He aprendido cosas increíbles, he conocido a muchas personas interesantes, he incrementado mi nivel de idioma y mi confianza. LIDILE me ha formado como un profesional" (# 21, P.M. Masc.).

"...enseñar es un estilo de vida, el cual te conduce a aprender cómo trabajar estableciendo metas, ser una persona organizada, también te demanda trabajar como un equipo, incrementa tu creatividad y hace que llegues a ser una persona que resuelve problemas. -En mi opinión, este viaje fue muy productivo...-Es sorprendente ver cómo una experiencia como esta, cambia la vida de la mayoría de sus estudiantes. -Por ejemplo, mi inglés se volvió más fluido, mi percepción del mundo cambió, me volví una persona más crítica y analítica. -Está el programa PAL, el cual en mi opinión, es el aspecto más enriquecedor del programa. El haber estudiado la LIDILE ha sido algo de lo que nunca me voy a arrepentir. -...sé que

quiero ser una increíble maestra de inglés...- He adquirido una gran cantidad de conocimientos y experimenté lecciones que cambian la vida al proveerme entendimiento no sólo de la enseñanza sino de la vida misma" (# 22. P. E. Fem.).

"...LIDILE incrementó mi experiencia docente al desarrollar e implementar un proceso de resolución de problemas y toma de decisiones para la enseñanza del inglés como una segunda lengua en el programa PAL. Este proceso implicó un compromiso serio y a largo plazo para desarrollar mis habilidades de pensar críticamente. -Llegar a ser un maestro de inglés, involucra muchos aspectos principales como transferir la teoría en práctica, mejorar la lengua meta, explorar y aplicar métodos y enfoques de enseñanza, evaluación y la implementación de un diseño curricular para un curso de inglés. El aprender a lidiar con esas circunstancias como reto ha sido una de las lecciones de vida para ayudarme a desarrollarme como maestra. -Para terminar, al final de mi licenciatura, descubrí un largo camino que va al lado de la LIDILE porque teniendo una licenciatura no fue el fin de mi desempeño académico, por el contrario, fue el comienzo de mi desempeño profesional como una maestra de lengua extranjera. Ahora, tengo la oportunidad de poner en práctica lo que aprendí en LIDILE" (# 23, A. M. G. Fem.).

"Los maestros de la LIDILE me han enseñado muchas cosas, gracias a ellos he aprendido que ser una maestra de lengua extranjera no es fácil como todo mundo piensa, ser una maestra de lengua representa sacrificio y trabajo duro, ellos me mostraron que tengo que amar lo que hago para hacerlo bien, ellos me han mostrado un mundo completamente nuevo de posibilidades y cosas; honestamente me siento como una persona totalmente diferente desde que entré al programa. -Lidile me ha dado la oportunidad de ser alguien en esta sociedad, de tener el sentimiento de que yo he hecho algo importante con mi vida y que al finalizar esta

licenciatura no es el final de un ciclo sino el comienzo de mi vida. -Me convertiré en la mejor Maestra de Inglés que pueda ser y algún día , quizás no hoy ni mañana, pero algún día estaré en la cima, sólo quiero que estén orgullosos de mí" (# 24, K. I. Fem.).

"He aprendido mucho, no sólo aspectos relacionados con mi desarrollo profesional, sino también importantes asuntos que yo puedo aplicar en mi vida diaria, como trabajo en equipo, humildad, compromiso, responsabilidad, administración, etc. -Me siento muy agradecida y satisfecha con la oportunidad que tuve en LIDILE. Como una persona común y específicamente como una maestra, me dio muchas herramientas para manejar mis recursos de cada día y manejar mejor los aspectos que necesito enfrentar y resolver. Algunas veces, ser exitosa significa separarte de tu zona de confort. Y LIDILE me enseñó bien lo que significa esto. No he tenido un tiempo de sueño de 8 horas desde hace 4 años, pero todas las cosas que aprendí y la persona que ahora soy son un buen resultado de todo eso que hice y el esfuerzo realizado" (# 25, A. E. Fem.).

Como se estableció al inicio de este apartado, se han decodificado e interpretado lo plasmado, de manera textual, por los estudiantes en relación con la categoría que los investigadores consideraron como la más valiosa e importante, que no es otra sino la del proceso de construcción de la identidad profesional en alumnos universitarios. De aquí derivaremos de manera global si han construido su identidad profesional bajo una perspectiva eminentemente interpretativa e inductiva, es decir, "reconstruyendo" el tránsito escolar vivido y "encarnado" por ellos mismos desde un principio hasta la culminación de sus estudios en la Universidad. Y desde la propia óptica de los "sujetos activos que viven intensamente su trayectoria escolar y que construyen día a día su identidad" según Guzmán y Saucedo (2007:12); para alcanzar una comprensión más plena y completa de su "itinerario formativo" como diría Baker (2015). Y para dilucidar "la representación de sí" que han alcanzado como lo planteó

Erickson en su Teoría del Desarrollo Psicosocial, la cual tiene asociada una interrogante crucial: ¿Quién soy yo? y cómo la contestan, incluso se iría más allá al preguntarse de si ya son capaces de dar una respuesta. O para derivar la "representación mental" o el "constructo social" que plantea Van Dijk (1999) el cual se origina mediante la imbricación entre la "identidad personal y la social".

Por todo lo anterior, y partiendo de la categorización que ya se había utilizado para dar cuenta de este aspecto en la sección de la derivación de resultados del primer instrumento de recogida de datos, el de las entrevistas abiertas, se procederá a presentar el cuadro esquemático de lo encontrado mediante el análisis documental realizado:

Categorías	Número de alumnos	Porcentaje de alumnos
1) Sí, interpretan que han construido una identidad profesional como docentes	25	100%
2) No, interpretan que no construyeron una identidad profesional como docentes	0	0%
3) Dubitación, se manifiestan "aprensivos" de su proceso de desarrollo de la identidad profesional como docentes	0	0%

Cuadro 21: Construcción identidad profesional (reflexiones escritas)

Esta categorización nos permite derivar que el 100% de las reflexiones escritas que elaboraron los alumnos que estaban a punto de titularse, contenían una interpretación categórica de ya haber construido una identidad profesional como maestros de inglés. Lo interesante aquí es la unanimidad encontrada. Se afirma lo anterior en virtud de que si contrastamos esta información con la previamente obtenida de las entrevistas, habíamos precisado que sólo el 55.55%, o sea, un poco más de la mitad de los entrevistados (18), se había ubicado en esta categoría y el resto lo hacía en la tercera, la conceptualizada como "dubitación". Además, lo más evidente y coincidente es que en ninguno de los dos instrumentos utilizados se identificaron casos que pudieran ser codificados como "no han construido una identidad profesional".

Los resultados arriba mencionados, tendrían una racionalidad que es necesario develar, esto es, el momento en que se llevaron a cabo las entrevistas, los involucrados se encontraban inminentemente por terminar su licenciatura. Estaban hasta cierto punto "ansiosos" por cerrar esta larga etapa educativa y con la incertidumbre de, por ejemplo, haber aprobado o no las materias a las que estaban inscritos del octavo semestre, del cierre de ciclo escolar, los cursos de verano (como oportunidad de si fuera necesario completar créditos) o los consabidos preparativos del acto académico y un sinnúmero de factores o circunstancias a tomar en cuenta aún. La explicación de haber encontrado, en los entrevistados, un poco menos de la mitad de casos todavía con cierta duda en cuanto a la configuración plena de su identidad como docentes puede que responda a este contexto en particular.

Por otro lado, en relación con el análisis documental, sus resultados y la interpretación de que todos los participantes refieren de "puño y letra" que ya han configurado lo que Borg (2003) llama "la cognición del maestro", que no es otra cosa más que lo que piensan, saben y creen los docentes en relación con lo que llevan a cabo en el salón de clase de lengua. A lo anterior, es preciso agregar que en el contexto que elaboran sus reflexiones escritas es muy distinto en cuanto a que estos alumnos están a punto de titularse. Cualquier duda en relación con lo escolar se ha disipado, están listos académica y administrativamente hablando, para participar en su protocolo de titulación "automática" y firmar el acta que los hará oficialmente Licenciados en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera y poder tramitar el título oficial que le otorgará la categoría de Titulado. El raciocinio lógico de encontrar a los 25 en la primera categoría podría ser de que se sienten "jubilados" de cerrar este ciclo de formación universitaria.

A continuación, en el capítulo de Conclusiones, como ya se había señalado, se presentará una breve "integración inclusiva" de la segunda sección de esta investigación que finalmente abordó la dimensión cualitativa.

CAPÍTULO OCTAVO/CONCLUSIONES: ENFOQUE CUALITATIVO

8. Conclusiones: enfoque cualitativo

Una vez hecho el análisis cualitativo de los datos de esta sección y plasmado los resultados, se hará una breve "integración inclusiva".

En primer lugar, se hace necesario anotar que finalmente se ha logrado alcanzar la meta de llevar a cabo una investigación desde la óptica cualitativa. Este objetivo se había trazado ya desde tiempo atrás pero es hasta este estudio que se vuelve una realidad. En general, se puede afirmar que este proceso de indagación resultó muy interesante y atractivo para los investigadores en virtud de varias de sus principales características, como por ejemplo, lo recurrente o iterativo, lo cual implica que se tenga la capacidad de alejarse de lo lineal, que sí es una exigencia en la perspectiva cuantitativa. También a su flexibilidad, al hecho de no suscribirse a etapas rígidas, sino tener la plena capacidad de entrar de lleno a las acciones o tareas como recolectar datos y analizarlos sin mayores restricciones. Aquí, cabe recordar aquella metáfora citada, parafraseando a varios autores, de que es como entrar a un laberinto pero sin mapa. Otra particularidad muy importante, que no es posible dejar de mencionar, es la viabilidad de la interpretación, ya que nos posibilita a ser muy descriptivos y ejercer con plena capacidad la valoración de los datos obtenidos, los cuales incluso nos ofrecen las pautas que nos posibilitan configurar el camino a andar y que nos llevan de la mano al entendimiento o la reconstrucción de la realidad tal y como la han percibido y elaborado conceptualmente los alumnos universitarios, "actores" principales de este escudriñamiento.

Para la presente averiguación, se utilizaron dos instrumentos: 1) Entrevistas y 2) Revisión de Documentos. En todo momento se procuró cuidar la confidencialidad de los datos recabados, en lugar de nombres se utilizaron letras y números para mantener el anonimato que la ética nos exige de los sujetos de estudio participantes. Se sabía de antemano que la utilización de muestras no probabilísticas para el caso de ambas herramientas metodológicas implementadas no nos permitiría alcanzar la representatividad del universo de estudio, o generalizar los resultados, pero sí se tenía la convicción de que este acercamiento dual (como mínimo) a los jóvenes que

transitan por la Universidad sería sin duda cuidadoso, honesto, enriquecedor y nos proporcionaría elementos para "conocerlos" y "comprenderlos" más holísticamente con cierto grado de confiabilidad y validez.

Lo que sí es importante aclarar en este momento es el hecho que la derivación de resultados de los dos instrumentos sí se hizo de manera diferenciada, es decir, para los datos recabados por medio de las Entrevistas se hizo una categorización temática más amplia, pero para el caso de la Revisión Documental de las Reflexiones Escritas, como ya fue planteado en el capítulo de Resultados se tomó la decisión de sólo abordar la dimensión del proceso de construcción de la identidad profesional en alumnos universitarios dada la situación de resultar, desde la perspectiva de los investigadores, punto nodal o crucial para esta indagatoria.

La diferenciación de los resultados puede ser motivo de discusión. Para algunos podría parecer que la derivación de datos que se hizo basados en las entrevistas resulta amplia, larga y meticulosa y que para el caso de las reflexiones escritas está más acotada pero obviamente no es así, de hecho se justificó en su debido momento el por qué se procedió de esta manera (esta justificación se encuentra anotada en la página 168 de esta Tesis). La invitación para el lector, e incluso recomendación, es que ponga toda su atención en lo "dicho" (entrevistas) o "escrito" (reflexiones) por los alumnos que se constituyeron como población de estudio ya que esto les permitirá visualizar de forma panorámica "los intereses y problemas de los alumnos, las experiencias de los estudiantes en la escuela y su identidad" (2008: 10) como lo establece Weiss en el prólogo del libro de Joaquín Hernández acerca del trabajo sobre la identidad en estudiantes editado por la Universidad Pedagógica Nacional.

A continuación se reproduce textualmente el penúltimo párrafo del prólogo ya mencionado debido a la estructuración magistral que logra acerca de la vida estudiantil :

"El punto de partida para la construcción teórica es la participación del sujeto (de la persona, del agente) en diferentes comunidades de práctica (o mundos figurados); ahí se desarrollan sus capacidades de actuar y

hablar (*human agency*) que supone un Yo sí mismo (*self*). En los cambios e incertidumbres de la modernidad tardía (o líquida) de la "sociedad del riesgo" y de una individualización creciente, se desarrolla también la capacidad de adaptarse a los cambios y una reflexividad para ordenar un proyecto de vida. El *self* que reflexiona no es un ente aislado. En las actividades cotidianas, los individuos suponen la existencia de un otro al cual se dirigen. El establecimiento de un diálogo con el otro es una forma en que lo social se incorpora a la conciencia del individuo. A la vez, el proceso de formación de la identidad se relaciona con la apropiación de los marcos morales referido a aquellos bienes que considero valiosos y dan sentido a mi existencia" (2008: 13-14).

Para terminar, sólo nos resta agradecer sinceramente a todos los jóvenes universitarios, pertenecientes al programa educativo de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera, quienes nos permitieron, a través de sus palabras y sus textos acercarnos a esa "dimensión invisible" que hasta el momento no había sido develada: "la formación de personas". Lo que hemos aprendido sobre su tránsito por la Universidad es tan humano, valioso y enriquecedor que resulta inconmensurable. En esta ocasión, los alumnos han, realmente enseñado a los maestros.

CAPÍTULO NOVENO/CONCLUSIONES GENERALES

9. Conclusiones Generales

Una parte medular y global de la presente Tesis es el haber abordado el importante e ineludible tema de la caracterización de los alumnos universitarios. Recordemos que la palabra caracterización implica "conocer y describir" profundamente el comportamiento académico de grupos o cohortes de estudiantes de un programa educativo para propósitos escolares de diversa índole, como lo son: procesos de planeación estratégica, desarrollo institucional, diagnóstico, evaluación, diseño de políticas y estrategias de acción educativa, acreditación, modificación del plan de estudios, actualización, orientación o guía para la toma de decisiones cruciales como la congruencia entre el proceso de formación profesional, el mercado de trabajo, la demanda actual de los empleadores y la rendición de cuentas en cuanto a la pertinencia, la solidez y la vigencia de la carrera, tanto para la propia comunidad universitaria, como para la sociedad en su conjunto, dada la situación de formar parte de la oferta educativa de una Institución de Educación Superior (IES) pública, laica y gratuita que tiene el deber de contribuir con el avance social y económico de la nación mexicana y estar en la permanente búsqueda de la excelencia académica mediante la mejora de las actividades e indicadores sustantivos.

Otro gran avance o logro que representa este estudio es el de haber llevado a cabo, en esta ocasión, procesos de observación y seguimiento sistemáticos de estudiantes no sólo de índole cuantitativa sino también cualitativa, lo cual ha permitido al Departamento de Lenguas Modernas contar con información más completa, válida y objetiva de uno de los actores principales de toda institución escolar como lo son los alumnos, en este caso, del programa de Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE).

El enfoque cuantitativo se fundamentó en el análisis numérico y estadístico de los siguientes indicadores: deserción; rezago educativo; rendimiento académico; eficiencia terminal y titulación. Lo anterior, permitió no sólo derivar la trayectoria escolar de 6 cohortes pertenecientes a las generaciones que ingresaron entre el 2004 y el 2009 al programa educativo en cuestión, sino también, por ejemplo, dar

cuenta del perfil de ingreso y egreso real (por sexo, escuela de procedencia y por edad) o la existencia de un fenómeno recurrente en cuanto a la no integración o inscripción de todos los alumnos aceptados a la LIDILE cada año.

Gracias al seguimiento escolar y longitudinal del comportamiento de los alumnos durante su tránsito por la universidad, desde su ingreso, durante su permanencia y hasta su egreso e, inclusive titulación, se ha estructurado una base de datos completa, objetiva, válida y confiable fundamentada en la información oficial existente, con la ventaja de haberla sistematizado y, con ello, pasar de un nivel meramente diagnóstico, exploratorio y descriptivo a otro potencialmente preventivo. Lo anterior se logrará, siempre y cuando se cuente con una metodología apropiada como lo son los estudios de Trayectorias Escolares, los cuales pueden dar la pauta para iniciar otro tipo de investigaciones, como sucedió finalmente en la presente indagación, al agregar, por primera ocasión la dimensión cualitativa.

La óptica cualitativa vino a completar, de manera integral, el abordaje y la visualización del paisaje académico y su dinámica por la cual transitan los jóvenes universitarios durante su proceso de formación profesional. Nos permitió adentrarnos en un ámbito o modalidad de investigación hasta el momento no intentado, aunque sí largamente contemplado, por los investigadores dadas las expectativas de enriquecimiento académico y metodológico, sobre el conocimiento y la comprensión de lo que realmente les acontece y viven el día a día, también como personas, no sólo como estudiantes, como colectivos o comunidades boyantes y activas que persiguen el "sueño" de alcanzar la meta de completar sus estudios terciarios entre otros muchos planes y logros que han ido estructurando como parte de su proyecto de vida.

Haciendo una retrospectiva, se puede aseverar que esta nueva dimensión permitió la observación y el acercamiento pleno a un conjunto de aspectos personales hasta el momento no develados, los cuales fueron abordados de manera inductiva e interpretativa, la cual nos permitió completar el panorama de lo que realmente les acontece a estos jóvenes durante su tránsito por la Universidad. Desde cómo

interpretan su integración a este nivel educativo, cómo se adaptan a este nuevo ambiente, qué significación le atribuyen a las prácticas de enseñanza curriculares y la representación que elaboran de la diversidad de roles que adoptan, hasta cómo se da el proceso de construcción de la identidad como docentes de idioma.

Este último tópico, se constituyó como uno de los pilares más importantes que guió este escudriñamiento, o sea, el desarrollo de la identidad profesional es un proceso muy complejo pero a la vez fascinante. La capacidad de ser testigos de esta evolución, o proceso de transformación de discentes a profesionales, es como tener, metafóricamente hablando, la oportunidad de contemplar la metamorfosis ("más allá de la forma anterior" desde la etimología) de una oruga en mariposa. Incluso para ser más precisos, el ciclo vital completo implica cuatro estadios que inician con el de huevo, para pasar, en un segundo momento, a oruga y, de ahí a crisálida, para finalmente salir convertida en imago, o lo que es lo mismo en una hermosa mariposa.

A pesar de todo lo anteriormente expuesto, aquí también se hace necesario hacer el desglose de limitaciones del presente estudio. Podemos empezar señalando que, independientemente de haber aplicado los dos principales enfoques de investigación, tanto el cuantitativo como el cualitativo, el alcance de la presente investigación se queda en el plano descriptivo.

Su amplitud es micro-sociológica en virtud de que sólo aborda el estudio de un programa educativo de entre, aproximadamente, más de 100 con los que cuenta, como oferta educativa de nivel licenciatura, la Universidad de Guadalajara.

Es la primera ocasión que se agrega la dimensión cualitativa, por lo que es posible haber caído en el fenómeno del "ahogo de datos" del "lingüista" ingenuo y novato, es decir, a pesar de que lo anotado en cuanto a lo verbalizado en las entrevistas y lo escrito en las reflexiones son sólo extractos, pareciera, en ocasiones, demasiada información expuesta y se podría interpretar que faltó ser más selectivos en cuanto a la "lo dicho" y "lo escrito" por parte de los alumnos. Pero la realidad es que la pretensión de ser muy descriptivos y no dejar fuera a nadie de los participantes o

nada de lo que se consideró como significativo pesó más que cualquier otra circunstancia.

Además, en ambas ópticas de investigación, nos tuvimos que circunscribir a ciertos indicadores o temáticas que son acotadas y se reconoce que no son las únicas que pueden ser captadas y analizadas. Existen, en toda institución escolar, un sinnúmero de fenómenos que también necesitan ser indagados y dilucidados.

Toda esta serie de limitaciones mencionadas nos da paso a plantear que la posibilidad de abrir un abanico más amplio para futuras investigaciones, o derivación de líneas de generación de conocimiento, es realmente algo viable e incluso obligado, dada nuestra condición de formadores de profesionales.

Ahora resulta claro para nosotros, como investigadores, que es ineludible pasar de una dimensión eminentemente descriptiva a una primordialmente explicativa o casuística. No es posible a estas alturas, habiendo transitado, hace tiempo, de lo meramente exploratorio y, encontrarnos, ahora, en la descripción amplia y puntual, seguirle a lo explicativo tanto a nivel conceptual como metodológico.

Asimismo, se tiene la plena posibilidad de abrir los horizontes y entrar de lleno a una esfera macro-sociológica, que implique más programas educativos, u otros contextos institucionales de mayor envergadura.

En cuanto a los enfoques metodológicos implementados, cada uno de ellos nos ofrece un sinfín de recursos técnicos de los cuales echar mano para que los procesos de investigación que pongamos en marcha en un futuro próximo, resulten realmente objetivos, valiosos, dignos e importantes.

Bibliografía

- Altamira Rodríguez, A. (1997). "El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria" en: *Glosario de ANUIES (2001) Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES - Propuesta metodológica para su estudio-* Libros en línea ANUIES (<http://www.anui.es.mx/>).
- Antoni, E. J. (2003). *Alumnos Universitarios: El por qué de sus éxitos y fracasos. Investigación que fundamenta una tesis doctoral*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- ANUIES (1998). *Esquema básico para estudios de egresados en Educación Superior –Propuesta* Libros en línea ANUIES: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php (Consultado el 06 de febrero de 2014).
- ANUIES (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*, México, ANUIES.
- ANUIES (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES –Propuesta Metodológica para su estudio–*, Libros en Línea ANUIES: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php (Consultado el 02 de marzo de 2014).
- Apodaca, P. M. y Grao, J. (1996). "Autoevaluación, Planificación Estratégica y Calidad Total en la Evaluación y Mejora de la Educación Superior", en: Tejedor Tejedor, F. J. y Rodríguez Diéguez, J. L. (Edits.) *Evaluación educativa II. Evaluación Institucional-Fundamentos Teóricos y Aplicaciones Prácticas*, España, IUCE/Universidad de Salamanca, pp. 67-89.
- Baker, W. (2015). *Culture and Identity through English as a Lingua Franca/Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. Germany: De Gruyter Mouton.

- Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y Ciudadanía/Un Reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la Educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109, Cambridge University Press.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education/Research and Practice*. Great Britain: Continuum.
- Borg, S. (2009). Introducing language teacher cognition. Retrieved (june 1st, 2016) from <http://www.education.leeds.ac.uk/people/staff.php?staff=29>
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas Dichas*. México: Editorial Gedisa.
- Chain Revuelta, R. (1995). *Estudiantes Universitarios. Trayectorias Escolares*. Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Chain Revuelta, R. y Ramírez Muro, C. (1997). *Trayectoria escolar: La eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana* en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/628Santos.pdf> (Consultado el 19 de enero de 2014).
- Chain Revuelta, R., Jácome, N. y Martínez, M. (2001). “Alumnos y trayectorias. Procesos de Análisis de información para diagnóstico y predicción” en: ANUIES (2001) *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES –Propuesta Metodológica para su estudio–*, Libros en línea ANUIES (<http://www.anuies.mx/>).
- COAPEHUM (2012) Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A. C./GLOSARIO.
- COAPEHUM (2013) Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A. C./Instrumento de Evaluación.

- COAPEHUM (s.d.) Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (Organismo Acreditador). Obtenida el 15 de julio de 2014, de <http://coapehum.org/evaluacion.html>
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, Á. (1997). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- COPAES (s.d.) Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. Obtenida el 15 de julio de 2014, de <http://www.copaes.org.mx/FINAL/perfil.php>
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario/Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Diario Oficial de la Federación*, página web de la Secretaría de Gobernación (documento en forma electrónica), http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013 (Consultado el 08 de agosto de 2016).
- González Martínez, A. (1999). *Seguimiento de trayectorias escolares – Licenciatura en Lenguas Modernas de la BUAP- Cohorte 1993*. Libros en línea ANUIES: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php
- Guzmán, C. y Saucedo, Cl. (Coords.). (2007). *La Voz de los Estudiantes/Experiencias en torno a la Escuela*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Ediciones Pomares.
- Hernández González, J. (2008). *El Trabajo sobre la Identidad en Estudiantes de Bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.

- Jackson, H. (2007). *Key Terms in Linguistics*. United States of America: Continuum.
- Jiménez, M. y Perales, F. (2007). *Aprendices de Maestros/La Construcción de sí*. México: Ediciones Pomares.
- Johnson, D. (2008). *How Myths about Language Affect Education/What Every Teacher Should Know*. United States of America: University of Michigan.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods/Macrostrategies for Language Teaching*. USA: Yale University Press.
- La Gaceta de la Universidad de Guadalajara* (2013-a la fecha) (medio de comunicación oficial de la máxima casa de estudios de Jalisco).
- Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara-Versión que incorpora las modificaciones hasta el 18 de mayo de 1995* (1995) México, Universidad de Guadalajara.
- Martínez Rizo, F. (2001a). "Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes", en: ANUIES (2001) *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES - Propuesta metodológica para su estudio-* Libros en línea ANUIES (<http://www.anuies.mx/>).
- Martínez Rizo, F. (2001b). "Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares", en: ANUIES (2001) *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES- Propuesta metodológica para su estudio-* Libros en línea ANUIES (<http://www.anuies.mx/>).
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa/Una Introducción Conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Meléndez, D. (2006). *Evaluación de la Trayectoria Escolar de la Primeras Cinco Generaciones (1996-2000) del Sistema de Créditos de la Licenciaturas en Docencia del Inglés y Didáctica del Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara*. Tesis de Maestría no publicada, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), Zapopan, Jalisco.

- Meléndez, D. (2008). *Estudio de Trayectorias Escolares de Alumnos Universitarios (LIDILE/LIDIFLE/2001-2003)*. Trabajo de Investigación no publicado, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2002). *Desarrollo Humano*. Colombia: McGraw-Hill.
- Phipps, S., & Borg, S. (2007). Exploring the relationship between teacher's beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer*, 21(3), 17-19.
- Piña, J. M. (1998). *La Interpretación de la Vida Cotidiana Escolar/Tradiciones y Prácticas Académicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdés Editores.
- Piña, J. M. (2003). *Representaciones, Imaginarios e Identidad/Actores de la Educación Superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdés Editores.
- Piña, J. M. (Coord.), (2007). *Prácticas y Representaciones en Educación Superior*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores.
- Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 Construyendo el futuro*, (2014), Universidad de Guadalajara.
- Reglamento General de Ingreso de Alumnos a la Universidad de Guadalajara*, (1995), página web Universidad de Guadalajara, Normatividad: <http://secgral.udg.mx/normatividad/ngeneral/ReglaGPE.pdf> (Consultado el 06 de octubre de 2008).
- Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara*, (1995), página web Universidad de Guadalajara, Normatividad: <http://secgral.udg.mx/normatividad/ngeneral/ReglamentoGrallnAlumnos.pdf> (Consultado el 06 de octubre de 2008).

- Reglamento General de Titulación de la Universidad de Guadalajara*, (1996), página web Universidad de Guadalajara, Normatividad: <http://www.udg.mx/secfija/normativ/index.html> (Consultado el 13 de junio de 2007).
- Rickerson, E. M. and Hilton, B. (2007). *The 5 Minute Linguist/Bite-sized Essays on Language and Languages*. Great Britain: Equinox.
- Rojas, L. (2013). *Elementos Conceptuales y metodológicos de la Investigación Cualitativa*. San José: Editorial UCR.
- Romo, R. M. (2000). *Una mirada a la construcción de identidades/Los psicólogos de la Universidad de Guadalajara*, México: Universidad de Guadalajara.
- Rosario, V. y Marúm, E. (Coords.). (2005). Tomo I/*Centros Temáticos/Desarrollo y Consolidación de los Modelos Académicos de los Centros Universitarios en la Universidad de Guadalajara (1994-2004)*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rosario, V., Marúm, E., Vargas, R., Arroyo, J. y González Álvarez, V. (Coords.). (2006). *Acreditación y Certificación de la Educación Superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- SEP (2003). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*.
- Tejedor Tejedor, F. J. y Rodríguez Diéguez, J. L. (1996). *Evaluación educativa, II. Evaluación institucional –Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas–*, Salamanca, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación IUCE/Universidad de Salamanca.
- Valle Gómez-Tagle, R., Rojas Argüelles, G. y Villa Lozano, A. (2001). “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis”, en: ANUIES (2001) *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES - Propuesta metodológica para su estudio-* Libros en línea ANUIES (<http://www.anuies.mx/>).

Van Dijk, T. (1999). *Ideología una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Watkinns-Goffman, L. (2004). *Lives in Two Languages/An Exploration of Identity and Culture*. United States of America: University of Michigan.

Zabalza, M. (2004). *La Enseñanza Universitaria/El Escenario y sus Protagonistas*. España: Narcea

Otras fuentes

Universidad de Guadalajara, *Dictamen Exp. 021/Núm. I/1987/20094 (23 de julio)* del Consejo General Universitario.

Universidad de Guadalajara, *Dictamen Exp. 021/Núm. I/1990/27000 (29 de agosto)* del Consejo General Universitario.

Universidad de Guadalajara, *Dictamen Exp. 021/Núm. I/1996/1134 (12 de agosto)* del Consejo General Universitario.

Universidad de Guadalajara, *Dictamen Exp. 021/Núm. I/2000/1090 (21 de septiembre)* del Consejo General Universitario.

Universidad de Guadalajara, *Dictamen Exp. 021/Núm. I/2004/033 (23 de febrero)* del Consejo General Universitario.

Relación de gráficas y esquema

	Página
1. Dictaminados Lidile	57
2. Dictaminados e Inscritos Lidile	60
3. Lidile: Distribución por Sexo	61
4. Deserción: LIDILE	66
5. Lidile: Rezago Educativo	68
6. Lidile: Comparación Promedios	69
7. Lidile: Eficiencia Terminal	72
8. Eficiencia Terminal Actual	73
9. Lidile: Titulación	77
10. Lidile: Opciones de Titulación	80
11. Lidile: Egreso vs Titulación	80

Esquema

1. Cognición del maestro, antecedentes escolares, formación profesional, y práctica en el salón de clases	109
---	-----

Relación de cuadros

	Página
1. Lidile: Perfil de Ingreso por Escuela de Procedencia	63
2. Lidile: Perfil de Ingreso por Edad	64
3. Lidile: Deserción	65
4. Lidile: Pérdidas Intersemestrales	66
5. Lidile: Rezago	68
6. Lidile: Promedios	69
7. Lidile: Rendimiento Académico	70
8. Lidile: Eficiencia Terminal	72
9. Lidile: Perfil de Egreso por Sexo	74
10. Lidile: Perfil de Egreso por Escuela de Procedencia	74
11. Lidile: Perfil de Egreso por Edad	75
12. Lidile: Índice de Titulación por Cohortes	77
13. Lidile: Opciones de Titulación	79
14. Áreas de Formación	104
15. Categorías Motivacionales	129
16. Representaciones Personales sobre prácticas profesionales	145
17. Con o Sin Experiencia Docente Previa	149
	222

18. Imagen de cuándo se está preparado para dar clases	155
19. Estudiantes que han vivido o no en el extranjero	175
20. Construcción Identidad Profesional (Entrevistas)	184
21. Construcción Identidad Profesional (Reflexiones Escritas)	203

APÉNDICE 1

AÑO Y NÚMERO DE GENERACIONES OBJETO DE ESTUDIO **LIDILE**

1987 = 1° GENERACION
1988 = 2° GENERACION
1989 = 3° GENERACION
1990 = 4° GENERACION
1991 = 5° GENERACION
1992 = 6° GENERACION
1993 = 7° GENERACION
1994 = 8° GENERACION
1995 = 9° GENERACION
1996 = 10° GENERACION
1997 = 11° GENERACION
1998 = 12° GENERACION
1999 = 13° GENERACION
2000 = 14° GENERACION
2001 = 15° GENERACION
2002 = 16° GENERACION
2003 = 17° GENERACION
2004 = 18° GENERACION
2005 = 19° GENERACION
2006 = 20° GENERACION
2007 = 21° GENERACION
2008 = 22° GENERACION
2009 = 23° GENERACIÓN
2010 = 24° GENERACIÓN
2011 = 25° GENERACIÓN
2012 = 26° GENERACIÓN
2013 = 27° GENERACIÓN
2014 = 28° GENERACIÓN
2015 = 29° GENERACIÓN
2016 = 30° GENERACIÓN

APÉNDICE 2

Hoja 1 de 2



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIV CS SOCIALES Y HUM
CUCSH-C. U. DE CS. SOCIALES Y HUMANIDADES
LIC. EN DOCENCIA DEL INGLES

RELACION DE ASPIRANTES CON TRAMITE COMPLETO Y DERECHO A SER INSCRITOS EN EL CICLO 2006B

LAS PERSONAS QUE APARECEN EN LA PRESENTE RELACION SIRVANSE PASAR A LA COORDINACION DE CONTROL ESCOLAR A RECABAR INFORMACION REFERENTE A LA MATRICULA A LA BREVEDAD POSIBLE

Folio	Codigo	Nombre	Puntaje	Grado	Categoria
1	302125722	ALFARO VILLALOBOS JACOB AGUSTIN	141.5167	1	OR
2	303451585	AMEZCUA SANCHEZ DIANA JANETTE	142.9267	1	OR
3	699007788	ANCHONDO MARTIN ANYA ITZEL	168.1667	1	OR
4	303473139	ARROYO FLORES JESSICA ABIGAIL	153.4733	1	OR
5	303463699	ARVIZO MENDOZA MIGUEL OSWALDO	167.1300	1	OR
6	398254501	AVILEAN SILVA JOSE DANIEL	142.4300	1	OR
7	302106914	BAZAN ESPINOZA ISELA ALEJANDRA	157.7767	1	OR
8	206410626	BAMACHO GAXIOLA SARA	177.4167	1	OR
9	303478262	BANCHOLA FRANCO TERESITA ITZEL	144.1600	1	OR
10	303351041	BARRASCO ESPARZA ANTUAN GAMALIEL	150.4733	1	OR
11	206410561	BARRILLO PADILLA BRENDA MIROSLAVA	140.3167	1	OR
12	206410634	CRUZ SERNA JORGE EMANUEL	164.3033	1	OR
13	A03105601	BUEVAS BARRERA ANA DOLORES	146.7667	1	OR
14	206410669	BELEON LARIOS SALVADOR	156.1100	1	OR
15	399320087	BEL REAL ROJAS ALVARO VICENTE	146.4233	1	OR
16	303571041	BIAZ PADILLA ROBERTO DE JESUS	167.4900	1	OR
17	303534162	GARCIA SANCHEZ CLAUDIA ALEJANDRA	145.8333	1	OR
18	397248133	GARZA GONZALEZ ROGENIO	140.2200	1	OR
19	303585913	GOMEZ FLORES MONICA DE JESUS	147.8833	1	OR
20	206410642	GUTIERREZ CERVANTES ABDIEL	145.8333	1	OR
21	302192632	HERNANDEZ LOPEZ ROSA GABRIELA	169.6333	1	OR
22	301292609	HERRERA VAZQUEZ ARTURO	166.6833	1	OR
23	302299313	MARTINEZ FLORES LUCIA	180.3900	1	OR
24	398438157	MEJIA CROZCO JUDITH ARANZAZO	155.5333	1	OR
25	206410553	MUNOZ GARCIA RAUL	140.4167	1	OR
26	206410529	OSUNA LIZARRAGA LUIS DAVID	147.9167	1	OR
27	206410588	PABLOS ACEVES MILAGROS MURAMBA	143.7500	1	OR
28	206410537	PAZ CARRION ADRIANA	146.3333	1	OR
29	302347903	RICO FIGUEROA MARIA DOLORES	156.7800	1	OR
30	302525151	ROBLES GONZALEZ MARICELA	159.3767	1	OR
31	303707148	RODRIGUEZ SIERRA ALEJANDRA	161.4533	1	OR
32	302352842	RODRIGUEZ VALERIO CAROLINA IVETTE	145.3333	1	OR
33	206410618	RUIZ MENDOZA TANYA PAOLA	141.3567	1	OR
34	303350835	SANCHEZ HERNANDEZ ANAKAREB	143.7167	1	OR
35	206410596	SOLIS VALENZUELA PALOMA ALEJANDRA	151.5833	1	OR
36	206410502	TORRES NUÑEZ ABRIL ALEJANDRA	170.7500	1	OR
37	206410545	VAZQUEZ ACOSTA ALEJANDRA ESTERPHANIA	142.8833	1	OR

FECHA: 11/04/2008 HORA: 16.01 hrs

Pasa a la hoja 2



Viene de la hoja 1

Hoja 2 de 2

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIV CS SOCIALES Y HUM
CUCSH-C. U. DE CS. SOCIALES Y HUMANIDADES
LIC. EN DOCENCIA DEL INGLES

RELACION DE ASPIRANTES CON TRAMITE COMPLETO Y DERECHO A SER INSCRITOS EN EL CICLO 2006B

LAS PERSONAS QUE APARECEN EN LA PRESENTE RELACION SIRVANSE PASAR A LA COORDINACION DE CONTROL ESCOLAR A RECIBIR
INFORMACIÓN REFERENTE A LA MATRICULA A LA BREVEDAD POSIBLE

Folio	Codigo	Nombre	Puntaje	Grado	Categoria
38	396561814	VEGA TORRES EDNA LOURDES	160.3700	1	OR
39	303789292	ZAMORA MACIAS LAURA JAZMIN	143.3367	1	OR
40	301484451	ZAPATA ANGELES MARTHA ISABEL	148.4467	1	OR

FECHA: 11/04/2008 HCRA: 16.01 hrs

APÉNDICE 3

Ficha técnica del estudiante

Información actual

DATOS DEL ESTUDIANTE				
Código:	F03043738	Nombre:	LETICIA GUADALUPE CESENA PADILLA	
Situación:	TITULADO	Nivel:	LICENCIATURA	Admisión: 2004B Último ciclo: 2008 ^a
Carrera:	LICENCIATURA EN DOCENCIA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA (LDI)			
Centro:	CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES			
Sede:	CAMPUS GUADALAJARA			

Avance académico

DATOS POR CICLO/CARRERA/CENTRO			
CICLO	PROM	CRED	AVANCE
2004-B	93.3	54	13.17 %
2005-A	94.5	43	10.48 %
2005-B	95.9	54	13.17 %
2006-A	97.56	54	13.17 %
2006-B	97.71	42	10.24 %
2007-A	98.56	57	13.90 %
2007-B	97.67	41	10 %
2007-V	88	6	1.463 %
2008-A	97.5	62	15.12 %
TOTAL	96.3	413	100.7 %

DATOS DE SUSPENSIONES				
TIPO DE SUSPENSION	DESCRIPCION	INICIA	TERMINA	FECHA DE REGISTRO
TT	TITULADO	29-09-2008		31-08-2012 09:07

Información de ingreso

Ciclo	Escuela de procedencia	Tipo de admisión	PEP	PAA	PA	AV	Carrera
200420	PARTICULAR BAJA CALIFORNIA NOR	PRIMER INGRESO	95	80.75	176	500	LIC EN DOCENCIA DEL INGLES CO

Nomenclatura

PEP - Promedio de la escuela de procedencia

PAA - Prueba de aptitud académica

PA - Puntaje de admisión

AV - Aportación voluntaria

Nota: En período de fin e inicio de ciclo la información referente a créditos y promedio es cambiante y no necesariamente exacta

APÉNDICE 4

Kardex del estudiante

DATOS DEL ESTUDIANTE					
Código:	F03043738	Nombre:	LETICIA GUADALUPE CESEÑA PADILLA		
Situación:	TITULADO	Nivel:	LICENCIATURA	Admisión:	2004B
				Último ciclo:	2008A
Carrera:	LICENCIATURA EN DOCENCIA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA (LDI)				
Centro:	CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES				
Sede:	CAMPUS GUADALAJARA				

Promedio:96.3 **Créditos:**413

Fecha:Agosto 06 de 2014

Calendario 04 B						
NRC	Clave	Nombre de la materia	Calificación	Tipo	NC	Fecha
41973	LT189	ANALISIS VALORATIVO DE TEXTOS	95 (NOVENTA Y CINCO)	ORDINARIO (OE)	6	17/DIC/2004
40982	LM267	COMPOSICION EN INGLES I	88 (OCHENTA Y OCHO)	ORDINARIO (OE)	4	15/DIC/2004
41932	LM258	DESARROLLO DEL HABLA EN INGLES	93 (NOVENTA Y TRES)	ORDINARIO (OE)	6	17/DIC/2004
41672	LM281	FONETICA Y FONOLOGIA: VOCALES DEL INGLES	94 (NOVENTA Y CUATRO)	ORDINARIO (OE)	6	03/ENE/2005
41931	LM335	HISTORIA DE LOS ESTADOS UNIDOS Y EL CANADA	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	5	14/DIC/2004
40986	LM271	INTRODUCCION A LA LINGUISTICA	93 (NOVENTA Y TRES)	ORDINARIO (OE)	5	17/DIC/2004
40983	LM290	LA GRAMATICA DEL INGLES I	85 (OCHENTA Y CINCO)	ORDINARIO (OE)	6	15/DIC/2004
40978	LM269	LECTURA Y REDACCION EN ESPA-OL	89 (OCHENTA Y NUEVE)	ORDINARIO (OE)	4	16/DIC/2004
40981	LM275	METODOS DE ENSE-ANZA I	98 (NOVENTA Y OCHO)	ORDINARIO (OE)	7	14/DIC/2004

40985	LM263	SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS EN MEXICO	98 (NOVENTA Y OCHO)	ORDINARIO (OE)	5	16/DIC/2004
-----------------------	-----------------------	--	---------------------	----------------	---	-------------

Calendario 05 A

NRC	Clave	Nombre de la materia	Calificación	Tipo	NC	Fecha
46593	LM259	ADQUISICION DE VOCABULARIO Y NIVELES DE LENGUAJE	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	5	10/JUN/2005
46598	LM268	COMPOSICION EN INGLES II	91 (NOVENTA Y UNO)	ORDINARIO (OE)	4	10/JUN/2005
46591	LM282	FONETICA Y FONOLOGIA: CONSONANTES DEL INGLES	96 (NOVENTA Y SEIS)	ORDINARIO (OE)	6	10/JUN/2005
46599	LT250	INTEGRACION DE HABILIDADES LECTORAS	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	09/JUN/2005
46595	LM291	LA GRAMATICA DEL INGLES II	89 (OCHENTA Y NUEVE)	ORDINARIO (OE)	6	09/JUN/2005
46589	LM272	LINGUISTICA APLICADA	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	5	10/JUN/2005
46584	LM276	METODOS DE ENSEÑANZA II	93 (NOVENTA Y TRES)	ORDINARIO (OE)	7	09/JUN/2005
46586	LM270	REDACCION ACADEMICA EN ESPAÑOL	87 (OCHENTA Y SIETE)	ORDINARIO (OE)	4	09/JUN/2005

Calendario 05 B

NRC	Clave	Nombre de la materia	Calificación	Tipo	NC	Fecha
50660	LM246	ASPECTOS CULTURALES EN LA CLASE DE IDIOMAS	93 (NOVENTA Y TRES)	ORDINARIO (OE)	4	14/DIC/2005
50522	LM277	DIDACTICA I DINAMICA GRUPAL Y DISEÑO DE CLASE	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	7	14/DIC/2005
50525	LM283	FONETICA Y FONOLOGIA: PROSODIA DEL INGLES	93 (NOVENTA Y TRES)	ORDINARIO (OE)	6	05/DIC/2005
SN001	LM249	LA COMUNICACION TRANSCULTURAL	92 (NOVENTA Y DOS)	ORDINARIO (OE)	5	15/DIC/2005
50657	LM292	LA GRAMATICA PEDAGOGICA DEL INGLES I	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	4	05/DIC/2005
50648	LM305	LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA I	94 (NOVENTA Y CUATRO)	ORDINARIO (OE)	8	05/DIC/2005
50528	LM285	METODOLOGIA Y TECNICAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA I: INTRODUCCION	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	12/DIC/2005

50663	LM303	REDACCION ACADEMICA EN INGLES I	87 (OCHENTA Y SIETE)	ORDINARIO (OE)	4	13/DIC/2005
46592	LM294	SOCIEDADES Y CULTURAS ANGLOPARLANTES	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	4	05/DIC/2005
50520	LM273	TEORIAS PSICOPEDAGOGICAS I	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	15/DIC/2005

Calendario 06 A

NRC	Clave	Nombre de la materia	Calificación	Tipo	NC	Fecha
54234	LM243	ANALISIS DEL DISCURSO I	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	8	05/JUN/2006
53214	LM278	DIDACTICA II ELABORACION Y EVALUACION DE MATERIALES	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	7	16/JUN/2006
53217	LM284	ENSE-ANZA DE LA FONETICA Y FONOLOGIA	97 (NOVENTA Y SIETE)	ORDINARIO (OE)	6	05/JUN/2006
53223	LM293	LA GRAMATICA PEDAGOGICA DEL INGLES II	94 (NOVENTA Y CUATRO)	ORDINARIO (OE)	4	11/JUN/2006
53229	LM306	LA PRACTICA DE LA ENSE-ANZA II	95 (NOVENTA Y CINCO)	ORDINARIO (OE)	8	16/JUN/2006
53220	LM286	METODOLOGIA Y TECNICAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA II: EXPERIMENTACION	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	13/JUN/2006
54236	LM336	PSICOLOGIA DE LA ADOLESCENCIA	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	5	14/JUN/2006
53226	LM304	REDACCION ACADEMICA EN INGLES II	92 (NOVENTA Y DOS)	ORDINARIO (OE)	4	12/JUN/2006
53190	LM274	TEORIAS PSICOPEDAGOGICAS II	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	14/JUN/2006

Calendario 06 B

NRC	Clave	Nombre de la materia	Calificación	Tipo	NC	Fecha
54576	LM279	DIDACTICA III ENSE-ANZA DE HABILIDADES LINGUISTICAS	92 (NOVENTA Y DOS)	ORDINARIO (OE)	6	11/DIC/2006
54586	LM298	EL LEXICO DEL INGLES I	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	5	11/DIC/2006
54588	LM307	LA PRACTICA DE LA ENSE-ANZA III	92 (NOVENTA Y DOS)	ORDINARIO (OE)	8	11/DIC/2006
54581	LM295	LENGUAJE Y SOCIEDAD	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	11/DIC/2006

55147	LM287	METODOLOGIA Y TECNICAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA III: ETNOGRAFIA	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	11/DIC/2006
55086	LM262	PSICOLOGIA INFANTIL	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	5	11/DIC/2006
54584	LM296	TEORIAS DE ADQUISICION DEL LENGUAJE I: LENGUA MATERNA	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	12/DIC/2006

Calendario 07 A

NRC	Clave	Nombre de la materia	Calificación	Tipo	NC	Fecha
57615	LM244	ANALISIS DEL DISCURSO II	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	8	11/JUN/2007
56966	LM280	DIDACTICA IV ENSE~ANZA DE DIFERENTES NIVELES LINGUISTICOS	97 (NOVENTA Y SIETE)	ORDINARIO (OE)	6	11/JUN/2007
56972	LM299	EL LEXICO DEL INGLES II	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	5	11/JUN/2007
57611	LM300	EVALUACION DEL LENGUAJE	97 (NOVENTA Y SIETE)	ORDINARIO (OE)	4	11/JUN/2007
51667	LT251	EXPRESION ORAL Y ESCRITA	98 (NOVENTA Y OCHO)	ORDINARIO (OE)	6	11/JUN/2007
57598	LM308	LA PRACTICA DE LA ENSE~ANZA IV	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	8	11/JUN/2007
41156	LM341	LENGUA EXTRANJERA: ALEMAN BASICO	95 (NOVENTA Y CINCO)	ORDINARIO (OE)	8	12/JUN/2007
54578	LM288	METODOLOGIA Y TECNICAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA IV: INVESTIGACION ACCION	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	13/JUN/2007
56970	LM297	TEORIAS DE ADQUISICION DEL LENGUAJE II: LENGUAS EXTRANJERAS	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	11/JUN/2007

Calendario 07 B

NRC	Clave	Nombre de la materia	Calificación	Tipo	NC	Fecha
60806	LM301	ADMINISTRACION DEL PAL I	95 (NOVENTA Y CINCO)	ORDINARIO (OE)	13	10/DIC/2007
59996	LM251	DISE~O Y DESARROLLO CURRICULAR	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	10/DIC/2007
60091	LM309	ENSE~ANZA A TRAVES DE CONTENIDOS TEMATICOS I	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	10/DIC/2007
60092	LM311	ENSE~ANZA DE IDIOMA A NIVEL PRIMARIO Y SECUNDARIO I	98 (NOVENTA Y OCHO)	ORDINARIO (OE)	6	10/DIC/2007

56974	LM337	INTRODUCCION A LA TRADUCCION	95 (NOVENTA Y CINCO)	ORDINARIO (OE)	5	10/DIC/2007
59998	LM313	SEMINARIO DE PROYECTOS DE DESARROLLO DE MATERIALES I	98 (NOVENTA Y OCHO)	ORDINARIO (OE)	5	10/DIC/2007

Cursos de Verano 2007

NRC	Clave	Nombre de la materia	Calificación	Tipo	NC	Fecha
00292	HI217	DESARROLLO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE	88 (OCHENTA Y OCHO)	ORDINARIO (OE)	6	03/AGO/2007

Calendario 08 A

NRC	Clave	Nombre de la materia	Calificación	Tipo	NC	Fecha
86479	A0946	ADMINISTRACION DE PROGRAMAS	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	09/JUN/2008
85224	LM302	ADMINISTRACION DEL PAL II	96 (NOVENTA Y SEIS)	ORDINARIO (OE)	13	09/JUN/2008
54235	LM310	ENSE--ANZA A TRAVES DE CONTENIDOS TEMATICOS II	96 (NOVENTA Y SEIS)	ORDINARIO (OE)	6	09/JUN/2008
58678	LM312	ENSE--ANZA DE IDIOMA A NIVEL PRIMARIO Y SECUNDARIO II	100 (CIEN)	ORDINARIO (OE)	6	16/JUN/2008
85421	LM314	SEMINARIO DE PROYECTOS DE DESARROLLO DE MATERIALES II	96 (NOVENTA Y SEIS)	ORDINARIO (OE)	5	09/JUN/2008
85429	LM289	SEMINARIO DE TITULACION EN INGLES	97 (NOVENTA Y SIETE)	ORDINARIO (OE)	6	09/JUN/2008
SN001	SLM36	SERVICIO SOCIAL	AC (ACREDITADO)	ORDINARIO (OE)	10	16/JUN/2008
SN002	I0958	TITULACION	AC (ACREDITADO)	ORDINARIO (OE)	10	16/JUN/2008

RESUMEN DE CREDITOS DEL ALUMNO POR AREA DE ESTUDIOS

CREDITOS REQUERIDOS DEL PROGRAMA:	410	CREDITOS FALTANTES	0
CREDITOS ADQUIRIDOS TOTALES:	413		
	REQUERIDOS	ADQUIRIDOS	DIFERENCIA
AREA			

BASICA COMUN OBLIGATORIA	24	24	0
BASICO PARTICULAR OBLIGATORIA	254	254	0
ESPECIALIZANTE SELECTIVA	82	82	0
OPTATIVA ABIERTA	30	33	0
ESPECIALIZANTE OBLIGATORIA	20	0	20
SE EMITIRA UN CERTIFICADO:	TOTAL		

(c) 2002 Universidad de Guadalajara

Agosto 06 de 2014, 03:42 PM

APÉNDICE 5

BASE DE DATOS/GENERACIÓN 2009 B (Parte 1 de 3)

LIDLEDB8	PROMB	RAA	PUNTAO	SEXO	ESC PROC	SEMSCDS
APELLIDO	88.79	66.6111	130.4011	FEM	SD	0
APELLIDO	82	68.6667	130.6667	MASC	UDG	9
APELLIDO	94	68.8333	162.8333	FEM	PÚBLICA	5
APELLIDO	86.92	73.7778	162.6978	FEM	UDG	8
APELLIDO	97.46	39.3336	137.0136	FEM	UDG	8
APELLIDO	97	64.7778	161.7778	MASC	PRIV	9
APELLIDO	73	72.2778	147.2778	MASC	PÚBLICA	8
APELLIDO	84.97	66.3336	131.3336	FEM	UDG	8
APELLIDO	89.25	31.7222	136.9722	FEM	UDG	8
APELLIDO	88.05	69.4444	132.4894	MASC	UDG	8
APELLIDO	97.13	43.2778	142.4278	FEM	UDG	9
APELLIDO	81.13	69.9444	131.0944	FEM	UDG	1
APELLIDO	76.79	78.3336	133.3436	FEM	PRIV	8
APELLIDO	89	82.6667	171.6667	FEM	SD	0
APELLIDO	98.07	84.1111	182.1811	MASC	UDG	8
APELLIDO	84.66	76.7222	161.3822	FEM	UDG	8
APELLIDO	98.88	67.7778	163.8878	MASC	EXT	3
APELLIDO	81.2	61.6111	142.8111	MASC	SD	0
APELLIDO	98.05	68.0536	163.1036	FEM	UDG	9
APELLIDO	84.64	62.1111	146.7911	FEM	UDG	9
APELLIDO	78.48	37.0536	132.3836	MASC	SD	0
APELLIDO	82.76	64.7778	147.3878	FEM	UDG	8
APELLIDO	98.31	73.4444	166.8044	FEM	UDG	2
APELLIDO	88.71	76.3336	160.2636	FEM	UDG	8
APELLIDO	88.89	62.1111	147.9611	MASC	UDG	8
APELLIDO	83	60.9444	143.9444	MASC	PÚBLICA	10
APELLIDO	90	32.3	342.3	FEM	PÚBLICA	8
APELLIDO	88.25	63.9444	133.1944	FEM	UDG	8
APELLIDO	98.89	73.3336	167.4436	MASC	UDG	9
APELLIDO	93.1	72.8333	167.9833	FEM	UDG	8
APELLIDO	98.89	67.8333	163.7233	MASC	UDG	10
APELLIDO	92.89	60.6667	133.3367	MASC	UDG	10
APELLIDO	82.07	83.3	163.37	MASC	PRIV	10
APELLIDO	84.18	62	146.18	FEM	PRIV	8
APELLIDO	89	62.6667	131.6667	FEM	PRIV	0
APELLIDO	86.38	83.2778	171.8878	MASC	UDG	10
APELLIDO	83	77.7222	162.7222	MASC	PRIV	1
APELLIDO	98.07	78.3336	171.6236	MASC	UDG	8
APELLIDO	88.66	74.3336	164.2136	FEM	UDG	8
APELLIDO	86	32.1667	138.1667	FEM	PRIV	0

BASE DE DATOS/GENERACIÓN 2009 B (Parte 2 de 3)

CALEG	DSC	AVCRS	PROMEG	FECHATITUL	MOD	OPC
	NO INSCRIT		0%			
1410		100%	90.76			
	BV	68.17%				
1310		100%	90.43			
		96.58%				
1320		100%	96.55	28/03/2014	DAS	EXC
1310		100%	92.42			
1310		100%	91.82			
1310		100%	88.86			
1330		100%	90.27			
		92.92%				
	DSC	14.87%				
1310		100%	95.26	01/07/2013	DAS	EXC
	NO INSCRIT		0%			
1310		100%	98.69			
		94.14%				
	ST	20%				
	NO INSCRIT		0%			
1410		100%	96.03			
1320		100%	98.98	25/07/2014	DAS	PROMI
	NO INSCRIT		0%			
1310		100%	87.78			
	DSC	12.36%				
		91.21%				
		92.92%				
		99.17%				
		98.29%				
1310		100%	90.52			
1320		100%	93.52%			
1310		100%	96.17	01/07/2013	DAS	EXC
		79.63%				
1330		100%	87.12			
1320		100%	91.06			
1310		100%	91.86	01/07/2013	DAS	PROMI
	BV	0%				
1410		100%	98.23			
	BV	1.21%				
		29.09%				
1310		100%	90.51	01/07/2013	DAS	EXC
	BV	0%				

BASE DE DATOS/GENERACIÓN 2009 B (Parte 3 de 3)

PROM	FECHANAC	AÑOSING	AÑOSTITUL	INTER	VIGENCIA
	31/10/1989		19		
	15/03/1990		19		
	08/01/1986		23		
	08/03/1990		19		1420
96.55	21/04/1980		29	33 2 meses	
	19/09/1985		23		
	03/09/1983		26		
	31/10/1991		17		
	21/07/1989		20		
	03/07/1983		26		ACT
	11/09/1987		22		
95.26	14/11/1987		21	25 1 mes	
	04/03/1991		18		
	14/08/1989		20		ACT
	25/11/1985		23		
	12/03/1990		19		
93.98	05/09/1986		22	27 6 meses	
	03/01/1986		23		
	13/01/1986		23		
	01/06/1990		19		ACT
	25/03/1983		24		ACT
	02/09/1991		17		1420
	07/02/1991		18		ACT
	25/07/1990		19		
	27/03/1990		19		
96.17	14/02/1991		18	22 1 mes	
	13/07/1989		20		1420
	SD		20		
	06/09/1983		25		
91.86	08/11/1989		19	23 1 mes	
	12/12/1990		18		
	10/09/1991		17		
	SD	SD			
	21/07/1989		20		1420
95.51	26/03/1991		18	22 1 mes	
	28/12/1989		19		

Anexo 1

SISTEMA PERMANENTE DE SEGUIMIENTO DE ALUMNOS

Este segmento pretende constituirse como una guía básica para la implementación de estudios de TE en los programas de licenciatura adscritos al Centro Universitario de Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara que estén interesados en participar activamente y desarrollar la línea de investigación sobre alumnos universitarios y su seguimiento durante su paso por la universidad.

ESTUDIOS DE TRAYECTORIAS ESCOLARES

Elementos básicos:

1.- **Dictamen del Plan de Estudios de la Licenciatura** correspondiente (sea el de creación o modificación e inclusive fe de erratas de existir; de preferencia la ejecutoria que la Secretaría General envía al Centro Universitario)

2.- **Dictamen de Admitidos** (relación de aspirantes con trámite completo y derecho a ser inscritos según el ciclo o ciclos que se desea(n) analizar) de la Coordinación de Control Escolar del Centro el cual contiene:

- ✓ Folio o número progresivo de los dictaminados
- ✓ Código
- ✓ Nombre completo
- ✓ Puntaje de Admisión
- ✓ Grado
- ✓ Categoría

3.- **Ficha Técnica** del SIIAU por alumno que consta de tres apartados: 1) Información actual, 2) Avance Académico e 3) Información de Ingreso en donde cada uno engloba los siguientes datos:

1) Información actual.- Datos del estudiante:

- ✓ Código
- ✓ Nombre completo
- ✓ Situación
- ✓ Nivel
- ✓ Calendario de admisión
- ✓ Último ciclo
- ✓ Carrera
- ✓ Centro
- ✓ Sede

2) Avance académico:

- ✓ Ciclo
- ✓ Promedio
- ✓ Créditos
- ✓ Porcentaje de Avance
- ✓ Datos de suspensiones

3) Información de ingreso:

- ✓ Ciclo
- ✓ Escuela de procedencia
- ✓ Tipo de admisión
- ✓ Promedio de la escuela de procedencia (PEP)
- ✓ Prueba de Aptitud Académica (PAA)
- ✓ Puntaje de Admisión (PA)
- ✓ Aportación Voluntaria (AV)

- ✓ Carrera

4.- **Kardex** del estudiante en SIIAU (optativo):

- ✓ Datos del estudiante (aparte de los ya mencionados en inciso 1) de la ficha técnica):
- ✓ Promedio
- ✓ Créditos
- ✓ Fecha
- ✓ Calendario(s) cursado(s), c/u con los siguientes datos: NRC, Clave, Nombre de la materia, Calificación, Tipo, NC y Fecha

5.- **Concentrado** elaborado por la Unidad de Innovación Curricular de la Coordinación General Académica (material gratuito):

- ✓ Nombre del programa
- ✓ Tabla concentradora por áreas de formación, créditos y porcentaje
- ✓ Áreas: Área de formación básica común obligatoria, básica particular obligatoria, especializante selectiva con orientaciones y optativa

6.- **Flujograma** ideal del programa, generalmente elaborado por la Coordinación de Carrera respectiva

7.- **Base de datos** en excel (a construir):

- ✓ Programa
- ✓ Ciclo escolar
- ✓ Admitidos por orden alfabético, primer apellido (con inicial del segundo si es necesario) y en algunos casos atendiendo el número consecutivo de dictaminación
- ✓ Promedio de Bachillerato
- ✓ Puntaje Prueba de Aptitud Académica

- ✓ Puntaje de admisión
- ✓ Sexo
- ✓ Escuela de Procedencia
- ✓ Semestres o ciclos cursados
- ✓ Calendario de egreso
- ✓ Promedio de egreso
- ✓ Situación Administrativa
- ✓ Avance en créditos
- ✓ Fecha de titulación
- ✓ Modalidad
- ✓ Opción
- ✓ Promedio de titulación
- ✓ Fecha de nacimiento
- ✓ Edad de ingreso
- ✓ Edad de titulación

Anexo 2

COMPULSA DE ESTUDIOS

Este apartado pretende cotejar, de manera general, los resultados del presente estudio con los trabajos de investigación precedentes titulados: *Evaluación de la Trayectoria Escolar de las Primeras Cinco Generaciones (1996-2000) del Sistema de Créditos de la Licenciaturas en Docencia del Inglés y Didáctica del Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara*, el cual fue terminado y presentado en el año de 2006; y el de *Estudio de Trayectorias Escolares de Alumnos Universitarios (LIDILE y LIDIFLE/2001-2003)* expuesto y defendido en el año de 2008.

Lo primero a observar entre los estudios mencionados (3) es el hecho de que el primero abarcó cinco generaciones (1996-2000), el segundo tres (2001-2003), y el tercero y actual implica seis cohortes (2004-2009). En los dos primeros trabajos existen dos elementos que resultan valiosos de resaltar, uno es el hecho de que todas las cohortes involucradas (1996-2003) correspondieron a un mismo plan de estudios para cada una de las carreras; en segundo lugar, ambas investigaciones integraron a los dos programas de licenciatura escolarizados del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara. A partir de las generaciones del 2004 B, les rige a ambas licenciaturas (LIDILE y LIDIFLE) la aprobación de modificaciones en los planes de estudio y por ende una nueva dinámica en los procesos de formación profesional bajo el diseño de Competencias Profesionales. Independientemente del último aspecto que se señala, lo que aún es más importante de observar y enfatizar es que la tercera investigación ya sólo da seguimiento a un sólo programa académico que es el de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE). Esto último, obedece principalmente al hecho de que a partir del Calendario Escolar 2009 B, ya existe (aunque de manera no oficial) un Coordinador de Carrera para la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera y de entrada estableció que todo estudio del programa educativo a su cargo se llevaría a cabo en la propia sección de francés.

El segundo aspecto a señalar es la disparidad encontrada en todas las investigaciones entre el número de dictaminados y los inscritos, es decir, en casi todas las generaciones (la excepción es sólo una cohorte en el programa de LIDILE) se detectaron decenas de sujetos admitidos a la carrera o carreras que nunca se inscribieron ni siquiera a una materia del plan de estudios correspondiente. El total de la ocurrencia de este fenómeno fue de 85 casos contabilizando los dos primeros estudios de ambas licenciaturas; en el tercero se corroboró la existencia de éste fenómeno de manera recurrente, es decir, en todas las generaciones (6) estudiadas de la Licenciatura en Inglés se detectaron este tipo de casos los cuales alcanzaron la cantidad de 25 sujetos.

En cuanto a perfil de ingreso, se encontraron resultados muy similares en todos ellos; en lo que se refiere a género, fue muy evidente el predominio del sexo femenino en cuanto a dictamen e inscripción tanto en LIDILE como en LIDIFLE. Las proporciones, van de, a grandes rasgos, 70/30 para el programa de inglés y en el de francés es inclusive más alto ya que es casi de 80/20. Por lo que respecta a escuela de procedencia, las tres investigaciones arrojaron que las tres cuartas partes de los estudiantes que se integran a este programa o programas provienen de las propias escuelas preparatorias metropolitanas y regionales de la Universidad de Guadalajara. La edad al momento de ingresar a estas carreras universitarias a su vez se ubicó de manera más preponderante en la primera categoría o rango que va de los 17 a los 21 años. De acuerdo a lo anterior, se puede derivar la siguiente tipología: la mayoría de los estudiantes admitidos e inscritos en esta o estas licenciaturas de la Universidad de Guadalajara serán del sexo femenino, provenientes de las escuelas preparatorias de esta misma casa de estudios y serán muy jóvenes, probablemente recién egresados del bachillerato.

Si se revisa el indicador deserción en ambas indagaciones se vuelven a obtener datos parecidos en cuanto a que en LIDILE es menos del 25% de los inscritos los que incurren en la acción de abandono de sus estudios mientras que en la LIDIFLE son más del 50% de los estudiantes los que se separan abruptamente de la

universidad. Por lo que toca a los semestres con mayores pérdidas, en el programa de docencia del inglés fue reiterativo el dato del primer y cuarto semestre; en didáctica del francés los semestres críticos fueron el primero (al igual que LIDILE) y el segundo.

El rezago educativo, que implica un atraso por parte de los alumnos a la inscripción de cursos en relación con su cohorte se diferenció a la alta o a la baja tomando en cuenta ambos estudios. En la primera indagación, en LIDILE, el promedio alcanzó al 19% de los estudiantes y en la segunda bajó a menos del 10%. En LIDIFLE, los primeros datos ubicaron al 36% de los alumnos con dilación académica pero en los segundos éste índice se disparó a casi un 73%. Aquí habría que recordar que este indicador conlleva necesariamente un egreso tardío en relación con su pertenencia a una generación en particular.

Cuando se compararon los promedios de bachillerato con los de egreso para abordar la dimensión del rendimiento académico se vio en ambos análisis (2006 y 2008), para el caso del programa de docencia, un ascenso marcado siempre en los promedios de egreso. En cuanto a la carrera de didáctica, seis cohortes reportaron promedios de egreso más altos pero dos (una cohorte por investigación) arrojaron cierto porcentaje de disminución respecto a los promedios de bachillerato. En cuanto al alcance correlacional que evalúa relación entre dos variables, tenemos que se corroboró entre los dos análisis el grado de asociación (el más alto) entre el puntaje de admisión y el promedio de egreso para el caso de la LIDILE; y para la LIDIFLE la del promedio de bachillerato y el promedio de egreso de la licenciatura.

El indicador de la proporción de alumnos que ingresaron en una cohorte en particular y egresaron en el plazo correspondiente y que se traduce en lo que tradicionalmente se denomina eficiencia terminal fue del mismo tenor al del rezago en cuanto a altibajos por programa e investigación. En el primer estudio, LIDILE obtuvo aproximadamente un índice de eficiencia del 59% y en el segundo aumentó a un 66%. Por el contrario, en la LIDIFLE en una primera instancia se desglosó una eficiencia del 30% pero en segunda ocasión este promedio bajó drásticamente a 7%.

Por lo que se refiere a perfil de egreso, en ambos estudios se anotó que proporcionalmente sale un porcentaje más alto de mujeres, en LIDILE tomando en cuenta ambas derivaciones el promedio se sitúa en un 80% para féminas frente a un 60% de masculinos para los que se inscriben y terminan estudios universitarios. Para LIDIFLE, la proporción es de 48% correspondiente a mujeres y de 30% para los hombres. En cuanto a escuela de procedencia y porcentaje de salida más alto en LIDILE, se apreció en el primer estudio a instituciones del extranjero pero en cantidad numérica de casos a la propia U. DE G. y en el segundo a escuelas privadas por porcentaje y en números otra vez de la Universidad misma. LIDIFLE por su parte en uno y otro análisis precisó a las escuelas públicas como las de más alto porcentaje final, aunque numéricamente suceda lo ya arriba expresado. En relación con el rango de edad al egresar, en el programa de docencia del inglés las dos ocasiones y según el tanto por ciento más elevado correspondió al de entre 27 y 31 años; en el de didáctica del francés en el de 2006 el más alto estuvo en el mismo rango ya citado y en el de 37 o más años, en el de 2008 en éste último.

El último indicador a contrastar es el de titulación, la comparación entre los resultados obtenidos concuerdan en ambos momentos en el caso del programa de inglés ya que la tasa de titulados oscila en 60% en relación con el número de egresos. En la carrera de francés, en el estudio previo se derivó la tasa de 13% en cuanto a los que completaron el plan de estudios y se titularon; en el análisis dos el índice subió al 28%.

Anexo 3

Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera



Sistema de créditos

Para obtener el título el alumno deberá cubrir los créditos conforme a la siguiente tabla:

Áreas de formación		Créditos	%
Área de formación básico común obligatoria		24	6
Área de formación básico particular obligatoria		254	63
Área de formación especializante selectiva		82	20
Área de formación optativa abierta		30	7
Titulación		10	2
Servicio Social		10	2
Número de créditos requeridos para optar por el título		410	100

Área de formación básica común obligatoria

Materia	Clave	Tipo	Horas teoría	Horas práctica	Horas totales	Créditos	Perrequisitos
Desarrollo de ambientes de aprendizaje	HM217	CT	40	20	60	6	
Integración de habilidades lectoras	LT250	CT	40	20	60	6	
Expresión oral y escrita	LT251	CT	40	20	60	6	
Análisis valorativo de textos	LT189	CT	40	20	60	6	
			160	80	240	24	

Área de formación básica particular obligatoria

Materia	Clave	Tipo	Horas teoría	Horas práctica	Horas totales	Créditos	Perrequisitos
Sistemas educativos contemporáneos en México	LM263	C	40	0	40	5	
Composición en Inglés I	LM267	CT	20	20	40	4	
Composición en inglés II	LM268	CT	20	20	40	4	LM267
Composición y redacción en español	LM269	CT	20	20	40	4	
Redacción académica en español	LM270	CT	20	20	40	4	
Introducción a la lingüística	LM271	C	40	0	40	5	
Lingüística aplicada	LM272	C	40	0	40	5	LM271
Teoría psicopedagógicas I	LM273	CT	40	20	60	6	
Teoría psicopedagógicas II	LM274	CT	40	20	60	6	LM273
Métodos de enseñanza I	LM275	CT	20	60	80	7	
Métodos de enseñanza II	LM276	CT	20	60	80	7	LM275
Didáctica I Dinámica grupal y diseño de clase	LM277	CT	20	60	80	7	LM275
Didáctica II Elaboración y evaluación de materiales	LM278	CT	20	60	80	7	LM275
Didáctica III Enseñanza de habilidades lingüísticas	LM279	CT	20	40	60	6	LM275
Didáctica IV Enseñanza de diferentes niveles lingüísticos	LM280	CT	20	40	60	6	LM275
Fonética y fonología: vocales del inglés	LM281	CT	40	20	60	6	
Fonética y fonología: consonantes del inglés	LM282	CT	40	20	60	6	
Fonética y fonología: prosodia del inglés	LM283	CT	40	20	60	6	
Enseñanza de la fonética y fonología	LM284	CT	40	20	60	6	LM281, LM282, LM283
Metodología y técnicas de investigación educativa I: introducción	LM285	CT	40	20	60	6	
Metodología y técnicas de investigación educativa II: experimentación	LM286	CT	40	20	60	6	LM285

Metodología y técnicas de investigación educativa III: Etnografía	LM287	CT	40	20	60	6	LM285
Metodología y técnicas de investigación educativa VI: investigación acción	LM288	CT	40	20	60	6	LM285
Seminario de titulación en inglés	LM289	CT	40	20	60	6	LM286, LM287, LM288
La gramática del inglés I	LM290	CT	40	20	60	6	
La gramática del inglés II	LM291	CT	40	20	60	6	LM290
La gramática pedagógica del inglés I	LM292	CT	20	20	40	4	
La gramática pedagógica del inglés II	LM293	CT	20	20	40	4	LM292
Sociedades y culturas angloparlantes	LM294	CT	20	20	40	4	
Aspectos culturales en la clase de idiomas	LM246	CT	20	20	40	4	
Lenguaje y sociedad	LM295	CT	40	20	60	6	
Teorías de adquisición del lenguaje I: lengua materna	LM296	CT	40	20	60	6	
Teorías de adquisición del lenguaje II: lenguas extranjeras	LM297	CT	40	20	60	6	LM296
Adquisición de vocabulario y niveles de lenguaje	LM259	C	40	0	40	5	
El léxico de inglés I	LM298	C	40	0	40	5	
El léxico de inglés II	LM299	C	40	0	40	5	LM298
Evaluación del lenguaje	LM300	CT	20	20	40	4	
Administración del PAL I	LM301	CT	40	120	160	13	
Administración del PAL II	LM302	CT	40	120	160	13	LM301
Redacción académica en inglés I	LM303	CT	20	20	40	4	
Redacción académica en inglés II	LM304	CT	20	20	40	4	LM303
Desarrollo del habla en inglés	LM258	CT	20	40	60	6	
Diseño y desarrollo curricular	LM51	CT	40	20	60	6	LM276, LM285
Administración de programas	LM242	CT	40	20	60	6	
			1400	1180	2580	254	

Área de formación especializante selectiva

orientación en enseñanza de la lengua a públicos específicos

Materia	Clave	Tipo	Horas teoría	Horas práctica	Horas totales	Créditos	Perrequisitos
La práctica de la enseñanza I	LM305	T	0	120	120	8	LM271
La práctica de la enseñanza II	LM306	T	0	120	120	8	LM305
La práctica de la enseñanza III	LM307	T	0	120	120	8	LM305
La práctica de la enseñanza IV	LM308	T	0	120	120	8	LM305
Enseñanza a través de contenidos temáticos I	LM309	CT	40	20	60	6	
Enseñanza a través de contenidos temáticos II	LM310	CT	40	20	60	6	LM309
Análisis del discurso I	LM243	CT	40	40	80	8	
Análisis del discurso II	LM244	CT	40	40	80	8	LM243
Enseñanza de idioma a nivel primario y secundario I	LM311	CT	40	20	60	6	

Coordinación General Académica
 Unidad de Innovación Curricular
 Material Gratuito

Enseñanza del idioma a nivel primario y secundario II	LM312	CT	40	20	60	6	LM311
Seminario de proyectos de desarrollo de materiales I	LM313	C	40	0	40	5	
Seminario de proyectos de desarrollo de materiales II	LM314	C	40	0	40	5	
			320	640	960	82	

**Área de formación especializante selectiva
orientación en desarrollo educativo**

Materia	Clave	Tipo	Horas teoría	Horas práctica	Horas totales	Créditos	Perrequisitos
La práctica y el desarrollo didáctico I	LM315	T	0	120	120	8	
La práctica y el desarrollo didáctico II	LM316	T	0	120	120	8	LM276
La práctica y el desarrollo didáctico III	LM317	T	0	120	120	8	LM315
La práctica y el desarrollo didáctico IV	LM318	T	0	120	120	8	LM315
Modelos alternativos de enseñanza de idiomas	LM319	CT	40	20	60	6	
Nuevos tecnologías	LM320	CT	40	20	60	6	
Bilingüismo	LM247	CT	40	20	60	6	
Educación Bilingüe	LM321	CT	40	20	60	6	
Proyectos de investigación curricular I	LM322	C	40	0	40	5	
Proyectos de investigación curricular II	LM323	C	40	0	40	5	LM322
Análisis de discurso I	LM243	CT	40	40	80	8	
Análisis de discurso II	LM244	CT	40	40	80	8	
			320	640	960	82	

**Área de formación especializante selectiva
orientación en la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Materia	Clave	Tipo	Horas teoría	Horas práctica	Horas totales	Créditos	Perrequisitos
La práctica metodológica I	LM324	T	0	120	120	8	LM276
La práctica metodológica II	LM325	T	0	120	120	8	LM324
La práctica metodológica III	LM326	T	0	120	120	8	LM324
La práctica metodológica IV	LM327	T	0	120	120	8	LM324
Textos literarios en la enseñanza de lenguas I	LM328	CT	40	20	60	6	
Textos literarios en la enseñanza de lenguas II	LM329	CT	40	20	60	6	LM328
Análisis del discurso I	LM243	CT	40	40	80	8	
Análisis del discurso II	LM244	CT	40	40	80	8	LM243
Proyectos de investigación pedagógica I	LM330	C	40	0	40	5	
Proyectos de investigación pedagógica II	LM331	C	40	0	40	5	LM330
Literatura en inglés I	LM332	CT	40	20	60	6	
Literatura en inglés II	LM333	CT	40	40	80	8	
			320	660	980	84	

Área de formación optativa abierta

Materia	Clave	Tipo	Horas teoría	Horas práctica	Horas totales	Créditos	Perrequisitos
Formación en auto acceso y auto-aprendizaje de idiomas	LM334	C	40	0	40	5	
La comunicación transcultural	LM249	C	40	0	40	5	
Historia de los Estados Unidos y el Canadá	LM335	C	40	0	40	5	
Didáctica del español como	LM260	C	40	0	40	5	

Materia	Clave	Tipo	Horas teoría	Horas práctica	Horas totales	Créditos	Perrequisitos
lengua extranjera I							
Didáctica del español como lengua extranjera II	LM261	C	40	0	40	5	
Psicología de la adolescencia	LM336	C	40	0	40	5	
Psicología infantil	LM262	C	40	0	40	5	
Introducción a la traducción	LM337	C	40	0	40	5	
Lengua extranjera: francés básico	LM338	T	0	120	120	8	
Lengua extranjera: francés intermedio	LM339	T	0	120	120	8	
Lengua extranjera: francés avanzado	LM340	T	0	120	120	8	
Lengua extranjera: alemán básico	LM341	T	0	120	120	8	
Lengua extranjera: alemán intermedio	LM342	T	0	120	120	8	
Lengua extranjera: alemán avanzado	LM343	T	0	120	120	8	
Lengua extranjera: portugués básico	LM344	T	0	120	120	8	
Lengua extranjera: portugués intermedio	LM345	T	0	120	120	8	
Lengua extranjera: portugués avanzado	LM346	T	0	120	120	8	
Historia del español en México	LT252	C	60	0	60	8	
Taller de redacción de textos	LM347	CT	40	20	60	6	
Análisis de discurso visual	LT188	C	60	0	60	8	
Lengua náhuatl I	HI220	C	54	0	54	7	
Lengua náhuatl II	HI221	C	54	0	54	7	
Lengua náhuatl III	HI222	C	50	0	54	7	
Política social mexicana siglo XX	HI223	C	54	0	54	7	

Coordinación General Académica
Unidad de Innovación Curricular
Material Gratuito

Anexo 4

Entrevista # 16 con AI. (24:82 minutos)

Grabando...

D: Bueno, pues, ah, buenas tardes A.

A: Buenas tardes.

D: Este, para propósito de registro, te voy a pedir que proporciones tu nombre completo.

A: Me llamo X.X.X.X.

D: Muy bien, bueno, pues de antemano, gracias por la disponibilidad a esta entrevista A. y pues básicamente van a ser preguntas en relación a tu proceso de formación profesional en la licenciatura.

A: Está bien.

D: Bien, entonces, bueno, la primera pregunta sería, eh, de las principales razones...

A: Ujum...

D: ...que en su momento que tú tuviste para decidirte por esta carrera, para la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera.

A: Ok, bueno, yo estaba por egresar de la preparatoria, a mi me interesaba mucho la lingüística y empecé a buscar ¿no? Una licenciatura en lingüística. Entonces, como no encontré, mis opciones se limitaron y empecé a revisar los programas de estudio de licenciaturas que estuvieran relacionadas con mi tema, como por ejemplo, estuvo letras hispánicas, docencia del inglés, didáctica del francés, y me resultó interesante la docencia del inglés porque aparte de tener materias enfocadas en el ámbito lingüístico, tenían otras que también me interesaban como psicología del adolescente, porque yo llegó un momento también tomé en cuenta la psicología, pero mi interés más fuerte siempre fue la lingüística ¿no? Y pues, o sea yo veía ser maestro como, bueno (inaudible) dar clases de idioma y ya en otro factor que me

hizo decidirme no por letras o no por, este, francés es porque hablaba inglés en su momento y porque había otros idiomas que yo iba a poder tomar, a mi me interesaban el francés y me interesaba el alemán pero mi interés siempre el más fuerte y que sigue siendo la lingüística.

(Ruido de música, timbre de celular)

A: Bueno...

Se detiene la grabación.

Se reanuda grabación.

A: Ajá.

D: Pero al final entre el francés, entre letras, decidiste inglés.

A: Sí.

D: Ahora, tú ¿ya dominabas el idioma?

A: Sí, ya.

D: Ya habías estudiado y...

A: Si, de hecho todo este proceso de buscar licenciatura lo hice desde que estaba en el tercer semestre de la prepa, o sea hace mucho tiempo y yo a... a poco de entrar a tercer semestre, pues yo les dije a mis papás, ¿sabes qué? quiero entrar a esta licenciatura pero hay que saber inglés antes y allí ya fue un proceso para poder encontrar empleo y que mi papá me apoyara, que buscara una beca para estudiar en el inglés, es este caso lo hice en Proulex, hice los doce niveles y luego los P... los cuatro de PC y los cuatro de PCA avanzados.

D: Entonces, como que, tú ya te preparaste específicamente para el perfil de esta licenciatura.

A: Sí.

D: Que era como la más cercana a, a esta cuestión de lingüística que en su momento tú buscabas.

A: Si, así es.

D: Ah, muy bien.

A: De hecho, consideré también, porque si hay licenciaturas en lingüística en el Estado de México.

D: Así es.

A: Pero para mí, yo en cuanto las vi, no pues están descartadas porque mis papás no me van a poder apoyar para que me vaya allá y allá haga... Así es que aquí me quedo con lo que hay de lingüística y dije, a lo mejor en un futuro poderme enfocar ya sólo a lingüística, más que nada.

D: Muy bien, ahora A. este, la, la docencia, como dices, de entrada no es lo tuyo.

A: No.

D: Este, pero bueno finalmente te integraste a esta licenciatura. Ustedes, ah, eh, primer semestre y segundo semestre tuvieron una diversidad de cursos pero llegó el momento en tercer semestre al que ustedes les demandan ya, diríamos, un nuevo rol, en este caso, es como, ya desempeñarse como docentes de lengua.

A: Ujum.

D: En el Programa Abierto de Lengua, en PAL. Tú ¿cómo, cómo viviste aquello?, ¿Cómo? ¿Qué, qué fue? ¿Cómo fue la experiencia para ti? Tenías ya algún antecedente en cuanto a experiencia como docente o, o nuevo y te fue... ¿cómo te fue?

A: En el segundo semestre empecé trabajando en dos escuelas, bueno una daba, trabajaba los sábados daba por las mañanas clases privadas de inglés a unas niñas en una casa. Por las tardes, daba clases en un instituto donde se hace la prepa abierta, los fines de semana, y ellos ofrecían un curso de inglés y allí empecé cubriendo a un, a otro maestro de aquí de la carrera, de compañero, y así que daba clases pues en la mañana y en la tarde. De ahí pues fui agarrando algo de experiencia y porque ahí utilizaba las clases, los planes de la clase de metodología

de la enseñanza. Cuando llego a dar clases a PAL, para mí, dar clases no era algo nuevo, no tenía miedos y así, tenía hasta cierta confianza frente a grupo, comparado a dos de mis compañeros que en su entonces estuvieron en el grupo de micro enseñanza y para mí no fue difícil, de hecho, pues me gusta, me gusta dar clases, es como (risas) un ejercicio relajante aunque es pesado hacer los materiales y, a veces, sacar las planeaciones, y, eh, pues así de entrada no fue para mí difícil, este, en especial porque cuando tenía duda siempre había compañeros de semestres más altos a los que les preguntaba por se... hacían las cosas y porque, desde un inicio los, mis, las personas que me daban retroalimentación en las observaciones eran muy buenos, entonces mi maestro de práctica fue mi observador, así que fue como tener una continuación de didáctica y...

D: Eh, también en práctica.

A: Ajá.

D: Y bueno ya obviamente después del primer año de PAL, este, me imagino que en quinto, sexto semestre, pues para ti era algo como natural...

A: Um.

D: O ¿cuál fue tu proceso? Esta, esta cuestión de que a ustedes les lleva de que tienen ciertas responsabilidades como docentes en el programa, en primer año. Luego ya en segundo año...digo inclusive en este último año tienen otras responsabilidades ya como coordinadores, etc. Tú ¿cómo has evidenciado todo esto?

A: Pues ha tenid... ha sido un proceso que me ha afectado tanto en rendimiento académico no, otras materias, como dentro de, dentro del ámbito acá... eh, profesional, en cuanto las prácticas de enseñanza. Yo comencé, este, el tercer semestre, lo vi súper difícil porque teníamos que entrar, yo me tenía que levantar a la 5 de la mañana para llegar a tiempo y salir del PAL y luego tener que ir a las demás materias, después tener que quedarme a la clase de idioma, en este caso alemán, después tener que planear para mis grupos, es súper desgastante (suspiro) y... pero

bueno, en cuanto a lo ya académico relacionado a PAL, yo empecé siendo como muy metódico, o sea usé, los mismos pasos que me daban dentro de la clase de didáctica eran los mismos que aplicaba; nunca, yo no fui, no era tanto como de otros compañeros, “hay que experimentar” y que se supone que es en el primer semestre. El segundo semestre empecé más como a probar cosas nuevas, ya era como, “ay, podía dar una clase con “sugestopedia” o con “task-based approach” empecé como ampliar más mi repertorio de técnicas y, de hecho, tratar unas estrategias y, y materiales y... por mi cuenta y... comparado el primer semestre, diríamos, que yo nada más hecho PAL 3, no PAL 4 no, no lo hice porque...

D: Por lo del intercambio...

A: Me tuve que ir el sexto semestre a Alemania y es el semestre que me perdí, pero preparo una PAL 3, este, yo diría que hacía muy poco material en PAL 1, me limitaba al uso del libro y en PAL 3, que el nivel 8, era casi cero libro, incluí más actividades comunicativas, o sea, más juegos, este, probar nuevos enfoques, este, mi rol ha cambiado totalmente ahora en la coordinación, que estando en coordinación, eh, este año pasado, terminando este semestre, tuve que pues en lugar de ser maestro tuve que ser coordinador, el primer semestre, o sea, el semestre pasado de administración, tuve que obser... tuve que ser observador y dar retroalimentación, para mí en un inicio fue difícil porque fue un semestre de no dar clase, llegué de Alemania, como se hacen las cosas, tuve que revisar la teoría, este proceso fue diferente en cuanto a lo docente porque... es verlo desde un ámbito como “ Ah, yo ya pasé por esto, y ya sé, y ahora tengo que dar retroalimentación” claro que también aprendía dentro de la organización y son técnicas para dar retroalimentación. En este semestre terminamos, ya fue más de coordinador, a mí me tocó estar en la parte de logística, el cual es un proceso súper diferente, a mí me tocó (inaudible) de registro, crear bases de datos, y demás información, ver, este, las listas, dividir los grupos, crear las, la mm... crear los calendarios, las bases de datos de finanzas, observar, o sea (inaudible) mucho más, podría decirse, administrativo, claro que tuve que observar durante dos o mes y medio mientras mi proceso de logística estaba, como

ya, no tanto, eh (suspiro) hay que hacer listas y lo demás, sino como más estable, ya teníamos más tiempo libre donde nos mandaban a observar, y en ese entonces fui observador, al terminar hacer kardex, y fue un proceso como, al terminar ya los 8 semestres, vives el proceso de apren... acercarte poco a poco a la enseñanza, dar clases, utilizar las técnicas que daban en didáctica, ampliar mi repertorio, yo con, leyendo más, quiero saber más técnicas, este, ahora dar, administrar; en el último año que fue el de especialización, tuve literatura y fue como, y vimos como se enseñaba la literatura y son cosas totalmente diferentes, de hecho un "lesson plan" de literatura se ve súper diferente a uno común y corriente, y... al finalizar la carrera, este, mi visión de enseñanza es totalmente diferente a la que empecé a dar clases en el tercer semestre, porque en ese entonces para mí dar clases era como vocabulario y gramática, y ahora mi mentalidad ya es como, mi lenguaje es más amplio, puedo dar discurso, literatura; puedo dar léxico, gramática, vocabulario, mi visión ya, como que, ha crecido, y... aunque... como yo decía (inaudible) siempre me ha (inaudible) de la lingüística, pues yo me he esforzado, me gusta pero no, dar clases de idioma por el resto de mi vida, sería un destino fatal, yo no quiero, si quiero dar clases, como "hobbie", como un proceso válido por mientras saco la maestría, necesito ganar dinero o mientras la termino y hago un doctorado.

D: Pero entonces tú ahorita, ahorita que estas egresando, estas cerrando tu carrera a nivel licenciatura, tú ya te sientes, como si alguien preguntara, "oigan, necesito un maestro de idioma, necesito un maestro de lengua extranjera", ¿tú ya te identificas como tal?

A: Sí.

D: Tú ya crees que tienes...

A: Si, yo ya me siento competente...

D: Perfil para...

A: Ya sea niños, porque trabajé con niños en la licenciatura o con adultos; con quienes no he tenido un acercamiento ha sido con los adolescentes pero si me siento

capaz, claro que la carrera no me lo dio todo, necesito seguir aprendiendo, si yo me dedico de aquí en adelante que contraten en una primaria o secundaria, yo seguiría aprendiendo, seguiría leyendo porque... o sea, si me identifico pero no me siento completo al 100%, yo creo que es un proc... algo natural, una licenciatura no nos puede dar todo para (inaudible) con los alumnos.

D: Así es. Ahora tu, ahorita comentabas A. esta cuestión de que cambió tu visión de lo que implicaba enseñar en tercero a ahorita y mencionabas que, o sea, el enseñar a un niño maes... algo más que algo, algo gramatical; algo, algo morfológico. Pero quisiera que me comentaras un poco esta cuestión de ¿qué tan importante es, eh, a la hora de enseñar?...

A: Ujum

D: La cuestión de, eh, lo cultural. Y más en tu caso que tuviste experiencia en el extranjero, estudiaste en otro país y donde evidenciaste, obviamente, los aspectos culturales de manera, pues directa. ¿Tú qué piensas? ¿Qué opinas de esta cuestión de la relación que hay entre la enseñanza de una lengua extranjera y la cultura de ese, de ese idioma?

A: Bueno, para empezar, durante las clases que tuvimos de cultura, definir cultura es súper difícil, este, porque puedes ser desde un enfoque sociológico, histórico y demás. Tuvo gran impacto el haberme ido a Alemania, porque... en mi experiencia también de idiomas, en las clases donde he dicho ha de estar completo ha sido el alemán, mis maestros e inglés y francés (inaudible) entonces que me estaba perdiendo, no tomaban ningún tema cultura y era mucho más... (Bostezo) importaba esa parte de la cultura, en cambio mis maestros de alemán daban mucho este enfoque cultural, desde que narra la organización del país, sus costumbres, la visión dentro de la cultura alemana, como ellos veían la vida, la estructura socio política, geográfica y demás, y yo decía, "ah, este curso si está completo" tiene lo que debe de ser una clase de idioma, inclu... incluyendo la cultura, pero una vez que me fui a Alemania, o sea, yo decía que si estaba completo pero no aprendí mucha más cultura en ese país, estando ahí, que es que yo decía "ah pues sí está completo",

ahora vi bien es que está incompleto. Pero, o sea, yo también estoy como, cuando se trata de cultura lo trato con pincitas porque, en mi caso, aprendí inglés y me pongo a pensar, no tuve cultura, ese enfoque cultural y hasta cierto punto me preguntaba, “¿Lo necesitaba?” yo digo que hasta cierto punto ¿no? Porque cuando se ha tratado de utilizar el inglés, aquí en México como en el extranjero, los diferentes países que iba y tenía que hablar inglés nunca me encontré con un choque cultural por no tener un acercamiento a la cultura, pero ahora habiendo tomado mi semestre de literatura, creo que es muy importante porque, por ejemplo, para acercarse a lo académico, para escribir en inglés de forma académica, yo siento que ya hay, desde allí, un rompimiento de la cultura en la que yo viví, en la que yo crecí porque es diferente; y luego para leer literatura hay muchas cosas que no se pueden entender sino se tiene como un antecedente cultural y de ahí se tiene que hablar de cul.... Hablar de cultura, pero hasta cierto punto se puede sobrevivir sin es..., sin ese enfoque cultural. Entonces, yo creo que como maestro yo respondería a las necesidades del alumno, si sus necesidades son el hablar el inglés para tener un intercambio, este, comunicativo con personas que no son de, de habla inglesa o que no van a tener, este o sea, voy a trabajar ahora en lo académico o voy a tener un acercamiento con textos literarios, pues no me enfocaría tanto en lo cultural, pero si, ¡ah! yo me voy a ir a este país y tengo estas necesidades, pues al inicio del semestre o del curso, les hago mi estudio de necesidades y si está presente muy fuerte la cultura, dale un enfoque mucho más fuerte a la cultura, si a la persona no le interesa la cultura porque pasa, o sea hasta cierto punto tampoco se puede quitar de la lengua, porque la cultura está presente en...

D: Esta implícita...

A: En todos los aspectos, desde los léxicos, bueno, entonces hasta en los fonéticos, dependiendo de qué país estamos hablando y... pues... es importante, hay que tomarla en cuenta en todos los niveles desde la planeación del curso hasta la consolidación de las necesidades del alumno.

D: Ahora, este, A. tú te interesa mucho un posgrado...

A: Ujum.

D: Y, y en determinado momento si tuvieras la posibilidad de hacer un posgrado en el extranjero, tú ¿vuelves a Alemania o preferirías un país donde el idioma oficial sea el inglés?

A: Eso depende de... (risas) de las oportunidades, yo me fui a Alemania porque allá tenía la oportunidad de recibir una beca. Si yo hubiera podido decidir qué país desde un inicio, a lo mejor me hubiera ido a, al Reino Unido, pero allá no había oportunidades. Me fui a Alemania también porque me gusta mucho el alemán y contenido cultural, si yo me pudiera ir, creo que esta vez me iría a Estados Unidos, este, (risas) yo quisiera ir a una de las universidades de la IDD, pero, o sea, eso está pero yo creo que tengo más contemplado a lo que podría irme para un doctorado, no a la maestría, la maestría definitivamente la haría en México y en este caso sería en la, en Neurociencias, que tiene por fin CONACYT, se supone que me puedo ir pero hoy precisamente fui a preguntar ahí, allí en la maestría y ellos no tienen contemplado que los alumnos se vayan, porque yo me quería irme a la Universidad de Leipzig, un año, pero no, me dijeron, “es que la tienes que hacer aquí”, si de “pero no posibilidad de validar la tesis”. “ No, es que en ninguna hay” (risas) pero bueno, voy a intentarlo, aún si entro a la maestría.

D: O sea, tu idea sería también ver la posibilidad de un intercambio...

A: Sí.

D: Pero... (inaudible)

A: Por un año, por un año y esta vez a Alemania.

D: Ahora, pero aquí en Leipzig es, o sea, hay una maestría con esas características...

A: Sí.

D: En el ámbito de la neurociencia que, obviamente dirías tu, aquí empiezas pero en determinado momento al hacer este intercambio...

A: Ajá.

D: Y ver la posibilidad de ir...

A: Así es.

D: Bueno, aunque no tiene la maestría, yo creo que tú puedes hacer el trámite y me imagino que, que, este...

A: Sería mejor que se enojen (inaudible), este último mes, pues en el programa con todas las materias no importa.

D: Así es, porque, bueno, tu idea es, como, empezar aquí, tomar algunas materias, pero también, este...

A: Porque mi experiencia al, al haberme ido, es que aquí los programas están... muy verdes, podríamos decir, todavía no están muy consolidados, cuando yo estuve en Alemania mi enfoque era mucho más académico y en esta licenciatura todo mundo esta apasionado por la práctica, la técnica, y eso me pone los pelos de punta, porque yo siento que esta licenciatura está en muy hueca de teoría y le da mucho enfoque a la práctica, y casi no ven, como, la parte sagrada, que yo estoy seguro que si hubiera una junta de, decir que hay que quitarlo del semestre práctica, todos los maestros sacarían las garras y dirían que no, yo diría que hasta con un año de PAL estaría bien, pero bueno, es el programa, que puedo hacer yo y estando allá, lo académico es mucho más fuerte y ese es el motivo...

D: Con énfasis en...

A: Y eso me gusta mucho, regreso aquí y en la materia de seminario de titulación, que hay que hacer proyectos en el salón nadie sabe hacerlo, después se quejan que porque no les enseñaron nunca a investigar, hacer, a cómo escribir académicamente, y todo eso me sorprende, todo eso me sorprende, lo cual eso en Alemania desde el primer semestre es básico...

D: Básico.

A: Y todo, es más desde la prepa entran, ya lo saben hacer, y aquí terminan y muchos de mis compañeros no saben...

D: Todavía...

A: Ni cómo hacer una cita, y en camb... y se van a titular por promedio lo cual es terminar sí, pero no tienes lo que es, o sea, el objetivo en la licenciatura es, no sólo dar clases, es saber hacer investigación en educación y yo sé que ellos no lo saben hacer...bueno eso fue, pero sí, sí me iría, este, la maestría me gustaría irme a Alemania pero en el doctorado me gustaría mucho hacerlo en Estados Unidos.

D: Para tener la posibilidad de, como otro país, otra cultura...

A: Ajá.

D: Y me imagino que una dinámica, tal vez, académica diferenciada.

A: Ujum.

D: Podríamos decir, bueno en realidad esas son las preguntas que tenía para ti A. de nuevo te doy las gracias, te agradezco y pues, este, ojalá y pronto cierras tu ciclo...

A: ¡Ojalá!

D: De este periodo.

A: ¡Gracias!

D: ¡No, gracias a ti!

Fin de la grabación.

Anexo 5

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DIVISION DE ESTUDIOS HISTORICOS Y HUMANOS
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS
LICENCIATURA EN DOCENCIA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA



REFLEXION SOBRE MI PROCESO DE FORMACION
COMO DOCENTE DE INGLES
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN
DOCENCIA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA
PRESENTA
NOMBRE:
GUADALAJARA, JALISCO NOVIEMBRE DE 2009

REFLECTION ABOUT MY PROFESSIONAL FORMATION

Within the graduation progress in the B.A. of teaching English as a Foreign Language, it is required that each student elaborates a reflection about his/her formation process as Professional of this program in the University of Guadalajara.

Therefore this document intends to recall and reflect on the teaching-learning process in which I was during the 4 year period of the B.A. And through it I was able to achieve professional and academic excellence in the English language skills.

MY DEVELOPMENT THROUGHOUT THE PROGRAM

In September 2005 I was accepted in the BA in Teaching English as a Foreign Language of the Modern Languages Department. I wanted to enter to the program to specialize in language teaching, it was good that there was a filter because this way the BA keeps a high standard of applicants.

In my first year, I was exposed to all the theories and concepts behind the language teaching process. Also I started simultaneously to work and study at the same time, which gave me a very balanced and realistic experience of the teaching process as a whole and gave me a clearer perspective of my work field.

In my opinion, this year was the most memorable because I learnt all the necessary and vital information, it helped me to experiment and try all the new concepts and things I saw in the subjects and gave me a chance to explore and gain experience in teaching.

In the following two years, after I had acquired all the basics and the theory behind the process, I had the opportunity to experience the practical side of my career, to practice and gain experience in teaching in the "Programa Abierto de Lenguas". By doing this I learnt to work as a team, plan and prepare classes, gained experience and abilities that are needed in teaching, and most importantly it helped me to develop my own teaching style and my skills as a Teacher.

Also I had subjects that gave me the opportunity to work on areas that are important and different from teaching. Like research, in which I had to develop my own projects

and investigations find out data and information to support and validate my work. Or Didactics, which gave the opportunity to analyze, try and also to create and innovate in the teaching area by coming up with my own ideas and prototypes of classes, activities and designs.

My fourth year was more memorable in terms of professional development, because I had the opportunity to be part of two important programs within my department, and a new proposal that opened the door for future generations.

The first program I was part of was the annual convention held by our department. By being in charge of the Lidile Convention I learnt how to lead and develop an event of this magnitude, how to organize and gather all the necessary elements to make it happen, and it gave me experience and knowledge that I could use in the future in case I need to manage a similar event.

Secondly, I had the opportunity to be part in the coordination of the "Programa Abierto de Lenguas" in two occasions. I think that this role gave me the experience and knowledge about dealing with people and a program, and by being part of it for 2 courses I had the chance to experience all the sides of it, to know how it works and what is necessary to keep it moving.

Finally, I was lucky to be part of the start of a new project for LIDILE, the international exchanges. I was selected to go to England and study a semester in an English University. I had the opportunity to live and experience the culture values and social aspects of an English Speaking country. Living in England helped me to improve my skills and gave me the experience of using the language in a daily basis; prove my level against the English standards and to experience the educational level of a first world country.

CONCLUSION

Now that I have finished, as an overall, I think that LIDILE formed in me a professional with the profile, skills and all necessary elements that are needed for this profession. I have the knowledge, the theory, and the experience to work and be part

of many areas. I can have the ability to create and innovate in materials, classes programs, I can coordinate and be in charge of events and programs, and I have the academic level to study and work anywhere in the world. And most importantly, I have the ability to pass all this knowledge to any person, regardless the age, sex, or educational level.

Therefore, after finished the necessary credits and have a satisfactory academic formation, I consider I have the graduate profile and after reflecting on my academic process in this document. I gather all the necessary elements to get my degree and I leave to your consideration and appreciation in the graduation process.

I acknowledge and appreciate the given attention to the present document, and I sent you my most sincerely kind regards.

Firma

Nombre