

Propuestas docentes en el aprendizaje de idiomas y las ciencias

María Rosario Espinosa Salcido
José Rogelio Díaz Salgado



III Congreso Internacional de Transformación Educativa
Prospectiva y emancipación social: aprendizaje creador

Propuestas docentes en el aprendizaje de idiomas y las ciencias

Autores: María Rosario Espinosa Salcido y José Rogelio Díaz Salgado

Diseño y edición: creamos.mx

Imagen de la portada: Nullfy

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla, CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Propuestas docentes en el aprendizaje de idiomas y las ciencias es uno de los 16 libros generados en el III Congreso Internacional de Transformación Educativa, realizado del 21 al 23 de agosto en Boca del Río, Veracruz, el cual fue organizado por el Consejo de Transformación Educativa. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. ISBN: 978-607-7506-30-0. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 1 de junio de 2018.

El Consejo de Transformación Educativa permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia [Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.



Consejo de Transformación Educativa

Dr. Marco Eduardo Murueta
Coordinador General

Mtro. Víctor López García
Coordinador de Organización

Dra. Laura G. Zárate Moreno
Coordinadora de finanzas

Comité Organizador del Congreso

Dr. Rubén Edel Navarro
Presidente del Comité Organizador

Dra. Santa Parrello
Presidente honoraria del Congreso

Dr. Genaro Aguirre Aguilar
Coordinador del Comité científico

Dra. María Rosario Espinosa Salcido
Coordinadora del Comité editorial

Mtro. Gerson Edgar Ferra Torres
Dra. Brenda Luz Colorado Aguilar
Mtro. Alejandro Arrington
Dra. María Cristina Miranda Álvarez
Coordinación de logística

Dra. Alejandra Méndez Zúñiga
Dr. José Luis Gama Vilchis
Comité de patrocinio

Mtro. Gustavo A. Huerta Patraca
Coordinador de promoción y difusión

Dra. Guadalupe Hortensia Mar Vázquez
Coordinadora de comunicación

Dr. Gustavo Carpintero Vega
Coordinador de relaciones institucionales

C. Pedro González
Dr. Gunther Dietz
Coordinación de pueblos indígenas

Dra. Imelda García López
Dra. Dulce Gutiérrez
Coordinación de talleres

Dra. Yadira Navarro Rangel
Coordinadora académica

Dra. Fabiola Hernández
Coordinadora de foros

Mtro. Ignacio Morales Hernández
Coordinador de información

Comité de talleres

Dra. Imelda García López
Dra. Dolores Gutiérrez Rico
Lic. María Teresa Mota

Comité técnico en Ciudad de México

Lic. Alejandra Jurado Mendoza
Lic. Javier Armas

Promotores regionales

Dr. Benjamín Mendoza Jacinto
Mtra. Guadalupe De La Torre García
Estado de México

Mtro. Ángel Ibarra Pérez
Tlaxcala

Comité científico

Dr. Genaro Aguirre Aguilar
Dr. Mario Orozco Guzmán
Dra. María Rosario Espinosa Salcido
Dra. Antonia Padilla
Dr. Julio César Carozzo
Lic. Javier Armas
Dra. Fabiola Hernández
Dra. Lilia González
Dra. Alba Luz Robles
Dr. Juan Manuel Garcés Chávez
Mtro. Fabián Martínez Hernández
Dr. Agustín Lagunes Domínguez
Dr. Carlos Arturo Torres Gastelú
Dra. Lucía Valencia Virgen
Mtra. Mireya García Rangel
Dr. José Antonio Vírveda Heras
Dra. Verónica del Carmen Quijada Monroy
Dra. Gabriela Croda Borges
Dr. Miguel Navarro Rodríguez
Dra. Mafalda Marcus
Dr. Axel Didriksson
Dra. Miroslava Chávez Loza
Dr. Rubén Edel Navarro
Dra. Elvia Taracena
Dra. Alma Herrera Márquez
Ing. Rafael Lara Barragán
Dra. Graciela Mota
Dra. Dulce María J. Pérez
Dra. Sandra Castañeda
Dra. Ana María Payan Ramos
Dra. Ana María Del Rosario Asebey Morales
Dra. Ana María Méndez Puga
Dra. Ana María Ornelas
Dra. Ana Luz Flores Pacheco
Dra. Adriana Nachieli Morales
Dra. Karla Villaseñor
Dra. Ana Cazares
Mtro. René Torres Bejarano
Mtro. Rogelio Díaz Salgado

Mtro. Juan Manuel Garcés
Dr. Arturo García Santillán
Dra. Claudia Angélica Sánchez Calderón
Mtro. Javier Margarito Serrano García
Mtro. Ignacio Morales Hernández
Dra. María Cristina Miranda Álvarez
Dr. Rafael Córdoba Del Valle

Comité científico internacional

Argentina

Dr. Horacio Maldonado
Dra. Alicia Risueño

Brasil

Dra. Angela Soligo
Dra. Mónica Helena Gianfaldoni
Dr. José Luís Bizelli
Dra. María Cristina Joly

Chile

Dr. Juan Carlos Judikis Preller
Dra. Mónica Pino Muñoz

Colombia

Mtro. Julián Darío Giraldo Ocampo
Mtro. Wilder Perdomo Charry
Dr. Luis Alberto Tafur Jiménez
Mtro. Carlos Arturo Castro Castro
Dr. Edgar Barrero Cuéllar
Dra. Rosa Suárez

Costa Rica

Dra. Dora Patricia Celis

Cuba

Dr. Alexis Lorenzo
Dra. Bárbara Zas
Dr. Manuel Calviño

España

Dr. Joaquín Paredes Labra
Dr. Manuel Santiago Fernández Prieto

Estados Unidos

Dr. Javier García Orozco

Perú

Dra. Azucena Guido
Dr. Belisario Zanabria
Dra. Lupe Ampudia
Dra. Lilia Lucy Campos Cornejo

Comité editorial

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Dr. Mario Orozco Guzmán
Dra. María Rosario Espinosa Salcido
Dra. Raquel Guillén
Dra. Fabiola Hernández
Dra. Ana María Del Rosario Asebey Morales
Dra. Claudia Angélica Sánchez Calderón

Índice de contenido

Introducción.....	10
--------------------------	-----------

Parte I. Investigación y enseñanza del idioma inglés

Métodos de enseñanza-aprendizaje en idiomas desde la percepción de los docentes.....	19
---	-----------

Lucrecia Monleón Cebollada

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Alfabetización académica y crítica en la formación de docentes de inglés.....	45
--	-----------

María Estela Estrada Cortés, Celene García Ávila

Universidad Autónoma del Estado de México

“Classroom for education”, una propuesta para innovar la práctica docente.....	69
---	-----------

Francisco Octavio Colin Plata, Ismael de la Cruz Orozco, Alejandro Alvarado Catzolli,

Diana Guadalupe Flores Millan

Plantel Isidro Fabela Alfaro de la Escuela Preparatoria Universidad Autónoma del Estado de México

La interacción oral: mecanismo para la enseñanza-aprendizaje del inglés.....	86
---	-----------

Beatriz Ortiz Rivera

Facultad de Ciencias de la Conducta (UAEMex)

Crisis del estudiante en idiomas, ante el aumento del abandono escolar.....105

Doris Laury Beatriz Dzib Moo, Sandra Patricia Dzib Moo,
Gerardo González García, Silverio Falcón Jiménez

Parte II. Investigación y docencia en otras ciencias

**Un acercamiento a los “estilos de enseñanza”
de los docentes de Medicina Veterinaria y Zootecnia..... 134**

Norma Angélica Sandoval Delgado, María Eugenia Loeza Corichi,
Alicia Loeza Corichi, José Reyes Flores
Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara

Alternativas en la enseñanza de biología: propuestas de las docentes.....160

Alba Esperanza García López, Jessica Paola Becerra Arcos, Yoliztli Ayala Muñoz
Facultad de Estudios Zaragoza

Procesos Metacognitivos en estudiantes de la Escuela de Biología.....188

Zaira Ramírez Apud López, Tammara Ramírez Apud López
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**Las humanidades vistas en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Ins-
tituto Politécnico Nacional.....200**

María Haydeé Bernal Sánchez, Gonzalo Peña López, Gerardo Armando Guerrero Herrejón
Instituto Politécnico Nacional

Ingreso a los estudios de ingeniería: el promedio de bachillerato.....215

Mireya Salgado Gallegos, Juan Carlos Pérez Merlos,
Javier Salas García, Eduardo Rodríguez Ángeles
Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma del Estado de México

Aprendizaje profundo, Ejemplo de Física I En NMS Del IPN.....232

Guillermina Ávila García, María de la Luz Huerta Ramírez
Instituto Politécnico Nacional

Interdisciplinariedad en la enseñanza del derecho.....255

Lucía Villalón Alejo, Olga Lilia Pedraza Calderón
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Estrategias para la enseñanza del Proceso Penal Oral en México.....277

Mayra Flores González, Armando Sánchez Vivar
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

La dinámica de la educación en nuestro país y más allá de sus límites territoriales, idiosincráticos, o de cualquiera otra naturaleza exige revisar su orientación, su práctica, su eficacia para resolver problemas comunes que se reflejen en mejores condiciones de vida para los distintos núcleos de población, para la humanidad toda. Resulta fundamental revalorar y proponer la reestructura del fenómeno educativo contemporáneo como el vehículo principal a través del cual las sociedades pueden no solo aspirar sino concretar mejores formas de interacción, de organización y de productividad en beneficio de la vida colectiva.

La idea de la transformación educativa está asociada con diversos factores que vale la pena abordar al menos enunciativamente: el fenómeno global con sus innegables ventajas que contrastan ciertamente con el avasallamiento y hasta la extinción de culturas autóctonas, el abrumador desarrollo tecnológico que hace obsoletas formas y procedimientos con una rapidez que entusiasma a jóvenes generaciones pero que rezaga y hace anacrónicas a otras más añejas, los extremos entre la carencia hasta de un espacio educativo y los grandes corporativos educacionales dotados de equipo y tecnología de última generación, el deseo y la necesidad de especificidad en el objeto de

estudio de las diferentes áreas del conocimiento frente a la inaplazable y productiva expresión del trabajo multi e interdisciplinario entre otros muchos.

En este libro, parte del trabajo expuesto en el III Congreso Internacional de Transformación Educativa se abordan básicamente dos grandes temas, en primer lugar aspectos inherentes a la enseñanza de idiomas, particularmente del inglés, haciendo un abordaje expresamente pedagógico sin comprometer matices o implicaciones de orden cultural, económico o político; en cambio sí se puede distinguir en estos trabajos la pre y la ocupación en la mejora de los procesos y procedimientos tendientes a mejorar su enseñanza. En segundo lugar encontramos aproximaciones investigativas tanto a los procesos de cognición como a las características de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a derivaciones de la asociación docente-estudiante de los que encontramos una descripción sumaria a continuación.

En el primer apartado, denominado Investigación y enseñanza del idioma inglés, capítulo 1, *Métodos de enseñanza-aprendizaje en idiomas desde la percepción de los docentes*, Monleón, menciona en su ensayo que tiene como finalidad constatar algunos de los efectos negativos que se desprenden al usar el método tradicional de enseñanza-aprendizaje en los cursos de idiomas. Por ello, en el artículo se presentan las conversaciones que se sostuvieron con varios docentes en el área de idiomas, en el cual se incluyen sus opiniones y reflexiones sobre su quehacer docente.

El capítulo 2, *Alfabetización académica y crítica en la formación de docentes de inglés*. Los autores Estrada y García, discuten acerca de una formación teórico-metodológica sólida en un ámbito interdisciplinar, tanto de las ciencias del lenguaje como de la educación. Arguyen que la problemática radica en que los egresados de la institución no siempre cumplen con el perfil profesional requerido para insertarse en distintos escenarios. Mediante un proyecto de investigación-acción, de tipo cualitativo longitudinal con tres generaciones de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas (LLe) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), analizaron la relación entre el conocimiento teórico y la práctica docente en inglés, entre otros.

En *"Classroom for education", una propuesta para innovar la práctica docente*, capítulo 3, Colin, Cruz, Alvarado y Flores, Proponen la implementación del manejo de la aplicación "Classroom for education" como trabajo colaborativo con los alumnos del Plantel Isidro Fabela Alfaro de la Escuela Preparatoria permitiendo explorar nuevas tecnologías y medios de comunicación como herramientas de enseñanza y aprendizaje que faciliten el quehacer docente e implícitamente estimulen su práctica.

Ortiz Rivera, en el capítulo 4, *La interacción oral: mecanismo para la enseñanza-aprendizaje del inglés*, menciona la importancia de la interacción Oral la cual se convierte en una estrategia de enseñanza-aprendizaje que resulta funcional para que el docente logre una enseñanza real del inglés, ya que aprender una segunda lengua implica el desarrollo y la mejora de habilidades lingüísticas básicas como hablar, escu-

char, leer y escribir, durante el aprendizaje es imprescindible que el estudiante haga uso significativo de la lengua meta, apoyándose de diversas estrategias que lo ayuden a lograr comunicarse efectivamente. Es decir que enseñe haciendo uso de la misma. De esta forma, los estudiantes dejarán su papel de receptores y repetidores y tendrán la oportunidad de aprender a través de la interacción oral alumno-alumno, alumno-docente y docente-alumno, transformando el ambiente del aula tradicional en un ambiente de aula interactiva.

En *Crisis del estudiante en idiomas, ante el aumento del abandono escolar*, en el capítulo 5, Dzib, Dzib, González y Falcón, demuestran los factores que influyen en el abandono escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas de la División Académica de Educación y Artes en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. El objetivo principal del trabajo es contar con un panorama que permita la reflexión y el análisis en desarrollar estrategias adecuadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas y con ello coadyuvar al buen rendimiento académico para disminuir el abandono de la carrera.

Ahora bien en el segundo apartado, Investigación y docencia encontramos a Sandoval, Loeza , Loeza y Reyes, en el capítulo 6, *Un acercamiento a los “estilos de enseñanza”, de los docentes de Medicina Veterinaria y Zootecnia*, los cuales abordan el ámbito pedagógico y el estilo de enseñanza del docente como un factor imprescindible en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aplicaron el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE), a 15 profesores de la División de Ciencias Veterinarias adscritos al Departamento de Medicina Veterinaria. Obteniendo como resultado que el estilo de enseñanza

mayormente utilizado fue el de tipo estructurado con rasgos de estilo de enseñanza de tipo funcional.

En el capítulo 7, *Alternativas en la enseñanza de biología: propuestas de las docentes*, García, Becerra y Ayala, exploraran la historia de vida de las docentes exitosas que han logrado desarrollar en sus estudiantes el interés por dedicarse a la carrera científica. Durante el proceso de investigación se distinguen ciertos aspectos como el interés de las profesoras por el aprendizaje significativo de los estudiantes y la transformación de la educación tradicional. Se utilizó una entrevista semiestructurada que incluye experiencias familiares, trayectoria escolar, experiencias de género y docencia. Así mismo se incorporó la observación no participante en las clases de estas maestras. Se encontró que las profesoras comparten la importancia de las dinámicas de clase, la participación activa del estudiantado y la necesidad de transformar la educación a partir de promover la equidad de género en su trabajo cotidiano.

En el capítulo 8, *Procesos Metacognitivos en estudiantes de la Escuela de Biología*, Apud y Apud, realizaron un monitoreo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela de Biología, con un total de 31 alumnos. El diseño metodológico de tipo experimental de pre-prueba, tratamiento y post-prueba, se realizó con la finalidad de fortalecer el desarrollo de habilidades metacognitivas, el diseño se llevó a cabo durante un semestre, a través de un ambiente de aprendizaje basado en la resolución de problemas. Con el apoyo de la prueba MAI (Inventario de Consciencia Metacogitiva). La cual arrojó que los estudiantes fueron capaces de reco-

nocer sus procesos de aprendizaje y de esta forma desarrollar sus habilidades metacognitivas.

En *Las humanidades vistas en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional*, en el capítulo 9, Bernal, Peña y Guerrero, a través de la exposición analítica-reflexiva con base en documentos históricos, fundamentos teóricos, experiencias y vivencias. Tienen como objetivo manifestar la utilidad que tienen las materias humanísticas como parte de la formación integral del ingeniero en comunicaciones y electrónica tomando en cuenta su contexto histórico y su tarea en el desarrollo de la ciencia, tecnología y sociedad. Concluyen con la idea de generar una reflexión y una recomendación sobre la importancia de las humanidades en la formación integral de los futuros ingenieros, ya que no entorpecen el desarrollo de la ingeniería, sino que la enriquecen como profesión.

En el capítulo 10, *Ingreso a los estudios de ingeniería: el promedio de bachillerato*, Salgado, Pérez, Salas y Rodríguez, realizaron una investigación la cual inicia en el proceso de admisión como primera fase, y cuyo objetivo es identificar la relación y el efecto del promedio de bachillerato de los aspirantes sobre el resultado en el ingreso a los estudios superiores de ingeniería, específicamente de la Facultad de Ingeniería de la UAEMex, así como determinar si existen diferencias entre los alumnos que eligen una de las licenciaturas (Civil, Mecánica, Computación, Electrónica y Sistemas Energéticos Sustentables) y el resultado de ingreso (admitidos o no admitidos), con la finalidad de estudiar los factores que influyen en un buen o mal rendimiento académico por parte de los estudiantes que ingresan a dichas Instituciones.

Ávila y Huerta, en el capítulo 11, *Aprendizaje profundo, Ejemplo de Física I En NMS Del IPN*, exponen una experiencia didáctica con la que se logró el aprendizaje profundo (con sentido y significado por parte de los estudiantes) en la asignatura de Física del cuarto semestre del Nivel Medio Superior. Concluyen con reflexiones acerca del compromiso como docentes, en tanto que debe haber un permanente monitoreo del ejercicio, tanto en lo que se planea como en la práctica cotidiana.

Villalón y Pedraza, en el capítulo 13, *Interdisciplinariedad en la enseñanza del derecho*, muestran la importancia del estudio interdisciplinar en la formación del Licenciado en Derecho. Proponen cursos interdisciplinarios curriculares y extracurriculares afines al Derecho que suponen contenidos epistemológicos interdisciplinarios, a fin de fortalecer los fundamentos jurídicos y propuestas de análisis culturales. Con el objetivo de mostrar el valor de la reflexión para abordar los problemas de carácter jurídico y destacar la importancia de la enseñanza del Derecho en sus conceptos fundamentales con una óptica sociológica (hechos sociales), antropológica (cultura) filosófica (valores e ideales), para lograr una formación profesional y una ciudadanía cultural.

Finalmente, en el capítulo 14, *Estrategias para la enseñanza del Proceso Penal Oral en México*, Flores y Sánchez, abordan una propuesta de estrategias de enseñanza aprendizaje, a través de estudios de casos, que promuevan la argumentación en los juicios orales penales. Argumentan que en materia de procuración e impartición de justicia, el método de enseñanza-aprendizaje debe modificarse; pues la competencia teórica son las bases fundamentales como parte del conocimiento, sin embargo, el sistema acusatorio oral demanda poner en práctica dicho conocimiento y es justamente

en este punto donde se requiere la implementación de estrategias de enseñanza que permitan llevar a cabo la acción y toda la teoría aprendida en contextos particulares o específicos, misma que debe ser atendida desde el aula.

Parte I. Investigación y enseñanza del idioma inglés

Métodos de enseñanza-aprendizaje en idiomas desde la percepción de los docentes

Lucrecia Monleón Cebollada¹

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

*"Enseñar no es transferir conocimientos,
sino crear las condiciones para su propia construcción"*

Paulo Freire (2010)

Resumen

El presente ensayo argumentativo tiene como finalidad constatar algunos de los efectos negativos que se desprenden al usar el método tradicional de enseñanza-aprendizaje en los cursos de idiomas. Los supuestos de los que se parte son, por un lado, que el método tradicional por sus propias características, interfiere en el dominio progresivo cuando se aprende una nueva lengua, y

¹ lucre71256@hotmail.com

por otro lado, el tipo de afectividad que genera y promueve dicho método también interfiere en la apertura del estudiante para aprender la lengua meta de manera más eficiente y agradable. El método que se usó para indagar y corroborar el planteamiento anterior considera las sugerencias teórico-prácticas que han compartido especialistas en el tema del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, también son relevantes las percepciones y opiniones de colegas que tienen una gran experiencia y que gentilmente han dado voz a su percepción sobre el impacto de los métodos de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguas. Por ello, se sostuvieron conversaciones con varios docentes en el área de idiomas, y en este ensayo se incluyen sus opiniones y reflexiones sobre su quehacer docente. La lectura de los clásicos ha servido como guía para conocer e interpretar los aspectos cognitivos y afectivos que forman parte del proceso formativo en idiomas. No obstante, haber retomado también la propia visión como docentes, ha ayudado a entender más las repercusiones y la importancia que tienen los métodos educativos en la adquisición de una nueva lengua.

Introducción

Habrá que comenzar este ensayo compartiendo las razones que llevaron a indagar más sobre el impacto de los métodos educativos en el aprendizaje de idiomas. Hace 13 años que la autora ha ejercido su profesión como docente del inglés en la Universidad Autónoma- Xochimilco (UAM-X). A lo largo de este tiempo, ha observado como tendencia una aparente apatía de los estudiantes que ingresan a los cursos de inglés, ya sean de comprensión lectora y/o cursos de cuatro habilidades.

Igualmente, se ha podido constatar que los estudiantes al ingresar a la universidad tienen un bagaje cultural bajo no solo en el idioma del inglés, sino también en lectura y escritura en su lengua materna. La mayoría de los estudiantes que recibe la UAM-X provienen de escuelas públicas y en pláticas sostenidas con los estudiantes, refieren que el método de enseñanza-aprendizaje en dichos centros educativos es el conocido como tradicional. En este sentido, se

cita textualmente las observaciones de uno de los alumnos sobre cómo ha experimentado a lo largo de su formación académica, desde la primaria hasta nivel universitario, el método tradicional: “Yo veo que en el método tradicional el papel del profesor es enseñar y el de los alumnos aprender. Estos papeles me parecen rígidos y han hecho que nuestra forma de aprender sea mecánica. También nos convierte en estudiantes apáticos porque como el profesor es siempre el que enseña y habla para explicar, indirectamente, nos genera desmotivación para participar, opinar, e incluso temor a preguntar. En lo personal, en varias ocasiones me he quedado con la impresión de que no sé y me siento frustrado. Yo creo que este método no nos ha permitido que se desarrollen habilidades como el análisis, la reflexión, la toma de decisiones. En la preparatoria, por ejemplo, no practicamos la realización de proyectos de investigación o la preparación de una exposición y aprender a hablar frente a un público.”

La primera etapa en la construcción del presente ensayo fue la revisión de los autores clásicos que han estudiado las implicaciones que tienen los métodos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, especialmente se profundizó en el impacto negativo del método tradicional en el aspecto cognitivo y afectivo del aprendizaje. Posteriormente, se retomaron los conceptos teórico-prácticos de los especialistas en el área de idiomas y se trató de llevar a cabo una autorreflexión sobre la manera en que dicho método tradicional afectó a quien escribe durante su formación académica en los diversos niveles de escolaridad, incluida la formación como docente en el idioma inglés. No obstante, también se experimentó la inquietud por conocer las opiniones de algunos colegas en el área de idiomas en cuanto a su experiencia bajo los métodos didácticos que implementaron sus profesores a lo largo de su trayectoria académica. Para sorpresa, hubo coincidencia en la mayoría de los aspectos conversados acerca del efecto negativo del método tradicional, tanto en dominio del idioma meta como en el aspecto afectivo asociado al aprendizaje del mismo.

Recapitulando, en este ensayo se comparte por un lado, las aportaciones teóricas de estudiosos del aprendizaje de idiomas, y por otro lado, se describen los argumentos y observaciones compartidas por compañeras docentes y los personales a través de entrevistas tipo dialogo. A partir de la interpretación de la información conjuntada de estas fuentes de información, se ha logrado establecer comparativos sobre los métodos educativos usados a lo largo del tiempo, en nuestro país y especialmente en escuelas públicas. Con el conocimiento adquirido en esta trayectoria de escuchar, analizar y reflexionar sobre los puntos de vista de los diversos participantes en el quehacer educativo (especialistas, docentes, estudiantes), se desprenden algunas reflexiones preliminares que irán llevando a la construcción de propuestas para diseñar un modelo educativo que apoye una formación académica en el área de idiomas más eficiente y placentera.

Desarrollo

La primera etapa consistió en realizar una búsqueda de información sobre lo que han escrito pensadores con amplio reconocimiento en el área de la educación, especialmente en lo que concierne al impacto de los métodos educativos en el aprendizaje en general y de lenguas en particular. Posterior a esta etapa, siguió la realización de una serie de entrevistas tipo diálogo reflexivo con docentes del área de idiomas. Entre los participantes se encuentran profesoras de inglés y francés. La finalidad de abrir este espacio de reflexión fue "dar voz" a los docentes participantes en el quehacer educativo, escucharse unos a otros y muy especialmente a sí mismos sobre las propias percepciones, actitudes, emociones y sentimientos que se generan al compartir y experimentar el proceso de enseñar y aprender.

Dentro de los aspectos dialogados se encuentran los siguientes: a) En primer lugar, comentarios breves sobre la situación educativa actual en nuestro país y si este panorama afecta y de qué manera el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. b) La evolución experimentada de los diferentes métodos educativos en la propia formación como aprendientes de idiomas y si ello ha llevado a realizar cambios en las percepciones y actitudes como docentes. c) Reflexiones finales sobre el impacto del método tradicional tanto en la formación general como del idioma impartido en la actualidad y propuestas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Es pertinente aclarar que el lenguaje utilizado durante las entrevistas-tipo diálogo es el conocido como Coloquial y aunque se caracteriza por ser conciso, breve y espontáneo permitió a las participantes crear un ambiente de confianza y cordialidad para verter percepciones, observaciones, opiniones, y experiencias. La información y el conocimiento que se generó con la colaboración entusiasta y comprometida de todas las participantes en estos diálogos, representan, desde el punto de vista propio, un cúmulo de riqueza porque sintetizan a través de su discurso la asimilación de todo un proceso de práctica y reflexión docente a lo largo de su trayectoria profesional.

El método para interpretar la información del discurso generado por los docentes participantes en estas conversaciones tipo dialogo reflexivo, se basó en las sugerencias de Michel Foucault, en su obra *El orden del discurso*, (1984). La consulta de este autor fue útil para entender los discursos tanto de los especialistas en el ámbito del aprendizaje en general como las percepciones compartidas por colegas y las propias producto de nuestra experiencia docente. En esta línea de pensamiento, Foucault señala que, no existe como tal, un método para realizar el análisis de un discurso particular, ya que éste depende de los contextos socio-culturales en los que se genera (Foucault, 1984).

En este sentido, los teóricos que son considerados como *creadores del discurso* (pensadores, fundadores de teorías y disciplinas) generan discursos firmes que van perdurando en el tiempo. Foucault los llama fundadores de la discursividad. Dichos creadores del pensamiento teórico conceptual, imprimen su propia personalidad en el discurso y se recurre a ellos para contextualizar y lograr una comprensión más profunda de sus propuestas. Por lo anterior, las críticas y análisis de grandes pensadores que se retoman en este ensayo como Juan Amós (1657) y Paulo Freire (2010), entre otros, son avaladas socialmente en el ámbito de la educación debido al valor que lograron transferir a esta área de conocimiento. Sin embargo, la dificultad se presentó al tratar de interpretar los discursos de colegas y los propios. Afortunadamente, a partir de las lecturas realizadas sobre este tema del *análisis del discurso* basado en Foucault (1984), el autor aclara que no existe una técnica en especial que se amolde a todos los pronunciamientos generados por los participantes de discursos específicos generados por las personas al compartir sus visiones, experiencias, opiniones.

En este sentido, resulta entonces pertinente tomar en cuenta el contenido mismo de las aportaciones generadas durante las entrevistas tipo dialogo y a partir de ellos establecer comparativos entre los sujetos tomando en cuenta sus motivaciones y las problematizaciones que plantean. De lo anterior, se considera importante utilizar como guía para interpretar las hipótesis o supuestos para confirmar las implicaciones negativas que tiene el método tradicional en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, se incluyen dichos supuestos:

a) El método tradicional experimentado previamente por estudiantes que provienen de escuelas públicas, y que ingresan a la UAM-X a los cursos de comprensión lectora en inglés y/o cursos de habilidades, genera actitudes de apatía, desmotivación y falta de participación por temor a ser juzgados por compañeros y docentes. Este tipo de afectividad negativa interfiere con el aprendizaje de las lenguas.

b) El método tradicional, no contribuye al dominio progresivo de las lenguas debido a que su fundamento teórico no contempla el desarrollo de actitudes de mayor autonomía en el aprendizaje que se reflejen en un compromiso y responsabilidad conscientes hacia el propio proceso formativo.

A manera de síntesis, las personas que han sido entrenados académicamente bajo el método tradicional de enseñanza-aprendizaje, dicha pedagogía, interfiere negativamente en la adquisición progresiva de los conocimientos ya que al mismo tiempo genera actitudes y sentimientos que disminuyen el deseo y la motivación para querer involucrarse y comprometerse en un proceso continuo en la adquisición de lenguas en particular.

1.- Aportaciones teórico-conceptuales sobre la importancia de la educación en general y de idiomas en particular.

A continuación se incluyen los pensamientos de algunos especialistas en el área de la educación valiosos para reconocer la importancia que tiene la visión filosófica de la que parten las distintas escuelas de pensamiento sobre la educación, ya que dependiendo de su visión sobre la formación de las personas, los métodos de enseñanza-aprendizaje, inherentes a dicha visión educativa, guardan una correspondencia con los planteamientos filosóficos de los que parten para ejercer el acto educativo. De esta manera, las aproximaciones del método tradicional y del método constructivista, por ejemplo, persiguen metas y objetivos diferentes dado que su visión educativa es también distinta en ambos.

Comenio (1592), agradecimiento para el asesor de tesis doctoral de la autora por recomendar la lectura imprescindible de la obra de este autor conocida como *Didáctica Magna*- de origen checoslovaco, Comenio presenció desde pequeño una gran agitación social en la región en la

que creció acosado por bandoleros y comandos guerrilleros que luchaban contra los invasores extranjeros que quemaban y desolaban todo a su paso. Comenio desarrolló desde pequeño una gran sensibilidad por elevar el nivel educativo de los integrantes de su comunidad, le impresionaba mucho darse cuenta que gran parte del dolor y la pobreza social provenía, en su opinión, del egoísmo y la ignorancia de los ricos. Esta vocación social le costó la persecución de Carlos V debido a sus ideas protestantes, destruyendo valiosos manuscritos de este comprometido educador. La orden terminante de la Inquisición era: *Si alguno se atreve a guardar libros de herejes, queda excomulgado. "Por la noche en la plaza pública de Fulnek, bajo la sola mirada de las estrellas, una hoguera consumió sus obras"* (Gabriel de la Mora, 2015).

Comenio (1592), es considerado como uno de los más grandes educadores por su labor de cuidar lo valioso de la humanidad y transmitirlo con una metodología eficaz, científica y humanística a las siguientes generaciones. Este autor obtiene elogios por haber desarrollado una *Reforma Educativa* en la que, desde aquél entonces, ya colocaba en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno. Su experiencia como maestro le permitió profundizar en el papel de la pedagogía y del maestro. Logró convertir sus propias experiencias educativas "negativas", -ya que él mismo las refiere como dolorosas-, en un sistema educativo nuevo, humano y científico basado en las necesidades del estudiante. Para este pensador la educación es el factor principal para la pacificación de la humanidad y el progreso de un país.

La esencia de su *Didáctica* es enseñar para la vida. Su meta era la unificación de la humanidad a través de la educación. En cuanto al aprendizaje de la lengua materna y la adquisición de otras lenguas, crea su propia didáctica otorgando mayor énfasis a los procesos naturales de aprendizaje que a la memorización y repetición de frases, oraciones y reglas gramaticales. En su lugar, el mismo contexto en el que se usa la lengua, es el que permite identificar y deducir

cómo se comportan dichas estructuras lingüísticas al servicio de la comunicación. Su método didáctico se basaba, fundamentalmente, en una práctica educativa activa que atraía a los estudiantes, no con una vara como él decía, sino con una sonrisa; en lugar de hacerlos repetir mecánicamente los conocimientos, les explicaba los contenidos de las lecciones para facilitar la comprensión y después reflexionaba junto con ellos para ayudar a la asimilación de dicha información (Comenio 1657).

Finalmente, para interiorizar el conocimiento adquirido, les pedía que lo practicaran en cosas prácticas de la vida cotidiana. Su método, que por cierto, fue muy evolucionado para su época, retomaba la filosofía griega de Aristóteles "Sólo haciendo se puede aprender" (Aristóteles, 384 A.C).

Freire Paulo (1921), destaca la educación como un acto político y ético a través del que los individuos se convierten en sujetos hacedores de la historia dejando de actuar como seres pasivos y manipulables. Para Freire, la educación bajo el enfoque tradicional, propio de un sistema capitalista neoliberal, niega el derecho a soñar y mejorar la realidad social. Parafraseando a Freire, señala que se nos inculca desde edades tempranas y a lo largo de nuestra formación educativa, tanto en la escuela como en las familias, la ideología de que no podemos cambiar el orden de las cosas porque así han sido históricamente y lo seguirá siendo. A partir de este enfoque ideológico se prepara o entrena a los estudiantes y docentes bajo una visión *tecnicista* - entendida como la acumulación de conocimientos con la ilusión de que esto ayudará al progreso - para que logremos adaptarnos y sobrevivir en un sistema antihumano (Freire, 2010). Por ello, Freire nos recuerda la importancia de ser conscientes a través del dialogo reflexivo y sincero de todos los que participan en el acto educativo.

Para Freire, la educación bajo este tipo de concepción filosófica, la considera autoritaria porque ha frenado la posibilidad de ejercer el derecho de las personas a descubrir el conocimiento (Freire, 1996). El autor propone que una de las formas de luchar contra este tipo de educación es rechazar la *domesticación* y las *actitudes paternalistas* hacia los estudiantes ya que esta visión y su correspondiente práctica, implica considerar que el estudiante es un ser pasivo, incapaz de ejercer dirección de su propio proceso de aprendizaje y que requiere de la "salvación" del maestro para saber. En este hecho está implícita una descalificación y falta de respeto hacia la experiencia libre del estudiante. "El maestro que no respeta la experiencia educativa del estudiante trasgrede los principios éticos fundamentales de la condición humana" (Freire, 2010).

Como elementos fundamentales de su didáctica se encuentran evitar la repetición mecánica del conocimiento lo cual considera como parte del método tradicional. En su visión, repetir "como loros" la información recibida no permite establecer vínculos significativos entre lo que se lee y se escucha y con ello no hay una comprensión más profunda de lo que acontece en el mundo. Por ello, el autor recomienda evitar la práctica del método tradicional que se caracteriza por tocar superficialmente el objeto de conocimiento, sino más bien sentar las bases de un aprendizaje crítico basado en la reflexión y el dialogo mutuos. Otro aspecto importante en la didáctica de Freire es la afectividad considerada por él como el respeto y reconocimiento de las personas como sujetos dignos de ello. Para este especialista en la educación, el método tradicional no contempla la necesidad de practicar estos valores y actitudes y muchas veces lo que impera en el salón de clase es la burla, el abuso de poder, la ironía, la ridiculización. "Algunas veces un simple gesto que contenga una actitud negativa puede tener una huella profunda en la formación del estudiante" (Freire, 1994).

Asimismo, Freire es considerado como precursor y pionero del llamado método constructivista. Para este pensador la capacidad de aprender y enseñar, implica la habilidad de captar la esencia de todo objeto de conocimiento. Por ello practicar básicamente la memorización mecánica no es un verdadero aprendizaje dado que no permite seguir una metodología que te permita llegar a la esencia de las cosas. Esta forma de aprendizaje convierte al aprendiente en un ser pasivo, con lo cual se le está negando el derecho a aprender y descubrir el conocimiento. Parafraseando al autor, esto última implica ser capaces de construir el conocimiento en lugar de fungir como recipientes que acumulan información (Freire, 1997).

2.- Conversación entre colegas sobre el quehacer docente

Se retomarán las temáticas abordadas con colegas en este espacio de dialogo reflexivo que pretende cuestionar el impacto de los métodos educativos en la formación académica y especialmente la de idiomas, a continuación se presentan las biógrafas:

- Patricia Lidia Roaro. Profesora de inglés. Licenciatura en Letras inglesas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Cuenta con 15 años de experiencia como docente del inglés.
- Martha Beltrán. Profesora de francés. Maestría en Derecho Internacional Privado. Montpellier Francia. Formación como profesora de francés en la universidad Paul Valery, Francia. Cuenta con más de 25 años en la enseñanza del francés en diferentes universidades del país.

- Lucrecia Monleón. Profesora de inglés. Maestría en Medicina Social por la UAM-X. Formación como maestra de inglés por el CELE de la UNAM. Formación como docente de inglés en cursos a distancia por Preparatorias del Gobierno Federal junto con el CELE de la UNAM.

a) En primer lugar se aborda el *Panorama educativo del país en general y en la formación de idiomas en particular*.

Las tres profesoras coinciden en que nuestro sistema educativo actual es todavía confuso e incongruente respecto a los planteamientos teóricos plasmados en el documento oficial de la Reforma Educativa (Gobierno Federal, 2012) y la forma en que se practican cotidianamente estos postulados conceptuales, a través de los programas educativos, en los diversos niveles educativos. Así, el mencionado documento oficial considera importante elevar el nivel educativo de los integrantes de la sociedad mexicana y dentro de sus principales metas, se encuentra fomentar el desarrollo de actitudes de autonomía en el aprendizaje con el fin de formar personas más comprometidas y responsables con su proceso de aprendizaje, así como implementar programas que desarrollen habilidades en la formación en lenguas extranjeras, especialmente el inglés. Sin embargo, a pesar de estos buenos deseos, la realidad observada, es que los estudiantes que ingresan a nuestra universidad (UAM-X), llegan con muchas carencias en lecto-escritura en su propia lengua. Y en lo que se refiere a su formación en el idioma inglés, también se identifican deficiencias en el dominio del idioma cuando participan e intentan expresarse durante las clases de cuatro habilidades.

De esta manera, retomando los planteamientos de Freire (1973), sobre el papel que desempeña esta institución educativa en contribuir a la marginalidad en la formación de idiomas. Desde hace 12 años, que quien escribe se ha desempeñado como profesora de dicho idioma,

el programa de estudios aprobado por las autoridades ha sido la comprensión lectora en inglés. Como docente en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, se sabe que una lengua se aprende de manera integral, es decir, que el dominio progresivo se adquiere con el desarrollo de las cuatro habilidades propias al aprendizaje de toda lengua: comprensión lectora y auditiva y producción oral y escrita; incluso algunos especialistas actualmente incluyen la competencia intercultural por el potencial que ofrece en cuanto al uso de la lengua en su propio contexto cultural. Sabiendo la importancia de aprender una lengua de manera natural - como se aprende la materna- un grupo de profesores del TALEX, consideramos pertinente conocer la opinión de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de idiomas como parte del programa de estudios y para ello se realizó una encuesta masiva.

Dentro de los resultados que se obtuvieron fueron la necesidad de aprender el inglés y otras lenguas de forma integral. La comisión encargada de llevar a cabo dicha encuesta y su interpretación, presentó a las autoridades competentes de la universidad un documento en el que se citan las necesidades expresadas por los mismos estudiantes, aunadas a las críticas de especialistas en el aprendizaje de idiomas, a los resultados obtenidos de proyectos generados en el Cuerpo Académico *Análisis del lenguaje y problemas de la educación*, así como las observaciones presentadas por la Comisión que ha revisado el programa vigente de Lenguas Extranjeras de la UAM-X. Las aportaciones y sustento crítico de las fuentes mencionadas concluyen que la comprensión lectora de textos académicos en inglés aislada de las otras habilidades es una estrategia didáctica inapropiada por el hecho de enfocarse en el aprendizaje de una sola habilidad, lo cual presenta limitaciones en la formación académica de nuestros estudiantes cuya meta debería ser enfrentar adecuadamente diferentes retos de la época posmo-

derna. Han pasado ya varios años (5) desde que se presentó dicha propuesta para modificar el currículo en lo que se refiere a la formación en idiomas sin que las autoridades universitarias den la aprobación del programa de dominio del inglés.

Lo anterior, se considera como una falta de voluntad política y económica para invertir en la creación de la infraestructura académica y administrativa acorde para enfrentar dicha meta. Ante esta realidad, hay coincidencia con Freire cuando denuncia el papel que desempeña un sistema educativo que mantiene en la marginalidad educativa a grandes sectores de la población. "Algunas instancias educativas contribuyen a perpetuar este orden desigual, transmitiendo el valor a los estudiantes que este tipo de sistema socio-económico es natural e inamovible, con escasa o nula posibilidad de progresar como seres humanos individual y colectivamente" (Freire, 2010).

b) En segundo lugar, reflexiones sobre el Impacto de los diversos métodos didácticos durante la formación académica de las entrevistadas

Continuada la conversación para conocer la influencia que ejercieron los diversos métodos educativos sobre nuestra formación en general y del idioma que impartimos desde la primaria hasta nivel universitario. En la educación básica, las tres asistieron a escuelas dirigidas por religiosas. En las de la maestra Patricia y Martha, la enseñanza del inglés no era prioritaria, no así en la que asistió la autora (Instituto Pedagógico Anglo- Español). En esta última, los maestros eran laicos pero el programa de estudios otorgaba importancia al estudio del inglés y debido a ello el contacto con el idioma era diario, con al menos dos horas de clase y las maestras ponían especial énfasis en la memorización y deletreo de vocabulario.

El método se basaba en la repetición y concursos de "spelling". Si bien no fomentaban la fluidez oral, si en cambio la comprensión lectora a través de historias y cuentos. La estrategia para comprender el tema y las ideas principales era más que nada con la traducción palabra por palabra, línea por línea. Algunas maestras a las que en aquella época les encantaban los Beatles, "tuvieron a bien" incluir sus canciones, interpretar la letra y sobre todo cantarlas, Lo que hacía clases motivadoras y placenteras lo cual facilitó en gran medida la adquisición progresiva de esta lengua. Por su parte, la profesora Patricia expresó que el método que implementaron algunos maestros para la enseñanza del inglés que era el que prevalecía en aquel entonces- década de los 60's, 70's-, era el conocido como tradicional. Bajo este enfoque, los maestros mostraban el vocabulario básico y la equivalencia en su lengua materna. La profesora Patricia considera que el método para enseñar este idioma era "mecánico" porque fomentaba básicamente la repetición y la memorización de palabras aisladas. "Considero que era un método más bien deficiente porque usaban ese método tradicional en que todos los conocimientos te lo enseñaban de forma lineal, mecánica...*pollito igual a chicken*; sin ningún contexto significativo para favorecer el aprendizaje. Yo sinceramente siento que no aprendí gran cosa...".

c) Cambios en la didáctica como docentes de la lengua meta a partir de las experiencias previas con métodos de enseñanza-aprendizaje

Las tres profesoras sentían la necesidad de seguir practicando el idioma elegido y la opción formativa de aquel entonces era preconizada por institutos particulares como el Instituto Anglo Mexicano de Cultura para el inglés y la Alianza Francesa para el francés. Respecto al primero, asistimos la profesora Patricia y la suscrita. Dicha instancia educativa proclamaba la enseñanza de un método que ayudaría a usar al inglés como medio de comunicación. Sin

embargo, la realidad fue otra completamente distinta a estas promesas de convertirte en un usuario fluido de dicho idioma. Ambas coinciden en que los cursos estaban enfocados principalmente en la gramática.

El contexto casi no tenía importancia. Lo relevante para esa institución era que tu dominaras los aspectos gramaticales: presente simple, pasado simple, presente perfecto. Los exámenes guardaban correspondencia con este enfoque dado que presentaban enunciados cortos, sin ni siquiera usar contextos en los que se desarrollara una pequeña trama; el objetivo era que tú demostraras que conocías el comportamiento de la gramática en esos enunciados breves.

La autora expresa: "me volví buena en eso, a fuerza de practicarlo constantemente, pero el problema se presentó cuando en alguna ocasión viajé a Estados Unidos y tuve que comunicarme en inglés; inevitablemente surgía en mí un nerviosismo porque me daba cuenta que no podía expresarme en ese idioma. Titubeaba, me sentía asustada, incómoda, temerosa de equivocarme, hablando muy despacio". Bajo el método usado en dicho instituto, la repetición de frases era lo más representativo, pero sin tener la oportunidad de interactuar entre nosotros para experimentar todos los aspectos que intervienen en un diálogo. Las clases se basaban en libros comerciales que presentaban diálogos muy cortos y la práctica de la comprensión auditiva consistía en escuchar a los nativos usar la lengua en esos breves contextos. El profesor hacía repetir mecánicamente frases o palabras aisladas. Tampoco se enseñaron estrategias para escribir, lo cual era "lógico" que sucediera ya que tampoco se desarrollaba la competencia de fluidez para comunicarte de manera similar al nativo-hablante. Los docentes en el área de idiomas saben que para expresar tus ideas de manera escrita, es importante que también puedas expresarlas oralmente porque a través del desarrollo integral de todas las competencias conoces la manera en que la lengua funciona para transmitir significados acordes con los códigos de comunicación de cada lengua en particular.

Por su parte, la profesora Martha experimentó también desde la primaria, secundaria y preparatoria el método tradicional en el que se practicaba frecuentemente la memorización mecánica de la información. Dado que ella es profesora de francés cuando asistió a la preparatoria, paralelamente, ingresó a la Alianza Francesa para formarse en el idioma francés. El método que usaban en dicha institución era el tradicional y lo que practicaban era la memorización y repetición de frases y estructuras propias del idioma. Aunque este aprendizaje no le ayudó a usar la lengua con fines comunicativos, aclara que en su percepción, si se dio un cierto tipo de aprendizaje como la identificación de toda la información transmitida, así como el conocimiento de las equivalencias al español.

No obstante, cuando trataba de comunicarse con otras personas le sucedió lo mismo que a todos los profesores con los que he conversado hasta el momento: inevitable el sentimiento de frustración por no poder usar la lengua meta con fines comunicativos. Comparte que en los años 70's el método audio-visual tuvo el lugar preponderante en la enseñanza de idiomas; dicho enfoque ponía especial énfasis en la gramática y las imágenes asociadas al vocabulario. "Si aprendí con este método porque podía nombrar las cosas por su nombre, lo cual no es poca cosa. Pero admito que no podía articular las estructuras para establecer un diálogo fluido con otras personas." En ese entonces, los profesores eran nativos hablantes del francés y pudo practicar la comprensión auditiva a través de escuchar a sus maestros sobre la manera en que usaban la lengua meta. Me parece relevante incluir la observación que hace de sus profesores, que aun siendo nativos hablantes del francés, presentaron un impedimento importante para el aprendizaje de dicha lengua, dado que dichos docentes no habían recibido entrenamiento para ser profesores en la enseñanza de la lengua; esto es, no habían recibido entrenamiento pedagógico para saber cómo enseñar el idioma con el fin de facilitar la apro-

piación y dominio de la misma. "Cuando te preparas para saber cómo compartir tus conocimientos sobre la lengua que enseñas, tienes la oportunidad de reflexionar, analizar, tomar decisiones, hacer cambios sobre el mejor método y estrategias para facilitar el aprendizaje."

Lo que estaba sucediendo en ese entonces era que se experimenta una gran frustración por no poder comunicarnos de manera fluida con otros aprendientes del idioma y mucho menos con nativo-hablantes. Los programas de estudio proclamaban ser eficaces para formar usuarios activos de la lengua meta y la realidad nos hacía enfrentar una incapacidad para lograr comunicarnos adecuadamente. Ante este sentimiento de frustración las tres docentes emprendieron acciones para tratar de solventar dicho conflicto.

En esta parte del dialogo se pudo ver claramente la manera en que el método tradicional basado en la memorización y repetición mecánica de la información transmitida por el maestro se imponía como un impedimento para lograr el aprendizaje natural del idioma con propósitos comunicativos. En este sentido, Freire nos recuerda la importancia de evitar la repetición mecánica y aislada del conocimiento lo cual considera como parte del método tradicional.

Llegamos al nivel universitario y la incapacidad comunicativa sigue sin resolverse para las tres.

La profesora Patricia comparte su sentir, dado que ella "venía arrastrando un malestar" generado por la incapacidad de usar la lengua con fines comunicativos, tomó la decisión de ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras con especialidad en Letras Inglesas, en la UNAM. Sin embargo, su "bajo" nivel de dominio no le permitió comunicarse en las sesiones de reflexiones y análisis literarios en inglés. *"Tuve que desertar de la carrera porque no tenía el nivel de inglés para comunicarme a través de esta lengua meta".*

La autora, ingresó en una universidad privada (Universidad Iberoamericana). La carrera elegida fue Nutrición Humana la cual iniciaba. En general, el método utilizado fue el tradicional, "recuerdo a los profesores dar su cátedra, los estudiantes escuchando y tomando notas", en general no abrían espacio para hacer preguntas - esto se consideraba *ofensivo* porque "ponías en tela de juicio la capacidad docente" para transmitir los conocimientos; era como si al preguntar y externar tus dudas, el docente te dijera: qué acaso no quedó lo suficientemente clara mi explicación. Entonces había un temor para preguntar, era mal visto; esa era la concepción de pedagogía prevalente en la época, la década de los ochentas. En lo que se refiere a la materia de inglés, no existía el desarrollo de las 4 habilidades para dominar progresivamente el idioma. El enfoque metodológico se basaba en el desarrollo de una sola habilidad, la lectora. No obstante, la forma de abordarla era a través de la *traducción de textos*. Con este enfoque tardabas más tiempo en llegar a la identificación de las ideas principales porque la estrategia educativa en ese entonces era la traducción línea por línea.

Este tipo de práctica por supuesto que tuvo una repercusión en la propia formación académica no solo en el idioma sino en la carrera de Nutrición dado que no lograba cumplir con los requerimientos del programa de estudios al no posibilitar la apropiación de los conocimientos vertidos en dichos textos académicos en inglés de manera adecuada y oportuna. En cuanto a la afectividad experimentada, prevaleció la frustración, la decepción, el enojo. Lo curioso es que fue adoptada como una incapacidad personal, sin percibir el papel que jugaba la institución y el método de enseñanza-aprendizaje prevalente. Sin embargo, todavía no se daban las condiciones sociales y educativas para dar el salto cualitativo en el método de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Por un lado, ponderaban la comprensión lectora en lugar del dominio de la lengua, dejando de lado las demás habilidades, y por otro, la estrategia para entender un texto académico era la traducción en lugar de la comprensión del mismo. Ante la presencia de este conflicto - dado que los docentes exigían la apropiación del conocimiento vertido en dichos materiales y aunado a la incapacidad de la mayoría de los estudiantes que no tenían tiempo suficiente para traducir y posteriormente identificar las ideas principales - nadie decía nada al respecto. Los profesores nunca preguntaron abiertamente: Por cierto, ¿ustedes como hacen para entender estos textos...? Ni los estudiantes manifestaban su ansiedad y angustia. Siempre se dio por un hecho que los estudiantes solos tenían que ver la manera de resolver, por propia cuenta, ese desafío.

En este nivel de educación superior, se continuaba arrastrando una profunda frustración porque seguía sin resolverse la necesidad de comunicarse en el idioma elegido de manera fluida.

Se presentó la oportunidad de viajar al extranjero, la profesora Patricia a Estados Unidos y la profesora Martha a Francia. Para ambas, la inmersión en la cultura y la lengua representó un avance importante en el dominio del idioma.

Profesora Patricia: "Para mí, cuándo logré dar ese salto y poder comunicarme de manera fluida, fue cuando residí un tiempo en Estados Unidos."

Profesora Martha: "Pude aprender mejor y más rápido al estar inmersa en la cultura y lengua de esa sociedad"

Refiere la profesora que para su gran fortuna en ese entonces pensadores de la enseñanza de lenguas, lingüistas, docentes culminaron sus propuestas de un método más eficaz para lograr la comunicación entre personas y le llamaron Método comunicativo. *"Este método fruto de frustraciones previas con métodos que no lograron facilitar la comunicación permitía a los usuarios de la lengua aprender el idioma de manera más natural como lo hacen los niños imitando a los modelos que les comparten la forma en que se usa la lengua para esa cultura"*.

En el caso propio, siendo docente de inglés en la UAM-X, tomé la decisión de formarme como profesora de inglés en el curso con duración de un año que ofrece el CELE de la UNAM. Decisión tomada dado el prestigio y reconocimiento que ha logrado esta institución pública en la formación de docentes en el área de idiomas. Sin embargo, este curso de formación docente tampoco se responsabilizó de entrenar adecuadamente a los docentes en el dominio del idioma. ¿De qué sirve, que su programa de estudios incluyera la reflexión y análisis de las propuestas provenientes de lingüistas, comunicólogos, pedagogos, psicólogos entre otros especialistas del aprendizaje en general y de idiomas en particular, si primero que nada no enseñaban a usar la lengua meta (inglés) para comprender y expresar opiniones sobre dichos ámbitos de conocimiento?

En esta óptica, dicho enfoque educativo por parte de las instituciones formadoras, habla de una ignorancia profunda sobre las dificultades que conlleva lograr el dominio progresivo y eficiente del idioma meta especialmente para docentes que ejercen esta profesión en universidades públicas. En la actualidad, es una realidad la falta de una cultura que propicie la interacción entre docentes, usando dicho idioma en coloquios o encuentros académicos; así como tampoco abundan las posibilidades de comunicarte con personas en lugares del mundo en los que se use dicha lengua. Menor aún es la ocasión de participar en un programa de

movilidad que te permita formar parte durante algún tiempo de la cultura y la lengua en dicho lugar de habla inglesa y con ello, lograr un progreso significativo en el uso de la lengua con fines comunicativos.

A manera de síntesis, las tres profesoras admitimos tener que haber sido auto-didactas para avanzar en el dominio progresivo de la lengua a nuestro cargo, dado que los métodos educativos en las diversas etapas e instituciones educativas, no lograron enseñarnos una manera adecuada de adquirir la lengua meta con fines comunicativos.

Reflexiones finales

En este recorrido llevado a cabo escuchando y reflexionando sobre las percepciones de colegas y las propias, contrastándolas con las sugerencias de personas con amplio reconocimiento por sus valiosas aportaciones al ámbito educativo, se constata lo que con tanta insistencia enfatizó Freire al alertarnos sobre las graves consecuencias en el aprendizaje al practicar el método tradicional.

Desde la experiencia del autor, dichos efectos se hacen manifiestos tanto en los aspectos cognitivos como en la afectividad de todos aquellos que participan en el quehacer educativo. En cuanto al primero, las docentes que participamos en las entrevistas percibimos un bajo nivel educativo en los estudiantes de recién ingreso en la UAM-X en lecto-escritura en su propia lengua y en el nivel de dominio del inglés en los cursos de comprensión lectora y habilidades comunicativas.

Respecto al segundo aspecto, la afectividad, el sentimiento que se repitió con frecuencia en nuestras conversaciones fue frustración y desesperación por sabernos incapaces de comunicarnos adecuadamente en la lengua meta; también la culpa, al creer que nosotras éramos responsables de no lograr fluidez en la comunicación. De alguna manera, ahora se entiende que estas deficiencias en la formación académica, en parte se deben a programas de estudio basados en el método tradicional.

Dicho método, por su propia naturaleza, se interpone como un muro entre los postulados teóricos de las instituciones educativas, que prometen elevar el nivel académico de los estudiantes, y la realidad, la cual refleja una débil formación académica, en general, y del inglés como lengua franca, a nivel particular. Este mismo conflicto fue experimentado en nuestra travesía escolar como estudiantes desde la primaria hasta la universidad, no solo en la forma de enseñar los contenidos de las diferentes asignaturas, sino también en el método utilizado en la adquisición de otra lengua aparte de la materna.

Dicho método se basaba, fundamentalmente, en la repetición y memorización mecánica de un cúmulo de información descontextualizada, así como de la recepción de la información proveniente del maestro, considerado como "dueño del conocimiento", actitud que posicionaba al estudiante como un receptor y no como un sujeto creador de conocimiento. Las tres profesoras nos dimos cuenta que este método nos causó graves limitaciones en el aprendizaje de la lengua elegida, al "cargar" un sentimiento de incapacidad y frustración por no ser capaces de comunicarnos apropiadamente con otros usuarios de la lengua meta. No se trató solamente de una experiencia de aprendizaje dolorosa y no pasajera, sino que transcurrieron al menos 5 décadas, que se dice rápido, pero para un ciclo de vida humana es casi toda una vida.

Ante este conflicto percibimos que las instituciones educativas federales tanto de educación pública como privada, así como institutos privados como la Alianza Francesa, y el Instituto Anglo Mexicano de Cultura e incluso el CELE, de la UNAM no podían cumplir la meta que proclamaban de formar adecuadamente al usuario en el dominio integral y progresivo para lograr fluidez comunicativa. Las docentes participantes consideramos que se debió, en ese entonces, al uso del método tradicional que desconocía la manera en que funciona una lengua y las estrategias de aprendizaje para lograr el dominio de la misma. Antes esta incapacidad metodológica, las profesoras en cuestión llevamos a cabo una serie de iniciativas auto-didactas para tratar de superar el conflicto de sabernos incompetentes en el uso de la lengua meta con fines comunicativos. Entre las alternativas elegidas se encuentran haber viajado a países en el extranjero en los que se hablaba el inglés y/o el francés y formar parte de la lengua y la cultura durante un cierto periodo de tiempo. Las tres reconocemos que esta experiencia de inmersión cotidiana en las formas de pensamiento, actitudes y sentimientos propias de dichos contextos sociales ayudó enormemente a elevar el nivel de dominio de la lengua y la fluidez con fines comunicativos. Sin embargo, no todos los docentes en la enseñanza de lenguas se les presentan esta oportunidad de movilidad a otros lugares del mundo. Es un hecho, al menos en la UAM-X, que tanto para estudiantes como docentes las posibilidades son escasas, dada la falta de inversión en dichos convenios entre instituciones de países interesados en promover este tipo de experiencias formativas de intercambio en lengua y cultura.

Dado lo anterior, es relevante crear programas de estudio para el dominio progresivo de otras lenguas además de la materna que incluyan la práctica de métodos didácticos que permitan al usuario construir el aprendizaje, descubriendo las estrategias idóneas para hacer suya la lengua meta.

Este proceso de aprendizaje no tiene que realizarlo el estudiante solo, sino con el acompañamiento de un docente que comparta su experiencia pedagógica sobre las mejores estrategias cognitivas y meta-cognitivas, es decir, de reflexión sobre la manera de aprender - para no solamente facilitar, sino también como dijo en su momento Aristóteles, disfrutar el aprendizaje (Aristóteles, 384 A.C).

Finalmente, es importante destacar que no solo Freire nos alerta sobre las consecuencias del método tradicional basado en la repetición mecánica de la información, sino que Comenio desde 1492 ya lo hizo, creando una Reforma educativa que elevaba la pedagogía a nivel de ciencia, y colocaba en el centro del aprendizaje las necesidades del alumno. Por su parte, el educador se preparaba para fungir como un guía que compartía los conocimientos adquiridos y permitía que fuera el estudiante el que descubriera por sí mismo y se regocijara con sus propios logros y avances en la adquisición progresiva de una lengua.

Entonces, la aplicación del método tradicional en la actualidad, representa un franco retroceso en las posibilidades para aprender de manera eficaz y grata los diversos idiomas. Cómo puede ser que en pleno siglo XX, y durante casi 50 años, se haya practicado este enfoque educativo, que ha probado sobradamente, su ineficacia para lograr aprendizajes significativos. Ante esta situación, la interrogante es: ¿cuál será la razón de dicha obcecación? ¿Será acaso la falta de voluntad para llevar a cabo procesos auto-reflexivo entre docentes y estudiantes sobre cómo nos sentimos al aprender bajo los métodos educativos empleados en las diversas instituciones? De llevarse a cabo dichas reflexiones con cierta regularidad y nivel de profundidad, se podrían usar las sugerencias vertidas para contribuir a mejorar cualitativamente el nivel educativo en nuestro país.

Referencias

- Aristóteles. (384 A.C). *Poética de Aristóteles*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~zink/pensa/Aristoteles.Poetica.pdf>
- Comenio, J.(2015). *Didáctica Magna. (2a. Reimpresión)*. México: Editorial Porrúa.
- Foucault, M. (2016). *El orden del discurso*. (1a.edición) México: Marginales en Tusquets Editores.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación. (Tercera edición)*.Madrid: Editorial Morata.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. (2a edición). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>.
- Garduño, G. (2011). *Programa de inglés bajo un enfoque integral*.Taller de Lenguas. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Reforma Educativa (2012). Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis de discurso*. Escuela de Periodismo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.html>

Alfabetización académica y crítica en la formación de docentes de inglés

María Estela Estrada Cortés², Celene García Ávila³

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Se llevó a cabo un proyecto de investigación-acción, de tipo cualitativo, con tres generaciones de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas (LLe) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), con el objetivo de analizar la relación entre el conocimiento teórico y la práctica docente en inglés, con soporte en prácticas de literacidad académica y crítica, en la asignatura de práctica docente del inglés de la LLe. Este documento proporciona una breve descripción del marco teórico correspondiente, así como algunos hallazgos relevantes en cuanto a alfabetización académica de los estudiantes.

² maruestrada2013@gmail.com

³ celviravila@gmail.com

Palabras clave: alfabetización académica, formación docente, investigación-acción, enseñanza de inglés

Abstract

A qualitative, action-research project was launched with three generations of ELT students at the Faculty of Languages at the Autonomous University of the State of Mexico with novice teachers within a blended learning experience. One of the main objectives was to promote the development of critical-academic and digital literacy skills in order to enhance their theoretical and methodological knowledge and skills. This paper intends to provide a brief overview of the corresponding theoretical framework as well as some relevant findings in regard to student teachers' literacy academic level.

Introducción

El referirse a la *práctica docente en una lengua extranjera* en el ámbito universitario conlleva la noción de una actividad que proviene de una demanda específica de la sociedad cuya planeación e instrumentación se dirigen a la misma desde una perspectiva multidisciplinar. Las connotaciones semántica y pragmática del término pudieran comúnmente abarcar una serie de técnicas y un simple listado de contenidos temáticos morfosintácticos o funcionalistas en inglés que los sujetos en formación deben impartir; o bien, una serie de habilidades técnicas deseables en el futuro profesor, desde una perspectiva artesanal o tecnócrata. De otro modo, puede concebirse más seriamente como un proceso educativo complejo, al cual subyace una postura epistemológica en torno a la posición del educador y del estudiante-profesor, un determinado modelo de formación profesional, así como una visión concreta tanto de la *praxis* como una actividad eminentemente social, como acerca de la interrelación entre la lengua

y la cultura materna y las de la lengua extranjera. Lo anterior, requiere de una formación teórico-metodológica sólida en un ámbito interdisciplinar, tanto de las Ciencias del Lenguaje como de la Educación, la adopción de una propia identidad profesional, y de la inserción gradual como miembro de una comunidad académica y científica perteneciente al Área de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Justamente, el presente informe de investigación aborda la descripción de procesos de alfabetización académica y crítica en la formación de docentes de inglés en una universidad pública, con la finalidad de coadyuvar a dicha inserción.

Antecedentes

La investigación surgió de la toma de conciencia de un debilitamiento gradual de las áreas de inglés y de formación docente de inglés a partir de 2003 en la Licenciatura en Lenguas (LLe) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), como consecuencia de diversos aspectos del contexto educativo. El primero de ellos se ubica en la instrumentación del Plan Flexible, a partir del cual los estudiantes pudieron elegir las asignaturas con cierto margen de permisibilidad, aun cuando ellos no hubieran adquirido los conocimientos y competencias previas indispensables para cursar alguna materia. Asimismo, al ser flexible y existir un tronco común para los énfasis de Enseñanza o Traducción del Inglés o Francés, una cantidad considerable de asignaturas se han tenido que impartir en español y no en inglés o francés como en el currículo anterior, lo cual ha repercutido en el nivel de dominio de idioma que alcanzan los estudiantes en los últimos semestres.

Además, el ámbito profesional de la docencia en lenguas encuentra una serie de demandas y desafíos en los sectores público y privado para los egresados, tanto a escala nacional como internacional. Particularmente, en México, se han establecido perfiles profesionales obligatorios para ingresar a las instituciones educativas, entre los cuales se considera al docente de

inglés. Esto, a partir de las recientes reformas educativas instrumentadas por la Secretaría de Educación Pública, tales como la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) como parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), y el Programa Nacional de Inglés⁴ (PRONI), cuyo objetivo se orienta al aseguramiento de la calidad educativa y fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas curriculares correspondientes a la currícula de estos niveles, las cuales comprenden el aprendizaje de inglés como segunda lengua. Del mismo modo, en el plano internacional, el *Cambridge English Teaching Framework* (2014), establece cuatro criterios de evaluación acerca del desempeño profesional docente para la enseñanza de inglés, los cuales van desde 'Elemental' o '*Foundation*' hasta 'Experto'⁵. La diferencia en los descriptores de desempeño radica justamente en el conocimiento llano de técnicas simples hasta el dominio crítico y racional de principios teóricos y metodológicos del área para la selección de enfoques didácticos complejos, técnicas y recursos didácticos innovadores, a fin de atender necesidades de un contexto educativo específico, de manera pertinente y sustentada.

La problemática radica en que los egresados de la institución no siempre cumplen con el perfil profesional requerido para insertarse en tales escenarios; o bien, son sustituidos por egresados de otras licenciaturas con mayor nivel en el manejo de inglés y de otras lenguas, o bien con habilidades docentes para ejercer profesionalmente en distintas modalidades o niveles educativos. Al respecto, la Facultad de Lenguas se encuentra actualmente inmersa en el proceso de reestructuración curricular de la LLe, a fin de fortalecer el proceso formativo a la brevedad en beneficio de su comunidad estudiantil y el entorno social.

⁴ El PRONI pertenece a la Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP y sustituyó al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en 2016.

⁵ Los criterios de evaluación de desempeño del Marco de Enseñanza de Inglés de Cambridge son: '*Foundation*', '*Developing*', '*Proficient*' y '*Expert*'.

Planteamiento del problema

En los años 2013 y 2014 se observó en la asignatura de Práctica docente del inglés de la LLe que se ejercía una praxis imitativa, intuitiva y poco sustentada metodológicamente, ya que en ella se reflejaba la aplicación irreflexiva de técnicas o actividades recuperadas prioritariamente de su experiencia como aprendientes del inglés o de una tercera lengua, por encima de referentes teóricos especializados del área. En consecuencia, este ejercicio isomorfo se alejaba a menudo de los fundamentos teórico-prácticos estudiados en las distintas asignaturas del área de lingüística y docencia en los semestres previos.

Teoría y práctica parecían estar desvinculadas por alguna razón en el ejercicio de la práctica docente, sobre todo en los últimos periodos de la licenciatura. Los estudiantes presentaban dificultad para establecer conexiones entre las asignaturas de naturaleza más teórica con aquéllas más prácticas, lo cual se encontró, mediante investigación documental, que ello se circunscribía principalmente a problemas de lectoescritura académica disciplinar. Lo anterior, redundó en la búsqueda de referentes teóricos y metodológicos relativos a procesos de alfabetización académica y crítica.

Justificación

Se consideró la pertinencia de realizar una investigación longitudinal para identificar las causas tanto de la ruptura en la secuencia curricular del proceso de formación docente, como de la deficiencia en conocimientos y habilidades docentes previas observadas en las asignaturas de los núcleos sustantivo e integral, cuya naturaleza es de complejidad creciente debido al vínculo de éstas con escenarios educativos auténticos para la atención de demandas sociales

específicas; tales como la enseñanza de inglés a estudiantes de nivel medio superior y superior en las distintas disciplinas, o bien, la inserción inicial en ámbitos empresariales a nivel corporativo o técnico.

En ese sentido, la pertinencia del estudio se vinculó con la necesidad de replantear y reconstruir epistemológicamente el por qué, para qué, el cómo y con qué función social se formaban docentes profesionales de inglés, desde una óptica eminentemente colegiada. De ahí que la presente investigación procura la aportación los cimientos iniciales para la instrumentación de un trabajo académico de mayor envergadura.

Preguntas de investigación

La pregunta medular de la presente investigación fue ¿Cómo se configura la relación entre conocimiento teórico recibido y la práctica docente del estudiante de LLe en el trayecto de formación? Adicionalmente, y con base en Carlino (2005), se complementó el citado cuestionamiento con otras tres interrogantes: ¿Por qué los estudiantes recurren ocasionalmente a referentes bibliográficos del área o, en su caso, se limitan a una lectura superficial? ¿Por qué seleccionan la información de manera acrítica en internet, o buscan sitios que les 'digieran' los contenidos? ¿Por qué al redactar algún trabajo se hace evidente una deficiente comprensión de la lectura realizada, o una incapacidad para analizar y organizar las ideas? Estos cuestionamientos no son privativos de alguna institución educativa pública o privada, pues en sus agendas estadísticas e informes, se aprecia con frecuencia que el índice de eficiencia terminal no supera la media nacional, lo cual implica de suyo un problema de orden multifactorial. Sin embargo, una de las constantes se vincula al grado de desarrollo de las habilidades de lectoescritura académica y su influencia directa en la eficiencia en el proceso de elaboración de trabajos de titulación.

Objetivo

Uno de los objetivos específicos de la investigación fue el analizar la relación entre el conocimiento teórico y la práctica docente en inglés, con soporte en prácticas de literacidad académica y crítica, en la asignatura de Práctica docente del inglés de la LLe.

Fundamentos teórico-metodológicos

Castro (2013), Flores y Gutiérrez (2011), y Carlino (2005), afirman que en un contexto universitario, las habilidades académicas de lectura y escritura se encuentran estrechamente relacionadas con la construcción y difusión del conocimiento, aunadas a la reflexión en torno a ese conocimiento y la práctica profesional. Se reconoce que los estudiantes de primer año enfrentan el obstáculo de tener que desarrollar el hábito de leer y redactar documentos académicos, mediante el empleo de lenguaje especializado, de conceptos y redes semánticas desconocidas por él. Ellos tienen que familiarizarse con la compleja naturaleza de la literatura científica relativa a su área disciplinar, en este caso a principios teóricos relativos a: la Lingüística General y Aplicada, la adquisición del lenguaje y la enseñanza, la metodología y la práctica de la lengua meta, entre otros. Por lo tanto, las habilidades de literacidad académica se consideran una macro-competencia indispensable para detonar el desarrollo de otras habilidades profesionales, tales como: análisis, síntesis y discusión de referentes teóricos, planificación de cursos y clases, selección y explotación de recursos didácticos, realización de prácticas reflexivas, establecimiento de redes conceptuales y teóricas; producción académica y, a su vez, para elaborar un plan personal de educación continua.

Los autores también coinciden en que esta problemática es un desencuentro entre docente y alumno, entre el propósito y el resultado de aprendizaje. El meollo del asunto no es sólo el cómo acortar la brecha, sino el cómo promover prácticas de lectoescritura, con sustento en los principios de alfabetización académica para fortalecer la formación universitaria, tomando en cuenta que la redacción de textos académicos es una actividad intelectual de elevada complejidad. Estas prácticas de lectoescritura no están garantizadas tan sólo por el hecho de que en etapas tempranas se alfabetizó al alumno funcional y culturalmente para toda la vida, o bien por el hecho de asignarle una tarea de redacción o la lectura de un artículo con antelación suficiente. El problema radica en la naturaleza tan heterogénea de los textos científicos, su alto grado de complejidad discursiva y uso de terminología específica. En consecuencia, el alumno requiere de conocimientos previos para formar de manera crítica, nexos entre posturas epistemológicas, principios teóricos y metodológicos en su ámbito de formación profesional, pues lo que lee forma parte de un macrosistema, de una disciplina, de una comunidad académica y científica con un discurso específico.

Castro (2013), resalta la importancia de proveer al alumno con lectura contextualizada, referencias bibliográficas completas, con la finalidad de facilitarle la formación de redes conceptuales y la vinculación de corrientes de pensamiento entre una asignatura y otra. Asimismo, los autores citados proponen que el estudiante sea mucho más protagonista en la actividad intelectual, que indague y construya conocimiento de su área, que forme redes conceptuales, que desarrolle estrategias de pensamiento crítico para participar en la cultura discursiva de su ámbito profesional de manera consciente, voluntaria y continua, de acuerdo con el avance en su trayectoria académica y, en consecuencia, ello le llevará a la configuración de una identidad profesional universitaria. Al tiempo, proponen que los profesores universita-

rios reconozcan y asuman la responsabilidad en la formación de habilidades de alfabetización académica y en la cualificación de sus estudiantes como escritores, miembros de una comunidad discursiva propia de una disciplina.

Por su parte, Hernández (2008), añade una dimensión más al proceso de alfabetización académica. El autor señala que leer fluidamente es importante, pero no basta con ello para una buena formación universitaria. Se precisa el *uso consciente* de la *palabra escrita*, es decir, la selección y adopción de un discurso que le genere identidad profesional al que lo usa. Esto es, el universitario requiere alfabetizarse de manera crítica a través de la escritura. Lo anterior, pareciera de poca complejidad; sin embargo, en el caso de los profesores de inglés, el diseño de un plan de clase o de un recurso didáctico de tal o cual forma presupone la adopción de una postura teórico-metodológica ante el proceso de aprendizaje de la lengua. El conjunto de decisiones que se toman antes, durante y después de una clase obedecen sin duda a un conjunto de esquemas conceptuales frente al proceso educativo, el rol del docente y del discente, de la tarea educativa y del tratamiento del error, de la evaluación de las evidencias de aprendizaje, selección y del empleo de recursos didácticos, entre otros elementos de la *praxis* docente.

Esta perspectiva de la formación profesional pone de manifiesto la necesidad de articular de manera explícita a los ojos del estudiante de la LLe, el conjunto de redes conceptuales, corrientes epistémicas, posturas metodológicas que conforman la Docencia de lenguas extranjeras y, que a su vez, dan el debido sustento a cada asignatura de su plan de estudios. Se precisa que el estudiante reconozca el sistema conceptual y epistemológico de su disciplina de manera integral de lo que lee y escribe. De ahí que sea de suma importancia, la incorporación gradual del futuro docente en el ámbito disciplinar, el proveerle de lectura contextualizada y encaminarle al continuo establecimiento de vínculos entre autores y

corrientes de pensamiento. Se trata, en este caso, de una propuesta de naturaleza vertical y transversal durante toda la formación profesional, no puede dejarse la responsabilidad únicamente a un par de asignaturas del plan de estudios, esto es: inglés y español o de las áreas de Lingüística y Docencia.

En síntesis, resulta mandatorio brindar a los estudiantes muestras del discurso académico-científico de la disciplina, con la finalidad de promover tareas de análisis, síntesis y reflexivas, mediante la gestión de una variedad de procesos cognitivos y metacognitivos en torno a lo que leen y escriben, a lo largo de su formación profesional. Justamente, a través de esas prácticas es la manera en la cual ellos llegarán a ser miembros activos de comunidad académica de docentes de inglés. Las muestras de actividades elaboradas bajo la perspectiva de alfabetización académica y crítica que se presentan más adelante tienen el propósito de encaminar a los estudiantes hacia la alfabetización académica y crítica, mediante la recuperación de conocimiento previo adquirido en asignaturas antecedentes y que, a su vez, que puedan ponerlo en práctica racionalmente en la materia de Práctica docente del inglés.

Método de investigación

Una de las dimensiones de la investigación se orientó al estudio de la concreción de la práctica docente en inglés, como elemento representativo de la construcción de la relación entre el conocimiento teórico y las habilidades metodológicas y prácticas del estudiante-profesor de lenguas. Por tal motivo, con sustento en un paradigma cualitativo, se empleó el método de investigación-acción para aproximarse gradualmente de manera recursiva y flexible a la comprensión y análisis de la relación dialéctica entre conocimiento teórico recibido y práctica docente, en tanto su naturaleza de realidad dinámica y en constante evolución del proceso de

formación docente. La selección de este método se circunscribe a la búsqueda de una mejora de la problemática educativa antes citada, a la comprensión de los procesos de subjetivación y de los saltos en los procesos cognitivos hasta llegar a la apropiación del conocimiento disciplinar reflejada en la *praxis*, la se observó en el escenario naturalista y participativo de la asignatura de Práctica docente del inglés.

Como parte de las cuatro etapas esenciales de investigación-acción planteadas por Burns (2010), se previeron tres ciclos consecutivos de: a) planeación del curso, acción, b) intervención en el proceso de formación, c) observación sistemática de la concreción del vínculo entre conocimiento teórico recibido y ejecución de la práctica docente, considerando los elementos contextuales en cada caso, y d) procesos de autoevaluación y reflexión en torno a los resultados obtenidos en el trabajo de campo. De modo específico, se subraya la aplicación de un proceso reflexivo-interpretativo a lo largo de la investigación, en concordancia con el diseño metodológico cualitativo de la investigación; empero ello no implica soslayar la realización de procedimientos de medición básica para referirse al número de participantes y a su grado de colaboración en las tareas de alfabetización académica.

Con el propósito de promover y analizar los distintos niveles de alfabetización académica y crítica se tomó como base el Modelo de los Cuatro Recursos propuesto por Luke y Freebody (1999), el cual considera la interrelación e integración de cuatro familias de prácticas: '*code breaker*' o competencia para decodificar el significado de un texto académico; '*meaning maker*' o competencia semántica para la construcción de significado; '*text user*' o competencia pragmática que permite al lector convertirse en usuario del discurso disciplinar; y '*text critic*' o competencia analítico-crítica, la cual permite al lector interpretar la ideología subyacente al texto y asumir una postura crítico-reflexiva en torno al mismo. A la luz de este

referente, se establecieron los criterios para definir el grado de alfabetización de cada participante, estableciendo un nexo entre conocimiento teórico y conocimiento empírico, evidenciado en la práctica docente.

En el proyecto participaron tres grupos sucesivos comprendidos entre 2015B y 2016B- de la LLe, con énfasis en Docencia del Inglés. Se conformaron por un promedio de 15 estudiantes cada uno, la mayoría de ellos no contaban con experiencia previa en el ejercicio docente.

Desarrollo metodológico de la propuesta de intervención

La primera aportación del desarrollo metodológico de la investigación consistió en la complejidad del diseño de la planeación didáctica de cada unidad del curso. En primer lugar, ésta se organizó en tres momentos pedagógicos nodulares, a fin de promover diferentes procesos cognitivos para la comprensión de cada tema, su análisis, aplicación, síntesis y evaluación. En segundo lugar, la fase de observación, análisis y reflexión de los resultados y logros en el desarrollo de habilidades de alfabetización académica contribuyó en cada periodo escolar al refinamiento y adecuación de las técnicas de literacidad instrumentada, para la atención de cada grupo participante. Ello implica que la planeación didáctica constituyó la esencia del trabajo de investigación, toda vez que todas las unidades temáticas y tareas diseñadas para su realización en forma oral y/o escrita, se orientaron no sólo a la adquisición y fortalecimiento de competencias docentes, sino también a la construcción de un andamiaje para el desarrollo de habilidades de lectoescritura académica especializada. Lo último con el propósito múltiple de a) observar carencias del alumno en términos de procesos de lectura y escritura, b) instrumentar estrategias didácticas para atender esas carencias, mediante ejercicios de comprensión lectora, c) enfrentar al estudiante con discursos académicos pertenecientes a diferentes posturas acerca de un mismo tema, d) promover la toma de conciencia en el estudiante-profesor y, por

ende, adopción de una propia postura teórico-metodológica frente a un aspecto determinado de la práctica docente y, d) insertar al estudiante-profesor en la producción académica como miembro de una comunidad disciplinar.

El desarrollo de habilidades de alfabetización académica se realizó principalmente a través de foros de discusión, diarios reflexivos⁶, así como actividades de análisis y síntesis de referentes teóricos realizadas en el aula y registradas en una comunidad virtual en la plataforma institucional Servicios Educativos (SEDUCA) de apoyo a educación presencial, la cual cuenta con diversas herramientas, como la guía de estudio independiente, foro, chat, portafolio, wiki, material, referencias bibliográficas y otros. Los propósitos centrales para la apertura de la comunidad fueron: abrir un canal permanente de comunicación asíncrona, proveer a los estudiantes los materiales de lectura en formato digital y disponible en cualquier momento, facilitar el ejercicio de lectoescritura en el idioma inglés; así como contar con un registro sistemático de las actividades realizadas por los estudiantes, y de la correspondiente retroalimentación del tutor.

Las lecturas de mayor relevancia, seleccionadas para la promoción de la alfabetización académica en la primera parte de cada periodo escolar, se remitieron a los temas: las competencias y funciones de un profesor de lenguas en los ámbitos nacional e internacional, planeación de clase, integración de habilidades comunicativas de la lengua inglesa, técnicas de práctica reflexiva y de desarrollo profesional.

⁶ Nota. La actividad introspectiva y reflexiva en los diarios se analizó con base en la caracterización de los niveles reflexivos de Van Manen (1998), y los resultados completos se reportan en la tesis doctoral que sustenta el presente informe de investigación.

Respecto de los momentos pedagógicos, el primero de ellos momento consistió en una reflexión inicial acerca del tema a tratar en donde se exploraron actitudes y posturas personales de los alumnos. De igual modo, se presentó a los estudiantes-profesores una serie de preguntas detonadoras acerca del tema, con la finalidad de activar conocimientos previos, centrar la atención de los alumnos e incentivar la discusión del tema en parejas, y explorar los referentes teóricos y metodológicos que podían recuperar. Adicionalmente, se asignó una lectura somera extra clase de uno de los textos relativos al tema central, con la encomienda de enfocar su atención en algunos elementos centrales de éste, los cuales también habían sido objeto de breve análisis en la reflexión preliminar.

El segundo momento tuvo lugar a lo largo de tres a cuatro sesiones de trabajo de una hora, dependiendo de la complejidad de cada tema o subtema. Éste iniciaba con la recuperación de las preguntas detonadoras y una interacción grupal mediante foros presenciales o virtuales. A continuación se pasaba a la lectura rápida de un texto clave, con el propósito de que se practicara la identificación de ideas centrales del texto, de fundamentos teóricos, metodológicos y/o de tipo técnico para la práctica docente. Después de una breve discusión de dichas ideas centrales en parejas, se pasaba a la lectura detallada del texto, con la encomienda de encontrar ideas secundarias y en su caso, algunos ejemplos que aportaban el debido sustento a los temas principales y subsidiarios. En esta etapa, se hacían explícitos, mediante la discusión grupal, los nexos entre posturas epistemológicas subyacentes al texto o las asociaciones conceptuales entre los principios teóricos correspondientes y la práctica docente. Este momento culminaba con la elaboración en equipos de tres a cuatro estudiantes para la realización de alguna síntesis gráfica de su elección o de una ficha técnica como guía o apoyo a su práctica docente.

Cabe mencionar que en este segundo momento también se incorporaron videos especializados del área, ya fuera extraídos de cursos masivos gratuitos en línea (MOOC por sus siglas en inglés); o bien de libros actualizados acerca de metodología de la enseñanza de inglés que incluían archivos digitales de clases, lecciones o discusiones académicas video grabadas.

El tercer momento pedagógico implicó el posicionamiento personal del estudiante profesor ante la lectura estudiada, o bien, frente a la observación del fragmento de una clase videograda. Con ese propósito, el estudiante tenía que acceder a SEDUCA y realizar por su cuenta actividades de cierre de la unidad temática; tales como: síntesis de los roles y funciones del docente de inglés, análisis comparativo de posturas didácticas en torno a la planeación, análisis de secuencias didácticas, criterios de selección y uso de recursos didácticos, técnicas y recursos del manejo de clase de lengua y, en general, síntesis de conceptos y principios teórico-metodológicos sobre temas diversos que los propios estudiantes seleccionaron en la segunda mitad del periodo escolar. Las actividades extra-clase se acompañaron de una práctica reflexiva mediante la cual los alumnos emitieron su punto de vista, sus experiencias de aprendizaje relativas al tema, y el cómo vincularon el tema estudiado con su práctica docente. Asimismo, en el diario reflexivo personal, ellos registraron sentimientos, actitudes, experiencias y reflexiones acerca de su función y práctica docente, de su proceso de formación profesional y del cómo asumían las prácticas de alfabetización académica.

La segunda aportación del desarrollo metodológico se propició en la segunda mitad del periodo escolar, en la cual se pasó de la heterorregulación o actividades de lectoescritura dirigidas por la titular del grupo, a la autorregulación con sustento en el trabajo colaborativo. Ésta última se propició a partir de la observación de la capacidad de los estudiantes de vincular conocimiento teórico con la práctica docente. De tal modo que, con base en las autoevaluaciones de su *praxis*, formaron equipos de trabajo con compañeros que compartían las

mismas deficiencias y de manera colaborativa buscaban referentes teóricos y metodológicos para instrumentar una intervención sustentada, a través de la cual se pudiera superar la deficiencia, o atender alguna problemática al interior del aula, complementándose con procesos de observación y reflexión. La instrumentación de estas sencillas técnicas de investigación-acción se complementaron con la orientación de lecturas, autores y recursos hemerográficos que podían aportar conocimiento teórico y empírico a los estudiantes-profesores para la elaboración de su plan de acción; permitiendo en todo momento la selección de los referentes en forma autónoma, pero colaborativa.

Resultados y discusión

En este apartado se introduce el análisis de los logros alcanzados en cada momento pedagógico desde una visión general, posteriormente se presenta un análisis de los hallazgos de la investigación en los periodos escolares 2015 A, 2015 B y 2016 A en términos de los niveles de alfabetización académica y crítica.

El hecho de haber establecido un andamiaje entre los referentes y actitudes previas de los participantes con los temas objeto de estudio, al inicio de cada unidad y tema resultó de suma utilidad no sólo para enfocar su atención, sino para aproximarlos a la articulación entre conocimiento empírico y conocimiento teórico y metodológico. Estos referentes se vincularon de manera sistemática con el contexto educativo específico de su práctica docente, por ende se propició un continuo interés por adentrarse en el tema ya que se explicitaba el nexo entre teoría y práctica.

La inclusión de artículos especializados y de investigaciones recientes, así como de capítulos de libro debidamente referenciados, facilitó a los estudiantes el acercamiento a las prácticas discursivas y producción académica actualizada de la disciplina, con sustento en la aplicación de técnicas diversas de comprensión lectora eficiente. El no exigir al estudiante de manera individual, que expusiera las ideas que había comprendido del texto frente al grupo, sino que se le daba tiempo y espacio para que lo socializara con sus compañeros, permitió una aproximación gradual hacia el texto o hacia el video, y disminuyó considerablemente la ansiedad y el filtro afectivo que representa ser evaluado frente a grupo en cuanto a su dominio de inglés.

En tanto, las actividades de análisis y síntesis les condujeron a la ejercitación de la redacción mediante una variedad de tipos de trabajo académico; entre ellos, síntesis gráficas diversas, elaboración de planes de clase, análisis de casos, reportes de lectura, participación y discusión en foros virtuales, proyectos breves de investigación-acción, diarios reflexivos.

Los foros en línea permitieron la participación de los estudiantes aún de los más renuentes al uso de la tecnología. Ellos se desinhibieron y fueron más espontáneos en sus respuestas, toda vez que se promovió el análisis, la expresión de opiniones más críticas, el estar o no de acuerdo con algún punto de vista de sus compañeros en el marco del respeto y la tolerancia a la divergencia de pensamiento.

Las actividades extra clase de lectoescritura en la comunidad virtual SEDUCA posibilitaron a los estudiantes revisar los textos con mayor detenimiento para reflexionar sobre las preguntas detonadoras, revisar los contenidos, plantear cuestionamientos, y asumir cierta postura analítica y/o crítica ante lo que leyeron y escribieron. La mayoría de ellos empezó a utilizar la terminología del área en sus planes de clase y en sus comentarios reflexivos. Además, el haber

brindado retroalimentación continua a los trabajos generó la certidumbre de que ‘alguien’ de la comunidad académica efectivamente había leído el comentario en el foro, revisado la síntesis o comentado la práctica reflexiva.

El balance numérico de participación en las actividades de alfabetización académica en SEDUCA, como parte de los cursos de Práctica docente del inglés en la LLe se observa en la tabla 1. Cabe mencionar que para fines del análisis del desarrollo de habilidades de literacidad académica, se seleccionaron cuatro estudiantes de cada periodo escolar, cuyas edades fluctuaron entre los 20 y 33 años, ocho eran estudiantes del sexo femenino y cuatro del masculino, debido a la conformación común por cohorte de este tipo de licenciatura.

Tabla 1. Participación en las actividades de alfabetización académica en la comunidad virtual de SEDUCA

Periodo escolar	Nº estudiantes-profesores	Nº de estudiantes con participación igual o mayor al 90%	Nº de estudiantes con participación entre el 85% y 50%
2015A	13	9	4
2015B	21	14	7
2016A	13	9	4

El desempeño académico de los estudiantes-profesores fue satisfactorio en las actividades colaborativas al interior del aula. Sin embargo, los estudiantes con mayores deficiencias en lectura y escritura académicas observaron un porcentaje menor de participación en las tareas individuales registradas en la comunidad virtual. Cabe mencionar que algunos estudiantes requirieron de capacitación inicial para el uso de misma al inicio del curso.

De manera general se observó que con los grupos en donde había un número mayor de estudiantes-profesores nóveles con buen aprovechamiento académico y hábitos de lectura básicos se logró avanzar en todos los contenidos temáticos del programa y en el desarrollo de habilidades de alfabetización académica y crítica. En el caso de algunos alumnos con experiencia previa o actual como docentes, el proceso fue más complejo pues había cierta renuencia a participar en la lectura o análisis de un video, que pudiera aportarles una visión más actualizada de la práctica docente. En este caso se presume que estos estudiantes ya habían adoptado una postura un tanto inamovible en torno a su formación profesional. Es decir, se vislumbraban a sí mismos como profesionales de la enseñanza, que ya habían llegado a la *meta*, por ende, el curso de Práctica docente era un trámite a cubrir. En síntesis, el trabajo reflexivo fue más superficial y los cambios de paradigma fueron mínimos.

No obstante, una minoría de los estudiantes inscritos en estos periodos quedó rezagada por su escasa o nula participación y constante ausentismo registrado en el curso de Práctica docente del inglés. Este hecho al principio pareció no tener relevancia significativa para los resultados de las dos primeras generaciones, en tanto que había una justificación de bajo aprovechamiento que sustentaba el resultado final. Sin embargo, el último grupo que participó en la investigación en 2016, se conformó por 13 estudiantes del octavo y décimo semestres, un 61% de éstos habían quedado rezagados en los periodos anteriores. Si bien la mayoría de ellos ya tenían conocimiento previo de la dinámica de trabajo, seis de los ocho estudiantes que cursaban nuevamente la asignatura empezaron a registrar ausentismo frecuente y mínima participación en la plataforma. En el último tercio del periodo escolar se logró contactar a cinco de ellos y reestructurar el trabajo al interior del aula y en sus prácticas docentes en horario extra clase. En la exploración de las causas de las conductas presentadas, ellos señalaron haber experimentado confusión e inseguridad al trabajar con los textos académicos.

micos aunque reconocían que eran simples y contenían ejercicios y ejemplos. El análisis crítico reflexivo tanto de las lecturas como de los videos resultaba una práctica ajena a su experiencia como alumnos. El desconocimiento de las prácticas discursivas del área inhibía las tareas de redacción y síntesis de información. El manejo de técnicas de lectura y redacción en la lengua materna también era muy limitado por lo que ellos mismos no se reconocían como estudiantes autónomos. Esos sentimientos y dificultades les distanciaban de sus compañeros y preferían ausentarse, además que por cuestiones del ámbito familiar tenían que cumplir con obligaciones a la hora de clase, esto es, de 13:00 a 15:00 horas.

Con la finalidad de involucrar a estos estudiantes se realizaron actividades de toma de conciencia acerca de la naturaleza e identidad profesional de la enseñanza de lenguas. Los procesos de alfabetización académica y de práctica docente se estructuraron en acuerdo con ellos previo compromiso de corresponsabilidad. Asimismo, se les hizo partícipe de decisiones relevantes para la organización y evaluación de sus prácticas frente a grupo, dado que éstas habían rebasado el periodo escolar ordinario. Las actividades de lectura intensiva y de análisis crítico reflexivo se realizaron prioritariamente a través de acompañamiento personal, en pares y mediante interacciones grupales en el aula, con el compromiso de que ellos subieran lo realizado en clase a la plataforma y buscaran el vínculo entre teoría y práctica docente.

Con base en el Modelo de los Cuatro Recursos de Luke y Freebody (1999), se determinaron los niveles de alfabetización académica y crítica de los estudiantes-profesores en las actividades de lectura y escritura, así como en actividades de aplicación práctica de los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos, esto es: *'code breaker'*, *'meaning maker'*, *'text user'* y *'text critic'*. El avance registrado en este sentido se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2. N° de estudiantes que lograron desarrollar habilidades de alfabetización académica registradas en la comunidad virtual de SEDUCA, conforme a los criterios de Luke y Freebody (1999).

Periodo escolar	'Code breaker'	'Meaning maker'	'Text user'	'Text critic'
2015A	4	4	2	2
2015B	4	4	4	1
2016A	4	4	2	1

En el concentrado anterior se aprecia que a pesar de los distintos perfiles de cada estudiante, en cuanto sus hábitos de estudio y habilidades de lectoescritura académica, todos ellos lograron recuperar el conocimiento básico y una comprensión razonable de las teorías generales, principios teóricos y enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas, conceptos clave relativos al proceso de aprendizaje, la planeación didáctica, selección y uso de recursos didácticos, manejo de grupo, habilidades comunicativas de la lengua, tratamiento de errores, entre otros. Ocho de los doce evidenciaron además de una comprensión adecuada de lo anterior, la aplicación frecuente del discurso académico en su producción escrita, así como la capacidad de establecer redes conceptuales y conexiones entre metodologías de enseñanza, tipos de técnicas, recursos y secuencias didácticas. La otra tercera parte, conformada por estudiantes con hábitos de lectura más sólidos, logró desarrollar habilidades de tipo analítico-crítica que les permitieron confrontar autores de distintas posturas epistemológicas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés; y a su vez, explicitar su propia postura. Para ellos, el curso fue muy significativo y de utilidad para sus trabajos de titulación, pues únicamente habían tenido la experiencia de lectura de textos académicos con una misma línea monodiscursiva. El ejercicio de confrontar autores y posturas les resultó de sumo interés como ejercicio intelectual de redacción académica.

Conclusiones

El trabajo de prácticas de literacidad académica en forma recursiva, con tres grupos del curso de Práctica docente del inglés en la Licenciatura en Lenguas de la UAEméx, con sustento en el método de investigación-acción, aportó una serie de avances en el proceso de formación, así como reflexiones significativas para los educadores del área. Entre los avances se encuentra la práctica continua y sistemática del idioma inglés, concretamente, de la lectura, la escritura e interacciones orales con sustento en un discurso de naturaleza más académica y propia del área. Asimismo, se observa que a medida que el tutor del grupo confiere mayor autonomía y protagonismo a los estudiantes-profesores, ellos desarrollan mayor grado de responsabilidad en su trayecto de formación, sus procesos de toma de decisiones son más sustentados, ellos adquieren mayor seguridad en sí mismos y, principalmente, buscan la aproximación a referentes teóricos por su cuenta a la luz de las necesidades y desafíos que les va presentando el ejercicio de su praxis docente. Todo ello forma parte de la configuración gradual de su identidad profesional como profesores de inglés.

En términos del logro del objetivo propuesto se evidenciaron prácticas académicas que inhiben el proceso de alfabetización académica; tales como la falta de contextualización y propósito de aprendizaje de la lectura asignada, la orfandad de la lectura, la revisión de literatura monodiscursiva, la aceptación de trabajos académicos de tipo acrítico, mecanicista o copiados de distintos referentes sin el reconocimiento apropiado de la autoría correspondiente; así como la falta de práctica de actividades de comprensión, razonamiento, análisis y síntesis de la información, las cuales frecuentemente se resguardan en el estudio del conocimiento teórico sin vincularlo con la *praxis* docente.

Un hallazgo sobresaliente observado en los diarios reflexivos de la mayoría de los participantes, fue la transformación de su concepción inicial acerca de la meta profesional. Ésta se concebía como un punto de llegada, como algo permanente, los practicantes refirieron que a través de las actividades de lectoescritura se percataron que al término de sus estudios, ellos tienen que seguir leyendo, formándose, preparándose en forma autónoma para poder aspirar a un desarrollo profesional acorde a la demanda de los descriptores nacionales e internacionales de las competencias del docente profesional de lenguas.

La reflexión significativa que se queda para una siguiente investigación es la pertinencia de incluir prácticas de alfabetización académica en la formación de docentes nóveles en instituciones públicas del nivel superior, a lo largo de todo el proceso de formación, de manera transversal en todas las asignatura. Esta propuesta resulta de alta prioridad para los alumnos que registran rezago académico y no logran culminar sus estudios derivados de su contexto sociocultural, condición socioeconómica y bagaje académico previo tan limitado.

Referencias

- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A guide for practioners*. New York: Routledge Taylor.
- Cambridge English Org. (Eds.) (2014). *Cambridge English Teaching Framework*.
- Cambridge English Language Assessment. UCLES. Recuperado de: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Castro, A. (2013). *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y escritura en la universidad*. México: Editorial Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Flores R. y Gutiérrez, M. (2011). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, Z. G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. Revista *Decisión*. Recuperado de http://tumbi.crefal.edu.-mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber3.pdf
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica
- Luke, A. y Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online. International Reading Association*. 1997-2014. ISSN1096-1232. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3d0ddacfaf6861fe928b9e.pdf>
- Van Manen, J. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-208.

“Classroom for education”, una propuesta para innovar la práctica docente

Francisco Octavio Colin Plata⁷, Ismael de la Cruz Orozco⁸,
Alejandro Alvarado Catzolli⁹, Diana Guadalupe Flores Millan¹⁰

Plantel Isidro Fabela Alfaro de la Escuela Preparatoria
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Cuando se escucha hablar de innovación educativa suele venir a nuestra mente la creación de algo nuevo, novedoso que pretende mejorar la práctica educativa, a través del tiempo y de los avances tecnológicos han permitido que esto se refleje en la adecuación en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

⁷ ingfcocolin@gmail.com

⁸ islacruzo@gmail.com

⁹ alalcatzoli@hotmail.com

¹⁰ dgfm149@gmail.com

En esta sociedad de la información y comunicación es ineludible ser congruente en las instituciones educativas y dar pasó para incluir nuevas prácticas docentes y modelos en la educación

La plataforma "Classroom for education" como herramienta blended learning en el contexto situaciones académicas propone experiencias que permiten innovar en la práctica docente (Google, 2017). El término Blended learning (b-learning) impulsa los escenarios de aprendizaje, los prepara, complementa, enriquece y diversifica; aún más, imprime una ventaja de accesibilidad en un entorno ubicuo para aprender allí donde esté la tecnología a su alcance en su contexto social, es una modalidad mixta; combina el estudio presencial tradicional con una estructura a distancia permitiendo minimizar las limitaciones de espacio y tiempo que exige la enseñanza convencional, flexibilizando los procesos de aprendizaje aprovechando al máximo los recursos de las tecnologías digitales (Bartolomé, 2014).

En la práctica docente para dar seguimiento a la evaluación del trabajo colaborativo al interior de los equipos en un grupo de clase se propone Classroom for education que a diferencia de otras aplicaciones o herramientas de tipo educativo virtual permiten la gestión de cursos como pueden ser moodle , Google Classroom que forma parte de la Suite de Google Apps for Education, facilita el trabajo entre los miembros de la comunidad académica, sirve como nexo entre profesores, padres y alumnos agilizando los procesos de comunicación entre ellos.

En especial al Acceso desde dispositivos móviles, de esta manera permite que los usuarios de telefonía móvil puedan navegar por sus documentos de Google Docs. Los alumnos y docentes pueden ver y editar los documentos simultáneamente y en tiempo real.

Palabras Claves: Classroom for education, b-learning, evaluación del trabajo colaborativo

Introducción

En la actualidad se requiere actualización del ejercicio docente ante las necesidades de aprendizaje que demandan las nuevas generaciones de alumnos, paralelamente el rezago en el aprovechamiento de las nuevas tendencias tecnológicas educativas en el contexto escolar de la comunidad escolar.

Es evidente una fuerte introducción de la tecnología como un medio de transformación de la educación, provocando modificaciones y/o adaptaciones en de la práctica docente.

Relacionar e integrar las aplicaciones de las tecnologías de la información a la educación media superior generando nuevos escenarios de aprendizaje que permitan desarrollar las competencias del bachiller.

El reto permanente del Plantel Isidro Fabela Alfaro de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México por estar a la vanguardia e implementar nuevas plataformas tecnológicas que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje.

La implementación "Classroom for education" arrojará datos que permitirán la descripción de los pasos de la implantación lo que permitirá disponer de una guía paso a paso para quienes les interese replicarlo. Ya que los alumnos actuales ya no permiten que su aprendizaje sea de la manera antigua donde el profesor es el proveedor de la información y del conocimiento.

Los cambios en las tecnologías se están dando a pasos acelerados y en el ámbito educativo no es la excepción, por diferentes razones algunos docentes y/o directivos de instituciones educativas desconocen o no están atentos a estos cambios y pocas ocasiones tienen tiempo para implementarlo o probarlo.

El uso de Blended learning en la educación como un recurso para acceder y compartir conocimiento durante el proceso de enseñanza aprendizaje se fortalece por el impulso vertiginoso de la tecnología.

Desarrollo

La estrategia de indagación tomada para esta investigación está basada en el enfoque cualitativo y se subdivide en dos etapas posteriores a la puesta en marcha y uso de la plataforma Google Classroom para el desarrollo de trabajos en equipo al interior de los grupos en estudio. Por lo que, la primera etapa aborda la revisión y análisis de documentos de Google Classroom como plataforma educativa de blended learning de la Suite de Google Apps for Education, el Curriculum del Bachillerato Universitario 2015 de la Universidad Autónoma del Estado de México con los Planes y Programas de Estudio. La segunda etapa permite a partir de un estudio de casos comprender como la plataforma educativa "Classroom for education" puede considerarse como una propuesta para innovar la práctica docente en una institución educativa de nivel medio superior identificando beneficios para el seguimiento del trabajo colaborativo de los alumnos (Hernández et al, 2010).

El estudio de casos se elige debido a la esencia de comprender con profundidad el proceso de cómo la plataforma educativa "Classroom for education" puede considerarse como una propuesta para innovar la práctica docente en una institución educativa de nivel medio

superior identificando beneficios para el seguimiento del trabajo colaborativo de los alumnos esta estrategia de recogida de datos se elige por el interés en observar e interpretar más que probar una hipótesis.

Stake (2007), menciona que el propósito real del estudio de casos es la particularización, se toma con la firme convicción de ver de qué se trata y que se hace en la plataforma educativa "Classroom for education" el desarrollo y seguimiento del trabajo colaborativo de los alumnos al interior de la clase.

La muestra para el estudio es del tipo no probabilística se elige a la institución pública Plantel de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) como la unidad de análisis de la investigación. El muestreo se realizó al recabar información mediante los instrumentos de recolección de datos seleccionados, entrevista semiestructurada y notas de campo.

Se eligió la entrevista semiestructurada porque es la que más se adapta a las necesidades de la investigación y proporciona un margen superior para poder brindar una mayor libertad de expresión a los entrevistados por medio de preguntas abiertas.

Las notas de campo son el segundo instrumento elegido, ya que son relatos descriptivos en los que se registra objetivamente lo que está sucediendo en el escenario, describen las reflexiones del investigador, sentimientos, ideas, momentos de confusión, corazonadas e interpretaciones, la acción de registrar observaciones puede ayudar al investigador al momento de hacer sentido de los datos (Jorgensen, 1989).

La implementación y puesta en marcha de “Classroom for education” como propuesta para el seguimiento al trabajo colaborativo de los alumnos ha implicado desarrollar varias actividades previas que permiten dar seguimiento al trabajo en equipo al interior de las asignaturas que se impartan.

Para ello, se creó una carpeta en google drive del Proyecto integrador, compartida a los docentes que estarán trabajando con los alumnos y donde se especificó la rúbrica de trabajo para el proyecto integrador.

Para dar seguimiento al trabajo colaborativo al interior de los equipos en un grupo de clase se utilizara Classroom for education que permite tener control de los usuarios (alumnos), para establecer una plataforma de comunicación misma que podrán acceder por internet desde una computadora personal, tablet o dispositivo móvil. Se propone dar seguimiento a la misma utilizando un archivo en el que se especifica los criterios de la rúbrica general para el trabajo y/o proyecto multidisciplinario que indique la planeación y el programa de estudios.

De esta manera se especifican los criterios que se evaluarán del proyecto multidisciplinario además se indica que apartado calificara cada docente. En la siguiente figura cuatro docentes estarán evaluando y dando seguimiento al proyecto de cada uno de los equipos que integran el grupo.

RUBRICA PARA EVALUAR MAPA CONCEPTUAL PARA TRABAJO COLABORATIVO INTERDISCIPLINARIO					
Instrucciones: Elaborar un Mapa Conceptual en equipo de la prevención de la violencia desde la optica del proyecto integrador en google drive					
Fecha de Inicio: Miércoles 9 de Mayo 2017				Docentes que evaluan el Mapa Conceptual	
Fecha de Terminó: Jueves 18 de Mayo de 2017 15:00 hrs				Mtro. Luis Alberto Suarez Garduño	
				Mtra. Monica Garduño Suarez	
				Lic. Maria Teresa Velasco Orta	
				Ing. Fco. Octavio Colín Plata	
GRUPO: 203 EQUIPO 1					
Criterio	Se puede mejorar Valor: 0 pts	Bueno Valor: 1 pto	Excelente Valor: 2 pts	Puntos Obtenidos	Observacion del Docente
Jerarquía	Hay mas de dos conceptos que no están ordenados jerárquicamente: idea central, secundaria y detalles.	Se detecto uno o dos conceptos que no están ordenados jerárquicamente: idea central, secundaria y detalles.	Todos los conceptos están ordenados jerárquicamente. idea central, secundaria y detalles.	2	Buen trabajo
Palabras de enlace y proposiciones	Presenta proposiciones inválidas de acuerdo al tema con enlaces que describen una relación inexistente, afirmaciones completamente falsas.	Algunas de las proposiciones son invalidadas o no representan la información principal del tema	Las proposiciones son validas de acuerdo aal tema y representan la información.	2	
Recomendaciones para prevenir	No se detectan recomendaciones para prevenir la violencia	se detectan menos de 3 recomendaciones para prevenir la violencia	se detectan mas de 3 recomendaciones para prevenir la violencia	1	Falto redactar recomendaciones
Incluir traducción en ingles de las recomendaciones	No incluye la traducción de las recomendaciones en ingles, utilizando el verbo "can".	Se detectan menos de 2 errores en la traducción de las recomendaciones en ingles, utilizando el verbo "can".	incluye la traducción perfecta de las recomendaciones en ingles, utilizando el verbo "can".	2	Good
Diseño y Participación	No hayparticipacion de todos los integrantes en el diseño y construcción del Mapa Concpetual y no presenta un diseño creativo, falta de colores en las fuentes y el fondo.	Existe la participación de algunos integrantes en la contrucción y diseño de Mapa conceptual, el diseño es poco creativo, con algunos colores en las fuentes y el fondo.	Todos los integrantes del equipo participaron en la construcción del Mapa concpetual y presenta un diseño creativo, con colores en las fuentes y el fondo muy bien combinados.	2	
Total de Puntos (Calificación)				9	
Rúbrica - Equipo 1 - Equipo 2 - Hoja 3 - Equipo 3 - Equipo 4 - Equipo 5 - Equipo 6 - Equipo 7 - Equipo 8 - Grupo 203 -					

Figura 1. Rúbrica General para el trabajo y/o proyecto multidisciplinario

Siendo este un archivo de google drive hoja de cálculo compartido con el docente a modo de escritura y a los alumnos compartidos de modo lectura a efectos de que puedan visualizar los comentarios y calificaciones obtenidas, es importante señalar que en cada una de las pestañas se encuentra la rúbrica del equipo y su seguimiento. A continuación se muestran un ejemplo más:

RUBRICA PARA EVALUAR MAPA CONCEPTUAL PARA TRABAJO COLABORATIVO INTERDISCIPLINARIO					
Instrucciones: Elaborar un Mapa Conceptual en equipo de la prevención de la Violencia desde la optica del proyecto integrador en google drive					
Fecha de Inicio: Miercoles 9 de Mayo 2017					Docentes que evaluan el Mapa Conceptual
Fecha de Terminó: Jueves 18 de Mayo de 2017 15:00 hrs					Mtro. Luis Alberto Suarez Garduño
					Mtra. Monica Garduño Suarez
					Lic. Maria Teresa Velasco Orta
					Ing. Fco. Octavio Colin Plata
GRUPO: 203 EQUIPO 2					
	Se puede mejorar Valor: 0 pts	Bueno Valor: 1 pto	Excelente Valor: 2 pts	Puntos Obtenidos	Observacion del Docente
Jerarquía	Hay mas de dos conceptos que no están ordenados jerárquicamente: idea central, secundaria y detalles.	Se detecto uno o dos conceptos que no están ordenados jerárquicamente: idea central, secundaria y detalles.	Todos los conceptos están ordenados jerárquicamente:idea central, secundaria y detalles.	2	
Palabras de enlace y proposiciones	Presenta proposiciones inválidas de acuerdo al tema con enlaces que describen una relación inexistente, afirmaciones completamente falsas.	Algunas de las proposiciones son invalidadas o no representan la información principal del tema	Las proposiciones son validas de acuerdo al tema y representan la información.	1	La segunda proposición no es del todo correcta, cambien el verbo
Recomendaciones para prevenir	No se detectan recomendaciones para prevenir la violencia	se detectan menos de 3 recomendaciones para prevenir la violencia	se detectan mas de 3 recomendaciones para prevenir la violencia	2	
Incluir traducción en ingles de las recomendaciones	No incluye la traducción de las recomendaciones en ingles, utilizando el verbo "can".	Se detectan menos de 2 errores en la traducción de las recomendaciones en ingles, utilizando el verbo "can".	Incluye la traducción perfecta de las recomendaciones en ingles, utilizando el verbo "can".	1	Error, en la 1 oración
Diseño y Participación	No hay participación de todos los integrantes en el diseño y construcción del Mapa Conceptual y no presenta un diseño creativo, falta de colores en las fuentes y el fondo.	Existe la participación de algunos integrantes en la construcción y diseño del Mapa conceptual, el diseño es poco creativo, con algunos colores en las fuentes y el fondo.	Todos los integrantes del equipo participaron en la construcción del Mapa conceptual y presenta un diseño creativo, con colores en las fuentes y el fondo muy bien combinados.	2	Me agrado su diseño.
			Total de Puntos (Calificación)	8	

Figura 2. Los docentes acceden al archivo digital de la rúbrica que es vista por todos los integrantes del equipo evaluado

Si bien es sabido, los equipos están integrados por alumnos del grupo, A continuación se muestra la concentración de las calificaciones obtenidas del grupo 203, en el proyecto integrador calificado por los docentes que ya se encuentran en forma de lista para ser consultadas por los alumnos y docentes de forma automatizada.

LISTA DE CALIFICACIONES GRUPO 203			
Calificación del Mapa Conceptual trabajado en equipo sobre prevención de la Violencia desde la óptica del proyecto integrador			
np	Nombre de alumno	No. Equipo	Calificación del Mapa Conceptual
1	AMADO JIMENEZ KARINA	5	9
2	ARRIAGA NAVARRETE DANIELA	2	8
3	CARDENAS HERNANDEZ BRITANY VIRIDIANA	3	9
4	CARDENAS MARTINEZ KAREN AMAIRANI	8	9
5	CASTILLO SANDOVAL OMAR	1	9
6	CID MARTINEZ KARELY	7	8
7	COLIN JIMENEZ ESTEFANNY	6	8
8	COLIN PEÑA ITZEL	5	9
9	CORREA CORREA JOSE ALEXIS	7	8
10	CRUZ INES DIEGO	8	9
11	CRUZ LUGO HECTOR DANIEL	4	9
12	FIDENCIO MARTINEZ MARIA FERNANDA	4	9
13	FIGUEROA SANDOVAL OMAR	5	9
14	FLORES YEBRA AXEL ALAN	6	8
15	GALINDO SEGUNDO OTILIA RUBI	1	9
16	GALLARDO RUBIO AZUL JULIETTE	7	8
17	GARCIA MARTINEZ CARLA EVA	2	8
18	GARCIA PALMA KAREN YAZMIN	5	9
19	GARDUÑO FERNANDEZ OSVALDO	1	9
20	GOMEZ MERCADO ALONDRA PATRICIA	3	9
21	GONZALEZ ALCANTARA JOSE MANUEL	3	9
22	GONZALEZ MARTINEZ JUAN MISAEL	6	8

Figura 3. Listado de calificaciones de forma automatizada utilizando la hoja de cálculo de google drive

Cada uno de los equipos tiene dispuesta una carpeta donde se encuentra el archivo en el cual los integrantes del equipo está trabajando colaborativamente y con la posibilidad de trabajar simultáneamente. Conectados remotamente en lugares distintos geográficamente utilizando las opciones de google drive.

De esta manera, podremos visualizar el historial de participación en el proyecto multidisciplinario por cada uno de los integrantes en el equipo, en la siguiente ventana se observa como los alumnos del equipo construyen el archivo del proyecto y en qué momento (día y hora) realizaron la aportación a través de la columna del historial ubicada al lado derecho de la ventana.



Y lo más relevante las observaciones que realizan los docentes al trabajo a efectos de ser mejoradas se muestran en la siguiente ventana, recuadro derecho.



A diferencia de otras aplicaciones o herramientas de tipo educativo virtual permiten la gestión de cursos tales como: moodle y Google Classroom son plataformas educativas de blended learning, forman parte de la Suite de Google Apps for Education, que incluye Google Docs, Gmail y Google Calendar, además que permite la creación de aulas virtuales dentro de una

misma institución educativa, facilitando el trabajo entre los miembros de la comunidad académica, sirviendo como nexo entre profesores, padres y alumnos agilizando los procesos de comunicación entre ellos. En especial al Acceso desde dispositivos móviles. De esta manera, permite que los usuarios de telefonía móvil puedan navegar por sus documentos de Google Docs. Asimismo los alumnos y docentes pueden ver y editar los documentos simultáneamente en tiempo real.

Resultados

La implementación y puesta en marcha de “Classroom for education” como propuesta para el seguimiento al trabajo colaborativo de los alumnos en el Plantel Isidro Fabela Alfaro de la Escuela Preparatoria permite explorar tecnologías y medios de comunicación como herramientas de enseñanza y aprendizaje que facilitan el quehacer docente e implícitamente estimulan su práctica.

Los alumnos que cuentan con su celular pueden ver los avances que se están realizando al proyecto que desarrolla el equipo, así también recibir las notificaciones sobre observaciones que haya realizado el docente al trabajo que desarrollan en tiempo real mejorando la comunicación y el trabajo colaborativo.

El alumno puede interactuar y trabajar en las aportaciones al trabajo colaborativamente desde su celular o bien desde la computadora en el momento que así lo desee.

La facilidad que tienen los docentes al revisar los avances y el trabajo que se realiza por los alumnos en equipo, permitieron revisar el historial de participación de cada integrante del equipo en cualquier instante, con la posibilidad de realizar observaciones al equipo para su

corrección y observaciones. Las cuales son notificadas a su email o directamente a su celular y que además la calificación del trabajo o proyecto multidisciplinario que realizan los equipos se valoran por los docentes involucrados basados en una rúbrica que en todo momento puede visualizar los alumnos.

Conclusiones

En el Plantel Isidro Fabela Alfaro de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México el aplicar "Classroom For Education" permitió el seguimiento a la evaluación del trabajo colaborativo al interior de los equipos.

Facilito a los docentes la evaluación a través de la rúbrica en los proyectos multidisciplinarios que los alumnos integrantes de los equipos presentaron. Los alumnos encontraron una herramienta para trabajar en equipo sobre los archivos digitales compartidos en google drive y ligados a Classroom For Education dejando atrás los inconvenientes de distancia, tiempo y presencia para trabajar en el archivo.

Estimuló a los alumnos y docentes a seguir utilizando esta herramienta Classroom For Education para el trabajo colaborativo al interior de las asignaturas donde se evidencio el historial de trabajo de cada integrante del equipo recibiendo una evaluación más justa a decir de los propios alumnos.

El seguimiento a la evaluación del trabajo colaborativo al interior de los equipos al aplicar Classroom For Education nos permitió proponer esta plataforma como una herramientas de enseñanza y aprendizaje en el trabajo colaborativo.

Los alumnos que cuentan con su celular pueden ver los avances que se están realizando al proyecto que desarrolla el equipo, así también recibir las notificaciones sobre observaciones que haya realizado el docente al trabajo que desarrollan, a continuación se muestra una imagen donde los integrantes de un equipo muestran instalada la App Classroom en su celular, ver figura.

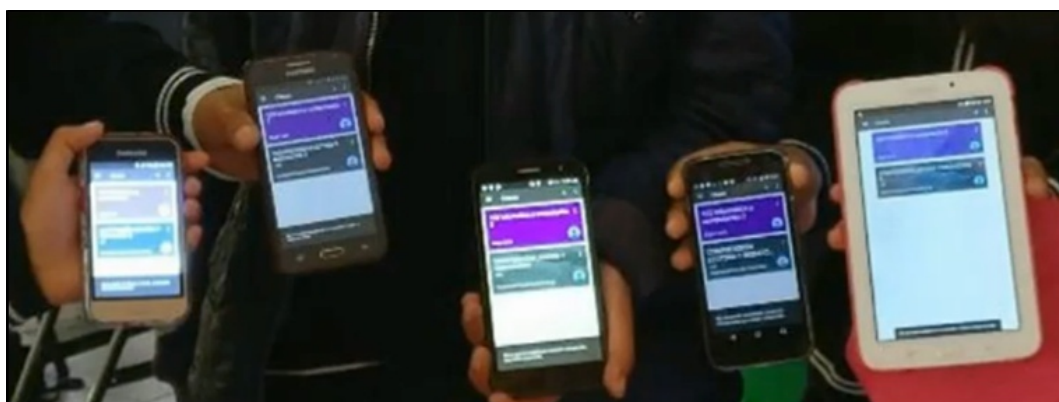


Figura 4. Google Classroom en el celular de los alumnos

El alumno puede interactuar y trabajar en las aportaciones al trabajo colaborativamente desde su celular o bien desde la computadora en el momento que así lo desee.

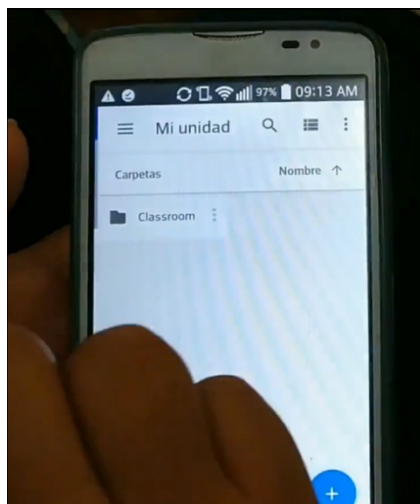


Figura 5. Alumno interactuando con Google Classroom desde su celular

Ahora bien, es importante resaltar que el trabajo se realiza simultáneamente en el archivo ubicado en google Docs en el cual se lleva un historial de participación de cada integrante del equipo, que puede revisar el docente en cualquier instante, con la posibilidad de realizar observaciones al equipo para que su corrección , observaciones que son notificadas a su email o directamente a su celular y que además la calificación del trabajo o proyecto multidisciplinario que realizan los equipos lo están valorando los docentes involucrados basados en una rúbrica que en todo momento puede visualizar los alumnos ver las siguientes figuras.

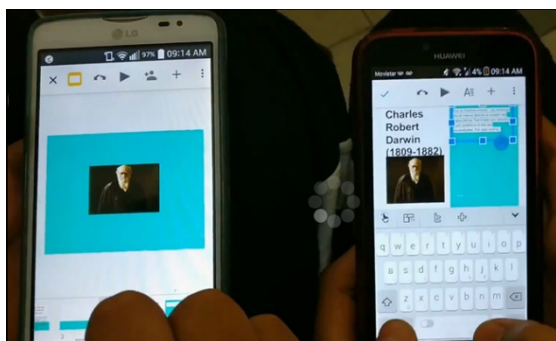


Figura 6. Alumnos trabajando colaborativamente en el archivo compartido en google drive

OK Libro maestría Rubrica 101						
Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Complementos Ayuda Última modificación el 25 de marzo						
f(x) CRITERIOS						
	A	B	C	D	E	F
1	CRITERIOS	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
2	Investigación biográfica	La presentación indica que el alumno realizó una excelente búsqueda de información. No tuvo problemas en identificar la información correcta.	La presentación indica el alumno no buscó información relevante, se presentaron dificultades en la interpretación correcta de la información.	La presentación indica el alumno no buscó información relevante en las fuentes de información, no interpretaron correctamente la información y fallaron en identificar los datos relevantes de la misma.	2	hay que revisar bibliografía de los personajes
3	Contenido	El Contenido está escrito de manera clara y concisa con un desarrollo lógico y progresivo de ideas, incluye preguntas o datos motivadores a la audiencia que la mantengan enfocada en la idea principal.	El contenido es vago, no comunica punto de vista alguno y no muestra sentido alguno, incluye poca información relevante y con pocos datos, algunos datos no concuerdan entre sí.	El contenido carece de un punto de vista claro y secuencia lógica del desarrollo de la información, incluye poca información incompleta y/o incorrecta.	2	contradicción en la diapositiva de B. Franklin.
4	Vocabulario	Es capaz de utilizar vocabulario amplio y sin repetir palabras. Las imágenes corresponden a los conceptos en los esquemas.	Utiliza vocabulario limitado. Algunas imágenes no se vinculan los conceptos.	Utiliza un vocabulario limitado. La mayoría de las imágenes no se vinculan con los conceptos.	2.5	Errores (básicos) retomar el libro para la elaboración del mapa
5	Trabajo en equipo y cumplimiento	El equipo se muestra organizado, programaron sus tiempos de entrega.	El equipo no muestra suficiente organización para el trabajo	El equipo no se organiza, y no entrega la actividad en la fecha establecida.	3	
6	Objetos en diapositivas	En los diseños de diapositiva incluye fondo a color pre-diseñado, tamaño y calidad proporcionado de dibujos o gráficos, tamaño, color y tipo de letra para cada título y texto, navegación e incluye elementos multimedia, buscó combinar y ordenar los elementos de forma agradable y estética.	La presentación incluye títulos y texto para cada plantilla, pero tiene dificultades de color, tamaño de la fuente, algunas imágenes o gráficos de mala calidad. No vincula correctamente elementos multimedia, algunos elementos aglomerados no ordena de forma estética.	La presentación no demuestra el manejo de fuentes, imágenes o gráficos con mala calidad, escasos elementos multimedia o mal vinculados, elementos aglomerados mal distribuidos que impide su legibilidad.	3	
7	Animación y Transición	Incluye elementos de animación o la mayoría de las diapositivas ordenados de forma lógica. Aplica efectos de transición entre diapositivas.	Aplica animación a algunos objetos en las diapositivas, pero carece de orden de aparición. No hay efectos de transición en algunas diapositivas.	No existe animación en las diapositivas no se observa orden lógico de aparición. Escasos elementos de transición.	2	animación incompleta, carece de orden
8				Total, de puntos (18 máximo)	14.5	
9				Valor de la rúbrica, máximo 1 punto	0.81	
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						

Figura 7. Rubrica con el puntaje después de ser evaluados por docentes

Por consiguiente, Google Classroom es una plataforma educativa gratuita de blended learning, forma parte de la Suite de Google Apps for Education, que incluye Google Docs, Gmail y Google Calendar, dispone de una serie de herramientas realmente útil para el uso escolar y formativo.

Sus funciones principales están en simplificar y distribuir tareas así como evaluar contenidos, permitiendo la creación de aulas virtuales dentro de una misma institución educativa, facilitando el trabajo entre los miembros de la comunidad académica y sirve como nexo entre profesores, padres y alumnos agilizando los procesos de comunicación entre ellos.

Ventajas para las clases

Configuración sencilla: Los profesores pueden añadir a los alumnos directamente o proporcionarles un código para que se apunten ellos mismos.

Ahorra tiempo: Con un flujo de trabajo sencillo y sin necesidad de documentos en papel, los profesores pueden crear, revisar y poner nota a las tareas con rapidez desde un único lugar.

Mejora la organización: Los alumnos pueden ver todas las tareas en una página específica y todos los materiales de clase se archivan automáticamente en carpetas de Google Drive.

Mejora la comunicación: Los profesores pueden usar Classroom para enviar notificaciones e iniciar debates inmediatamente. Los alumnos pueden compartir recursos con sus compañeros u ofrecer respuestas a preguntas en las novedades.

Asequible y seguro: Google Apps for Education, Classroom no contiene anuncios, no utiliza el contenido ni los datos de los alumnos para fines publicitarios y se ofrece de forma gratuita a los centros educativos.

Aunado a lo anterior, es una herramienta que pretende facilitar la comunicación entre colectivos. Asimismo, permite mandar correos electrónicos a cada uno de los alumnos por separado.

Los anuncios pueden incluir diferentes recursos multimedia adjuntos, ya sean vídeos, enlaces a otras páginas web o documentos de Drive.

Aplicación móvil: Existen aplicaciones móviles de Google Classroom tanto para Android como para iOS. Con la aplicación, los profesores pueden entre otras cosas crear clases, publicar contenidos a las clases, comunicarse con los estudiantes o ver tareas.

Asimismo, alumnos y profesores pueden sacar fotos o videos y adjuntarlos en las tareas, o también existe la posibilidad de añadirlos de otras webs haciéndolo de tal forma que la comunicación y estudio sea más fluido y más eficiente para ambas partes. Aquí se presentan después de realizar un estudio básico aspectos que describe el Curriculum del Bachillerato Universitario 2015 de la UAEM los planes y programas.

Se indagó en documentos oficiales aspectos relacionados con la práctica docente el desarrollo del trabajo colaborativo de los alumnos, para identificar actores, normativas y evidencias relevantes que ayuden a responder las preguntas de investigación.

Referencias

- Bartolomé, P. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 7-20.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Google. (20 de Mayo de 2017). Google Classroom. Obtenido de <https://edu.google.com/products/productivity-tools/classroom/>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª Ed. México: Mc Graw-Hill.
- Maldonado, P. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 263-278.
- Stake, R.E (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

La interacción oral: mecanismo para la enseñanza-aprendizaje del inglés

Beatriz Ortiz Rivera¹¹

Facultad de Ciencias de la Conducta (UAEMex)

Resumen

La Práctica Docente como ejercicio del profesional de Educación, implica una constante revisión y de una postura crítica ante la diversidad de factores que se encuentran inmersos en su cotidianidad. Para los Docentes que ingresan bajo una formación académica diferente a la docencia, dicho proceso se convierte en todo un enigma y un reto que afrontar.

La investigación-acción como medio para lograr la transformación educativa, partiendo de la necesidad del sujeto que se autocritica, establece los elementos que tienen que ser modificados para asegurar el logro de las metas planteadas. En el caso de la enseñanza de una segunda lengua (Inglés) bajo el modelo tradicional (traducción- gramática) observamos como resultado produc-

¹¹ betty_zitro@hotmail.com

ciones lingüísticas limitadas y procesos de interacción anquilosados y tediosos, que lejos de motivar a los estudiantes a adquirir la lengua como un medio de comunicación, los conmina a tomar el aprendizaje de la lengua como un mero requisito curricular y como una materia difícil y tediosa.

El docente frente a grupo que tiene el dominio de la lengua, enfrenta el reto de hacerse de las técnicas idóneas para desarrollar una enseñanza que logre el completo desarrollo de la competencia comunicativa, mientras que para los docentes que no tienen el dominio de la lengua y tampoco de las técnicas de enseñanza, el reto es mayor, puesto que su modelaje se basa en la forma en como les fue enseñada la segunda lengua, y este generalmente fue el modelo tradicional (Traducción Gramática).

La interacción Oral se convierte en una estrategia de enseñanza-aprendizaje que resulta funcional para que el docente logre una enseñanza real del inglés, es decir que enseñe haciendo uso de la misma, de esta forma los estudiantes dejarán su papel de receptores y repetidores y tendrán la oportunidad de aprender a través de la interacción oral alumno-alumno, alumno-docente y docente-alumno, transformando el ambiente del aula tradicional en un ambiente de aula interactiva.

La transformación educativa que los docentes implementan en su labor, surge de la necesidad de actualización, del crecimiento personal, y del compromiso social que adquirimos como formadores de seres humanos integrales.

Palabras Clave: Práctica Docente, Interacción Oral, Lengua Inglesa.

Introducción

El oficio de investigador no nos es dado como un don que privilegie nuestra habilidad para resolver problemas, probablemente al estar inmersos en un hecho social, comencemos a hacer reflexión sobre nuestro actuar; unas veces de forma consciente, otras veces de forma ingenua, y la mayoría de los casos obligados por las circunstancias.

En la práctica docente, las situaciones problema nos rodean y solo aquellos que buscamos respuesta a nuestras inquietudes, comenzamos a interesarnos por el devenir de nuestro actuar. Al no ser docentes con formación específica en pedagogía y con las carencias con respecto a la didáctica que nos acompañan, es la investigación la fuente alternativa que nos permite aproximarnos a la comprensión y resolución de vacíos pedagógicos.

Pretender transformar cualquier acción requiere de la reflexión de la misma, por lo que la acción da pauta a la reflexión, situación que conlleva a generar un proceso de investigación-acción que ayude en este caso a cambiar la propia práctica docente, siendo la práctica misma la forma de investigación (Elliott, 2005).

El objetivo de esta investigación es la transformación de mi práctica docente, mediante el autoanálisis de la misma, utilizando como metodología a la investigación-acción, pues permite el reconocimiento de diversas situaciones que necesitan mejora, posteriormente ejecutar un plan de intervención, que tiene la finalidad de cambiar la situación que requiere ser transformada.

El análisis de mi labor docente se centra en la impartición de la clase de inglés, objeto de estudio en esta investigación y como resultado de la inspección de mi labor docente misma que se llevó a cabo mediante diarios de campo del profesor y diarios de campo del alumno, videgrabaciones de clase, entrevistas, observaciones de clase por especialistas de la lengua inglesa, así como de docentes más experimentados se identificó que el problema detectado es la ausencia de interacción en el aula, como prevalencia de un modelo de enseñanza centrado en el docente, por ello se pone de manifiesto que la interacción oral es el medio y meta para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Por lo anterior, radica la importancia y trascendencia de hacer una revisión histórica de las transformaciones que ha tenido la enseñanza de una segunda lengua, puesto que la metodología de la enseñanza general y de una segunda lengua se ha innovado y es necesario adaptar dichos cambios.

La interacción es de gran relevancia en esta investigación porque con base a los enfoques de la lengua la enseñanza del inglés se ha transformado, por lo tanto, adquiere un enfoque comunicativo y no gramatical como se desarrollaba hace décadas, situando a la comunicación como el principal método para el aprendizaje de un idioma.

Devenir histórico- metodológico de los enfoques de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la relación con los procesos interactivos

La enseñanza del lenguaje ha experimentado muchos cambios tanto en los planes de estudio como en la metodología, transformaciones que pueden dividirse en tres fases: la primera, con un enfoque tradicional, que corresponde hasta finales de los años sesentas, la segunda, enfo-

cada a una enseñanza clásica de las lenguas comunicativas la cual abarca de 1970 a 1990 y la tercera, con énfasis en la enseñanza de las lenguas comunicativas actuales, (finales de los años cincuenta), 1990 hasta el presente (Richards, 2006).

Richards (2006), describe que en el enfoque tradicional, la enseñanza consistía en desarrollar la competencia gramatical con base en actividades controladas, tales como: la repetición, la memorización y los simulacros; el aprendizaje era visto como un proceso de formación de hábitos mecánicos, estos hábitos se formaban cuando el estudiante era capaz de producir frases correctas.

Los enfoques que predominaron en este paradigma estructuralista de la enseñanza fueron: Traducción-Gramática, Enfoque Audio Lingual y la Enseñanza de la Lengua Situacional, los cuales concibieron al lenguaje como un sistema de reglas o estructuras gramaticales, situando a la gramática y al vocabulario como la base principal para el aprendizaje de una lengua. De igual forma la conceptualización que se tuvo de la enseñanza y el aprendizaje giraba en torno a las estructuras gramaticales, en consecuencia las actividades y estrategias de enseñanza para lograr el aprendizaje de la lengua era mediante la traducción de palabras, la memorización y la repetición de oraciones y diálogos ya contruidos a través de prácticas controladas por el docente. (Richards y Rodgers, 1986).

Como resultado de estas prácticas pedagógicas surgían actividades y procedimientos que inhibían la interacción del alumno con el idioma de destino. Otra de las situaciones que restringen la interacción en la clase era la función que desempeñaban tanto el docente como el alumno, en la mayoría de los enfoques mencionados el docente era símbolo de dirección, de autoridad intelectual y de modelo a seguir, mientras que el estudiante tendía a ser un sujeto pasivo y receptor en el aula al no dársele una participación activa en la clase, no existía la

oportunidad de que los estudiantes interactuaran con el docente y con sus compañeros, por lo que difícilmente se desarrollaba de manera efectiva la competencia comunicativa del idioma.

En el enfoque tradicional Traducción-Gramática, la oración se convirtió en la unidad elemental de la enseñanza y la traducción en la actividad primordial de aprendizaje, el estudiante adquiere vocabulario al traducir las palabras.

El enfoque Audio-Lingual se destacó por la memorización de diálogos o frases ya contruidos, concibiendo al aprendizaje como el resultado de la práctica repetitiva, el estudiante se convierte en un imitador del docente. Las actividades de enseñanza aprendizaje en este enfoque se desarrollaban de la siguiente forma: los estudiantes escuchan por vez primera un diálogo pronunciado por el profesor o bien por una cinta, diálogo que contiene estructuras gramaticales de la lección a abordar, el estudiante repite el diálogo de forma individual o en coro hasta memorizar, mientras que el profesor escucha y corrige pronunciación, el diálogo puede ser adaptado al interés de los estudiantes, cambiando algunas palabras o frases, finalmente se remiten al libro de texto, y el profesor proporciona una explicación de la gramática utilizada en el diálogo (Richards y Rodgers, 2001). Escenario que pone de manifiesto que no existía forma alguna de interacción como práctica para desarrollar la principal función de una lengua: la comunicación.

Respecto al Enfoque Oral y Situacional de la lengua, persistió la repetición como una actividad de aprendizaje, misma que consistía en la presentación de la nueva estructura gramatical por parte del maestro, posteriormente en la práctica de la nueva estructura en contextos con-

trolados o limitados, y finalmente en la producción de la nueva estructura mediante actividades controladas, a lo que Richards (2006), denomina como secuencia trifásica conocida como P-P-P (Presentación, Práctica y Producción).

Shekan (1996), comenta que la teoría subyacente para un enfoque P-P-P ha sido desacreditada, y ha perdido credibilidad tanto en lingüística como en Psicología, pues no concibe que los estudiantes aprendan en el orden en que se les enseña.

En los años de 1970-1990 predominaba el enfoque clásico, que consistió en desarrollar la competencia comunicativa de la lengua, la enseñanza se basó en propósitos específicos, en desarrollar las habilidades básicas del idioma como: hablar, leer, escuchar y escribir, el estudiante aprende simulando escenarios reales y contextuales de acuerdo a las funciones del idioma, la competencia comunicativa tiene precisamente como objetivo que el estudiante aprenda a comunicarse en situaciones reales como: en una tienda, en un aeropuerto, en la escuela, y que pueda expresar libremente sus ideas con base al contexto en que se encuentre.

Los aspectos lingüísticos y psicolingüísticos del lenguaje se pueden examinar tomando como referencia tres puntos de vista teóricos de la enseñanza de una lengua: el primero consiste en la visión estructural del lenguaje, misma que se ha descrito anteriormente, la segunda es la visión funcional del lenguaje, centrado en la dimensión comunicativa de la lengua y con propósitos específicos, es decir la enseñanza parte de las necesidades del aprendiz, (Robinson, 1980, citado en Richards y Rodgers 1986), y la tercera es la visión interactiva, misma que ve al lenguaje como un vehículo para la realización de relaciones interpersonales (Richards y Rodgers 1986), esta última visión permite desarrollar por completo la competencia comunicativa de una lengua.

Tomando en consideración la visión funcional e interactiva también se derivan algunos enfoques como lo son: el Método Directo, el Método de Aprendizaje Comunitario, el Camino Silencioso y el Aprendizaje Comunicativo, este último corresponde a la visión interactiva del lenguaje. A partir de esta postura, dichos enfoques se descentralizan de las reglas gramaticales para trabajar con la función comunicativa de una lengua, algunos en menor o mayor medida, sin embargo el rol que desempeña el alumno es activo y productivo, y por consecuencia el docente es un facilitador del lenguaje, así mismo las actividades de enseñanza y aprendizaje están diseñadas para lograr que el estudiante se relacione con otras personas.

Enfoque comunicativo de la lengua

Aprender una segunda lengua implica el desarrollo y la mejora de habilidades lingüísticas básicas como hablar, escuchar, leer y escribir, durante el aprendizaje es imprescindible que el estudiante haga uso significativo de la lengua meta, apoyándose de diversas estrategias que lo ayuden a lograr comunicarse efectivamente.

La comunicación es mutua, los estudiantes intercambian roles, el emisor se convierte en receptor y viceversa propiciando un diálogo, Zebadúa (2011), y lo que conlleva al dialogo es la interacción por ello es sumamente importante que la enseñanza-aprendizaje se genere mediante actividades comunicativas esto con la finalidad de que el aula sea un espacio que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa.

Martínez (2003), refiere que “uno de los principios teóricos más interesantes, aplicado al enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera surge o se desarrolla fundamentalmente mediante la interacción comunicativa” (p.140), así mismo Williams y Burden (1999) citado en Martínez 2003, sostienen a través de su

enfoque constructivista que el aprendizaje surge a partir de la interacción social, “el interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos, tareas y supone que el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros” (p.140).

En consecuencia, es indispensable cambiar el método tradicional basado en la gramática-traducción que ha estado anclado en la dinámica de las clases de muchos profesores de lenguas, la naturaleza de una lengua es comunicativa, por lo tanto si se pretende enseñar una lengua, se requiere la interacción lingüística en el desarrollo de la clase, logrando que los estudiantes fortalezcan las habilidades comunicativas, cuanto más se practique la comunicación oral entre los estudiantes se propiciara en ellos una mayor espontaneidad comunicativa que conllevará a generar confianza para poder participar en una acto conversacional.

La interacción es la piedra angular del enfoque comunicativo al representar tanto un medio como un objetivo ulterior para el aprendizaje de la lengua extranjera, Vázquez (2011).

En el enfoque comunicativo el rol del profesor es visto como un comunicador más y lo coloca en el mismo plano que los estudiantes, permitiendo romper con la tensión y la inseguridad entre ellos, por lo que la interacción comunicativa proporciona más oportunidades de igualdad entre los estudiantes, pues el docente al ser un facilitador colabora para que surjan relaciones de colaboración entre los alumnos y entre alumnos y profesor, los errores de los estudiantes no son corregidos de forma constante puesto que se considera un fenómeno natural en el desarrollo de las habilidades comunicativas, Littlewood, (1996).

Para Richards y Rodgers (1986), el profesor tiene dos funciones, la primera es facilitar la comunicación entre los estudiantes, entre las actividades y entre los materiales durante el proceso comunicativo y la segunda es el actuar como un participante independiente como miembro del grupo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Larsern-Freeman (2011), el rol del profesor es facilitar la comunicación en el aula, así como crear las condiciones que la promuevan, actúa como asesor durante la realización de actividades apoyando a los estudiantes en mejorar su desempeño, mientras que los alumnos son comunicadores e intentan comunicarse a pesar de tener poco conocimiento del idioma de destino.

El rol que desempeña el docente en el enfoque comunicativo es clave para propiciar la interacción por ello es necesario que deje de desempeñar la figura de autoridad, de protagonista en el aula, es indispensable que el profesor se convierta en facilitador y colabore para que los alumnos dejen de ser receptores de información y por ende se transformen en estudiantes activos y productivos de su propio aprendizaje.

En el enfoque comunicativo el alumno es el centro de atención, en él se ve reflejado el aprendizaje y con acompañamiento del docente se puede dar el proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo que informativo, aquí el docente tiene la responsabilidad de que la información a utilizar sea aplicada a contextos reales de aprendizaje Zebadúa, (2011).

Las principales características del proceso enseñanza-aprendizaje en el enfoque comunicativo refieren que las actividades que se desarrollan en clase siempre tienen una enseñanza comunicativa, por lo que los estudiantes utilizan mayormente el lenguaje cuando participan de forma activa en juegos, simulaciones, entrevistas, juego de roles y debates; la naturaleza de la

interacción tiene su origen en el trabajo realizado en pequeños grupos, en parejas, en triadas o bien todo el grupo, a través de estas dinámicas de trabajo, los alumnos tienen más oportunidades para comunicarse entre ellos mismos y con el profesor.

La enseñanza comunicativa de la lengua (CLT), es parte de la metodología a desarrollar por el enfoque comunicativo, basando sus principios generales de la siguiente forma:

- El foco del aprendizaje de la lengua es la comunicación real.
- Las oportunidades para que los estudiantes hagan uso del idioma y demuestren lo que saben se crean.
- Los errores representan un crecimiento en la adquisición del idioma, hay que ser tolerantes.
- Las habilidades como hablar, leer y escuchar, se fusionan ya que en la vida real se presentan de esta forma.
- Permitir que los estudiantes descubran reglas gramaticales. Richards, (2006).

Interacción oral

Bajo la premisa y la convicción de que el enfoque comunicativo de la lengua es primordial tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de la misma, se infiere que la interacción es el camino para lograr que los estudiantes aprendan una segunda lengua, de ahí el grado de importancia que se le atribuye a esta investigación.

Una idea común que subyace en distintos métodos de enseñanza de lenguas es que el aprendizaje de lenguas es un proceso sumamente interactivo. En la enseñanza actual se dedica mucho tiempo a la interacción entre profesor y alumnos y a la interacción entre los propios alumnos. Se cree que la calidad de esta interacción tiene una influencia considerable en el aprendizaje (Ellis, 1985).

Para Brown (2007), la interacción es el intercambio colaborativo y recíproco de opiniones, ideas, sentimientos entre dos o más personas, la interacción es el centro de la comunicación.

La interacción verbal es un proceso de intercambio de información entre alumnos y docentes en la acción educativa, el cual resulta indispensable para llevar a su máxima expresión el proceso de enseñanza-aprendizaje, (Govea, 2006).

Para Escobar (2002, citado en Govea, 2006) "la interacción aprendiz-aprendiz crea condiciones favorables para la adquisición de una lengua extranjera ya que empuja a los aprendices a negociar el significado mediante demandas de clarificación, confirmación y repetición".

El análisis del sistema de interacción de lenguas extranjeras, adaptado por Moskowitz, (1971), refiere lo siguiente:

Para lograr una buena interacción existen elementos que tanto el profesor como el estudiante tienen que tomar en cuenta, pues el docente influye de forma directa e indirecta para que se genere la interacción en el grupo, mientras que los estudiantes contribuyen a que esta sea fluida y se mantenga.

En el salón de clase el maestro es quien inicia la interacción y mantiene ese ambiente. Hay algunos principios a considerar para propiciar la interacción en el salón de clase, estos son: disposición para comunicarse, motivación intrínseca, estrategias, cultura y la competencia comunicativa.

El docente desempeña varios roles en el aula tales como: director, supervisor, facilitador, medio, o recurso, y de acuerdo al tipo de actividad que se lleve a cabo es como adquiere dichos roles, dependiendo del rol será el éxito de la interacción, es evidente que el maestro que siempre dirige la orquesta en el salón de clase, deja de lado a los estudiantes, impidiendo que el proceso de interacción crezca.

Las preguntas son una forma de lograr la interacción en el aula, generalmente iniciando siempre el profesor, el reto es mantener la interacción durante la clase, al utilizar esta técnica es preciso tener cuidado en el número de preguntas, pues pueden llegar a causar cansancio en los estudiantes cuando son demasiadas. Las preguntas se formulan de acuerdo al objetivo de la clase, pueden ser de comprensión, de conocimiento, de análisis y/o de evaluación.

Metodología

Para lograr una transformación en la enseñanza-aprendizaje del inglés, se realizó un plan de intervención en el cual se incluyeran diferentes técnicas, estrategias y métodos que ayudaran tanto el docente como al estudiante a comunicarse haciendo uso de la lengua de destino, se llevó a cabo con un grupo de 25 estudiantes de segundo semestre de nivel medio superior, en la asignatura de inglés II.

El plan de intervención toma como fundamento al enfoque comunicativo de la lengua, en particular el enfoque referido al proceso que tiene como metodología la instrucción basada en las tareas. El diseño creativo de una tarea dará apertura a la aplicación de estrategias de comunicación, a las micro tareas comunicativas, a las estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativas y a las estrategias propias del enfoque comunicativo como: juego de roles, simulaciones, debates, entrevistas, juegos, sketches, método de proyectos entre otros.

La parte gramatical deja de ser el mecanismo central del desarrollo de la clase, no se elimina, si no que ahora se enseña de forma práctica y real en la realización de la tarea comunicativa.

La interacción es la parte medular para el logro de la competencia comunicativa, por lo que los estudiantes en su mayoría trabajan de forma colaborativa, siendo las dinámicas de trabajo en pares, triadas y pequeños grupos.

Los materiales a utilizar en la clase, son elegidos con base en el diseño de la tarea, una vez estructurada, los materiales tienen que ayudar a fortalecer las habilidades lingüísticas comunicativas de los discentes.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje en la clase tienden a ser diferentes a las que normalmente desempeñaba y que estaban ancladas en el método gramatical, y que no permitía que el estudiante interactuara con sus compañeros y con el profesor, al considerar este enfoque en mi practica pretendo lograr que los estudiantes se comuniquen en clase haciendo uso de la lengua meta, así como desarrollar en un cien por ciento la clase en inglés por lo que la interacción comunicativa representa el centro de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de la lengua de destino.

El trabajo individual que predominaba en clase dejará de ser la dinámica de trabajo, para poder interactuar se requiere que los estudiantes tengan la oportunidad de intercambiar información con otros, por ello el trabajo en pares y el trabajo en pequeños grupos permitirán que se comuniquen aun cuando tengan limitaciones lingüísticas.

Al implementar la dinámica de trabajo ayudará a interactuar con todos los estudiantes en momentos diferentes de la clase y durante las actividades de supervisión, la competencia comunicativa se verá reflejada durante el desarrollo de actividades comunicativas que propicien la interacción oral en el salón de clase.

Técnicas metodológicas que promueven los principios interactivos del idioma

Una de las técnicas metodológicas a implementar en la clase, es el uso de instrucciones totalmente en la lengua de destino, el objetivo es que los estudiantes se familiaricen con el idioma, aprendan nuevas expresiones y el uso real del lenguaje, en la medida que el profesor de las instrucciones en inglés el alumno desarrollará la habilidad comunicativa al preguntar, contestar, solicitar nuevamente la instrucción, por lo que es un medio que propicia la interacción alumno-maestro.

Según Barros (2009), las expresiones utilizadas por el docente se pueden clasificar de la siguiente manera:

1. Saludos y despedidas.
2. Reacciones espontáneas
3. Obtener su atención.

4. Diciéndoles que hagan algo.
5. Expresiones alentadoras
6. Organización de contenidos, tiempo y lugares.
7. Mostrar simpatía
8. Comprobar su comprensión

Las expresiones más comunes del estudiante se clasifican de la siguiente manera:

1. Saludos y despedidas
2. Reacciones espontáneas
3. Pedir permiso
4. Solicitar ayuda

La interacción comunicativa en este sentido permitirá que el desarrollo de la clase en su totalidad sea en la lengua meta.

Las estrategias de comunicación a utilizar y que colaboran a la interacción según Da Silva (2005), menciona estrategias de expansión de recursos, que tienen como objetivo lograr que el estudiante a pesar de tener limitaciones en la lengua meta, pueda hacer uso de mecanismos que le permitan sostener una comunicación y no abandonar el mensaje, estas pueden ser:

- El préstamo, que se divide en:

- Cambio de código: el alumno para intentar comunicarse usa recursos lingüísticos que no son del idioma de destino sino de su lengua materna, o bien en otro idioma, sin embargo hace lo posible por comunicarse.
- La extranjerización: el alumno toma una palabra ya sea de su lengua materna o de la lengua meta y la intenta asemejar al idioma de destino.
- La invención de palabras: el estudiante crea palabras que no existen.
- Llamado al interlocutor: el estudiante recurre al docente para que le proporcione el elemento que necesite, en este caso el alumno puede preguntar: "How do you say avión" por lo que no corta la comunicación, si no que pide ayuda y continua con su mensaje.

Mediante el uso de estas estrategias de comunicación los estudiantes mantienen la comunicación y también adquieren espontáneamente la habilidad lingüística y la confianza en sí mismos para poder interactuar con los demás.

Resultados

Como resultado de la aplicación del modelo de intervención, hubo cambios muy significativos tanto en el docente como en los alumnos; el rol del docente cambia a monitor, facilitador, guía, dependiendo de las actividades y tareas que se realicen en el aula, por lo tanto el rol que desempeñan los estudiantes deja de ser receptivo y pasivo para ser activos y productivos, puesto que las actividades colaborativas ayudan a que cada estudiante participe activamente y no se aísle.

Así mismo el docente es quien inicia y mantiene la interacción verbal durante la sesión de clase. El diseño de la clase está basado en un enfoque interactivo, las actividades son realizadas en pares, triadas y pequeños grupos, dinámica que ayuda a que los estudiantes interactúen entre ellos y con el profesor, en este caso cuando el monitorea a los diferentes equipos.

Los estudiantes muestran una actitud más positiva hacia la lengua, hubo integración grupal, los patrones de interacción como trabajo en pares, en triadas y pequeños grupos les fue muy favorable, puesto que significa para ellos una oportunidad de hacer uso real de la lengua, logrando el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua.

Las instrucciones son impartidas totalmente en inglés lo que permite al estudiante tener siempre el contacto con el idioma.

Referencias

- Barrios, D. (2009). Everyday English Expressions in Class. Recuperado de <http://www.eslflow.com/wp-content/uploads/2017/10/expressions.pdf>
- Brown, D. (2007). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education. White Plains, NY: Pearson Education.
- Bodrova, E. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson.
- Borboa, A. (1999). Monografía del Municipio de Temascaltepec de González. Recuperado de http://sic.gob.mx/ficha.php?table=fondo_editorial&table_id=529
- Da Silva, H., y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México :Editorial Trillas.
- Díaz, F., y Hernández, A. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Ediciones Morata.
- Govea, P., y Sánchez, F. (2006). La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula. *Laurus*. 208-223. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102211.pdf>
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. España: Cambridge University Press.
- Martínez, J. (2003). *Hacia una enseñanza de las lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa*. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110139A/19423>
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. España: Ediciones Morata.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*. Recuperado de [http://www.concyteq.edu.mx/Archivos%20de%20descarga/Convocatorias/5/Marco Comun Euopeo de las lenguas.pdf](http://www.concyteq.edu.mx/Archivos%20de%20descarga/Convocatorias/5/Marco%20Comun%20Europeo%20de%20las%20lenguas.pdf)
- Richards, J., y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. España: Cambridge University Press.
- Richards, J., y Bohlkle, D. (2011). *Creating Effective Language Lessons*. España: Cambridge University Press.
- Richards, J., y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. España: Cambridge Language Teaching Library.
- Vázquez, B. (2011). *Del enfoque comunicativo y la integración de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. España: Editorial GRIN Verlag.
- Velasco, A. (2007). *Un sistema de análisis de la interacción en el aula*. Disponible en: Revista Iberoamericana de Educación. <http://rieoei.org/1599.htm>
- Zebadúa, M. (2011). *Como enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Crisis del estudiante en idiomas, ante el aumento del abandono escolar

Doris Laury Beatriz Dzib Moo¹², Sandra Patricia Dzib Moo,
Gerardo González García, Silverio Falcón Jiménez

Resumen

La realización de esta investigación tiene como finalidad demostrar los factores que influyen en el abandono escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas de la División Académica de Educación y Artes en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Llamando nuestra atención el aumento del índice de abandono escolar en los últimos semestres, aun cuando la carrera cuente con altas expectativas laborales tanto nacional como internacional, permitiendo abrir puertas a un mayor número de posibilidades de estudios, trabajo, con la responsabilidad social que conlleva ser competente en el marco internacional de Nuestra Amada Universidad. Por lo que, el aumento en el índice del abandono escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas preocupa y fue fundamental para la realización de la presente investigación, en la cual el objetivo principal es

¹² dorisdzib@hotmail.com

contar con un panorama que permita la reflexión y el análisis en desarrollar estrategias adecuadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas y con ello coadyuvar al buen rendimiento académico para disminuir el abandono de la carrera.

Palabras clave: Abandono, enseñanza, lengua extranjera, disminuir.

La presente investigación fue motivada en la intención de identificar los factores que han propiciado el aumento en el índice del abandono escolar de los estudiantes de la Licenciatura en idiomas de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

En la actualidad el dominio del idioma inglés es indispensable por ser catalogada como una lengua comercial e internacional por excelencia, ya que tiene una diversidad de ser utilizada en el mayor número de países y dentro del estado mexicano, no obstante; se cataloga como una herramienta fundamental para la activación de los hemisferios del cerebro, como prevención de la demencia, fomenta la memoria y la concentración.

Para muchas personas, es atractivo el dominio del idioma inglés como segunda lengua, pero la aplicación intrínseca de aprender a través de la música, películas, video juegos, entre otros propician que el aprendizaje sea más fácil, es por eso que las posibilidades de incursionar en el mercado laboral son favorables, siendo requisito indispensable el dominio total del idioma.

Pregunta de investigación

¿Qué factores intervienen, para que el estudiante de la Licenciatura en Idiomas de la División Académica de Educación y Artes en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco opte por abandonar sus estudios?

Objetivo general

Desarrollar estrategias adecuadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas y con ello coadyuvar al buen rendimiento académico con la finalidad de disminuir el abandono de la carrera.

Objetivos específicos

- Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes por medio de cuestionarios.
- Buscar estrategias de aprendizaje acordes a las necesidades de los estudiantes.
- Aplicar encuestas y realizar entrevistas a una muestra poblacional de los estudiantes que abandonaron su carrera, para identificar los factores que intervinieron para que los estudiantes optaran para abandonar su carrera.

Marco teórico

Historia de la enseñanza del idioma inglés

La historia de la enseñanza de una lengua extranjera siempre ha sido un tema en discusión desde diferentes perspectivas, y en algunos casos señalando un método de enseñanza en específico de acuerdo a experiencia o solo teoría. Se puede percibir como hay mejoras en los métodos de enseñanza, y en consecuencia cambios en el idioma día con día.

De acuerdo con (Kelly, 1969), afirma que existen muchas cuestiones de la enseñanza del idioma que no eran nuevas, se considera que un 60 % de la población es multilingüe. Hoy día el idioma inglés es el más estudiado, hace aproximadamente unos 500 años, el más aprendido fue el latín debido a que era el lenguaje más demandado en diferentes áreas como: comercio, religión y gobierno en el mundo occidental.

En el siglo XVI debido al resultado de los cambios políticos en Europa el inglés, francés e italiano comenzaron a tener ventajas y al mismo tiempo el latín comenzó a dejarse de hablar y escribir. A raíz de esto el latín comenzó a decaer y dejar de ser una lengua viva y paso a tener otra función principalmente en las escuelas. En consecuencia, en los siglos XVI, XVII Y XVIII el estudio del latín clásico, análisis de la gramática y la retórica dio origen al modelo del estudio de la lengua extranjera, es así como comienza el estudio y la importancia de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En Inglaterra los niños comenzaron con el estudio de la gramática en los siglos XVI, XVII Y XVIII, es así como se comienza a impartir una pequeña introducción a la gramática del latín, así como reglas gramaticales, declinaciones, conjugaciones, traducciones y practica de ejemplos de oraciones escritas y en algunas ocasiones con el uso paralelo bilingüe de textos y diálogos. Esto propicio el establecimiento de una competencia básica, esta es; los estudiantes fueron introducidos en el estudio avanzado de la gramática y la retórica.

Una vez que el latín había dejado de ser un vehículo normal de comunicación, y fue reemplazado como tal por las lenguas vernáculas, entonces lo más rápidamente se convirtió en una "gimnasia mental», el lenguaje supremamente "muerto", un estudio disciplinado y sistemático de las cuales fue celebrada siendo indispensable como base de todas las formas de la educación superior (V. Mallison, Cited in Titone 1968, p. 26).

Para el siglo XIX el enfoque que se basaba en el estudio del latín había llegado al estándar en el estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas, utilizando el típico libro de texto que solo consistía en capítulos o lecciones construidas en base a puntos de gramática, cada punto de gramática era enunciado, además de las reglas, y solo eran ilustradas por ejemplos de oraciones. Para el siglo XIX los libros de texto copilaban de igual forma la codificación de una lengua extranjera, las reglas de morfología y sintaxis y eran explicadas y eventualmente memorizadas.

De acuerdo a Titone (1968), se afirma que esto dio origen a diferentes libros en los que los libros se dividían en dos partes, enseguida se comenzaban a dar frases sencillas, por ejemplo: "Él tiene un libro y un perro". A raíz de esto se da comienzo al enfoque de la enseñanza de una lengua extranjera con el método "grammar-translation" (p. 27).

Grammar-translation fue conocido primeramente en Estados Unidos como Prussian Method, las principales características de este método son: tener un objetivo al momento de aprender la lengua extranjera de acuerdo a lo que se vaya adquiriendo, conforme se vaya leyendo la literatura o de acuerdo al orden de beneficio de la disciplina mental y el desarrollo intelectual.

Grammar-translation se enfoca esencialmente en el análisis de las reglas de gramática, este método de la enseñanza de una lengua extranjera predominó en Europa desde los 1840 a los 1940 y a pesar de las modificaciones se continúa utilizando hoy en día en algunas partes del mundo. A pesar de todos los cambios e innovaciones que se han dado, aún se siguieron realizando trabajos constantes y en consecuencia propiciaron innovaciones en la enseñanza de una lengua extranjera.

El estudio de la lengua hablada, el entrenamiento de la fonética en relación a que se vuelva hábito y poder obtener una buena pronunciación, el uso de conversión de textos y diálogos a modo de inducir a conversiones de frases y dialectos, estas son algunas de las estrategias, dos más de ellas son: una inducción al enfoque de cómo enseñar gramática, así como la enseñanza de nuevos significados por medio de la asociación entre los objetivos del idioma y la lengua madre. No obstante, surgieron controversias referentes a cuál debía de ser la mejor forma para la enseñanza de lenguas extranjeras, se generaron muchas propuestas tales como las de Henry.

Sweet (1845-1912), Wilhelm Viëtor (1850-1918), propició para que los miembros de la reforma del movimiento lo denominaran método natural, y conforme al desarrollo llegó a ser conocido como hasta la fecha se le conoce "método directo".

Richards y Rodgers (2003), argumentan que el método natural o método directo de una lengua extranjera se puede enseñar sin traducción o sin el uso de la lengua materna del alumno, siempre y cuando si el significado fue transmitido directamente a través de la demostración y la acción. El método directo fue introducido en Francia y Alemania, y fue oficialmente aprobado en ambos países a finales del siglo XIX, y se hizo ampliamente conocido en los Estados Unidos a través de Sauver y Maximilian Berlitz en las escuelas de éxito comercial.

De acuerdo con Douglas (1994), en el siglo XX fue donde se comenzaron los comentarios y series de debates en relación a los diferentes métodos de enseñanza, además de infinidad de enfoques, métodos y supuestos, es a esto lo que se le conoce como "la era de métodos". El periodo más significativo en la historia de enfoques y métodos fue entre los cincuentas y ochentas, entre los cincuentas y los sesentas fue donde se vio el surgimiento del método audio lingual y el método de la situación, que se sustituyó por el enfoque comunicativo.

A pesar de los cambios de estatus de los diferentes enfoques y métodos en la enseñanza del idioma, el estudio tanto pasado como presente de los métodos de enseñanza continúa de forma significativa como componente de los profesores en la preparación de programas de enseñanza en la actualidad.

El principio de la motivación intrínseca

De acuerdo con Carrasco y Baignol (2004), el principio de la motivación intrínseca son las recompensas más poderosas, son aquellas que están motivadas intrínsecamente en el alumno. Debido a que el comportamiento se deriva de necesidades, deseos, o deseos dentro de uno mismo, el comportamiento en si es auto-gratificante, por lo tanto, la recompensa no administrada externamente es necesaria en lo absoluto.

La motivación intrínseca se puede apreciar cuando el alumno es testigo de una actividad, que por el simple placer de realizarla sin ninguna instrucción por parte de otra persona. Por ejemplo, un pasatiempo es un claro ejemplo, al igual que la sensación de placer, o la auto-superación o en su caso la sensación de éxito. Si todos los alumnos estuviesen motivados intrínsecamente para realizar todas las tareas en el aula, ni siquiera podríamos necesitar maestros, se puede realizar un gran servicio a los alumnos y al proceso general de aprendizaje, considerando cuidadosamente en primer lugar cuáles son los motivos intrínsecos de los estudiantes y posteriormente diseñando tareas en el aula que se alimentan en esas unidades intrínsecas.

Las técnicas de aula tienen muchas probabilidades de éxito si son auto-gratificantes en la percepción de los alumnos; ellos realizarán la tarea porque sería divertido para ellos, además de interesante, útil y en algunos casos difícil, y las realizarían no porque el profesor haya anticipado recompensas cognitivas o afectivas, sino porque sería gratificante para ellos mismo.

Inmersión estratégica

Hace unas décadas, la profesión de la enseñanza de idiomas preocupaba en gran medida, debido a ello era importante sumarse a la entrega completa del lenguaje, en el caso del estudiante, proporcionando métodos, libros de texto, e incluso paradigmas gramaticales, los cuales fueron citados como los factores esenciales en el éxito del aprendizaje y enseñanza del lenguaje (Douglas ,1994).

En años más recientes, a la luz de numerosos estudios de los alumnos con y sin éxito, los profesores de idiomas están centrando más atención en el papel del alumno en el proceso.

Los métodos que el alumno emplea para internalizar y llevar a cabo en el idioma son tan importantes como los métodos del profesor o más aún, a esto se le llama el principio de la inversión estratégica.

El dominio de un segundo idioma se debe principalmente a la inversión personal de un estudiante que dedique tiempo, esfuerzo y atención a la segunda lengua en forma de una batería individualizada de estrategias para poder obtener la comprensión y producción del lenguaje.

Principios afectivos en la enseñanza del inglés

Con base a Richards y Rodgers (2001), estos principios están enfocados en el procesamiento emocional de los seres humanos, es aquí en donde se puede apreciar los sentimientos de sí mismo, de las relaciones en una comunidad de estudiantes, y de los lazos afectivos entre el lenguaje y la cultura.

Ego lenguaje

El ego lenguaje se puede resumir en una enunciación muy reconocida, esta es: como los seres humanos aprendemos a utilizar una segunda lengua, también desarrollamos un nuevo modo de pensar, sentir y actuar de una segunda identidad. El nuevo "ego lenguaje", entrelazado con la segunda lengua, se puede crear fácilmente en el alumno como una sensación de fragilidad, una actitud defensiva, y una elevación de las inhibiciones.

El principio del ego lenguaje también puede ser cariñosamente llamado el principio "borroso caliente": todos los estudiantes del idioma deben ser tratados con cuidado y cariño afectivo. Los adultos de otra manera son muy inteligentes, puede reducirse a los niños en referencia a un segundo idioma, y el rol de los profesores será ofrecer todo el apoyo afectivo que se pueda (Richards y Rodgers ,2001).

Los alumnos sienten esta fragilidad, porque los arsenales estratégicos de sus egos nativos-basadas en el lenguaje normalmente son bien desarrollados y resistentes al ataque. En algunos casos podemos observar el modelo del estudiante que se siente obsoleto, y tiene que valerse de su yo emocional con una batería lingüística que el mismo se siente mísero, y que se siente con una sensación de indefenso.

De acuerdo con Brown (1994), esta situación se puede contraer con algunas posibilidades como, por ejemplo: mostrar a los estudiantes una actitud abierta, en referencia a las técnicas y secuencias tienen que ser más cognitivamente desafiantes, pero a nivel afectivo.

Confianza en sí mismo

Otra manera de enunciar este principio es con la frase “puedo hacerlo”, o con el principio de la auto-estima, en la enseñanza y en el aprendizaje es importante que cada persona sea capaz de crear su propia estrategia para poder realizar las diferentes actividades, mientras que la auto-confianza puede estar relacionada con el principio del ego lenguaje interior, más allá de destacar en la auto-evaluación del alumno y sin importar el grado de implicación del ego del idioma y que en pocas palabras estaríamos hablando.

Un factor de la creencia de alcanzar totalmente que sean capaces de realizar las diferentes tareas, es el éxito eventual.

Algunas de las aplicaciones inmediatas que surgen en el aula y de acuerdo a este principio son: dar amplias garantías verbales y no verbales a los estudiantes que ayudan al estudiante a escuchar a un profesor que afirma la creencia en la capacidad del estudiante, así como la

secuencia de la fácil a lo difícil, como profesor se necesita sostener la auto-confianza en los que ya existe y poder construir donde no lo realizan, asimismo sus diferentes actividades en el aula, por lo tanto ocasionaría que se comenzarán a utilizar técnicas y conceptos más simples.

Toma de riesgos

Según Richards y Rodgers (2001), el tercer principio afectivo interrelacionado con los dos últimos principios es la importancia de que los estudiantes tomen riesgos calculados en el intento de usar el lenguaje, tanto de forma productiva y receptiva.

Los dos principios anteriores van a la par además de las bases para la toma de riesgos, si los alumnos reconocen su propia fragilidad del ego y optan por desarrollar la convicción de que sí pueden hacerlo, entonces están dispuestos a tomar esos riesgos necesarios lo cual hará que estén listos para llevar a cabo cada una de las experiencias adquiridas para poder usarlas con fines significativos, hacer preguntas y hacer valer sus conocimientos.

Muchos contextos educativos de todo el mundo no fomentan la toma de riesgos, sino que animan a la corrección, la respuesta correcta, y las "conjeturas" de retención hasta que uno está seguro de ser corregido. La mayoría de las investigaciones educativas muestran lo contrario en las aulas y reflejan el principio de la toma de riesgos.

Existen algunos puntos que se deben de tomar en cuenta, tal es el caso de crear un ambiente agradable en el aula, que anime a los estudiantes a practicar el idioma, a aventurar una respuesta, y no sólo esperar a que alguien más para ser voluntario de idiomas, además de poder presentar desafíos razonables en técnicas que no la hagan ni demasiado fácil ni demasiado difícil.

Conexión de la lengua-cultura

Brown (1994), menciona que la lengua y la cultura están íntimamente entrelazadas, en cualquier momento que se aprende con éxito un lenguaje también se puede aprender algo de la cultura de los hablantes y por supuesto el lenguaje.

Uno de los aspectos de este principio se centra en la compleja interconexión entre la lengua y cultura. Cuando enseñas un lenguaje, también enseña un sistema complejo de costumbres culturales, valores y formas de pensar, sentir y actuar.

Algunas de las aplicaciones que se deben de realizar en el aula es discutir las diferencias entre las culturas con los estudiantes, haciendo hincapié en que ninguna cultura es mejor que otra, sino que el conocimiento de las culturas es una faceta importante del aprendizaje del idioma. Es importante incluir dentro de las técnicas determinadas actividades o materiales que se pueden referir a la conexión entre la cultura y el lenguaje, con esto podemos enseñar a los estudiantes las connotaciones culturales, especialmente en los aspectos sociolingüísticos de la lengua.

Un segundo aspecto de la conexión de la lengua-cultura es el grado en que sus estudiantes serán a su vez afectados por el proceso de aculturación, que variará con el contexto y los objetivos de aprendizaje. En muchos contextos el segundo aprendizaje de idiomas como ESL en los EE.UU., los estudiantes se enfrentan a la realidad en toda regla de adaptación, a la vida en un país extranjero, completamente diferente con diversas emociones que acompañan las etapas de aculturación.

En el salón de clases se puede ayudar a los estudiantes a ser conscientes de la aculturación y sus etapas, así como destacar la importancia de la segunda lengua como una herramienta poderosa para el ajuste en la nueva cultura y ser especialmente sensibles a cualquier estudiante que aparenten estar deprimidos y hacer lo que se pueda para poder ayudarlo.

Enfoque metodológico

Para el diseño de la presente investigación se usó el método de investigación exploratorio, debido a que el propósito de este es destacar los aspectos fundamentales de una problemática, en nuestro caso. Identificar los factores que han propiciado el aumento en el índice del abandono escolar de los estudiantes de la Licenciatura en idiomas de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

El método exploratorio se realiza cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado. (Hernández, Baptista, & Fernández, 2010, p. 79). Para obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones o postulados.

No obstante, que el diseño de la investigación es exploratorio se pretende de manera paralela tener un alcance descriptivo y explicativo con el trabajo de campo cuantitativo.

Contexto y participantes

La realización de esta investigación se llevó a cabo con una muestra de 30 estudiantes tomado de un universo de 120 estudiantes de la Licenciatura en Idiomas del turno vespertino en la División Académica de Educación y Artes en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), localizada en la Colonia Magisterial de la Ciudad de Villahermosa, del Estado de Tabasco.

Con respecto a nuestra investigación y en especial en el rubro de población se puede decir que esta oscila entre los 19 y 21 años de edad, predominando los hombres con un aproximado de 70 estudiantes hombres y 50 mujeres.

La mayoría de estudiantes provienen de comunidades (municipios), en los que la mayoría de las actividades para ayudar al sustento son la agricultura y la fabricación de artesanías, aunque debo mencionar que son muy pocos los que cuentan con un trabajo y ellos mismos se sostienen (estudiantes independientes) y algunos quienes sus padres cuentan con un buen empleo y estos solo se dedican a estudiar. En referencia a la preparación del personal docente, estos deben de contar con un grado de maestría o doctorado de preferencia para poder impartir clases en esta universidad.

Instrumento

El instrumento aplicado fue un cuestionario que consta de 14 preguntas, en donde todas son de opción múltiple, las primeras dos preguntas son con el objetivo de conocer un poco de la experiencia en el nivel bachillerato, acto seguido conocer si tenían nociones del Idioma Inglés antes de ingresar al nivel Universitario.

La materia de inglés tiene un gran peso y es por ello que nos interesamos en saber si los estudiantes son vulnerables a reprobar estas materias, de la misma forma conocer si los estudiantes le dan de baja a muchas materias o algunas en específico.

Sistematización de la información

Para una mejor organización de la información obtenida, se diseñó una base de datos, la cual contiene los datos recopilados durante el proceso de investigación, dicha base de datos sirvió para el análisis e interpretación de la información de este estudio.

Para la creación de esta base de datos se usó el software Excel de Microsoft Office 2010, el cual fue seleccionado debido a que presenta muchas ventajas, tales como:

- Mejor procesamiento de la información.
- Facilita el resultado de cada variable y sus gráficas.
- Flexible en tiempo y uso.

- Permite tener todo tipo de gráfica, la frecuencia con que fueron tomados los datos y el porcentaje general de los datos.

Resultados

Análisis de resultados

1. ¿Cómo fue tu experiencia en el bachillerato con respecto al Idioma Inglés?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bueno	23	75%
Regular	7	25%
Muy bueno	0	0%
Muy malo	0	0%
Malo	0	0%

¿Cómo fue tu experiencia en el bachillerato con respecto al idioma inglés?

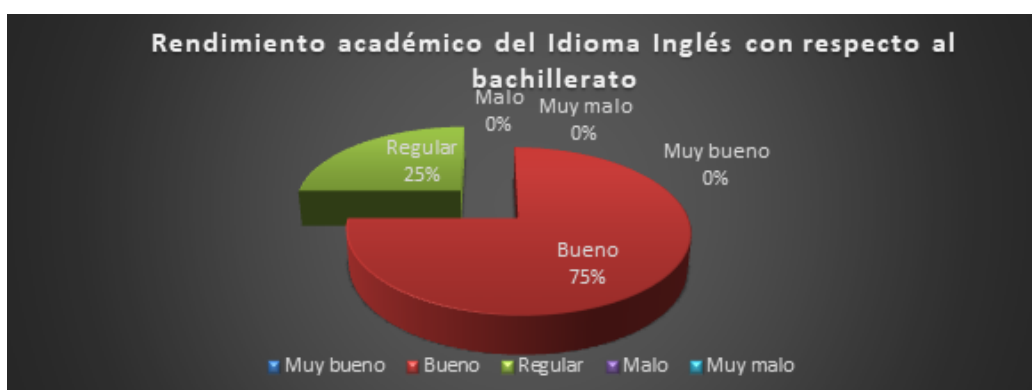


Figura 1. Los antecedentes del nivel medio superior son un factor que hay que tener en cuenta, en base a esta información se obtuvo el rendimiento e interés por el habla inglesa, un 75% de la población menciona que el rendimiento ha sido bueno, mientras que un 25% menciona que su rendimiento fue regular.

2.- ¿Cuáles son los principales motivos para un mal desempeño en el bachillerato?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Falta de didáctica por profesores	11	38%
Impulso de los padres hacia los hijos	4	12%
Falta de retención de los Idiomas	15	50%

2.- ¿Cuáles son los principales motivos para un mal desempeño académico en el bachillerato?



Figura 2. El bachillerato, es un filtro importante para poder decidir hacia donde se inclina el estudiante, al mismo tiempo podemos observar las diferentes causas que dan origen al desempeño en el bachillerato, el 50% afirma que falta de retención es una causa que provoca bajo rendimiento, un 38% se enfoca hacia la falta de didáctica por parte de los profesores, y un 12% menciona la falta de impulso de los padres hacia los hijos.

3.- ¿Cuándo ingresaste al nivel universitario tenías conocimiento del Idioma Inglés?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	6	20%
Bastante	9	30%
Medianamente	7	23%
Poco	6	20%
Nada	2	7%
Muy poco	0	0%

3.- Cuando ingresaste al nivel universitario ¿tenías conocimientos del idioma inglés?



Figura 3. Otro factor importante al momento de ingresar a la licenciatura en idiomas es tener pocos conocimientos previos del idioma inglés, para la cual el 30 % de la población afirma conocer bastante el idioma, un 23 % medianamente, y en caso contrario solo un 7% afirma no contar con nada de conocimiento.

4.- ¿Cuál es la principal fuente de ingreso para financiar tus estudios?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ayuda de padres u otros	15	50%
Trabajo propio	15	50%

4.- Cuál es la principal fuente de ingreso para financiar tus estudios?



Figura 4. El abandono escolar es común hoy en día, de acuerdo al resultado en el siguiente grafico podemos observar como las principales fuentes de financiación de los estudios son la ayuda de los padres y trabajo propio.

5.- ¿Cómo ha sido tu experiencia con los idiomas?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Pésima	4	13%
Mala	11	38%
Regular	4	12%
Buena	11	37%

5.- ¿Cómo ha sido tu experiencia con los idiomas?



Figura 5. La experiencia o el contacto con los idiomas tiene un gran significado debido a que es aquí

donde podemos apreciar el interés de parte de cada uno de los estudiantes para pre-determinar el rendimiento de cada uno, la mayoría de la población representada con un 38% mencionan que ha sido mala la experiencia, mientras que un 37% menciona que ha sido buena, un 13% pésima y un 12% regular.

6.- ¿Has reprobado materias del Idioma Inglés en el nivel Universitario?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	11	37%
No	19	63%

6.- ¿Has reprobado materias de inglés en el nivel Universitario?



Figura 6. En el caso de las materias del idioma inglés el índice de reprobación deduce que la mayoría no ha reprobado materias del área inglesa, para ser exactos es el 63 %, mientras que el 37 % ha reprobado materias de esta área.

7.- ¿Con qué frecuencia le das de baja a una o más materias?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	4	13%
Bastante	6	20%
Medianamente	8	27%
Poco	3	10%
Nada	3	10%

Muy poco	6	20%
----------	---	-----

7.- ¿Con frecuencia le das de baja a una o más materias?



Figura 7. Dar de baja a alguna materia es un proceso más que se puede llevar a cabo en el nivel universitario, medianamente con 27% la población se inclina por este proceso, mientras un 20% bastante, otro 20% muy poco, un 13% mucho, y 10% poco.

8.- ¿Has tenido malas experiencias con tus profesores en el nivel universitario?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	15	50%
No	15	50%

8.- ¿Has tenido malas experiencias con tus profesores en el nivel universitario?



Figura 8. Las malas experiencias también abarcan un porcentaje significativo y en el gráfico siguiente se puede apreciar que este si ha existido quedando un 50 % que han tenido malas experiencia con profesores y un 50 % lo contrario.

9.- ¿Cambiarías de carrera?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	19	37%
No	11	63%

9.- ¿Cambiarías de carrera?



Figura 9. De acuerdo a las entrevistas realizadas se deduce que solo un 37% de la población ha realizado el cambio de carrera, y un 63% aún continúa con sus estudios.

10.- ¿Consideras que pones de tu parte para estudiar el Idioma Inglés?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	17	58%
Bastante	7	23%
Medianamente	3	10%
Poco	3	9%
Nada	0	0%
Muy poco	0	0%

10.- ¿Consideras que pones de tu parte para estudiar particularmente el idioma inglés?

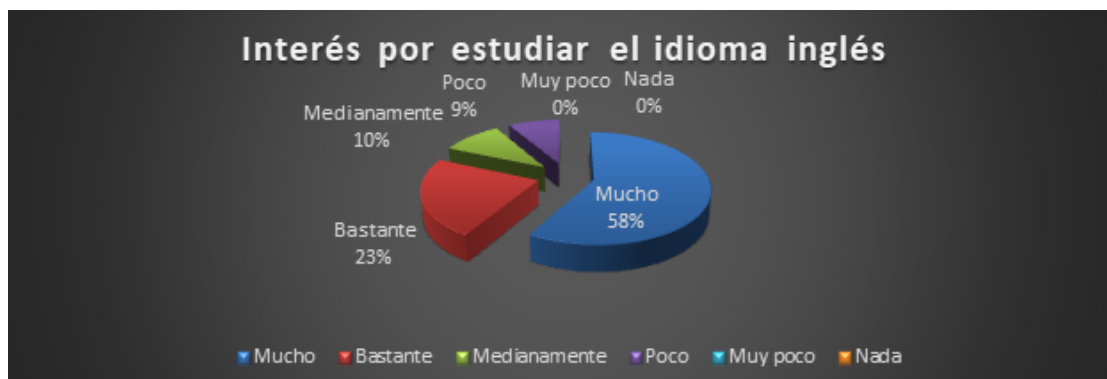


Figura 10. La actitud en asuntos como elección de carrera, es indispensable, ya que esta será la que nos ayudará el día de mañana si se opta por una carrera que se disfrute, que nos guste y que nos apasione.

11.- ¿Consideras que los estilos de aprendizaje te ayudan a obtener excelentes resultados?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	5	17%
Bastante	14	47%
Medianamente	9	30%
Poco	0	0%
Nada	0	0%
Muy poco	2	6%

11.- ¿Consideras que los estilos de aprendizaje te ayudan a obtener excelentes resultados en las evaluaciones?

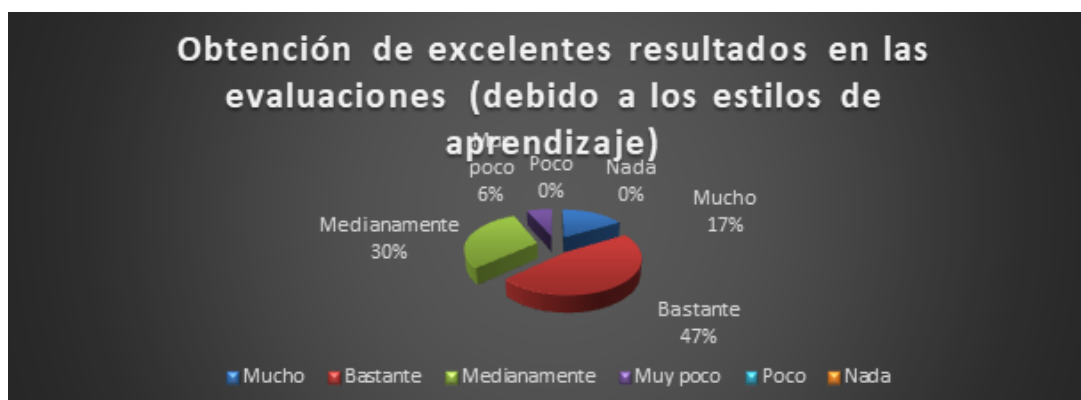


Figura 11. El uso de los estilos cognitivos de manera adecuada y correcta propicia la obtención de excelentes notas, podemos apreciar que el 47 % menciona que bastante, el 30% medianamente, el 17% mucho, podemos deducir que si los estudiantes hacen el uso y/o empleo correcto no habría tanto índice de reprobación.

12.- ¿Con qué frecuencia aplicas los estilos de aprendizaje?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	5	10%
Bastante	14	30%
Medianamente	9	47%
Poco	0	0%
Nada	0	7%
Muy poco	2	6%

12.- ¿Con qué frecuencia aplicas tus estilos de aprendizaje?

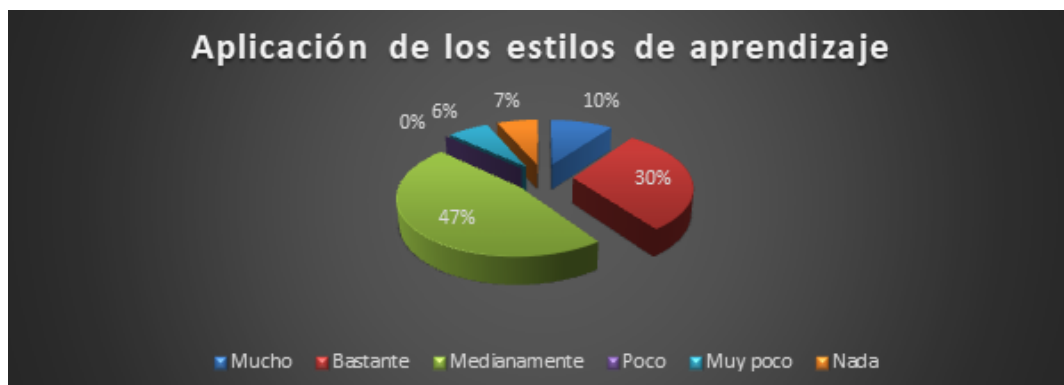


Figura 12. La aplicación de los estilos cognitivos (formas y/o estilos de aprendizaje), son muy importantes, debido a que dan como resultado una excelente respuesta positiva, siendo una buena técnica, con la que se aprende más rápido, en este caso, menos de la mitad 47 % los aplica medianamente y son muy pocas las personas que hacen uso de ellos.

13.- ¿El programa cuenta con materiales de apoyo y recursos para un buen funcionamiento?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	0	0%
Bastante	13	44%
Medianamente	13	43%
Poco	1	3%
Nada	0	0%
Muy poco	3	10%

13.- ¿El programa cuenta con materiales de apoyo y recursos para un excelente funcionamiento académico?



Figura 13. Cualquier programa educativo debe de contar con los materiales necesarios para poder proporcionar al estudiante las mejores condiciones de aprendizaje, el 44% está de acuerdo en que la universidad ofrece los materiales necesarios, un 43% mencionan que medianamente, un 10% que muy poco, y un 3% poco.

14.- ¿Se realizan evaluaciones constantes para detectar cómo van los estudiantes y así prestarles ayuda?		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	9	30%
Bastante	13	44%
Medianamente	7	23%
Poco	0	0%
Nada	0	0%
Muy poco	1	3%

14.- ¿Se realizan evaluaciones para detectar cómo van los alumnos y así prestar ayuda?

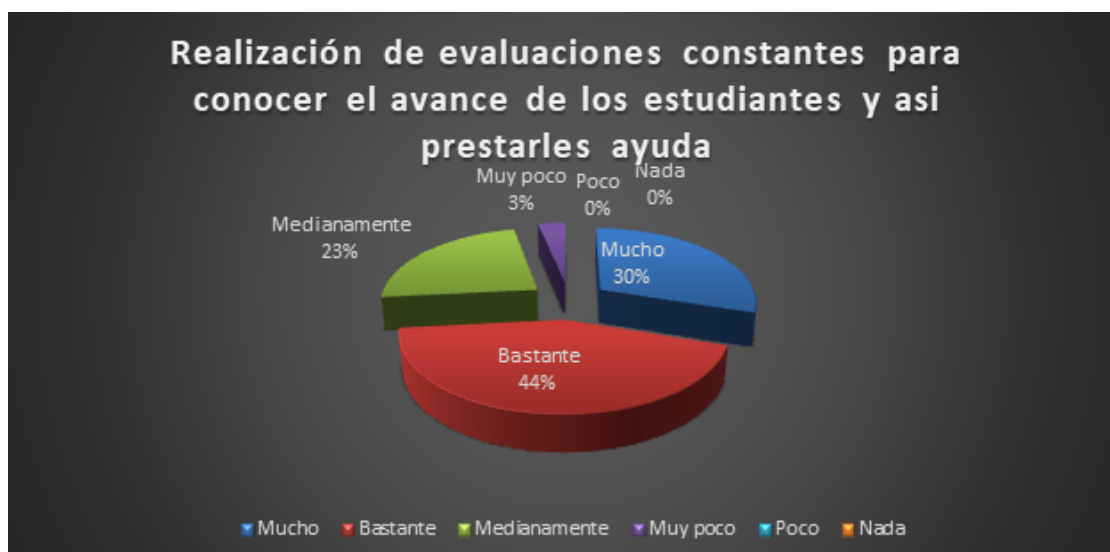


Figura 14. La auto-evaluación es casi imposible en la mayoría de los estudiantes, se considera importante que la institución deba aplicar evaluaciones con el fin de identificar los puntos bajos de los estudiantes para poder presentar una retro-alimentación, el 44% mencionan que si se debe de realizar, un 30% que mucho, un 23% medianamente, y un 3% muy poco.

Conclusiones

Por los resultados obtenidos en esta investigación se aprecia que existen varios factores que intervienen para que los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas de la División Académica de Educación y Artes en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, opten por abandonar su carrera. Entre los cuales destaca los resultados que muestran que la presión excesiva que ejercen algunos docentes en los estudiantes crean un evidente descontrol en el aprendizaje de sus estudiantes, lo que propicia una fuerte desmotivación, puesto que la licenciatura demanda más de ocho horas al día para asistir a clases, poder realizar investigaciones y practicar los idiomas y a su vez en ocasiones se toman clases extras en el centro de Idiomas.

Referencias

- Brown, H. D., & Lee, H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Carrasco, J. B., & Baignol, J. B. (1998). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kavanagh, B. (2006). The Input Hypothesis (Krashen, 1982, 1985): An Evaluation of its Contributions to our Understanding of Second language Acquisition Phenomena. *J. Aomori Univ. Health Welf*, 7(2), 241-248.
- Kelly, L.G. (1969). *Centuries of Language Teaching*. New York: House Publishers
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. United states of America: Cambridge university press.
- Sukame,S. (2010). Biblioteca digital. *Revista de la Academia*, (15), 41-59.
- Sweet, W. (1845) *Movimiento de Reforma de finales del siglo XIX en la Enseñanza del Lenguaje Moderno*. Munich: Saur.
- Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: a historical sketch*. Georgetown: Georgetown University Press.

Parte II. Investigación y docencia en otras ciencias

Un acercamiento a los “estilos de enseñanza” de los docentes de Medicina Veterinaria y Zootecnia

Norma Angélica Sandoval Delgado¹³, María Eugenia Loeza Corichi,
Alicia Loeza Corichi, José Reyes Flores

Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias
de la Universidad de Guadalajara

Resumen

El estilo de enseñanza puede ser definido como el sello propio con que el profesor dirige y configura los modos de educar y enseñar, de acuerdo a su concepción de los objetivos pedagógicos y las características de los educandos (Detrish, 1980). Constituyéndose en un elemento de gran importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos estilos se pueden delimitar en función de la práctica docente y se fundamentan en actitudes personales del profesor que le son inherentes

¹³ nsandoval@gmail.com

debido a su propia personalidad, o a su experiencia académica y profesional. Se utilizó como instrumento para evaluar los estilos de enseñanza el Cuestionario de *Estilos de Enseñanza* (CEE) de Martínez Geijo (Martínez Geijo, 2007), sustentado en los *Estilos de Aprendizaje* de Alonso (Gallego y Honey, 1994) diseñado para conocer el perfil de *Estilos de Enseñanza*. La selección del instrumento se realizó por la carencia en una herramienta que sirviera para diagnosticar los *Estilos de Enseñanza* sustentado en los *Estilos de Aprendizajes*. Este cuestionario que consta de 71 ítems se aplicó en una primera etapa a 15 docentes, de los cuales el 46.66 % fueron mujeres, el 86.66 % son Médicos Veterinarios, el 40% con grado de maestría, mientras que el 33.3 % cuenta con doctorado, con un promedio de 19 años de antigüedad como docente y todos con materias adscritas al Departamento de Medicina Veterinaria. El rango de edad de los maestros va desde los 33 a los 62 años, con un promedio de 50.33 años. El 90 % de los maestros evidenciaron en sus respuestas elementos cercanos en gran medida al estilo de enseñanza estructurado con rasgos de estilo de enseñanza funcional. Asimismo no se observaron desde el punto de vista descriptivo diferencias en las distintas asignaturas analizadas. Se requiere continuar con la aplicación de este instrumento a los maestros de Medicina Veterinaria, ya que esto posibilita que tomen conciencia de lo que realmente hacen en su actividad docente.

Palabras clave: Estilos de enseñanza, Estilos de aprendizaje, Barreras, Autoestima, Eficacia.

Abstract

The style of teaching can be defined as the own stamp with which the teacher directs and shapes the ways of educating and teaching, according to his conception of the pedagogical objectives and characteristics of the learners (Detrish, 1980). Being an element of great importance in the teaching-learning process. These styles can be delimited according to the teaching practice and are based on personal attitudes of the teacher that are inherent to him due to his own personality, or to his academic and professional experience. The Martinez-Geijo Teaching Styles Questionnaire (Martínez-Geijo, 2007), based on Alonso's Learning Styles (Gallego and Honey, 1994), was desig-

ned as an instrument to evaluate teaching styles designed to Profile of Teaching Styles. The selection of the instrument was made by the lack in a tool that was used to diagnose the Styles of Teaching based on the Learning Styles. This questionnaire consisting of 71 items was applied in a first stage to 15 teachers, of whom 46.66% were women, 86.66% were Veterinarians, 40% with a Master's degree, while 33.3% had a PhD, With an average of 19 years of teaching time and all with subjects attached to the Department of Veterinary Medicine. The age range of teachers ranges from 33 to 62, with an average of 50. 33 years. Ninety percent of the teachers showed in their responses elements that were close to the style of structured teaching with functional teaching style traits. Differences in the different subjects analyzed were not observed from a descriptive point of view. It is necessary to continue the application of this instrument to veterinary medicine teachers, since this allows them to become aware of what they actually do in their teaching activity.

Keywords: Styles of learning, Learning styles, Barriers, Self-esteem, Efficacy.

Introducción

En el ámbito pedagógico, el Estilo de Enseñanza del docente es un factor a tener en cuenta, en el proceso enseñanza-aprendizaje. Puede ser considerado como el sello personal y propio con que el profesor dirige y configura los modos de educar y enseñar, de acuerdo a su concepción de los objetivos pedagógicos y las características de los educandos (Detrish en Brundage, 1980). Fisher y Fisher (1978), lo definen como "un modelo habitual de acercarse a los discentes con varios métodos de enseñanza.

Estos estilos se pueden delimitar en función de la práctica docente que se fundamenta en actitudes personales del profesor que le son inherentes debido a su propia personalidad, o a su experiencia académica y profesional. Existen docentes que dan lo mejor de sí en aras de lograr buenos resultados en el aprendizaje de sus alumnos, pero, casi siempre caen el des-

ánimo porque no logran lo que esperaban, esto podría ser debido porque realizan un trabajo muy empírico con sus alumnos, pensando que todos responden o responderían de la misma manera; sin considerar la manera en que el alumno se compromete, se orienta o combina varias experiencias educativas, su estilo de aprendizaje y sin tomar en cuenta la influencia que el escenario ejerce sobre el aprendizaje y la conducta del sujeto – ecología de la clase – (Arancibia, 2003).

Existen numerosos estudios y aportes respecto a que cada individuo tiene su forma muy peculiar de aprender y que responde a diferentes variables tanto externas como internas y es necesario otorgarle una atención especial a *los estilos de aprendizaje de los alumnos*. Ya que conocer los estilos de aprendizaje y la aplicación de estrategias o estilos de enseñanza adecuados impactará positivamente en el proceso enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

Los estilos de enseñanza vienen configurados por los rasgos del propio profesor que presenta o imparte los contenidos, también podría ser por todo un equipo de docentes o por las características o políticas de una institución educativa.

Existen otras variables que también inciden en los estilos de enseñanza tales como: finalidad, principios o recursos didácticos, postura del profesor ante la clase, los mismos que se pueden ceñir a la actitud del profesor ante la materia o área curricular y ante los propios alumnos.

Para que estos rasgos se configuren como estilo deben tener dos características fundamentales: la **consistencia**, o continuidad del tiempo y la **coherencia** o continuidad a través de las personas.

En relación a los estilos de enseñanza Capella (2003), sugiere que hay tres estilos de enseñanza fundamentales:

- Directivo o Autocrático: impone, protege, adoctrina.
- No Directivo o Anárquico: abandona, no da importancia, calla.
- Permisivo, democrático o mixto: estimula, da confianza, explica y da instrucciones.

Mientras que Brundage (1980), distingue tres estilos de enseñanza:

- Directivo: centrado en el profesor, impone, da las reglas de juego.
- Facilitador: el profesor y aprendices deben descubrir y crear, son responsables del proceso del proceso aprendizaje. Los objetivos y propuestas se negocian.
- Colaborador: el profesor y aprendices deben descubrir y crear significados, valores, habilidades y estrategias. El colaborador participa con las mismas responsabilidades y derechos que los aprendices y con una pertenencia total al grupo y que los alumnos participen en el liderazgo de las tareas como las relaciones interpersonales.

En la realidad, en la práctica docente es muy difícil encontrar estilos puros, ya que aparecen conductas concretas en función de situaciones específicas y no siempre generalizables; sin embargo cuando un maestro toma conciencia de lo que quiere hacer y a dónde quiere llegar, esto lo conducirá a ir modelando un estilo que lo lleve a ser un docente o profesor altamente efectivo.

Un profesor efectivo, es aquel docente que presenta comportamientos positivos en relación a promover el entendimiento académico para lograr que todos o casi todos los alumnos logren este aprendizaje propuesto por el docente (Capella ,2003). Dada la importancia de los profesores efectivos, es preciso resaltar cuáles son las características que ellos deben tener.

Varias investigaciones que se han hecho en torno a las características de los profesores efectivos, enfatizan que hay factores indirectos y factores directos del profesor. La UNESCO (1995), resalta algunas variables que los profesores deben tener en cuenta para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

- a) Factores indirectos: se relacionan con las características del profesor y los antecedentes del mismo como: vocación, los rasgos personales y dominio de los contenidos que enseña:
 - o Vocación (o compromiso profesional), se evidencia a través del “entusiasmo” de enseñar y formar. Mckean (1989) caracteriza a los profesores efectivos con vitalidad, y con la capacidad de transmitir un contagioso entusiasmo por su materia o área curricular
 - o Rasgos personales: características individuales que tiene cada profesor que hace más efectiva su labor educativa. Taush (1987), menciona tres características personales del profesor que influirán en el rendimiento de los alumnos: la comprensión, la preocupación por el alumno y la naturalidad. Otros rasgos personales de un profesor eficaz serán: ser acogedores, cercanos al mundo de los alumnos y al mismo tiempo, exigentes y estrictos con ellos.

- o Dominio del contenido que posea el profesor: esto permitirá hacer relaciones entre los contenidos estudiados, con la realidad y la vida cotidiana o contexto; así como establecer relaciones e integraciones dentro de su área curricular y otras áreas, de tal modo que el alumno vea que todo tiene sentido y vale la pena aprehenderlo.

Czerniack y Chiarelott (1990), afirman que la preparación intelectual del maestro ejerce una clara influencia en los resultados de los alumnos. Ya que un profesor preparado exhibe actitudes y conducta asociadas con la enseñanza efectiva.

c) Factores directos: son todas aquellas acciones que realiza el profesor en la interacción con sus alumnos en el salón de clases (Arancibia y Álvarez, 1994). Estos son: el clima grupal que se desarrolla en el salón de clases y el liderazgo académico:

- El clima grupal: creación de un ambiente preciso para el aprendizaje caracterizado por: ambiente de orden con reglas o normas de convivencia, que son acordado, aprobados y seguidos por los estudiantes. Sin embargo un profesor efectivo dará la oportunidad que sus alumnos sean independientes, pero sin libertinaje.

Por otro lado, McKean (1989), establece que para llegar a formar un clima efectivo es importante que el profesor conozca las características de la etapa de crecimiento de sus alumnos, igual que sus motivos y necesidades. Agregaríamos que aquí entra en juego conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Para tener un buen clima grupal que propicie el aprendizaje efectivo, un buen elemento fundamental es la estimulación el refuerzo permanente; es decir, estimular la participación grupal e individual, aceptando las expresiones de sus alumnos, atender las consultas individuales sin que ello lo desvincule del grupo total y por último lograr una comunicación fluida profesor-alumno (Jourdan, 1984).

Liderazgo académico: capacidad del profesor para dirigirse en forma adecuada al interior del aula de clase.

Alguno de los elementos presentes en él son: uso de estrategias de enseñanza adecuadas, organización de instancias evaluativos, buen uso del tiempo y la orientación hacia metas formativas.

Respecto al uso de estrategias adecuadas, los profesores efectivos utilizan sistemáticamente una secuencia lógica en la enseñanza. Arancibia y Álvarez (1991), señalan que un profesor eficaz tendrá la capacidad de mantener la continuidad de la clase y capacidad de mantener el curso, involucrando en actividades instruccionales a los alumnos.

Asimismo será capaz de crear o acordar instancias evaluativas de tipo formal e informal, utilizando criterios de evaluación que los alumnos deben saber, aplicando la retroalimentación permanente de lo aprendido, al comentar los resultados en las pruebas o al comprobar los indicadores de evaluación.

El tiempo es un factor influyente en la cantidad y calidad de los aprendizajes logrados por los alumnos. Cuando lo reciben los alumnos de parte de maestros comprensivos, respetuosos, preocupados y naturales, mejores resultados se obtienen. Fend (1986), indica que los maes-

tros que desperdician el tiempo, que se ocupan mucho de grupos individuales, sin hacer intervenir a toda la clase en las actividades de aprendizaje, que enseñan con mucha minuciosidad y que ofrecen poco, tienen menores éxitos de aprendizaje.

El último elemento de los profesores con liderazgo académico es su permanente esfuerzo y orientación hacia el logro de una mejor formación en sus alumnos; desarrollando el pensamiento de sus alumnos, en valores, en hábitos por el estudio permanente, adquisición de conocimientos relevantes, de sus habilidades intelectuales y habilidades instrumentales básicas.

Podemos indicar que tanto los rasgos indirectos como directos del profesor actúan y reflejan una coherencia entre el ser, el saber y el saber hacer del profesor que posibilita un aprendizaje exitoso en los alumnos, razón por la cual se lo cataloga como efectivo.

Así para lograr ser un docente altamente efectivo (término utilizado por McKean 1989), es necesario realizar un inventario de los estilos de aprendizaje de los alumnos como punto de partida para seleccionar los métodos más idóneos de acuerdo a cada estudiante.

Para elegir un estilo de enseñanza, el docente tomará en consideración los siguientes elementos: contexto de las actividades de aprendizaje, características o estilos de aprendizaje de los alumnos, contenido a enseñar y el objetivo o propósito del aprendizaje o capacidades o competencias deseables a lograr.

Asimismo, existe otro elemento no menos importante en los procesos de enseñanza el llamado “sentido de eficacia” de los profesores, es decir, la confianza que tienen los profesores en sus habilidades para enfrentar el aprendizaje de sus alumnos en forma positiva (Ashton 2003 citado en Woolfolk, 2006).

El término eficiencia del docente se considera como el principal predictor del comportamiento del maestro y un sólido indicador del grado al cual el maestro incorporara innovaciones a su rutina; los maestros son más proclives a adoptar nuevas estrategias en el aula si tienen confianza en su propia habilidad para controlarlas e influir en el aprendizaje de los alumnos. El sentido de eficacia implica por lo menos dos dimensiones: por una parte, la creencia que uno es competente para resolver problemas y otra, la creencia de que personalmente uno puede influenciar los resultados del propio ambiente (Dean, 1992).

La autoestima surge desde el nacimiento del individuo y se caracteriza por una toma de conciencia de factores externos e internos que se relacionan con, valores, actitudes y filosofía personal de vida. Está en relación al como las personas se perciben a sí mismas y cómo están influenciadas por los demás. Corresponde por lo tanto a la imagen personal, influenciada por la sensación interna de satisfacción o insatisfacción con uno mismo (Rodriguez, 1989).

En otras palabras, la autoestima corresponde a la valoración positiva o negativa que el sujeto tiene de los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su "yo" Esto incluye, además las emociones que asocia a estas características y a las actitudes que tiene respecto a si mismo (Maslow, 1970).

Un profesor con una alta autoestima será eficaz y poseerá ciertas características como: ser entusiasta, sensitivo, organizado e informado. Esto permitirá que estos profesores respondan con confianza y éxito a los problemas y desafíos que enfrenten. Además, son capaces de fijarse metas y propósitos, lo que desarrollarán con los recursos y materiales de su alcance (Maslow, 1970).

De forma general se han establecido cuatro diferentes estilos de enseñanza:

Estilo de enseñanza abierto	Estilo de enseñanza formal.	Estilo de enseñanza estructurado	Estilo de enseñanza funcional
El docente favorece con preferencia el estilo de aprendizaje activo. Los profesores con este estilo se plantean con este estilo se plantean habitualmente nuevos contenidos, aunque no estén establecidos en el currículum. Motivan a los estudiantes con actividades novedosas, relacionadas en torno a problemas reales de su entorno, y los animan en la originalidad en la búsqueda de realizar la tarea. Promueven el trabajo en equipo y la generación de ideas por parte del estudiante sin ningún límite formal. Suelen cambiar con frecuencia de metodología, promueven las dramatizaciones y otras estrategias metodológicas de carácter abierto para que en la clase se asuman roles y se realicen debates y otras actividades que hagan del aula un espacio dinámico. Son activos, creativos, innovadores, flexibles y espontáneos.	Son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza. Se rigen estrictamente por lo planificado, no admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en la programación. Fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión. Prefieren el trabajo individual al grupal donde los roles estén bien delimitados y los alumnos sepan en todo momento que deben hacer. Anuncian las fechas de los exámenes con mucha antelación, otorgan mucha importancia a la extensión y profundidad de las respuestas, además de su realización, el orden y el detalle. Se inclinan por estudiantes tranquilos, reflexivos, metódicos y ordenados. Son responsables, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia	Los docentes de este estilo, le dan mucha importancia a la planificación, que sea coherente, bien estructurada y presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados en un marco teórico y sistemático. La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión. En general, no son muy partidarios del trabajo grupal, y si alguna vez establecen grupos de trabajo es por homogeneidad intelectual o por notas. Inciden en mantener un ambiente de aula ordenado y tranquilo, en el que no dan cabida a la espontaneidad, a las respuestas no razonadas, a la ambigüedad y a las respuestas con objetividad. Son objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos	Son partidarios por la planificación y están muy preocupados de cómo llevarla a cabo en la práctica. Otorgan más importancia a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. Con el alumnado son partidarios del trabajo en equipo, dándoles las instrucciones lo más clara y precisas posibles. Continuamente orientan a los estudiantes para que no caigan en el error. En los exámenes tienden más a poner ejercicios prácticos que teóricos, en los que exigen respuestas breves, concisas y directas. Tienen muy arraigado el concepto de utilidad.

(Renes ,Echeverry,Chianga M, Rangel L y Martinez G, 2013)

Instrumentos de evaluación para estilos de aprendizaje

Las principales investigaciones sobre los estilos de enseñanza han analizado variables singulares y frecuentemente, aisladas de los mismos (concepciones sobre docencia, creencias, enfoques de enseñanza y de aprendizaje, preocupaciones de los docentes, desarrollo intelectual, etc.), por lo que se puede encontrar una inmensa variedad de instrumentos tanto cuantitativos (test, cuestionarios, etc.) como cualitativos (entrevistas, observación, autobiografías, etc.) que permiten su medición. Los más destacados se resumen a continuación:

El *cuestionario* es un tipo de prueba rápida, sencilla y precisa que se aplica en condiciones determinadas para obtener información concreta sobre un sujeto o grupo de sujetos. Consiste en un conjunto más o menos amplio de preguntas, ítems o indicadores de conducta, de formulación breve.

Entre los cuestionarios empleados para identificar concepciones, preocupaciones, problemas o estrategias didácticas de los profesores universitarios se destacan:

- *Approaches to Teaching Inventory* (ATI), elaborado por Prosser y Trigwell (1999) para identificar el enfoque docente del profesor (centrado en el profesor y su enseñanza o centrado en los estudiantes y su aprendizaje).
- El *Teaching Methods Inventory* (TMI) de Gilbert y Gibbs (1998), sobre los métodos docentes.
- El *Module Experience Questionnaire* (MEQ) de Ramsden (1993), sobre la experiencia educativa del profesor.

- El *Teaching Styles Inventory* (TSI) de Grasha (1994), acerca de diferentes categorías de enseñanza: expertos, autoridad formal, modelado, facilitador y delegador.
- El *Effective Teacher Inventory* (ETI) elaborado por Zhang (2001), sobre aspectos fundamentales de la enseñanza eficaz, como: cualificación académica, preparación en el área de conocimiento, personalidad, relación con los estudiantes, motivación y dinámica en la clase.
- El *Teaching Styles Inventory* (TSI) de Lueng, Lue y Lee (2003) acerca de los distintos tipos de enseñanza: asertiva, sugestiva, colaboradora y facilitadora.
- *Principles of Adult Learning Scale* (PALS), elaborado por Schaefer y Zygmunt (2003), utilizado para identificar los estilos de enseñanza —centrado en el estudiante o centrado en el profesor—. Entre los aspectos que considera se encuentran: instrucción personalizada, relación con la experiencia, identificación de las necesidades de los estudiantes, construcción del clima o atmósfera de la relación pedagógica profesor-alumno, participación en el aprendizaje y flexibilidad para el desarrollo.
- El *Teaching Styles Questionnaire* (TSQ) de Evans (2004), permite analizar las características que asume la enseñanza en el aula a partir de dos dimensiones: holística o analítica y verbal o visual.
- El *Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario* (CODPU) de Feixas (2002), pretende conocer la orientación o el enfoque del profesor universitario en contexto concreto (preocupaciones, concepciones sobre la docencia, dinámica metodológica y evaluación).

La observación es la técnica más antigua que se conoce y probablemente la más subjetiva. Consiste en obtener datos sobre el comportamiento, las acciones y las reacciones de los individuos. Cuando el observador utiliza determinadas pautas o parámetros para centrarse en las cuestiones que tiene que valorar, se habla de observación sistemática.

La observación participante es otra técnica en la cual el investigador toma parte en la dinámica institucional como un miembro más y registra en un diario de campo las reflexiones, ideas y observaciones que se desprenden de la realidad y sus percepciones. El registro de la información constituye uno de los elementos clave de la observación participante. Hay una primera instancia del registro vinculada con la obtención de información que el investigador realiza *in situ*, a partir de su capacidad de percibir, sentir, intuir en el curso de la observación. La segunda instancia se relaciona con un momento de profundización del registro. El registro en cuestión implica una primera descripción en la que han de estar presentes todos aquellos aspectos que han conformado la observación en el campo.

La organización y el análisis de la información suponen una tarea de sistematización y clasificación del material obtenido. Es un tipo de descripción microsocial e interpretativa, donde parte del desafío del investigador pasa por captar la variedad de significados y hacerlos accesibles (Croll, 2000).

La *entrevista* es una técnica de investigación consistente en una conversación intencionada entre dos o más personas en la cual una de las partes actúa como receptora y la otra como suministradora de información. Las entrevistas recogen puntos de vista, opiniones e informaciones de manera individual. Los entrevistados, desde un primer momento, aceptan su

participación en la investigación. La entrevista estructurada contiene un protocolo de preguntas que sirven de marco de referencia, ya que orientan la indagación de los aspectos de interés en el estudio (León, 2002).

Otros instrumentos utilizados en menor medida en distintas investigaciones corresponden a las autobiografías e historias de vida. Las autobiografías son narraciones en primera persona sobre una experiencia personal, en el mismo orden en que sucedió; son totalmente subjetivas, surgidas de la propia voluntad y no están sometidas a ningún control externo.

Las historias de vida son una estrategia introducida por antropólogos. Intentan ser la reconstrucción de la vida de una persona y se utilizan otras fuentes de información además de la del propio sujeto, como, por ejemplo, entrevistas realizadas a personas próximas al individuo investigado (León, O.G. y Montero, I. 2002).

Objetivos

El objetivo del presente trabajo es el de conocer los estilos de enseñanza de los docentes de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la División de Ciencias Veterinarias del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA) de la Universidad de Guadalajara.

Metodología

Se utilizó como instrumento para evaluar los estilos de enseñanza el Cuestionario de *Estilos de Enseñanza* (CEE) de Martínez Geijo (Martínez Geijo, 2007), sustentado en los *Estilos de Aprendizaje* de Alonso (Gallego y Honey, 1994).

Consta, en su versión original española, de 80 proposiciones, para diagnosticar los cuatro *Estilos de Enseñanza*, las que deben ser respondidas con un signo (+) si se está de acuerdo, o con un signo (-) si se está en desacuerdo. No existen respuestas correctas o incorrectas (Martínez Geijo, 2002).

Tras una revisión detallada de este instrumento, se generó una versión final compuesta de 71 preguntas que evalúan distintos aspectos de la docencia universitaria, centrándose el instrumento finalmente en dos enfoques u orientaciones docentes: uno centrado en el profesor y su enseñanza, y otro en el aprendizaje de sus estudiantes a través de tres dimensiones:

- a) El profesor (características y preocupaciones del profesor),
- b) La docencia (dominio del contenido, concepciones y estrategias docentes, estilo docente), y
- c) La relación con los estudiantes, en una asignatura o contexto concreto

El cuestionario lleva una portada en donde se indica el nombre del instrumento y que permite analizar; asimismo se presentan algunas preguntas de carácter general como título profesional, grado académico, año de finalización de estudios, años de experiencia docente, asignaturas que imparte y lugar de trabajo.

Asimismo, se encuentran presentes algunas indicaciones generales para su llenado, indicándose al momento de aplicarlo que las respuestas vertidas en el instrumento son totalmente confidenciales. Se aplicó al azar este cuestionario a una muestra inicial de 15 docentes adscritos al Departamento de Medicina Veterinaria, los cuales aceptaron contestarlo.

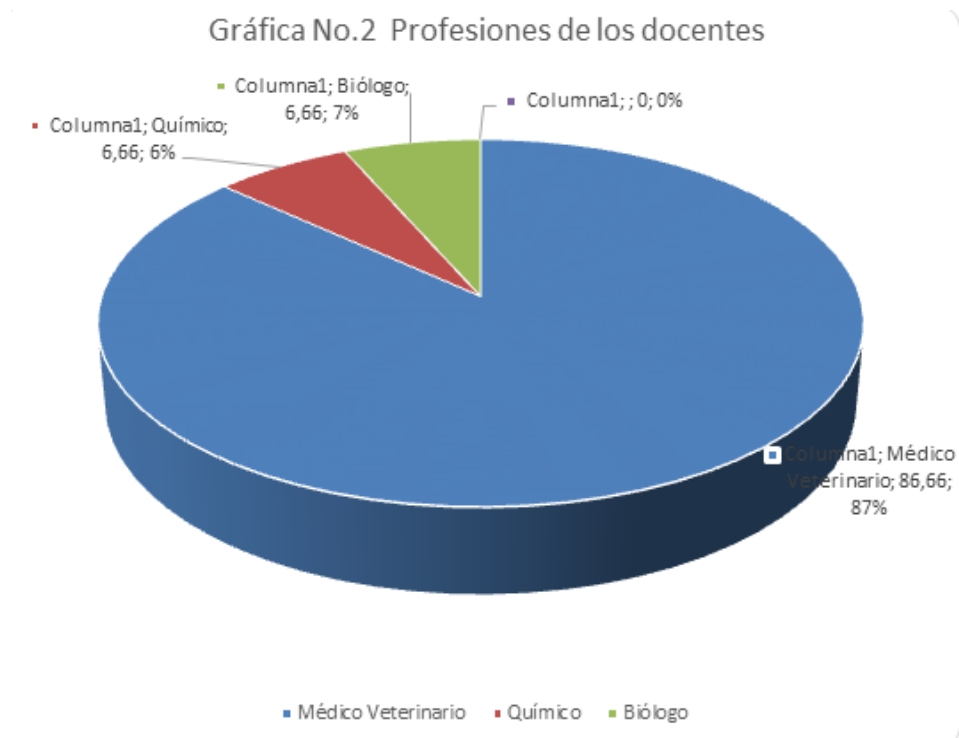
Resultados y Discusión

El cuestionario se aplicó a 15 profesores de la División de Ciencias Veterinarias adscritos al Departamento de Medicina Veterinaria que imparten las siguientes asignaturas: Histología, Embriología, Biología Celular, Anatomía Veterinaria, Fisiología General, Neuroendocrinología, Bacteriología, Inmunología, Parasitología, Virología, Farmacología, Cirugía y Sanidad Animal.

Del total de los profesores (15), el 53.33 fueron hombres (8) y el 46.66 % fueron mujeres (7) ver gráfica 1.

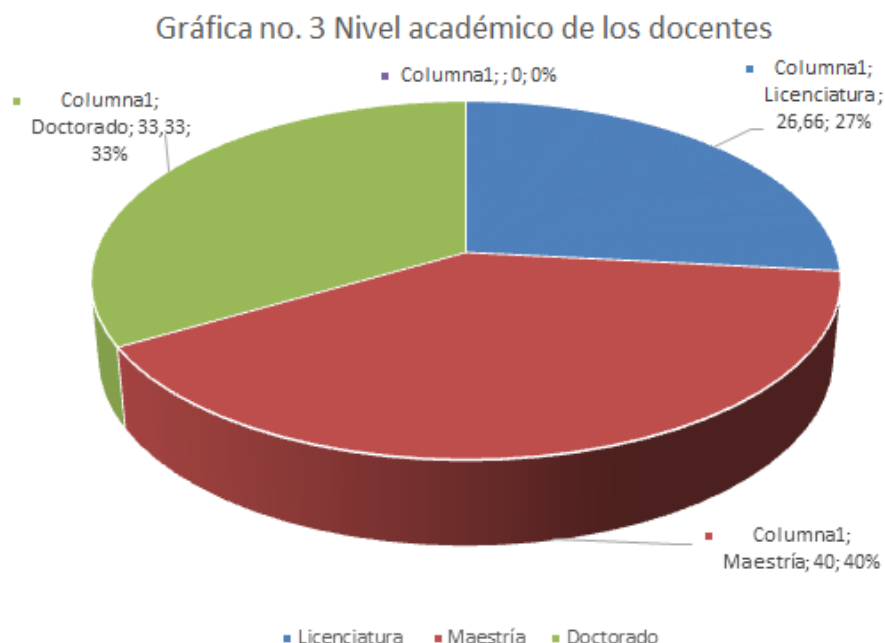


En relación a la profesión de los docentes, el 86.66 % son médicos veterinarios y zootecnistas, el 6.66 % son químicos farmacobiólogos y el 6.66 % restante son biólogos (gráfica 2).



En cuanto a la finalización de años de estudio, 11 (73.33%) lo hicieron entre 1980 y 1990, 2(13.33 %) 1995 y 2001, y los 2 restantes entre 2002 y 2007.

El 40 % de los maestros cuenta con el nivel de maestría, el 33.33 % con nivel de doctorado, mientras que el 26.66 % posee el nivel de licenciatura (gráfica 3).

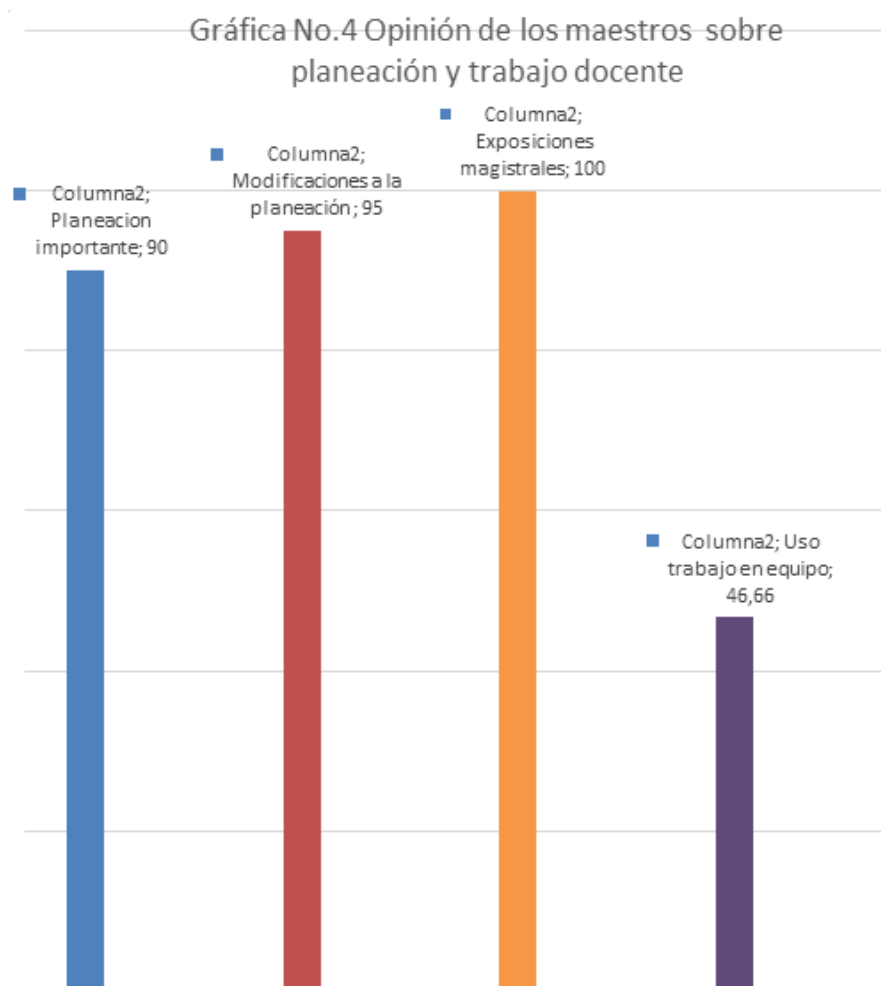


Los maestros tienen un promedio de 19 años de antigüedad en la institución y todos con materias adscritas al Departamento de Medicina Veterinaria. El rango de edad de los maestros va desde los 33 a los 62 años, con un promedio de 50 años. El 90 % de los maestros evidenciaron en sus respuestas elementos cercanos en gran medida al estilo de enseñanza estructurado con rasgos de estilo de enseñanza funcional. Y solo un 10 % están dentro de la enseñanza formal con algunos elementos de la enseñanza de tipo funcional.

Así un 90 % de los maestros indicaron conceder gran importancia a la planeación del curso, la cual según en su opinión debe estar estructurada y bien presentada. El 95 % indicó que acuerdan modificaciones a la planeación con los alumnos; la dinámica de la clase se realiza bajo presión (por la necesidad de alcanzar lo establecido en la planeación) y por ello evitan cambiar con frecuencia la metodología utilizada (gráfica 4).

Es importante el considerar que dentro de las medidas normativas del trabajo docente en el Departamento de Medicina Veterinaria al cual se encuentran adscritos los docentes se encuentra la presentación obligatoria a los alumnos de una planeación del curso, la cual debe de incluir los contenidos a desarrollar tanto teóricos como prácticos y el tiempo necesario para su desarrollo, así como los periodos de evaluación. Esta planeación se constituye en un elemento referencial que permite el manejo más o menos profundo de los contenidos considerando además cada maestro, el número de alumnos por grupo y el tiempo efectivo de trabajo en cada semestre escolar (el cual es variable de acuerdo a los periodos vacacionales y días festivos).

El 100 % de los docentes abordan la enseñanza con exposiciones magistrales, sin embargo, un 46.66 % señalan la promoción del trabajo de los alumnos en equipo y un 20 % manifestó darles instrucciones lo más claras y precisas posibles, orientando continuamente para evitar errores, esto se encontró en los docentes con materias con una carga práctica muy alta (Anatomía y Cirugía) ver gráfica 4.



En cuanto a las evaluaciones, el 90% de los maestros señalaron que son avisadas con anticipación, con muchas preguntas generalmente de tipo cerrado mientras que un 10 % comentó que no avisan a los alumnos cuando las van a realizar, incluyendo en los exámenes preguntas de tipo abierto (gráfica 5).

Las respuestas de los alumnos se prefieren en la totalidad de los docentes que sean concisas, breves y directas, favoreciendo el hecho de que los alumnos piensen bien lo que se va a decir. Se pone lo práctico y útil por encima de las emociones (gráfica 5).

Es necesario considerar que la actividad docente se desarrolla en una carrera de índole médica, en donde parte del perfil profesional implica el desarrollo de soluciones prácticas, donde la duda o divagación no posibilita la búsqueda y aplicación de soluciones prácticas y concretas, prefiriéndose a los alumnos de tipo reflexivo, metódicos y ordenados. Los profesores en su totalidad señalaron que prefieren trabajar con colegas de diferentes profesiones y son transmisores de su estado de ánimo.

Así a través del análisis de las respuestas vertidas por los docentes, coincidimos con lo señalado por Renes *et al*, 2013 de que cada docente no posee estilos de enseñanza absolutamente puros. Ya que en el presente trabajo queda claro que existen bastantes elementos que permiten considerar que el estilo de enseñanza del 90 % de los profesores está más cercano al tipo estructurado con rasgos de estilo de enseñanza funcional. Elementos más frecuentes en maestros con mayor antigüedad en la docencia. Sin embargo, un 10 % muestra elementos que los coloca más hacia el estilo de la enseñanza formal presentando algunos elementos de la enseñanza de tipo funcional y de tipo abierta.

Por ello es preciso considerar que el estilo de enseñanza de cada profesor está permeado por múltiples elementos de acuerdo a sus características propias y únicas como individuo, de su percepción particular del objeto de estudio de su materia, de sus experiencias académicas y profesionales, del dominio que tenga sobre su materia, de los requerimientos y normativas institucionales, del número de alumnos en sus grupos, del tiempo que disponga para el desarrollo de sus cursos y clases, de la disponibilidad de instalaciones, material y equipos.

Al ser este un estudio básicamente de carácter exploratorio, se considera se requiere continuar con la aplicación del instrumento utilizado, a todos los maestros de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia, ya que esto posibilita que puedan tomar conciencia de lo

que realmente hacen en su actividad docente, permitiéndoles modelar un estilo que los lleve a ser profesores efectivos, es decir que posibilite el que puedan presentar una actitud y comportamiento positivos en relación a la promoción del entendimiento académico; esto con el fin de que logren que la mayoría o todos los alumnos puedan alcanzar los objetivos de los aprendizajes propuestos en cada una de las materias de la carrera, todo ello en beneficio de la formación profesional y personal de los alumnos.

Conclusiones

1. En el presente trabajo, se encontró que el 90 % de los maestros de Medicina Veterinaria a los cuales se les aplicó el Cuestionario de *Estilos de Enseñanza* (CEE) de Martínez Geijo (Martínez Geijo, 2007), evidenciaron en sus respuestas elementos cercanos en gran medida al estilo de enseñanza de tipo estructurado con rasgos de estilo de enseñanza de tipo funcional.
2. El 10 % se considera se encuentran dentro de la enseñanza de tipo formal con algunos elementos de la enseñanza de tipo funcional.
3. Se considera necesario el continuar con la aplicación del instrumento utilizado, a todos los maestros de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia, ya que esto posibilita el que puedan tomar conciencia de lo que realmente hacen en su actividad docente cotidiana, permitiéndoles con ello, el modelar un estilo que los lleve a ser profesores considerados como efectivos, es decir que presenten una actitud y comportamiento de tipo positivo en relación a la promoción del entendimiento académico para que logren que la mayoría o todos sus alumnos alcancen los objetivos del aprendizaje propuesto en cada una de las asignaturas de la carrera.

4. El proceso de enseñanza es muy complejo, al igual que el proceso de aprendizaje, ya que están presentes en el, muchas variables que intervienen y lo determinan y que en un momento dado no es posible se puedan controlar. Un punto de partida para su conocimiento de tipo consiente por parte de los maestros es que se empiece por identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos y a partir de ello, los docente diseñar su estilo de enseñanza con su ingrediente respectivo de consistencia y coherencia; echando mano de las mejores características de un profesor efectivo, recordando que si faltase alguna de ellas, será un reto el desarrollarlas.
5. El tomar referencia de los estilos de aprendizaje de los estudiantes permite diseñar e implementar estrategias o estilos de enseñanza que facilitan un mejor proceso enseñanza – aprendizaje, traducido en un mejor rendimiento académico.

Referencias

- Alonso, C.M, Gallego, D.J Y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero
- Renes, P., Echeverry, L.M., Chiang, M.T., Rangel, L. y Martínez Geijo, P. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11)1-15.
- Arancibia, V. y Álvarez, M. I. (1991). *Modelo de Variables del Profesor y su Impacto en Rendimiento Escolar y Autoconcepto Académico*. Santiago: Informe Fondecyt
- Arancibia, V. y Álvarez, M. I. (1994). Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Autoconcepto Académico. *Psyche*, 3 (2), 131-143
- Arancibia, C., Violeta M. (2003). *Psicología de la Educación*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.

- Ashton, P. & Gregoire-Gill, M. (2003). The role of emotion in changing teacher's beliefs. En J. Rath y A. McAninch (Eds.). *Teachers beliefs and classroom performance: the impact of teacher education*. Greenwich, Conn: Information Age Publishers.
- Brundage, H. D. & Mackeracher, D. (1980). *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Canadá: Minister of Education.Ontario.
- Capella R. E. (2003). Estilos de Aprendizaje, PUCP, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos: CISE. Lima. Perú.
- Croll, P. (2000). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Czerniack, Ch. & Chiarelott, L. (1990). Teacher Education for Effective Science Instruction-A Social Cognitive Perspective. *Journal of Teacher Education*, 41.
- Dean, G. (1992). Preservice Teachers Efficacy: Relationships and Implications. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 112.
- Fend, H. (1986). Factores Determinantes de los Rendimientos Escolares: ¿Cuál es la Importancia de los Maestros? *Revista Educación*, 33 (152), 0.
- Jourdan, M. (1984). La Competencia Comunicativa en el Educador y en el Educando. *Revista Educación*, 30 (174).
- León, O.G. y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martín, A. (1988). *Psicología Humanística, Animación Sociocultural y Problemas Sociales*. Madrid: Ed. Popular.
- Martínez Geijo, P. (2002). *Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los Estilos de Aprendizaje* (Tesis doctoral inédita). UNED
- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y Enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.
- Renes, P., Echeverry, L.M., Chiang, M.T., Rangel, L. Y Martínez Geijo, P.,(2013) Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11)1-15.
- Maslow, A. (1970). Motivación and personality. NY: Harper & Row McKeon, R. (1989). El Educador Eficaz. *Revista de Pedagogía*, 39, 317-318.

- Renes, P., Echeverry, L.M., Chiang, M.T., Rangel, L. Y Martínez Geijo, P., (2013) Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista estilos de Aprendizaje* 11 (11) 1 - 15.
- Rodríguez, E. (1989). El Profesor y la Disciplina Escolar. *Revista de Pedagogía*, 39 (316).
- Roe, M.F. & Tausch, R. (1987). El Fomento del Aprendizaje Personal del Maestro. *Revista Educación*, 35 (112)
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. *Journal of Teacher Education*, 88.

Alternativas en la enseñanza de biología: propuestas de las docentes

Alba Esperanza García López¹⁴, Jessica Paola Becerra Arcos¹⁵,
Yoliztli Ayala Muñoz¹⁶

Facultad de Estudios Zaragoza

Resumen

La educación alude al desarrollo humano y cultural e incorpora a dos procesos complejos, el primero hace énfasis a un proceso de aspectos biológicos, afectivos-cognitivos y sociales durante toda la vida de una persona. Se entiende como cultura el conjunto de valores, actitudes, costumbres, creencias y prácticas de la vida de un grupo determinado que se transmiten y transforman de generación en generación, lo que la caracteriza como un proceso dinámico.

¹⁴ aegl2001@yahoo.com

¹⁵ iessica.arcos@gmail.com

¹⁶ yoliztliayala@gmail.com

En la cultura la persona construye sus conocimientos, y la educación formal es un facilitador para obtenerlos. Generalmente se suelen clasificar dos tipos de prácticas educativas: tradicional y crítica. La educación tradicional está centrada en la figura docente, la cual dirige y provee de conocimientos al estudiantado, manteniendo una relación autoritaria. Las clases se muestran por lo general en modalidad de curso y el grupo estudiantil debe estar atento para recibir los conocimientos del profesorado, el cual tiene la capacidad de evaluar los conocimientos aprendidos por el estudiante.

La educación crítica, surge a partir de la crítica al modelo tradicional y tiene propuestas pedagógicas que buscan transformarla. La educación crítica o emancipadora, considera que no sólo el profesor (a) es el que se encarga de mostrar el conocimiento, sino es en la relación docente-estudiantes donde se construye el conocimiento en el aula. Se hace énfasis en la dinámica de la clase, la cual debe promover un aprendizaje significativo en el estudiantado y generar un ambiente escolar propicio para el aprendizaje colaborativo, incluyente y creativo. La presente investigación es derivada de un proyecto PAPIIT IN305616 denominado "*Las pedagogías feministas y su presencia en la enseñanza de la ciencia*", el cual tiene como principal objetivo explorar la historia de vida de las docentes exitosas que han logrado desarrollar en sus estudiantes el interés por dedicarse a la carrera científica. Durante el proceso de investigación se distinguen ciertos aspectos como el interés de las profesoras por el aprendizaje significativo de los estudiantes, la transformación de la educación tradicional.

Esta investigación se centra en el trabajo realizado con cuatro profesoras de biología a nivel licenciatura de Ciudad Universitaria, UNAM. Se utilizó una entrevista semiestructurada que incluye experiencias familiares, trayectoria escolar, experiencias de género y docencia. Así mismo se incorporó la observación no participante en las clases de estas maestras. Se encontró que las profesoras comparten la importancia de las dinámicas de clase, la participación activa del estudiantado y la necesidad de transformar la educación a partir de promover la equidad de género en su trabajo cotidiano.

Palabras clave: educación crítica, educación superior, docencia, alternativas educativas, estudios de género.

Introducción

El interés de la presente investigación surge a partir de una serie de investigaciones previas realizadas por la Dra. Elsa Guevara Ruiseñor y la Dra. Alba García López sobre estudios de género enfocados a la investigación. En el trabajo con biólogas docentes de la Facultad de Ciencias de la UNAM, resultó curioso lo que relataba las profesoras acerca de las recomendaciones para ser buenas docentes así como las críticas que algunas hicieron sobre la educación tradicional. Resulta relevante como es que cada una de las cuatro biólogas entrevistadas llegó a la docencia, todas por caminos muy diferentes pero con estrategias muy similares que fomentan el aprendizaje de los alumnos, que ellos mismos reconocen.

Orientándonos a los estudios de género, Mondragón y Arrollo (2016), encontraron que la planta docente en la Facultad de Ciencias de CU en la carrera de Biología, en el año 2015, del total de 179 docentes la mayoría son mujeres (36.3% varones y 63.7% mujeres), y debido a la mayor presencia de mujeres en casi todos los niveles se presenta una mayor proporción de ellas, y sólo en el nivel de Técnica/o Académica/o Asociada/o "A" se puede observar que hay más varones, con un 2.2% de varones y un 1.1% de mujeres, y en el nivel de Técnica/o Académica/o Titular "A" se presenta la misma proporción de hombres y mujeres (Mondragón y Arroyo, 2016). La relevancia del estudio anterior radica en lo importante que resulta equilibrar la planta docente universitaria y de investigación, impulsando el desarrollo de la mujer en estas áreas. La finalidad de este estudio es conocer que características tienen las docentes exitosas respecto a las alternativas educativas (pedagogía humanista, pedagogía crítica, emancipadora y liberadora, así como las pedagogías feministas).

Para comenzar el recorrido, se hará una breve descripción acerca de la situación actual de las universidades especialmente la universidad latinoamericana, puesto que la práctica docente esta permeada de las políticas educativas, y estas a su vez, por la globalización.

Efectos de la globalización en la educación latinoamericana

La educación se ha visto modificada drásticamente ante los efectos de la globalización. En el caso de la educación superior se llega a tener una perspectiva con una visión más empresarial. Se aplican pruebas de selección que excluyen y discriminan a quienes han tenido menos oportunidades socioculturales (Ramírez-Pardo, 2012). Diversos países han establecido reformas educativas con el fin de cubrir las nuevas necesidades políticas, culturales y sociales. Entre 1995 y 1997, en Francia, Reino Unido y Estados Unidos reglamentaron políticas educativas para que los alumnos universitarios obtengan las habilidades necesarias para un desarrollo nacional e internacional, especialmente en el caso de Francia se encuentran objetivos tales como acelerar la apertura al mundo y adaptar las profesiones a las demandas del futuro y al espíritu de empresa (Rodríguez, 2000). Rápidamente las universidades de los países desarrollados promueven universidades aptas para capacitar a sus alumnos y competir en el mercado mundial (Tuiran, s.f.).

Por su parte, la universidad latinoamericana deberá buscar adaptarse a un mundo con condiciones desiguales, donde uno de los principales problemas que impide competir se debe a los recursos insuficientes (Alcántara, 2000). Los logros educativos varían en cada país dependiendo de las inversiones que realizan, de la eficacia y eficiencia con la que gastan sus

recursos y de la interacción de factores demográficos, culturales e institucionales que condicionan la efectividad de las políticas públicas (Ocegueda, Miramontes y Moctezuma, 2014).

En el informe del 2006, la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Educación y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) responden que ante las condiciones desfavorecedoras en Latinoamérica, la preparación para la incorporación de las universidades latinoamericanas consiste en un apoyo internacional que les permita poder competir mundialmente, y a su vez permita promover diversos derechos como la equidad. En México se ha buscado adoptar políticas educativas que resuelvan problemáticas como: las desigualdades sociales, el perjuicio de los niveles de calidad y el proceso de masificación universitaria en los años que se evidencian ya desde los años 70 (Rodríguez, 2000).

Las políticas deberán superar el rezago educativo, transformar el bienestar del país, generar justicia social y mejorar la calidad educativa; sin embargo existe un fracaso en la efectividad de estas políticas para resolver los problemas nacionales, en cambio, se evidencian problemas de la equidad, la calidad vinculada con la formación de los maestros, la infraestructura y la coordinación del sistema (Alcántara, 2008).

Las políticas educativas repercuten en la manera que se ha ido transformando la educación. El camino hacia a la globalización ha desfavorecido cada vez más a los sectores vulnerables de la población, sin embargo, el modelo de la educación tradicional también ha contribuido a la falta de inclusión social.

Educación tradicional y el papel del docente

En la etimología latina de educación los términos son e-ducare (conducir de un lugar a otro), e-ducere (extraer), ex y duco (proceso de evolución de adentro hacia afuera); se refieren a las potencialidades internas del hombre que se exteriorizan merced de la educación (Abbagnano, 1989). El sentido de la educación es básicamente la formación, donde el educando posee la capacidad de transmitir valores (Parra, 2003, citado en Cruz y Sandí, s.f.). Los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno (Rodríguez, 2013).

La organización social de las universidades, desde los días clásicos y medievales, está basada en agrupaciones de sabios que enseñan, y alumnos que aprenden, y está determinada por sus actividades, usos y aportaciones específicas (Ramírez-Pardo, 2012; Schara, 2006). La enseñanza era impartida principalmente por las órdenes religiosas, sobre todo en los internados; los jóvenes eran considerados como material indefenso, en formación, propensos a la tentación siempre abundante, débiles y con atracción por el mal (Gómez y Polanía, 2008). Bajo la tradición es frecuente que en algunos casos niñas y niños estudien separados, y es mucho más frecuente que reciban contenidos diferenciados, lo que pone de manifiesto una intención de transmitir diferentes formas de ver el conocimiento y el mundo para uno y otro género (Céspedes, 2004).

El método de enseñanza tradicional es expositivo y la relación profesor-alumno es autoritaria. Se concibe como un sistema de distribución social del conocimiento según el cual la masa global de la población tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantiza la

homogeneidad cultural, mientras que una elite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento (Nassif, Rama y Tedesco, 1984). El método se fundamenta en adquirir valores de la cultura por medio del ejemplo. La evaluación del aprendizaje por lo tanto, consiste en establecer la exactitud de lo que el estudiante ha logrado aprender con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación (Gómez y Polanía, 2008). En el caso de los exámenes como evaluación, las desventajas son ambigüedad en la formulación de preguntas y respuestas, el alumno tiene poca iniciativa y posibilidad de demostrar lo que saben (Gómez, 2002).

Alternativas educativas

El paradigma de desarrollo humano que apareció a finales de los años ochenta representó un cambio radical por dos razones: a) porque cuestiona la premisa utilitaria que servía de fundamento a gran parte de la economía del desarrollo; y b) el proceso de desarrollo se ve como un proceso de ampliación de las *capacidades* de las personas y no como un aumento de la utilidad y del bienestar y satisfacción económicos (Griffin, 2001). Por su parte, la educación superior constituye la meta de transformación y creatividad para la solución de problemáticas de índole social de manera más eficiente y eficaz transformando las capacidades y actitudes (Guerrero y Faro, 2012). La metodología tradicional debería evolucionar hacia métodos más flexibles, como puede ser el caso del método de enseñanza basado en la solución de problemas (Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2004).

En distintos países han surgido diferentes movimientos de reforma educativa, que, cuestionando lo rutinario y las prácticas docentes unificadas, han dado paso a otro enfoque en el cual se sostiene que esas diferencias deben ser respetadas (Anijovich, Malbergler y Sigal,

2005). Por lo anterior, diversos modelos en pedagogía buscan renovar la educación, transformando la dinámica tradicional, tomando en cuenta no sólo los conocimientos sino también el desarrollo y bienestar de la persona. A continuación se describirán algunas características de modelos alternativos en pedagogía: pedagogía humanista, crítica, emancipadora y liberadora, así como las pedagogías feministas.

Pedagogía humanista

Recibe el nombre de humanismo a toda doctrina que se interesa básicamente por el sentido y el valor de humano (Diccionario de filosofía Herder, 1996, citado en Silver, 2007). Adentrándonos en la pedagogía humanista, se parte de una visión realista de la naturaleza humana y entiende que ha de dejar desarrollarse libremente los aspectos positivos del educando, en cambio, ha de intervenir activamente para impedir que lo hagan los aspectos negativos, defectos de carácter, pasividad, agresividad, egocentrismo, etcétera (Rodríguez, 2013).

La Enseñanza Centrada en la Persona es una clara aplicación a la docencia de los principios de la terapia rogeriana. Rogers distingue entre modelos de educación autoritarios y modelos de educación democráticos. Los primeros asumen que la persona que aprende es incapaz de controlarse a sí misma; es decir, el individuo necesita ser guiado por profesores expertos que le mostrarán la ruta a seguir (Capó, 1986).

Pedagogía crítica

No se pretende profundizar en los aspectos filosóficos, pero es importante resaltar algunos planteamientos del filósofo brasileño Paulo Freire quien comienza a elaborar su teoría pedagógica en la segunda mitad del siglo XX en el contexto de una América Latina econó-

micamente dependiente (Carreño, 2009). Su teoría se construye a partir de una serie de vivencias que se relacionan con la desigualdad social siendo un elemento clave en su teoría la concientización misma que genera que los hombres no sólo perciban la realidad, sino que perciban su propia realidad y la transformen. Bajo esta lógica la educación tradicional se torna reaccionaria, mientras que desde Freire se transforma en *revolucionaria y esperanzada* (Rodríguez, Marín, Moreno y Rubano, 2007). Por lo general, las escuelas no están cuidando este proceso, así que los sujetos quedan minimizados y marginados por el sistema formal de educación (Bernal, 2011).

La transformación de la educación requiere una reorganización estructural profunda, una reconceptualización del tiempo y del espacio educativo, así como de la propia cultura (Ramírez-Pardo, 2012; Bernal, 2011).

Pedagogía emancipadora y liberadora

Para pensar en una propuesta educativa que enseñe a *aprender a aprender*, es necesario pensar en un cambio no sólo en lo educativo, sino también en lo político, económico, social, ecológico, espiritual y cultural, entre otros; que permita una comprensión de la realidad (Torres, 2010).

Se requiere crear un mundo que dé sentido a la vida, a los actos humanos y a las relaciones, se trata de realizar una labor de ayuda a la emancipación progresiva de los educandos. Se requiere de combatir los sistemas educativos que se ven regidos por los poderes económicos y mediáticos, los cuales los dejan de lado aspectos necesarios para el desarrollo humano de las personas (Bernal, 2011).

Para Freire *la educación como práctica de la libertad* es comunicación y diálogo, *un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados* (Rodríguez, Marín, Moreno y Rubano, 2007).

El docente debe reconocer que en su labor puede cumplir una función legitimadora y reproductora del sistema social, pero también, una función crítica y liberadora que se fundamenta en el conocimiento de la realidad social y política, en el compromiso con las institución donde realiza su acción y con la sociedad a la cual pertenece. En este sentido es necesario potenciar en los docentes la autoconciencia del poder de transformación que tienen para desarrollar sujetos críticos, responsables con la sociedad. Así, la tarea del maestro consiste en desarrollar la educación crítica y transformadora en todos los espacios humanos de socialización y en integrar la diversidad cultural de los sujetos. Actuar transformativamente implica desarrollar la crítica y poder reconocer que en la institución se movilizan diversas formas de conocimientos, discursos, relaciones sociales y de poder, pero también conduce a asumir posiciones socialmente responsables, a formarse para participar en la vida pública (Ramírez-Pardo, 2012).

Pedagogías feministas

Opuesto a la teoría tradicional del conocimiento, el pensamiento feminista reivindica una epistemología específica y propone la defensa de una metodología distintiva, donde la narrativa y la biografía adquieren una particular relevancia. La reconstrucción feminista del mundo actual cuestiona radicalmente los modos heredados de hacer investigación y de educar. La narratividad, como expresión de la relación educativa, se opone así al imperio de la racionalidad técnica, al triunfo de la performatividad en los escenarios formativos (Bernal, 2011).

El feminismo, asociado con la pedagogía, implica la superación de una educación entendida como transmisión y reproducción de desigualdades. La pedagogía feminista entiende la educación como un conjunto de procesos y de relaciones de autoridad, donde se reconoce y se respeta al otro y a la otra. La pedagogía feminista planteada recoge el anterior desafío y aporta una forma particular de mirar, pensar y hacer la educación, y, en particular, considera la formación del profesorado como estrategia principal (Martínez, 2016).

A su vez, la pedagogía feminista ha enfatizado el papel de las profesoras como aliadas y guías de las estudiantes para enfrentar las dificultades asociadas a su condición de género en la escuela (Guevara, Medel y García, 2012).

En resumen Martínez (2016), considera una serie de puntos que caracterizan a las pedagogías feministas: 1) Sistematización crítica de buenas prácticas y experiencias positivas de lucha contra la desigualdad; 2) Reconstrucción con enfoque de género de las diversas dimensiones formativas del profesorado; 3) Generación de redes comunitarias con potencialidades para ampliar los recursos, espacios y tiempos de la educación adaptándose y respondiendo a las diversas realidades sociales; 4) Investigación para la acción sobre aspectos específicos de la desigualdad de género y sus causas. 5) Evaluación y seguimiento del impacto de la nueva formación con el fin de trasladar los resultados y actuar en consecuencia; y 6) Consideración del género como una asignatura fundamental de la formación del profesorado.

Se ha encontrado que algunas docentes están dispuestas a desarrollar estrategias pedagógicas para superar las limitaciones del alumnado, que se esfuercen por promover el impulso a la investigación con los recursos que tienen a su alcance y que con su ejemplo modifiquen los estereotipos de género que prevalecen en la ciencia y los sistemas educativos (Guevara, Mendoza y García, 2014). En un estudio realizado por Guevara en 2016, encontró que los estu-

diantes de seis carreras universitarias (medicina, psicología, ingeniería, física, filosofía y biología) consideraban que durante su trayectoria escolar fueron influidos positivamente por sus docentes, ligeramente se inclinaban por las experiencias con docentes mujeres.

El profesorado de la carrera de biología

La investigación mencionada en el apartado anterior tuvo como objetivo conocer el papel que cumplen las docentes e investigadoras de diferentes carreras para impulsar el interés de las y los estudiantes por la investigación, ya sea con acciones directas o simbólicamente como modelos a seguir de las seis carreras mencionadas. En una siguiente investigación derivada, otras colaboradoras se empeñaron a estudiar específicamente qué profesoras de la carrera de biología en Ciudad Universitaria y FES Zaragoza eran reconocidas como buenas docentes, de donde surgió un listado. El interés central por las docentes está en las características que poseen para ser reconocidas como buenas docentes. Por un lado el reconocimiento de la labor femenina en la biología resulta favorecedor para contribuir a una mirada más equitativa. Así como los aportes que ellas brindan al estudiantado: la apertura a un método de enseñanza que les facilita información relevante, el apoyo y orientación que les permite ver la Biología desde distintas perspectivas. En esa misma investigación encontraron que una respuesta frecuente fue que las profesoras imparten sus clases con amor, son dinámicas e interesantes (Mondragón y Arroyo, 2016).

Considerando que los maestros son actores sociales del cambio, pues desde su rol pueden contribuir con la dignificación de los humano, defender los derechos, esforzarse para transformar el orden social y educativo (Ramírez-Pardo, 2012). Dada la basta información del rol del docente como un actor en el enriquecimiento del alumno, esta investigación busca

dirigirse al discurso de algunas docentes mencionadas en el listado que han sido reconocidas por su éxito. La pregunta que se busca responder es la siguiente: ¿qué características de las alternativas educativas se manifiestan en las prácticas educativas de estas docentes reconocidas?

Método

La investigación tiene como objetivo: conocer las características que son propias de las alternativas educativas utilizadas por estas docentes exitosas reconocidas por sus estudiantes como modelos que los motivan a dedicarse a la carrera científica.

La investigación tiene un corte cualitativo, por lo que se utilizaron como herramientas para obtener información la entrevista semiestructurada para recuperar la historia de vida y la observación no participante en el aula.

Se entrevistaron cuatro docentes de la carrera de biología de la Facultad de Ciencias en Ciudad Universitaria. Las profesoras fueron entrevistadas en sus cubículos y salones de clases. Las observaciones se hicieron en su mayoría en salones de clases, y sólo una al aire libre. El material utilizado fue: grabadora de voz y hojas de notas. Se utilizó el análisis del discurso como herramienta para interpretar la información así como el uso de un programa de análisis de datos Atlas.ti 7.5.

Resultados y análisis de resultados

Las profesoras tienen edades entre 46 y 60 años, mayoría con estudios de doctorado, con estados civiles distintos, y también imparten asignaturas muy diferentes.

Tabla 1. Muestra las características de las docentes de la carrera de biología CU:

Docente	Edad	Estado civil	¿Tiene hijos?	Clasificación académica	Asignatura observada
A	46	Soltera	no	Tiempo completo, titular A.	Taller de Animales II
B	50	Unión libre	no	Tiempo completo, asociado C.	Bioestadística
C	48	Viuda	no	Tiempo completo, titular A.	Cronobiología
D	60	Divorciada	2	Asignatura B	Análisis Socioambiental y Gestión de Recursos Naturales

Mediante las transcripciones de entrevistas se encontraron diversos extractos del discurso de las docentes sumamente interesantes, donde se observa el legado de otras mujeres en la formación de las docentes entrevistadas. A continuación se presentaran los extractos seleccionados de la docente A.

Se le pregunta a la profesora por algún profesor o profesora que haya impactado positivamente en su formación académica, a lo que ella responde:

A: [...] mi tutora de licenciatura, maestría y doctorado. Aprendí también mucho de ella, yo le digo que es mi mamá académica, aprendí no solamente las cosas académicas, sino también de formación, de constancia, de perseverancia y de luchar contra el sistema [...] Y la ética, creo que es muy importante, los valores éticos que me han inculcado son fundamentales, yo creo que en esta carrera.

La educación no sólo se trata de transmitir los conocimientos curriculares, sino de formar a los estudiantes en valores. Tres valores que ella mencionaba frecuentemente a lo largo de la entrevista forman parte de la ética profesional: el compromiso, la responsabilidad y la honestidad que consiste en no plagiar documentos. El siguiente extracto trata de la preparación de la información por parte del docente.

A: [...] les doy un tiempo, que copien lo que quieran y después explicamos y discutimos y debatimos y trato de aterrizar las cosas en algo más tangible para ellos porque también esta es una materia filtro en la carrera [...]

La profesora considera que la información que deben impartir debe darse a entender por los estudiantes. Ella dice: “aterrizar en algo más tangible”, es decir que los alumnos puedan apropiarse de ese conocimiento, que sea más cercano a ellos. Lo siguiente es uno de los puntos centrales en esta investigación.

A: [...] yo creo que una riqueza que tiene la UNAM es el que se pueda convivir diferentes ideologías, de diferentes estratos sociales, de diferentes niveles socioeconómicos y los chicos como que se integran. Me ha tocado ver equipos de chicas que sí vienen en BMW con chicos que viajan en el metro y no hay tanta fricción, eso aquí es algo que me gusta, que no se nota mucho esa discriminación [...]

Ella considera que la UNAM es un espacio que se presta para la convivencia de diversidades en cuanto al estrato social, lo cual es valioso sin embargo, dice: “no se nota mucho”, significa que ella lo considera importante pero en algún nivel se presenta esta discriminación.

La profesora se define como una profesora exigente, sin embargo eso no impide que tome en cuenta al alumnado, en el siguiente extracto se observa cómo la profesora considera los ritmos de su explicación, asegurándose que todos se encuentren en el mismo momento de la explicación.

Ella intenta llevar la clase "poco a poco", cuando considera que explica demasiado rápido le pregunta a sus alumnos si creen que se va muy rápido, entonces ella trata de ir más despacio. Explica con sus manos e ejemplifica con casos cotidianos o hace similitudes para dar a entender conceptos o describir objetos (extracto de informe de observación).

También se puede ver que ella utiliza ejemplos de la vida cotidiana con la finalidad de que los temas tengan más cercanía con los alumnos. Ahora revisaremos los extractos más relevantes de la docente B. Cuando se le pregunta: ¿Qué significa para usted ser docente? Ella responde lo siguiente:

B: Yo creo que en realidad enriquecemos el aprendizaje de los alumnos, y lo digo, enriquecemos, porque los alumnos tienen la obligación de ponerse a estudiar por su cuenta y nosotros tenemos que estar en frente de ellos en el salón [...] (papel activo del estudiante)

Ella ofrece información acerca del papel que tiene el alumno, no sólo se trata de ella, sino el alumno también tiene la capacidad de obtener información de otras fuentes, por lo que su papel como docente es "estar al frente", en un sentido de dirección, la profesora conduce la clase, y así mismo es ella quien enriquece.

Lo anterior no quiere decir que sea el alumno quien se encargue de obtener la información de otras fuentes, el profesorado a su vez debe estar capacitado para poder guiar corregir, invitar a la reflexión y en algunos casos reafirmar conocimientos. La profesora agrega lo siguiente:

B: [...] tienes que tener facilidad para poder explicar la cosas (refiriéndose a los profesores), podrás saber un montón, como decíamos hace rato, en matemáticas o estadística, pero si no sabes explicarlas, pues otra vez, qué importancia puede tener para un estudiante tener a un genio de la estadística si no le entiende ni J. Entonces, mi labor en estos años en esta materia, en particular, ha sido seguir leyendo un montón de estadística, pero un montón, y después de leer, tratar de hacer las cosas mucho más fáciles para explicar en el pizarrón.

El conocimiento siempre se va trasformando, y los métodos de enseñanza también, la actualización de los conocimientos favorece reorganizar o reestructurar la información, enriqueciendo los contenidos del profesor. En este caso la profesora acepta su error acepta que los alumnos tiene la misma capacidad para entender y corregirla. En seguida se presentan datos que muestran una dinámica de clase en la que se busca la mejor forma de explicar los contenidos matemáticos, y al mismo tiempo ofrecer ayuda a los alumnos que han presentado alguna dificultad para comprender el tema del todo.

En general la profesora hace uso del pizarrón durante toda la clase, hace contacto con los y las estudiantes, este es cordial y amable. Un alumno tiene una duda acerca de la organización de una tabla, la profesora se acerca directamente a él para una explicación personal. Durante la explicación en el pizarrón una alumna le hace notar un error, a lo cual ella responde aceptándolo con amabilidad (extracto de informe de observación).

Las últimas líneas muestran algo importante, la aceptación de errores frente al grupo. Como se mencionó anteriormente, en la educación tradicional el profesor tiene un papel autoritario, de sabio, de superior, y el alumno no debe cuestionar su información. En el siguiente párrafo de informe de observación se muestra que la profesora procura utilizar aspectos o características de los alumnos para explicar inicialmente un tema.

El tema de la clase es “Residuos de Haberman”. La profesora explica el proceso de la operación, después otorga ejemplos, posteriormente hace pasar a los alumnos a resolver ejercicios en el pizarrón. La participación es llevada a cabo por turnos, de manera que todo el grupo resuelva una parte del ejercicio. En los ejemplos y ejercicios utiliza características de los alumnos con la finalidad de crear una campana de Gauss, y trabajar con aquellos datos. Todos los alumnos se involucran en la clase, tanto mujeres como hombres. Ella permite que todos aporten algo a la clase (extracto de informe de observación).

A continuación se muestran extractos de la docente C. Ante la pregunta ¿qué significa para usted ser docente? Ella contesta:

C: Es mi otra pasión, mi primer pasión es la investigación y la segunda ser docente, cuando yo veo a los alumno, a los chicos que no sé callan incluso los tengo yo que estar callando, es porque yo les estoy transmitiendo la misma emoción, cuando veo un grupo que es apático no sé cómo resolver la situación, tengo que estar cambiándole, estrategias, para obligarlos a que se emocionen con la clase, porque esa es la manera en la que ellos pueden entender un poquito mejor lo que se está haciendo, y ese es mi reto, siempre mi reto es de que por lo menos tenga yo, un receptor a la misión de información que yo les estoy dando y que no sea pasivo sino activo.

Ella comenta que busca la forma de llamar la atención de sus alumnos para que se interesen en la información que otorga. Pero la última línea coincide más con lo que se busca. Buscar receptores activos, significa que el receptor también tiene la capacidad de intervenir en la información que recibe, modificando, o agregando más información. También considera que existen cambios, y los profesores deben buscar estrategias que favorezcan a las nuevas generaciones de alumnos.

C: De entrada, si no te gusta dar clase no la des porque un docente que da a fuerza no es un buen docente, y otra es los grupos van evolucionando, los chicos son diferentes, cada, cada generación es distinta, entonces tú también tienes que ser práctico también y ubicar en ver sino no únicamente ser el merolico de una clase sino transmitir y que el emisor el receptor puede emitir la información que tu recibes, mi comentario sería ese que se busquen estrategias, hay muchas estrategias docentes para que el grupo de estudiantes reaccione responda, a pesar de que la materia sea árida, a pesar de que sea un tema difícil, este si tu no le sabes transmitir al estudiante no va a ser un buen receptor.

También invita a los profesores a que utilicen dinámicas de clases que puedan ser entendidas por los alumnos. En una de las observaciones hechas se registró lo siguiente:

Mientras los alumnos pasan a presentar su proyecto la profesora va explicando cómo se mejoraría la investigación. Tanto la profesora como los alumnos que no exponen otorgan retroalimentación al equipo expositor. La retroalimentación que hace la profesora es a través de preguntas que invitan a reflexionar tanto al equipo expositor como a los compañeros espectadores (extracto de informe de observación).

En el registro se confirma como la profesora invita a los alumnos a reflexionar sobre el tema, y ella también aporta información. Ahora revisaremos los extractos de la docente D. En este párrafo se muestra el reconocimiento de la diversidad social dentro de la UNAM, ella considera que todos merecen respeto.

D: [...] entré a la UNAM, pues, o sea, venía de escuelas particulares y llego aquí y fue así como un shock porque pues te enfrentas a la realidad, así tal cual. Entonces, yo tenía amigas que por ejemplo, vivían en un cuartito [...] fue un cambio, pero a mí no me costó ningún trabajo, porque algo que no te dije hace rato fue que mis padres siempre tuvieron como esta

línea de nuestra educación que era como el respeto a todos, sin importar de donde vinieras y quiénes fueran, nada, entonces realmente yo luego ya años después, me di cuenta que eso había sido fundamental para mí, para poder estar en una universidad así con la enorme diversidad de personajes que me iba a encontrar, gente maravillosa, en realidad, de muchos tipo de creencias, de estratos sociales [...]

No sólo se refiere a conocer a personas de diferentes estratos económicos sino conocer la gran diversidad de creencias. La profesora es una persona fuera de contexto, a diferencia de las demás profesoras ella tuvo la oportunidad de ver las cosas con una mirada más humana y abierta. Al preguntarle: ¿Qué significa para usted ser docente? Ella respondió:

D: Pues ser docente es, bueno yo he ido aprendiendo a lo largo de estos años de dar clase, o sea, la docencia es fundamental, es decir esta idea de estar muy pendiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero yo conforme he leído y me he metido más en cosas educativas, ahora, para mí es mucho más importante, no tanto la información o el conocimiento que tú como docentes seas capaz de compartir, porque a mí la palabra transmitir también me parece, así como muy lineal, yo sé una cosa y a ti te la transmito y tú lo tienes que aprender así porque yo decidí que así es, en esta relación lineal, a mí eso ya no [...]

Al igual que la docente C, ella reconoce que el alumno debe tener un papel activo en clase, así como las dinámicas de clase que favorezcan la participación de los alumnos.

D: [...] me preocupa mucho que los chicos puedan ir construyendo diferentes temas y conocimientos a partir de sus propias experiencias de la vida cotidiana, entonces como eso es muy importante para mí he ido aprendiendo muchas dinámicas que favorecen eso, por ejemplo, mañana vamos a hacer a línea del tiempo, entonces va ser una construcción entre

todos, cada uno tiene sus eventos, pero conforme tú vas poniendo... o sea, no es que ah sí fue en 1925 y lo pongo aquí, sino que hay una comunicación entre los chicos y nosotros, pero nosotros más bien somos como acompañantes de ese proceso [...]

Ella percibe al profesor más como un guía, un “acompañante”, que construye su propio conocimiento. Cabe destacar que ella reconoce la necesidad de cambiar varias cosas del sistema tradicional, pero también reconoce que todos de algún manera, como profesores asumen un rol específico de profesor como en la educación tradicional.

D: [...] creo que estamos todavía muy atrapados o muy atrapados en un sistema muy tradicional de yo soy el profesor, yo me paro aquí en frente, ustedes son los alumnos, no saben nada, y yo les voy a decir lo que ustedes tienen que saber, entonces de ahí, ya sabes, te agarras y dices y no sé qué y además te hago un examen porque en el examen tienes que poner lo que yo te dije que tenías que aprender, entonces de repente, yo sí me he ido cuestionando mucho esa parte, esa parte de enseñanza-aprendizaje y ahora lo que más me interesa es cómo ellos están aprendiendo las cosas, como realmente sí lo están haciendo significativo para su vida y no para hacer un examen y que se les olvide la media hora del examen, tiene que haber otra forma de aprender, diferente y claro que las hay, las hay desde principio del siglo pasado, con todas estas escuelas nuevas [...]

Ella realiza una crítica al sistema tradicional, asume que los alumnos deberían hacer más significativos sus aprendizajes.

Discusión y conclusiones

Como se observa en el análisis de contenido de las entrevistas se encontraron varios rasgos de las alternativas educativas que ellas utilizan en su práctica docente (pedagogía humanista, pedagogía crítica, pedagogía emancipadora y liberadora, así como las pedagogías feministas), en la observación de clase y en el discurso de la docente reconocida por sus alumnos.

La docente A considero principalmente que los valores profesionales son fundamentales en el ejercicio de la carrera, no sólo se trata de recibir los conocimientos del temario, sino también aprender actitudes y valores que promuevan el desarrollo de la persona. Su discurso también puede orientarse con una mirada tradicional, sin embargo, la diferencia es, el énfasis que puso en valores como la “constancia, la perseverancia y la luchar contra el sistema”, los cuales promueven que el alumno activamente participe en su propia formación, coincidiendo con lo propuesto por Bernal (2011): es necesario combatir los sistemas educativos que se ven regidos por los poderes económicos y mediáticos, los cuales los dejan de lado aspectos necesarios para el desarrollo humano de las personas esfuerzo. En cuanto a la docente B, ella aporta en su discurso la participación de sus alumnos y el esfuerzo por parte del profesorado por formar el conocimiento.

La docente C, hizo referencia a la búsqueda de motivación de los alumnos, entendiendo que las generaciones están cambiando todo el tiempo y el profesor necesita flexibilidad para entender las necesidades del alumnado. Y finalmente la docente D, que muestra un entusiasmo por las alternativas educativas, y realiza una crítica contra el sistema tradicional de la educación. Se encontró que las docentes imparten sus clases con responsabilidad y compromiso, coincidiendo con la repuesta frecuente encontrada por de Mondragón y Arroyo (2016):

“las profesoras imparten sus clases con amor, son dinámicas e interesantes”. Durante las entrevistas la mayoría de las profesoras comentaron que uno de sus recomendaciones para otros docentes es: gustar de dar clases. También ellas participan en otras actividades para el mejoramiento de las clases.

Cabe destacar que tres de las docentes (A, B y C) no se asumen como docentes tradicionales o que utilizan modelos de enseñanzas alternativos, incluso en su discurso se encuentran algunas diálogos que se inclinan hacia una pedagogía tradicional, sin embargo durante las observaciones ellas ponen en práctica estrategias que forman parte de las dinámicas alternativas. La docente D, debido a su crianza diferente presenta un panorama mucho más abierto, asumiendo que los profesores (incluyéndose) tienden a tomar actitudes y conductas tradicionales, pero ella busca conocer los nuevos modelos y ponerlos en marcha.

Las profesoras reconocidas promueven el desarrollo de conocimientos de los alumnos, todas comparten la importancia de las dinámicas de clase, la participación activa del estudiantado y dos de ellas (C y D) la necesidad de transformar la educación en su trabajo cotidiano.

Se encontró que a pesar de la naturaleza de las asignaturas (impartir matemáticas, prácticas de laboratorio y exposición de temas), todas mostraron interés por el aprendizaje de sus alumnos de todos sus alumnos, evidentemente las clases teóricas se prestaban más a la dinámica de clases como en el caso de la docente D, que durante la elaboración de la línea del tiempo tuvo la oportunidad de cambiar el aula por un espacio más abierto. De cualquier forma, las profesoras de práctica y de estadística utilizaban dinámicas acorde a su materia tales como incluir a otros alumnos para que participen en las prácticas, y la realización de dinámicas relacionadas con temas comunes y cotidianos de los alumnos. Así mismo, se reco-

noce el éxito de las docentes, no sólo por ser buenas docentes, sino además por formar parte de la planta docente femenina que promueve la inclusión de mujeres en la docencia universitaria y la investigación.

A modo de conclusión

Por lo expuesto y analizado a lo largo del escrito es posible concluir que estas docentes no caen en la lógica de maestras que ejercen una pedagogía tradicional, más bien se encuentran en el ejercicio de una pedagogía crítica cuyas características observadas y comentadas por ellas mismas se conectan con :

La promoción de una comunicación horizontal con sus estudiantes. La docente no lo sabe todo, los alumnos también enseñan y aportan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La negación a ejercer una educación bancaria, al intentar incorporarlos en la discusión y generación de conocimientos.

El tomar en cuenta las vivencias y experiencias propias de sus estudiantes, no todos provienen de los mismos medios sociales pero todos son valiosos y pueden aportar.

No separan los aspectos afectivos del conocimientos, por el contrario los toman en cuenta como un aspecto importante para generar un aprendizaje significativo.

Reconocen sus errores y enseñan a partir de ellos.

Utilizan la pedagogía de la pregunta constante para ir construyendo el conocimiento.

Se preocupan por destacar valores en sus estudiantes tales como: compromiso, responsabilidad y honestidad en ejercicio profesional.

El impacto de estas docentes y de sus prácticas pedagógicas consiste en mantener el espíritu de nuestra universidad al formar profesionales activos, críticos y comprometidos con su carrera y su país.

Reconocen sus errores y enseñan a partir de ellos.

Utilizan la pedagogía de la pregunta constante para ir construyendo el conocimiento.

Se preocupan por destacar valores en sus estudiantes tales como: compromiso, responsabilidad y honestidad en ejercicio profesional.

El impacto de estas docentes y de sus prácticas pedagógicas consiste en mantener el espíritu de nuestra universidad al formar profesionales activos, críticos y comprometidos con su carrera y su país.

Referencias

- Abbagnano, N. (1989). *Historia de la Pedagogía* Editorial F.C.E. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alcántara, A. (2000). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. D. Cazés, L. Porter y E. Ibarra (coords), Reconociendo a la universidad: sus transformaciones y su porvenir, 81-102. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf>
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. Revista Iberoamericana de Educación, 48, 147-165. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Armando_Alcantara2/publication/28241701_Políticas_educativas_y_neoliberalismo_en_México_1982-2006/links/551afd490cf251c35b5040c5.pdf

- Anijovich, R., Malbergler, M. y Sigal, C. (2005). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, A. (2011). Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. *Revista de estudios sociales* 42(). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5750214>
- Capó, J. (1986). Psicología humanista y educación. *Anuario de psicología* 34(1). Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64552/88514>
- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf
- Céspedes, M. C. (2004). ¿Una educación tradicional o transformadora? Tecnología, internet, contextos de aprendizaje. *Revista Icono* 14 (3). Recuperado de: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/445>
- Cruz, S. y Sandí, J. C. (s.f.). Importancia de la educación superior en el desarrollo profesional para la población estudiantil. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46200/Documento_completo.pdf?sequence=3
- Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2004). Matemáticas, el terror de los alumnos. La forma tradicional de enseñanza. *Pulso*. p. 6-7. Recuperado de: <http://galia.fc.uaslp.mx/~uragani/cam/quid/quid%2011.pdf>
- Gómez, M. y Polanía, N. R. (2008). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. (Tesis de Maestría). Universidad La Salle. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos de la enseñanza. *Publicaciones*, 32(). Recuperado de: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23939/1/456_32.pdf
- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. *Ensayos sobre el desarrollo humano*, 25-40. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45328438/GriffinDesarrolloHumano.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1496381489&Signature=RK5yl1BvW9z2KN329Ag-z2N6%2BYck%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDEsarrollo_HUMANO_ORIGEN_EVOLUCION_E_IMP.pdf

- Guerrero J. y Faro, Ma. T. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología* 16 (27). Recuperado de: <http://alternativas.me/attachments/article/6/3.%20Breve%20an%C3%A1lisis%20del%20concepto%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20-%20Alternativas%20en%20Psic~.pdf>
- Guevara, E. (2016). Estudiantes de seis carreras de la UNAM, sus percepciones sobre las académicas y la investigación. En Guevara, E. y García, A. (2016). *Académicas que inspiran vocaciones científicas. La mirada de sus estudiantes*. México: CIIH. Recuperado de: <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/Academicas%20que%20inspiran%20WEB.pdf>
- Guevara, E., Medel, D., y García, C. (2012). Las académicas como modelo para dedicarse a la investigación en estudiantes de psicología. *Rev. Mex. Orient. Educ.* 9(23). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166575272012000200006
- Guevara, E., Mendoza, R., y García, A. (2014). Profesoras e investigadoras en el interés por la investigación entre el estudiantado de psicología. *Alternativas en Psicología. Revista Semestral.* 18(30). Recuperado de: <http://www.alternativas.me/attachments/article/59/8%20%20Profesoras%20e%20investigadoras%20en%20el%20inter%C3%A9s%20por%20la%20investigaci%C3%B3n%20entre%20el%20estudiantado%20de%20psicolog%C3%ADa.pdf>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4475/447544536008.pdf>
- Mondragón, L. y Arroyo, A. (2016). Académicas e Investigadoras de Biología: impulsoras de nuevos talentos en la ciencia. En Guevara, E. y García, A. (2016). *Académicas que inspiran vocaciones científicas. La mirada de sus estudiantes*. México: CIIH. Recuperado de: <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/Academicas%20que%20inspiran%20WEB.pdf>
- Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J. C. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz. Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8549/S37019N268.pdf?sequence=1>
- Ocegueda, J. M., Miramontes, Ma. A., Moctezuma, P. (2014). La educación superior en México: un estudio comparativo. *Ciencia Ergo Sum*, Noviembre-Sin mes, 181-192. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10432355002>

- Ramírez-Pardo, P. (2012). Las pedagogías críticas: un lenguaje de la posibilidad para la universidad y sus maestros. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10).
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5). Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf
- Rodríguez, L. M., Marin, C., Moreno, S. y Rubano, Ma. C. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Cienc. docencia tecnol*, 34. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162007000100005
- Rodríguez, R. (2000). La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, mayo, 2000 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15502105.pdf>
- Silber, J. (2007). Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1). Recuperado de: http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/viewFile/ARCH-v01n01a03/pdf_66
- Torres, M. I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, 14(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419012.pdf>
- Tuirán, R. (s.f.). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. Recuperado de: http://online.aliat.edu.-mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_SUP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf
- UNESCO. (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Metrópolis: Venezuela.

Procesos Metacognitivos en estudiantes de la Escuela de Biología

Zaira Ramírez Apud López¹⁷, Tammara Ramírez Apud López¹⁸

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

El desarrollo de una consciencia metacognitiva en los estudiantes es un aspecto relevante, cuando se habla de su etapa de formación universitaria. Conseguir que un estudiante sea consciente de cómo aprende permite asegurar la apropiación de su proceso de aprendizaje.

En el presente trabajo se realizó un monitoreo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela de Biología, un total de 31 alumnos. El diseño metodológico de tipo experimental de pre-prueba, tratamiento y post-prueba.

¹⁷ zairapud@yahoo.com

¹⁸ tammaracurso@gmail.com

Con la finalidad de fortalecer el desarrollo habilidades metacognitivas, el diseño se llevó a cabo durante un semestre, a través de un ambiente de aprendizaje basado en la resolución de problemas.

La prueba del Inventario de Consciencia Metacogitiva (MAI, por sus siglas en inglés), sirvió para registrar el nivel de metacognición en los estudiantes al comenzar el curso y al finalizar el mismo. A través de una prueba t student, se observaron diferencias significativas entre la pre y la post prueba, con lo que se concluye que los estudiantes fueron capaces de reconocer sus procesos de aprendizaje y de esta forma desarrollar sus habilidades metacognitivas.

Palabras clave: Habilidades metacognitivas, resolución de problemas, ambientes de aprendizaje.

Justificación

Los nuevos entornos de aprendizaje para la educación superior, plantean que se requiere de universitarios conscientes de su entorno y capaces de dar respuesta a ambientes cambiantes, dejando atrás la instrucción pasiva y repetitiva.

Para alcanzar estas expectativas se requiere de implementar nuevas estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo integral del estudiante a partir de su contexto.

El reto de la educación superior debe ser formar estudiantes con la capacidad de apropiarse de los conocimientos, así como desarrollar estructuras mentales para monitorear y regular sus propios procesos de aprendizaje.

Por lo anterior, los aspectos que se consideran en este trabajo son las habilidades metacognitivas, a través de ambientes de aprendizaje para la solución de problemas.

Marco teórico

Los conceptos que se consideran en este documento son las habilidades metacognitivas, porque son la base para desarrollar un pensamiento autónomo y autorregulado. Así como, el diseño de ambientes de aprendizaje que permiten vivenciar y reconocer el proceso metacognitivo.

Habilidades Metacognitivas

El término de metacognición es acuñado por Jonh Flavell (1976), donde asume a la metacognición como el más alto nivel de actividad mental, por su parte Bluer (1995, citado en Correa *et al.*, 2002) la describe como: “la habilidad para pensar sobre el pensamiento, para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas y al mismo tiempo supervisar y controlar los procesos mentales”, de esta forma se busca que los estudiantes tengan la capacidad de desarrollar la habilidad para monitorear sobre lo que están aprendiendo.

Lo anterior, se logra través del diseño de ambientes de aprendizaje basados en la solución de problemas, en los cuales se propicia la reflexión y compartir su forma de aprender y de esta manera se evidencia su pensamiento.

Por su parte Brown (1978), define la metacognición como la consciencia y organización de los procesos de pensamiento que utilizan los estudiantes para planear su aprendizaje y resolver problemas situacionales, lo cual se trabajó con procesos que involucraron la resolución de problemas, buscando que estos fueran situacionales y contextualizados propiciando que fueran significativos para el estudiante.

Como propone Zimmerman (1989), los estudiantes solo pueden describir su autorregulación en el aprendizaje a medida que participan de manera activa, metacognitiva, motivacional y conductualmente en su propio aprendizaje (p.4).

Con la intención de lograr la autorregulación, como parte de la metacognición, se trabajaron procesos para la solución de problemas por nivel de complejidad, planteando primero una Toma de Decisión, después un proceso, utilizando la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y finalmente un proceso, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (Ramírez Apud y Ramírez Apud, Marzo 2009).

Las investigaciones académicas que se han propuesto para el estudio de la metacognición, generalmente están orientadas a dos principales componentes; el conocer los procesos cognitivos; es decir, qué tanto los estudiantes entienden de su propio proceso de aprendizaje, y el segundo componente tiene que ver con la regulación de la cognición, esto es qué tan bien pueden regular sus propios procesos de aprendizaje (Brown 1980; 1987).

Para lo anterior, se trabajó en desarrollar estructuras cognitivas, a partir de la solución de problemas, que le permitan al estudiante reconocer y sistematizar la información para facilitar su apropiación y con ello desarrollar los procesos metacognitivos que tienen que ver con el conocimiento y regulación de su aprendizaje.

Entre los estudios relacionados con la medición de los procesos metacognitivos, se encuentra el instrumento propuesto por Schraw and Dennison (1994), que se denomina Inventario de Consciencia Metacognitiva (MAI, por sus siglas en inglés), el cual está diseñado para medir los dos principales componentes relacionados con la metacognición (conocimiento y regulación de la cognición).

Diseño de ambientes de aprendizaje

Considerando la conceptualización de diversos autores acerca de la definición de ambientes de aprendizaje, se rescatan las definiciones de Herrera (2006, p.2), quien afirma que “es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos”, por su parte Corte (1995 en Duarte, 2003), plantea tres interrogantes para la construcción de un ambiente de aprendizaje:

- a) ¿qué tipos de conocimientos, estrategias cognitivas y cualidades afectivas deben ser aprendidos, de tal forma que los alumnos tengan la disposición para aprender a pensar y resolver problemas con habilidad?
- b) ¿qué tipo de procesos de aprendizaje deben ser llevados a cabo por los alumnos para lograr la pretendida disposición, incluyendo la mejora de categorías de conocimientos y habilidades?
- c) ¿cómo pueden crearse ambientes de aprendizaje lo suficientemente dinámicos y poderosos para lograr en los alumnos una disposición para aprender a pensar activamente? (p. 21).

En su estudio, el proceso metacognitivo cobra especial relevancia debido a que su desarrollo favorece la transferencia de habilidades adquiridas en un dominio del conocimiento hacia otros (Duarte, 2003). Lo anterior, podría entenderse como la *habilidad de extender*, es decir; el dominio de conocimiento hacia otros contextos, esto se toma como base para aplicarla en el diseño de aprendizaje planteado en esta investigación. Así mismo, también son importantes los cuestionamientos que se presentan arriba, para generar ambientes que propicien la metacognición, pero que lleven al estudiante a aprender a pensar activamente.

Por su parte, el Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente (1997), considera un ambiente de aprendizaje como “un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores” (p. 15), para alcanzar esta concepción dinámica, se trabajó con procesos para la solución de problemas en sus diferentes niveles de complejidad.

Finalmente se considera que los Ambientes de Aprendizaje Basado en Problemas, permiten a los estudiantes participar en la adquisición de experiencias para la solución de problemas (Jonassen *et al.*, 2005), teniendo en cuenta que ésta es una demanda para la formación universitaria, la propuesta implementada tiene su base en el diseño de un ambiente de aprendizaje, en donde se vivencia la apropiación del conocimiento, llevándolos a un análisis de su entorno.

Metodología

Con la finalidad de observar el desarrollo de habilidades metacognitivas, se llevó a cabo una investigación cuantitativa, la cual se describe a continuación.

Diseño Metodológico

El inventario propuesto por Schraw and Dennison (1994), se aplicó al principio del curso y al finalizar el mismo, para lo cual se realizó una modificación a la escala de valoración que utilizaron los autores, la cual tiene una escala del 0 al 100, cambiando a una escala del 1 al 20, principalmente con fines de manejo de los datos, dicho cambio ha sido reportado en otros estudios probando su efectividad (Palou *et al.*, 2015; Ramírez-Corona *et al.*, 2013).

El diseño metodológico que se plantea está basado en Pre-prueba- Tratamiento- post prueba. Para la Pre y post prueba se aplicó el Inventario de Consciencia Metacognitiva (MAI), al comenzar y al finalizar el curso.

Como parte del tratamiento, se diseñó un ambiente de aprendizaje, basado en procesos de solución de problemas (tres procesos en total), reconociendo sus propias habilidades cognitivas, así como la regulación de su propio aprendizaje.

Los resultados obtenidos, en el desarrollo de las habilidades metacognitivas, se analizaron a través de una *t student* para observar si existen diferencias significativas, a partir del ambiente de aprendizaje aplicado.

Población de estudio

Se contó con un total de 31 alumnos de nuevo ingreso de la Facultad de Ciencias Biológicas de la BUAP, a los cuales se les aplicó el MAI, con la finalidad de observar si reconocen las habilidades metacognitivas desarrolladas.

Ambiente de Aprendizaje

El ambiente de aprendizaje abarca el periodo escolar completo y fue diseñado a través de procesos de solución de problemas, como fueron "toma de decisión", ABP y "aprendizaje por proyecto".

Análisis de resultados

Los resultados obtenidos de la estadística básica se muestran a continuación.

Tabla 1. Resultados de la media obtenida en la pre-prueba y la post-prueba

	n	Media	Varianza
Pre prueba	31	13,10669975	9,301894446
Post prueba	31	15,2617866	5,975731692

Se observa dentro de la estadística básica que el valor de las varianzas es diferente por lo que se aplicó una *prueba de t-student*, para varianzas desiguales.

Con la finalidad de observar si existen diferencias significativas entre la pre prueba y la post prueba se realizó utilizó la *t-student* son los siguientes resultados:

Partiendo de las hipótesis

Ho: Los estudiantes no mostraron diferencia en el desarrollo de habilidades metacognitivas con la aplicación del ambiente de aprendizaje diseñado.

Ha: Los estudiantes muestran diferencias en el desarrollo de habilidades metacognitivas con la aplicación del ambiente de aprendizaje diseñado.

En la *prueba de t*, se observan diferencias significativas entre la pre y la post-prueba.

Tabla 2. Resultados obtenidos para la prueba de t-student

	Variable 1	Variable 2
Media	13,10669975	15,2617866
Varianza	9,301894446	5,975731692

Observaciones	31	31
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	57	
Estadístico t	-3,06985374	
P(T<=t) una cola	0,001638703	
Valor crítico de t (una cola)	1,672028888	
P(T<=t) dos colas	0,003277406	
Valor crítico de t (dos colas)	2,002465459	

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa que el ambiente de aprendizaje diseñado para mejorar las habilidades metacognitivas, logró mejorar los procesos de metacognición que se buscaban.

Al mismo tiempo, los reactivos del instrumento que obtuvieron menores puntajes en la pre-prueba, lograron aumentar el puntaje en la post-prueba, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Reactivos que mostraron un aumento en los puntajes obtenidos entre la pre y la post-prueba

Reactivo	Puntaje del total de los estudiantes	
	Pre prueba	Post prueba
Antes de empezar una tarea, pienso en lo que realmente necesito aprender	357	443
Me pongo metas específicas antes de comenzar una tarea	340	439

Sé lo que la maestra espera que aprenda	321	444
Mientras estudio analizo la utilidad de las estrategias que estoy utilizando	332	417
Sé cuándo será más eficaz cada estrategia que utilizo	333	426
Al terminar una tarea, me pregunto si he aprendido tanto como podría haberlo hecho	347	428

Conclusiones

- Con base en los resultados obtenidos se puede concluir que los estudiantes fueron conscientes de sus conocimientos al utilizar un ambiente de aprendizaje basado en la solución de problemas.
- El desarrollar sus habilidades metacognitivas le permite estar alerta de cómo aprende y las estrategias que puede utilizar para potenciar sus aprendizajes.
- Se observa que los estudiantes logran reconocer en los reactivos del MAI, algunas de las estrategias que les permiten desarrollar una consciencia sobre sus propios aprendizajes y de esta forma, apropiarse del conocimiento para lograr una mejora en su conocimiento y regulación de la cognición.
- De acuerdo con los resultados de la *prueba t*, se comprueba que el ambiente de aprendizaje diseñado para el curso, logró desarrollar las habilidades metacognitivas en los estudiantes.

- Es conveniente tomar en cuenta que para lograr desarrollar habilidades metacognitivas, es importante generar un ambiente y no sólo aplicar el diseño de un proceso, es por ello que en esta investigación se realizaron tres procesos para la solución de problemas, lo que permitió fortalecer estructuras cognitivas en los estudiantes, para alcanzar el conocimiento y regulación que propone la metacognición.

Referencias

- Apud, Z. y Apud, T. (Marzo, 2009). Estrategia pedagógica basada en el pensamiento complejo para la formación valoral y la responsabilidad social. Trabajo presentado en el Segundo Congreso de Orientación Educativa y Vocacional. Universidad Autónoma de Baja California. ISBN: 978-99905-996-1-9. México
- Brown, A. L. (1978). *"Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of metacognition"*, In R. Glaser (Ed.). *Advances in Instructional Psychology* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1980). *Metacognitive development and reading*. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Handbook of child psychology: 3. Cognitive development* New York: John Wiley.
- CEP. (1997). Los ambientes educativos. ¿Generadores de capital humano? *Revista Debate en Educación de Adultos*. Parras, México, 7: 15-18.
- Correa, Z. M., Castro, F., & Lira, H. (2002). Hacia una Conceptualización de la Metacognición y sus Ámbitos de Desarrollo. *Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile. Horizontes Educativos*, (7) ,58-63.
- Duarte, D. J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem-solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Herrera, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Jonassen D, Schmidt M, Miller W, Neumeyer, G. (2005). "A Problem-Based Introduction to Nuclear Sciencies". American Society for Engiennering Education Annual Conference & Exposition. págs: 8
- Palou, E., Husted, S., Chávez-Torrejón, G., Ramírez Apud, Z., Gazca L., Gutiérrez Cuba, J.V., Ramírez-Corona, N., López-Malo A. (2015). *Critical Support Systems to Enhance the Development and Assessment of 21st Century Expertise in Engineering Students, in Emerging Technologies for STEAM Education*. New York: Springer.
- Ramírez-Corona, N, Ramírez Apud. Z, López-Malo A, Palou. E. (2013). "Assessing Metacognitive Awareness during Problem-Solving in a Kinetics and Homogeneous Reactor Design Course". Atlanta, GA, USA.
- Schraw, G. y Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4): 460–475.
- Zimmerman, B. (1989). A social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Las humanidades vistas en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional

María Haydeé Bernal Sánchez¹⁹, Gonzalo Peña López²⁰,
Gerardo Armando Guerrero Herrejón²¹

Instituto Politécnico Nacional

Resumen

Las humanidades que no pertenecen a las ciencias exactas, hacen difícil de entender su presencia en una carrera de ingeniería en comunicaciones y electrónica. La participación de cualquier ingeniero, diría parte del gremio, consiste en hacer tecnología, preocupándose más por las cuestiones técnicas que por lo humano, dejando de lado el servicio a la sociedad, el conocer y enriquecer

¹⁹ mhbernals@yahoo.com.mx

²⁰ eleazarasaf@gmail.com

²¹ george65@yahoo.com.mx

sobre la cultura, la historia, los valores, la ética, la filosofía y todo aquello que muestre la presencia de las humanidades. Esto ha provocado que en ocasiones se culpe a la tecnología de todos los males que afectan a la humanidad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1997 hablaba de considerar en la formación de los ingenieros aspectos como: un espíritu crítico, creatividad y espíritu innovador, sentido de la competitividad, capacidad de comunicarse, formación multi e interdisciplinaria, autoaprendizaje, flexibilidad en el ejercicio profesional, formación ética a través de valores y códigos de ética, respeto hacia el medio ambiente, entre otros, aspectos con los que no cuenta en su totalidad el ingeniero.

Uno de los graves problemas que enfrenta la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica (ICE) de la ESIME-Zacatenco es el poco o escaso interés hacia las materias humanísticas, como parte del currículo de la carrera. Sin embargo, la presencia de éstas obedece a la actual necesidad de formar ingenieros integrales.

El presente trabajo pretende mostrar a los profesores y autoridades la presencia de las materias humanísticas en la currícula de la ESIME a partir de 1967, su desarrollo, argumentación y problemática para generar una reflexión y una recomendación sobre la importancia de éstas en la formación integral de los futuros ingenieros, ya que las humanidades no entorpecen el desarrollo de la ingeniería, sino que la enriquecen como profesión.

Palabras clave: humanidades, ingeniería, educación integral, educación superior.

Introducción

La formación humanística tiene un alcance universal; es de gran interés para todos en general ya que responde a inquietudes profundas del ser humano. Llamamos humanidades a un grupo de disciplinas que forman parte de todos los niveles de la educación formal que se

imparte en nuestro país. Estas disciplinas comprenden a la filosofía, la historia, la lingüística, las ciencias sociales y políticas, las artes y la literatura, el derecho, ciertas variantes de la psicología y la antropología, entre otras. A través de los estudios humanísticos se abren dimensiones espirituales y se amplían horizontes de la existencia humana. Las humanidades y su presencia en los actuales programas educativos de todos los niveles pasan, en este momento, por una profunda crisis a la que se presta poca atención. Específicamente a nivel superior las materias humanísticas en sus planes y programas logran ser importantes dependiendo de la profesión de que se trate, pues el aspecto humano y el compromiso con la sociedad es responsabilidad de todos.

León Olivé (2003), afirma: “es necesario reforzar el trabajo educativo para combatir la ignorancia humanística entre científicos y tecnólogos”. La formación humanística constituye uno de los retos de la educación a nivel superior ya que todo profesionista debe ser consciente de la manera cómo va a ser utilizado su conocimiento teórico y práctico en función del bienestar de la sociedad.

Desde una visión humanística es necesario realizar una reflexión sobre la importancia que tiene el ingeniero como un profesionista, que se forma sin perder sus valores ni su dignidad como ser humano explicando el por qué, cómo, cuándo y para qué debe conducirse adecuadamente en su actuar profesional.

Edgar Morin señala “La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana... De allí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran religazón de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las

multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes...”

El objetivo de este trabajo consiste en manifestar la utilidad que tienen las materias humanísticas como parte de la formación integral del ingeniero en comunicaciones y electrónica tomando en cuenta su contexto histórico y su tarea en el desarrollo de la ciencia, tecnología y sociedad.

Metodología

El presente trabajo es una exposición analítica-reflexiva con base a documentos históricos, fundamentos teóricos, experiencias y vivencias.

Marco histórico

En el Instituto Politécnico Nacional al momento de su creación en el año de 1936 se consideraron ciertas características propias hasta ese momento del tipo de profesionista a formar, como:

1º. Filosofía nacionalista y populista.

2º. El objeto de su acción formativa. Se crean exclusivamente profesiones, subprofesiones y oficios de carácter técnico. Las profesiones humanísticas son descartadas, el hecho de que las disciplinas y humanidades no aparezcan en el marco curricular de las distintas escuelas politécnicas, obedece a dos cosas:

- *Que los creadores del IPN han concebido o bien aceptado , la idea de que, a partir de la técnica se accederá a otras áreas del espíritu y*
- *Que en la medida que las humanidades no tengan lugar en el IPN, el proceso pedagógico estará dominado por el pragmatismo y una filosofía positiva.” (Guevara, 1984)*

En 1967 la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) es la primera escuela de enseñanza técnica en el área de ingeniería en el Distrito Federal en organizar e integrar materias humanísticas dentro de sus planes de estudio, proyecto que no se había concretado en ninguna otra escuela a excepción del Tecnológico de Monterrey.

Desde su creación con la Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENAO) en 1867 tuvieron que transcurrir 100 años para implementar las materias humanísticas en ESIME; estas fueron estructuradas con base a las necesidades predominantes de los educandos y con la organización académica, ya que a partir de la década de los años setenta las ideas dominantes sobre las asignaturas humanísticas han estado en función del perfil del ingeniero y la educación en ingeniería orientando así, el contenido de los cursos.

En la década de los setenta los cursos humanísticos se encontraban separados del resto de las otras materias sólo servían para elevar los conocimientos del estudiante en campos complementarios al suyo. Hábiles en asuntos técnicos pero débiles en conciencia social resultado de métodos de enseñanza tradicionales.

En los años ochenta en la ESIME se implementan los cursos de expresión oral y escrita con el fin de honrar la imagen del ingeniero incapaz de comunicarse correctamente; sin embargo, comienza una interacción con la ciencia, la tecnología y la sociedad como una respuesta al efecto de los cambios tecnológicos.

A nivel mundial, en 1988 ya a finales de la década, se establece el programa de Tecnología-Economía iniciado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) mismo que años más tarde, se toma como base para conformar la Declaración sobre Tecnología y Economía por el Consejo de la OCDE en el año de 1991.

Es así como la formación de ingenieros y la manifestación de valores y actividades obedece a la publicación en el año de 1992 por la OCDE sobre "Tecnología y Economía- La Relación Clave". Dicho documento hace referencia a dos aspectos de la ingeniería como es: la conceptualización y la ubicación que se le da en función al contenido del conocimiento.

En este último punto se menciona la presencia de dos grupos de ciencias: las ciencias puras y las ciencias de transferencia. Se conocen como ciencias puras aquellas que exploran las fronteras del conocimiento sin preocupación por las implementaciones prácticas de los hallazgos; reglas y códigos de comportamiento con respecto a la disciplina del conocimiento así como el cultivo de las ciencias básicas hasta formar comunidades de científicos muy cerradas a nivel nacional e internacional.

Las ciencias de la transferencia al igual que la anterior se preocupan por la ciencia productiva pero de forma distinta ya que su esencia radica en resolver problemas sociales y económicos. Su preocupación radica en ver resultados incluyendo algunos campos de las ciencias sociales a la ingeniería como ciencia de transferencia. De la reflexión a estos puntos no hay duda del tipo de conocimientos que debe adquirir, los valores específicos y las actitudes que deben desarrollar aquellos que decidan hacer de la ingeniería su actividad profesional.

La OCDE termina considerando a la ingeniería una “ciencia de la transferencia” de tal forma que otorga la misma categoría e importancia tanto a las ciencias puras o básicas, como a las humanidades y las artes. De manera que se revaloriza el papel de la sociedad y la vocación social de la ingeniería (Covarrubias, 1998).

La ANUIES (1989), manifiesta la necesidad de invertir económicamente en la educación, ya que de esta manera se podrá modernizar la calidad de la educación superior, pues: “a partir de los presupuestos públicos federal y estatales, y de la inversión privada, debieran reflejar la prioridad que nuestra sociedad otorga a la preservación de la cultura y la extensión de sus beneficios, al desarrollo independiente de la investigación humanística, científica y tecnológica, a la educación superior de los ciudadanos y a la capacitación de técnicos y profesionales”.

En los noventa las asignaturas humanísticas en ESIME son consideradas fundamentales para ver en el ingeniero un líder que participa en decisiones sociales, que tiene una conciencia cultural y que puede desarrollar nuevas habilidades para mantenerse competitivo a partir de fundamentos y principios éticos.

Ya en el presente siglo, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada por la UNESCO en el 2009, se señalaron diversas necesidades como: comprender y hacer frente a problemas polifacéticos (sociales, económicos, científicos y culturales), centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios, promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa para contribuir al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, además de contribuir a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

La ESIME enfrenta esta necesidad considerando desde el año 2004 que las asignaturas humanísticas deben contemplar el reforzamiento de la ética y la moral del ingeniero, el manejo de habilidades personales y profesionales, la identidad politécnica, las exigencias de la globalización, sin olvidar la interdisciplinariedad entre otros aspectos que se incluyen en cinco cursos dentro del plan de estudios.

Ante la crisis de valores que presenta esta sociedad globalizada, tanto en la formación como en el ejercicio profesional de la ingeniería, son las áreas de humanidades las que permiten acceder a una formación integral, con sentido ético y humanitario, y aunque las humanidades se distinguen de las ciencias físico-matemáticas, contribuyen a la formación humana del estudiante reforzando a su vez, el papel en la enseñanza de la ingeniería.

Problemática y argumentación

En la actualidad hay quienes consideran que las humanidades son obsoletas y el cursar estas materias resulta pérdida de tiempo; pues lo realmente importante es prepararse para obtener un buen empleo, que sea productivo para progresar.

En la ESIME-Z es necesario considerar a los ingenieros de una manera amplia, ya que uno de los graves problemas que se tienen es la fragmentación de saberes así como el propósito interdisciplinario. Si el objetivo de la ingeniería es resolver o hacer más comfortable la vida de los seres humanos esto requiere de muchas profesiones en conjunto con la ingeniería. La mayoría de los profesores de ingeniería de ESIME-Z tienden a ser poco interesados sobre el currículum no técnico.

Tal vez sea porque algunos de ellos no recibieron una formación humanística adecuada, lo cual es válido y, encaran el asunto con escepticismo y menosprecio, que impide el trabajo académico interdisciplinario y multidisciplinario; lo cierto es que, en general, no les falta capacidad técnica, pero están escasos de otros talentos desarrollables; además carecen de facilidad para relacionarse. Por sus conocimientos técnicos son excelentes, pero no son los ingenieros que el país necesita para demostrar su responsabilidad y compromiso social.

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum señala *“el abandono en que se encuentran las humanidades para la educación como consecuencia de las políticas estatales que las conciben como ornamentos inútiles para ser competitivas en el mercado global, debido a que en una sociedad como la nuestra la mayoría de los esfuerzos de las instituciones universitarias están centrados en contenidos o habilidades financieras o de sofisticación tecnológica, además de las familias que esperan, antes de cualquier cosa, que sus hijos aprendan algo útil y no pierdan el tiempo en asuntos como la música, las artes escénicas o la literatura. Es así como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad del pensamiento crítico, está perdiendo terreno ante el cultivo de las capacidades utilitarias y prácticas aptas para generar renta, esta postura es la que propone ir desapareciendo estas materias de los planes de estudio de la mayoría de las profesiones. Sin embargo, no hay que olvidar que la educación nos prepara no sólo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida”* (Nussbaum, 2010).

Actualmente nos movemos en una dinámica que lleva a las certificaciones y acreditaciones como una manera de mostrar que estamos cumpliendo con los parámetros establecidos a nivel mundial. La ESIME y en particular la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica (ICE), no es la excepción pues es a través del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de

la Ingeniería, Asociación Civil (CACEI), constituido de una Asamblea de Asociados, en la cual participan asociaciones que representan a las instituciones de educación superior o profesionales; el gobierno federal, representado por la Dirección General de Profesiones y el sector productivo que la carrera de ICE ha sido acreditada y reacreditada en distintas ocasiones.

El CACEI se basa en la formación de ingenieros que egresen de programas educativos pertinentes y de calidad reconocida buscando que éstos cumplan los estándares mínimos internacionales reconocidos para los programas de buena calidad en ingeniería y una mejora continua de los programas educativos, incorporando las tendencias internacionales para la formación de ingenieros. Retomando las áreas de ciencias sociales y humanidades el CACEI exige un mínimo de 200 horas al igual que cursos complementarios cuyos conocimientos y habilidades contribuyen a la formación de ingenieros. Incluye idiomas, comunicación oral y escrita, desarrollo sustentable, impacto de la tecnología en la sociedad, cuidado del medio ambiente, ética profesional, etc. Debe abarcar como mínimo 100 horas.

La sociedad actual ha impuesto necesidades para generar conocimiento e intercambiar información, lo que hacen que el ejercicio profesional de la ingeniería se vea afectado por la dinámica de estas transformaciones.

Ante este panorama es indudable la participación de las Humanidades en la preparación de los estudiantes de ingeniería en la ESIME aún con las diversas opiniones realizadas entre la población docente, demostrando que no es posible su desaparición del currículo. A pesar de posturas en contra, el fundamento filosófico muestra la razón de ser de la Educación humanística dentro de la formación de ingenieros de éstas áreas.

Conceptos de Educación	
Epistemológico	Los griegos distinguieron entre la <i>poíesis</i> (<i>facere</i> en latín) y la <i>praxia</i> (<i>agere</i> en latín), la primera palabra señala aquello que los demás contemplan de la educación; la segunda apunta a la vertiente inmanente de nuestras acciones, aquello que nos construye. Los hombres somos <i>poíesis</i> o sucesión de actos educacionales, en el sentido de tener que estar haciendo cosas. Por otra parte somos responsables de nuestra educación al preferir lo que queremos ser. Poseemos estructura educanda (el <i>qué</i> educacional) y somos alguno que otro proyecto educativo (el <i>para qué</i> educacional).
Axiológico	Educación supone preparar al individuo para que pueda superar cualquier situación que se le plantee, resolverla y saber adaptarse a lo desconocido. Es prepararle para adaptarse a cualquier cambio o modificación a partir de la integración de lo intelectual, lo moral y lo estético, pues la práctica educacional integradora permite formar a la persona con numerosos valores.
Teleológico	La educación es una acción producida según las exigencias de la sociedad, inspiradora y modelo, con el propósito de formar a individuos de acuerdo con su ideal del "hombre en sí".
Ontológico	La educación se comprende como un ejercicio de posibilitación y de <i>realización</i> del ser humano. Que lo conduce hacia sus posibilidades de ser, en donde participan: la familia, los grupos sociales y las instituciones escolares. Enseñando, manteniendo y reforzando el saber vivir en sociedad y en saberes disciplinares, propios de las ciencias y las artes (Cepeda, 2007).
Conceptos de Humanidades	
Epistemológico	Doctrina interesada principalmente en el sentido y la razón del hombre y de lo humano, tomándolo como el centro de sus planteamientos, que busca las opciones para alcanzar el tipo deseado de hombre que valore la cultura espiritual, el sentido común, la sabiduría y tenga capacidad de juicio en relación con la moral.
Axiológico	Doctrina o actividad vital basada en una concepción integradora de los valores humanos. (Real Academia de la Lengua Española)
Teleológico	Conjunto de ideas que destacan la dignidad de las personas, la preocupación por su desarrollo armónico y la lucha por crear condiciones favorables al logro de tales fines.
Ontológico	Considera a la persona en forma integral, como un todo, una conjunción de espíritu – mente – cuerpo – emoción, reafirmando con ella la dignidad de las personas, la capacidad de autorrealización y de conformar relaciones interpersonales basadas en el respeto a los derechos, virtudes, valores y criterios de los demás. (Félix Duque)

Esto lo confirman las ideas de Fernando Savater (1997), quien indica que la educación humanista debe ser entendida como una formación integral de la persona. Él mismo cita a Passmore y Brunner quienes enumeran los efectos principales que una enseñanza de este tipo logra en los alumnos:

- a) Hacer que terminen por respetar los poderes de su propia mente y que confíen en ellos.
- b) Ampliar el respeto y la confianza a su capacidad de pensar acerca de su condición humana, de la situación conflictiva del hombre y de la vida social.
- c) Proporcionar un conjunto de modelos funcionales que faciliten el análisis del mundo social en que vivimos y las condiciones en las cuales se encuentra el ser humano.
- d) Crear respeto por las capacidades y la humanidad del hombre como especie, sembrar la idea de que la evolución humana es un proceso que aún no ha concluido.

Con ello, la ESIME fomenta el carácter general que desarrolle la capacidad de iniciativa y construcción de conocimientos del individuo, y que le haya preparado para pensar por sí mismo, así como ver los problemas en toda su complejidad, es lo recomendable para las exigencias profesionales de hoy en día. Con ello se tendrá un ingeniero capaz de integrar el estudio y el trabajo. En donde su labor deje de ser alienante para convertirse en una labor creadora.

Conclusiones

Las humanidades al cabo de la historia de la ESIME se han adaptado a las necesidades sociales, científicas y tecnológicas surgidas en diferentes épocas.

Hoy en día, el ingeniero debe ser capaz de integrar los factores sociales en su actuar, si bien existe preocupación por mejorar aspectos como la eficacia, ahora debe tener como finalidad obtener resultados más humanos que muestren su responsabilidad social. Su conducta honesta, dentro y fuera del ejercicio de su profesión le atraerá confianza y prestigio, lo cual no deja de ser un estímulo que impulsará el recto ejercicio de su carrera.

Finalmente, las humanidades ameritan una reflexión por separado. La complejidad de la relación ingeniero-ciencia y tecnología-humanidades debe ser tratada como el ideal de profesionista resultado de todo un proceso educativo que contempla ante todo “el ser y el deber ser”.

Recomendaciones

Con las humanidades se despiertan facultades internas, la capacidad de reflexión y razonamiento, de imaginación creadora, de búsqueda intelectual, de sensibilidad estética y ética, de conciencia histórica y conciencia crítica. Debe existir un acercamiento entre los profesores de ingeniería, ciencias exactas y naturales, y socio-humanísticas buscando un lenguaje común que lleve a la posibilidad de educar mejor a los ingenieros.

Los egresados son la mejor fuente para decir cuáles son los requerimientos dentro del mercado laboral que pueden aportar los cursos de humanidades, además de conocer las ventajas y desventajas de contar o no con conocimientos, habilidades y actitudes en comparación con egresados de otras instituciones. Por lo tanto, debe buscarse un acercamiento para considerar sus experiencias.

Derivado de lo anterior, surge la obligación de que en los rediseños curriculares, profesores y autoridades tomen en cuenta la función de las materias humanísticas en la formación integral del ingeniero, ya que los organismos que acreditan las carreras de ingeniería manejan un número de horas para la inclusión de éstas dentro de la currícula.

Referencias

- ANUIES. (1989). Declaración y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la Educación Superior. México. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista70_S1A1ES.pdf
- Cepeda, J. (2017). *Ontología de la Educación. Lineamientos de filosofía de la educación con sentido del ser*. Bogotá: Ediciones Whity.
- CONAIC. (2018). Consejo de Acreditación para la Enseñanza de la Ingeniería. Recuperado de <https://www.conaic.net/>
- COPAES. (2017). Consejo para la Acreditación de la educación Superior. Recuperado de www.copaes.org.mx
- Covarrubias, J.M. (1998). Tres documentos sobre la formación de ingenieros. *En Ingenierías*, 1(1), 5-9.
- Duque, F.(2002). Entorno al humanismo. Madrid: Tecnos.
- Guevara N., G.(1984). IPN y la Reforma Educativa Cardenista. En Crisis y contradicciones en la educación técnica de México. Compilación. México: Editorial Gaceta.
- Morin, E. (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. París, Francia: Santillana.
- Nussbaum, M. (2010). Sin Fines de Lucro. Por qué la Democracia Necesita de las Humanidades. Uruguay.: Katz Editores.
- Olivé, L.(2003) "Ética aplicada a las ciencias naturales y la tecnología," en Ibarra, Andoni y Olivé León (Eds). Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI, Madrid: Biblioteca Nueva.

Savater, F.(1997). El valor de educar. México. Institutos educativos y sindicales de América.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2006). Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2016. 30 junio 2006.

UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Comunicado). París: UNESCO.

Ingreso a los estudios de ingeniería: el promedio de bachillerato

Mireya Salgado Gallegos²², Juan Carlos Pérez Merlos²³,
Javier Salas García²⁴, Eduardo Rodríguez Ángeles²⁵

Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Pese los esfuerzos realizados por las Instituciones de Educación Superior (IES) en relación a estudiar los factores que influyen en un buen o mal rendimiento académico por parte de los estudiantes que ingresan a dichas Instituciones, no se han logrado establecer estrategias puntuales para evitar una deserción escolar o alcanzar una alta eficiencia terminal. Uno de los factores que se han encontrado en esta influencia es el nivel académico con el que ingresan los nuevos estu-

²² msalgadog@uaemex.mx

²³ jcjc63@yahoo.com

²⁴ proyectos@javersalasg.com

²⁵ eduroan@yahoo.com

diantes a los estudios profesionales, mismo que se puede identificar en el proceso de admisión de cada institución ya sea en el resultado de un examen de admisión y/o en el promedio del nivel inmediato anterior.

Muchas IES han optado por realizar investigaciones con los resultados obtenidos en el proceso de admisión de los alumnos admitidos para establecer estrategias de mejora en el rendimiento y desempeño académico de los estudiantes. Específicamente, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de México (FI-UAEMex) se ofertan 5 licenciaturas: Civil, Mecánica, Computación, Electrónica y Sistemas Energéticos Sustentables. Al igual que otras IES, esta Institución tiene la inquietud y necesidad de implementar estrategias que permitan apoyar a sus estudiantes en la mejora de su rendimiento académico.

Para lograr esto se planteó realizar una investigación la cual inicia en el proceso de admisión como primera fase, y cuyo objetivo es identificar la relación y el efecto del promedio de bachillerato de los aspirantes sobre el resultado en el ingreso a los estudios superiores de ingeniería, específicamente de la Facultad de Ingeniería de la UAEMex, así como determinar si existen diferencias entre los alumnos que eligen una de las licenciaturas (Civil, Mecánica, Computación, Electrónica y Sistemas Energéticos Sustentables) y el resultado de ingreso (admitidos o no admitidos). Para identificar la relación del promedio de bachillerato de los aspirantes sobre el ingreso y las diferencias entre el ingreso y la licenciatura elegida se realizaron análisis estadísticos con la prueba U de Mann-Whitney y Chi-cuadrado de Pearson mediante Tablas de Contingencia respectivamente. Los resultados encontrados fueron que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de bachillerato y los admitidos y no admitidos, así como entre la elección de un plan de estudios y el resultado de admisión.

Palabras clave: procesos de admisión, aspirantes y admitidos, análisis estadístico.

Introducción

La elección de una carrera profesional, por parte de los jóvenes, constituye una de las etapas más importantes y difíciles en su vida, afirma González (2009), de la misma manera menciona que es uno de los factores que más peso tiene en los procesos de adaptación y permanencia en la Educación Superior [1].

Por un lado, a partir del siglo XXI la educación universitaria ha enfrentado grandes transformaciones, debido al impacto de la globalización y a los cambios tecnológicos, científicos, económicos y sociales, debido a esto las IES se ven obligadas a adaptarse a dicha transformación y para ello debe someter a sus aspirantes a un proceso de admisión que brinde a la sociedad profesionales idóneos y capaces de resolver problemas en su realidad [2]. Por otro, debido al crecimiento de la demanda de nuevo ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES) combinado con una oferta menor, se ha tenido la necesidad de aplicar criterios de selección a los aspirantes de una carrera profesional [3]. En ambos sentidos, se remarca la importancia de existir un proceso de admisión en el ingreso a los estudios profesionales, como ya se mencionó, este proceso se da mediante criterios de selección determinados por cada una de las IES en cuestión.

Uno de los criterios principales de selección es el examen de ingreso ya sea de diagnóstico y/o selección. Según Backhoff y Tirado (1993), normalmente en los países industrializados se favorece la selección más que el diagnóstico y en los países en desarrollo, como la demanda apenas rebasa a la oferta educativa, entonces se opta más por el diagnóstico y en muy pocos casos por la selección [4].

Otro criterio que ha sido considerado, es el promedio obtenido en los estudios del nivel inmediato anterior (bachillerato); este promedio puede ser solicitado en dos sentidos diferentes: con una calificación mínima para el ingreso o considerado como un porcentaje del total de puntaje para ser admitido. Por mencionar algunos ejemplos, en el primer caso se encuentran la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), etc.; y en el segundo caso, están la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), la Universidad de Guadalajara (U. de G.), entre otras.

La importancia del proceso de admisión recae en el interés que tienen las Instituciones de Educación Superior por conocer el nivel académico con que llegan los estudiantes; por un lado, desean seleccionar a los que están más capacitados para estudiar una carrera profesional y que tienen mayores probabilidades de éxito académico, y por el otro, intentan diagnosticar las habilidades y conocimientos con los que ingresan, esto con la finalidad de detectar deficiencias en su formación académica y tomar decisiones estratégicas para ser consideradas a dos niveles: en el propio nivel superior y en el inmediato inferior (bachillerato) [4].

En el sentido de alcanzar un éxito académico en los estudios de licenciatura, investigaciones académicas han encontrado que existe una fuerte relación entre el rendimiento escolar en los estudios de licenciatura y el nivel académico con el que ingresan los estudiantes a una institución educativa. Cu Balán (2005), en la Universidad Autónoma de Campeche, México, encuentra que una de las causas posibles de un bajo rendimiento escolar de los alumnos son los bajos conocimientos adquiridos en el Nivel Medio Superior [5], idea que apoya Wilcoxon (2010) [6] refiriéndose a factores cognitivos relacionados con los logros en el bachillerato. De

igual manera, Ramírez et al (2016) en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) han encontrado evidencias de que la eficiencia terminal está directamente relacionada con el ingreso a la UAN [7].

Galicia et al. (2006), en su trabajo, analizaron si las diferencias en el aprovechamiento escolar en el ámbito universitario se encuentran relacionadas con el aprovechamiento escolar previo en el bachillerato y con el tipo de escuela de procedencia del ciclo anterior y confirman que el mejor predictor del aprovechamiento futuro es el aprovechamiento previo sin importar el tipo de escuela de procedencia [8].

En la Universidad Veracruzana (UV) se analizaron las relaciones entre los resultados obtenidos por los estudiantes en las áreas de conocimiento exploradas por el EXANI II y su trayectoria escolar, el análisis de los datos sugiere un grado de asociación entre las calificaciones en el examen y el rendimiento en la Universidad [3].

González (2016), en su reciente investigación realiza un análisis comparativo entre factores de contexto y rendimiento académico para conocer cuáles son los factores que predicen el alto o bajo rendimiento escolar en universitarios, encontrando que una de las variables que predicen fue la historia académica con 71.1% [9].

Asimismo, Moledo et al. (2014), estudian y analizan aspectos clave que pueden modular la trayectoria académica del alumnado universitario en donde abordan el ingreso en la Universidad con la correspondiente prueba de acceso [10].

En Perú, muchos trabajos relacionados con alumnos específicamente de la licenciatura en medicina, coinciden en que el rendimiento académico previo es la única variable que tiene correlación con el rendimiento académico futuro [11].

Aunado a lo anterior, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1993 remarcaron la importancia de evaluar el nivel académico de los estudiantes en el nivel superior con la elaboración del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior. Con este instrumento se desea obtener indicadores válidos y confiables sobre las habilidades y conocimientos básicos del estudiante, y así poder estimar el estado actual del nivel académico tanto del bachillerato como de la licenciatura [12]. Sin embargo, investigaciones realizadas en diversos países señalan que este proceso no asegura que los seleccionados puedan ser competentes para afrontar las exigencias, específicamente de la carrera de medicina [13], lo cual ofrece un área de oportunidad para realizar estudios en las carreras de ingeniería, como es el caso de la Universidad Nacional Experimental del Tachira (UNET), Colombia, donde realizan investigaciones sobre la pertinencia del Examen de Admisión Aplicado a los Aspirantes a Ingresar a las Carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería de Producción Animal en la UNET [14].

Finalmente, el problema fundamental del proceso de admisión es su capacidad predictiva sobre el futuro rendimiento académico del universitario, teniendo en cuenta el puntaje obtenido en dicho proceso [11], teoría apoyada por Castaño Castrillón (2008), a la que refiere que *"...las consecuencias de un proceso de admisión con baja capacidad predictiva son: repitencia, retraso y deserción de la carrera, que trae consigo frustración para el estudiante y pérdidas económicas para la familia, la institución universitaria y el estado"* [15].

Específicamente, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de México (FI-UAEMex) se ofertan 5 licenciaturas: Civil, Mecánica, Computación, Electrónica y Sistemas Energéticos Sustentables. Al igual que muchas IES, esta Institución tiene la inquietud y necesidad de implementar estrategias que permitan apoyar a sus estudiantes en la mejora de

su rendimiento académico. Para lograr esto se ha planteado realizar una investigación que inicie en el proceso de admisión y llegue a la eficiencia terminal de un estudiante pasando por su trayectoria y estancia académica.

Por todo ello, el objetivo de esta investigación, en la primera fase que inicia en el proceso de admisión, es determinar la relación y efecto estadístico del promedio de bachillerato de los aspirantes sobre el ingreso a los estudios superiores de ingeniería específicamente de la Facultad de Ingeniería de la UAEMex, así como determinar si existen diferencias entre los grupos de licenciaturas (Civil, Mecánica, Computación, Electrónica y Sistemas Energéticos Sustentables) y el resultado de ingreso.

Material y métodos

Para evaluar la asociación entre el promedio de bachillerato y el ingreso a la Facultad de Ingeniería así como la existencia de diferencias entre los grupos de licenciaturas (Civil, Mecánica, Computación, Electrónica y Sistemas Energéticos Sustentables) y el resultado de ingreso, se realizó un estudio con datos en el periodo 2011-2016.

Participantes

Se contó con una base de datos de 23,816 aspirantes a los estudios de las licenciaturas de la Facultad de Ingeniería de la UAEMex (Civil-ICI, Mecánica-IME, Computación-ICO, Electrónica-IEL y Sistemas Energéticos Sustentables-ISES) en un periodo comprendido entre 2011B-2016A, con información de su promedio de bachillerato y el resultado de ingreso (admitido o no admitido).

Análisis Estadístico

Para identificar si existe diferencia entre el promedio de bachillerato y el resultado de ingreso (admitido-no admitido) se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney. Para determinar si existen diferencias entre el ingreso y la licenciatura elegida se realizó una prueba de Chi-cuadrado de Pearson con base en tablas de contingencia, ambos análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 20 para Windows.

Resultados

La muestra quedó integrada por 23,816 aspirantes estudiantes de bachillerato, de los cuales, en un periodo de 5 años, sólo el 30% fue admitido. Del total de aspirantes, un 29% eligieron la licenciatura en ingeniería civil, un 27% la de mecánica, un 24% la de computación, un 8% electrónica y un 12% sistemas energéticos sustentables, esta última de nueva creación, siendo los primeros aspirantes en el periodo 2011B, el concentrado de datos se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Aspirantes y admitidos por licenciatura.

Periodo	Aspirantes	ICI	IME	ICO	IEL	ISES	Admitidos
2011B	3424	980	914	1028	280	222	942
2012A	488	172	106	104	32	74	236
2012B	4296	1038	1084	998	392	784	990
2013A	494	146	120	94	44	90	280
2013B	4226	1216	1178	1066	298	468	1078
2014A	512	160	126	100	54	72	436
2014B	4014	1222	1116	868	368	440	1230
2015A	432	144	110	84	30	64	348

2015B	5396	1572	1534	1292	486	512	1420
2016A	534	192	116	106	34	86	262
	23816	6842	6404	5740	2018	2812	7222

En primera instancia se determinó la asociación entre el promedio de bachillerato con el que venían los alumnos y el resultado de ingreso obtenido –admitido o no admitido en el proceso de admisión.

Antes de iniciar con el análisis de los datos se realizó una prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) de los datos contenidos en el promedio de bachillerato y en el resultado de admisión el nivel de significancia obtenido estuvo por debajo del 0.05, lo cual permitió afirmar que no existe una distribución normal en los datos (ver tabla 2).

Tabla 2. Pruebas de normalidad

	SELECCIONADO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
PROMEDIO_BACHILLERATO	NO	.092	16594	.000
	SI	.058	7222	.000

Al observar los gráficos de normalidad se encontraron valores atípicos en dos sentidos:

- En el promedio de bachillerato, en lugar de tener una calificación de 7.2 tenía ingresada la calificación de 72.0, de estos sólo se presentaron 2 casos.
- Había promedios de bachillerato con calificaciones muy altas (>9.7) y que no habían sido admitidos, esto obligó a revisar los resultados de los exámenes y se observó que ninguno de estos casos obtuvo calificación, es decir el aspirante solicitó preinscripción pero finalmente no presentó examen de admisión, se procedió a eliminar estos casos.

La nueva base de datos quedó finalmente conformada con 23,220 registros que sí presentaron examen de admisión y se procedió nuevamente a realizar la prueba de normalidad obteniendo el mismo nivel de significancia (ver tabla 3), es decir los datos tampoco tenían una distribución normal.

Tabla 3. Pruebas de normalidad

	SELECCIONADO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
PROMEDIO_BACHILLERATO	NO	.091	15998	.000
	SI	.058	7222	.000

A diferencia de la prueba anterior, los gráficos de normalidad presentaron 8 nuevos casos atípicos (ver gráfico 1) los cuales se caracterizaban por tener un buen promedio (>9.7) pero con un resultado de no haber sido admitidos.

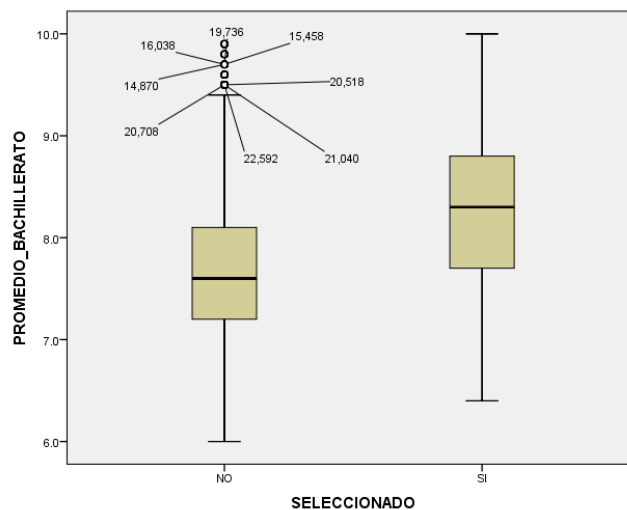


Gráfico 1. Casos atípicos

Desde aquí ya se podría pensar que no habría una diferencia significativa entre el promedio de bachillerato y el resultado de admisión, para corroborar estadísticamente esto se procedió a realizar la prueba de U de Mann-Whitney.

Para aplicar la prueba U de Mann-Whitney se debe cumplir que los datos no tengan una distribución normal o que la muestra sea menor que 30, para este caso se cumple que los datos no tienen una distribución normal, y se procedió a aplicar la prueba, los resultados obtenidos fueron los presentados en la tabla 4.

Tabla 4. Estadísticos de contraste^a

	PROMEDIO_BACHILLERATO
U de Mann-Whitney	31359924.000
W de Wilcoxon	159335925.000
Z	-55.900
Sig. asintót. (bilateral)	.000

a. Variable de agrupación: SELECCIONADO

Con base en la Tabla de estadísticos de contraste, entonces se concluye que sí existe diferencia significativa ($p < .05$ con $p = .000$) entre el promedio de bachillerato y el ser o no admitido a los estudios profesionales de la Facultad de Ingeniería.

En segunda instancia, se procedió a determinar si la elección de un plan de estudios (ICI, IME, ICO, IEL e ISES) influye en el resultado de ser o no admitido en los estudios profesionales de la Facultad de Ingeniería. Para este caso, también se consideró la base de datos ya depurada con los 23,220 registros.

Con la base de datos, se realizó una prueba de Chi-cuadrado de Pearson a través del análisis con tablas de contingencia (tabla 5), cuyo nivel de significación fue de .000 menor que .05 (ver tabla 6), lo que afirmó que existe relación entre la elección de un plan y el resultado de ser admitido o no, es decir, sí hay diferencias en la proporción de alumnos que eligen un plan (ICI, IME, ICO, IEL e ISES) entre los que son admitidos y los que no son admitidos, en otras palabras, el plan de estudios elegido sí influye en el ser o no admitido.

Tabla 5. Tabla de contingencia PLAN * SELECCIONADO

			SELECCIONADO		Total
			NO	SI	
PLAN		Recuento	4886	1802	6688
	ICI	Frecuencia esperada	4607.9	2080.1	6688.0
		% dentro de SELECCIONADO	30.5%	25.0%	28.8%
		Recuento	4372	1844	6216
	IME	Frecuencia esperada	4282.7	1933.3	6216.0
		% dentro de SELECCIONADO	27.3%	25.5%	26.8%
		Recuento	3802	1812	5614
	ICO	Frecuencia esperada	3867.9	1746.1	5614.0
		% dentro de SELECCIONADO	23.8%	25.1%	24.2%
		Recuento	1112	862	1974
	IEL	Frecuencia esperada	1360.0	614.0	1974.0
		% dentro de SELECCIONADO	7.0%	11.9%	8.5%
	ISES	Recuento	1826	902	2728
		Frecuencia esperada	1879.5	848.5	2728.0

Total	% dentro de SELECCIONADO	11.4%	12.5%	11.7%
	Recuento	15998	7222	23220
	Frecuencia esperada	15998.0	7222.0	23220.0
	% dentro de SELECCIONADO	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 6. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	213.921 ^a	4	.000
Razón de verosimilitudes	207.086	4	.000
Asociación lineal por lineal	118.347	1	.000
N de casos válidos	23220		

Discusión

El objetivo principal de este trabajo fue identificar la relación y el efecto del promedio de bachillerato de los aspirantes sobre el ingreso a los estudios superiores de ingeniería específicamente de la Facultad de Ingeniería de la UAEMex, así como determinar si existen diferencias entre los grupos de licenciaturas (Civil, Mecánica, Computación, Electrónica y Sistemas Energéticos Sustentables) y el resultado de ingreso.

Por un lado, los resultados de este estudio corroboraron la hipótesis de que el resultado de ingreso (admitido o no) se relaciona con el promedio de bachillerato que el aspirante trae. Esto se confirma con lo reportado en varios otros estudios, que fueron mencionados en el

apartado de introducción, en donde otras IES presentan la misma relación. Esto resalta la importancia que tiene el desempeño académico (reflejado en calificación) de un alumno de nivel medio superior en el ingreso a los estudios de licenciatura.

Lo anterior permite afirmar que en la Facultad de Ingeniería de la UAEMex, en su proceso de admisión, también el promedio de bachillerato es un criterio importante a analizar al momento de establecer el porcentaje que representa en el resultado de admisión. Actualmente el porcentaje asignado a este promedio es de 30% para las ingenierías de civil, mecánica, electrónica y sistemas energéticos sustentables, y para computación el 40%.

Por otro lado, en la prueba de Chi-cuadrado de Pearson mediante el análisis de tablas de contingencia se comprobó la hipótesis de que existen diferencias respecto al ingreso y la elección de la carrera que el aspirante elige. Esto invita a realizar primero, un estudio más específico relacionando el puntaje obtenido en el examen de admisión y el resultado de ingreso para ser admitido, y segundo, con los resultados obtenidos en el primer estudio, realizar una investigación que determine cuáles son los factores por lo que se presenta este suceso: ¿El examen de admisión? ¿El porcentaje que se otorga al promedio de bachillerato? ¿Algún otro? Preguntas a responderse en la segunda etapa de este proyecto de investigación.

Así como otros trabajos de investigación [2, 16, 17], en este mismo análisis sale a relucir el caso de la licenciatura en ingeniería electrónica con respecto a la proporción entre aspirantes y admitidos con 43.7% diez puntos porcentuales arriba de la media que es 33.22%, así como ingeniería civil por debajo con seis punto porcentuales, las otras tres licenciaturas están en el promedio, lo cual sugiere un estudio y/o revisión en el examen de admisión o en la ponderación de estas dos carreras (IEL y ICI) y determinar si el examen influye en estos resultados.

En contraparte con la apreciación anterior, aunque la licenciatura en IEL es la que tiene el más alto porcentaje en relación a aspirantes y admitidos, esta es la que menos aporta en el porcentaje de admitidos en la FI-UAEMex, ya que representa sólo el 11.9% del total de seleccionados, así como un 8.5% del total de aspirantes, lo que permite apreciar que esta carrera tiene menos demanda, mismo que puede corroborarse en la tabla 1. Al respecto, es importante realizar un estudio de esta baja demanda respecto a su pertinencia en el mercado laboral y/o a una reestructuración del plan de estudios.

Finalmente, no sólo los resultados anteriores pudieron ser determinados con estas pruebas estadísticas; el estudio y análisis de los datos que se manejaron en este trabajo permite vislumbrar aspectos importantes a ser considerados en estudios posteriores y específicamente en el proceso de admisión.

Los casos atípicos referidos a altas calificaciones y no haber presentado el examen de admisión, permite especular que como IES no fue la primera opción elegida del aspirante para que realizara los estudios profesionales en esta Facultad, lo cual sugiere un estudio y seguimiento a cada caso que se pueda presentar más adelante, mismo que pueda ser un motivo por el cual se presenta una disminución de aspirantes en los periodos 2013-2015 (ver tabla 1).

Un segundo caso atípico, es el referido a un promedio muy alto y no haber sido admitido, al respecto, sugiere un estudio específico de estos casos que pudiera contemplar la Institución de procedencia, el nivel económico e incluso considerar el domicilio particular del aspirante, factores que en estudios han demostrado ser aspectos importantes en el ingreso, permanencia, rezago y egreso en los estudios profesionales.

Referencias

- ANUIES. (1993). Examen Nacional Indicativo Previo a la Licenciatura, Documento de trabajo de la reunión de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, Mérida, Yucatán. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista86_S2A2ES.pdf
- Arias-Galicia, F., A. Chávez-Altamirano., y Muñoz, R. (2006). El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro: un caso Enseñanza e Investigación. *Psicología*, 11(1), 5-22.
- Backhoff, E. y Tirado, F. (1993). Habilidades y conocimientos básicos del estudiante universitario: hacia los estándares nacionales. *Revista de la Educación Superior*, 88,45-65.
- Bastías, G. (2000). Desempeño académico de los estudiantes de medicina: ¿Un resultado predecible? *Revista médica de Chile*, 128(6), 671-678.
- Castañó-Castrillón, J.J. (2008). Correlación entre Criterios de Admisión, y Desempeño Académico, en Estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales. *Archivo Médico*, 8(2),134-148.
- Cortés-Flores, A., y Palomar-Lever, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas psychologica*, 7(1),197-213.
- Cruz-Ramírez, N., (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores: Estudio en una universidad pública estatal mexicana. REDIE: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 5.
- Cu-Balán, G. (2005).El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 764-769.
- Gonzalez, E.I. (2016). Factores de contexto socioeconómicos y educativos en estudiantes de nivel superior, sugerencia para una realidad actual. *Revista Interamericana de Psicología*, 49(1).
- González, M.V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 201-220.

- Izar-Landeta, J.M. (2014). El puntaje que obtienen los estudiantes de contaduría pública en el examen general de egreso de la licenciatura (EGEL) y su relación con el promedio obtenido durante su carrera. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, (44),27-34.
- López, I. (2016). Selección y permanencia en la educación superior: el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2).
- Lorenzo-Moledo, M. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito (access and student entrance to the university: Status and improvement proposals facilitating transit). *Educación XX*1,17(1),17.
- Maldonado-Agelvis, W. (2015). Pertinencia del Examen de Admisión Aplicado a los Aspirantes a Ingresar a las Carreras de Ingeniería agronómica e Ingeniería de Producción Animal en la UNET. *Revista Científica Signos Fónicos*, 1(1).
- Munayco-Guillén, F. y A. Cámara, R. (2012). Capacidad predictiva del proceso de admisión en el desempeño académico de los estudiantes de medicina. *Revista Médica Panacea*, 2(2).
- Ramírez-Pérez, L., I. Avalos-Flores., y R. Encino, A. (2016). Apoyo Adicional y su impacto en la Eficiencia Terminal del Programa Académico de Ingeniería en Control y Computación de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Educatconciencia*, 7(8).
- Willcoxson, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development*, 29(6),623-639.

Aprendizaje profundo, Ejemplo de Física I En NMS Del IPN

Guillermina Ávila García²⁶, María de la Luz Huerta Ramírez²⁷

Instituto Politécnico Nacional

Resumen

En esta ponencia se aborda como tema central el aprendizaje de la física disciplina que, por su naturaleza es caracterizada por Piaget, García (1982) y Carrasco (2014), como la que nos pone en contacto con problemas de construcción y de validación de los conocimientos mucho más complejos que en el caso de disciplinas cuya fuente es más endógena, que requiere matematizar y trabajar sobre problemas que “sufren” una serie de cambios, de variaciones, esta dificultad se agudiza debido a que los estudiantes deben realizar una doble abstracción; de lo que sucede con los objetos y lo que sucede con su propia acción.

²⁶ aviga2@hotmail.com

²⁷ maluhura@yahoo.com.mx

Considerado la complejidad de su aprendizaje, el planteamiento es ¿qué tipo de enseñanza podría favorecer un Aprendizaje Profundo?, el trabajo que hemos realizado de 2 años a la fecha, permite presentar el caso con un grupo de alumnos de 4 semestre del bachillerato en el IPN, esta experiencia tiene como marco los principios del Modelo Educativo vigente, el programa de estudios de Física II y la Reforma Integral de la Educación del Nivel Medio Superior.

La metodología consideró las siguientes fases: planeación didáctica del contenido “Principio de Pascal”, para este diseño se empleó el Alineamiento Constructivo de John Biggs (2010), se definió el propósito, las actividades de aprendizaje y enseñanza, la evaluación, todos estos componentes didácticos fueron armonizados a partir de la taxonomía SOLO, con la que se explica los niveles de conocimiento; la segunda fase consistió en llevar a la práctica lo planeado en un grupo de 4to. semestre que constituyó el Caso de investigación, dicho grupo se organizó de equipos, a los cuales se les dio explicación de las actividades de aprendizaje como; resolución de problemas de situaciones cotidianas, participación en otros ambientes de aprendizaje (correo, blog), hasta la elaboración de la evidencia integradora que consistió en el diseño de una casa a escala en cuyo funcionamiento se aplicará el Principio de Pascal (incluyendo el plano, la maqueta con demostración de funcionamiento).

Finalmente, la actividad fue evaluada considerando criterios establecidos por el docente y que se dieron a conocer a los alumnos con el fin de propiciar la realimentación por pares.

Los resultados se consideraron favorables, ya que de 4 a 5 equipos, los alumnos lograron aplicar el conocimiento y fueron capaces de mostrar y explicar el Principio de Pascal, con lo que se concluye que si se logró generar un aprendizaje profundo.

Esta experiencia también nos hizo reflexionar acerca del compromiso como docentes, en tanto que debe haber un permanente monitoreo de los planeamos y de nuestra práctica.

Palabras clave: Alineamiento constructivo, aprendizaje profundo en Física, psicogénesis.

Abstract

This paper addresses as the central theme the learning of physical discipline that, by its nature is characterized by Piaget, García (1982) and Carrasco (2014) as the one that puts us in contact with problems of construction and validation of knowledge much more complex than in the case of disciplines whose source is more endogenous, which requires mathematizing and working on problems that "undergo" a series of changes, of variations, this difficulty is exacerbated because the students must realize a double abstraction; of what happens to objects and what happens to their own action. Considering the complexity of their learning, the approach is "what kind of teaching could favor a Deep Learning?", The work we have done from 2 years to the present, allows us to present the case with a group of fourth- IPN, this experience has as a framework the principles of the current Educational Model, the study program of Physics II and the Comprehensive Reform of Higher Education Level. The methodology considers the following phases: didactic planning of the "Pascal Principle" content, for this design was used the Constructive Alignment of John Biggs (2010), defined purpose, learning and teaching activities, evaluation, all these components didactic were harmonized from the taxonomy SOLO with which the levels of knowledge are explained; the second phase consisted of putting into practice what was planned in a group of 4th. which was the case of research, this group was organized teams, who were given an explanation of learning activities such as; resolution of problems of daily situations, participation in other learning environments (mail, blog), to the elaboration of integrative evidence that consisted in the design of a house at scale in whose operation will apply the Pascal Principle (including the plan, the model with demonstration of operation).

Finally, the activity was evaluated considering criteria established by the teacher and that were made known to the students in order to encourage feedback by peers.

The results were considered favorable, since from 4 to 5 teams, the students were able to apply the knowledge and were able to show and explain the Pascal Principle, which concludes that if it was possible to generate a deep learning. This experience also made us reflect on commitment as teachers, while there must be a permanent monitoring of the plans and our practice.

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito exponer una experiencia didáctica con la que se logró el aprendizaje profundo (con sentido y significado por parte de los estudiantes) en la asignatura de Física del cuarto semestre del Nivel Medio Superior.

La importancia de este ejemplo radica en que la Física es considerada la disciplina por excelencia, en la se aplican las matemáticas de manera más “visual”; es decir, la experimentación en física, de manera modelada y de acuerdo con la carrera técnica que cursan los alumnos, por ello constituye uno de los pilares de la formación de los bachilleres, sobre todo en el Instituto Politécnico Nacional, por ser el área físico-matemáticas el campo en el que ha ganado su mayor prestigio, y porque en su oferta educativa el aprendizaje en estas materias es indispensable para acceder al conocimiento en la formación de una carrera técnica.

Y es a partir del objetivo antes mencionado es que se presenta esta experiencia en la que ha venido trabajando desde hace un promedio de 2 años, considerando diversas estrategias y herramientas, que ahora decantan en este ejemplo, para cuya exposición hemos considerado seguir el orden:

1. Planteamiento del fundamento teórico.

2. Descripción de las características curriculares del programa de estudios y la planeación didáctica.
3. Explicación de la metodología didáctica.
4. Exposición de resultados
5. Discusión

1. Fundamento teórico

Es común pensar que el conocimiento de la física es más accesible puesto que el alumno trabaja con objetos y fenómenos “reales” que se pueden manipular, medir, pesar, y sin embargo entraña una gran dificultad para los estudiantes, Piaget y García (1982), nos aclaran esto al hablar de la **psicogénesis de los conocimientos físicos** “al considerar a la física nos encontramos directamente en contacto con problemas de construcción y de validación de los conocimientos mucho más complejos que en el caso de disciplinas cuya fuente es más endógena”.

De primera instancia el estudiante tiene que echar mano de su conocimiento previo y habilidades con que cuenta, para matematizar el problema, problemas que por su naturaleza “sufren” una serie de **cambios**, variaciones, Carrasco (2014), retomando a Correa (2011), menciona que “construir e interpretar fenómenos de variación pone a cada estudiante en interrelación compleja con el ambiente, con una figura y con un fenómeno, conformando un espacio epistémico de figuración que es a la vez operacional, experiencial y perceptual”.

Desde el punto de vista de Piaget y García para la constitución de los hechos físicos elementales son necesarias:

- a) La evolución de la abstracción empírica (a partir de los objetos) y
- b) la abstracción reflexiva a partir de acciones y operaciones del sujeto.

Las cuales están lejos de ser paralelas o simétricas, mientras que la segunda tiende a liberarse de toda comprobación de hechos y orientarse en dirección de verdades, la primera crece en precisión y eficacia sólo en la medida en que recibe de la segunda, instrumentos de registro o de elaboración.

No se trata de una representación, que remite a la idea de copiar lo ya existente, sino que la figuración "es *discursiva*, pues cada figura expresa una narración (Barthes, 1964). Y es *pragmática*, pues los sujetos intervienen en el fenómeno –anticipando, describiendo o prediciendo– desde lo que se figura o interpreta. Luego el estudio se orienta desde la acción de quien figura y en un marco sociocultural".

El mismo autor Barthes "distingue tres mensajes en la figuración: el mensaje lingüístico, cuyo soporte son textos y letras en la imagen que ayudan a aclarar el mensaje cuando se consideran ambiguos los elementos figurativos; el mensaje connotado, en el que los signos, al provenir de un código cultural, son interpretados por quien trabaja con la figura. Mensaje formal que es específico por estar sometido a las exigencias físicas de la visión y general, pues las «figuras» son relaciones formales de elementos, y el mensaje denotado o lo que queda en la figura cuando se borran (mentalmente) los signos de connotación. Mensaje suficiente en tanto identifica la escena figurada".

A este intento de explicar cómo se aprende física, se suma el interés de saber ¿cómo enseñarla?, un elemento importante que nos queda claro es el uso del lenguaje; en las explicaciones, en las indicaciones de trabajo, en la forma en que se ha organizado el contenido disciplinar. El otro elemento sobresaliente y que subrayamos aquí se refiere a las actividades que los estudiantes realizan, entre las cuales, por supuesto están presentes los primeros acercamientos al conocimiento; esquema, dibujos, gráficos, redacciones, hasta la resolución de problemas, modelaciones, diseños, experimentos y exposiciones, para cuyo cumplimiento requiere de planeación, que se explicita en el siguiente punto.

2. Descripción de las características curriculares del programa de estudios y la planeación didáctica

El programa vigente corresponda al rediseño 2008, cabe hacer notar que este rediseño considerando los principios del Modelo Educativo del IPN (2004) que son:

- *Estar centrado en el aprendizaje.*
- *Que promueva una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística, y combine equilibradamente el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores.*
- *Que proporcione una sólida formación y facilite el aprendizaje autónomo.*
- *Que se exprese en procesos flexibles, innovadores, que permita el tránsito de los estudiantes entre niveles educativos y cuente con múltiples espacios de relación con el entorno.*

- *Que la formación considere diferentes enfoques culturales y que capacite a los individuos la práctica local y global de la ciencia y la tecnología.*
- *Proporcionar múltiples espacios de aprendizaje más allá del aula y la clase tradicional, espacios en los que la investigación, los proyectos de la investigación, proyectos de vinculación con el entorno, el trabajo en equipo, la convivencia extra aula con otros compañeros, las actividades deportivas y culturales se consideren actividades formativas.*

Bajo el título de **Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje con Enfoque por Competencias**, los trabajos iniciaron en enero del 2008 en un primer momento se plantearon las bases curriculares y con la participación de la comunidad docente se diseñaron los programas del tronco común (1er. y 2do. Semestres), cuando ya se contaba con estos, se inició a nivel nacional la Reforma Integral de la Educación Media Superior, cruzada a la que se incorporó el IPN de tal manera los programas incorporan las competencias genéricas del bachiller, como se muestra a continuación en el programa de Física I, en el que se retoma la unidad didáctica (competencia particular), el propósito educativo (Resultado de aprendizaje propuesto), contenidos, actividades sustantivas (de alumnos y docente), ambiente de aprendizaje, evidencia de aprendizaje, criterios de evaluación y materiales y recursos didácticos.

Tabla 1. Competencia particular del programa de estudios en Física

UNIDAD # 2 DEL PROGRAMA: PROPIEDADES DE LA MATERIA					
COMPETENCIA PARTICULAR: Resuelve problemas relacionados con la mecánica mediante la aplicación de sus principios en sólidos y fluidos para abordar situaciones reales y teóricas del entorno social y tecnológico.					
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO (RAP) No. 2 Demuestra los principios de termometría y calorimetría para resolver problemas de carácter común.					
			TIEMPO ESTIMADO PARA OBTENER EL RAP: 20 HRS (12 T Y 8 P)		
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES SUSTANTIVAS		AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA
	DE APRENDIZAJE	DE ENSEÑANZA			
CONCEPTUAL - Estática de fluidos. - Concepto de fluido. - Principio fundamental de la hidrostática. - Presión atmosférica, barómetro y manómetro. - Presión en líquidos. - Principios de Pascal y Arquímedes. - Tubos comunicantes. - Conceptos de: tensión superficial, fuerzas de cohesión y adhesión, capilaridad. - Dinámica de fluidos. PROCEDIMENTAL Práctica 10: Presión atmosférica Práctica 11: Principio de Pascal ACTITUDINAL Se expresa y comunica Piensa crítica y reflexivamente Trabaja en forma colaborativa	Diferencia las propiedades de los sólidos y fluidos y los conceptualiza. Ensaya modelos matemáticos para representar problemas de flotación de los cuerpos Identifica elementos que le permitan resolver problemas relacionados con la estática, dinámica de fluidos y ecuación de continuidad. Realiza prácticas experimentales	Induce por medio de una actividad dentro del entorno próximo del alumno. Modela problemas de mecánica de fluidos Propone ejercicios y ejemplos para orientar la actividad experimental de los estudiantes.	Dentro y Fuera del Aula	Explica el principio de Pascal y Arquímedes para presentar la resolución de problemas de flotación de los cuerpos relacionados con la estática, dinámica de fluidos y ecuación de continuidad, contextualizados en situaciones reales de la vida cotidiana.	Las propiedades y variables involucradas con el principio de Arquímedes las calcula adecuadamente. Las variables involucradas con el principio de Pascal, las calcula adecuadamente. Identifica los sistemas, reglas o principios que subyacen a una serie de fenómenos.
					Pizarrón Marcadores Proyector de acetatos PC Cañón Material didáctico del profesor

Fuente: Recuperado del plan y programa de estudios 2008. Nuevo Modelo Educativo IPN.

Lo que se enmarca en la tabla 1, corresponde a la planeación didáctica para este trabajo, para la cual se fundamentó la planeación con alineamiento constructivo propuesto por John Biggs (2010), en donde se pretendió alcanzar los niveles cognitivos superiores del aprendizaje en los estudiantes de nivel superior para el logro del **aprendizaje profundo**, "Cuando se utiliza el enfoque profundo para realizar una tarea, los estudiantes tienen sentimientos positivos: interés, sentido de la importancia, sensación de desafío e incluso de euforia. Aprender es un placer. Los estudiantes llegan con preguntas para las que quieren respuestas y, cuando las respuestas son imprevistas, mejor aún" (Biggs, 2010).

Para explicar el proceso por el cual una persona puede arribar a ese nivel, Biggs propone la taxonomía SOLO, que tiene que ver con lo que el autor denomina resultado de aprendizaje observado (EROA) y que tiene que ver con el tránsito hacia la comprensión el conocimiento, es decir del aprendizaje superficial al aprendizaje profundo, como se muestra en la figura 1.

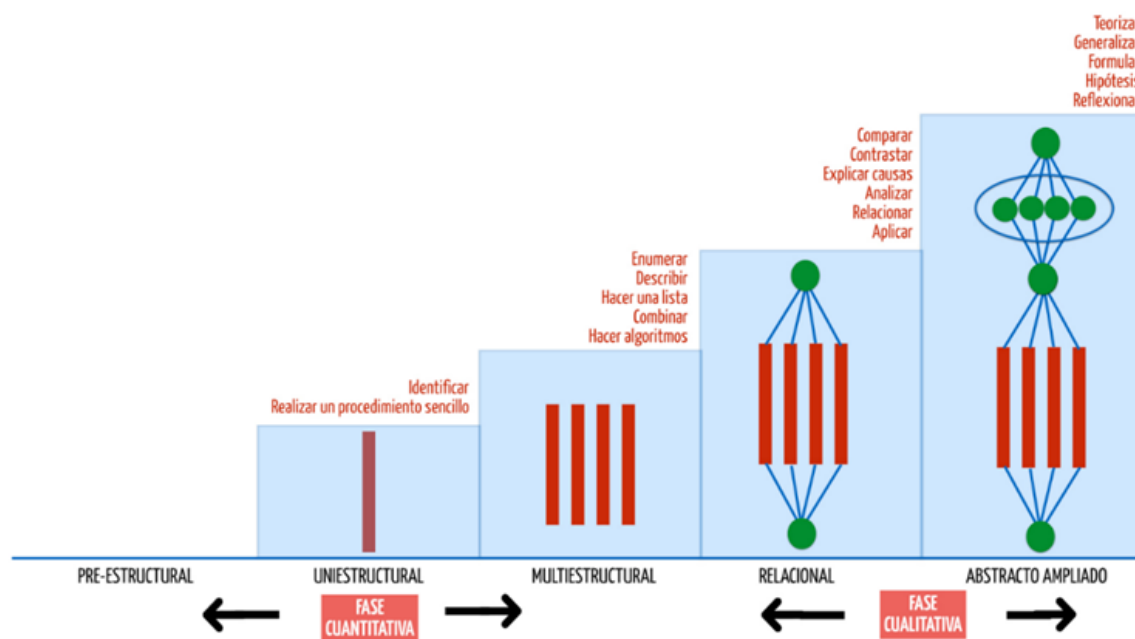


Figura 1. Taxonomía SOLO

Fuente: Biggs, J. (2010) Calidad del Aprendizaje Universitario. Ed. Narcea. Madrid España.

Los primeros niveles en la **fase Cuantitativa** se caracterizan por que el sujeto:

1. Preestructural: no entiende, utiliza información irrelevante o equivocada.
2. Uniestructural: se centra en un elemento como relevante, utiliza ese elemento textual extraído del tema y realiza un procedimiento sencillo. (Identifica, sigue un procedimiento, recita)

3. Multiestructural: toma en cuenta pocos datos del tema y los maneja de manera independiente y sin una estructura (Clasifica, identifica, enumera).

Fase cualitativa

4. Relacional: utiliza 2 o más elementos de información y los interrelaciona en la comprensión del tema, enlaza o integra muchas partes en un todo coherente para llegar a conclusiones (Integra, compara, contrasta, aplica, explica causas).
5. Abstracto Ampliado: es capaz de utilizar un principio o hipótesis general y abstracta que puede derivarse de información del tema, generaliza la información más allá del tema que le es dado (Genera nuevas teorías o hipótesis, generaliza, formula, reflexiona).

Para potenciar el aprendizaje profundo pensemos en la “enseñanza como un sistema complejo” (Bertalanffy, 1968), en donde todos los componentes didácticos deben estar en equilibrio en cuanto al grado de profundidad y complejidad, de ahí el interés de recuperar a la evaluación como referente que permita observar esa equilibración

Con base en lo anterior la planeación didáctica del tema que nos ocupa se concretó de la siguiente forma, considerando la alineación de: las actividades de aprendizaje, objetivo curricular y las tareas de evaluación aplicada a un grupo de 20 alumnos en la especialidad de construcción en el CECyT 11.

3. Explicación de la metodología didáctica

Se procedió a realizar alineamiento constructivo para la unidad 2 del programa de Física II, considerando las actividades de aprendizaje, el objetivo curricular y las tareas de evaluación.

Posteriormente se procedió a la integración de los miembros del grupo, **como el caso de investigación**, poniéndolos al tanto del proyecto de trabajo establecido en la planeación didáctica, considerando el modelo 3P, que permitió comprobar desde la perspectiva de los alumnos que todos los componentes didácticos estuvieran alineados entre sí.

La contextualización de la enseñanza centrada en aprendizaje consideró los siguientes elementos (Biggs, 2010, p. 45-46):

1. Currículo que enseñemos.
2. Los métodos de enseñanza que utilicemos.
3. Los procedimientos de evaluación que usemos y los métodos de comunicación de resultados.
4. El clima que creemos en nuestras interacciones con los alumnos.
5. El clima institucional, las reglas y procedimientos que tengamos que cumplir.

Considerando el modelo 3P que señala los tres puntos temporales en los que se sitúan los factores relacionados con el aprendizaje y que de manera esquemática se muestra en la figura 2.

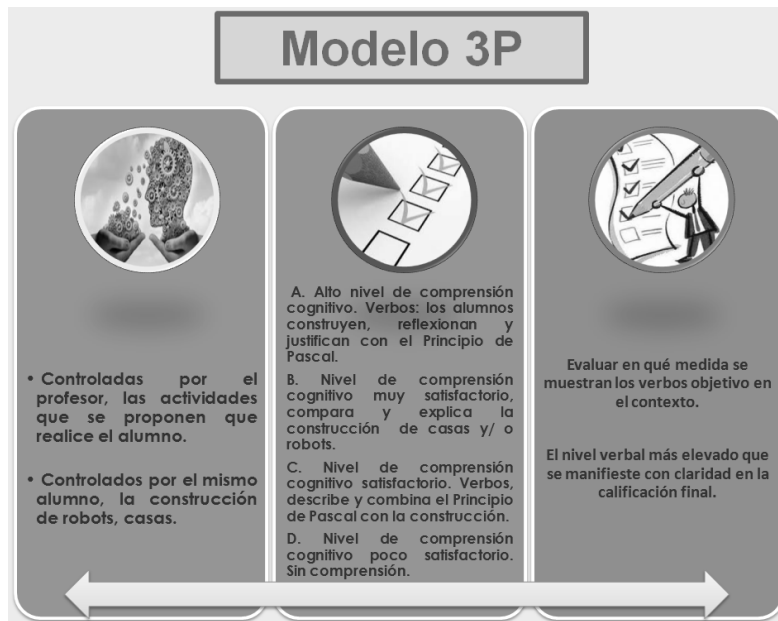


Figura 2. Modelo 3P

Fuente: Biggs, J. (2010) Calidad del Aprendizaje Universitario. Madrid, España :Ed. Narcea.

Los tres momentos del Modelo 3P:

- **Pronóstico.** Que se refiere a la detección de los conocimientos de los estudiantes antes de se produzca el aprendizaje; para el cual se identificaron los conocimientos previos acerca del tema de **Principio de Pascal**, para ello se aplicaron las siguientes preguntas:

Fase 1

Indicaciones: contesta las siguientes preguntas de manera detallada y justificando cada una de tus respuestas.

- a) ¿Qué es un fluido?

- b) Los líquidos, ¿ejercen presión?
- c) ¿Por qué un buzo o un submarino están sometidos a mayor presión mientras mayor sea la profundidad a que se encuentren?
- d) ¿La presión de un líquido se ejerce sólo sobre el fondo del recipiente?

Propuesta: Observar el video “Usando la Genialidad de la Naturaleza en Arquitectura” en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=rXJVwFULDnw>

Completa la tabla de acuerdo con los conceptos y el video visto.

Tabla 2. Tabla comparativa de los conceptos: conocimientos previos del alumno, teoría y lo visto en el video.

Concepto (tu concepto de la palabra)	Concepto (De acuerdo con la teoría)	Video (el concepto que encontraste en el video)
a) Construcción		
b) Presión en fluidos		
c) Hidrostática		
d) Principio de Pascal		
e) Innovación con la naturaleza		

Fuente: elaboración propia

De donde se rescataron los siguientes resultados:

Las respuestas a las preguntas realizadas son de enfoque superficial, pues los alumnos no dan conceptos concretos y no justifican de manera detallada.

Respuestas a la pregunta 1.

- Son aquellos que fluyen (3 alumnos)
- Agua y gas (12 alumnos)
- Sin contestar (5 alumnos)

Respuestas a la pregunta 2.

- No lo sé (11 alumnos)
- Creo que sí (2 alumnos)
- Si cuando llueve, si no te cuidas te puede llevar el agua (1 alumno)
- Sin contestar (6 alumnos)

Respuestas a la pregunta 3.

- Por la cantidad de agua que "cargan" (13 alumnos)
- Agua y gas (5 alumnos)
- Sin contestar (2 alumnos)

Respuestas a la pregunta 4.

- No lo saben (8 alumnos)
- Si (9 alumnos)

- Sin contestar (3 alumnos)

Es aquí donde se realimentan los alumnos con las respuestas entre sí, dando paso a la evaluación de tipo formativa. Se enfocó el estudio de la presión y el principio de Pascal, así como las aplicaciones en la construcción de casa, surgiendo la idea por parte de los alumnos también la construcción de robots.

- **Proceso, durante el aprendizaje;** la alineación de la enseñanza consideró del programa de estudios vigentes del CECyT el tema de las aplicaciones de la Hidráulica en la construcción. Se alinearon; objetivo curricular, las actividades de aprendizaje y tareas de evaluación, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Alineación del objetivo curricular, actividades de aprendizaje y tareas de evaluación: unidad II, de Física II.

Programa se aplica Orientado hacia un Enfoque Superficial				Aprendizaje Profundo	Plan de acción a implementar Enfoque Profundo				
Unidad II: Propiedades de la materia				Alineación de objetivos curriculares, actividades de enseñanza y aprendizaje y tareas de evaluación	Unidad II. Propiedades de la materia				
Competencia Particular: Resuelve problemas relacionados con la mecánica mediante la aplicación de sus principios en sólidos y fluidos para abordar situaciones reales y teóricas del entorno social y tecnológico.				Nivel	Objetivo curricular: Demostrar el principio de Pascal, situando con un problema de la especialidad que cursan y relacionándolo con el entorno cotidiano, considerando la importancia de la modelación del principio con el uso de diagramas para la realización de un análisis profundo.				
Resultado de Aprendizaje propuesto (RAP) No. 2. Demuestra los principios de termometría y calorimetría para resolver problemas de carácter común.				♦ Conocimiento declarativo, los alumnos saben cuáles son las propiedades de la materia y la importancia en la construcción de casas. También hacen declarativo el conocimiento por medio de la expresión de que es el Principio de Pascal con sus propias palabras constatando con la teoría en Física y Construcción. ♦ Conocimiento funcional, los alumnos experimentan y comparten sus experiencias de las construcciones realizadas, desarrollando sus competencias en el área de construcción combinando los conocimientos de física. Niveles: ♦ Multiestructural , al final de la unidad los alumnos describen el Principio de Pascal mediante la experimentación y además hace una combinación de los hechos experimentales con los conocimientos adquiridos en la especialidad de construcción. ♦ Relacional , durante la experimentación el alumno compara la aplicación del Principio de Pascal, explicando y analizando sus ventajas en la construcción. ♦ Abstracto ampliado , los alumnos: reflexionan mediante reportes que evidencian su aprendizaje alcanzado, además los alumnos resuelven problemas propuestos de manera correcta.	De Enseñanza		De Aprendizaje	Evaluación	Ambientes de aprendizaje
Conceptual		De aprendizaje	De enseñanza		Ambiente	De Enseñanza		De Aprendizaje	Evaluación
✓ Estática de fluidos ✓ Concepto de fluido ✓ Principio fundamental de la hidrostática ✓ Presión atmosférica, barómetro y manómetro. ✓ Presión en líquidos ✓ Principio de Pascal y Arquímedes. ✓ Tubos comunicantes ✓ Conceptos de tensión, fuerzas de cohesión y adhesión, capilaridad. ✓ Dinámica de fluidos		• Diferencia las propiedades de los sólidos y los fluidos y los conceptualiza. • Ensayo modelos matemáticos para representar problemas de flotación. • Identifica elementos que le permiten resolver problemas relacionados con la estática, dinámica de fluidos y ecuación de continuidad.	• Induce por medio de una actividad dentro del entorno próximo del alumno. • Modela problemas de mecánica de fluidos. • Propone ejercicios y ejemplos para orientar la actividad experimental de los estudiantes.	Dentro y fuera del aula	- Presentar ejemplos de las propiedades de la materia y su aplicación en el entorno. - Compartir videos acerca de las bondades de las características de especies de la naturaleza para la innovación en construcciones. - Ejemplificación del Principio de Pascal con esquemas. - Aplicaciones de Principio de Pascal en nuestro entorno. - Indicaciones para llevar a cabo la modelación, aplicando el Principio de Pascal. (Construcción de casas y robots).		- Presentación de una tabla comparativa de lo que observaron, piensan y dice la teoría con respecto a la construcción y Principio de Pascal, con respecto al video presentado. - Experimentos sencillos del Principio de Pascal, experimentación y construcción de casas y robots utilizando el principio de Pascal. - Grabación del experimento y subir el archivo a red social para la interacción de resultados y realimentación de sus compañeros.	♦ Evaluación formativa: Videos de la genialidad de la naturaleza para la arquitectura: https://www.youtube.com/watch?v=XvJvFULDnw En esta evaluación los alumnos pueden compartir puntos de vista, sugerencias de cómo utilizar la naturaleza y los conocimientos del Principio de Pascal en la construcción. 1. Evaluación sumativa: Evaluación continua (reportes de video y experimentos sencillos) 2. Reporte final de la construcción de casa y/o robot.	- Aula - Laboratorio - Fuera del aula - Virtuales
Procedimental									EVIDENCIAS
• Práctica 10. Presión atmosférica • Práctica 11. Principio de Pascal									✓ Reporte con conclusiones ✓ Video del experimento, considerando el conocimiento adquirido. ✓ Reporte escrito que evidencien los aprendizajes logrados.
Actitudinal									
Se expresa y comunica. Piensa crítica y reflexivamente. Trabaja en forma colaborativa.									

Fuente: Elaboración propia

Fase 2. En donde los alumnos construyeron robots y casas, considerando el Principio de Pascal.

Para lo cual se plantearon las siguientes orientaciones:

Tomando como base los concepto de presión y el principio de Pascal, elabora los siguiente:

- Una casa, considerando materiales reciclables y sobre todo la aplicación del principio de Pascal en la construcción. O bien;
- Un robot, considerando materiales reciclables y la aplicación en la construcción.
- Durante la construcción graba la explicación y sube el video a una red social, posteriormente comparte el link en el blog: <http://physics2science.blogspot.mx/> esperando la realimentación de tus compañeros. Para que en la entrega del reporte final incluyas los conceptos bien estructurados fundamentándose en el Principio de Pascal.
- Incluye todo lo que realices de los planos de construcción.

4. Exposición de resultados

- **Producto o resultado del aprendizaje;** para la presentación de resultados se empleó el análisis de la planeación didáctica alineada considerando el cumplimiento de los objetivos, a partir de correlacionar conocimientos previos con aprendizaje logrado y la aplicación de estos en un proyecto concreto.

En la figura 3, se muestran las construcciones de casas y robots, obtenidas por parte de los alumnos que muestran mayor grado de comprensión en el tema.

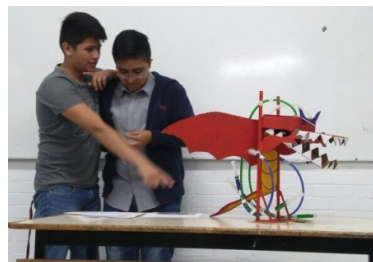
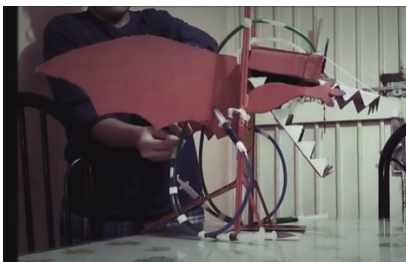
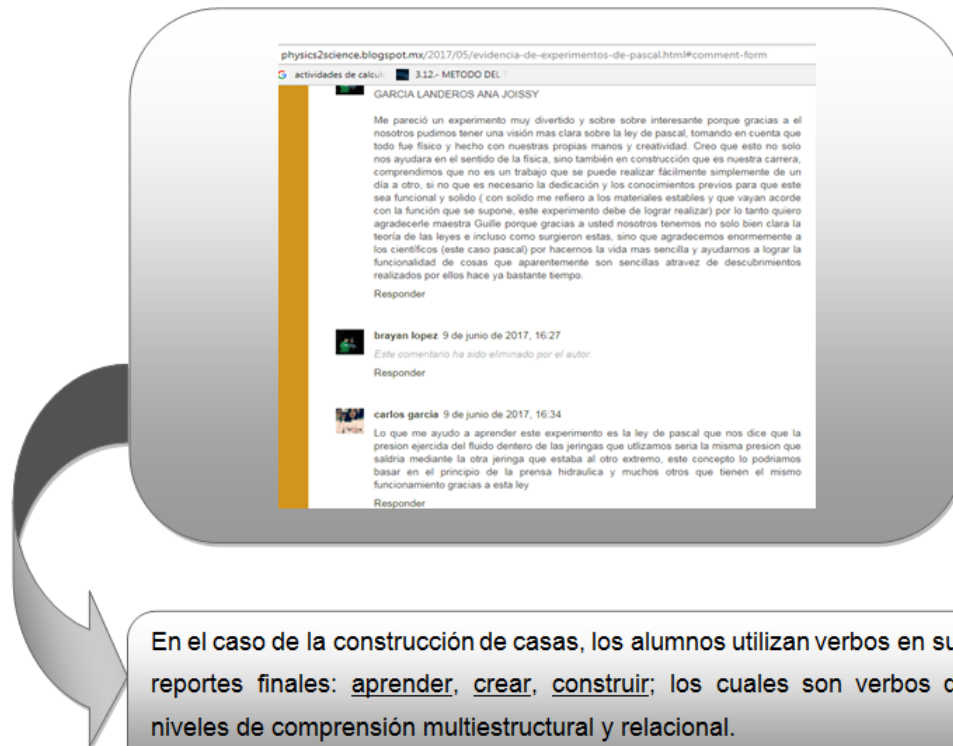




Figura 3. Demostraciones de los experimentos Robots y casas, fundamentándose en el Principio de Pascal. Fuente: elaboración propia

Los argumentos de los alumnos que fundamentan el logro de los niveles cognitivos superiores:



physics2science.blogspot.mx/2017/05/evidencia-de-experimentos-de-pascal.html#comment-form

actividades de cálculo 3.12- METODO DEL

GARCIA LANDEROS ANA JOISSY

Me pareció un experimento muy divertido y sobre todo interesante porque gracias a él nosotros pudimos tener una visión más clara sobre la ley de pascal, tomando en cuenta que todo fue físico y hecho con nuestras propias manos y creatividad. Creo que esto no solo nos ayudara en el sentido de la física, sino también en construcción que es nuestra carrera, comprendimos que no es un trabajo que se puede realizar fácilmente simplemente de un día a otro, si no que es necesario la dedicación y los conocimientos previos para que este sea funcional y sólido (con soldo me refiero a los materiales estables y que vayan acorde con la función que se supone, este experimento debe de lograr realizar) por lo tanto quiero agradecerle maestra Guille porque gracias a usted nosotros tenemos no solo bien clara la teoría de las leyes e incluso como surgieron estas, sino que agradecemos enormemente a los científicos (este caso pascal) por hacernos la vida mas sencilla y ayudarnos a lograr la funcionalidad de cosas que aparentemente son sencillas atravez de descubrimientos realizados por ellos hace ya bastante tiempo.

Responder

brayan lopez 9 de junio de 2017, 16:27

Este comentario ha sido eliminado por el autor.

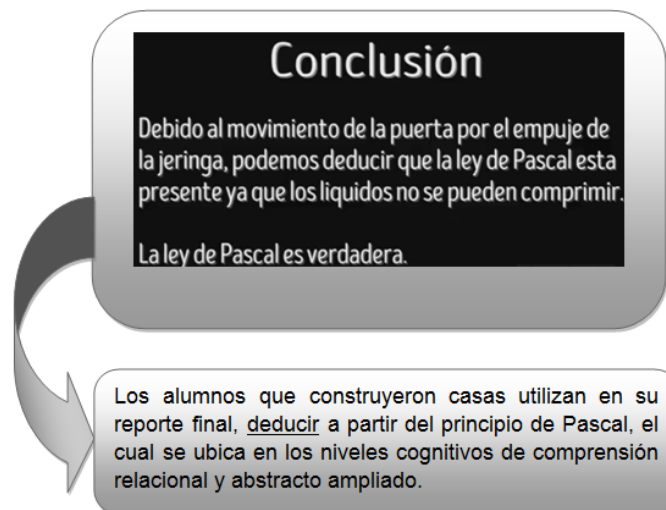
Responder

carlos garcia 9 de junio de 2017, 16:34

Lo que me ayudo a aprender este experimento es la ley de pascal que nos dice que la presión ejercida del fluido dentro de las jeringas que utilizamos seria la misma presión que saldría mediante la otra jeringa que estaba al otro extremo, este concepto lo podríamos basar en el principio de la prensa hidráulica y muchos otros que tienen el mismo funcionamiento gracias a esta ley

Responder

En el caso de la construcción de casas, los alumnos utilizan verbos en sus reportes finales: aprender, crear, construir; los cuales son verbos de niveles de comprensión multiestructural y relacional.



Conclusión

Debido al movimiento de la puerta por el empuje de la jeringa, podemos deducir que la ley de Pascal esta presente ya que los líquidos no se pueden comprimir.

La ley de Pascal es verdadera.

Los alumnos que construyeron casas utilizan en su reporte final, deducir a partir del principio de Pascal, el cual se ubica en los niveles cognitivos de comprensión relacional y abstracto ampliado.

Los alumnos consideraron la construcción de casas y robots, en cada uno de los trabajos entregaron planos que realizaron a partir de los conocimientos de la unidad de aprendizaje: dibujo arquitectónico, y a la par trabajaron con los conceptos de Física en el caso de la unidad II, con propiedades de la materia. Se evaluaron los siguientes aspectos:

1. Planos desarrollados para la construcción.
2. Exposición por equipo de la construcción que realizaron.
3. Presentación de reporte final.
4. Video experimental de su construcción
5. Realimentación en el blog; del trabajo de sus compañeros de otros equipos.
6. Reporte final, realizando un análisis profundo de las dos fases trabajadas con anterioridad.

Se observó un trabajo colaborativo por parte de los alumnos, quienes lograron entregar en tiempo y forma su reporte, además de realizar participaciones asertivas en el blog, interactuando entre los compañeros. Como resultado favorable se obtuvo, mucha motivación por parte de los alumnos, quienes gustosamente están considerando llevarlo a cabo como proyecto aula (proyecto a nivel institucional). Una de las mayores motivaciones para los alumnos fue incluir la especialidad que estudian en el CECyT, en este caso construcción, pues mencionan:

[...] que ellos estudian la especialidad porque les gusta y porque ya están encaminándose a la carrera que quieren estudiar, entonces es muy satisfactorio para ellos, que las unidades de aprendizaje se enfoquen a auxiliarlos en temas que les puedan servir en su área de especialidad [...]

5. Discusión de resultados

Sin duda hay muchas y muy variadas propuestas que apelan a la cotidianidad para promover un aprendizaje significativo de conocimientos complejos en estudiantes del bachillerato, pero lo que aquí se expuso consideró no sólo el diseño de experiencias de aprendizaje o estrategias didácticas, sino la articulación de tres componentes que consideramos esenciales para una práctica que redunde en el cumplimiento de los objetivos educativos, los cuales fueron:

- a) Elaboración de planeación didáctica tomando como base el programa vigente y fundamentada en el enfoque de alineamiento constructivo, que permitió concretar el equilibrio entre; resultado de aprendizaje esperado vinculado a un contenido trascendental, actividad de aprendizaje robusta (proyecto) y evaluación en la que se correlacionaron los conocimientos previos con aprendizaje logrado y la aplicación de estos en un proyecto concreto.
- b) Aplicación de la planeación didáctica bajo el modelo 3P, considerando; el conocimiento previo de los alumnos, la operación de lo planeado partiendo del taxonomía de John Biggs, así como la observación y documentación del trabajo y vivencia reportada por los alumnos.

- c) Seguimiento de esta experiencia desde la investigación partiendo del **Estudio de Caso**, que implicó; determinación del objeto de estudio (la experiencia didáctica), elección de los sujetos de investigación (grupo de estudiantes), definición de las fases de investigación.

Lo antes expuesto nos muestra que en la época actual los profesores tenemos que realizar un conjunto de actividades que van más allá de impartir una clase, se requiere una participación más activa; antes, durante y después de un curso o semestre. Para lo cual es necesaria una permanente formación que redunde en el desarrollo de conocimiento, habilidades para la docencia.

Por otra parte, hemos palpado la necesidad de incorporar a la investigación, el trabajo en equipo y sobre todo colaborativo, que permita poner “en la mira” los hechos educativos con intención de autoevaluarse para identificar debilidades, plantear preguntas y buscar alternativas, propuestas y formas de intervención, para el logro de un aprendizaje más profundo en los estudiantes de nivel medio superior del CECYT 11, IPN.

Referencias

- Alvarado, L. J., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 187-202. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3070760.pdf>
- Arceo, F. D. B., Rojas, G. H., & González, E. L. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid, España: Ed. Narcea.

- Carrasco, H.E. (2014) Figuración de lo que varía. *Revista Enseñanza de las Ciencias* (32.3), 365-384.
- Coll, C. (1992). *Psicología y Curriculum*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Dirección de Educación Media Superior (2017). Plan y programa de estudios. Recuperado el 12 de Junio de 2017 de: <http://www.ipn.mx/mediasuperior/Paginas/Tec-Tel.aspx>
- Gil, S. (2014). *Experimentos de Física usando las TIC y elementos de bajo costo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Alfaomega Grupo Editor Argentino.
- Instituto Politécnico Nacional. (2004). Materiales para la Reforma. No 1 Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN. México: IPN.
- López, M., Ángel, D.; Flores, C., F., Gallegos, L. (s/f). La formación de docentes en física para el bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000904.pdf>
- Pérez, C. R. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Ágora digital*, (6).
- Piaget J. y García (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI editores.

Interdisciplinariedad en la enseñanza del derecho

Lucía Villalón Alejo²⁸, Olga Lilia Pedraza Calderón²⁹

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

Nuestro trabajo se orienta a mostrar la importancia del estudio interdisciplinar en la formación del Licenciado en Derecho. Donde se destaca el estudio de las materias de Introducción a Estudio del Derecho, de Sociología Jurídica, Antropología jurídica y de Filosofía del Derecho, ya que permite contrastar los conocimientos y conceptos necesarios para abordar, comprender y resolver problemas sociales y culturales complejos que emergen constantemente en la sociedad actual.

Se propone cursos interdisciplinarios curriculares y extracurriculares afines al Derecho que suponen contenidos epistemológicos interdisciplinarios, a fin de fortalecer los fundamentos jurídicos y propuestas de análisis culturales.

²⁸ luciavillalejo1@yahoo.com.mx

²⁹ pecoli@prodigy.net.mx

Nuestro objetivo general es mostrar el valor de la reflexión para abordar los problemas de carácter jurídico y destacar la importancia de la enseñanza del Derecho en sus conceptos fundamentales con una óptica sociológica (hechos sociales), antropológica (cultura) filosófica (valores e ideales), para lograr una formación profesional y una ciudadanía cultural. Sostenemos que una formación humana integral requiere de conocimientos y principios tridimensionales: realidad, cultura y valores. De aquí, que en el caso de los futuros profesionales en cualquier área, se precisa sean formados mediante diversos cursos sobre temas, problemas y enfoques en los programas de licenciatura de las diversas carreras universitarias en nuestro país, concretamente en la licenciatura en derecho.

La propuesta se desarrolla en tres apartados. En el primero exponemos a grandes rasgos las dimensiones interdisciplinarias que deben considerarse en el estudio y reflexión de los problemas de carácter jurídico ante el surgimiento de nuevos y complejos fenómenos sociales, para poder lograr una relación de equilibrio entre el poder, la ética y el derecho, es decir, el entrecruce de la dimensión sociológica, axiológica y jurídica.

En la segunda parte, mostramos el valor del estudio integral del Derecho, mediante la enseñanza de sus conceptos fundamentales en su parte introductoria, la de la sociología jurídica, la antropología jurídica y la filosofía del derecho como parte de la formación profesional del Licenciado en Derecho. En el tercero apartado, mostramos nuestra experiencia docente adquirida en la enseñanza de los estudios introductorios al derecho, la Sociología Jurídica y la Filosofía del Derecho en la carrera de Licenciatura de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, proponiendo se incluya la asignatura de la Antropología Jurídica.

Compartimos la formación y ejercicio de tres egresados que han logrado nuevas líneas de investigación a partir de los conocimientos interdisciplinarios en el ámbito jurídico. En la cuarta y última parte, realizamos propuestas para la enseñanza aprendizaje interdisciplinar.

1. La importancia del estudio interdisciplinar en la formación del Licenciado en Derecho.

"Es deseable que la escuela le inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto."

(Delors, Jacques, et. al. 1991)

La UNESCO desde finales del siglo pasado postula impartir una educación integral que mejore las condiciones vida social y cultural de la sociedad. Al respecto, Edgar Morin (Morin 1999, p. 1) sostiene lo siguiente:

"La necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales. La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. > Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo."

Mientras que Jacques Delors en el *Informe a UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*, en cuanto Presidente y en torno al pensamiento y edificación de nuestro futuro común, afirma:

“Nuestros contemporáneos experimentan una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones ven y a veces sufren, y su búsqueda de raíces, referencias y pertenencias. La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, o la utopía necesaria es larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo.” (Delors, Jacques, et. al. 1991, p. 12-13)

La interdisciplinariedad, surge como respuesta al desarrollo de los procesos productivos de los países desarrollados, donde se hizo imprescindible la especialización. A la separación entre el trabajo manual e intelectual y entre la teoría y la práctica, fue necesario reagrupar ambos aspectos para una mejor comprensión del mundo.

Amos Comenius (1592-1670. *Gran Didáctica*) (Rabecq, María Magdalena 1957), postuló la articulación entre las asignaturas, entre los conocimientos, y planteó necesaria la relación entre las asignaturas para poder reflejar un cuadro íntegro de la naturaleza en los alumnos, además de crear un sistema verdadero de conocimientos y una correcta concepción del mundo (Pérez Soto 2009).

En el caso del Derecho, su estudio y análisis interdisciplinar se abordan en la *teoría del Análisis Cultural del Derecho*. Se trata de un nuevo paradigma de investigación dentro de las ciencias sociales, afianzado en las últimas tres décadas. El francés Francois Ost, (Ost 2005), precursor de esta corriente, postula: “La adopción de una ciencia del Derecho interdisciplinaria

implica una importante ruptura epistemológica respecto de las racionalizaciones corrientes del fenómeno jurídico". Su propuesta consiste en explicar el Derecho relacionado con otras disciplinas, hechos o discursos sociales conservando sus especificidades; distingue tres categorías: pluridisciplinariedad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad. Por su parte, el colombiano Antonio Bohórquez Orduz (Bohorquez Orduz 2006), expresa: "La preocupación por la interdisciplinariedad del derecho parte del campo de nuestra disciplina sin abandonarlo, para desde ella dar una mirada a los tópicos relevantes de las demás disciplinas, de tal suerte que la observación del problema cuente con una aplicación holística".

2. Cursos curriculares y extracurriculares en la Licenciatura en Derecho. UMSNH

La interdisciplinariedad se presenta en los nexos entre las diferentes asignaturas, para abordar una acertada concepción científica del mundo. La complejidad de los fenómenos actuales está interrelacionarlos por medio del contenido. De aquí que el diseño interdisciplinar contiene cuadros de interpelación, de interacción y de dependencia del desarrollo del mundo. Tanto en el estudio, en la investigación y en la solución de problemas en forma interdisciplinar, esencialmente consiste en un trabajo común teniendo presente la interacción de los conceptos, directrices, metodología, procedimientos, datos y organización. Los conocimientos sin vinculación entre sí dificultan la asimilación de los conocimientos y habilidades y crean una visión y solución parcial, local y acotada.

Lograr una adecuada relación entre las diferentes asignaturas que conforman un plan de estudio, incrementan de la eficacia, eficiencia y efectividad de la enseñanza en términos cuantitativos y cualitativos. Lo que se traduce en una óptima preparación de los estudiantes, aunado a la mayor y mejor preparación del profesorado.

La carrera de Licenciado en Derecho, consta de tres ciclos de formación: básico, técnico y profesional. En el caso del plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Michoacana de San de Hidalgo (UMSNH) (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales 2017), data del año de 1983, atento a las necesidades sociales e individuales, tiene como propósito formar “profesionistas bien preparados, capaces y responsables” para la solución de las problemáticas jurídicas (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales 2017).

Los contenidos básicos de las áreas de formación en que está organizado, se aplican en cinco anualidades en los que se abordan disciplinas jurídicas auxiliares (sociología jurídica, derecho romano, historia del derecho, por ejemplo), especiales o dogmáticas (derecho civil, penal, del trabajo, etc.) y fundamentales (introducción al estudio del derecho y filosofía del derecho). El actual plan de estudios concede créditos por hora de clase, por asistir a las clínicas procesales, por las materiales optativas que se cursan en cuarto y quinto año y, por el servicio social y trabajos especiales; además del examen recepcional o su equivalente, que dan una suma total de 360 créditos.

El programa tiene asignaturas que tienden a la formación interdisciplinar, mencionamos tres:

1. La enseñanza de la *Introducción a Estudio del Derecho* (Vizcaíno, 2013).

La asignatura de *Introducción del Estudio del Derecho* se concibe como una disciplina imprescindible que permite ofrecer una visión de conjunto del Derecho, estudiar los conceptos generales del mismo y discutir los problemas de la técnica jurídica. Por ello, se imparte en el primer curso de la Licenciatura a fin de que antes de abordar el estudio de las disciplinas jurídicas especiales, tengan una noción del Derecho, de sus fuentes, de la clasificación de las

normas jurídicas, de las ramas del Derecho positivo de las materias que las estudian y de los problemas de cada una de ellas, las relaciones entre el Estado y el orden jurídico, lo mismo que al estudio de los conceptos fundamentales del Derecho.

En esta asignatura se abordan las notas introductorias para comprender, analizar y profundizar en la ciencia jurídica; de ahí, que sea de gran utilidad, ya que permite cimentar el conocimiento jurídico.

2. La enseñanza de la *Sociología jurídica* (Herández, 2009).

La sociología surge como ciencia en una época de rápidos y bruscos cambios sociales, resultante de la Revolución Industrial a mediados del siglo XIX. La preocupación sobre las características y estructura de la sociedad, le dieron un nivel de generalidad, que de acuerdo al enfoque fueron dando un cariz de especialidad. La Sociología del Derecho es una de ellas, importante tanto para los estudiantes de Sociología, como para los científicos del Derecho (alumnos, docentes) el ejercicio práctico (abogado postulante) funcionarios (magistrados judiciales y auxiliares de la Justicia) creadores del derecho (legisladores), etc. por ocuparse de “la influencia de los factores sociales en el derecho y de la incidencia que éste tiene, a su vez, en la sociedad; la mutua interdependencia de lo social y lo jurídico.” (Soriano 1997). El análisis del derecho tal como se aplica, se observa y se cumple, esto es, el derecho válido y eficaz.

3) La enseñanza de la *Filosofía del Derecho* (Madrigal ,2010).

La filosofía, en una concepción kantiana (Kant 1978): “no se puede enseñar la filosofía; solo se puede aprender a filosofar”³⁰ requiere para aprender a filosofar con sentido jurídico de estimulación de habilidades básicas, tales como la reflexión conceptual y la lectura analítica, la interpretación y el valor del sentido, la discusión de las ideas y la crítica de las propuestas.³¹

El diseño de medios y estrategias didáctico-filosóficas es una de las prioridades en la formación de los profesores, con el propósito de que puedan descubrir habilidades y competencias entre los estudiantes, para que logren formular conceptos propios y argumentos compartidos en el debate de ideas distintas; encuentren nuevas formas interpretar y proponer modos de convivencia política, la afirmación de la identidad cultural y la reflexión acerca de una normatividad social justa.

La *Filosofía del Derecho* como expresión y categoría, se ha ido configurando desde finales del siglo XVIII. Como una rama de la filosofía reflexiona sobre la teoría del derecho (deontología, Kant, 1707), la teoría de la justicia (axiología) y la teoría de la ciencia jurídica (epistemología) (Bobbio 1980); o bien, el estudio, reflexión y crítica acerca de la ontología jurídica, la teoría de la ciencia jurídica y de la axiología jurídica (Díaz 1998, p.176)³²

³⁰ Polo, Leonardo, Introducción a la filosofía, Pamplona, Eunsu, 1995, pp. 15-16.

³¹ La filosofía ha desarrollado a lo largo de la historia un conjunto de conceptos y métodos que conforman una técnica y una sensibilidad conceptual determinada; de ahí que el análisis filosófico posee un carácter técnico que ha aumentado en los dos últimos siglos y enriquecido con un elevado nivel de complejidad, que exige un conocimiento especializado.

³² “Filosofía ... es trascender críticamente la empírica facticidad:”

Con el conocimiento sistemático y general de la filosofía del Derecho, su desarrollo histórico y los problemas fundamentales que actualmente se plantean, el alumno adquiere a habilidad reflexiva para la discusión fundada, así como la capacidad de comprender la aplicación de esquemas abstractos de carácter filosófico a problemas concretos de naturaleza jurídica clásica y contemporánea.

La filosofía del derecho no se reduce al estudio comparativo de los distintos tipos de normas, ni a la estructura de funcionamiento de las instituciones, sino a los presupuestos éticos de justicia y las condiciones de legitimidad de las leyes prudentes y razonables. De ella aprendemos a humanizar y dignificar aquella labor instrumental que equivocadamente se presenta como la observación indiferente y mecánica de las reglas de un severo juego previamente establecido: una ley tal como está escrita debe aplicarse (Alberdi 1993, p 13). Los problemas relativos a la interpretación y legitimidad de la ley, la eficacia y la validez del derecho resultan cuestiones ineludibles para legisladores y jueces, abogados e investigadores, con los que se configuran las herramientas conceptuales que servirán para justificar racionalmente sus argumentos y decisiones, ofreciéndoles guías hermenéuticas para determinar: los principios jurídicos inviolables y sus límites; la integración y coherencia de un orden jurídico justo;³³ y la previsión de las consecuencias reales de una ley o una sentencia.

La recuperación de las tradiciones intelectuales del pensamiento jurídico filosófico, nos permiten comprender e interpretar desde una perspectiva original y rigurosa los problemas con los que reiteradamente se enfrenta una sociedad en su propia actualidad. Destacamos, la defensa de la soberanía de las naciones frente a los fenómenos de desregulación global de las estructuras económicas; la analogía entre modos de participación social pasados y el surgimiento

³³ Una mejor formación de los juristas con estudios epistemológicos y de hermenéutica jurídica, se obtiene la capacidad para teorizar y argumentar en forma lógica.

de nuevas formas de organización política de la sociedad civil; la transformación de los marcos legales de las instituciones jurídicas nacionales e internacionales; nuestra comprensión de la naturaleza y el surgimiento de nuevas realidades creadas por la ingeniería genética; la participación de la ciudadanía en las decisiones de carácter público y el poder persuasivo alcanzado por la influencia de los medios de comunicación; así como el derecho y protección de la diversidad cultural y lingüística. Cuestiones cruciales que exigen la reflexión prudente y la comprensión profunda de sus implicaciones y consecuencias, tanto en las prácticas intersubjetivas cotidianas como en la conformación de normas e instituciones políticas y sociales.

La importancia de la enseñanza de la filosofía del derecho en los centros de enseñanza superior del área jurídica se encuentra en el reconocimiento del valor de la normatividad jurídica debido a que constituye un medio social que nos permite alcanzar formas indispensables para organizar las complejas relaciones de poder, intereses y garantías de los miembros de una sociedad. Ya que la institución social de un orden legal y político equitativo hace posible atribuir a las relaciones entre los sujetos posiciones concretas que garanticen condiciones de justicia e igualdad. Por ello, una de las prioridades de la docencia superior consiste en el rescate de la función social del derecho, mediante el cual se logra redefinir la actividad específica de los sujetos y de las organizaciones sociales; esto es, mediante la elaboración, la interpretación y la aplicación de normas jurídicas en nuevos espacios de la actuación individual y social. De modo que el derecho no se reduzca a una mera técnica instrumental para resolver conflictos que afectan a las formas de sociabilidad.

Bajo estas circunstancias, la enseñanza superior de las ciencias aplicadas y las humanidades no está exenta de un contexto social y jurídico que debe tomarse en cuenta. Se requiere de la enseñanza de información científica especializada, aunada a una formación ética y jurídica que permita a los profesionales cuestionar aquellas ideas descontextualizadas socialmente,

que nos son presentadas como las mejor elaboradas, las tecnológicamente más avanzadas o las únicas soluciones posibles. De frente a los problemas profesionales de cualquier área que precisen de una conciencia crítica del presente y una participación ética responsable que busque mejores formas de interacción social y respeto a la pluralidad cultural.

De ahí la necesidad de diseñar cursos de actualización sobre problemas éticos y filosófico-jurídicos que respondan a los requerimientos concretos en las diversas carreras universitarias, humanísticas, científicas y tecnológicas. Por ello, en la redefinición de los objetivos académicos y sociales de las universidades deben de mantenerse las exigencias de una formación integral y rigurosa, orientada por la interdisciplinaridad y la formación ética de sus egresados. Ya que tener una mejor comprensión de los problemas sociales y su regulación legal y justa, es una de las exigencias de toda ciudadanía madura, corresponsable y democrática.

La democratización de los espacios del ejercicio del poder abre la posibilidad para que profesionales de áreas distintas al derecho puedan desempeñarse en los ámbitos antes privativos de éstos como es el caso de algunos legisladores y funcionarios públicos. Por tal motivo, es necesario incidir en la enseñanza de temas de carácter ético y jurídico, problemas sociales y culturales, cuestiones filosófico-políticas que consoliden una formación interdisciplinaria mediante la cual se pueda comprender la dinámica del cambio social en vías de que no retroceda la lenta democratización de los espacios de gobernabilidad ciudadana (Correas 2002).

4) La enseñanza de la *Antropología Jurídica*

Esta asignatura no figura en los contenidos curriculares, ni extracurriculares. Por su importancia proponemos se incluya. He aquí las razones.

La relación entre la Antropología aplicada y el Derecho es muy estrecha, ya que con la fusión de estas ciencias podemos solucionar los conflictos que requieren mayor argumentación al momento de tomar decisiones, garantizar que sean libres de etnocentrismo y con una perspectiva neutra, características de la Antropología aplicada que son también necesarias en el Derecho. De aquí que la fusión de la antropología y el derecho, se crea la denominada *antropología del Derecho o antropología jurídica*.

Los estudios desarrollados en esta novel disciplina, destacan los de Esteban Krotz (Krotz, Antropología jurídica, perspectiva sociocultural en el estudio del derecho 2002), quien distingue tres campos específicos: el campo del derecho comparado como campo de conflictos y de luchas; el derecho como mecanismo de control social; y, el campo del derecho y la ideología. Esta división pertenece a la manera en que trabaja la antropología en general: empieza con el estudio de los conflictos y termina con el estudio de la ideología.

Lo anterior es necesario, porque la sociedad y el pensamiento jurídico contemporáneo han tenido que replantear los conceptos fundamentales y las ideas relativas a las condiciones inéditas de la existencia humana, tomando en consideración las determinaciones sociales y políticas, tecnológicas y económicas que sin precedentes configuran nuestro complejo presente.

Sostenemos desde un enfoque antropológico jurídico la necesidad de recuperar y formular reflexiones que integren interdisciplinaria y críticamente los conocimientos jurídicos, los condicionamientos tecnológicos y las modalidades de interacción social humana. La pertinencia de nuestra investigación describe los alcances e insuficiencia epistemológica de tales contraposiciones para formular nuestra concepción antropológico jurídica y nuestra valoración crítica de los efectos producidos por las recientes condiciones económicas, las tecnolo-

gías postindustriales y los medios electrónico-digitales, esto es, el problema de la desmantelamiento generalizado de las instituciones sociales y políticas, públicas y culturales, que dejan sin protección los derechos humanos alcanzados por la ciudadanía.

3. El Derecho y la interdisciplinariedad

Los problemas que aquejan a la sociedad mexicana y a la comunidad mundial, requieren conocimientos multidisciplinarios, transdisciplinarios e interdisciplinarios para la búsqueda de soluciones entre las cuales se encuentran las de su regulación jurídica. Ante un entorno cada vez más complejo y problemático: La contaminación ambiental, la expansión global de la economía, los abusos del poder público e informal, la manipulación genética sobre la vida humana y el desarrollo de la red mundial de comunicaciones, entre otros, han dado lugar a inéditos fenómenos sociales polémicos y discutibles. Estos acontecimientos nos exigen que se reoriente la aplicación de nuevas normas jurídicas y se reflexione sobre otros posibles lineamientos regulativos, tomando como punto de partida principios y valores jurídicos irrenunciables como: la libertad y la igualdad, la solidaridad y el respeto al individuo en su esfera privada y pública.

Para estar en condiciones de abordar y comprender estos nuevos fenómenos multifactoriales y sus alcances, no resulta suficiente que el profesional del derecho tenga una visión general de disciplinas distintas a su formación, que se dificultan aún más por su alta complejidad temática y terminológica. Resulta de mayor valor una profunda y consistente visión crítica e interdisciplinaria que permita recuperar e integrar a sus esquemas de interpretación las principales aportaciones del pensamiento siguiendo tres ejes o dimensiones: la tradición histórica, de la reflexión filosófica, y el análisis antropológico y sociológico.

Desde una perspectiva histórica es necesario recoger los amplios y complejos cambios legales de las transformaciones políticas, económicas y tecnológicas sin reducir de manera cronológica los eventos más relevantes del desarrollo de los sistemas jurídicos en el país y en el mundo, sino a través de un enfoque hermenéutico de la evolución del derecho reconstruir las circunstancias sociopolíticas y el desarrollo de las instituciones pretéritas para poder comprender las condiciones que hacen posible nuestro presente. El saber histórico nos permite valorar los cambios que en una sociedad el derecho ha contribuido a construir y transformar, pero que pueden revertirse sin una ciudadanía dispuesta a ejercer y demandar sus derechos.

El enfoque filosófico nos conduce a la conformación de un conocimiento más analítico y riguroso, sin limitarse a descubrir la ideología de clase contenida en determinado planteamiento jurídico. Ya que una perspectiva crítica permite abordar reflexivamente cuáles son los presupuestos que justifican racional y éticamente cualquier proyecto jurídico-político en un ordenamiento social. En nuestro contexto político nacional y mundial la violación de los derechos humanos, la marginación de los pueblos indígenas, la devastación de la naturaleza nos remite a la convergencia entre valores éticos, criterios jurídicos e instituciones políticas.³⁴

La orientación antropológica y sociológica es una óptica que permite tomar distancia objetiva para visualizar el derecho y sus normas como un fenómeno cultural y político que posee implicaciones económicas, y sociales que deben ser evaluadas imparcialmente. La investigación jurídica no es ajena a los problemas recurrentes como la disminución de las condiciones de vida de millones de habitantes en el mundo, junto con el dominio de la ilegalidad y la corrupción como formas de gobernar y de actuar cotidianamente. Los asesores profesionales de los operadores políticos prescinden del discurso teórico antropológico y sociológico sus-

³⁴ En la comprensión de la reflexión y de la búsqueda de la fundamentación filosófica de los derechos humanos, existen varias formas de fundamentación filosófica del derecho el diálogo entre diversas tradiciones clásicas: el iusnaturalismo, la filosofía analítica, la filosofía pragmática.

tituyéndolo por la presunta científicidad de las encuestas y el marketing político. La exigencia de cambios políticos y sociales relevantes no puede quedarse en manos de los políticos y sus asesores carentes de una reflexión seria y contextualizada culturalmente.

La experiencia docente adquirida en la enseñanza de los estudios introductorios al derecho, la Sociología Jurídica y la Filosofía del Derecho en la carrera de Licenciatura de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMNSH, ha sido fructífera. Diversos egresados han logrado nuevas líneas de investigación a partir de los conocimientos interdisciplinarios adquiridos. A continuación mostramos tres ejemplos que han desarrollado su labor de investigación, docencia y ejercicio de manera interdisciplinaria.

FELIPE ORLANDO ARAGÓN ANDRADE (Escuela Nacional de Estudios Superiores 2017)

Egresado de la Facultad de Derecho y Maestro en Historia de México por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa.

Dentro del ámbito académico ha trabajado como profesor en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH y como investigador en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra (Portugal). Actualmente labora como profesor e investigador en la Escuela Nacional de Estudios Superiores-Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Ha publicado tres libros, dos como coordinador y uno como autor único. Cuenta con más de dos decenas de artículos científicos en revista nacionales e internacionales en México, Brasil, España, Portugal y Estados Unidos. Ha coordinado dos números especiales de revistas internacionales, en 2015 junto a Boaventura de Sousa Santos para la revista brasileña *Direito e Praxis*.

Por su trabajo académico le han otorgado la medalla al mérito universitario de la UAM, máxima distinción de sus egresados. Tres premios nacionales: por su investigación doctoral recibió en 2010 "Los caminos de la justicia en México 1810-1910- 2010" otorgado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación y el Senado de la República); en 2014 la Mención honorífica por la cátedra interinstitucional "Arturo Warman" compuesta por el Colegio de México, El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, la UNAM, la UAM, la Universidad Iberoamericana y el Instituto Nacional de Antropología e Historia; y, en 2015 por la mejor tesis de doctorado en ciencias antropológicas de la UAM.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Consejo Nacional para Ciencia y Tecnología, co-coordinador general de la sección México de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica (RELAJU) e investigador asociado del proyecto internacional de epistemologías del sur ALICE. *Strange Mirrors, unsuspected lessons* financiado por el *European Research Council*.

Es abogado postulante y antropólogo activista que acompaña y asesora distintos movimientos sociales, principalmente indígenas en México, desde el *Colectivo Emancipaciones* (www.colectivoemancipaciones.org), del cual es miembro fundador. También es articulista en la arena política mediante diversas columnas de opinión publicados por la *Jornada Michoacán* y en el sitio web *Michoacán tres punto cero*.

MARIBEL ROSAS GARCÍA (Emancipaciones 2017).

Egresada de la Facultad de Derecho por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y Maestra en Ciencias Humanas en el área de Tradiciones por el Colegio de Michoacán (COLMICH)

Sus líneas de investigación son en humanidades y derechos culturales del área de patrimonio intangible. Cuenta con diversas colaboraciones en Revistas especializadas nacionales.

GUMESINDO GARCÍA MORELOS (Federación 2014).

Es Licenciado en Derecho por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMNSH). Especialista en Derechos Humanos y Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesor e investigador de tiempo completo de la UMNSH y ha sido profesor visitante en la Universidad del Salvador (República Argentina), así como profesor invitado en la Universidad Panamericana (Campus Ciudad de México) y en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Morelia). Fue presidente de la Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Michoacán y se ha desempeñado como abogado consultor y litigante en materia constitucional, administrativa, y procesos internacionales de derechos humanos. Es miembro del Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal. Desde el 2015, es profesor de la materia optativa denominada *Clínica de litigio estratégico*, la cual

La Clínica es cuanta con un programa integral universitario permanente, de carácter público y laico, destinado a la preparación de alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en el manejo de la teoría, la dogmática, y práctica procesal de los derechos humanos, para la solución de casos de alto impacto social que permitan generar políticas judiciales públicas en

la materia. Atiende gratuitamente a personas o grupos sociales en situación de vulnerabilidad, mediante la defensa de sus derechos y libertades ante los tribunales judiciales. (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Themis.umich.mx 2015).

4. Propuestas para la enseñanza aprendizaje interdisciplinar.

Maurer (1999), relaciona los motivos válidos para una enseñanza interdisciplinaria, entre otros, los estudiantes aprenden a:

- Transferir el conocimiento.
- Involucrarse con la comunidad como un medio de aprendizaje.
- Analizar, explicar y aplicar los conocimientos.
- Tomar decisiones.
- Trabajar cooperativamente con los demás.
- Mejora la retención del conocimiento.
- Valoran de la experiencia educativa.

Para contrastar los conocimientos y conceptos necesarios para abordar, comprender y resolver problemas sociales y culturales complejos que emergen constantemente en la sociedad actual, se propone cursos interdisciplinarios curriculares y extracurriculares afines al Dere-

cho que suponen contenidos epistemológicos interdisciplinarios, a fin de fortalecer los fundamentos jurídicos y propuestas de análisis culturales, debemos trazarnos diferentes estrategias:

- Crear o consolidar las condiciones académicas que permitan aplicar la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Disminuir la resistencia de profesores al cambio y aumentar su preparación y adaptación constante.
- Contar con el acervo bibliográfico apropiado que satisfagan los objetivos que se desean alcanzar.
- Hacer seminarios de intercambio en el que se concreten los objetivos permitiendo la aplicación de la interdisciplinariedad durante el desarrollo de toda la actividad.
- En la evaluación del aprendizaje realizar una comparación de la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

La tendencia de los procesos de reforma de los planes de estudio, es suprimir asignaturas de naturaleza formativa, en sustitución de las técnicas y prácticas. Por ello, es importante mantener en los planes de estudios de la carrera de Licenciado en Derecho currículos que permitan la interdisciplinariedad de los contenidos.

Las materias que se imparten deben ser de áreas afines al Derecho y las que tengan contenidos interdisciplinarios, a fin de fortalecer los aspectos educativos en un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios.

La relación interdisciplinaria en cuanto principio didáctico independiente y de difícil aplicación por su complejidad teórica, requiere de la coordinación de esfuerzos entre los docentes de las diferentes asignaturas, a fin de obtener la debida sistematización e integración de los conocimientos y habilidades.

Los profesores, deben contar con una formación pedagógica que les permita lograr un vínculo interdisciplinar en las diferentes asignaturas propias de los perfiles profesionales.

En suma, la enseñanza interdisciplinar de la sociología jurídica, la filosofía del derecho y la antropología jurídica, genera y abre nuevos espacios de discusión teórica y de reflexión crítica. Puede ejercer una función de contrapeso al conocimiento positivo de las ciencias e ingenierías, incentivando el escepticismo frente a lo establecido, y aportando propuestas para fundamentar su sentido ético y equitativo. Nos ofrece los medios para desarrollar una formación producto del quehacer jurídico consciente y filosóficamente creativo. Desde esta perspectiva en el derecho se materializa una forma de ver el mundo y de relacionarse con él: la racionalidad práctica y la justicia social.

Finalizamos citando a Delors:

"Todo convida entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad." (Delors, Jacques, et. al. 1991)

Referencias

- Alberdi, C. (1993). *La abogacía, Hablando con, Profesiones. Conocer y ejercer*. Madrid: Acento.
- Bobbio, N. (1980). *Contribución a la Teoría del Derecho*. Madrid: Debate.
- Bohorquez, O. (2006). El juez en la Constitución de 1991. *Congreso Colombiano, quince años de la Constitución Política*. Bucaramanga, Santander, Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
- Correas, O. (2002). Filosofía del Derecho Contemporáneo en México. En *Testimonios y perspectivas*, de Rodolfo, Lujambio, K. José María Vázquez, 55. México: Fontamara, IJ-UNAM, ITAM, 2002.
- Delors, J. (1991). *La Educación encierra un Tesoro, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz, El.(1998). *Curso de Filosofía del Derecho*. Barcelona: Marcial Pons.
- Emancipaciones, Colectivo. *Colectivo Emancipaciones.(2017). Colectivo de Estudios Críticos del Derecho y de las Humanidades*. Recuperado de <https://colectivoemancipaciones.org/emancipaciones/integrantes/>
- Herández, C. (2009). *Themis umich. Recuperado de* <http://www.themis.umich.mx/derecho/images/media/facultad/academias/ProgramaActualizadoSociologiaJuridica.pdf>
- Kant, E. (1978). *Textos sobre Pedagogía*. Monrevideo: Universidad de la República.
- Krotz, E. (2002). *Antropología jurídica, perspectiva sociocultural en el estudio del derecho*. Baecelona: Anthropos.
- Madrigal, G., y Villalon, A. (2017). *Themis umich* Recuperado de <http://www.themis.umich.mx/derecho/images/media/facultad/academias/GuiaFilosofiadelDerecho.pdf>
- Maurer, R.E. (1999). Contacto, La educación tecnológica en el siglo 21, UNESCO, XXIV, (4).Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001464/146408s.pdf>
- Morin, E.(1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducido por Mercedes Vallejo-Gómez. UNESCO :Santillana.
- Ost, F. (2005). *El tiempo del Derecho*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Pérez, S., (2009). *La interdisciplinariedad en el proceso aprendizaje, Odiseo, Revista electrónica de Pedagogía*. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/correoslector/interdisciplinariedad-proceso-ensenanza-aprendizaje>.
- Rabecq, M. (1957). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
- Soriano, R. (1997). *Sociología del Derecho*. Barcelona: Ariel.
- Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. (2014). *Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación*. Recuperado de http://portales.te.gob.mx/ix_mesa/node/76
- Vizcaíno, L. (2013). *Introducción al derecho*. Recuperado de <http://www.themis.umich.mx/derecho/images/media/facultad/academias/2013/ProgramaIntrodEstDer2013.pdf>

Estrategias para la enseñanza del Proceso Penal Oral en México

Mayra Flores González³⁵, Armando Sánchez Vivar

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad exponer una propuesta para la enseñanza de la comprensión y argumentación del procedimiento penal oral en la formación de abogados. Actualmente, se requiere de una práctica donde la enseñanza y aprendizaje del sistema penal oral se base en la implementación de estrategias para la oralidad desde un punto de vista crítico, reflexivo y sustentado; donde el alumno no solo conozca la teoría sino también el procedimiento, desarrolle la actuación procesal, comprenda e interprete el proceso penal para poder desempeñar un buen papel en las audiencias en materia penal.

Palabras clave: Estrategias, enseñanza-aprendizaje, sistema procesal penal oral.

³⁵ mayra.flores.g@hotmail.com

Abstract

This paper aims to present a proposal for the teaching of understanding and argumentation of oral criminal procedure in the training of lawyers. Currently, a practice is required where the teaching and learning of the oral penal system is based on the implementation of oral strategies from a critical, reflexive and sustained point of view; where the student not only knows the theory but also the procedure, develops the procedural action, understands and interprets the criminal process in order to play an adequate role in criminal hearings.

Introducción

Derivado de la reforma constitucional del 18 de junio de 2008 en la que el sistema procesal penal oral se hace vigente (DOF, 2008). Específicamente en materia de procuración e impartición de justicia, el método de enseñanza-aprendizaje debe modificarse; pues la competencia teórica son las bases fundamentales como parte del conocimiento; sin embargo, el sistema acusatorio oral demanda poner en práctica dicho conocimiento y es justamente en este punto donde se requiere la implementación de estrategias de enseñanza que permitan llevar a cabo la acción y toda la teoría aprendida en contextos particulares o específicos, misma que debe ser atendida desde el aula.

En este orden de ideas es importante que el docente promueva la participación, reflexión, análisis y debate con fundamento teórico y ejercicio práctico dentro del salón de clases, donde el alumno tome el rol de alguno de los sujetos del procedimiento penal y a través del desarrollo de estudio de casos hipotéticos aprenda el procedimiento; asimismo a través de la

teoría conozca y entienda la cronología, conceptos literales, la actuación en cada audiencia y la interrelación, previas a la micro comparación, adquiriendo la capacidad de apreciar la distinción entre sistemas procesales.

La importancia de implementar estrategias de enseñanza en el sistema de justicia penal, se desprende de la necesidad a efecto de que el alumno de licenciatura en derecho, conozca y comprenda el desarrollo y aplicación del proceso penal, ya que este sistema se caracteriza por la oralidad, tomando en cuenta los distintos principios rectores de ahora a saber: publicidad, contradicción, concentración, continuidad e inmediación (DOF, 2014).

Es en el marco de este contexto donde la presente investigación se hace importante y pertinente, ya que se necesita cubrir esa demanda no solo para comprender el sistema penal acusatorio oral sino también para impartirlo.

La enseñanza del derecho en las escuelas de México

En México en el 2008 se instituye el sistema penal oral gracias a la Reforma Constitucional de Seguridad y Justicia, teniendo como resultado el Código Nacional de Procedimientos Penales en el 2014, con una vigencia al 18 de junio de 2016 para todos los países.

A partir de esta reforma se desencadena la transición de la palabra escrita al argumento oral, dicho cambio demanda en las instituciones Educativas del Nivel Superior específicamente en la Licenciatura de Derecho, replantear el quehacer en el aula a partir de una nueva planeación didáctica de acuerdo a las necesidades del Sistema de Justicia, contribuyendo al desarrollo de conocimientos, habilidades actitudes y valores que le permitan al estudiante desenvolverse en el escenario del litigio de una manera autónoma, eficiente y de acuerdo al contexto.

El diseño de una planeación didáctica *a hoc* genera la búsqueda de nuevas mitologías con una bibliografía actualizada en contenido del sistema de justicia, que involucren estrategias de enseñanza aprendizaje para facilitar la apropiación del conocimiento y hacerlo evidente durante un litigio (González, 2016).

De acuerdo con Silva (2009), la enseñanza del sistema de justicia en México es impartida por abogados activos, investigadores y funcionarios judiciales que se encargan de transmitir sus conocimientos y experiencias a los estudiantes. Esto repercute en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que las estrategias utilizadas promueven la apropiación de conocimiento de manera memorística basada en una exposición tradicional, de mera transferencia de información legal para reproducir información. Es así como la formación de futuros abogados bajo este método tradicional impide el análisis, síntesis, argumentación y capacidad lógico-jurídica para enfrentarse al contexto que demanda hoy en día el juicio oral.

Aunado a lo anterior, el proceso de formación jurídica también es formalista, es decir, transmite una gran cantidad de información con énfasis en normas jurídicas y bases para que el estudiante interprete dichas normas. Es así como el presente proyecto aborda una propuesta de estrategias de enseñanza aprendizaje, a través de estudios de casos, que promuevan la argumentación en los juicios orales penales (Silva, 2009).

Bajo ese tenor, a continuación explicamos dos estrategias de instrucción que es la teoría y la práctica como estrategias de enseñanza para la justicia penal en México.

Estrategias de enseñanza para la comprensión del Proceso Penal Oral

Partiendo de ese punto; como estudiosos del derecho es imprescindible implementar estrategias que promuevan en los alumnos, futuros abogados, el desarrollo de estrategias con habilidades que les permitan desenvolverse dentro de una audiencia de juicio oral. Para ello se ha optado por el presente esquema; enumerando los puntos importantes que el estudiante de licenciatura en derecho debe identificar para poder entender el proceso penal:

1. Conocer la cronología del procedimiento
2. Conocer y entender los conceptos teóricos del proceso penal, es decir en su forma literal.
3. Saber cómo actuar en cada momento procesal.
4. Interrelacionar la secuencia procesal.
5. Micro comparación entre los sistemas procesales: escrito y oral.

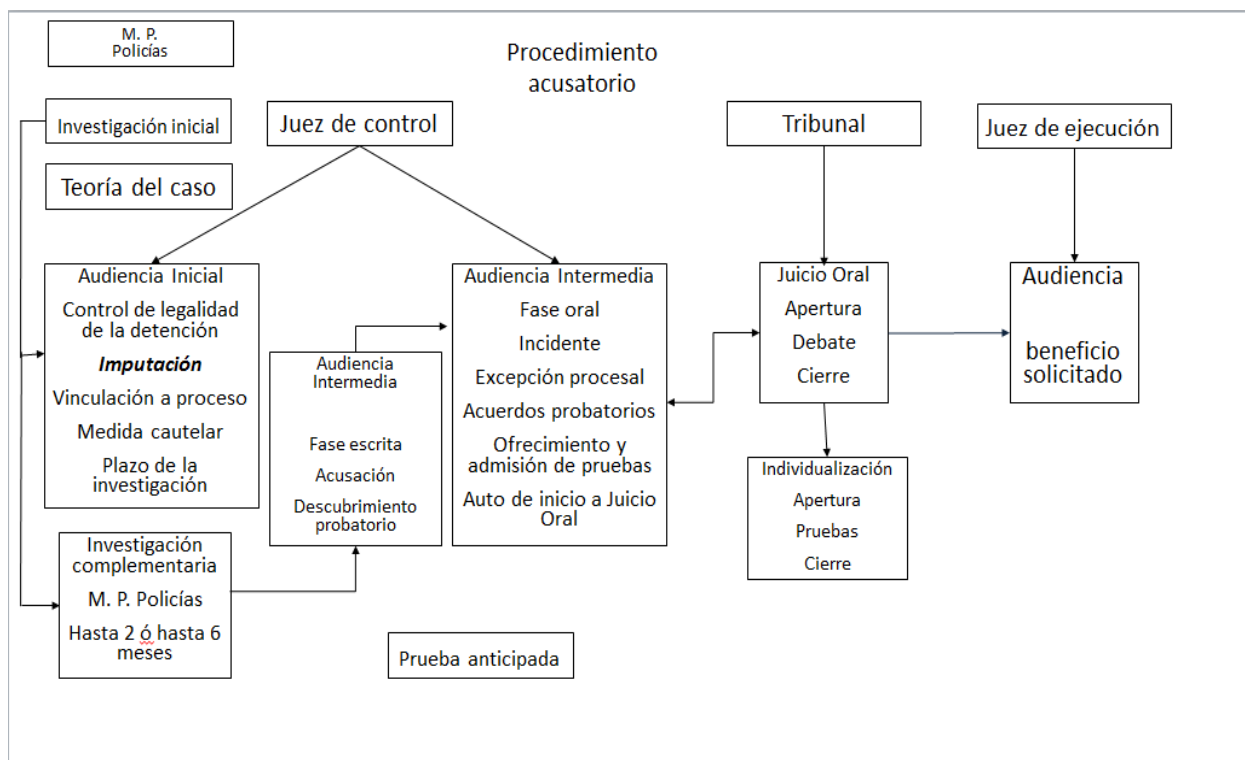
A continuación, se explica en detalle cada uno de ellos.

Conocer la cronología del procedimiento

Esto es, el desarrollo de un proceso, identificando los lapsos de tiempo transcurridos de inicio a fin del mismo. Este hace alusión a la cronología del sistema, es importante que el alumno conozca cada etapa y momento en qué se desahoga una audiencia partiendo de la comprensión de que cada audiencia, en el procedimiento tiene un objetivo. Por ejemplo en control de

legalidad de la detención es esencial revisar la hipótesis de si es flagrancia, caso urgente o en una imputación conocer a qué se refiere el orden de presentación, citatorio o cumplimiento a una orden de aprehensión, etc.

Para ello, el alumno podrá adquirir este nivel mediante la lectura y diseño de mapas conceptuales en el que se esquematicen de manera ordenada las audiencias en un esquema procesal. De esta manera, el alumno podrá seguir en forma progresiva y estructural el avance cronológico del proceso, lo que facilitará a los estudiantes del derecho la comprensión para la aplicación en tiempo del proceso penal. Por ejemplo, en el siguiente esquema:



Esquema 1. Mapa conceptual del procedimiento acusatorio.

Conocer y entender los conceptos teóricos del proceso penal, es decir en su forma literal

Dado que el procedimiento para juzgar a una persona por haber sido señalada de cometer un delito ha evolucionado, impera conocer el significado de raíz de la palabra, por tratarse de una serie de pasos jurídicos de distinta naturaleza a lo que actualmente es conocido como la praxis.

También es importante saber y entender los conceptos del procedimiento penal, puesto que el estudiante y el abogado en ejercicio profesional, la defensa privada o el adscrito a una institución jurisdiccional o judicial requieren en audiencias el desarrollo de la oralidad, para dominar conceptos que repercuten en un buen planteamiento del caso y de argumentación jurídica, para que en el desahogo de las misma sea ilustrativa para el juez al momento de emitir un fallo; razón suficiente para que el alumno desarrolle técnicas congruentes de argumentación jurídica, estrategia que forma parte de la propuesta de la presente investigación.

Como se puede observar, es necesario que el alumno refuerce el hábito de la lectura y a través de debates argumentativos en las aulas se logre el desarrollo de habilidades tales como lenguaje ad hoc al contexto, la crítica y la sustentación con apoyo en normatividad vigente así como en las opiniones de teóricos y doctrinarios especialistas en la materia, para proponer una teoría del caso y sustentarla independientemente del rol que al profesionista en Derecho le toque desempeñar.

En este sentido, es crucial que el maestro oriente al alumno a través de simulaciones de audiencias desarrolladas en el aula, en las que el alumno tome una postura de los intervinientes del juicio tales como el Juez, el Fiscal, el imputado, su defensor, la víctima u ofendido, el asesor jurídico, perito, policía, así como público en general, para que mediante estas prácticas el estudiante de derecho pueda entender el rol de cada persona dentro del procedimiento e incidir favorablemente en el desarrollo y profesionalización.

Saber cómo actuar en cada momento procesal

Esto radica en conocer los objetivos de cada audiencia para discernir la labor del abogado que puede intervenir o participar en dicho acto. Es decir, al entendimiento del objetivo de cada paso en el proceso, donde no todo son audiencias y por tanto se debe atender al objetivo de cada paso procesal que va concatenado de inicio a fin. El desarrollo secuencial del proceso debe cumplirse en cada etapa, fase o debate con un fin, el cual se debe tener siempre presente para comprender la actividad a realizar en el momento en que se actúa; esto se logra a través de la comprensión del procedimiento mediante esquemas procesales.

Interrelacionar la secuencia procesal

Implica contar con la visión de las consecuencias de la actividad realizada en cada audiencia del proceso. En cuanto a la interrelación de la secuencia procesal, para la presente investigación, se entenderá como los resultados dentro de lo actuado en un momento procesal y la consecuencia que de esto deriva para el posterior desarrollo dentro del procedimiento.

Micro comparación entre los sistemas procesales: escrito y oral.

Esto es distinguir la diferencia de un proceso penal con la finalidad de no crear una mezcla de ambos y así evitar la pérdida de fines del actual proceso oral esto es, el uso de estrategias de argumentación para la aplicación del sistema.

Como lo refiere Saavedra (2016), en su artículo "*Métodos de enseñanza y estrategias didácticas idóneas en la enseñanza del nuevo sistema penal acusatorio y oral mexicano*"; el docente debe de emplear métodos didácticos, mediante los cuales verifique y rectifique el aprendizaje del alumno entendiendo como didáctica aquella disciplina instrumental de la pedagogía, que ofrece respuestas técnicas para la conducción del aprendizaje en el aula".

Existe una gran cantidad de estrategias de enseñanza aprendizaje, sin embargo es importante identificar aquellas que desarrollen un aprendizaje significativo en los estudiantes, por ende el quehacer docente debe centrarse en la identificación e implementación de estrategias de argumentación, análisis y síntesis para desarrollar la competencia oral.

La implementación de la estrategia estudio de casos permitirá la comprensión de la teoría para una representación eficiente del conocimiento que facilite el desarrollo de la elocuencia en los juicios orales llamadas estrategias de litigación oral o litigio oral como la argumentación; propuesta de la presente investigación, la cual permite a los profesionales en derecho organizar el discurso oral con un lenguaje preciso adjuntando los documentos probatorios y sobre todo previendo material oral explicativo útil para facilitar la actuación antes y durante el juicio oral dotándolo con una preparación y organización deseable al abogado.

Metodología

Para analizar el fenómeno en cuestión de estudio, se recurrió al estudio de caso tomando en cuenta su naturaleza y de esta manera tener una mejor apreciación de cómo la estrategia de argumentación posibilita o no a los profesionales en derecho desenvolverse de manera pertinente y deseable durante un juicio oral penal.

Además, debido al tipo de la población que se tenía y el objetivo de estudio, se decidió realizar un estudio cualitativo, el cual de acuerdo con Merriam (1998), “el estudio de caso es particularista, descriptivo, inductivo e útil para estudiar problemas prácticos o situaciones específicas”. Por otra parte, el estudio de caso es un instrumento o método de investigación ampliamente utilizado en las áreas de ciencias sociales.

Grupo de estudio de caso

El grupo de estudio de caso estuvo constituido por 6 alumnos del Centro de Estudios Superiores de América Latina A.C., todos abogados de profesión y en ejercicio del sistema penal oral.

Procedimiento

Se implementó un curso de preparación basado en la aplicación de la estrategia de argumentación en simulaciones de juicios orales penales con una duración de dos meses y al término de este, se aplicó una entrevista, la cual contenía dos preguntas guía y se registraron los siguientes resultados.

Resultados

La guía de entrevista estuvo compuesta de dos preguntas a saber:

- ¿En qué te favorece la estrategia de argumentación en el juicio oral penal?
- ¿Cómo desarrollar una argumentación favorable?

La caracterización de la pregunta uno, es la siguiente:

Los participantes reconocen a la argumentación como la parte esencial del discurso donde se plantea el dominio de la lógica y la razón para un convencimiento sobre el hecho específico. Por lo tanto, identificaron que se necesita de una argumentación coherente y sólida dado que es la parte que corresponde a las sentencias que elaboran los órganos jurisdiccionales, donde el orden de los argumentos es fundamental indicando su importancia.

También identificaron que la estrategia de argumentación es útil para la construcción del epílogo, refutación y conclusión como lo señala Blanco, Decap, Moreno & Rojas (2005).

En el epílogo, que es la recapitulación de los puntos esenciales del discurso, la argumentación fue crucial pues permitió reestablecer y remarcar ante el juez, las ideas principales y no perderlas de vista especialmente en juicios de larga duración y evitar con esto, perder los detalles elementales para obtener una respuesta favorable al juicio.

Aludiendo a la refutación, la argumentación fue considerada como un elemento imprescindible pues es la contra argumentación a través de la cual se destruyen argumentos de la contraparte.

Finalmente, la argumentación influyó en la manera de finalizar el discurso y su utilidad residió en la estructuración del discurso retorico al permitir conocer la secuencia que sigue el texto de las sentencias del poder judicial.

Respecto a la pregunta dos, se obtuvo lo siguiente:

Los participantes expresaron que para lograr el desarrollo de una argumentación favorable se necesitan estrategias que básicamente se dividen en tres: conocimientos, habilidades y disposición para la organización de la discusión, donde la estrategia de argumentación juega un papel elemental ya que permite apoyar con razones lógicas las premisas emitidas, saber cuándo y cómo preguntar durante el juicio oral, clarificar el discurso o retomarlo si es que se ha distorsionado de acuerdo al contexto de la discusión, identificar cuándo la evidencia es insuficiente y buscar soluciones para rescatarlo y finalmente reconocer la estructura misma del argumento.

También identificaron que para obtener un argumento favorable es necesario construirlo de manera adecuada mediante ciertos criterios como:

Diferenciar entre argumentar y defender con la mera memorización de las normas jurídicas así como saber escuchar a la contraparte de manera crítica y reflexiva para emitir un argumento claro y preciso mediante la búsqueda de ejemplos precedentes a fin de evitar opiniones precipitadas con lenguaje emotivo o ambiguo o bien por la relación entre argumentos; es decir, si son causales, lógicas o temporales.

Otra manera de realizar una argumentación favorable según los participantes es reconocer el tipo de argumento que utiliza la contraparte para contrastarlo con una explicación libre de inercia o descuido intelectual tal y como lo señala Contreras Melara (2011).

La aplicación de la estrategia de argumentación es la gran diferencia entre afirmar y defender algo mediante la oralidad para el manejo del caso concreto en la práctica; medios utilizados para llevar de la mejor manera al término un proceso penal.

En general, las estrategias que se utilizaron en el proceso de capacitación fueron las competencias genéricas que permitieron a los participantes, desarrollar la capacidad de aprender a resolver problemas, desarrollar análisis y síntesis de los hechos delictivos en situaciones nuevas y variadas, identificar las habilidades para la gestión de los procesos y evitar las estrategias que promovían únicamente el reconocimiento y la memorización teórica; toda vez que al ser juicios orales, se priorizó el simulacro de audiencias en la etapa inicial, intermedia o propiamente la de juicio oral donde se construyó el hecho delictivo y se generaron discusiones o posibles soluciones en torno a este.

Finalmente, los participantes observaron y confirmaron que las consecuencias teóricas se encuentran en la práctica por medio de las estrategias de argumentación pues es en esa etapa donde se evalúan las premisas, su validez y pertinencia para una argumentación favorable o desfavorable.

Conclusiones

Los métodos de enseñanza deben ser distintos a los que se empleaban anteriormente dado que se requiere de una práctica donde la enseñanza y aprendizaje se base en la implementación de estrategias para la oralidad desde un punto de vista crítico, reflexivo y sustentado.

Entonces, para la enseñanza aprendizaje del sistema de justicia penal oral es importante la implementación de estrategias ad hoc donde se les prepare a los alumnos con habilidades de análisis reflexivo, crítico pero sobre todo argumentativo con fundamento en el Código Nacional de Procedimientos Penales y eso solo se logrará con la competencia lingüística (conocimientos teóricos) y la práctica, para una plena comprensión del tema.

A partir de los resultados se concluye que la argumentación es imprescindible para el desarrollo favorable de un litigio donde el análisis del mismo argumento se da a través de fases como la identificación del tema, dominio de los términos clave desde el punto de vista etimológico y normativo, eliminación de la ambigüedad, distinción de la intención del término y defensa del mismo de manera lógica y razonada. Todo esto para determinar el tipo de argumentación a emitir en el juicio según su capacidad, contenido, función y finalidad.

En conclusión, todo cambio de modelo trae consigo ventajas y desventajas, fortalezas y debilidades por la preparación adecuada de los entes judiciales, por tanto el reto es superar esas adversidades con una formación adecuada y profesionalismo y para ello se propone la estrategia de argumentación, la cual al ser utilizada por los formadores de abogados en el proceso de enseñanza aprendizaje de juicios orales, permitirá en la práctica, una mejor comprensión y aplicación del sistema de justicia de derecho penal actual. Pues definitivamente, la preparación en conocimientos jurídicos es insuficiente y es en este punto, donde las instituciones educativas juegan un rol vital para desarrollar la práctica judicial basado en este nuevo modelo.

Referencias

- Blanco, S. R., Decap, F. M., Moreno, H. L., & Rojas, C. H. (2005). *Litigación estratégica en el nuevo proceso penal*. Chile: lexis Nexis.
- Contreras, M.J.(2011).“Manual para el curso de la Licenciatura en Derecho: Técnicas de litigación”. Recuperado de http://www.academia.edu/34977136/T%C3%A9cnicas_de_Litigaci%C3%B3n_Oral
- DOF. (2008). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5046978&fecha=18/06/2008
- DOF. (2014). Código Nacional de Procedimientos Penales. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.-php?codigo=5334903&fecha=05/03/2014
- González, R. (2016). Modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias y técnicas didácticas en el contexto del nuevo sistema de justicia penal. *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*, 281-283. Disponible en <http://www.biblio.juridicas.unam.mx>
- Merriam, S. B. (1998). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jessy Bass.
- Saavedra, D. B. (2016). Métodos de enseñanza y estrategias didácticas idóneas en la enseñanza del nuevo sistema penal acusatorio y oral mexicano.
- Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4296/13.pdf>
- Silva, F. E. (2009). Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 4(1), 31-74.