

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



Modelos pedagógicos de los formadores de docentes. Caso: Colegio
de Ciencias del Lenguaje, UANL.

TESIS

Para obtener el grado de
DOCTORA EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN
ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN

Presenta

Mtra. ELIZABETH ALVARADO MARTÍNEZ

Directora de tesis

DRA. MA. GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES

APROBACIÓN DE DOCTORADO

MODELOS PEDAGÓGICOS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES. CASO:

COLEGIO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE, UANL

Directora de Tesis: Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

Sinodales

Firma

Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

Dra. Martha Armida Fabela Cárdenas

Dra. Martha Beatriz Casarini Ratto

Dra. María Guadalupe Martínez Ortiz

Dra. Martha del Ángel Castillo

DRA. MA. GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES

Subdirectora de Posgrado

Dedicatoria

Dedico esta tesis al amor de mi vida, mi esposo *Juventino*, quien me alentó a estudiar y apoyó en todo momento. Quien muchas veces se desveló junto a mi sólo para ayudarme en lo que se me ofreciera. Quien estuvo al pendiente de cada paso que daba para que no flaqueara. Quien con su paciencia, ternura y cariño supo dirigir a nuestros hijos y nuestro hogar para disminuir mis tareas. A quien creyó en mí antes que yo misma lo hiciera.

A mis hijos *Osvaldo* y *Oziel*, por comprender que mami estaba ocupada y no podía darles el tiempo que ellos necesitaban. Por ayudarme en muchas formas a lograr esta meta. Por estar orgullosos de mí.

A mi padre, *Teodosio* quien me dio la vida. Cuyo ejemplo de responsabilidad y trabajo me ayudó a salir adelante. Por considerarme la consentida.

A mis mamis *Amelia* y *Beatriz*, quienes desde el cielo me cuidan y motivan a luchar por ser mejor mujer, esposa y madre.

A mi sobrino *Antonio*, por ayudarme cada vez que tenía problemas con el equipo de cómputo.

A mi sobrina *Lili*, quien me auxilió con tareas y palabras de aliento.

A mi *familia sanguínea y política*, por comprender mi ausencia.

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a la Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez por todo su tiempo, paciencia, guía, y confianza durante todo el desarrollo de la tesis a cualquier hora del día, o de la noche. Quien con su sabiduría me guió, supervisó y exigió resultados. Gracias por ser no sólo mi maestra, sino mi amiga.

Quiero agradecer a la Dra. Martha Armida Fabela Cárdenas y a la Dra. Martha Beatriz Casarini Ratto por apoyarme, ser mis co-directoras de tesis, hacerme recomendaciones y sugerencias acertadas para mejorar el tema de estudio.

Mi reconocimiento a la Dra. María Guadalupe Martínez Ortiz y a la Dra. Martha del Ángel Castillo por sus sugerencias con el fin de apoyar la mejor difusión de los aportes del estudio.

También agradezco al Dr. Miguel de la Torre Gamboa por tener siempre frases alentadoras que me motivaron a ser mejor investigadora. Gracias por ver mi potencial.

Mis agradecimientos a la Dra. María Eugenia Flores Treviño por escucharme, preguntarme y apoyarme para que mi tesis quedara bonita como ella dice.

Gracias a la Dra. María Luisa Martínez Sánchez por apoyarme y confiar en mí como docente. Por exhortarme a realizar este proyecto.

Finalmente, gracias a todas aquellas personas que estuvieron al pendiente del recorrido de este camino, de este proyecto.

Resumen

La manera en que los docentes desarrollan su práctica en el aula ha sido un tema central de numerosos estudios. Su importancia favorece la reflexión de los sujetos envueltos en los contextos educativos sobre su labor en el aula, sobre sus actuaciones, y sobre su formación e información. En esta tesis se exploran los modelos pedagógicos de los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL. Se abordan diferentes perspectivas sobre formación docente en el ámbito universitario, específicamente en el área de lenguas y se resaltan algunos aspectos de la docencia, tales como los modelos pedagógicos existentes en la institución, los planes de formación docente para los profesores universitarios, los estudios relacionados con la práctica docente en los formadores de Ciencias del Lenguaje, las concepciones de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo de la práctica docente.

El objetivo general de esta investigación es elaborar un panorama descriptivo de cómo se imparte la docencia universitaria en el área de las humanidades, específicamente en la enseñanza de asignaturas cuyos contenidos se desarrollarán en una lengua extranjera. Luego se presenta una metodología con enfoque mixto de tipo secuencial-explicativo: es decir se realiza investigación cuantitativa y cualitativa, en donde los resultados cualitativos son usados en la interpretación de resultados cuantitativos ya que se trata de explorar el fenómeno estudiado. Los instrumentos aplicados son cuestionario semi-abierto, redes semánticas naturales, y entrevista semi-estructurada. Los resultados reflejan la manera en que los docentes desarrollan su praxis en el aula relacionados a cuestiones de formación docente e innovación educativa. Se incluyen reflexiones y aportaciones sobre los hallazgos para futuras líneas de investigación en vinculación con aspectos relacionados a la formación docente.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Índice de Contenido.....	5
Índice de figuras y tablas.....	14
1. Introducción.....	15
1.1 Problema	16
1.2 Preguntas de investigación.....	18
1.3 Objetivos	19
1.4 Justificación	20
1.5 Marco contextual	23
1.5.1 Desarrollo de la docencia universitaria en la universidad pública en México	23
1.5.2 Contexto regional e institucional del Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL....	43
Capítulo 2. Marco Teórico.....	53
2.1 Docencia en la Educación superior	53
2.2 Docencia universitaria	55
2.2.1 Definición de docencia universitaria	55
2.2.2 Tendencias y elementos de docencia universitaria.....	58
2.2.3 Modelos de enseñanza universitaria	73
2.2.4 Roles de los actores en los modelos de enseñanza	93

2.3 Concepciones de enseñanza y aprendizaje y su relación con la práctica docente	
universitaria	95
2.3.1 Concepciones sobre la práctica docente	96
2.3.2 Concepciones de enseñanza.....	98
2.3.3 Concepciones de aprendizaje.....	101
2.3.4 Reflexiones sobre cambios en las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje...	103
2.4 La transición en la formación profesional de profesores de lengua extranjera	111
2.4.1 La transición en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera	
.....	120
2.5 Modelos pedagógicos de los formadores de docentes en el ámbito universitario:	
antecedentes.....	128
2.5.1 Estudios de corte internacional.....	129
2.5.2 Estudios de corte nacional	133
2.5.3 Estudios de corte local.....	134
Capítulo 3. Metodología.....	138
3.1 Diseño metodológico.....	139
3.2 Aproximación metodológica	147
3.3 Justificación de la metodología	155
3.4 Instrumentos y recolección de datos.....	158

3.4.1 Formación pedagógica de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje. Primera dimensión de análisis.	159
3.4.2 Representaciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje. Segunda dimensión de análisis.	160
3.4.3 Desarrollo docente en el aula. Tercera dimensión de análisis.	162
Capítulo 4. Resultados.....	165
4.1 Estudio piloto.....	165
4.1.1 Formación docente y habilidades pedagógicas. Estudio piloto.....	165
4.1.2 Modelos de enseñanza de los docentes del CCL. Estudio piloto	169
4.1.3 Roles y funciones de los profesores del CCL. Estudio piloto.	171
4.1.4 Reflexión del estudio piloto.....	172
4. 2 Estudio central	173
4.2.1 Aplicación de encuesta: formación pedagógica de los docentes del colegio de ciencias del lenguaje.....	174
4.2.2 Redes semánticas naturales: representaciones de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje.	177
4.2.3 Entrevistas semi-estructuradas: desarrollo docente de los formadores de docentes del colegio de ciencias del lenguaje. Aplicación.....	184
Capítulo 5. Interpretación y discusión de resultados.....	193

5.1 Formación pedagógica de los docentes del colegio de ciencias del lenguaje	193
5.2 Representaciones de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes del colegio de ciencias del lenguaje	197
5.3 Desarrollo docente en los formadores del Colegio de Ciencias del Lenguaje	201
5.3.1 Historial de los profesores del colegio de ciencias del lenguaje	202
5.3.2 Representaciones sobre transmisión en la enseñanza y autonomía en el aprendizaje	206
5.3.3 La práctica docente de los profesores del colegio de ciencias del lenguaje	211
5.3.4 El cambio educativo en la enseñanza y el aprendizaje: lengua extranjera	227
Capítulo 6. Conclusiones generales.....	238
6.1 Aportaciones del estudio a la temática desarrollada.....	239
6.2 Aportaciones del estudio a la metodología de la investigación.....	243
6.3 Aportaciones del estudio a la disciplina de la formación de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL	250
6.4 Limitantes del estudio y perspectivas sobre investigación a futuro	252
Referencias	256
ANEXOS	273
Anexo 1. Instrumento 1. Guía de entrevista. Estudio piloto.....	273
Anexo 2. Instrumento 2. Cuestionario semi-abierto. Estudio piloto	274

Anexo 3. Instrumento 3. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	277
Anexo 4. Transcripciones del estudio piloto. Entrevista a docentes del CCL.....	279
Anexo 5. Encuesta a docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje. Estudio central.	283
Anexo 6. Redes semánticas sobre enseñanza y aprendizaje. Estudio central.....	284
Anexo 7. Guía para entrevista semi-estructurada. Estudio central.....	286
Anexo 8. CD. Evidencias de la aplicación del Estudio central	287
Anexo 9. Gráficas de resultados. Encuesta. Estudio piloto.....	288
Gráfica 1. Nivel de estudios de los docentes del CCL. Encuesta. Estudio piloto.	288
Gráfica 2. Tipo de estudios de los docentes del CCL. Encuesta. Estudio piloto.....	288
Gráfica 3. Asistencia a diplomados o cursos sobre enseñanza. Encuesta, Estudio piloto.	288
Gráfica 4. Número y tipo de cursos tomados. Encuesta. Estudio piloto.	289
Gráfica 5. Asistencia a diplomados sobre la materia que imparte. Encuesta. Estudio piloto.....	289
Gráfica 6. Cursos tomados sobre la materia que imparte. Encuesta. Estudio piloto.....	290
Gráfica 7. Año de egreso de licenciatura. Encuesta. Estudio piloto.....	290
Gráfica 8. Años de experiencia. Encuesta. Estudio piloto.....	291
Gráfica 9. Antigüedad en la Facultad. Encuesta. Estudio piloto.	291

Gráfica 10. Capacitación al iniciar la labor docente en la Facultad. Encuesta.Estudio piloto.....	292
Gráfica 11. Tipo de capacitación al iniciar la labor docente en la Facultad. Encuesta.Estudio piloto.	292
Gráfica 12. Actitudes importantes para la docencia. Encuesta.Estudio piloto.	293
Gráfica 13. Conocimientos para ser docente en el CCL. Encuesta.Estudio piloto.....	293
Gráfica 14.Modelos de enseñanza conocidos. Encuesta.Estudio piloto.....	294
Gráfica 15.Modelos de enseñanza utilizados en clase. Encuesta.Estudio piloto.....	294
Gráfica 16.Modelos de enseñanza más efectivos. Encuesta.Estudio piloto.	294
Anexo 10. Gráficas de resultados. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	295
Gráfica 17. Aconseja a estudiantes en la toma de decisiones. Encuesta cerrada.Estudio piloto.....	295
Gráfica 18. Identifica problemas de los alumnos y los canaliza. Encuesta cerrada.Estudio piloto.....	296
Gráfica 19. Facilita el aprendizaje a través de estrategias para integrar aspectos científicos, técnicos, sociales y éticos. Encuesta cerrada. Estudio piloto.....	296
Gráfica 20. Utiliza actividades de interacción en el aula. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	297
Gráfica 21. Propicia actitudes y percepciones positivas con respecto a la Institución. Encuesta cerrada.Estudio piloto.	298

Gráfica 22. Fomenta el pensamiento independiente y respetuoso en mis alumnos. Encuesta cerrada.Estudio piloto.	298
Gráfica 23. Estimula el pensamiento crítico en los alumnos. Encuesta cerrada.Estudio piloto.....	299
Gráfica 24. Induce a los alumnos a la investigación. Encuesta cerrada.Estudio piloto...299	
Gráfica 25. Induce a los alumnos a la práctica profesional. Encuesta cerrada.Estudio piloto.....	300
Gráfica 26. Ejemplifica lo que los alumnos harán. Encuesta cerrada.Estudio piloto.....	300
Gráfica 27. Muestra con el ejemplo la actitud que los alumnos deben seguir. Encuesta cerrada.Estudio piloto.....	301
Gráfica 28. Utiliza las tecnología de la información como apoyo para las actividades en el aula. Encuesta cerrada.Estudio piloto.....	301
Gráfica 29. Estimula a los estudiantes a través del uso de las tecnologías de la información. Encuesta cerrada.Estudio piloto.....	302
Gráfica 30. Proporciona información teórica. Encuesta cerrada.Estudio piloto.	302
Gráfica 31. Proporciona información práctica a los alumnos. Encuesta cerrada.Estudio piloto.....	303
Gráfica 32. Comparte la experiencia con los alumnos como apoyo de las actividades docentes. Encuesta cerrada.Estudio piloto.	304

Gráfica 33. Conoce los documentos del Plan de Desarrollo Institucional UANL 2007-2012. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	304
Gráfica 34. Conoce el Modelo Educativo UANL. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	305
Gráfica 35. Conoce el Modelo Académico de Licenciatura UANL. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	305
Gráfica 36. Crea actividades de colaboración en la práctica docente. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	306
Gráfica 37. Realiza trabajo colegiado. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	306
Gráfica 38. Participa en proyectos académicos. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	307
Gráfica 39. Participa y colabora en eventos académicos. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	307
Gráfica 40. Acude como participante a programas de formación y actualización. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	308
Gráfica 41. Organiza los contenidos de las unidades de aprendizaje. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	309
Gráfica 42. Planea las actividades necesarias para el desarrollo de las competencias pertinentes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	309
Gráfica 43. Utilizo portafolios de evidencia en mi práctica docente. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	310
Gráfica 44. Solicita ensayos a los estudiantes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	310

Gráfica 45. Utiliza los foros de discusión presencial con los estudiantes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.....	311
Gráfica 46. Utiliza los foros de discusión virtual con mis estudiantes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.....	311
Gráfica 47. Evalúa a través de exámenes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.	312
Gráfica 48. Evalúa a través de tareas. Encuesta cerrada. Estudio piloto.....	312
Gráfica 49. Evalúa a través de prácticas en el aula. Encuesta cerrada. Estudio piloto....	313
Anexo 11. Gráficas de resultados. Encuesta. Estudio central.	314
Gráfica 50. Nivel de estudios. Encuesta. Estudio central.....	314
Gráfica 51. Tipo de licenciatura. Encuesta. Estudio central.....	314
Gráfica 52. Tipo de maestría. Encuesta. Estudio central.....	315
Gráfica 53. Tipo de doctorado. Encuesta. Estudio central.	315
Gráfica 54. Años de experiencia. Encuesta. Estudio central.....	316
Gráfica 55. Categoría del profesor. Encuesta. Estudio central.....	316
Gráfica 56. Capacitación docente al iniciar la labor docente. Encuesta. Estudio central.	317
Gráfica 57. Tipo de capacitación al iniciar la labor docente. Encuesta. Estudio central.	317
Gráfica 58. Formación continua. Encuesta. Estudio central.....	318
Gráfica 59. El CCL ofrece planes de formación docente. Encuesta. Estudio central.	318

Gráfica 60. Formación docente ofrecida por el CCL. Encuesta. Estudio central.319

Gráfica 61. Trabajo en colaboración con colegas del CCL. Encuesta. Estudio central. ..319

Gráfica 62. Estrategias de enseñanza más utilizadas. Encuesta. Estudio central.320

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.

Figuras

Figura 1. Dimensiones principales de la formación docente	118
Figura 2. Total de segmentos recuperados, Total de textos. Análisis de textos a través del uso de categorías	186
Figura 3. Categorías de representaciones sobre transmisión en la enseñanza y autonomía en el aprendizaje	189
Figura 4. Categoría de práctica docente de los formadores de docentes	190
Figura 5. Cambio educativo en la enseñanza y el aprendizaje: lengua extranjera	191

Tablas

Tabla 1. Universidades en el país con carreras similares a la licenciatura en Ciencias del Lenguaje.	46
Tabla 2. Estudios de corte internacional	129
Tabla 3. Estudios de corte nacional.	133
Tabla 4. Estudios de corte local.	134
Tabla 5. Hoja de documentación. Estudio piloto.	145
Tabla 6. Aproximación metodológica.	153
Tabla 7. Codificación de entrevista semi-estructurada. Estudio piloto.	166
Tabla 8. Valores J (total de palabras definidoras) obtenidas para cada palabra definida	178
Tabla 9. Conjunto SAM para el concepto “enseñanza”	179
Tabla 10. Conjunto SAM para el concepto “aprendizaje”	180
Tabla 11. Definiciones del conjunto SAM para enseñanza y aprendizaje	181
Tabla 12. Categorías para las entrevistas semi-estructuradas	187
Tabla 13. Historial de los profesores del CCL	188

1. INTRODUCCIÓN

El mundo en que vivimos está constantemente cambiando, y la educación no se queda a un lado. Es ineludible que los catedráticos estén preparados para permanecer en el quehacer universitario, preparándose y actualizándose, no sólo en los contenidos de las asignaturas sino en la forma de desarrollar la práctica en el aula. Al revisar estas ideas surge la inquietud de investigar cómo se desarrolla la docencia universitaria en el área de las humanidades, específicamente, en la licenciatura de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Al mismo tiempo se reflexiona sobre la importancia de averiguar qué caracteriza a los maestros exitosos en su práctica docente, qué modelos de docencia existen y cómo los docentes de humanidades integran la pedagogía a su praxis en el salón de clases. Los resultados de la investigación dan una mejor idea de cómo los docentes aterrizan principios de enseñanza trabajando con contenidos; se conoce cómo resuelven problemas en el aula para lograr una enseñanza que promueva un aprendizaje significativo y en última instancia, también informan sobre el tipo de capacitación que llevan y lo que requieren para un mejor desempeño como docentes universitarios.

La organización de esta investigación consta de 6 capítulos. En este capítulo 1 se encuentra la introducción, en la que se explica y justifica el problema planteado de esta investigación, con las preguntas y objetivos respectivos sobre los modelos pedagógicos de los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL. Además se proporciona el marco contextual en el que se desarrolla el estudio. En el capítulo 2 se presentan las bases teóricas que fundamentan la parte principal de la investigación. En él se abordan temas como docencia universitaria, modelos de enseñanza, concepciones de enseñanza y aprendizaje,

práctica docente, cambio educativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, y formación profesional. También se incluyen estudios relacionados al tema de tesis. El capítulo 3 contiene la descripción de la metodología empleada en esta investigación, con enfoque mixto de tipo secuencial-explicativo, es decir se realiza investigación cuantitativa y cualitativa. Se describe el acercamiento al problema a través del estudio piloto y el estudio central con los instrumentos aplicados. El capítulo 4 contiene los resultados obtenidos tanto del estudio piloto como del estudio central. En el capítulo 5 se encuentra la interpretación y discusión de resultados obtenidos en la aplicación de los tres instrumentos, encuesta semi-abierta, redes semánticas naturales y entrevista semi-estructurada. En el capítulo 6 se plasman las conclusiones e interpretaciones a las que se llegó a lo largo de la tesis, se hacen recomendaciones para futuras líneas de investigación y se describen las limitantes del estudio. Finalmente se encuentran los anexos, evidencia del trabajo realizado en este estudio.

1.1 Problema

Dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León se encuentra la licenciatura en Ciencias del Lenguaje la cual forma docentes de inglés y francés como lengua extranjera, así como docentes en educación bilingüe quienes se desempeñarán en diversos niveles, desde pre-escolar hasta nivel universitario. Durante la aplicación de la prueba piloto se encontró que a lo largo de la formación profesional de los alumnos, éstos se encuentran con docentes que día con día mejoran su práctica en el aula, quieren lograr mejorar los niveles de aprendizaje y promover la motivación en los alumnos; otros sólo se dedican a impartir su cátedra de una manera rutinaria, sin preparar la clase y con prácticas de presentación y comprensión del contenido que no motivan a los alumnos, pues no

se alcanzan a cubrir los objetivos ni las facetas de la educación. La problemática parece ser la escasa formación docente a nivel universitario, pues según Hernández (2003) muchos de los docentes tienen un corte tradicional que privilegia el aprendizaje memorístico y la reproducción de saberes, basado en una práctica sin crítica y falta de reflexión, ni sobre los objetivos educativos ni sobre la práctica pedagógica concreta a utilizar según sea el caso, mientras que Rueda (2006) indica que existen grupos de profesores con solamente el grado de licenciatura y con deficiencias en cuestiones de actualización y de pedagogía . Entonces es importante tomar conciencia de que no basta con saber los contenidos de una asignatura o tener el grado de licenciatura para ser docentes. Cada institución tiene sus lineamientos y políticas para contratar a un profesionista como docente. En el caso de la UANL que pertenece a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se requiere de profesionistas con ciertas características; sin embargo existe la necesidad de una actualización y capacitación para docentes universitarios, para que sus perspectivas teóricas y de aprendizaje se amplíen ya que su quehacer pedagógico parece estar restringido a los dominios del contenido. Es por ello que es necesario investigar sobre cómo se desarrolla la docencia universitaria, qué modelos de docencia existen y cómo los docentes integran la pedagogía a su práctica docente en el área de las humanidades, específicamente, en la licenciatura de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL con el fin de describir la situación en que se encuentra.

Puntos que se detectan en el contexto educativo mencionado y en los que esta investigación hace énfasis. Estos puntos son detectados por observación, experiencia propia y reflexión:

- Existen diversas formas de enseñanza que se desarrollan en las aulas las cuales se considera importante caracterizar, con el fin de investigar el por qué se propician estas prácticas y la manera en que están relacionadas con las propuestas de enseñanza actuales dentro del contexto universitario.
- Se detectan, a través de la experiencia de la investigadora como parte del personal docente de la institución, necesidades de formación y actualización específica en enseñanza de lengua extranjera.
- Al mismo tiempo se busca investigar cómo las diferentes prácticas educativas dadas dentro de Licenciatura de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Autónoma de Nuevo León podrían estar vinculadas con las alternativas de capacitación a las que tienen acceso los docentes.

1.2 Preguntas de investigación

El objetivo de este estudio es investigar sobre docencia universitaria y formación docente en la Facultad de Filosofía y Letras, específicamente en la carrera de Ciencias del Lenguaje de la Universidad Autónoma de Nuevo León y al mismo tiempo buscar una respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué concepciones de enseñanza-aprendizaje poseen los docentes del área de Ciencias del Lenguaje?
- ¿Qué modelos de enseñanza siguen los formadores de docentes en el área de Ciencias del Lenguaje en la impartición de sus clases?

- ¿Cómo se desarrolla la docencia universitaria con respecto a las estrategias de enseñanza que utilizan los formadores de docentes en el área de ciencias del lenguaje?
- ¿Qué tipo de formación docente han recibido los formadores de docentes del área de ciencias del lenguaje?

1.3 Objetivos

Objetivo general

Elaborar un panorama descriptivo de cómo se imparte la docencia universitaria en el área de las humanidades, específicamente en la enseñanza de asignaturas cuyos contenidos se desarrollarán en una lengua extranjera.

Objetivos específicos:

- Establecer las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje con el fin de estructurar una plataforma teórica en esta investigación.
- Describir los modelos de enseñanza que los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL utilizan en su práctica con el fin de documentar el desarrollo de la misma.
- Explorar el cómo los formadores de docentes de la licenciatura de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, integran a la práctica los principios pedagógicos adscritos a los modelos de enseñanza utilizados en el salón de clases.

- Valorar la formación pedagógica con la que cuentan los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras con el propósito de establecer una relación entre esta característica y la forma en que desarrollan su práctica docente en el aula.

1.4 Justificación

¿Qué sentido tiene realizar una investigación sobre cómo se lleva a cabo la docencia universitaria? Dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León la preocupación por el mejoramiento de la práctica de los maestros es muy importante. En general, nuestra máxima casa de estudios tiene como objetivo promover el mejoramiento de los programas y servicios que ofrece cada institución asociada y en particular, el sistema de educación superior busca “propiciar la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico, promover la formación docente de profesionales, profesores e investigadores”, y proponer soluciones a problemas educativos entre otros propósitos (ANUIES: capítulo 1). Además, la UANL también persigue la misma misión que la Secretaría de Educación por ser un nivel educativo del departamento escolar (SEP, 2008: historia de la SEP). Dicha misión, la cual se encuentra dentro de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) es la de “propiciar, a través de políticas y programas de apoyo, las condiciones necesarias para que la sociedad mexicana reciba, por medio de las instituciones de educación superior, una educación de calidad que juegue un papel clave en la formación de profesionistas que contribuyan de manera significativa al desarrollo del país y a la transformación justa de la sociedad” (SEP, 2008: educación por niveles).

Actualmente, la Misión 2020 de la Universidad Autónoma de Nuevo León es “la formación de bachilleres, técnicos, profesionales, maestros universitarios e investigadores capaces de desempeñarse eficientemente en la sociedad del conocimiento; poseedores de un amplio sentido de la vida y con plena conciencia de la situación regional, nacional y mundial; que aplican principios y valores universitarios y se comprometen con el desarrollo, sustentable, económico, científico, tecnológico y cultural de la humanidad; son innovadores y competitivos, logran su desarrollo personal y contribuyen al progreso del País en el contexto internacional. Genera conocimiento social, científico y humanista, como actividad que permite dar atención oportuna a las diversas problemáticas de la sociedad en su conjunto y asegurar y mejorar permanentemente la calidad de la formación universitaria. Extiende los beneficios de la formación universitaria, fomenta la creación artística en sus diversas formas de expresión, hace partícipe a la comunidad de este tipo de actividades y contribuye a la preservación del patrimonio y del acervo cultural nacional y universal” (Visión 2020, UANL: 4).

En el área de formación docente con frecuencia se ofrecen cursos de capacitación en México, sin embargo, a nivel universitario este ofrecimiento no se da a menudo, quizá porque se da más importancia al dominio del contenido que a la práctica (Fierro, C., Fotoul, B. y Rosas, L., 1999). No obstante, en los últimos años dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León, los programas de las asignaturas en todas las Facultades se están elaborando con base en competencias, siguiendo un modelo recién adoptado, ello porque el rol, tanto del estudiante como del maestro así como el perfil de los egresados, está sufriendo cambios. Lo

anterior se deriva del hecho de que existen nuevos adelantos tecnológicos y una sociedad distinta que hace repensar el papel del maestro. El maestro es objeto de discusión porque debe de estar preparado pedagógicamente ya que la elaboración de programas por competencias y su ejecución así lo requiere. Los egresados de la universidad deben ser competitivos, sobre todo en este mundo globalizado; deben ser ciudadanos críticos y activos en la sociedad; se requiere que tengan la formación suficiente para entender las críticas de otros profesionistas, deben de ser capaces de reflexionar, analizar, proponer y evaluar situaciones y problemas. Es por ello que los docentes universitarios necesitan buscar la manera de obtener este perfil de egresados, y para eso el profesor debe dejar de ser la única fuente de información y convertirse en promotor de la reflexión. Desafortunadamente, de acuerdo a Farrand (1999), muchos de los profesores universitarios no cuentan con formación docente y tienden a repetir el patrón con el cual ellos aprendieron.

Por lo tanto, volviendo al problema planteado dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, se puede afirmar que es necesario un análisis de la práctica docente universitaria con el fin de describir la situación en que se encuentra, y al mismo tiempo investigar los modelos de docencia existentes en el área de las humanidades para describir cómo los docentes integran la pedagogía a sus prácticas en el salón de clases. La documentación y difusión de los resultados de este estudio en diferentes revistas beneficiará a investigadores en la reflexión y análisis de la puesta en práctica del currículo: a los docentes, administrativos, y alumnos en la capacitación de los mismos y en el desarrollo de la habilidad en la solución de problemas para el mejoramiento de la calidad educativa. Además, de acuerdo a Rueda (2006), en la educación superior, región noreste “subsisten núcleos de profesores sin el grado que trascienda la

licenciatura, con deficiencias en la actualización de sus campos de enseñanza y con opciones pobres relativas al conocimiento de los jóvenes y los referentes pedagógicos que ayudan al sustento de su actividad de enseñar” (127). En este sentido, es necesario describir la formación pedagógica de los sujetos de esta investigación; es decir, si cuentan con el grado de licenciatura, maestría o doctorado en el área de la educación, y establecer la relación existente entre ésta característica y la forma en que desarrollan su práctica docente en el aula y finalmente documentar si la situación académica de los docentes universitarios (particularmente la de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje) ha sufrido cambios.

1.5 Marco contextual

1.5.1 Desarrollo de la docencia universitaria en la universidad pública en México

La educación superior en México data del siglo XVI con la creación de la Real y Pontificia Universidad de México, hoy conocida como Universidad Nacional Autónoma de México. A través de los años surgieron más universidades públicas y no fue hasta el año de 1935 que se creó la primera universidad privada. Para el año 2005, ya existían 39 universidades públicas en el País que ofrecían sus servicios, de las cuales 34 eran autónomas (SEP, 2005).

La autonomía en la universidad conlleva el derecho de designar a sus autoridades y a organizarse según sus necesidades y consideraciones. También implica expedir sus normas y reglamentos dentro de la Ley Orgánica que se posea en relación a su personal académico. La universidad autónoma tiene libertad de cátedra, elige a su personal académico, expide certificados, grados, y títulos. A su vez, valida estudios realizados en otras instituciones

nacionales y extranjeras, incorpora estudios de bachillerato o licenciatura de instituciones privadas, administra su patrimonio y su presupuesto.

Cada institución de educación superior tiene sus propias políticas de contratación, así como sus escalafones y tabuladores en los que se constituyen categorías, tipo de contratación, requisitos de ingreso, que se establecen con el objetivo de permanecer y avanzar en la carrera académica. La calificación académica de los docentes universitarios se ha superado gradualmente pues cada vez más profesores cuentan con el grado de maestría y doctorado (SEP, 2005).

Tuirán y Avila (2011) reportan que actualmente la matrícula y la cobertura de la educación superior han aumentado impresionantemente. Por lo tanto se necesitan propuestas que den respuesta a estas situaciones, como por ejemplo a la demanda de más profesores. Una de las estimaciones es que para el año 2020 se requerirá reemplazar los docentes que se jubilarán en el transcurso de estos años, de tal manera que aumentaría el número de profesores de tiempo completo de 86,000 en el año 2010 a 130,000 en el 2020, y a 160,000 en el 2030. Para ello se requiere de esfuerzos de formación y reclutamiento de docentes asociados al sostenimiento y elevación de la calidad educativa, es decir formar profesores de tiempo completo altamente calificados en las instituciones de educación superior, especialmente del sector público a quienes se les impulsaría a realizar estudios de posgrado.

1.5.1.1 La docencia universitaria de acuerdo al Modelo Educativo UANL Visión 2012

Como consecuencia de la globalización, de la sociedad de la información y del conocimiento, de la innovación científico-tecnológica, y del cambio del mercado laboral, entre

otros factores, las universidades de nuestro país se están enfrentando a demandas sociales que implican tener una participación en los proyectos de desarrollo social y económico. Razón por la cual la Universidad Autónoma de Nuevo León creó la Visión 2012 UANL, en la que se manifiestan los deseos de la comunidad universitaria, tales como ofrecer respuestas a las demandas de formación de profesionales en el nuevo contexto de educación media superior y superior. Para ello, se trabajó en el Plan de Desarrollo Institucional (parte de la Visión 2012) que contiene cinco objetivos estratégicos: 1) amplia y diversificada oferta educativa, 2) desarrollo científico, tecnológico y humanístico, 3) desarrollo cultural, 4) gestión, y 5) reconocimiento social a nivel nacional e internacional. Para realizar los primeros dos objetivos de este plan se establece como acción prioritaria “el diseño e implementación de un nuevo modelo educativo en todos los programas educativos de la Universidad; un modelo que privilegie la equidad y la formación integral de los estudiantes, sustentado en un currículo flexible que propicie la movilidad, la innovación y la incorporación de la dimensión internacional para asegurar egresados del nivel medio superior y superior, comprometidos con el desarrollo sustentable y altamente competitivos nacional e internacionalmente” (Modelo educativo de la UANL: Junio 2008). A partir de 2011 se empezó a gestar la definición de la Visión 2020 que actualmente opera en la UANL: “La universidad Autónoma de Nuevo León es reconocida en 2020 como una institución socialmente responsable y de clase mundial por su calidad, relevancia y contribuciones al desarrollo científico y tecnológico, a la innovación, la construcción de escuelas de pensamiento y al desarrollo humano de la sociedad nuevoleonense y del País” (Visión 2020, UANL).

En el modelo educativo 2012 se incorporan tanto los lineamientos de los documentos institucionales guía, como las tendencias y propuestas educativas realizadas por organismos nacionales e internacionales para una institución de educación superior, es decir se busca una formación integral, la cual de acuerdo a ANUIES (2008) es “incorporar en el diseño nuevos modelos centrados en el aprendizaje, la construcción de competencias generales y específicas que considere desde perspectivas multidisciplinarias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se construyan en concordancia con el contexto histórico, cultural, económico y político, atendiendo asimismo el desarrollo físico y moral del individuo” (citado en el Modelo educativo de la UANL, junio 2008: 25). De manera global, se puede decir que en estos modelos se toma en cuenta al individuo en su totalidad, con una visión holística.

Dentro de las principales características del modelo educativo de la UANL se encuentra: la respuesta a necesidades sociales e institucionales a través de programas educativos y académicos de buena calidad, la formación de universitarios autónomos y críticos, la práctica de la equidad mediante igualdad de oportunidades a los estudiantes en su ingreso, permanencia y egreso. Al mismo tiempo, se aprecian el reconocimiento de todos los roles y participación de los individuos implicados en el proceso educativo, el fomento en los estudiantes de la responsabilidad ciudadana y la participación comunitaria. Concurren el fortalecimiento a la interdisciplinariedad, el establecimiento de los ejes rectores que orientan al proceso educativo en la institución, y la inclusión de un Modelo Académico para cada uno de los niveles educativos que ofrece la Universidad. Además, se halla la operación del sistema a base de créditos, y el apoyo para su funcionamiento en el Sistema de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico de la UANL.

Asimismo, para poder incorporar el Modelo Educativo a todos los programas que ofrece la Universidad se establecieron estrategias, entre las más importantes están: crear las condiciones en cada dependencia académica de la Universidad para que cada programa educativo tenga un plan de desarrollo en el que se instituyan las estrategias, necesidades y tiempos para llevar a cabo el establecimiento del Modelo Educativo de la UANL. También, establecer un programa de asesoría por parte de Secretaría Académica con el fin de apoyar los procesos de incorporación del Modelo Educativo en todas las dependencias de la Universidad, hacer modificaciones curriculares pertinentes, planear y desarrollar los procesos educativos de acuerdo a la formación integral centrada en el aprendizaje. Además, se planea trabajar en los esquemas curriculares y cocurriculares para favorecer la adquisición de competencias generales y específicas para el aprendizaje autónomo, y desarrollar el aprendizaje significativo a través de la relación de los conocimientos académicos con las situaciones diarias. Sin embargo, estas estrategias no se han realizado completamente en la Facultad de Filosofía y Letras, pues dentro de los hallazgos encontrados la mayoría de los sujetos de estudio reportan desconocer cómo desarrollar su práctica educativa basada en el Modelo por competencias. Otras de las estrategias son utilizar metodologías adecuadas y el diseño de instrumentos para el seguimiento y la evaluación de los procesos educativos. Así como brindar cursos de formación y capacitación de profesores para actualizarlos en los programas educativos, considerando los ejes rectores del Modelo Educativo de la UANL, y al mismo tiempo ofrecer programas de formación de directivos, personal académico y administrativo para el conocimiento y la operación del Modelo Educativo de la UANL (Modelo educativo de la UANL, junio 2008). Si bien, en los resultados de esta investigación, la mayoría de los

participantes comentan no haber recibido capacitación sobre la implementación del Modelo de la UANL basado en competencias.

Los ejes rectores del Modelo Educativo de la UANL que se deben incorporar a la labor educativa con el propósito de facilitar la comprensión y precisar el alcance de los objetivos de los participantes en la Institución son: Ejes estructuradores, eje operativo y ejes transversales. Los ejes estructuradores son el esqueleto de los programas educativos, su diseño requiere considerar al estudiante como centro del proceso para impulsar un aprendizaje significativo, por lo que la función del profesor es ahora de facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje. Además, la educación es ahora basada en competencias con la finalidad de encontrar un punto entre educación y empleo, así se da respuesta a la empleabilidad y a los cambios de la sociedad internacional. Este enfoque tiene varias implicaciones, entre ellas reestructurar los programas educativos para que el desarrollo de competencias sea emprendido, establecer espacios curriculares y cocurriculares para el desarrollo de competencias en situaciones reales, certificar competencias específicas a través de organismos reconocidos, pero sobre todo implementar programas de formación de profesores para que desarrollen las competencias requeridas a utilizar en su práctica educativa. En este punto se puede señalar que a pesar de que la mayoría de los docentes que participaron en este estudio no posee una formación o capacitación sobre el modelo por competencias, ellos desarrollan sus prácticas con características que este modelo posee como el aprendizaje significativo, la reflexión, solución de problemas en situaciones reales, y la interacción. El eje operativo trata de la flexibilidad curricular y de los procesos educativos. Es un eje alrededor del cual se vertebran las líneas de acción e innovaciones en el plano pedagógico, en los métodos de

enseñanza y aprendizaje. Para eso es necesario llevar a cabo un trabajo colegiado para fomentar el desarrollo de propuestas de flexibilización pertinentes, adecuar y mejorar la infraestructura tecnológica y administrativa entre otras implicaciones; eje que falta desarrollar en el contexto del Colegio de Ciencias del Lenguaje. Los ejes transversales consideran aspectos como la internacionalización y la innovación académica. Esta internacionalización se puede realizar por medio de la inclusión de temas internacionales en las unidades de aprendizaje. También, a través de la formación de profesores con perfil internacional, ya sea que ejerzan los profesores en el extranjero, que participen en proyectos de investigación internacionales e internacionalicen su propia enseñanza. Eje que tampoco está desarrollado en el Colegio de Ciencias del Lenguaje, pues los sujetos de estudio no reportan haber ejercido en el extranjero o participar en alguna investigación internacional. Entonces, existen varias implicaciones, entre ellas: homologar los programas educativos con estándares internacionales, incorporar a profesores y cuerpos académicos en redes de colaboración y sobre todo fortalecer la presencia de la UANL en foros y asociaciones reconocidas nacional e internacionalmente. La innovación educativa implica un cambio tanto en el modelo como en el proceso educativo, pues es necesario redefinir los roles de los profesores y estudiantes de acuerdo a ritmos y estilos de aprendizaje y a los nuevos paradigmas curriculares. Asimismo, se requiere integrar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el currículo, cambiar la concepción y las técnicas de evaluación, actualizar constantemente los programas educativos, entre muchas otras implicaciones.

El Modelo Académico de Licenciatura de la UANL (Junio 2008: 4) permite que “los actores identifiquen su nivel de participación y compromiso para operar el Modelo, con base

en sus principios y lineamientos generales”. Este modelo considera el diseño de programas educativos, el perfil genérico de ingreso deseable del estudiante y el perfil de egreso del estudiante. También contempla un nuevo esquema de actividad áulica que permita el desarrollo de las capacidades específicas y generales necesarias para su incorporación al mundo laboral. Se atiende la transformación de las prácticas educativas, modificando los roles tradicionales de profesores y estudiantes. Además, comprende los planes de estudio flexibles, la incorporación de las tecnologías de la comunicación y la información en los procesos educativos, el desarrollo de experiencias académicas y de investigación. Igualmente, se consideran el nuevo concepto de crédito centrado en el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación de los aprendizajes mediante metodologías e instrumentos sustentados en los ejes rectores del Modelo Educativo. Es decir, que el desarrollo docente en el Colegio de Ciencias del Lenguaje de acuerdo al Modelo Educativo de la UANL se encuentra en proceso, pues faltan muchas estrategias por implementar para que los profesores incorporen tal modelo en su praxis diaria.

1.5.1.2 Formación docente para profesores universitarios en la UANL

La docencia universitaria se lleva a cabo de diversas maneras, a través de planes y programas de formación docente, de asesoría pedagógica, diplomados, propuestas de programas para profesores noveles, entre otros. Enseguida se ofrece un panorama de cómo se desarrolla la formación docente en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Los docentes juegan un papel central dentro del proceso educativo, pues son ellos los encargados de ofrecer calidad educativa a través de su compromiso y dedicación en su campo

de trabajo. Esto se puede corroborar en las *Leyes y Reglamentos de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (UANL, 2005) que rige a organismos que forman las políticas nuestra máxima Casa de Estudios. En el artículo 2 del reglamento del personal académico, se estipula que el personal académico universitario tiene como función el ejercicio de la docencia, la investigación, la extensión de los servicios y la difusión de la cultura. Por tal motivo, se puede decir que existen profesores e investigadores talentosos, desafortunadamente no es numeroso el cuerpo académico que cuente con formación docente universitaria adecuada. Quizá porque en años anteriores se vivieron procesos de explosión demográfica y sociopolítica de manera que las universidades públicas, entre ellas la UANL, se vieron en la necesidad de establecer el pase automático a la universidad. Esto trajo como consecuencia el rápido incremento de la planta docente universitaria, lo que propició el ingreso de profesores recién egresados o próximos a concluir sus estudios de licenciatura (Chávez, 1999: 3). Como consecuencia de este fenómeno, “se desconoce la procedencia de los docentes, la formación de los mismos y su experiencia pedagógica” (Acevedo, C., Ramírez, M, Fernández, M., Livas, A., y Vences, 1992: 16). En ese entonces se crean una serie de organismos a nivel nacional para ayudar a elevar la calidad de los servicios docentes tales como: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) y más tarde Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Desgraciadamente no todo el personal académico ha tenido o tiene acceso a este tipo de oportunidades debido a que son ofrecidos a profesores de tiempo completo, y aún en la actualidad, en la nómina universitaria, existe una gran cantidad de profesores por horas, por contrato o por recursos propios.

Entonces, se puede señalar que la problemática es amplia, ya que muchos profesores por su tipo de contrato no tienen oportunidad de mejorar profesionalmente y por lo tanto están faltos de un compromiso real con la Universidad. Además, en el artículo 45 del capítulo II de la Las Leyes y Reglamentos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2005), se establece que los profesores próximos a ingresar como parte del personal académico deben de pasar por el proceso de concurso de oposición, proceso que en la realidad poco se da por diversas razones como la urgencia de contratar personal para cubrir asignaturas entre otras.

A pesar de lo que estos escenarios pudieran plantear, la UANL se ha preocupado por su planta docente y en el año de 1985 creó el Centro de Apoyo Didáctico que se localizaba en el noveno piso de Rectoría. En 1991 cambió su denominación a Centro de Apoyo y Servicios Académicos (CASA), y en el 2010 a Dirección General de Planeación y Proyectos Estratégicos (DGPPE). Éste se ubica en su propio edificio en la Unidad Mederos y tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad académica a través de acciones de consultoría, gestión y servicios, así como el desarrollo y seguimiento de proyectos educativos que favorezcan el trabajo del personal académico: docencia, investigación, tutoría y gestión.

Martín Fernández (entrevista); coordinador académico de DGPPE, comenta que regularmente en las dependencias respectivas de la UANL se ofrecen cursos disciplinarios para docentes universitarios y se les apoya de diversas maneras para que estudien posgrado. Agrega que la DGPPE ofrece una gama de cursos enfocados a la docencia, la tutoría y la gestión y, de manera transversal, la investigación. Pese a ello, esta capacitación no llega a todos los profesores quienes muy frecuentemente se quejan de lo remoto que se encuentran las

instalaciones. A partir del año 2007 se ha publicado el *Programa de Superación Académica* de la DGPPE y anualmente el catálogo de cursos como apoyo al plan de formación docente.

Otro aspecto importante por mencionar es que la investigación como retroalimentación de la docencia y procedimiento de aprendizaje en la UANL se da en casos muy aislados, falta más impulso al respecto, es decir tiene escasa presencia en los programas y unidades académicas. Hay “pocos esfuerzos de innovación docente y no ha habido una evaluación sistemática de la pertinencia e impacto de las existentes” (Zarzar, 1988: 20). Habría que investigar si los esfuerzos por formar y actualizar a los profesores han sido adecuados para resolver los problemas de la docencia.

Para la UANL, el personal académico universitario tiene como función el ejercicio de la docencia, la investigación, la extensión de los servicios y la difusión de la cultura. Esta información está plasmada en el artículo 2 del reglamento del personal académico dentro de las *Leyes y Reglamentos de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (UANL, 2005) que rige a organismos que forman las políticas nuestra máxima Casa de Estudios. Dentro de la función de docencia y de acuerdo a documentos de la UANL un profesor universitario “tendrá diferentes roles y además se considerarán diversas funciones en cada uno de estos roles, con la finalidad de realizar la planeación áulica y extra áulica requerida para desarrollar las competencias pertinentes” (Modelo Académico de Licenciatura, junio 2008: 5). Los roles del profesor universitario propuestos en este Modelo son: asesor, facilitador, modelo, proveedor de información, desarrollador de recursos, y planeador. La función del asesor es el de tutor de estudiantes, debe aconsejarlos en la toma de decisiones relacionadas a sus trayectorias formativas e identificar problemas con el desempeño académico para canalizarlos a las

instancias correspondientes. El facilitador es un guía del aprendizaje y ayuda en el desarrollo de estrategias, motiva al alumno a través de una interacción permanente, y lo propicia a desarrollar actitudes y percepciones positivas, a tener un pensamiento independiente y respetuoso de la pluralidad, lo impulsa a trabajar en equipo y colaborativamente, así como induce al estudiante a la investigación, a la práctica profesional y al compromiso con los valores. El modelo ilustra, ejemplifica por medio de la práctica, del conocimiento, de las habilidades y las actitudes lo que debe aprenderse. También debe hacer uso de las tecnologías de la información para auxiliar sus actividades docentes. Conocer los documentos que rigen la labor educativa y suministrar información teórica y práctica a los alumnos es la función del proveedor de información. El desarrollador de recursos tiene como tarea crear y coordinar ambientes de aprendizaje basados en la colaboración, interactuar con sus colegas docentes por medio de trabajo colegiado, proyectos y programas académicos incluso participar en programas de formación y actualización. El planeador organiza los contenidos y planea las actividades a realizar para el desarrollo de las competencias adecuadas, evalúa a través de esquemas e instrumentos como exámenes, portafolios de evidencia, foros de discusión, etcétera.

Dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León existe el *Programa de Superación Académica* dirigido al personal académico como un proceso de formación continua. Este programa capacita al personal académico de la universidad para realizar mejor sus funciones académicas a través de procesos formativos, intercambio de experiencias y organización de su práctica docente. El programa surge de la necesidad de realizar cambios en las instituciones de educación superior para adaptarse a las condiciones socioeconómicas y culturales.

El programa contiene competencias específicas: práctica docente, investigación académica, tutoría académica y gestión y planeación universitaria, así como también competencias generales: habilidad para el trabajo académico colaborativo, ejercicio y promoción de valores, habilidad para la solución de problemas y toma de decisiones, habilidad de adaptación ante los cambios en el ambiente social y natural, capacidad para un aprendizaje autónomo y continuo, habilidad para interactuar con la comunidad universitaria, comprensión y respeto ante la diversidad cultural y habilidad de liderazgo.

Como parte del *Programa de Superación Académica* y en apoyo a la visión 2012 de la UANL, la Dirección General de Planeación y Proyectos Estratégicos (DGPPE) ofrece diversas actividades utilizando una metodología centrada en el aprendizaje de los participantes con el objetivo de que realicen propuestas innovadoras a practicar en sus áreas de trabajo académicas. Estas actividades llamadas diplomados se ofrecen cada año y varían según las necesidades que se presenten.

La primer actividad es el *Diplomado de formación básica de tutores* dirigido a los maestros tutores que apoyan la formación integral de los estudiantes universitarios. Consta de cuatro módulos: contexto de la actividad tutorial, el tutor y el tutorado como persona, la entrevista en la actividad tutorial, y habilidades académicas del estudiante. Una segunda actividad: *Diplomado tendencias del diseño y desarrollo de los programas académicos en educación superior* es el dirigido a académicos con el propósito de que analicen y valoren diferentes características de las tendencias relevantes de cambio en el proceso de formación profesional para que ellos tomen decisiones adecuadas acerca de su incorporación a los programas académicos institucionales. Los temas a tratar son la formación profesional por

competencias, el enfoque educativo centrado en el aprendizaje, flexibilidad curricular y académico-administrativa y la evaluación en los nuevos enfoques educativos.

El *Diplomado en coaching ontológico* es la tercer actividad ofrecida por DGPPE y dirigida a tutores con el propósito de que los participantes experimenten un proceso de entrenamiento para obtener la habilidad de observar y desarrollar destrezas de conversación. Los módulos que forman el diplomado son: introducción al coaching, habilidades de comunicación, la emocionalidad como dominio lingüístico y el coaching como modelo de intervención. Otro diplomado en unción de tutorías es el de *Formación básica de tutorías para entrenadores deportivos* que consta de los siguientes temas: contexto de la actividad tutorial, el tutor-entrenador y el tutor-deportista como personas, tutoría para la actividad deportiva e investigación en el proceso tutorial.

También se ofrece un seminario: *Teoría y técnica de la entrevista psicológica en docencia y asesoría*, cuyo objetivo es que el partícipe aprenda conceptos básicos de la entrevista psicológica añadiendo los principios que la fundamentan junto a una actitud reflexiva. Además, se ofrece a los docentes un *Taller para el uso y aplicación de tecnología en aulas interactivas* con la intención de proporcionarles herramientas técnicas que les otorguen el uso del pizarrón electrónico en el salón de clases.

Didáctica centrada en el aprendizaje es un curso que se ofrece con el objetivo de hacer que los participantes reflexionen sobre su función como docentes, su forma de pensar en el acto educativo, y la forma de realizar su práctica docente. Conjuntamente, el curso *El rol del profesor de educación superior en el nuevo modelo educativo* es brindado con la finalidad de

conceptualizar y analizar el nuevo rol del profesor en el nuevo modelo educativo, aplicando una guía que proporcione el proceso de cambio individual e institucional.

Al mismo tiempo, el curso *Inducción al puesto del funcionario académico administrativo en las instituciones de educación superior* se ofrece a los mandos medios y superiores de las instituciones de educación superior para ubicarlos en un marco de referencia respecto a los retos que el mundo contemporáneo manifiesta para a su vez entender el papel de la administración estratégica de calidad y de cambio para la mejora institucional. El curso de *Desarrollo humano* contribuye a la realización del nuevo perfil del docente universitario pues trata de que los participantes mejoren la capacidad de valorar al ser humano como persona. Simultáneamente, el *taller de Liderazgo* ofrece aprender a maximizar el rendimiento del personal a su cargo, aprender a minimizar los aspectos débiles, orientar y potencializar las personalidades. *Enseñando y aprendiendo con el método de casos* es un curso que se utiliza como estrategia de enseñanza y evaluación para el alcance de aprendizajes significativos en la sociedad del conocimiento.

Además, también se ofrece el curso *Habilidades académicas del estudiante* en el que se discute la importancia de los modelos educativos universitarios, que vislumbren el desarrollo de habilidades de aprendizaje en los estudiantes. Finalmente, se invita al *curso Inglés teórico-práctico* para que los alumnos se vean involucrados en contextos significativos y comunicativos para que adquiera estrategias que le permitan el manejo del idioma inglés (Catálogo CASA: 2008).

Es importante mencionar que tal como se describió al principio de esta sección, los diplomados ofrecidos pueden variar cada año, pues la información aquí plasmada corresponde

a finales del 2008, tiempo en que se comenzó este estudio. Actualmente, el *Programa de Superación Académica* ofrecido por la Dirección General de Planes y Programas Estratégicos (DGPPE) diseñado en competencias, tiene como objetivo responder a la Visión 2020 de la UANL, en este programa se pretende “desarrollar en el personal académico las competencias básicas para la operación del nuevo modelo educativo de formación integral” (Programa de Superación Académica, UANL, 2011: 4). La dirección electrónica en donde se puede consultar esta información es: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/PSA.pdf>.

Los diplomados ofrecidos este año 2012 están organizados en cuatro áreas: práctica docente, investigación académica, tutoría académica, gestión y planeación universitaria, y elementos complementarios. Todos ellos basados en las funciones que los docentes universitarios deben cumplir. Se exponen solamente los diplomados relacionados al área de práctica docente por la naturaleza de la presente investigación tal como aparecen en el portal de la DGPPE.

- *Diplomado básico en docencia universitaria* cuyo objetivo es que los profesores desarrollen las competencias generales y específicas que les permitan poner en práctica los ejes estructuradores, así como el operativo y los transversales, que componen el Modelo Educativo de la UANL y que determinan el quehacer docente tanto en la fase de planeación como en la realización y en la evaluación del proceso educativo. Así mismo que puedan contar con los elementos teórico prácticos, que les permitan desempeñarse como docentes de calidad dentro de este nuevo contexto.

- *Enseñando y aprendiendo con el método de casos* que tiene el propósito de Que el docente de la UANL pueda desarrollar y aplicar el método de casos como estrategia de enseñanza y aprendizaje, en el desarrollo de competencias tales como: la toma de decisiones, el análisis de situaciones en casos reales, así como el trabajo en equipo.
- *Inducción a la docencia universitaria* con el propósito de que el docente desarrolle las competencias generales y específicas que actualmente se requieren ante las nuevas orientaciones y prácticas educativas en la implementación de un enfoque educativo en el cual el estudiante sea el que construya su propio aprendizaje.
- *El método de proyectos* en el que se pretende conocer los elementos de la metodología, el manejo, desarrollo y aplicación de la estrategia del método de proyectos en enseñanza superior ya que es una estrategia que propicia experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos complejos del mundo real a través de los cuales desarrollan y aplican habilidades y conocimientos además de que posibilita el desarrollo de capacidades de creatividad, actitudes de confianza, curiosidad, exploración, así como aptitudes de saber-hacer, fundamentales todas ellas en los ambientes.
- *Estrategias de aprendizaje* en el que se capacita a los profesores en el uso de estrategias, recursos, materiales, y ambientes educativos para la formación de estudiantes, así como también, para instrumentarlas a favor de la educación centrada en el aprendizaje y basada en competencias.

- *Diseño de planes de clase* para innovar en el diseño de planes de clase a partir del reconocimiento de las necesidades del grupo y el nivel de competencias que se requiere lograr durante la unidad de aprendizaje, centrando los procesos y actividades de formación en el estudiante favoreciendo el aprendizaje significativo.
- *Evaluación de los aprendizajes* cuyo propósito es integrar a la práctica docente diversos procesos y medios de evaluación bajo una nueva perspectiva de la evaluación que permita el reconocimiento de la evaluación como proceso y un medio que orienta la formación y el desarrollo del aprendizaje integral del estudiante acorde a los lineamientos del modelo educativo.

A través de la diversa gama de diplomados por parte de la DGPPE, se aprecia que existe una oferta de formación docente continua para los profesores universitarios con el objetivo de responder a la Visión 2020. Dentro de los resultados del presente estudio, solamente uno de los participantes señala ser parte del personal que capacita a profesores de la UANL en el diplomado básico en docencia universitaria. El apoyo a los profesores en su formación pedagógica es paulatino, pues la planta docente es amplia y las instalaciones en donde se imparten los diplomados es remota. La Facultad de Filosofía y Letras también ofrece diplomados y cursos de formación docente como parte de su *Programa de Formación Continua*. Además, estos cursos son impartidos en las instalaciones localizadas dentro de Ciudad Universitaria.

1.5.1.3 Programas de formación docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL

La Facultad de Filosofía y Letras cuenta con el *Programa de Educación Continua* con el objetivo de impulsar el proceso de formación integral del personal docente, administrativo y de los miembros de la comunidad universitaria. Existe un programa anual donde se promueven e imparten cursos, seminarios, diplomados y coloquios de formación y actualización por áreas de especialidad. Cabe señalar que este programa surge en el año 2003 con el propósito de contribuir al alcance de las metas en la visión UANL 2012. Los diplomados ofrecidos para este semestre son: *Diplomado en competencias didácticas para las matemáticas, Diseño y elaboración de programas didácticos por competencias, Gestión y desarrollo de recursos humanos, en Docencia y en Enseñanza del Inglés* (Programa de Educación Continua). La información sobre estos diplomados fue recabada en el año 2009. Cabe señalar, que en el departamento de posgrado de la misma facultad, también ofrecen frecuentemente seminarios, coloquios y conferencias como parte de la formación pedagógica de la comunidad docente y de investigación.

Uno de los aspectos importantes incluido en el Modelo Académico de la UANL es los roles y funciones de los docentes universitarios. Por ello, este aspecto debe incluirse en los programas de formación docente de la Facultad de Filosofía y Letras con el fin de preparar y/o actualizar a los profesores en su quehacer docente.

De acuerdo al análisis del documento del Modelo Académico de la Facultad de Filosofía y Letras (2005) se perciben los siguientes roles docentes: 1) desarrollador de recursos, por la integración de comisiones de cada una de las disciplinas compuestas por profesores de cada colegio y por la utilización del aprendizaje basado en problemas, donde los

estudiantes se encuentran en ambientes de aprendizaje sustentados en relaciones de colaboración, y por la participación en proyectos curriculares, 2) proveedor de información, por la creatividad en el aula y la incorporación al proceso educativo de diversos componentes tecnológicos, a fin de facilitar el acceso remoto a los materiales educativos en diversos formatos y con múltiples lenguajes de herramienta tecnológica, 3) planeador, por la integración de prácticas educativas que induzcan el desarrollo de nuevas capacidades traducidas en competencias profesionales de acuerdo a los estilos y aptitudes de aprendizaje de los estudiantes, 4) modelo, por usar las tecnologías de la información, 5) asesor, por ayudar en la toma de decisiones relacionadas a su propio perfil profesional al seleccionar un número determinado de cursos optativos, y 6) facilitador, por fomentar en los estudiantes la producción de aprendizaje, el trabajo en equipo y colaborativo, y el aprendizaje de una segunda lengua.

Si bien, estos roles no están expresados claramente, se infieren implícitamente y están basados en el Modelo de la UANL 2005. Conjuntamente, la estructura de ese modelo académico está orientada en las siguientes dimensiones: formación integral, modelo centrado en el aprendizaje, flexibilidad, manejo de información y tecnología y manejo de una segunda lengua. Se puede observar que existen puntos en común con el Modelo de la UANL actual, pero carece de puntos como la formación y actualización docente, las asesorías o tutorías propiamente dichas, la internacionalización, y la evaluación. Es necesario la revisión y actualización del Modelo Académico de la Facultad de Filosofía y Letras para que se dé una concordancia con el Modelo Educativo y Académico de la UANL actuales que son parte de la Visión 2012, pues las actividades y roles que cada individuo debe realizar para operar el

Modelo no están ni claros ni bien identificados. Es decir, se requiere una mejor explicación de los roles y funciones de los docentes de acuerdo al contexto de la Facultad y de la UANL. Sin embargo, en los resultados de este estudio se puede percibir que los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje ponen en práctica algunas cuestiones que se plantean en el Modelo de la UANL sin haber recibido formación específica para la implementación del modelo tales como el uso de diferentes roles: planeador, facilitador, proveedor de información, desarrollador de recursos, modelo y algunas veces asesor, también cuestiones como clases de tipo interaccionista basadas en la contextualización, en el aprendizaje significativo a través del uso de estrategias como los objetivos, las analogías, los mapas conceptuales y los organizadores previos, el resumen, las preguntas intercaladas y las ilustraciones. En otras palabras, la mayoría de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desarrollados en la praxis educativa de los sujetos de esta investigación tienen matices del modelo propuesto por la UANL a pesar de no haber recibido formación para el desarrollo del mismo.

1.5.2 Contexto regional e institucional del Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL

En esta sección se ofrece el contexto regional e institucional del Colegio de Ciencias del Lenguaje con el objetivo de contextualizar la forma en que se da la docencia de los universitarios en esta institución.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León fue fundada en el año de 1950, sin embargo existen antecedentes que datan desde 1946, cuando el Mtro. Francisco M. Zertuche estaba a cargo de los cursos en la Escuela de Verano en ese entonces. Desde su creación la Facultad ha luchado por el avance e innovación de un

conocimiento que pueda responder a las exigencias contextuales y situacionales. Así, ha promovido varios rediseños curriculares como en los años de 1976, 1984, 1999 y 2005, con los que se muestra interés por el desarrollo y actualización del conocimiento para llegar a una excelencia y prestigio no sólo de las licenciaturas ofrecidas en la Facultad de Filosofía y Letras, sino de la misma Universidad Autónoma de Nuevo León. Las licenciaturas que se ofrecen en la Facultad son siete: Ciencias del Lenguaje, Bibliotecología y Ciencias de la Información, Educación, Historia y Estudios de Humanidades, Filosofía y Humanidades, Sociología y Letras Mexicanas; y todas ellas han forjado el reconocimiento de la Facultad como el centro de formación humanística y de ciencias sociales más importante del noreste, al contar con egresados distinguidos como los mejores docentes en lengua extranjera, humanidades, y ciencias sociales, así como expertos en procesos de capacitación, adiestramiento, rediseño curricular y planeación (Informe de autoevaluación, 2010: 2).

La oferta educativa ofrecida es atractiva para estudiantes de los estados de Tamaulipas, Coahuila, Zacatecas, San Luis Potosí, y Veracruz, entre otros. La Universidad Autónoma de Nuevo León fundada en 1933, fue la primera institución de educación superior en el Estado. Actualmente ocupa el primer lugar en la entidad por su cobertura gracias a todos los programas de licenciatura, especializaciones, y posgrados ofrecidos (Informe de autoevaluación, 2010: 5).

La Facultad de Filosofía y Letras está situada en el campus de Ciudad Universitaria, en la ciudad de San Nicolás de los Garza; ciudad que forma parte del área metropolitana de Monterrey. Esta área, con sus escuelas de educación superior y centros culturales, define la vida económica, social y política del Estado de Nuevo León.

En septiembre de 1974 surgió la Licenciatura en Traducción, el fundador fue el Mtro. Herón Pérez Martínez quien tuvo una visión muy futurista, vio las necesidades de comunicación internacionales, pues el contexto del Estado es principalmente industrial. La licenciatura tenía como objetivo principal formar traductores, a la vez de resaltar la importancia de la enseñanza del inglés al preparar a los estudiantes con herramientas en didáctica durante dos semestres (Revista de los 30 años de la Facultad de Filosofía y Letras, 1981; González, A., entrevista personal, Marzo 17, 2010)

Posteriormente, en 1983 un grupo de maestros (Dr. Herón Pérez, Dra. Irene Gartz, Dra. Ruth Hassell, Dra. Aida Oward, y Dr. Armando González) trabajaron en la transformación de la licenciatura, tomando en cuenta las nuevas tendencias, visiones y opiniones de egresados; es decir la realidad educativa de la población estudiantil, obteniendo como resultado la Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en Traducción (del inglés al español) o en Didáctica del Idioma (Informe de autoevaluación, 2010: 6; González, A., entrevista personal, Marzo 17, 2010).

Desde entonces, el plan de estudios se ha revisado cada cinco años aproximadamente para mantener el nivel de calidad de cada uno de los programas. Fue así que en 2000 se empezó un rediseño curricular, se modificaron las acentuaciones y en 2005 se decidió darle el nombre de Licenciatura de Ciencias del Lenguaje con acentuaciones en: Traducción e Interpretación, Enseñanza del Inglés, y Educación Bilingüe. Más tarde se incluyó la acentuación de Enseñanza del Francés.

El alumnado de la licenciatura de Traducción, ahora Ciencias del Lenguaje ha crecido constantemente, es el programa con mayor número de alumnos de la Facultad; con una

matrícula de 1274 estudiantes (dato recabado el 23 de agosto 2012). Conserva una demanda laboral en escuelas públicas y privadas en todos los niveles de educación, teniendo así un gran reconocimiento académico, social y laboral dentro y fuera del País. Existen en la ciudad otras universidades privadas que ofrecen programas similares al del Colegio de Ciencias del Lenguaje como: la Universidad Regiomontana, la Universidad Interamericana del Norte, la Universidad Alfonso Reyes, el Colegio Americano Anáhuac y el Instituto Laurens. También hay otras universidades mexicanas que cuentan con carreras muy semejantes como se muestra en la siguiente tabla (Informe de autoevaluación, 2010: 7-13).

Tabla 1. Universidades en el País con carreras similares a la licenciatura en Ciencias del Lenguaje.

Universidad	Licenciatura
1. Centro Universitario Angloamericano	Lic. en Idiomas
2. Instituto Superior de Intérpretes y Traductores	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Idiomas • Lic. en Interpretación • Lic. en Traducción
3. Universidad Autónoma Metropolitana	Lic. en Lingüística
4. Universidad Intercontinental	Lic. en Traducción
5. Universidad Pedagógica Nacional	Lic. en Enseñanza del Francés
6. Universidad del Valle de Atemajac	Lic. en Enseñanza del Inglés

7. Universidad De Guadalajara	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Docencia del Inglés • Lic. en Didáctica del Francés
8. Centro de Actualización del Magisterio en Netzahualcóyotl	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Media en: Inglés • Lic. en Educación Secundaria en: Inglés
9. Centro de Actualización del Magisterio Toluca	Lic. en Educación Secundaria en: Inglés
10. Instituto Universitario Franco Inglés de México, S.C	Lic. en Lengua Inglesa
11. Universidad Autónoma del Estado de México	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Enseñanza del Inglés • Lic. en Lenguas
12. Universidad Nacional Autónoma de México - F.E.S. Acatlán	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Enseñanza de Francés como Lengua Extranjera • Lic. en Enseñanza de Inglés • Lic. en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera
13. Universidad Autónoma del Estado de Morelos	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Enseñanza del Francés • Lic. en Enseñanza del Inglés
14. Universidad Internacional, A.C.	Lic. en idiomas
15. Colegio Americano Anáhuac de Monterrey, A.C.	Lic. en Ciencias de la Educación en Enseñanza del Idioma Inglés
16. Instituto Laurens, A.C.	Lic. en Educación Básica Bilingüe
17. Instituto Universitario México Americano	Lic. en Lingüística Aplicada
18. Universidad Ateneo de Monterrey	Lic. en Ciencias de la Educación en Idioma Inglés

19. Universidad Regiomontana, A.C.	Lic. en Ciencias de la Educación en Enseñanza Bilingüe
20. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Lic. en Enseñanza de Lenguas Extranjeras
21. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Lingüística y Literatura Hispánica • Lic. en Lenguas Modernas Francés • Lic. en Lenguas Modernas Inglés
22. Centro Universitario Angloamericano - Plantel Puebla	Lic. en Idiomas
23. Centro Universitario Irlandés, A.C.	Lic. en Idiomas
24. Colegio Froebel	Lic. en Lenguas Extranjeras
25. Fundación Universidad de Las Américas Puebla	Lic. en Idiomas
26. Instituto de Estudios Avanzados Siglo XXI	Lic. en Lenguas Modernas
27. Instituto de Estudios Superiores de Texmelucan	Lic. en Idiomas
28. Instituto de Lenguas El Universo del Lenguaje, A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Lenguas Modernas • Lic. en Traducción de Lenguas Modernas
29. Instituto Mixteco de Educación Integral, A.C.	Lic. en Idiomas
30. Instituto Universitario Ángelus	Lic. en Idiomas
31. Instituto Universitario Puebla, S.C.	Lic. en Enseñanza de Lenguas

32. Universidad de América Latina	Lic. en Idiomas
33. Universidad de Oriente	Lic. en Lenguas Extranjeras
34. Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla	Lic. en Lengua Inglesa
35. Universidad del Valle de Puebla, A.C.	Lic. en Lenguas Extranjeras
36. Universidad Europea, A.C.	Lic. en Idiomas
37. Universidad Interamericana, A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Idiomas • Lic. en Traducción e Interpretación
38. Universidad Madero	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Bilingüe • Lic. en Lenguas Extranjeras
39. Universidad Palafoxiana	Lic. en Lenguas Extranjeras
40. Universidad Realística de México	Lic. en Idiomas
41. Universidad Siglo XXI	Lic. en Lenguas Modernas
42. Universidad Autónoma de Querétaro	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Lenguas Modernas en: Español • Lic. en Lenguas Modernas en: Francés • Lic. en Lenguas Modernas en: Inglés
43. Universidad Interamericana del Norte	Lic. en Lengua Inglesa con Enfoques Bicultural y Traducción
44. Universidad de Quintana Roo	Lic. en Lengua Inglesa

45. Universidad Interamericana del Norte - Campus San Luis Potosí	Lic. en Lengua Inglesa
46. Universidad Tangamanga, S.C.	Lic. en Educación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras
47. Instituto de Estudios Profesionales de Inglés Teacher Rogers	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Idioma Inglés • Lic. en Idioma Inglés en Traducción y Docencia
48. Universidad Autónoma de Sinaloa	Lic. en Docencia del Inglés
49. Universidad de Mazatlán, A.C.	Lic. en Enseñanza del Inglés
50. Universidad Interamericana del Norte - Campus Sinaloa	Lic. en Lengua Inglesa
51. Universidad de Sonora	Lic. en Enseñanza del Inglés Lic. en Lingüística
52. Universidad Interamericana del Norte - Campus Villahermosa	Lic. en Lengua Inglesa
53. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Lic. en Idiomas
54. Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A.C.	Lic. en Idiomas
55. Universidad Autónoma de Tamaulipas	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Lingüística Aplicada • Lic. en Idioma Inglés
56. Universidad de Relaciones y Estudios Internacionales, A.C.	Lic. en Lenguas Extranjeras
57. Universidad Autónoma de Tlaxcala	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Lingüística Aplicada • Lic. en Lenguas Modernas Aplicadas

58. Universidad Cristóbal Colón	Lic. en Lengua Inglesa
59. Universidad de América Latina - Plantel Xalapa	Lic. en Idiomas
60. Universidad de Oriente – Veracruz	Lic. en Lenguas Extranjeras
61. Universidad Mexicana - Plantel Veracruz	Lic. en Idiomas
62. Universidad Veracruzana	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Lengua Francesa • Lic. en Lengua Inglesa
63. Centro Escolar de Estudios Superiores de Oriente, A.C.	Lic. en Idiomas
64. Instituto de Estudios Superiores de Valladolid, A.C.	Lic. en Idiomas
65. Tecnología Turística Total, A.C.	Lic. en Lenguas Modernas
66. Universidad Autónoma de Yucatán	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés
67. Universidad Interamericana del Norte	Lic. en Lengua Inglesa

Para el año 2010 el Colegio de Ciencias del Lenguaje comprendía un cuerpo docente de 53 maestros en el Colegio. Para el 2011, año en que se aplicaron los instrumentos del presente estudio, la planta docente ya estaba compuesta por 60 docentes.

Se puede percibir la importancia del Colegio de Ciencias del Lenguaje dentro y fuera del País debido al ejercicio profesional de sus egresados y a la demanda que éstos tienen en el mercado laboral. Es un Colegio que ha crecido académicamente; tanto en el número de

población docente como en la estudiantil. Por ello se enfatiza la trascendencia de investigar cómo los formadores de docentes del mismo Colegio desarrollan la docencia, tomando en cuenta su formación pedagógica, sus opiniones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los planes y programas de actualización docente que han cursado, así como las estrategias de enseñanza empleadas.

Después de plantear el problema de investigación, y el contexto en que se desarrolla, se presenta la fundamentación teórica del mismo estudio.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan las bases teóricas las cuales son una parte primordial en la investigación sobre los modelos pedagógicos de los formadores de docentes. Caso: Colegio de Ciencias del Lenguaje.

2.1 Docencia en la Educación superior

De Jesús, Méndez, Andrade y Martínez (2007) expresan interesantes antecedentes sobre la docencia, ellos refieren que desde tiempos antiguos existían maestros espirituales (chamanes, magos, sabios) quienes aleccionaban a sus discípulos compartiendo su modo de vida y a través de parábolas. Por otra parte, existían filósofos que con sus discursos cambiaron paradigmas, religiones y culturas; también había diáconos que adoctrinaban en monasterios y colegios y finalmente los profesores de las primeras instituciones educativas que se dedicaban a transmitir conocimientos. Sucede entonces que la educación, desde el primer hombre que se separó del medio en el que se encontraba y se volcó a transmitir sus experiencias hasta el mundo actual globalizado, se ha desarrollado en un mundo paralelo. El primer mundo paralelo va desde la experimentación, el desarrollo de la inteligencia, de los sentidos y de la imaginación hasta la reflexión, el auto-conocimiento y de acuerdo a Foucault (citado en De Jesús, et al., 2007) el cuidado de sí mismo. El segundo mundo paralelo parte desde la imitación de individuos con más experiencia hasta la participación en procesos de aprendizaje con seres con habilidades necesarias para formar y capacitar a otros. Situación que produjo que los discípulos siguieran los ejemplos de sus instructores, profesores, maestros, facilitadores, etcétera (De Jesús, et al., 2007).

Es entonces que en nuestro mundo actual, lleno de avances científicos y tecnológicos que ayudan al desarrollo de la sociedad en un ambiente globalizado, se constituye la educación superior como la conocemos. Es a través de esta educación superior o universitaria que se responde a las necesidades de la sociedad y se forman estudiantes para el futuro con la finalidad de realizar la tarea universitaria que de acuerdo a Brown y Atkins (1988) reside en tres funciones: docencia, investigación y gestión. Al realizar estas funciones se preserva y difunde el conocimiento, las costumbres y se impulsan los avances tecnológicos, científicos, sociales y hasta políticos. Sin embargo, para llevar a cabo esta difícil tarea se requiere de diferentes actores como: estudiantes, administrativos y profesores. Esta investigación está centrada en los profesores universitarios que deben cumplir con los diversos roles y funciones de docencia, investigación, gestión, y tutorías, uno más a los que Brown y Atkins mencionan.

Brown y Atkins (1988) señalan que el profesor universitario desarrolla la docencia considerada como una actividad compleja que demanda intelecto y enfrenta desafíos sociales además de requerir de una serie de habilidades que se pueden adquirir, mejorar y ampliar. La demanda intelectual necesaria en la enseñanza superior precisa que el docente conozca en un sentido amplio y profundo la asignatura que imparte, a la vez de ser capaz de pensar y resolver problemas, analizar temáticas, reflexionar sobre enfoques adecuados, seleccionar estrategias y materiales, organizar y estructurar ideas, información y tareas para los alumnos. Ninguna de estas actividades ocurre en el vacío, son retos sociales que acontecen en el contexto de un departamento e institución. Pero lo más importante de todo, es que una docencia de calidad necesita que el profesor tome en cuenta lo que los estudiantes conocen, comunicarse con ellos, estimular su aprendizaje y pensamiento. Es decir, para una enseñanza efectiva hace falta

conocer la materia, conocer a los alumnos y conocer cómo enseñar. Razón por la cual es imprescindible investigar cómo los docentes desarrollan su práctica educativa.

2.2 Docencia universitaria

Esta sección se refiere a la práctica docente dentro del ambiente universitario en donde se describen las tendencias, modelos de enseñanza, y roles de los profesores y alumnos.

2.2.1 Definición de docencia universitaria

La docencia, actividad que promueve conocimientos, es parte importante de la construcción del conocimiento y la acumulación de saberes. Su significado enciclopédico es “práctica y ejercicio de las personas que se dedican a la enseñanza” (Norman, 2004:197). Según Gómez 1988, “la palabra viene del latín *docere* que se refiere a enseñar, instruir, hacer aprender, hacer que se acepte” (citado en De Jesús et al., 2007: 19). Por otro lado, en un sentido más específico se puede hablar de docencia universitaria, término reciente, pues lleva sólo algunas décadas en desarrollo y que se define como la función institucional que se torna en la formación de profesores (Jackson, 1975, citado en Alvarado, 2001: 9).

Ortega señala que “docencia universitaria comprende la definición de las concepciones curriculares que orienta a la institución; la determinación de los perfiles profesionales, el tipo de práctica profesional que realizan los estudiantes; todo lo referido al proceso de selección y evaluación de los profesores, la investigación evaluativa sobre los procesos de formación profesional, los criterios para definir y evaluar a los egresados; la determinación de crear o cerrar carreras; la forma en que se implementan programas de educación continua y todo lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje” (citado en Alvarado, 2001: 8-9).

Para Lucarelli (2008: 4) ésta es “el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido... altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión”. En contraste, Álvarez afirma que “no existe una didáctica universitaria como tal, lo que se presenta es un conjunto de hábitos docentes que por decantación, sin que se haya realizado un análisis reflexivo, han ido impregnando el quehacer del conjunto de profesores de una licenciatura, existiendo unas características metodológicas comunes a las diferentes áreas disciplinares” (citado en Monereo, 2003: 21). Otra definición es “actividad primordial en el proceso de formación y actualización de los integrantes de la comunidad universitaria, es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Alvarado, M., 2001). Según Herrán Gascón (2001) docencia universitaria es “el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad” (12).

De acuerdo a Brown y Atkins (citado en Zabalza, 2007), “la visión profesional de la enseñanza parte de dos asunciones previas: que lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja y un fuerte reto social” con altas exigencias intelectuales (analizar y resolver problemas, analizar temáticas, apreciar maneras de abordar contenidos, seleccionar estrategias metodológicas, y organizar ideas) y “que enseñar adecuadamente consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso mantenido de formación”; saber identificar conocimientos previos del alumno, establecer una buena comunicación con los estudiantes, saber manejar un grupo y al mismo tiempo motivar los alumnos (110-11). En otras palabras, el docente universitario también tiene una función formativa, una formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a

situaciones diversas y en la solución de problemas. Se requiere que el profesor universitario sea no solamente un buen científico o un buen gestor, sino un buen formador y que además de usar sus conocimientos, estimule el desarrollo y madurez de los estudiantes para que sean personas más cultas, más completas desde el punto de vista personal y social (Zabalza, 2007). Por otro lado, Romero (2005) considera que desde tiempos remotos el docente ha sido objeto de estudio y de reflexión con el objetivo de mejorar su práctica profesional. Para mejorar esta práctica y a la vez el aprendizaje, se requiere del mismo docente ya que juega un papel principal por ser él quien establece su propia conducta para ser competente y un buen profesor.

Para Zabalza (2007), la docencia universitaria es contradictoria refiriéndose a los parámetros de identidad socio-profesional. Él considera que para muchos profesores universitarios ésta es signo de alto status social debido a que para dichos profesores es más fácil verse a sí mismos desde la perspectiva de su ámbito científico (ingenieros, físicos, biólogos, etc.) que como docentes universitarios (profesor). Sitúan su identidad en su especialidad más que en su práctica o saber docente. Uno de los factores que se atribuyen a ésta concepción es debido a la preparación para el ejercicio profesional, pues muchos profesores poseen los conocimientos y habilidades demandados para ejercer la función relacionada al puesto que deben desempeñar. Asimismo, Zabalza (2009) más tarde define docencia universitaria como un “constructo de competencias en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado con la práctica” (71).

Se puede observar una amplia variedad de definiciones sobre el concepto de docencia universitaria, todas ellas relacionadas a la actividad del profesor, su formación, actualización, metodología, función, habilidades, concepciones, e identidades entre otros. De tal forma que

Monereo (2003) incluye en su definición las diversas opiniones que cada autor ha plasmado, pues no hay una sola definición, sino un conjunto de sentidos que forman parte del concepto tratado.

2.2.2 Tendencias y elementos de docencia universitaria

Para comprender más sobre cómo se imparte la docencia en el Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL se proporciona una fundamentación teórica de los elementos y tendencias de docencia universitaria. Diversos autores relacionan el concepto de docencia universitaria con la formación docente, la cual, según Greybeck, Moreno y Peredo (1998) está compuesta de las funciones de formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes. La primera función inicial es la preparación profesional para la docencia obteniendo un título para ejercer. La segunda función actualización es la ampliación de la formación inicial, sin obtener necesariamente un grado. La tercera función superación, es la ampliación de la formación inicial obteniendo, un título de posgrado, es decir es una actualización. La cuarta función es la capacitación, que es la formación docente para profesores que ejercen la docencia sin tener conocimientos pedagógicos. La última es la función de nivelación, en donde se complementa la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura y así lo logren. Pero cuando se habla de la formación docente, las autoras se refieren a un proceso de desarrollo más que a un programa de estudios o de aprendizajes alcanzados de manera permanente, debido a que en ese proceso característico de la formación docente pasa por una serie de etapas en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. Ese proceso sigue a través de la vida profesional mediante constante actualización, sobre tópicos relacionados con la tarea docente. Un profesor requiere estar

siempre dispuesto a tomar retos y hallazgos que concurren en el camino profesional, y al mismo tiempo, estar interesado en examinar y perfeccionar sus metas y sus técnicas en cada año escolar y con cada grupo nuevo de estudiantes.

La formación de docentes en la historia de México se ha visto desde diferentes concepciones y acciones. Esto ha sucedido en correspondencia, no sólo con las tendencias vigentes en cada periodo en los diferentes países del mundo, sino sobre todo con lo que ciertos grupos sociales asumen qué debe ser el rol del maestro. En consecuencia, se han presentado épocas en las que el docente es considerado guardián de que las nuevas generaciones aprendan y respeten las normas y estilos de conducta considerados como plausibles; épocas en que lo importante es que el docente sepa cómo hacer para que los alumnos logren ciertos aprendizajes; épocas en que el docente debe saber qué enseñar; épocas en las que el docente debe de ser un crítico, capaz de fundamentar teóricamente lo que debe hacer; épocas en que la docencia es vista como tarea íntima y necesariamente vinculada con la investigación, etcétera (Greybeck et al., 1998). Actualmente, el énfasis es en el logro de competencias, en donde el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional es lo más importante, y es interesante observar cómo se realiza la práctica a través de esta perspectiva.

De acuerdo a Farrand (1999: 232), “una educación universitaria se ubica dentro de un espacio, que es la universidad”. En este sentido existe un problema, pues la universidad mundial obedece a tres tradiciones: la Universidad profesionalizante, que surgió en París en la Edad Media; la Universidad tradicional de la investigación de la que tiene sus raíces en Alemania; y, la universidad inglesa, como un espacio para la reflexión. Entonces es difícil encontrar una universidad que no cuente con estas tres tradiciones. En el caso de México, las

universidades cuentan con esta tradición profesionalizante en donde se forman profesionales para comprender y compartir los productos de los investigadores, es decir los profesionales tienen que compartir su lenguaje, su forma de pensar y actuar para mantenerse actualizados. Además, tienen que reflexionar sobre su quehacer cotidiano, por eso su formación como universitarios no se limita a lo técnico-profesional como era hace años. Ahora los egresados deben desarrollar su capacidad de análisis, de reflexión, de crítica y de construcción alternativa y dejar de ser repetidores de datos, definiciones e información.

Farrand (1999), agrega que esto trae como consecuencia el pensar sobre la forma de enseñanza que promueva este estilo de universitarios, en donde la didáctica del profesor ayude a los estudiantes a reflexionar y en donde las clases sean una oportunidad para discutir y cuestionar haciendo que los alumnos lleguen documentados con anticipación. Desafortunadamente, este estilo de enseñanza no es muy común ya que los profesores no cuentan con una preparación docente y tienden a modelar y reproducir los patrones a través de los cuales ellos aprendieron, un proyecto de capacitación para los profesores podría romper con este patrón.

Años atrás en México, según Farrand (1999), se percibía a la licenciatura como una titulación o permiso para el desempeño laboral, a la maestría para ser docente y al doctorado para hacer investigación. Él realizó un estudio sobre la maestría en diferentes instituciones en México pretendiendo detectar su forma de trabajar y la cantidad de horas que se dedicaban a diversos aspectos, concluyendo que los estudiantes son pasivos y que tienden a repetir lo que sus profesores les dan además de que las maestrías no funcionan para romper con los patrones,

pues no forman a nuevas generaciones de profesores reflexivos y con un panorama diferente de lo que es la actividad universitaria.

Tratando de implementar la reflexión en el ámbito de la educación, Muñoz, Quintero y Ancízar (2002) pusieron en práctica la metodología de investigación-acción reflexión en un curso de formación de educadores en la Universidad de Caldas, Colombia. En Colombia, la Normal Superior forma maestros de primaria y la universidad forma a los profesionales que laboran en la educación básica, secundaria, y educación media y les otorga títulos por áreas de conocimiento como licenciado en Ciencias Sociales, en Naturales, en Educación Física, etc. Todas las instituciones tienen una asignatura llamada práctica educativa, docente o profesional que se debe realizar en un colegio que la universidad seleccione. Los alumnos practicantes deben elaborar un proyecto con orientación a un problema educativo, pedagógico o didáctico relacionado con la disciplina en la cual se desempeñan, cabe señalar que estos practicantes aún no son docentes.

En 1994 en la reforma educativa de Colombia se exige la formación científica, pedagógica y ética a todo educador. Por lo tanto, se reglamenta la acreditación de calidad y se instala la investigación pedagógica. Como muchos de los egresados no aprenden a investigar, surge la necesidad de implementar un programa para mejorar la enseñanza y la formación docente promoviendo la solución de problemas sustentado en la reflexión y pensamiento en la acción por ser base del éxito (Muñoz et al., 2002) y a modo personal por ser elementos claves para el ejercicio de la docencia.

Dentro del estado de Nuevo León, también se han realizado investigaciones sobre educación superior, Treviño (2003) en su tesis establece como resultados una presentación de

bases para un programa de capacitación para docentes del Colegio de Lingüística Aplicada, de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Para esto, este investigador llevó a cabo un diagnóstico para encontrar un área de oportunidad con el objetivo de capacitar esas áreas y seguir avanzando académicamente, pues la educación está en un cambio constante.

En la investigación-reflexión llamada “Aspectos teórico metodológicos de los procesos de formación docente universitaria”, realizada en el estado de Nuevo León, Cantú (1998) comenta que es necesaria la evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, y es a través de organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior la (ANUIES), el Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) que acciones diversas se han puesto en práctica para incitar a universidades públicas a innovar y cambiar para perfeccionar la calidad de los servicios que se ofrecen. Esta innovación “es un proceso que permite actualizar el funcionamiento de la institución o del curriculum sin alterar su estructura y sus finalidades. La universidad es la misma pero con nuevos procesos de gestión, con cambios específicos y prácticas cualitativamente distintas, que pueden propiciar mejores resultados” (Cantú, 1998: 165). Además el proceso de innovación se apoya en la participación de los profesores universitarios y su desarrollo profesional como metodología, entrando en una formación continua en donde la actualización permanente, las habilidades docentes, la formación de actitudes y valores propios de la docencia, el liderazgo y compromiso con la calidad son grandes componentes del desarrollo profesional.

Entonces se puede asumir, que es preciso investigar sobre cuestiones de formación y práctica docente, conocer cómo los profesores desarrollan su praxis en el salón de clases para contribuir con soluciones a los problemas educativos vigentes y estar en mejoramiento continuo en el quehacer docente universitario.

El ejercicio de la profesión de enseñante ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos, es entonces que se habla de formación, la cual se relaciona comúnmente con la implementación de programas y contenidos de aprendizaje. Si bien, esto es parte de los soportes o medios y condiciones de la formación, pero no es la formación. La formación con que cuentan los docentes está muy relacionada a la práctica que realizan en las aulas.

De acuerdo a Giller Ferry (1997) “formación es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. Formarse es ponerse en forma. La formación es completamente diferente a la enseñanza y el aprendizaje, es decir la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación. La formación consiste en buscar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer una profesión, un oficio, etc.” (54).

Por lo tanto, la formación es la dinámica de un desarrollo profesional a través de medios que se ofrecen o que uno mismo busca, así las instituciones educativas donde el docente trabaja son parte de los medios de su formación a la vez que en ellas se lleva a cabo con regularidad una práctica docente (eje formativo estructurante).

“Dicha práctica docente se entiende como una acción institucionalizada cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se entiende por práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar, y es a través de ella que se puede revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela” (Cayetano de Lella: 1999, 2).

Asimismo, “no siempre la práctica es por ella misma fabricadora y operante la que determina los fines, sino la práctica reflexiva, contextualizada en el complejo conjunto en el que acciona, lo que designa más justamente la palabra praxis” (Ferry: 1997, 26). Dentro de la formación se dan tres momentos: formación inicial, formación continua y formación permanente. La primera se utiliza para designar el proceso de educación escolarizada de un individuo desde la primaria hasta la primera salida terminal, la segunda tiene dos referencias una hacia la educación para adultos y otra hacia la formación continuada, y la tercera se refiere a la educación permanente, término usado con más frecuencia para hablar de toda actividad de perfeccionamiento (vinculado a la actualización) profesional realizada a iniciativa de los individuos (Alanís: 2004, 7-8).

Según Zabalza (2007: 145) “la profesión docente requiere de una sólida formación, no sólo en los contenidos científicos propios de la disciplina sino en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la docencia”. Por eso, los docentes universitarios necesitan de una doble formación: científica y pedagógica. La formación de los docentes universitarios tiene que ver con aspectos tales

como: profesionalismo; por ser una actividad compleja con una formación específica, formación a lo largo de la vida; pues esta actividad demanda actualizaciones constantes que capaciten a los profesores para dar respuesta a los cambios del mundo y la educación, y calidad de los servicios que prestan las instituciones; sobre todo las públicas que se están movilizándose, pues están viviendo una evaluación de la calidad. En este sentido, la formación del docente universitario (formación permanente) debe enfrentar cuestiones como el sentido y relevancia de la formación, el contenido de la misma, así como a quién va dirigido. Además, existe los argumentos de quién debe impartirla y con qué formatos y metodología. Existen casos de profesores que piensan que la formación de profesores debe de estar en manos del mismo profesor universitario, pues nadie como él para saber qué tipo de formación necesita y ya se las arreglará para enterarse o leer por su cuenta. En cambio otros docentes creen todo lo contrario, opinan que se precisa de una formación basada en las necesidades institucionales para que de esa forma el personal de la institución adquiriera competencias para ser capaces de enfrentar nuevos retos (Zabalza, 2007).

Sin embargo, la libertad de cátedra está estrechamente vinculada con la obligatoriedad y la voluntariedad de formación docente ya que esta libertad está ligada a la toma de decisiones y a la organización del propio trabajo y se ha convertido en una sólida tradición de derechos adquiridos. Así, el docente universitario es quien decide participar o no participar en cualquier proceso de formación que la institución proponga. En consecuencia, de acuerdo a Zabalza (2007) una tarea de los formadores y/o institución es “motivar e iluminar el sentido y los beneficios de los nuevos aprendizajes” (149), para que los profesores universitarios se animen a afrontar la mejora de calidad de su trabajo a través de una formación permanente.

Sólo que para llevar a cabo dicha motivación, la universidad necesita plantear la formación desde una perspectiva en donde integre programas y actividades de formación que resulten interesantes por sí mismas y al mismo tiempo que ofrezcan beneficios para los profesores para que crezca en su propia institución.

En la actualidad la frase *a enseñar se aprende enseñando* resulta no profesional, pues los docentes se deben enfrentar a retos y exigencias para poder ejecutar su enseñanza y al mismo tiempo mejorar la calidad de la misma. El profesor universitario desarrolla diferentes funciones que van más allá de la docencia tales como: la enseñanza, la investigación y la gestión. Además se habla de una nueva función llamada *bussines y las relaciones institucionales*, es decir la búsqueda de financiación, negociación de proyectos y convenios con empresas e instituciones, participación en foros, asesorías, etcétera (Zabalza, 2007). Sucede que la docencia universitaria ha sufrido transformaciones, el profesor universitario ya no es el tradicional transmisor de conocimientos ahora es facilitador del aprendizaje de sus estudiantes, y por ello se requiere una formación docente permanente. Ser la fuente de conocimientos ya no es suficiente. Cabe señalar que debido a las múltiples funciones que los docentes deben desarrollar y cumplir, los fenómenos del estrés (*stress*) y del desgaste del profesor se han presentado cada vez con más frecuencia. Esteve (citado en Cole, M. y Walker, S., 1989), señala que los docentes en nuestra sociedad se enfrentan ante circunstancias que los fuerzan a realizar su trabajo con mala calidad; pues debido al estrés, los docentes manifiestan evasión de la rutina, ansiedad permanente, sentimientos de insatisfacción ante problemas de enseñanza, ganas de abandonar el trabajo o la profesión, opiniones negativas, depresión, neurosis, entre otras reacciones.

En México se han dado esfuerzos por evaluar el desempeño de los profesores con el fin de mejorar la práctica docente y llevar al profesor a perfeccionar su ejercicio profesional. Pérez G. (citado en Romero, 2005) plantea cuatro perspectivas básicas para analizar el profesorado de cualquier nivel y especialidad: la perspectiva académica tradicional, técnica, práctica, y la visión crítica. La primera perspectiva se refiere al enfoque en donde la enseñanza es el principal trabajo del profesor, el docente se preocupa por la transmisión, manejo y dominio de conocimientos. En este enfoque entre más conocimiento tenga el profesor de su materia, mayor será su desarrollo y expondrá de manera más clara y precisa la disciplina que le compete. Para ello el docente debe cumplir con las siguientes características: conocer la epistemología e historia de la disciplina, comprender conceptos, principios, hechos y teorías principales de la disciplina, conocer métodos y estrategias que se utilizan dentro de la disciplina que enseña para definir la validez o potencialidad de una nueva noción y tener una perspectiva apegada a los contenidos. Con esta información se concluye que el profesorado de mayor antigüedad posee muchos argumentos en torno a los cursos de formación docente, los consideran irrelevantes porque ellos podían adquirir una formación en su disciplina así como una experiencia de aprendizaje en el aula. Para estos profesores una de las características principales de su profesión es la heterogeneidad disciplinaria, su ocupación académica es considerada secundaria, primero son biólogos, arquitectos, ingenieros, lingüistas, etc. Piensan que para ser docente basta con dominar los contenidos de la materia y transmitirlos en el aula. Razón por la cual muchos profesores emplean métodos con los cuales aprendieron en su etapa de estudiantes para luego adquirir experiencia y conocimiento a través de la imitación o la tradición, y certificado por el hábito y las costumbres (Romero, 2005).

En la segunda perspectiva, la racionalidad técnica o instrumentista, se trata de dar énfasis al carácter racional de la secuencia que media la “extrapolación de reglas el conocimiento científico que hay que aplicar en los contextos de la práctica” (Romero, 2005: 120). Es decir, el docente tiene que poner en práctica un conjunto de reglas o técnicas producidas por otros, y requiere de un adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas, para que a su vez el docente aplique esas decisiones técnicas eligiéndolas de un repertorio que más se adapte a su situación. Entonces, el profesor es considerado como técnico docente y no forma parte de su práctica profesional el cuestionamiento de las pretensiones de la enseñanza, sino su eficiente desempeño.

La tercera perspectiva, la perspectiva práctica, considera a los procesos de enseñanza-aprendizaje como complejos e imprevisibles, por ser una práctica reflexiva en donde se resuelven problemas mediante la aplicación de conocimientos teóricos y técnicos. El docente utiliza su conocimiento y lo pone en acción, en otras palabras, a veces reacciona de manera inmediata al responder preguntas o expectativas, al integrar a alumnos poniendo en práctica estrategias o técnicas probadas anteriormente a través de experiencia, aunque en ocasiones se ve ante la imposibilidad de recurrir a ellas, y de cualquier forma él tiene que responder a las situaciones, así que el proceso se convierte en acción y no tanto reflexión.

La cuarta perspectiva, perspectiva crítica, propone que los profesores adquieran un repertorio cultural, político y social que les permita desarrollar su intelecto crítico para utilizarla en el aula y en el contexto social. De esta perspectiva se desarrollan dos enfoques: la investigación-acción y la reproducción y resistencia. La primera se refiere a la investigación y a la utilización de los resultados de la misma para la transformación de la práctica docente. En

la teoría de la reproducción, los profesores son vistos como reproductores de estudiantes obedientes al sistema y en la teoría de la resistencia, los sujetos sociales poseen una autonomía que ejercen en los espacios en que se manifiesta, por ejemplo el lenguaje.

Analizando los cuatro enfoques anteriores, se puede resumir que la transmisión de conocimientos o la repetición de verdades consagradas no es suficiente, se necesita de una capacitación o adiestramiento a los profesores a través de la crítica y la reflexión en técnicas didácticas para garantizar el aprendizaje, así el quehacer docente universitario se convertiría en una práctica concreta por profesores capacitados y además se obtendría una mejor calidad requerida por diversos organismos de gestión universitaria.

Agustín de Herrán Gascón (2001) indica que un docente universitario debe reunir tres requisitos primordiales: a) ser entendido, cultivador y renovador del conocimiento desde su área, b) ser filósofo, amante del saber, y c) ser educador, buen conocedor de sus alumnos, orientador, didacta, investigador de su quehacer. Herrán opina que todo profesor sin haber cursado una carrera docente debería pasar por una formación profesionalizadora consistente de dos años mínimamente para recibir una formación psicológica y didáctica junto a su práctica acompañada de tutorización.

Además de la formación de los docentes, sus funciones, y las perspectivas para analizar su práctica educativa, se presentan otros elementos y tendencias de docencia universitaria tales como son las descripciones que algunos profesores realizan de su práctica educativa y qué consideran como enseñanza de calidad. Por ejemplo, Prieto Navarro (2007) proporciona un panorama histórico en relación a las características que hacen que la docencia universitaria sea una actividad eficaz y capaz de contribuir en el aprendizaje de los alumnos, así como en el

proceso de pensamiento de los profesores y en la manera en que sus creencias y concepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje determinan la manera en que desarrollan su práctica en el aula. El primer investigador de este panorama es Hildebrand (1973), quien puntualiza el dominio de la asignatura, la claridad, la interacción entre profesor y alumno, y el entusiasmo como componentes básicos de una enseñanza eficaz. De manera similar para Sherman, Armistead, Fowler, Barksdale, y Reif (1987), el entusiasmo, la claridad, la preparación y/u organización, la capacidad del profesor para motivar e interesar a los alumnos en la asignatura, y la pasión por el conocimiento serían los componentes necesarios y suficientes. Feldman, (1997) menciona las características relevantes para una buena enseñanza: la claridad, la habilidad de promover el interés, la organización del curso, la motivación de los estudiantes, el interés del docente por el desarrollo de la clase, el conocimiento de la materia y el entusiasmo y la disponibilidad. Elton, (1998) considera a la organización y presentación de los contenidos, a la evaluación, a las relaciones personales, a la práctica reflexiva, a la innovación, al diseño del currículo, y a la investigación pedagógica entre otras como habilidades para una enseñanza de excelencia. Hativa, Barak y Simhi, (2001) consideran como características de los profesores ejemplares la preparación, la presentación del material con claridad, la motivación y el entusiasmo que despiertan en los alumnos, la expresividad, las expectativas altas que tiene de sus alumnos y el clima adecuado que mantienen en el aula (citados en Prieto, 2007).

Kane, Sandretto y Heath, (2004) comparten resultados de la investigación que realizaron con la finalidad de identificar las características de diecisiete profesores universitarios considerados como excelentes. La metodología radicó en vislumbrar dos tipos

de fuentes: a) lo que los profesores expresan sobre su enseñanza y lo que consideran como una buena enseñanza, y b) la observación directa de la práctica docente por medio de grabaciones en video y entrevistas. Los resultados arrojaron información ya existente sobre los profesores excelentes, enfatizan las relaciones interpersonales y la dimensión humana del profesor como características principales. Sin embargo, la contribución más valiosa de este estudio es el modelo teórico sobre las dimensiones de la enseñanza universitaria que auxilia a los profesores en la comprensión y desarrollo de la propia enseñanza para mejorarla. Este modelo consiste en cinco dimensiones: 1) conocimiento de la materia refiriéndose a la preparación por parte del docente sobre la asignatura y a la actualización de en la misma (formación continua), 2) habilidades o destrezas pedagógicas aludiendo a todas las estrategias didácticas empleadas por los profesores (metodología, incorporación de tecnologías de de la información y la comunicación, planeación, etc.), 3) relaciones interpersonales mencionando la importancia del respeto al alumno, la comprensión de sus necesidades, la empatía con los estudiantes y el indicio de humanidad para ser un buen docente (interacción), 4) relación docencia-investigación en la que los profesores investigan generalmente sobre su propia actividad profesional, aquí también se puede hablar de estrategias de coordinación y colaboración con colegas y cuerpos académicos, 5) características de personalidad de los propios docentes refiriéndose al entusiasmo por la docencia, al sentido del humor, a la parte humana del docente, y 6) reflexión sobre la práctica que ayuda al profesor a comprender y aprender de su propia práctica docente para mejorarla y acrecentarla (citados en Prieto, 2007).

También, Trigwell (2001) postula la calidad de la enseñanza universitaria como orientada y relacionada a la alta calidad de aprendizaje de los estudiantes, además de ser

escolarizada. Asimismo propone un modelo de enseñanza universitario que consiste en cinco elementos necesarios como parte de la enseñanza y colocados de manera lógica en donde el estudiante es el centro de atención, seguido por las estrategias que el docente utiliza, luego por la planeación, después por el pensamiento del docente que incluye conocimiento, concepciones y reflexiones, finalmente por el contexto de enseñanza y aprendizaje. De tal manera que al utilizar este modelo, los docentes ayudarían a los estudiantes a desarrollar y cambiar sus concepciones sobre el mundo, a ser autónomos, a interactuar, debatir, y resolver problemas.

Prosser y Trigwell (1999), presentan un modelo para el entendimiento del aprendizaje y la enseñanza en la educación superior. Este consiste en analizar la experiencia previa del docente, la situación del docente, las percepciones de los docentes sobre su situación, los enfoques de enseñanza y resultados de su enseñanza. Ellos señalan que la calidad de la enseñanza es estar consciente de nuestras propias concepciones de enseñanza y aprendizaje, la forma en que se lleva a cabo la enseñanza y los resultados que arrojan ese tipo de enseñanza, pero además consiste en determinar las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje, y trabajar en el desarrollo de contextos de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes experimentan de maneras similares a las intencionadas por el maestro.

Dentro de las nuevas tendencias de docencia, Zabalza (2009) describe las habilidades del profesorado como parte de la definición de docencia universitaria y las aplica para realizar un análisis de la figura y función de los docentes universitarios, tales son: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las nuevas

tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Diversas tendencias y elementos de docencia universitaria se han plasmado en estas páginas: formación docente, calidad de la enseñanza, perspectivas del profesor, funciones de los docentes, dimensiones básicas, perspectivas del profesorado, entre otras. No existe un solo elemento que nos indique cómo debe desarrollarse la docencia universitaria, lo preponderante es analizar todas los elementos y tendencias, identificar cuáles se utilizan en un modelo de enseñanza, particularmente a nivel universitario, y detectar cuáles de ellas funcionan en nuestra realidad social en constante cambio.

2.2.3 Modelos de enseñanza universitaria

Una parte fundamental de la docencia es la metodología a desarrollar, el método o modelo a seguir. Dentro de la enseñanza, todo maestro juega un papel muy importante por ser un modelo a seguir, se puede decir que muchos alumnos aprenden debido al ejemplo que ven de sus maestros, pero ¿cómo es que los docentes usan su conocimiento para enseñar, qué hacen para que ese conocimiento sea presentado y aprendido por sus alumnos? Hay muchas respuestas para tal pregunta, pues una gran cantidad de maestros están constantemente en la búsqueda de conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cada vez encuentran más información, pues el conocimiento es la materia prima con la que se trabaja, es plasmado en forma de planes de estudios y ordenado en disciplinas científicas que se enseñan (Ojeda, M. y Alcalá, M: 2008). Los cambios y reformas educativas, los tipos de alumnos, el tipo de

institución donde se labora, etcétera, son factores que pueden influir en la toma de decisiones para escoger un modelo adecuado de enseñanza, también conocido como modelo de instrucción.

Los modelos de enseñanza también son conocidos como modelos pedagógicos, éste último término es común en América Latina, mientras que el primero es más usado en España. Julián De Zubiría (2006), originario de Colombia, señala que los modelos pedagógicos son huellas y rastros de las prácticas pedagógicas. Para Martínez (2004), un modelo de enseñanza es una “una representación simplificada de la realidad” (3), desde el punto de vista de la filosofía es definido como interpretación o representación simbólica y esquemática que permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos; además es imagen homeomorfa de un objeto, entendiendo por homeomorfo que la reproducción no es multívoca, pero que tampoco se incluyen en el modelo todas las discriminaciones que podrían hacerse.

Los modelos de enseñanza son una actividad cotidiana, ya que los docentes deben crear un ambiente propicio en donde los alumnos puedan interactuar y al mismo tiempo estudiar para llegar al aprendizaje. Los docentes afrontan procesos de enseñanza y aprendizaje desde diferentes modelos, dichos modelos están basados en teorías de aprendizaje que sirven a los profesores en el desempeño de su profesión. Por supuesto que para ello es necesario el diseño de los currículos, los programas, las asignaturas, las unidades, los contenidos, los materiales, entre otras cosas. Por lo tanto, los maestros se ven en la necesidad de escoger el modelo de enseñanza a utilizar tomando en cuenta factores como los ya mencionados.

Zabalza (2009) señala que la metodología didáctica es uno de los elementos básicos y que en la práctica las metodologías empleadas en la universidad carecen de homogeneidad y la

mayoría de las veces están basadas en modelos tradicionales. Además, agrega que son muchos los componentes a considerar en el método didáctico a emplear son “la forma de abordar los contenidos, los estilos de organización del grupo de alumnos, el tipo de tareas o actividades, el estilo de relación entre las personas, etc.” (103).

Cada modelo de enseñanza posee una variedad de herramientas que ayudan y propician el aprendizaje a la vez que asisten al maestro en la planeación de sus clases. Existe una diversa gama de modelos de enseñanza, algunos de ellos son considerados tradicionales-transmisivo-receptivo, que están basados en el conductismo, otros son modelos personalizados centrados en el alumno cimentados en el cognitivismo, y otros son modelos situacionales centrados en la interacción alumno-entorno fundamentados en el constructivismo social.

Nicolás Martínez (2004) refiere que un modelo de enseñanza debe ser constituido por las siguientes dimensiones: “una determinada concepción del aprendizaje, una determinada concepción del hombre, una determinada concepción de cultura, unas determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones, y unos determinados medios para potenciar esas estrategias, una determinada vía de interpretación para adecuar-modificar lo anterior a los contextos, entendidos estos como constituidos por el contenido específico de la cultura, el nivel, los alumnos, el centro y el profesor” (4). Así, la estructura del modelo sería significativa y permitiría imaginar formas y maneras de realizar lo que se pretende.

Por otro lado, Schaft (2005: 1) señala que en el sistema escolar el maestro tiene una gran responsabilidad, la de educar alumnos, y para ello el maestro posee su práctica docente, es decir, todo aquello que ejecuta dentro del aula. Aunque especifica el mismo autor, que “no toda práctica docente, es educativa,” pero pudiera ser que si se efectúa el hecho de enseñar

algo, de esta manera la práctica sería educativa. Así, teniendo el maestro el deber de hacer que el alumno aprenda algo, se ve en la situación de tener una realidad propia en la que su práctica docente sea parte de esa totalidad que se forma en su trabajo profesional y en consecuencia busca mejorar sus clases. Práctica que se puede llevar a cabo revisando conscientemente su realidad para comparar los modelos de enseñanza que utiliza.

Uno de los papeles más comunes del maestro es el de intérprete entre el conocimiento y el alumno, es decir que es el vínculo para que el estudiante absorba los conocimientos apropiadamente. Comúnmente el estudiante se preocupa por sacar una buena calificación y al mismo tiempo manifiesta una apatía al conocimiento. Por lo tanto en este proceso, el contenido se vuelve el objeto del conocimiento.

Son muchos los modelos pedagógicos existentes, sin embargo en esta sección se explican solamente aquellos que fueron seleccionados de acuerdo a la viabilidad y operacionalidad de su empleo a nivel universitario.

De acuerdo a Schaft (2005), existen tres modelos del proceso del conocimiento. En el primero llamado mecanicista, el alumno sólo recibe conocimientos a través de sus sentidos y no es capaz de reflexionar, de generar pensamientos, es pasivo. El objeto de conocimiento es lo principal y el alumno sólo reacciona a los estímulos externos, se preocupa por pasar la materia y no le interesa lo que pueda aprender. El segundo modelo es el idealista, en donde el alumno genera su realidad y el objeto de conocimiento está en segundo plano. Este modelo está centrado en el alumno, enfatizando sus actitudes antes que los conocimientos incumpliendo con el objetivo de la educación a falta de sustento teórico. Sujeto activo es el tercer modelo en el que el alumno es capaz de producir su propio conocimiento, se propicia

una relación cognoscitiva en la que el sujeto y el objeto sostienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno y el otro. Se produce una interacción y una retroalimentación, concientizando al estudiante de su capacidad de producir. En este modelo el estudiante aprende mediante la manipulación, experimentación e interiorización del objeto del conocimiento generando una concientización en el alumno de lo que puede hacer con la información (aprendizaje significativo). Se puede percibir que estos modelos de enseñanza están presentes en diversas prácticas pedagógicas por parte de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje al exponer ellos mismos información (modelo mecanicista), al pedir al alumno ciertas actitudes en su desempeño (modelo idealista), y al enfatizar el aprendizaje significativo (sujeto activo).

Zabalza (2009) refiere que los métodos o modelos de enseñanza pueden resultar o no funcionales dependiendo de la naturaleza y el estilo del trabajo a desarrollar y menciona algunos métodos utilizados en la enseñanza universitaria como parte de la tercer habilidad del profesorado. Tales métodos son a) la *lectio* medieval; sistema básico de enseñanza universitaria en donde el docente explica los contenidos del programa; b) la catalogación de métodos didácticos que realizaron Brown y Atkins (1994) compuesta por: “la lección magistral, la enseñanza a pequeños grupos, la supervisión de trabajos, el trabajo de laboratorio, los sistemas de autoinstrucción, y el estudio independiente” (citados en Zabalza, 2009: 103); de los cuales los primeros requieren mayor presencia y control de los profesores y menor de los alumnos, mientras que los últimos necesitan menor control de los docentes y más de los alumnos; y c) la síntesis global de métodos didácticos formada por tres categorías: 1) método magistral, 2) trabajo autónomo, y 3) trabajo por grupos. El método magistral consiste

en la exposición y explicación del profesor sobre los contenidos de la asignatura a sus estudiantes. El alumno puede ser receptivo y poco participativo, sin embargo cuando las lecciones están bien organizadas puede ser funcional. Las ventajas de este método son: presentaciones claras y sistemáticas de contenidos conectados a conocimientos previos de los alumnos, interacción con los estudiantes y aportación de retroalimentación, combinaciones entre teoría y práctica y síntesis global. Sus desventajas son las dificultades para resolver problemas como: exceso de alumnos, heterogeneidad de conocimientos previos, dificultad para combinar la explicación general con la atención individual, directivismo, imposición de los docentes, aprendizaje superficial y la memorización. El trabajo autónomo de los estudiantes posibilita que cada uno de ellos siga su propio ritmo de aprendizaje y lo acomode a sus circunstancias, consiste en realizar contratos de aprendizaje aclarando los contenidos del aprendizaje y las tareas a realizar, para que después los alumnos desarrollen el proceso bajo la supervisión del profesor; ejemplo actual es el aprendizaje a distancia. Este tipo de método es más adecuado para alumnos maduros (caso del Colegio de Ciencias del Lenguaje) que para los que inician su formación. Los inconvenientes serían si se presentara una mala tutoría por la poca interacción y retroalimentación. Además, este tipo de trabajo implica más esfuerzo para los docentes por todo el proceso de planeación y supervisión. El trabajo en equipo puede consistir en trabajo en seminarios, en grupos pequeños, en pareja, en grupos de discusión a través de redes, chat, etc. Lo importante es realizar intercambios al aportar opiniones a los grupos y esos grupos al alumno, es decir se realiza un debate; al mismo tiempo se pueden desarrollar diferentes aprendizajes como la solidaridad, la capacidad de atender, la resolución negociada, la tolerancia, el respeto a los puntos de vista, entre otros (Zabalza, 2009).

Por otro lado Joyce y Weil (2002: 36) expresan que los modelos de enseñanza son modelos de aprendizaje, “una descripción de un ambiente de aprendizaje” porque cuando los maestros ayudan a sus alumnos a obtener información, habilidades, valores, ideas, maneras de pensar, etcétera, también se les enseña a aprender. La capacidad de los alumnos para educarse a sí mismos, en otras palabras aprender, depende enormemente de cómo se lleva a cabo la enseñanza, pues los buenos profesores son aquellos que enseñan a los alumnos a extraer información de sus pláticas y a apropiarse de la misma para utilizar los recursos de aprendizaje de manera competente.

Joyce y Weil (2002) proponen cuatro familias de modelos de enseñanza, a su vez esas familias componen el repertorio educacional básico gracias a las cuales los objetivos de aprendizaje son alcanzados. Tales familias son: modelos sociales, modelos de procesamiento de la información, modelos personales y modelos conductuales. En el modelo social se ejecutan prácticas docentes que facilitan la construcción de comunidades de aprendizaje. Se hace énfasis en la naturaleza social, en la forma en que aprendemos la conducta social y cómo interactuamos en la sociedad con el propósito de que los alumnos desarrollen conductas cooperativas desde el punto de vista social e intelectual, se procuran relaciones cooperativas combinadas con habilidades y conocimientos académicos para lograr aprendizajes. Tal es el caso de las prácticas educativas en el Colegio de Ciencias del Lenguaje en donde los alumnos trabajan tanto individualmente como colaborativamente, para alcanzar los propósitos de cada actividad o estrategia desarrollada por el maestro. En estas prácticas los roles del docente son planeador y facilitador, mientras que los estudiantes deben ser participativos, obteniendo un

aprendizaje significativo en un ambiente interactivo (aspectos expuestos en el Modelo Académico de la UANL).

Dentro de la diversidad de la familia de los modelos sociales se encuentra la cooperación entre pares en el aprendizaje, en donde los alumnos trabajan de forma impersonal pero positivamente, el objetivo es reunir y analizar información, así como elaborar y comprobar hipótesis para luego enseñarse mutuamente. Los alumnos trabajan cooperativamente, ya que es ahí donde se desarrolla la motivación, la autoestima, la integración como grupo, el aprendizaje mutuo, la complejidad cognitiva y social, el respeto, la realización de tareas en equipo, y la colaboración, la empatía, la reducción de tensión inter-grupal, entre otros efectos positivos.

Investigación grupal es un modelo de la familia de los modelos sociales, basado en las ideas de John Dewey (citado en Joyce y Weil, 2002). En este modelo los alumnos se organizan en grupos democráticos para solucionar problemas académicos. Problemas considerados estimulantes para los estudiantes que también pueden surgir naturalmente o por parte del docente. Se les enseñan procedimientos democráticos y métodos científicos de investigación conforme ellos avancen en su indagación, tienen que formular y estructurar el problema, organizarse, indagar, jugar roles, comunicar resultados, evaluar una solución y si es necesario reciclar la actividad. El rol del maestro es de orientador, asesor y crítico amigable. Este tipo de modelos existe desde la época de los griegos, se trata de constituir el proyecto de una sociedad ideal y del programa educativo que debía respaldarla. Es recomendable que toda escuela participe en la organización como una democracia en miniatura. De tal modo que los alumnos

tomen parte en el desarrollo del sistema social y, a través de esa experiencia aprendan cómo aplicar el método científico para mejorar la sociedad, pues el aula es semejante a la sociedad.

El juego de roles también forma parte de la familia de los modelos sociales, éste trata los problemas a través de la acción. Es decir, se propone un problema, se representa y se discute. Los alumnos actúan diferentes roles, algunos son actores, otros observadores. Las ventajas del juego de roles estriba en la calidad de la actuación, en la percepción del rol por parte de los estudiantes y del análisis que se hace de la representación. El maestro es el responsable de guiar a los alumnos durante el proceso, es quien los motiva a expresar sus ideas y sentimientos. Este modelo de enseñanza fue planteado para promover el análisis de valores y de la conducta personales además de la elaboración de estrategias para resolver problemas y el desarrollo de la empatía. Indagación jurisprudencial es otro de los modelos de enseñanza sociales, que se cimienta en la concepción de la sociedad en dónde las personas tienen diferentes opiniones y preferencias en la cual los valores están en conflicto. Oliver y Shaver (citados en Joyce, 2002) conjeturaron este modelo con el fin de auxiliar a los estudiantes a reflexionar sistemáticamente en los problemas contemporáneos, los alumnos deben formular un juicio de valor y luego defender su posición. El docente juega el rol socrático pues sondea la opinión del alumno antes de probar la de los demás.

Entre de los modelos de procesamiento de la información se encuentra el inductivo básico que consiste proporcionar estrategias de enseñanza a los alumnos para favorecer al desarrollo de los procesos mentales inductivos, se les enseña a pensar, pues clasifican datos, los categorizan, los analizan y los sintetizan. Hay tres estrategias de enseñanza que sirven para desarrollar el pensamiento inductivo: la formación de conceptos, la interpretación de datos y la

aplicación de principios e ideas. Por supuesto que cada estudiante debe pasar por un proceso de operaciones (procesos mentales subyacentes) y el maestro conduce las estrategias a través de preguntas para llevar al alumno de una fase a otra en el momento preciso. Cabe señalar que el ambiente del aula es cooperativo y los alumnos se mantienen bastante activos. El maestro comienza las actividades (controla) pero conforme las fases del proceso avanzan los estudiantes asumen el control. Este modelo es apto para cualquier edad y nivel, el modelo induce a los alumnos a recopilar y examinar información para luego organizar conceptos para saber manejarlos (Joyce y Weil, 2002).

La formación de conceptos, ejemplo de la familia de modelos de procesamiento de la información es de acuerdo a Bruner, Goodnow y Austin, (1967) “la búsqueda y la enumeración de los atributos que pueden emplearse para distinguir los ejemplares de los no ejemplares en las diversas categorías” (citado en Joyce y Weil, 2002: 182). Aquí se requiere que el alumno comprenda las particularidades de una categoría que ya existe en la mente de otra persona comparando y contrastando ejemplos que contienen las características del concepto, con ejemplos que no contienen esas particularidades. El maestro elige el concepto, luego selecciona y organiza el material en ejemplos positivos y negativos y los ordena en una serie. Es difícil encontrar material didáctico basado en la formación de conceptos, es por ello que los docentes se ven en la necesidad de preparar ejemplos, obtener ideas y materiales de textos u otras fuentes y diseñarlos para que los atributos de cada concepto sean claros. Los roles más importantes del docente en este tipo de modelo son: registrar, promover, y presentar datos complementarios. En lo particular, se considera a este modelo bastante pedagógico, muy válido para usar en las aulas.

La indagación científica y el entrenamiento para la indagación es un modelo muy productivo que consiste en enseñar a los alumnos a procesar información a través de diferentes técnicas similares a las utilizadas por los biólogos investigadores. Es decir se identifica un problema y después se soluciona por medio de un método específico. Según Joyce y Weil (2002), se le atribuye a Schwab el diseño de este modelo para explicar a los estudiantes el surgimiento del conocimiento de la interpretación de datos y esta interpretación se hace a partir de conceptos y presupuestos que cambian o se modifican a medida que crecen los conocimientos. Los alumnos se encaran con un problema genuino en el área de la investigación y se les invita a especular y proponer soluciones del problema. Al mismo tiempo, se da un contexto cooperativo ya que el estudiante se relaciona en una comunidad de investigadores, fomenta el aprendizaje activo, autónomo y aumenta la competencia verbal pero además se puede emplear en todos los niveles.

La memorización, también perteneciente a la familia de procesamiento de la información es un modelo interesante y motivante a seguir. Ya que la memoria nos acompaña durante toda la vida se puede utilizar para ayudar a los alumnos a estudiar con mayor validez y eficacia. Entonces se pueden enseñar diferentes principios y técnicas para ampliar la memoria tales como: la toma de conciencia (prestar atención a las cosas), la asociación (asociación con lo que ya se conoce o recuerda), el sistema de asociación (mnemónico), la asociación por el absurdo (ilógico), el sistema de la palabra sustituta (significativo) y la palabra clave (representación de una idea más amplia). Pressley y Levin (citados en Joyce y Weil) desarrollaron este modelo que consta de cuatro fases: tener en cuenta el material, elaborar conexiones, desarrollar imágenes sensoriales y ejercitarse rememorándolas. Con dicho modelo

se produce una sensación de dominio y de control, se mejora la capacidad para crear imágenes, aumenta la creatividad y se estimula el pensamiento humorístico y creativo.

El modelo sinéctica de la familia de los modelos de procesamiento de la información se basa en cuatro ideas: la creatividad que desempeña un papel importante en las actividades cotidianas, el proceso creador que no es en absoluto misterioso, la invención creadora que es similar en todos los campos y la invención individual y grupal que son muy similares. Este modelo está planeado para “aumentar la capacidad de resolver problemas, la expresión creativa, la empatía y el discernimiento en las relaciones sociales” (Joyce y Weil, 2002: 260).

Sin embargo existen dos estrategias o modelos didácticos de los métodos sinécticos; el primero es crear algo nuevo, es decir para que lo familiar resulte extraño, para que los problemas viejos se vean bajo una nueva perspectiva, con más creatividad. La segunda es convertir lo extraño en familiar para que las ideas nuevas sean más significativas. Las dos estrategias aplican analogías (directas, personales, contrapuestas). El rol del docente es evitar análisis y conclusiones prematuras y ayudar a intelectualizar los procesos mentales. Por otro lado también está el modelo aprender a partir de presentaciones expositivas de la misma familia de modelos, que se basa en las ideas de Ausubel acerca de la estructura cognitiva del aprendizaje. El modelo tiene tres fases de actividad: se presenta el organizador, se presenta la tarea o material de aprendizaje y se afianza la organización cognitiva. Ausubel es un teórico de la educación que se preocupa por ayudar a los maestros a organizar y transmitir enormes cantidades de información de una manera eficaz y significativa. Él piensa que la adquisición de conocimientos es una de las finalidades principales de la escolaridad. Su idea es que el maestro organice los contenidos y los presente a manera de clase expositiva, con lecturas y

también con asignación de tareas para que el alumno integre todo lo aprendido. Mientras el papel del docente es el de organizar información, el del alumno es el de dominar las ideas y la información. Según Ausubel (citado en Joyce y Weil, 2002) “la estructura cognitiva existente de una persona es el factor más importante para determinar si el nuevo material resultará significativo y en qué medida puede ser adquirido y retenido” (290). Y esta significación dependerá de la preparación del estudiante y de la organización del material pues durante la clase la mente de los alumnos se mantiene activa. Como se puede observar, esta familia de modelos guarda similitud con los modelos sociales al enfatizar la interacción, la cooperación y la comunicación. Destaca la reflexión en sus alumnos, el ambiente significativo, los roles docentes como proveedor de información, modelo, facilitador, aspectos presentes en algunas prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje de acuerdo a los hallazgos obtenidos.

La tercera familia de modelos es la de los modelos personales. Esta familia comparte varios objetivos 1) “favorecer en el estudiante el desarrollo de una salud mental y emocional más saludable, desarrollando la autoconfianza y un sentido realista del yo y generando reacciones empáticas hacia los demás. 2) Aumentar la proporción de educación derivada de las necesidades y aspiraciones de los estudiantes mismos, considerando a cada uno de ellos como parte determinante en la selección de lo que quiere aprender y del modo de hacerlo. 3) Desarrollar modos específicos de pensamiento cualitativo, tales como la creatividad y la expresión personal” (Joyce y Weil, 2002: 327). Solamente uno de los modelos personales; la enseñanza no directiva fue seleccionado para exponer debido a su uso en todos los niveles y en varios tipos de situaciones problemáticas; sociales, personales, académicas. Este modelo se

fundamenta en el trabajo de Rogers y otras personas que están de acuerdo con el enfoque no directivo de la enseñanza, donde se sugiere el uso del concepto de terapia en la educación ya que posibilita el desarrollo de la personalidad debido a las relaciones humanas. El rol del maestro en este modelo es de facilitador por ayudar a los estudiantes a investigar nuevos pensamientos acerca de sus propias vidas, de sus ocupaciones académicas y de la interacción con otras personas a través de la reflexión. Además se utiliza la entrevista para que los alumnos expresen sus sentimientos, compenetren con sus personalidades y problemas, luego definan sus dificultades, asuman una responsabilidad y planeen sus objetivos a alcanzar. En consecuencia se crea un ambiente de honestidad, de colaboración y de comunicación porque los individuos se ocupan de construir su vida. Esta familia de modelos se presenta en cierta forma como autonomía en el aprendizaje y como tutoría en la praxis que los participantes de este estudio llevan a cabo, y que son parte del Modelo Educativo propuesto por la UANL. Sin embargo, falta más trabajo y desarrollo de estos dos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, como se reporta en la sección de interpretación y discusión de resultados de esta tesis.

Otra de las familias de los modelos de enseñanza no menos importante es la de los conductuales, que se centran en el aprendizaje de la conducta a través del condicionamiento es decir, la gente reacciona a ciertos estímulos actuando de cierta manera o teniendo una conducta determinada. Los modelos conductistas de aprendizaje y enseñanza tuvieron su iniciación en los experimentos de Pavlov acerca del condicionamiento clásico y durante los últimos treinta años se ha demostrado la eficacia de las técnicas conductistas en problemas de aprendizaje que también se pueden usar en ambientes grupales y por personal no

especializado. Asimismo, estos modelos de enseñanza pueden ayudar a cambiar las conductas inadaptadas mediante principios de aprendizaje (Joyce y Weil, 2002).

El primer modelo de enseñanza de la familia conductuales es el aprendizaje para el dominio y la instrucción programada planteado por Carroll y Bloom, que proporciona un interesante método para que los alumnos tengan la oportunidad de lograr un nivel satisfactorio de realización de asignaturas académicas. Por otra parte la teoría básica es la relacionada con el concepto de aptitud, que de acuerdo a Carroll (citado en Joyce y Weil, 2002), se relaciona con la cantidad de tiempo que un alumno o persona requiere para aprender cierto material. En otras palabras, hay estudiantes que les lleva más tiempo aprender determinada información que a los que poseen ciertos dotes. Entonces se puede concluir que la mayoría de los alumnos pueden adquirir cierto objetivo si se les otorga el tiempo adecuado acompañado de la enseñanza y material adecuados además de tomar en cuenta la capacidad de comprensión del estudiante. La única desventaja es decidir cómo organizar el currículo para que los estudiantes tengan una cantidad de tiempo suficiente, puedan beneficiarse de la enseñanza, perseveren y reciban retroalimentación para desmarañar sus faenas de aprendizaje, aunque algunas veces es imperante cerciorarse que los alumnos hayan discernido la información, para continuar con la siguiente etapa de acuerdo a la planeación educativa.

La instrucción directa pertenece también a la familia de los modelos conductuales, este modelo hace hincapié en “conceptualizar la realización del estudiante en metas y tareas, en desglosar esas tareas en componentes más pequeños, en desarrollar actividades de entrenamiento que aseguren el dominio de cada subcomponente y organizar la situación de aprendizaje en secuencias que garanticen el adecuado encadenamiento de un componente a

otro y así el logro del aprendizaje establecido como requisito para un aprendizaje más avanzado” (Joyce y Weil, 2002: 384). Los puntos más importantes de este enfoque es que la atención está en lo académico, la dirección por parte del maestro, las altas expectativas con respeto al avance de los alumnos así como su participación activa y un ambiente afectivo neutro. Se reprueba la interacción entre maestro y alumno que no es académica y el uso de material innecesario, asimismo el tiempo de aprendizaje académico debe ser maximizado. Esta familia de modelos difiere con las tres familias previamente expuestas en cuanto a la interacción y al rol de facilitador. Por otro lado, converge en cuanto al rol de proveedor de información y modelo. Además, la familia de los modelos conductuales persiste en la praxis de los sujetos de esta investigación; no son únicas, pero si están presentes, pues los docentes señalan que algunas veces es necesario que los alumnos manejen o dominen cierta información o conductas para continuar con aspectos nuevos o relacionados al tema.

Por otro lado, Reigeluth (1999) señala que el modelo de enseñanza basado en las interacciones para aprender es de gran utilidad y menciona que hay dos tipos de interacciones de los alumnos: humanas y no humanas. En las humanas existen las interacciones entre alumno-profesor, alumno-alumno y alumno-otros (personas de su vecindario, la familia), mientras que en las no humanas se da la interacción entre alumno-herramientas, alumno-información, alumno-ambiente-manipulación y alumno-otros (cualquier recurso material que se pueda imaginar). De esta manera los estudiantes trabajan juntos para ampliar el conocimiento, participan de diferentes maneras con objetivos distintos a través de diversas interacciones para definir objetivos, yendo más allá de lo tradicional crean una dependencia

con otro compañero o persona y comparten con un tercero. Esta interacción también está enfatizada en los modelos sociales, de procesamiento de la información y personales.

El mismo autor también sugiere un cambio radical en las escuelas porque los conocimientos están basados en hechos, en una educación tradicionalista. Él propone utilizar más la práctica en la vida real, pues es más razonable enseñar a los estudiantes cómo realizar tareas útiles permitiéndoles que las hagan. Subsiguientemente, Reigeluth (1999), plantea el uso de argumentos basados en objetivos (ABO), por ser una simulación de aprendizaje práctico en la que los alumnos intentan lograr un objetivo, mediante la práctica de unas técnicas determinadas y unos conocimientos teóricos pertinentes que a su vez les ayudan a conseguir dicho objetivo, aunado a que los estudiantes reciben retroalimentación durante la simulación sobre la instrucción completa para que recuerden lo que se les ha enseñado. Es decir, se les enseña cómo y no sólo saber qué; no sólo aprenden contenido, sino técnicas que les ayudan a alcanzar objetivos interesantes e importantes en situaciones contextualizadas. Este modelo guarda similitud con la familia de modelos sociales y de procesamiento de la información al solicitar al alumno soluciones de problemas reales.

Mencionando más ejemplos de modelos nos encontramos con uno interesante por ser propuesto para utilizarse en el ámbito universitario: la transversalidad curricular como puente de unión entre el aprendizaje académico y el natural. En este modelo educativo se pretende hacer pensar al alumno proporcionándole herramientas para que resuelva problemas adaptándose a las exigencias de la sociedad. Pero para ello es necesario enseñar al estudiante a aprender ofreciéndole oportunidades para identificar objetivos de aprendizaje y para aprender de forma autónoma. Así aprenderá contenidos dentro de lo académico y fuera de él.

Esto se logra por medio del aprendizaje académico (planificado, formalizado, sistematizado, más abstracto y formal) y por medio del aprendizaje natural (no intencional, asistemático, menos abstracto y formal). El aprendizaje académico es presencial, se realiza en un espacio concreto, en cierto horario y tiempo, con un plan de estudio programado. A diferencia del natural que se desarrolla a lo largo de la vida, cada persona obtiene, habilidades, conocimientos, actitudes y criterios a través de las experiencias. Entonces, se debe acercar el aprendizaje académico al natural, respetando los procesos naturales del aprendizaje sin renunciar al aprendizaje formal creando condiciones que lo faciliten. Por lo tanto esta transversalidad curricular permite que el alumno pueda emplear su conocimiento interactuando con un entorno significativo. Este modelo favorece a vencer la fragmentación de las áreas de conocimiento que conforman el plan de estudio universitario pues el alumno es preparado para la vida (Fernández, 2005). Este modelo es operado en el Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL por medio de prácticas que los alumnos realizan en un salón de clases real, pues deben practicar en situaciones verdaderas para que implementen lo académico y a la vez aprendan de la vida ya que serán docentes.

Por otro lado, Brown y Atkins (1988), señalan que la enseñanza puede ser considerada como el proveer oportunidades de aprendizaje para los alumnos, y anexan que es un proceso interactivo y una actividad intencional. Sin embargo, los estudiantes no siempre aprenden lo que los docentes tienen como intención y viceversa. También explican que los métodos de enseñanza pueden ser colocados en un continuo, donde en un extremo se encuentra la cátedra, en la que la participación del alumno es controlada y generalmente mínima, mientras que en el otro extremo está el estudio privado e independiente en donde la participación y control por

parte del maestro es mínima. Cabe resaltar que aun estando en los extremos de ese continuo, existe algo de control y participación por parte tanto del alumno como del catedrático. Por lo tanto, en el modelo catedrático o magistral, los alumnos deciden tomar notas o no hacerlo, preguntar o permanecer pasivos. En el modelo de estudio independiente los alumnos pueden ser influenciados por las sugerencias de los profesores, los materiales y tareas que el mismo docente provee y también por los libros que se encuentran en la biblioteca.

Entre los extremos del continuo: cátedra y estudio privado, se pueden encontrar los modelos de enseñanza a grupos pequeños, investigación supervisada, trabajo de laboratorio, y sistema de auto-instrucción. La locación de cada uno de los modelos de enseñanza no es ni precisa ni fácil. Cada uno de los modelos está compuesto por una variedad de métodos que incluyen diferentes proporciones de cátedra y de participación estudiantil. Por ejemplo, la enseñanza a pequeños grupos podría estar muy estructurada y controlada por el profesor o bien, él podría jugar el rol de facilitador al motivar a los alumnos a participar y discutir. El trabajo de laboratorio podría basarse en una serie de experimentos rutinarios especificados por el catedrático o en una serie de consultas en las que los estudiantes desarrollan hipótesis a comprobar, escogen métodos y diseñan experimentos apropiados. La investigación supervisada podría ser totalmente dirigida por el docente o dejar que el alumno conduzca su propia investigación.

Conjuntamente, McGrath (1997) indica que la enseñanza de los formadores de docentes de lenguas se refiere no sólo a cómo se enseña sino qué se enseña, en otras palabras trata de los modos de enseñanza y aprendizaje, y los medios que se utilizan para llegar a los objetivos planteados. Distingue entre dos procesos: categorías (nivel macro) y opciones (nivel

micro). Dentro de las categorías se encuentran: alimentación (*feeding*), que se refiere a la transmisión de la información a través de cátedras, folletos, información impresa o lecturas; conducción (*leading*), que es la guía hacia el conocimiento, se busca que los participantes se concienticen y analicen lo que ya conocen; demostración (*showing*), que implica los modelos o ejemplos de lenguaje y las técnicas de enseñanza; y lanzamiento (*throwing*), que se vincula con la práctica de los participantes en situaciones reales o simuladas, con el objetivo de proporcionarles oportunidades de desempeñar los roles de docencia o formadores de docentes. En las opciones se encuentran los procesos basados en el maestro, los procesos basados en el alumno, el proceso del conocimiento, y el de obra.

Las categorías están divididas en ejes. El eje vertical es llamado conocimiento/obra, tomando en cuenta que las categorías del diagrama superior son orientadas al conocimiento. Por el contrario, las categorías de la parte inferior de diagrama son orientadas a la acción. El eje horizontal indica que las categorías podrían ser orientadas hacia el formador de docentes. Del lado izquierdo las categorías de alimentación y demostración. En las categorías de la derecha estarían las de conducción y lanzamiento. Ambos ejes son importantes debido a que estimulan la reflexión sobre la relevancia del proceso de enseñanza.

Es preciso enfatizar que se puede ir de un proceso a otro, no es necesario seguir un orden sino reflexionar sobre las mejores posibilidades que se tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje adecuadas a las diferentes situaciones escolares, y que los roles que cada uno de los participantes juega podrían ser tanto activo como pasivo dependiendo de la intención que se tenga al tratar de alcanzar objetivos planteados. Básicamente, el formador de docentes juega el rol de planeador, facilitador y guía.

2.2.4 Roles de los actores en los modelos de enseñanza

La enseñanza es una tarea compleja que implica que los docentes desarrollen diferentes roles dependiendo de diversos factores como los objetivos del curso, la institución, el programa, el contexto, la cultura, el tipo de alumnos, los estilos de enseñanza y de aprendizaje, entre otros. En la sección anterior se presentaron modelos de enseñanza universitarios. Cada uno de ellos implica que los alumnos y docentes realicen funciones variadas siguiendo la teoría que los fundamenta. Por ejemplo, en el modelo mecanicista el alumno es pasivo, memoriza información y el profesor es transmisor, mientras que en el modelo idealista el alumno es activo, genera conocimiento y su participación es lo más importante. El modelo sujeto-activo tanto el alumno como el profesor son activos, pues el estudiante produce conocimiento y recibe retroalimentación del docente. En el modelo lectio-medieval el profesor explica contenidos, es transmisor de conocimiento y el alumno lo recibe (pasivo). En los modelos lección magistral, enseñanza a pequeños grupos y supervisión de trabajo el control está en el maestro y no en el estudiante, él es quien organiza, guía y planifica. Mientras que en los modelos trabajo de laboratorio, sistemas de auto-instrucción y estudio independiente el control radica en los alumnos, pues son más autónomos. En el método magistral el alumno puede ser receptivo o activo dependiendo de las actividades y estrategias que emplee el docente, quien podría ser expositivo o interaccionista. En el modelo trabajo autónomo de los estudiantes el profesor es planificador y supervisor con el afán de lograr que el alumno sea planificador también, trabaje individualmente y en equipo al mismo tiempo que interactúe.

Dentro de los modelos sociales se busca que el estudiante coopere, interactúe, y reflexione a través de los roles de facilitador, orientador, asesor, crítico, guía, socrático que el

profesor juega. En los modelos de procesamiento se requiere que el alumno sea algunas veces receptivo, otras activo, pero también cooperativo, creativo, autónomo en algunas ocasiones y que domine ideas, mientras que el docente debe ser controlador, guía, planificador, presentador de información, expositivo, organizador y promotor. En cambio en los modelos personales la función principal del docente es de facilitador de conocimiento y los alumnos deben ser reflexivos, colaboradores, planeadores, desarrolladores de su propia personalidad para obtener así empatía también. En los modelos conductuales el estudiante es esencialmente activo y el docente organizador.

En el modelo interaccionista el alumno es activo, cooperativo e interaccionista, el docente es planeador y a su vez interaccionista. Ser colaborativo es el papel que juega el estudiante, mas el docente es planeador, organizador y guía en el modelo argumentos basados en objetivos. En cambio, la transversalidad curricular, es un modelo que requiere de reflexión por parte del alumno y planeación por el profesor.

Resulta muy interesante percibir que los modos de enseñanza y aprendizaje de los formadores de docentes de lenguas propuestos por McGrath (1997), están orientados al maestro o bien al alumno. En las categorías de alimentación y demostración, en inglés *feeding* y *showing*, el formador de docentes es más activo al planear y demostrar cómo algo se hace o puede realizarse. Sin embargo los docentes en capacitación pueden reflexionar, cuestionar y responder a la estimulación efectuada por parte del formador. Las categorías de conducción y lanzamiento, en inglés *showing* y *throwing*, demandan un rol más activo por parte de los docentes en capacitación, quienes deben de reflexionar sobre su propia práctica docente (reflexión estimulada por el formador de docentes) y practicar lo aprendido en situaciones

reales o simuladas (autónomos). De tal manera que el rol del formador de docentes es de estimulador, facilitador, y planeador.

Numerosos son los modelos de enseñanza y los roles de profesores y alumnos que se pueden percibir en un salón de clases. No obstante, la práctica educativa se relaciona con las experiencias de los docentes y su pensamiento y por lo tanto con la forma en que éstas son plasmadas en la praxis que cada uno de ellos desarrolla.

2.3 Concepciones de enseñanza y aprendizaje y su relación con la práctica docente universitaria

Actualmente los modelos pedagógicos se fundamentan en una enseñanza basada en competencias, en la que el alumno es el gestor del conocimiento a través de sus actividades de aprendizaje autónomo. Las nuevas formas de pensar sobre la enseñanza se basan en lo que sucede en las mentes de los docentes al planear, realizar su praxis, reflexionar y evaluar (Raths, J. y McAninch, A., 2003). En consecuencia, se ve una nueva forma de enseñar y aprender, al menos en teoría, pues se percibe una resistencia al cambio.

Hoy en día, la unidad de gestión está en el trabajo de los alumnos, se promueve la cooperación entre ellos como forma de aprendizaje y nuevas formas de interactuar con el conocimiento mediadas por las nuevas tecnologías. De acuerdo a Richardson (citado en Raths, J. y McAninch, A., 2003), se trabaja en una reforma educativa que va, de un modelo de transmisión de conocimiento, a un modelo más constructivista que se relaciona con la utilización de las creencias o concepciones de enseñanza por parte de los profesores en los programas educativos, de acuerdo a la forma en que ellos aprendieron.

En algunos niveles educativos como el infantil, los cambios son más visibles que en los niveles universitarios. Las formas de hablar, de comportarse y las relaciones entre profesores y alumnos son aspectos que han cambiado más que los contenidos de la enseñanza, las tareas o las formas de evaluar. Es decir, las propuestas teóricas para el cambio han sido más profundas que los cambios que se han dado en la práctica educativa.

Fullan (2001) señala que se requiere trabajar en la creación de nuevos ambientes favorables que conduzcan a aprender y a compartir ese aprendizaje, agrega que casi todas las organizaciones han invertido fuertemente en tecnología y posiblemente en capacitación pero difícilmente en compartir conocimiento, crear e innovar. Por ello es importante conocer las representaciones que los profesores y estudiantes tienen de estos términos de enseñanza y aprendizaje para comprenderlos y luego promocionar un cambio.

2.3.1 Concepciones sobre la práctica docente

La profesión de los docentes es una de las actividades que más demanda tiene y en ocasiones poco reconocida. Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999: 20), esta actividad va más allá de la concepción técnica de “quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases”. La función del maestro es conciliar entre el proyecto político educativo (oferta educativa) y sus receptores; siendo así, la práctica docente se encuentra expuesta a diversos tipos de contradicciones por realizarse en sociedad. Es decir, el docente lleva a cabo una labor con individuos que enfrentan diversas situaciones de la vida, cuestiones culturales, problemas económicos, familiares y sociales de dichos individuos con quien trabaja. Razón

por la cual el quehacer docente es una tarea compleja vinculada a una amplia variedad de relaciones.

Fierro et al. (1999: 21), definen a la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos”. Claro que cada docente participa en el proceso educativo y tiene la posibilidad de recrearlo a través de la comunicación y relación con sus alumnos. Estos autores, expresan que la práctica docente comprende numerosas relaciones:

- La docencia implica relaciones entre personas.
- Docentes y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado para el desarrollo de nuevas generaciones por medio de intervenciones planificadas.
- La función del docente está ligada a todos los aspectos de la vida humana que van formando a la sociedad.
- La tarea del profesor se lleva a cabo en un marco institucional, lo que conlleva múltiples relaciones.
- El quehacer docente está vinculado con un grupo de valores personales, sociales, e institucionales, pues la educación está orientada al logro de propósitos a través de los cuales se busca formar individuos en una sociedad.

Por lo anterior, la práctica docente es considerada una realidad compleja que va más allá del salón de clases, y que a su vez, guarda relación con las actividades que apoyan el

desempeño de los docentes a través del desarrollo de proyectos educativos adecuados a las características de cada institución, e implica la organización del trabajo en el campo de la educación. La práctica docente se desarrolla en sociedad, y por lo tanto asume relación con cuestiones de herencia cultural.

2.3.2 Concepciones de enseñanza

Las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje son una herencia cultural, pues son transmitidas de forma más implícita que explícita a través de las actividades que se realizan en las aulas. Toda la información que sabemos sobre enseñanza y aprendizaje, es decir nuestras creencias, rigen nuestras formas de actuar y además forman el currículo oculto, a su vez, este currículo oculto guía nuestra práctica educativa (Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M. Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. 2006).

Algunos profesores y la mayoría de los alumnos que no tienen formación teórica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, poseen sus propias teorías sobre enseñanza-aprendizaje aunque muchos no se dan cuenta de ello, y a esas teorías de acuerdo a Reber (citado en Pozo, et al., 2006) se les llama implícitas. De ahí, que muchos profesores enseñan de la misma forma en que ellos aprendieron cuando eran alumnos. Algunas veces el reproducir los modelos con los que se aprendió cuando se era alumno funciona; sin embargo, esas reproducciones pueden ser inadecuadas cuando nuevos problemas culturales se presentan. Las culturas del aprendizaje cambian a medida que las demandas del conocimiento también cambian.

Pozo et al. (2006) mencionan que las concepciones culturales sobre el aprendizaje son producto o causa de la cultura que compartimos, pues es por medio de la cultura que se

transmiten los conocimientos a los ciudadanos. Richardson (citado en Raths, J y McAninch, A. 2003), menciona que existe una definición digamos en concordancia para referirse a las creencias: entendimientos, premisas, proposiciones acerca del mundo que sentimos es verdadero. Además puntualiza que hay distintas formas de referirse a las creencias tales como: actitudes, valores, percepciones, teorías, imágenes y concepciones y representaciones. Al mismo tiempo, señala que las creencias son proposiciones que son aceptadas como verdaderas por un individuo que posee la creencias, pero que no requieren de una garantía epistémica mientras que el conocimiento sí.

Existen diferentes concepciones sobre enseñanza por ejemplo: Martin y Balla (1991), describen tres concepciones: una centrada en el contenido, otra en la actividad y otra en las experiencias de los alumnos. Gow y Kember (1993) identifican dos concepciones: la transmisión de los contenidos y la facilitación de los aprendizajes, y Kember (1997) identifica tres modelos de enseñanza: el profesor orientado hacia el contenido, hacia el alumno y hacia la interacción con los alumnos. Trigwell, Prosser y Taylor (1994) expresan que en muchas investigaciones se reporta que la mayoría de los profesores de ciencias (duras) se orienta a la transmisión de conocimientos y a la adquisición de estos mismos conocimientos por parte de los alumnos (citados en Pozo et al., 2006). Por otro lado, Casarini (citada en De la Torre, 2008) indica que a pesar del cambio en los discursos educativos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje los profesores continúan admitiendo que aprender es “reproducir un conocimiento externamente proporcionado” y agrega que es necesario promover tanto en los docentes universitarios “la indagación de las teorías implícitas de los alumnos como las concepciones explícitas sobre el conocimiento que ellos evidencian” (195).

En un estudio sobre concepciones de enseñanza de los profesores o formadores de docentes realizado en una universidad pública de Argentina, se apreció que para los profesores que cuentan con formación pedagógica, enseñar “es ofrecer apoyos o andamios para que los alumnos accedan al conocimiento conectándolo con su propia experiencia”. En contraste, los profesores sin formación señalan que la enseñanza “se manifiesta en los aspectos que destacan la transmisión, las condiciones que consideran necesarias para que ésta se produzca, la organización del conocimiento y la consideración de los conocimientos previos de los alumnos” (Pozo et al., 2006: 362-363). Empero, para los alumnos (profesores en formación) las concepciones de enseñanza se asemejan a las de los profesores sin preparación pedagógica ya que se da una herencia cultural en la adquisición de dichas concepciones que se transmiten a través de las concepciones y prácticas discursivas de los profesores del área de los conocimientos que en un futuro los alumnos utilizarán. Pero, ¿y los profesores con preparación pedagógica no siembran nada en los alumnos?, claro que si, los alumnos registran y reconocen las concepciones de los profesores de las dos líneas de formación, mas adoptan aquéllas que se ocupan de la actividad que realizarán en su vida profesional, es decir, los estudiantes toman como modelo de enseñantes aquellos profesores que los preparan en el conocimiento específico que más adelante pondrán en práctica. Sin embargo, es imperante conocer las representaciones no sólo sobre enseñanza, sino también sobre aprendizaje que los docentes poseen para analizar el panorama sobre el mundo, pues como menciona Wittgenstein (1986, citado en De la Torre, 2008: 188), las representaciones son el mundo, “en razón de la cual tomamos conocimiento de éste”.

2.3.3 Concepciones de aprendizaje

Con más frecuencia se encuentra evidencia que indica que los profesores son altamente influenciados por sus creencias y pensamientos ligados a sus valores, la forma de ver el mundo, y a las concepciones del lugar donde viven. Igualmente, las creencias que estos profesores tienen acerca del aprendizaje afectan cada una de las actividades realizadas dentro del salón de clases, aún y cuando estas concepciones sean implícitas o explícitas. En otras palabras, las concepciones sobre el aprendizaje que cada docente posee guía e influye la forma de enseñar (Williams, M. y Burden, R., 2005).

Según Williams y Burden (2005) es imposible percibir a la enseñanza y el aprendizaje como procesos totalmente independientes, de ahí que la calidad de la enseñanza debería preocuparse por cómo y qué tanto los alumnos aprenden, así como por qué es exactamente el aprendizaje sin importar si los profesores se dedican a la enseñanza de lenguas o a la enseñanza en general. Para ser un docente eficiente se requiere tener una idea clara en la mente sobre el significado de aprendizaje con el afán de conocer el tipo de resultados de aprendizaje deseable para los alumnos.

Gow y Kember (1993; citados en Williams, M. y Burden, R., 2005), sugieren que la mayoría de los enfoques de aprendizaje pueden ser incluidos dentro de una de los siguientes apartados:

- Un incremento cuantitativo en el conocimiento.
- Memorización.

- La adquisición de hechos, procedimientos, etcétera, los cuales pueden ser conservados y/o usados en la práctica.
- La abstracción del significado.
- Un proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad.
- Algún tipo de cambio personal.

Los primeros tres caben en la categoría de enfoques reproductivos mientras que los siguientes tres son basados en contenido (meaning-based). Por otro lado, Williams y Burden (2005), piensan que aprendizaje es:

- Un proceso complejo,
- Produce cambio personal de alguna manera,
- implica la creación de nuevos entendimientos personalmente relevantes,
- puede tomar un número de formas diferentes,
- es siempre influenciado por los contextos en los que ocurre,
- resulta de las interacciones sociales,
- a menudo tiene que ser negociado,
- difiere de individuo a individuo,
- es un proceso tanto emocional como cognitivo,
- está estrechamente relacionado con cómo la gente se siente acerca de sí mismos,

- es un proceso permanente.

Es importante indagar lo que los docentes universitarios piensan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues de acuerdo a Richardson (citado en Raths, J. y McAninch, A. 2003) los docentes trasladan sus concepciones o creencias a los programas escolares. Además, estas concepciones guían la práctica de la enseñanza y tienen como fuentes principales la experiencia personal, experiencia en la escuela y la instrucción escolar. Por lo tanto, el docente universitario planea intencionalmente su práctica para realizar una mediación entre los conocimientos que los alumnos adquirirán, y las capacidades de esos estudiantes. Esta planeación conforma parte de la tarea que los profesores de educación superior deben desarrollar. De ahí la importancia de investigar cuáles son las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, pues en los hallazgos de este estudio se puede observar que los sujetos (formadores de docentes) piensan que la enseñanza es más importante, claro sin dejar de lado al aprendizaje, y con tintes de un cambio educativo. En el capítulo 5 se proporciona una mejor y más amplia explicación de los resultados obtenidos.

2.3.4 Reflexiones sobre cambios en las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje

Es necesario señalar que la reflexión de las creencias sobre enseñanza y aprendizaje impulsan la acción pedagógica de los docentes universitarios, pues con base en ellas los profesores planean y desarrollan sus clases; además de influir la manera en que los estudiantes aprenden. Casarini (citada en De la Torre, 2008) señala que aunque los profesores acepten los cambios, no realizan estrategias de aprovechamiento de acuerdo a las innovaciones en el salón

de clases. Así que, si un modelo educativo se implementa, es preciso cambiar la enseñanza y cambiar las creencias que a ésta subyacen para que las nuevas tendencias o disposiciones de los profesores los encaminen a enseñar o actuar de una manera determinada. Las formas de enseñar y aprender han cambiado en los últimos años más en la teoría que en la práctica. Es imprescindible incidir en las concepciones tanto de profesores como de alumnos, aunque también se podría considerar a las instituciones educativas, a los padres, a los políticos, es decir a todo aquel que tenga relación con la educación.

Las concepciones de aprendizaje cambian a medida que el sujeto toma conciencia de la importancia de sus propios procesos, y cuando alguien más nos ayuda a tomar conciencia de nuestras propias teorías, a cuestionarlas, a ver opciones de cómo representar la realidad, es entonces que un cambio se puede ver favorecido. Cuando en un grupo de profesores se platica, se charla de diferentes cuestiones relacionadas a la enseñanza y al aprendizaje, se dan y escuchan diversas opiniones y puntos de vista, las representaciones sobre enseñanza-aprendizaje pueden modificarse. Los profesores podemos poner en práctica nuevas teorías, pero si no estamos convencidos de ellas no modificaremos las existentes, volveremos a las ya conocidas y utilizadas. Richardson (2003) y Williams y Burden (2005) manifiestan que la reflexión sobre los temas de enseñanza y aprendizaje resultaría mejor si se combinara con la práctica de la enseñanza al mismo tiempo, es decir, de cierta manera llevar a cabo un proceso en el que se reflexione, se ponga en práctica lo reflexionado, y se vean resultados.

Es substancial que en los espacios de reflexión esté una persona más experta para que aporte concepciones alternativas, guíe las dinámicas de grupo y no se caiga en el conflicto de que los profesores con más influencia impongan su concepción. Martín y Cervi (citados en

Pozo et al., 2006) señalan que los profesores mentores y asesores de formación podrían jugar ese papel, claro que proporcionándoles una formación adecuada a éstos para que cumplan bien su función. Ciertamente, hay investigaciones donde se propone la existencia de un programa de tutoría para los profesores noveles, con el propósito de ayudarlos en su ejercicio profesional. Lo cual según mi propio punto de vista sería acertado, ya que la tarea docente es una actividad en equipo en donde la naturaleza del pensamiento del profesor cambia con los otros compañeros, y la toma de decisiones y de conciencia se podría tornar más fácil.

Por lo tanto, los profesores pueden hacer uso de los instrumentos epistémicos como: escritura de diarios, análisis de casos, grabación, revisión de situaciones reales, resolución de dilemas, la simulación, para reflexionar sobre su propia práctica educativa en la planificación de las actividades de formación. Algunas veces es difícil reflexionar sobre la práctica de uno mismo, pero si se revisa algún aspecto de la práctica de otros esta actividad se haría menos pesada.

Al reflexionar sobre las prácticas en el aula existe la posibilidad de modificar las representaciones, sin embargo, es importante que estas reflexiones no sean parte de evaluaciones estandarizadas porque podría haber resultados negativos. Sería ideal ayudar a los profesores a identificar aspectos del dominio y del contexto que justifican su práctica en el salón de clases y criticar adecuadamente su utilización. Pues en ocasiones, los docentes no están conscientes de cómo llevan a cabo su práctica. Como cuando no dejan al margen las emociones y sin darse cuenta contribuyen a una competencia baja de los alumnos porque un valor está interfiriendo (Martín y Cervi, citados en Pozo et al., 2006).

Debido a la carga de trabajo que los docentes tienen, los espacios para reflexionar en equipo no se dan, no están incluidos en su carga académica. No obstante, McMahon (citado en Pozo et al., 2006) sugiere que los profesionales expertos revisen con regularidad su práctica profesional. Además, los centros educativos podrían buscar como incluir en la actividad cotidiana de los profesores, un tiempo y espacio para que éstos tengan la oportunidad de reflexionar, de tomar decisiones sobre su práctica, ya que es parte de su formación permanente y contribuiría al cambio conceptual de los profesores. Es necesario que los docentes conceptualicen sus propios procesos de cognición. De ahí que Pérez, Mateos, Scheueur y Martín (citados en Pozo et al., 2006) señalan diferentes enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. El primer enfoque es el desarrollo de la metacognición, en donde se sostiene que las personas elaboramos el conocimiento sobre los fenómenos del mundo físico, social, y psicológico o mental en que vivimos. Elaboramos un conocimiento sobre nuestro propio conocimiento, sobre como percibimos, aprendemos, comprendemos, recordamos y pensamos. Es un conocimiento que adquirimos en relación con nuestra propia actividad cognitiva. Así, el alumno puede utilizar sus conocimientos metacognitivos para autorregular su aprendizaje y adquirir nuevos conocimientos. Aunque el poseer el conocimiento metacognitivo no garantiza que ese conocimiento sea empleado para guiar la propia realización de una tarea determinada. Lo que sí se puede decir, es que este tipo de conocimiento se desarrolla con la edad y la experiencia, al menos, hasta la adolescencia.

El segundo enfoque es el desarrollo de la teoría de la mente, muy relacionado al de la metacognición; ambos se interesan por la naturaleza y el desarrollo de las representaciones y actividades mentales, sólo que este segundo enfoque se inclina por las edades más tempranas;

en niños de edad preescolar, mientras que en la metacognición se investiga a alumnos de todos los niveles. La teoría de la mente es el “conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social” (Pozo et al., 2006, 64). En otras palabras, son las representaciones acerca de cómo funcionan las personas, qué las motiva a actuar de cierta manera, qué es lo que piensan, sienten, les conmueve o creen.

Strauss, Ziv y Stein (citado en Pozo et al., 2006) plantean que enseñar es una actividad humana que no necesita ser enseñada debido a que existe una conexión considerada natural entre el enfoque de teoría de la mente con la actividad de enseñanza. En un estudio que ellos mismos realizaron al comparar cómo dos niños de tres y cinco años de edad resolvían una tarea de falsa creencia, encontraron que el núcleo de enseñanza para los menores es la demostración mientras que para los mayores era la explicación. Hecho que demuestra que tanto la comprensión de la enseñanza como las estrategias efectivas de enseñanza cambian durante los años preescolares y que estos cambios corresponden con cambios en la teoría de la mente. En la mediana infancia los niños comienzan a construir una teoría de la mente de carácter interpretativo, cercana a la que tienen los adultos. Los niños distinguen una mayor variedad de estados mentales tales como la observación deliberada, la atención selectiva, la evaluación de productos, y el control de su lenguaje; utilizan sus propias capacidades cognitivas para controlar o explicar su actividad como estudiantes y las de los demás.

El tercer enfoque es las creencias epistemológicas cotidianas que se ocupan de los aspectos relacionados con la naturaleza del conocimiento y “la manera de conocer sostenidas de manera más o menos implícita por distintas personas” (Pozo et al., 2006: 71). Por ello,

algunos profesores y alumnos tratan sus creencias como conocimientos. Por ejemplo, cuando un alumno afirma que para aprender matemáticas es necesario comprenderlas y que para aprender historia es necesario leer, o cuando un profesor piensa que los exámenes tipo test son los más objetivos. No obstante las creencias epistemológicas no son realmente concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, la forma en que concebimos la naturaleza del conocimiento interviene en el tipo de procesos y estrategias que utilizamos para aprender.

Por otro lado, el enfoque fenomenográfico es el cuarto de los enfoques de las concepciones de enseñanza-aprendizaje. En este enfoque se busca el modo en que el aprendizaje es experimentado e interpretado, pues las personas experimentamos el aprendizaje de formas cualitativamente diferentes. De esta manera, se identifican seis concepciones del aprendizaje: incremento de conocimiento, memorización, aplicación de datos y procedimientos en la práctica, comprensión del significado, reinterpretación o visión diferente de las cosas y cambio o desarrollo personal. En un estudio realizado por Gow y Kember (1993), los profesores manifestaron dos orientaciones de las concepciones de enseñanza: transmisión de conocimientos y facilitación del aprendizaje de los alumnos. Más tarde, Kember (1997) encontró dos orientaciones, una centrada en el profesor y orientada hacia el contenido y otra centrada en el estudiante y orientada hacia el aprendizaje (citados en Pozo et al., 2006).

Kember y Gow (citado en Pozo et al., 2006), señalan que las concepciones de la enseñanza como transmisión de información están atadas a una concepción del aprendizaje del estudiante como incremento de conocimientos. Los profesores perciben el aprendizaje de una forma y la enseñanza de otra, por eso la adopción de un enfoque de aprendizaje está

bastante ligada a una concepción de la enseñanza como facilitación del aprendizaje y no como transmisión de conocimientos. Aunque lo que dicen los profesores, no siempre coincide con los que hacen en su práctica áulica.

El quinto enfoque es el de las teorías implícitas sobre el aprendizaje, en donde las concepciones del aprendizaje son representaciones complejas y expresan diferentes aspectos dependiendo de la mirada y el tipo de búsqueda que se haga. De acuerdo a Reber (citado en Pozo, et al., 2006: 100) el aprendizaje implícito “consiste en una adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere”. Nosotros adquirimos muchas de nuestras representaciones cotidianas de forma implícita, no consciente, sin intención debido a la exposición repetida a situaciones de aprendizaje. Estas representaciones son resultado de nuestra experiencia personal, y por lo tanto son difíciles de comunicar.

Otra forma interesante de indagar lo que los individuos piensan es a través de las representaciones sociales que de acuerdo a Durkheim (citado en Rodríguez; 2008: 263) “están constituidas por un elemento individual (a partir de quien las elabora) y otro social o colectivo (todos los factores del entorno en que se generan)”. Para Moscovici y Jodelet (1986: citados en Rodríguez, 2008) las representaciones sociales son modelos que dirigen la conducta a seguir, en otras palabras, dependiendo de lo que se piensa como parte de una representación social, es la conducta que se genera con relación a ese aspecto particularmente. Agregan Moscovici y Jodelet que las representaciones son una forma de conocimiento construidas y compartidas por un grupo social determinado con el propósito de crear una realidad común para ese grupo.

Por otro lado, Mireles Vargas (2006: citado en Rodríguez, 2008: 265), define las representaciones sociales a través de cinco elementos básicos: “1) remiten al conocimiento de sentido común, 2) se engendran y comparten socialmente, 3) son sistemas de significaciones, imágenes, valores, ideas y creencias, 4) permiten a los actores interpretar y actuar en la realidad cotidiana, 5) sirven de guía para las acciones y orientan las relaciones sociales”. Al mismo tiempo, Piña y Cuevas (2004: citados en Rodríguez, 2008: 265), señalan que el conocimiento común es parte de la colectividad donde se constituyó, y ese conocimiento práctico posibilita describir una situación que adquiriera significado y al mismo tiempo auxilie a los individuos a actuar e interactuar en su vida diaria con sentido. Al respecto, Abric (2001: citado en Rodríguez, 2008: 267), puntualiza que las representaciones sociales son “una organización que genera o da significados a los eventos u objetos y estos significados dependen de factores como el contexto social e inmediato en el que se encuentren los individuos que emiten tales nociones o significados sobre algo”. Así, las representaciones poseen significado debido a la interpretación de la realidad que es dirigida por la relación de la persona con su ambiente físico y social, pues establece sus acciones.

Todos los enfoques mencionados interpretan la naturaleza de las concepciones de distinta manera, como conocimiento acerca del propio conocimiento, como representaciones acerca de los estados y procesos mentales, como ideas sobre la naturaleza del conocimiento, como teorías implícitas que guían nuestra atención hacia diferentes aspectos como lo son del aprendizaje y la enseñanza. Conjuntamente, los enfoques coinciden en que la presencia de diferentes concepciones sobre la mente y el conocimiento orienta la manera de aproximarnos a las diferentes situaciones de nuestra realidad, de tal manera que conociendo nuestras

representaciones tenemos la oportunidad de determinar nuestra postura ante el objeto estudiado.

2.4 La transición en la formación profesional de profesores de lengua extranjera

La educación para la formación de los individuos como ciudadanos de una sociedad tiene primordial importancia. En esa formación, la tarea de los docentes en los diferentes niveles educativos adquiere una función significativa, ya que los docentes, a través de su praxis en el aula, dirigen el proceso de enseñanza con la finalidad de lograr aprendizajes en sus alumnos. Su actuación para facilitar el aprendizaje depende de la formación profesional recibida; por eso la importancia que se concede al desarrollo profesional de los formadores de docentes.

Según García y De Rojas (2003: 1) desde alrededor de 1980 se distingue que en el aprendizaje de los alumnos además de los factores dependientes de ellos, intervienen “aspectos relacionados con la actuación del docente en el aula para facilitar el proceso educativo; esto incluye lo que éste hace cuando planifica, desarrolla las actividades de clase, evalúa e interactúa con los estudiantes en el entorno sociocultural y afectivo donde ocurren los eventos de enseñanza y de aprendizaje”. Es decir, que la práctica pedagógica de los docentes está relacionada con las concepciones y representaciones que éste tiene sobre la formación profesional, la experiencia adquirida, y además sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que lleva a la práctica. Por ende, si la formación docente de los profesores y su desarrollo en el aula han cambiado, las concepciones que éste posee han cambiado en torno a los aspectos mencionados, también.

García y De Rojas (2003: 1) señalan que “se ha demostrado que lo que el profesor hace cuando enseña se relaciona con lo que piensa, es decir, su praxis, de alguna manera, manifiesta concepciones que se corresponden con alguna teoría implícita o explícita referida a aspectos del currículo, de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación y del contexto sociocultural”. La forma en que el docente se desenvuelve y desarrolla en el salón de clases muestra las representaciones sobre su profesión, y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque, el docente puede tomar decisiones basadas en la enseñanza y no estar consciente de eso (García y De Rojas, 2003).

El cambio en la formación docente y en las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje también se presenta en los formadores de docentes de lengua extranjera. Freeman (1989) señala que las decisiones que un profesor de lengua extranjera toma sobre cómo enseñar, qué enseñar y qué evaluar dependen de los conocimientos, habilidades, y actitudes que éste posea. Woodward (1996) menciona que la praxis en el aula se conforma acorde a las concepciones que el docente tiene sobre la lengua, la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera, y la formación profesional de los docentes de lengua extranjera.

Ahora surge las siguientes preguntas: ¿cómo se han aproximado los profesores de lengua extranjera a los cambios en su formación profesional y en la praxis educativa? ¿Acaso las representaciones sociales que ellos poseen sobre formación académica han experimentado una transición? Situar la vicisitud de la formación de profesores de lengua extranjera en la actualidad indica reseñar y expresar la transición por la que ha acontecido. La transformación que ha sufrido la educación en las últimas décadas ha ocasionado cambios en la forma de desarrollar el currículo tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, especialmente el de

lenguas extranjeras. Uno de los factores principales de estos cambios es la globalización. Yániz (2008: 1-2) menciona que la “Conferencia Mundial de la Educación Superior 1998 (UNESCO) expresó la necesidad de actualizar la educación superior a la sociedad del conocimiento y reclamó del sistema universitario una contribución efectiva para elevar el nivel de vida de la población mundial, contribuyendo a la solución de numerosos problemas que lo dificultan”. Por lo tanto, surge la necesidad de acercar la educación superior a la sociedad; en otras palabras, acentuar el “carácter formativo de las universidades; la eficacia del aprendizaje; profesionalizar la formación universitaria; y lograr un sistema más transparente y accesible”. Además, el espacio Europeo de Educación Superior (EEES) acepta los retos, luego los ministros de educación los manifiestan el plan de acción 2005-2008 del Espacio Común de Educación Superior, compartido en América Latina y el Caribe, en México 2005.

Entonces, como nuestra sociedad está inmersa en una sociedad del conocimiento y tecnología, es indispensable comunicarse con nuestros semejantes a nivel mundial y para ello se requiere de una lengua que la mayoría pueda emplear. Así, tenemos que el idioma inglés es el más utilizado por los individuos para cuestiones como el acceso a la información y al conocimiento económico. La consecuencia que surge de esta situación es el incremento de la demanda a nivel mundial de profesores competentes en inglés. Por lo tanto, es preciso conocer la transición por la que ha pasado la formación profesional de los profesores de lengua extranjera para discernir su situación actual que servirá como base en la toma de decisiones del desarrollo curricular.

El campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua es relativamente nuevo en la forma en que lo conocemos actualmente. Los orígenes de los enfoques en formación de

profesores datan de los años 1960's, éstos comenzaron con programas y certificaciones cortas de capacitación con el objetivo de proporcionar habilidades prácticas necesarias para la enseñanza con nuevos métodos a los futuros profesores de lenguas tales como el Audiolingualismo (*Audiolingualism*) y *Enseñanza de lengua situada (Situational Language Teaching)*. De hecho la disciplina de lingüística aplicada procede de la misma época. Con la lingüística aplicada surgieron una teoría y un conocimiento académico especializados que proporcionaron el fundamento de una nueva disciplina, y que a la vez fueron representados en el currículo de los programas de maestría. Los programas de maestría que se empezaron a ofrecer desde ese periodo comprendían cursos de análisis de la lengua, teoría de aprendizaje, metodología, y algunas veces práctica docente (Burns y Richards, 2009).

Freeman (citado en Burns y Richards, 2009) narra la historia de la formación docente de un periodo de alrededor de 40 años, empezando por los años 1970's cuando los profesores de lengua aprendían a través de diversos diseños de programas de capacitación que datan desde el curso corto de *Royal Society of the Arts Certificate of Teaching English as a Foreign Language to Adults (RSA_CTEFLA)*, hasta cursos de enseñanza superior. En el primer programa se incluían campos como lenguaje, literatura, estudios de la cultura y enseñanza en el aula. El segundo programa contenía aspectos como enseñanza del inglés como nueva lengua o segunda lengua. También comprendía el aprendizaje de contenido de una lengua a través de la gramática y la lingüística aplicada, a través del estudio de la adquisición de segundas lenguas, y a través del estudio de metodologías de enseñanza. El último campo se convirtió en lo que ahora se conoce como *Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)* en español Enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas, fundado en 1981.

Para la década de los 80's el campo de la enseñanza del inglés fue redefinido poniendo atención al profesor como persona. Se concebía la idea que los aspectos procedimentales de la formación docente podían ser equilibrados por la noción centrada en la persona, en el desarrollo del maestro. Nació el término profesor-alumno. Los profesores eran vistos como actores en dos campos de actividad: con estudiantes en aulas en las que ellos enseñaban, y en situaciones formales de formación docente en donde ellos aprendían; es decir, desde cursos cortos hasta programas completos de posgrado en donde ellos estudiaban.

La década de los 90's fue marcada como periodo crítico al publicarse el libro de Richards y Nunan (1990) titulado *Second Language Teacher Education* pues incluía reflexiones sobre actividades formativas, diseño de programas y argumentos conceptuales, e información sobre las prácticas docentes. El campo de la enseñanza se estableció en términos diferentes como: ir más allá del sistema de enseñanza – aprendizaje de la lengua. La enseñanza de segundas lenguas no sólo incluía lo que los profesores necesitaban aprender, sino también cómo ellos lo aprenderían. Fue una época en que se presentaron debates acerca de la naturaleza de los fundamentos de la formación docente de los profesores de segundas lenguas. Así surgió la definición del campo de la formación docente de profesores de inglés como segunda lengua en tres formas: 1) como actividad, como 2) investigación independiente fundamental para la enseñanza del inglés como segunda lengua y como 3) concepciones alternativas sobre lo que el campo de enseñanza de segundas lenguas debía incluir. El término segunda lengua se refería a inglés como lengua extranjera, como segunda lengua o bien como lengua adicional. A finales de los 90's y principios del nuevo siglo se manifiesta el reto del cambio en el entendimiento de la relación compleja entre el aprendizaje profesional de

profesores, y cómo los profesores aplicaban lo que aprendieron, pues en la década anterior los alcances de la formación docente de profesores de segunda lengua, se concentraba en aprender contenido/información profesional, definido como una mezcla de conocimiento y habilidades, para luego que estos profesores lo emplearan en contextos a través de la práctica docente. Al redefinirse el campo de la formación docente, el contexto fue entendido como más que una simple avenida de aplicación, fue considerado como una base para el aprendizaje.

Este panorama de la formación de profesores de lengua extranjera abarca desde la formación en conocimiento y habilidades, hasta el desarrollo del profesor e incluso hasta un análisis más amplio de un proceso común de aprendizaje profesional y de conceptualizaciones sobre qué fue aprendido en el proceso. Es decir, al definir los alcances de esta actividad compleja, cada época con sus articulaciones y tendencias se suma y refina a las que le preceden.

Actualmente el reto de la formación docente de profesores de lengua extranjera (término que se refiere al idioma que no es propio del país hablante, mientras que segunda lengua es el idioma que se aprende en segundo lugar y que no se usa como principal), ha sido redefinido no sólo en términos de conocimiento de la disciplina acompañada de habilidades pedagógicas en el aula, sino en términos de prácticas sociales, de manera que la esencia de esta formación docente es aterrizada o anclada más claramente en las interacciones áulicas y en las actividades de la práctica docente. Justamente, el proceso de aprendizaje profesional es redefinido con la inclusión de influencias de socialización evidentes en el desarrollo del individuo, a su vez, este proceso es re-enfocado en la evolución de las identidades profesionales de los participantes, en las maneras en las que ellos aprenden nuevo

conocimiento o maneras de hacer las cosas en el salón de clases. Por lo tanto, es importante pensar en cómo estas nuevas identidades son desarrolladas. Lengeling (2010) señala que el aspecto sociocultural es una parte importante en la formación docente al mencionar que los profesores hoy son reconocidos por poseer comprensión, pues ellos han creado, negociado y transformado el conocimiento desde contextos profesionales y personales en los que se han posicionado.

La formación docente ha pasado por varias etapas como cuando se ofreció por primera vez cursos cortos de capacitación y luego los estudios de posgrado, pero, ¿de qué manera estos cursos o estudios podrían preparar a los participantes para el salón de clases o ayudar a enfrentar situaciones en la práctica y en sus carreras a lo largo de la vida?, ¿cómo los diseños de formación docente contribuyen en la construcción de la identidad profesional, ¿cómo se analizan los resultados o influencias de los diseños de la formación docente en el trabajo profesional de los participantes?

De acuerdo a Freeman (2009) la formación docente de profesores de lengua extranjera hoy en día se compone de tres dimensiones principales: esencia, compromiso, e influencia o resultado. Esencia responde a las preguntas: ¿de qué se supone trata la formación docente de profesores de lengua extranjera? (contenido) y ¿qué se supone deben aprender y conocer los participantes a través de actividades o diseños específicos?, ¿cómo lo van a aprender?, ¿en qué situación, contexto, ambiente? (proceso). Compromiso: se refiere a cómo el aprendizaje profesional debería desarrollarse a corto y largo plazo, a cuáles procesos de aprendizaje son explícitos e implícitos en ciertas actividades, y cómo éstos se agregan al aprendizaje profesional y a la identidad a través del tiempo por medio de programas de formación docente

para profesores de lenguas extranjeras. Resultado: alude a cómo se interpretan los resultados estimados de un diseño en particular de formación de profesores de lenguas extranjeras; se mide la eficacia y calidad de los programas de formación docente, por ejemplo. Estas dimensiones se combinan en tres ejes de un mapa creado por Freeman (2009) que representa el territorio de la formación docente de profesores de lengua extranjera en donde la esencia define el contenido como conocimiento y habilidades para examinar la formación docente de profesores de lengua extranjera como un proceso de aprendizaje, y asumiendo una nueva identidad socio-profesional como profesor en donde se muestra cómo los participantes se cautivan en el contenido que va desde el proceso de imitación hasta el de participación (ver figura 1)

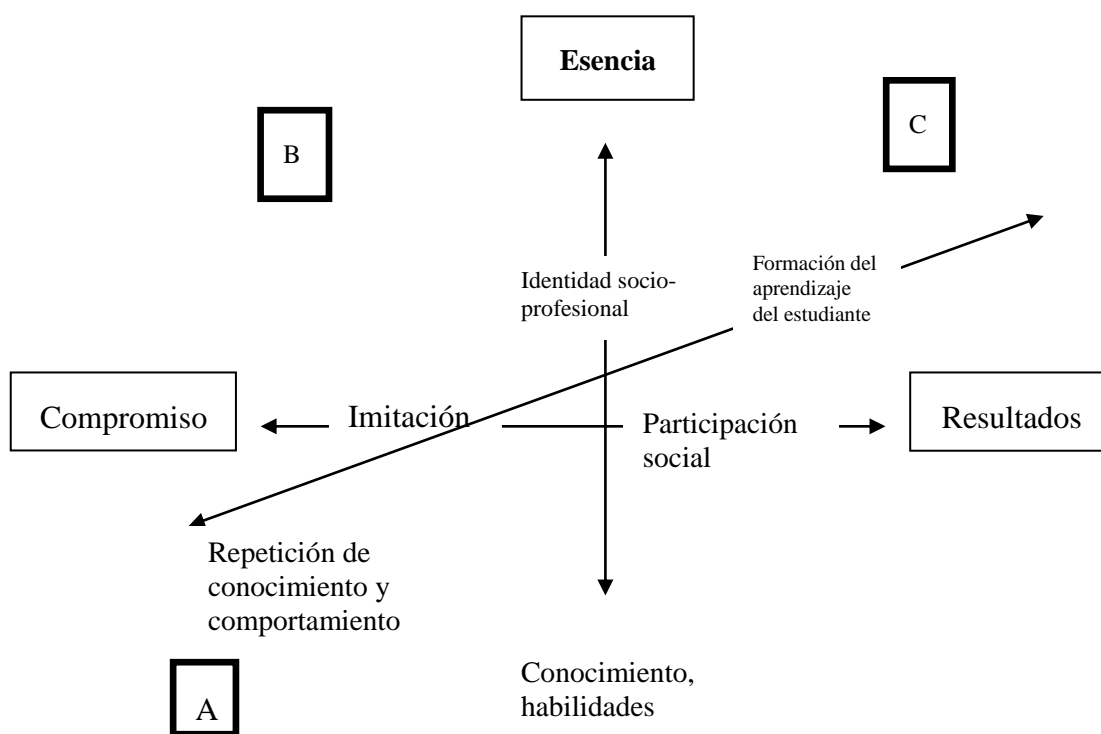


Figura 1. Dimensiones principales de la formación docente.

Fuente: Freeman, D. (2009). The Scope of Second Language Teacher Education. En

Burns, A. y Richards, J. (Ed.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp 16). New York, USA: Cambridge University Press.

En el cuadrante A se encuentra lo que se piensa de un programa convencional de formación docente, desde cátedras hasta cursos cortos de micro-enseñanza, que se basan en la repetición de conocimiento y comportamiento por parte de los participantes. El cuadrante B se enfoca al aprendizaje directo de y desde contextos escolares; aprendizaje por medio de la práctica. Entonces tenemos que la formación docente de profesores de lengua extranjera se dirige hacia diseños curriculares incrustados en contextos sociales y enfatizan la participación como vehículo principal de compromiso y aprendizaje. En el cuadrante C se encuentran los diseños que desarrollan la identidad profesional a través de la participación social como lo es la tutoría, y el equipo docente. Las actividades del cuadrante C son diseñadas para proveer andamios sociales e intelectuales, pues se busca la construcción de la participación de profesionales competentes. Tanto en el cuadrante B como el C se dan formas de trabajo de organización social dentro de los diseños, aunque con diferentes resultados, pues en el primero ocurre la estructura social y en el segundo la participación como vehículo para el aprendizaje.

En conclusión, la formación docente de profesores de lengua extranjera no está enfocada solamente a la instrucción sino al aprendizaje: el aprendizaje de profesores. Este aprendizaje es negociado socialmente y depende del conocimiento del mismo profesor, de sus alumnos, de la unidad de aprendizaje, del currículo, y del contexto. Además, el aprendizaje de profesores surge tanto de las nuevas teorías, enfoques, métodos, y materiales impuestos a los profesores, como del proceso de reorganización del conocimiento ya existente, de la experiencia, del conocimiento personal, de las creencias y de las prácticas. Así que cuestiones

como identidad socio-profesional, participación social, resultados (medición) podrían también ser considerados en un diseño curricular.

2.4.1 La transición en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es un tema que ha estado presente por mucho tiempo y que con la modernización y globalización adquirió aún más importancia, además de pasar por algunas transformaciones. Una de las lenguas extranjeras más estudiadas es el inglés; idioma principal de libros, periódicos, aeropuertos, negocios internacionales, la banca, tecnologías de la información y comunicación, canciones, televisión, turismo, noticias, educación, entre otros. Razón por la cual muchas instituciones en el mundo incluyen el aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular el inglés en sus programas académicos.

Diversos enfoques y métodos de enseñanza se han utilizado en la enseñanza de idiomas, mismos que han cambiado según las necesidades de la sociedad y la educación. Woodward (1996) comenta que los cambios de modelos tienden a surgir con dificultad y que incluso la nueva idea es percibida como aberrante. La enseñanza de lengua extranjera ha pasado del método *Grammar Translation* al *Direct Method*, de la orientación de la enseñanza de la lectura y escritura a la enseñanza del habla y al escuchar, del uso de un laboratorio de idiomas al uso de la técnica *jigsaw*, ha pasado por cambios en enfoques, métodos y técnicas; es decir se han presentado cambios y resistencia a esos cambios. La asimilación de una nueva técnica puede tomar bastante tiempo. Aprender a usar un procesador de palabras, aprender a aplicar la colaboración en lugar de la competición, tener revistas de diálogo interactivo, todos ellos son retos que deben tomarse en cuenta para poder romper los viejos patrones.

Durante la década de los 90's el paradigma dominante era el modelo *Presentation, Practice, Production* (PPP) (Woodward, 1996; Edwards, 1996). Sin embargo, al final de esa misma década diversos profesores e investigadores reflexionaron sobre nuevas tendencias en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y señalan que existe un lenguaje profesional común, valores compartidos, uso de materiales similares (grabadoras, libros de texto, flashcards) y una tendencia a mirar las cosas como significativas (producción oral por parte de los estudiantes, corrección de errores). Agregan que no es hasta que se dialoga en comunidades académicas, congresos, y seminarios entre otros eventos, que se reflexiona sobre el trabajo realizado y en donde consideran la existencia de diferentes métodos y enfoques alternativos. Así, Hargreaves y Evans (1997) tienen razón al indicar que las comunidades de aprendizaje de los profesores pueden operar en varios niveles y lugares, proporcionar oportunidades de gran alcance para que los docentes aprendan nuevas prácticas y olviden las viejas.

Por otro lado, a finales de la década de los 90's Kennedy, C. (1999), reportaba que se percibían cambios en la educación y en la enseñanza de lengua a través de diferentes maneras de financiar y dirigir universidades y escuelas, nuevos currículos, programas, materiales y metodologías resultado de tal cambio. Esos cambios se presentaron en el Occidente, especialmente en Estados Unidos de Norteamérica. Además, los cambios fueron a nivel nacional, institucional y de aula.

Cambiar de método o modelo de enseñanza no es fácil, pero se puede intentar. Woodward (1996) señala que el cambio en las técnicas empleadas superficialmente no significa un cambio en el paradigma. El cambio de paradigma es cambiar nuestro punto de

vista sobre la lengua y el aprendizaje de lengua extranjera, sobre la enseñanza y la formación docente. Es cambiar categorías, procedimientos y puntos de vista sobre el mundo; y aunque se use el nuevo paradigma, al principio se tiende a utilizarlo como si un fuera extraño en una tierra desconocida, se lucha contra las nuevas categorías, términos nuevos, materiales, teorías, y cambios en el significado, hasta que se maneja por completo y se deja el viejo modelo. Los profesores son los que implementan los cambios en el salón de clases, quienes deciden si usan o no cierta metodología o estrategia de enseñanza. Aunado a eso, ellos pueden experimentar un cambio en su comportamiento ya sea racional, coercivo o cognitivo. Es decir, que los profesores cambian al cambiar sus actitudes y creencias. Idea que Kennedy, C. (1999) sustenta al opinar que el cambio en los profesores es un sistema interrelacionado, pues al cambiar materiales y métodos, cambian ellos mismos.

Woodward (1996) propone una solución para llevar a cabo el cambio, sugiere al docente como investigador, pues él mismo abre las puertas a la utilización o aplicación de nuevos paradigmas, métodos, modelos, técnicas, materiales entre otros. Esta propuesta guarda relación con lo que Fullan (2001) señala, pues los líderes o agentes del cambio deben trabajar en cambiar el contexto, ayudar a crear una nueva configuración que conduzca a aprender y a compartir ese aprendizaje, a compartir e intercambiar conocimiento.

Volviendo a los cambios que se vivieron en la década de los 90's, el modelo PPP no era el único, se ofrecieron otras alternativas que pudiesen funcionar y dar respuesta a las exigencias de la sociedad tales como: Total Physical Response, The Silent Way, Counselling Learning, Suggestopedia, Psychodramatic Language Learning, The Receptive Skills model, Stimulus-based teaching, the Bank Accounts model, The Natural Approach, the Options

Approach, Computer Assisted Language Learning (CALL), the Lexical Approach y the Task-based Learning, Authentic, Restricted, Clarification (ARC), y Consciousness-raising approach (CR) (Woodward, 1996), y (Willis, y Willis, 1996). En esa época ya se hablaba de la enseñanza de lengua extranjera centrada en el alumno y en la metodología llamada resolución de problemas, mientras que la formación docente debería centrarse en el aprendiz, en el profesor como alumno que depende más de su propio auto-examen y menos de la transmisión. Los cursos efectivos de formación de profesores incluían práctica docente en sus programas para proveer a los futuros profesores de lengua extranjera la oportunidad de aprender a través de la práctica de la enseñanza por considerarse la necesidad de que estos docentes fueran expuestos al proceso de enseñanza y aprendizaje a través de observaciones de clases reales y experimentar ser alumnos de una lengua extranjera, para que a su vez se convirtieran en profesores reflexivos. Los futuros profesores necesitaban probar e intentar nuevas técnicas, tomar riesgos en la práctica docente y adquirir vocabulario básico sobre la instrucción de lengua extranjera. Otro punto importante era empezar una clase de manera significativa, con temas familiares para el alumno, con una contextualización; propuesta encontrada en el enfoque Consciousness-raising approach (Edwards, C., 1996).

A finales de esa década, se presentaron innovaciones en la enseñanza de lengua extranjera, por ejemplo el enfoque Target-Oriented Curriculum (TOC) en Hong Kong, el enfoque Junior English for China (JEFC) en China. Se buscaba que la enseñanza del inglés fuera más comunicativa y centrada en el estudiante, con un énfasis en la práctica oral y aural así como en el uso de la lengua. El control del maestro, memorización y práctica repetitiva estaban aún presentes. El material usado eran *flaschards*, posters, grabadora, cassettes y libro

de texto junto con la guía del maestro. El método propuesto con un nuevo enfoque comunicativo consistía en 5 pasos: “*revision, presentation, drilling, practice y consolidation*” (Kennedy, D., 1999: 30). Además se proponía el uso de portafolios como alternativa para promover la evaluación y la enseñanza centrada en el alumno y la autonomía del mismo (Pollari, 1999).

A partir del nuevo milenio se introdujeron cambios en la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera, algunos de ellos comparten ideas propuestas durante la década anterior. Por ejemplo, la enseñanza de idiomas en el contexto escolar de Europa cambió al proponer introducir el estudio de lenguas extranjeras en los primeros años escolares y ampliar la demanda a niveles de primaria y secundaria. Por lo tanto esto repercute en la formación de profesores que impartirán la asignatura lengua extranjera, pues existe una demanda de profesores preparados y en muchos casos se encuentran con instructores sin pedagogía. Los objetivos de este programa Europeo con corriente didáctica comunicativa son: desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera, adquirir las cuatro habilidades lingüísticas y conocer el contexto social y cultural del país o países en los que se habla la lengua extranjera de tal modo que se favorezca la tolerancia y el respeto a la diferencia.

La introducción de nuevos programas de estudio en donde se incluye el uso comunicativo de la lengua extranjera ha traído como consecuencia la revisión de los contenidos en la formación de los docentes y han recibido atención y ayuda de instituciones de educación superior, asociaciones de profesores y organizaciones culturales. Además, han surgido temas como la enseñanza de idiomas a alumnos con necesidades específicas, análisis de nuevos libros de texto, el aprendizaje precoz y la aplicación de las competencias

lingüísticas al mundo laboral entre otros. Incluso se fomenta la formación permanente de los profesores en el extranjero, formación que se encuentra en una etapa de adaptación rápida a los cambios en la enseñanza de idiomas (García, 2001).

Otro de los cambios se aprecia en el artículo *Presenting a Model of Change* de Judith M. Lamie (2004), en donde describe el proceso de reforma en educación por el que pasó Japón, en esta reforma se incluye el cambio del método Grammar Translation a la enseñanza de la competencia comunicativa en inglés. Para llevar a cabo esta reforma se desarrolló un programa de formación docente para profesores de lengua extranjera, en el que se enfatizaron seis áreas: atributos personales, restricciones en la práctica, influencias externas, sensibilización, capacitación y retroalimentación. En este programa se utilizó un cuestionario como herramienta para investigar el desarrollo y proceso del programa con el objetivo de incrementar la concientización y motivar al profesor a tomar un rol activo en la investigación en el aula de tal manera que se involucre en cambio educativo.

Otro cambio muy relacionado al que se vive actualmente en México es el del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) consolidado en 1999, que tiene como finalidad “un sistema de titulaciones flexible a nivel europeo que facilite la movilidad de los estudiantes, promueva las oportunidades de trabajo y genere una mayor competitividad internacional” (Martínez, 2007: 32). Para lograr este objetivo se promovió un cambio en la docencia para mejorar la calidad de la enseñanza y se propuso una universidad del aprender en donde se enfatizan los resultados del aprendizaje en lugar del suministro de información. El sistema europeo exige los siguientes cambios globales: un sistema homogéneo de titulaciones, una misma valoración de la carga lectiva, una estructura de cursos y contenidos entendibles por

todos los Estados. Este nuevo modelo educativo está basado en el aprendizaje por competencias en donde el profesor es gestor del proceso de aprendizaje y prepara al alumno para la autonomía, se da más valor al uso de herramientas de aprendizaje, se proporciona apoyo para el aprendizaje y la docencia se ajusta a los parámetros curriculares.

Las competencias en la enseñanza de idiomas se describen en competencias generales y competencias comunicativas. Las competencias generales incluyen conocimientos, destrezas, competencia existencial, capacidad de aprender. Las competencias comunicativas constan de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, y pragmáticas. Mientras que los roles del profesor universitario de idiomas son: facilitador, planificador, motivador, investigador, supervisor, fuente de conocimientos, observador, tutor, entre otros. Además, para que el alumno sea autónomo se “requiere un sistema de tutorías, se exige un mayor esfuerzo docente que las lecciones, y exige una preparación del alumnado en el dominio de ciertas técnicas de trabajo incluidas las TIC” (Martínez, 2007: 37). Se fomentan las prácticas docentes en donde se desarrolle la participación de los alumnos (clases interactivas) como estrategia para aprender una lengua extranjera así como también las tareas comunicativas, pues “la clase de idiomas ha de ser un acto social en el que intervengan por medio de un discurso interactivo tanto el profesor como los alumnos” (Martínez, 2007: 41). Por lo tanto, para impulsar el aprendizaje autónomo se precisa de un cambio en el papel del profesor, un ajuste en la metodología, en las tutorías y en la organización de la docencia.

Hablando de metodología y organización de la docencia, un estudio realizado en Palestina en el año 2009 sobre la utilización del internet por profesores de inglés muestra que los docentes no usan completamente esta herramienta debido al poco acceso y facilidad a este

tipo de tecnología. Sin embargo, los profesores manifiestan tener oportunidad a una vasta variedad de materiales y a una manera más efectiva de promover y facilitar el aprendizaje del inglés, a través del correo electrónico para colaborar en proyectos escritos y el uso de discusiones en línea para analizar y evaluar ideas y opiniones. Además, los profesores se ven en la necesidad de planear en diferente forma para promover la instrucción centrada en el aprendizaje pues consideran el internet una herramienta positiva, significativa, práctica en su desarrollo profesional (Kabilan y Rajab, 2010).

Otro cambio asociado a la formación docente y a las tecnologías de la información y comunicación se presentó en el Reino Unido (Hampel y Stickler , 2005). Esta innovación es el desarrollo de un programa de formación docente para profesores universitarios de cursos en línea o también llamados virtuales. En este programa; en el que se hace uso de *Computer Mediated Communication* (CMC) se sugiere utilizar una pirámide de habilidades necesarias para la enseñanza de lengua extranjera exitosa que incluye habilidades generales para en el uso de la tecnología y sus ventajas, habilidades sociales para la construcción de comunidades, habilidades en la enseñanza de lengua extranjera, habilidades para enseñar de manera creativa y desarrollar su propia estilo de enseñanza en el medio virtual. Hampel y Stickler (2005) mencionan que la competencia comunicativa es mejor enseñada en línea cuando los siguientes factores son combinados: 1) la interacción auténtica y significativa, y 2) el apoyo pedagógico necesario. En este curso de formación docente se desarrolla la reflexión en donde el docente trabaja con compañeros, se autoevalúa, observa a colegas y practica la investigación en el aula. La actualización y formación docente siempre será deseable especialmente cuando la educación pasa por cambios tan rápidos como en la enseñanza en línea.

El Colegio de Ciencias del Lenguaje no cuenta con este tipo de programa, ni en el currículo ni en los cursos Educación Continua que son apoyo para los docentes. Sería favorable que los formadores de docentes de lengua extranjera se prepararan, y adaptaran su estilo de enseñanza, su modelo pedagógico de acuerdo a las nuevas exigencias de la pedagogía en línea. Estas exigencias son parte de la sociedad y mundo laboral actual

Muchos son los cambios presentados en la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, cambios que surgen de las necesidades de la sociedad, la cultura, las relaciones personales y de negocios, entre otros factores. Estos cambios manifestados en los métodos empleados, enfoques, roles de los profesores y alumnos, en el uso de herramientas, recursos y materiales, en las metodologías, han ayudado en la tarea de satisfacer las necesidades mencionadas y a preparar no sólo a los alumnos para la nueva sociedad y cultura, con herramientas suficientes en donde desarrollen capacidades, sino también a preparar a los docentes que tienen que actualizarse y ser inmigrantes digitales, pues muchos nacieron en una cultura anterior a las tecnologías de la información y comunicación. Los docentes de hoy requieren desarrollar capacidades de enseñanza y aprendizaje que cubran los requisitos de las nuevas exigencias, con una pedagogía actual.

2.5 Modelos pedagógicos de los formadores de docentes en el ámbito universitario: antecedentes

Con el propósito de enfatizar la relevancia del tema de investigación, se hizo una búsqueda documental de diferentes estudios relacionados de alguna manera al tema de modelos pedagógicos de los formadores de docentes en el ámbito universitario. Estos estudios

fueron realizados en diversos lugares como: España, Venezuela, Eslovenia, Turquía, Arabia, Argentina, Uruguay y México. Al revisar todos estos estudios se percibe que el tema de investigación se presenta en diversas formas en el contexto internacional, nacional y local proporcionando un abanico rico y variado a analizar.

Dentro de las temáticas abordadas en los estudios analizados están: la formación docente continua, el profesor tutor del profesor novel, el desarrollo profesional, la evaluación de la docencia, la renovación de estilos pedagógicos, la calidad de la enseñanza, la formación docente inicial, docencia, método, y asesoría pedagógica.

La razón por la que los estudios mencionados anteriormente tienen relevancia al tema de tesis es debido al interés de estudiar cómo los docentes universitarios desarrollan la docencia universitaria; es decir investigar el estilo pedagógico o modelo de enseñanza que utilizan dichos docentes en su práctica en el aula, así como la formación docente con que cuentan los mismos y que podrían influir en la metodología a seguir.

2.5.1 Estudios de corte internacional

Dentro de los estudios de corte internacional se reportan 11 trabajos relevantes. Estos trabajos publicados permiten tener una visión de lo que en diversos países se está haciendo en materia de desarrollo de la docencia universitaria. A continuación se presentan los estudios a nivel internacional a través de la siguiente tabla 2.

Tabla 2. Estudios de corte internacional

País	Tema de investigación (autor y año)	Objetivo	Metodología
Venezuela	<i>Didáctica: Docencia y</i>	Caracterizar y contraponer, desde	Investigación

y México.	<i>método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad compleja.</i> (De Jesús, M., Méndez, R., Andrade, R., y Martínez, D., 2007).	un enfoque comparado de tipo cualitativo, los aspectos relacionados con la didáctica, el modelo de docencia y el método, en dos universidades: La Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela y La Multiversidad Mundo Real “Edgar Morin”, Sonora, México.	cualitativa
Argentina	<i>Asesoría pedagógica y cambio en la universidad.</i> (Lucarelli, 2008).	Definir la manera en que las características de la enseñanza y el curriculum universitarios connotan las tareas del asesor pedagógico, y encontrar sus perspectivas teóricas que la orientan.	Investigación de tipo cualitativo. Análisis de diez ponencias.
España	<i>Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona</i> (Benedito, Imbernón, y Félez, 2001)	Conocer las necesidades de los profesores y profesoras noveles de la UB en relación a la tarea que este profesorado ha de desarrollar dentro de su actividad docente y establecer líneas generales de formación útiles para su mejora profesional.	Investigación de tipo cuantitativo y cualitativo: discusión grupal y colaborativa, y cuestionario.
España	<i>Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del espacio europeo de educación superior</i> (Rodríguez, 2007)	Establecimiento de una Europa del conocimiento y de un sistema educativo de calidad	Investigación evaluativa-participativa situada dentro de la corriente de investigación-acción participativa, pero con un matiz evaluador.
España	<i>La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad.</i> (Callejas y Corredor M. 2002).	Identificar aspectos problemáticos de los estilos pedagógicos y desarrollar propuestas de investigación-acción que favorezcan la renovación de estos estilos	Investigación-acción: video-grabaciones, observación de clases, seminario de investigación-acción, inventarios de creencias, entrevista grupal con estudiantes,

			cuestionario con escala tipo Likert), evaluación de los estudiantes, y planificación de actividad didáctica.
Venezuela	<i>Propuesta para la formación del profesorado universitario.</i> (Vivas, Becerra y Díaz, 2003)	Orientar el proceso de formación del profesor que se inicia en la docencia universitaria.	Paradigma cualitativo, con un método etnográfico.
Eslovenia	<i>A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees.</i> (Valencic y Vogrinc, 2007).	Examinar las expectativas que tienen los profesores de sus mentores y hasta qué punto se cumplen dichas expectativas, así como conocer la ayuda que ofrecen los mentores a los profesores en el desarrollo de las competencias profesionales.	Método causal-descriptivo no experimental. Uso de cuestionarios.
Turquía	<i>English Language Teacher Development with and without a Teacher Trainer: ELT Instructors' perceptions.</i> (Arıkan y Evre, 2009).	Analizar, comparar y contrastar las opiniones de instructores universitarios de inglés antes y después de que una unidad de desarrollo profesional fuera establecida en su institución tomando su experiencia en cuenta	Cuestionario con escala tipo Likert
Venezuela	<i>La calidad de la enseñanza universitaria realizada.</i> (Montilla, 2003).	Proponer un plan de mejora continua de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento objeto de estudio que contribuya a la mejora institucional de la universidad.	Selección de una metodología complementaria entre lo cualitativo y lo cuantitativo, haciendo énfasis en lo cualitativo y el uso de la estrategia estudio de casos.
República de Yemen	<i>Formación inicial y permanente del profesorado en la facultad de estomatología de IBB</i> (Pedroso, Raimundo y Solernou, 2008)	Conocer cuáles son las normas y métodos que se piden en la aceptación del profesional universitario para su desempeño y posteriormente qué mecanismos se utilizan en dicha institución para la preparación y superación del mismo como docente e	Entrevistas

		investigador.	
--	--	---------------	--

La investigación en el campo de docencia universitaria tiene estudios representativos a nivel internacional, dedicados a la formación docente, calidad de la enseñanza, competencias docentes, modelos de enseñanza y percepciones sobre formación pedagógica. Se observa que los estudios presentados en esta tabla se desarrollan en la misma línea de formación docente con diferentes enfoques además de los diversos contextos en los que fueron aplicados. Esta diversidad de enfoques se toma en cuenta para el abordaje de la presente investigación, pues para elaborar un panorama descriptivo de cómo se imparte la docencia en el área de las humanidades, específicamente en la enseñanza de asignaturas cuyos contenidos se desarrollarán en una lengua extranjera, es necesario conocer el historial de los profesores, la manera en que se formaron como docentes y cómo esa formación influye en la práctica en el salón de clases, en la planeación, y en la toma de decisiones.

Dos de las investigaciones internacionales examinadas, guardan estrecha relación con el presente estudio al enfocarse a la formación de formadores de docentes de lengua extranjera, en donde se aplicaron cuestionarios como parte de su metodología. La mayoría de los estudios internacionales presentados hacen uso de la investigación cualitativa, al ser ésta una manera de acercarse más a la realidad. Para la presente investigación, se utilizó una metodología mixta con el objetivo de acercarse a la realidad de los sujetos investigados de diversas maneras.

Estos estudios permitieron reflexionar sobre la importancia del tema de investigación y a la vez delimitar la muestra y la metodología, pues los estudios internacionales abarcan un número más grande de participantes dedicados a la docencia universitaria, mientras que esta

investigación examina solamente los docentes de lengua extranjera. En la siguiente sección se encuentran estudios de corte nacional que dan muestra de los trabajos investigados en el País.

2.5.2 Estudios de corte nacional

Esta sección muestra datos sobre investigaciones a nivel nacional que permiten tener una visión de lo que se realiza en México en relación a la formación docente. Se presentan dos estudios encontrados en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3. Estudios de corte nacional.

Estado	Tema de investigación (autor y año)	Objetivo	Metodología
México	<i>Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores.</i> (Arbesú, 2004).	Identificar los aspectos relevantes que caracterizaron la práctica de los profesores buscando la mejora de su actividad.	Etnografía como método de investigación a partir de corrientes fenomenológicas interpretativas. Observación participante, entrevistas semiestructuradas, video, investigación documental y diarios de campo.
Veracruz	<i>Teachers' awareness of their roles when confronted with innovation.</i> (López, 2008)	Explorar y explicar los diferentes roles que los maestros tienen y sus percepciones cuando una innovación curricular es requerida por la institución	Estudio cualitativo. Se empleó la Teoría Fundamentada

Son pocos los estudios encontrados a nivel nacional, y sus resultados fueron útiles para la toma de decisiones de cómo abordar el tema de tesis. En ambas investigaciones se estudia la formación docente, uno con aras de mejora de la práctica docente y el otro relacionado a los programas de innovación académica.

Al analizar estos estudios, se observa que en la presente investigación también se indaga los aspectos relevantes de la práctica docente. Se vio la factibilidad de entrevistar a los docentes para que ellos mismos describan lo que piensan y hacen al desarrollar su praxis en el aula. En nuestra universidad también se vive una innovación curricular a través de la implementación del Modelo Educativo UANL, de la Visión 2012 y Visión 2020. Es por eso que en la realización de la presente investigación, también se indaga en cierta forma cómo se está llevando a cabo esta innovación, si los participantes envueltos en ello no muestran una actitud de resistencia al cambio, si los docentes se están preparando, si la institución está colaborando en la implementación del Modelo.

2.5.3 Estudios de corte local

Los estudios de corte local relacionados al tema de tesis son pocos y todos se llevaron a cabo en la UANL. Uno de ellos investigado por Treviño (2003), fue realizado en la misma facultad y en el mismo colegio en que se desarrolla la presente tesis, mientras que los otros dos se presentaron a nivel medio superior en dos preparatorias de la UANL. Estos estudios se encuentran en la siguiente tabla 4.

Tabla 4. Estudios de corte local.

Institución	Tema de investigación (autor y año)	Objetivo	Metodología
Facultad de Filosofía y Letras, UANL.	<i>Diagnóstico de necesidades de capacitación en el cuerpo docente del Colegio de Lingüística Aplicada de la Facultad de</i>	Establecer un estándar del perfil del docente de Lingüística Aplicada (LA), evaluar el perfil real del docente de la carrera de LA y compararlo con el perfil	Investigación descriptiva-evaluativa. Aplicación de examen de conocimiento (Test of English as a Foreign Language), entrevista y encuesta.

	<i>Filosofía y Letras de la UANL</i> (Treviño, 2003)	requerido por la Facultad de Filosofía y Letras, elaborar un diagnóstico y detectar áreas de oportunidad, y presentar bases para un programa de capacitación para los docentes del Colegio de LA.	
Preparatoria 22, UANL.	<i>Profesionalización del docente de la preparatoria N° 22 de UANL</i> (Garza, 2003).	Identificar las causas que influyen en la profesionalización del docente de la preparatoria 22 de la UANL, que permita presentar un estudio diagnóstico de la situación real de los profesores, sus necesidades y prioridades.	Estudio diagnóstico, análisis aleatorio. Se utilizó como instrumento cuestionario validado.
Preparatoria técnica médica, UANL.	<i>Preparatoria técnica médica de la UANL: Análisis de la capacitación docente en la enseñanza de las ciencias como factor condicionante del rendimiento académico y de la eficiencia terminal</i> (Liñán, 2004).	Investigar el nivel de capacitación y las estrategias de enseñanza empleadas por docentes de ciencia y tecnología en la Preparatoria Técnica Médica de la UANL.	Investigación no experimental y transeccional descriptiva: aplicación de cuestionario.

La investigación realizada por Treviño (2003) fue valiosa al estudiar el perfil del docente. Este aspecto se también se trató en el estudio piloto por considerarse parte importante de la formación pedagógica y formación continua. Sin embargo, los resultados arrojados fueron pocos por la escasa experiencia de la investigadora en la aplicación de entrevistas semi-estructuradas. Cabe señalar que el programa propuesto por Treviño (2003) no se ha llevado a la práctica y sería muy valioso considerarlo como parte del programa de *Superación Académica* de la FFyL, enfocado a los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje,

anteriormente Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras. Se requeriría de una actualización del diagnóstico de necesidades, y de buscar una mejor concordancia con el Modelo Educativo UANL.

Es interesante encontrar que en los tres estudios locales, existe una necesidad de ofertar cursos de actualización que surjan de las necesidades de la práctica para solucionar problemas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que a su vez, se relacionen con pedagogía, didáctica, competencias, habilidades docentes y evaluación. Se puede percibir una necesidad de formación docente continua, la cual debe ofrecerse por parte de la misma institución en conjunto con la Secretaría Académica como se sugiere en los documentos del Modelo Educativo UANL de la Visión 2012. Así se cumpliría con las necesidades académicas e institucionales.

Entre los resultados que arrojan todas las investigaciones presentadas, se encuentran propuestas como el crear un grupo de trabajo, la implementación del profesor tutor de los profesores noveles, realizar investigación docente, y realizar investigación-acción. También se proponen proyectos de formación para la mejora docente, un programa de tutoría-voluntario, y se invita a la crítica y reflexión. Se observan la aplicación de la metodología cuantitativa, siendo el cuestionario con escala tipo likert el instrumento más utilizado. Igualmente, la metodología cualitativa está presente en la mayoría de los estudios, de los cuales el estudio de caso es más recurrente, siguiendo las entrevistas y la observación participante. Además, la metodología mixta se utiliza pero con menor frecuencia (metodología empleada en la presente investigación por considerarse que ofrece una mejor triangulación con la posibilidad de obtener mejores resultados). En la gran mayoría de los estudios se observa a los profesores

como participantes y en algunos otros, tanto docentes como alumnos son sujetos de investigación.

En conclusión, se observa que existen estudios alrededor del mundo sobre el tema de tesis presente. Los estudios de corte internacional son abundantes, mientras que las investigaciones de corte nacional y local son menos frecuentes. Se advierte, que existe mayor número de investigaciones realizadas a nivel básico y medio básico que a nivel superior, por ello es importante promover estudios a este nivel para contribuir al desarrollo profesional e institucional. Revisando el desarrollo de las funciones docentes que se muestran a través de los estudios presentados, se vislumbra la necesidad de realizar una reflexión sobre nuestra labor áulica y buscar la forma de solucionar no sólo las demandas sociales e institucionales, sino académicas para llevar a cabo una mejor tarea educativa que privilegie tanto el aprendizaje como a la enseñanza. Los resultados de los estudios fueron incluidos en diversas formas en la aplicación de instrumentos del estudio piloto y estudio central por ser parte del desarrollo del docente y de su formación. Conjuntamente, se señala la importancia de investigar sobre docencia universitaria y formación docente en la enseñanza de lenguas extranjeras, para obtener más conocimiento y fundamentación sobre la manera de aterrizar los principios de enseñanza que promuevan un aprendizaje significativo y auxilien en la solución de problemas académicos.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

El tipo de investigación que se propone en este estudio pretende dar respuestas a las preguntas por qué y cómo, que están presentes en el pensamiento y en la acción de los individuos en esta investigación. Al realizar investigación educativa se hace una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos; a su vez, se revisa el conocimiento que está constituido por evidencias, experiencias, intuiciones y reflexiones. Además, genera nuevo conocimiento permite generar *una mejor educación*. Por ello se hace investigación para lograr un cambio, para renovar saberes y prácticas educativas, para realizar investigaciones alternativas y así buscar una sociedad más justa y libre, donde se tengan docentes autónomos que contribuyan a lograr este tipo de sociedad. Para Gall, M. Gall, J. y Borg, W. (2003), mediante la investigación de cierto fenómeno se generan cuatro tipo de conocimientos: descriptivo, predictivo, mejoramiento, y explicativo, -el presente estudio es de tipo descriptivo-. Esta idea de generar conocimiento es compartida con Shulman (citado en Marqués, 2010), quien indica que el conocimiento crece por las investigaciones de los expertos. Imbernón (2002) señala que si no investigamos, no tendremos conocimiento. La investigación y la enseñanza van de la mano, están en constante cambio. Así al hacer investigación tanto teoría como práctica se pueden obtener conocimientos, los cuales a la vez, proviene de los docentes y alumnos que están en el aula, y que son quienes construyen un andamiaje pedagógico. Igualmente, la investigación es una herramienta poderosa para la formación del profesorado, ya que puede contribuir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el desarrollo profesional del maestro.

Como esta investigación se llevará a cabo en el contexto educativo, se dará una aproximación a nivel epistemológico y metodológico tanto de la teoría que circunda el tema de estudio, como de los hallazgos que surgieron en la recopilación de evidencias prácticas. Así este proceso podrá beneficiar a investigadores en el área del currículo, docentes, administrativos, y alumnos. Se pretende que este estudio contribuya al saber qué hacer como docentes, en la toma de decisiones para la capacitación de los mismos; en la solución de problemas en el aula y en general al mejoramiento de la calidad educativa.

3.1 Diseño metodológico

Esta investigación cuyo objetivo general es elaborar un panorama descriptivo de cómo se imparte la docencia universitaria en el área de las humanidades, específicamente en la enseñanza de asignaturas cuyos contenidos se desarrollarán en una lengua extranjera, sigue una metodología con enfoque mixto de tipo secuencial-explicativo; es decir se realiza investigación cuantitativa y cualitativa a la vez, en donde los resultados cualitativos son usados en la interpretación de resultados cuantitativos debido a que de lo que se trata es de explorar el fenómeno estudiado. Morse (citado en Creswell, 2003) indica que este tipo de diseño puede ser muy útil cuando resultados inesperados surgen de un estudio cuantitativo. En otras palabras, los resultados cualitativos son usados para explicar resultados cuantitativos. Creswell y Plano (2007) establecen que el orden de este tipo de diseño es cuantitativo, luego cualitativo, y el énfasis se da al explicar e interpretar relaciones entre ambos aspectos en la investigación. En el caso de la presente investigación, los resultados del instrumento del cuestionario y redes semánticas naturales ayudaron en el diseño del instrumento de entrevista semi-estructurada, pues surgieron palabras definidoras inesperadas.

Según Grinnell (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 4), la investigación cualitativa y cuantitativa son paradigmas de la investigación científica ya que ambos utilizan “procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento” y ambos enfoques llevan a cabo cinco fases similares y relacionadas entre sí:

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones; incluso para generar otras.

Hernández, Fernández y Baptista (2003: 21) establecen que los diseños mixtos “representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas... agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques”.

Johnson y Onwuegbuzie (2004: 17) definen los diseños de investigación mixtos como un “tipo de estudio en donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio”.

Para Tashakkori y Teddlie (1998), la metodología mixta es un conjunto de creencias y valores dentro de una investigación en donde la pregunta es el tema más importante. Asimismo, señalan que el propósito de este tipo de metodología es encontrar un balance entre las debilidades tanto de la metodología cualitativa como cuantitativa, pues opinan al igual que Mertens (2007) y Patton 1990 (citado en Creswell, 2003) que estos estudios son producto del paradigma pragmático y combinan ambas metodologías dentro de las diferentes etapas de los procesos de investigación, obteniendo así un estudio más detallado y por lo tanto fuerte. Por otro lado, Creswell (1995), y Brewer y Hunter (1989) opinan que diferentes paradigmas pueden ser vistos en un solo estudio y resolver problemas en cualquier proceso de la investigación recurriendo a cualquier herramienta metodológica al utilizar el credo del pragmatismo de lo *que funciona*. Razón por la cual en esta investigación se buscó tener una visión entre lo cualitativo y cuantitativo, para ver con detalle el proceso de la investigación y resolver problemas a través de la aplicación de instrumentos y sus resultados en cada etapa del estudio.

Los diseños mixtos permiten combinar paradigmas para elegir mejores oportunidades de acercarse a los problemas de investigación. Este tipo de investigación se considera fortalecida al poder incorporar datos como verbalizaciones de los participantes, imágenes, narraciones que ofrecen mayor significación a los datos cuantitativos. En otras palabras, se puede obtener una mejor evidencia y comprensión del problema estudiado, se fortalecen tanto los conocimientos teóricos como prácticos, y proveen respuestas que el enfoque cuantitativo o cualitativo no respondió por sí solo (Creswell y Plano, 2007).

Los planteamientos teóricos sobre el tema de modelos pedagógicos de los formadores de docentes a nivel universitario señalan una tendencia por abordar cuestiones como formación pedagógica, estrategias de planeación, concepciones y práctica docente. Asimismo, se incluyen estudios relacionados a la presente investigación que ayudaron a fundamentar y diseñar la metodología a seguir. Por lo tanto, esta investigación responde a la necesidad de acercarse a los rasgos del personal docente para describir y explorar el panorama general en el que se encuentran.

Este estudio se desarrolló en el ámbito de los formadores de docentes de lengua extranjera del Colegio de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Como parte de la negociación se solicitó la anuencia del coordinador del Colegio de Ciencias del Lenguaje para respaldar el trabajo de investigación. El permiso fue autorizado y de igual manera se solicitó a los profesores su cooperación para la aplicación de los instrumentos.

En esta investigación se presentan tres dimensiones para el análisis a través de tres diferentes instrumentos que forman el diseño mixto. Al emplear la variedad de enfoques e instrumentos, el estudio se acerca a la validez y los procedimientos de triangulación, al obtener resultados diferentes pero complementarios (Moscolini, 2005; Cresswell y Plano, 2007). Mason (1996) menciona que el paradigma pragmático de la triangulación determina que al utilizar diferentes métodos en una misma investigación se evalúa la validez de dichos métodos o instrumentos al comparar los productos. También, por medio de la triangulación se evitan sesgos y se puede aumentar la validez y consistencia de los descubrimientos. Además, en el diseño explicativo, el aspecto de la prueba de validez del diseño de un nuevo instrumento

conduce a resultados más precisos y significativos para todo el diseño mixto, es decir para toda la investigación (Creswell y Plano, 2007).

Denzin y Lincoln (2003) establecen que el uso de métodos múltiples o triangulación refleja un intento de asegurar una profunda comprensión del fenómeno en cuestión, además de que el investigador puede implementar diferentes métodos como: entrevistas, datos de censos, y documentos para validar resultados.

La triangulación de instrumentos empleada en el presente estudio está formada por: cuestionario semi-abierto y redes semánticas naturales a los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje (CCL), y entrevista semi-estructurada a formadores de docentes del CCL con el propósito de explorar el contexto para luego elaborar un panorama descriptivo de cómo se imparte la docencia universitaria en el CCL.

Para comenzar la recogida de datos se realizó una prueba piloto o piloteo. Esto se hizo con el fin de probar el instrumento diseñado para la investigación con el fin de verificar que éste sea confiable. La prueba piloto se aplicó a un grupo pequeño de 18 personas con las que se procederá de la misma manera que se planea realizar con los verdaderos participantes. Aplicar una prueba piloto posibilita pensar en un universo más grande y que sea representativo del fenómeno a estudiar, organizar diferentes actividades como el tiempo, horarios y calendarios, lugar de aplicación, permisos, revisar instrucciones y tipo de preguntas, verificar equipo, diseños, entre otros (Mason, 1996).

Como un acercamiento al tema de tesis, se llevó a cabo una prueba piloto cuyos resultados obtenidos ayudaron a la toma de decisiones en la elaboración del estudio central. El

piloteo consistió en tres instrumentos aplicados a los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje: 1) entrevista semi-estructurada para indagar la formación docente y habilidades pedagógicas de los formadores de docentes del CCL, 2) cuestionario semi-abierto con el fin de buscar los modelos de enseñanza desarrollados por los docentes en su praxis diaria, así como la formación pedagógica con la que cuentan, y 3) encuesta cerrada en donde se indagan los roles y funciones de los profesores.

Para la aplicación de la entrevista semi-estructurada, primer instrumento del estudio piloto, se convocó a dos de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje. La entrevista se hizo con el propósito de indagar sobre su formación docente y habilidades pedagógicas. La estructura de esta entrevista fue muy breve y dejó muchos datos sin obtener debido a la nula experiencia de la investigadora en la realización de entrevistas.

Ambos participantes cuentan con experiencia mínima de dos años como docentes, impartiendo clases en el Colegio de Ciencias del Lenguaje. Uno de los docentes estudió una licenciatura afín a la docencia mientras que el otro estudió traducción. Es decir, no cuenta con preparación pedagógica.

Para las entrevistas, Flick (2007) sugiere el uso de hojas de documentación por ser útiles al tomar notas de campo del contexto y la situación de la recogida de datos. Desafortunadamente, la hoja de documentación para la entrevista semi-estructurada como parte del estudio piloto, fue utilizada después de entrevistar a los participantes, esto debido a la ignorancia de su existencia. La siguiente tabla contiene la hoja de documentación utilizada para la entrevista semi-estructurada.

Tabla 5. Hoja de documentación 1. Estudio piloto

Información de la entrevista y entrevistado	
Fecha de la entrevista:	20 mayo 2009
Lugar de la entrevista:	Facultad de Filosofía y Letras
Duración de la entrevista:	3 min
Entrevistador:	Elizabeth Alvarado Martínez.
Identificador para el entrevistado:	B
Género del entrevistado:	Masculino
Edad del entrevistado:	
Profesión del entrevistado:	Lic. En lingüística aplicada: énfasis en enseñanza del idioma
Trabaja en esta profesión desde:	
Campo profesional:	docencia universitaria
Educado en (campo/ciudad): ciudad	
Peculiaridades de la entrevista:	

En el anexo 1 se presentan las preguntas que guiaron la entrevista semi-estructurada del primer instrumento del estudio piloto (ver anexo 1).

Después de la aplicación de este instrumento, se procedió a la transcripción de las entrevistas (ver anexo 4). Luego se categorizó y codificó. Este procedimiento no fue un éxito por la falta de conocimiento sobre el proceso de codificación y sus resultados se muestran en el siguiente capítulo en la sección 4.1.

El proceso de codificación es sugerido por varios autores para analizar datos cualitativos tales como Flick, (2007), Creswell (2003), Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), Miles y Huberman (1994) y Taylor y Bogdan (1986). Flick (2007:192) menciona que “la interpretación de textos sirve para desarrollar la teoría y al mismo tiempo es la base para la decisión sobre qué datos adicionales deben recogerse”. El autor añade que esta interpretación se puede hacer reduciendo el texto original parafraseando, resumiendo o categorizando.

Creswell (2003) señala tres pasos generales a seguir en el análisis de datos: organizar y preparar los datos para el análisis, leer a través de los datos –obtención de un sentido general de la información para reflexionar sobre su significado general, y empezar el análisis detallado con un proceso de codificación. Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), Miles y Huberman (1994) y Taylor y Bogdan (1986) coinciden en que el proceso de análisis de datos está formado por las etapas de reducción de datos, disposición y transformación de éstos y, obtención de resultados y verificación de conclusiones. En el estudio piloto se categorizó con los pocos datos recabados, y gracias a las experiencias y los resultados con él, el proceso para el análisis de datos cualitativos sí fue seguido en el estudio central.

Después de la aplicación del instrumento entrevista semi-estructurada, se procedió a la aplicación del segundo instrumento del estudio piloto, cuestionario semi-abierto con el objetivo de indagar sobre los modelos de enseñanza desarrollados por los docentes en su praxis diaria, así como la formación pedagógica con la que cuentan. Se preguntó nuevamente por la formación pedagógica por aplicarse el instrumento en una muestra más grande. El número de participantes en esta ocasión fue de 6 docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje (ver anexo 2).

Después de la aplicación del cuestionario semi-abierto se procedió al análisis de resultados utilizando el programa Excel de Microsoft Office por contar con una muestra pequeña. Los resultados se muestran en el siguiente capítulo en la sección del estudio piloto 4.1.

Posteriormente, se percibió la necesidad de indagar más a profundidad sobre los roles y funciones de los docentes del CCL, aspectos relacionados con los modelos de enseñanza

desarrollados por los docentes. De tal manera, que se diseñó y aplicó el tercer instrumento encuesta cerrada, incluido en el estudio piloto. Este instrumento se encuentra en el anexo 3.

Después de la aplicación de este cuestionario cerrado, se utilizó el programa Excel de Microsoft Office para el análisis de resultados. Los resultados están incluidos en el capítulo 4, en la sección 4.1 perteneciente al estudio piloto.

Los resultados del estudio piloto auxiliaron en la consideración de una muestra más grande y representativa que de evidencia del fenómeno a estudiar. También, se pudo organizar de mejor manera el proceso de aplicación de los instrumentos del estudio central. Se consideró el permiso formal por parte de las autoridades correspondientes, el tiempo de aplicación, los horarios de los participantes para su colaboración, el calendario escolar, la revisión de instrucciones y tipo de preguntas de los instrumentos, y el diseño de los mismos, tal como Mason (1996) lo recomienda. Siendo así, se procedió con el diseño de la metodología del estudio central.

3.2 Aproximación metodológica

La presente investigación se enmarca en una metodología con enfoque mixto de tipo secuencial-explicativo, que comprende tres dimensiones: 1) formación pedagógica, 2) representaciones de enseñanza y aprendizaje, y 3) desarrollo docente en el aula.

La *primera dimensión* se refiere a la identificación o presentación de cada docente, es decir incluye los generales que reflejan la formación y experiencia con que cuentan. De acuerdo a Zabalza (2007) los profesores universitarios requieren de una formación científica y pedagógica, además para conocer cómo se formó cada docente se requiere de información de

la planta de profesores tal como lo señalan diversos autores como Kane, Sandretto y Heath (citados en Prieto: 2007), y Zabalza (2009) quienes hablan de la calidad de la enseñanza, Prosser y Trigwell (1999) que especifican la experiencia como parte importante de la formación, o Agustín de Herrán Gascón (2001) que marca las características primordiales de los docentes universitarios por mencionar algunos autores. Sin embargo, la aproximación de esta investigación se basa en las cuestiones claves que Anne Burns y Jack C. Richards (2009) subrayan como parte importante de la formación de profesores de segunda lengua (Second Language Teacher Education, SLTE), lengua extranjera en nuestro contexto. Dichos autores mencionan la trascendencia de conocer el historial de los profesores de lengua extranjera para percatarse de cómo se formaron como docentes. Las cuestiones claves que ellos refieren son la formación pedagógica con que cuentan; si cursaron alguna certificación o estudios relacionados a la labor docente que avalan su conocimiento y habilidades de la enseñanza del inglés, la experiencia; es decir si son profesores nóveles o tienen varios años trabajando en el aula, el nivel de estudios; para vislumbrar los estudios de licenciatura o posgrado que han cursado, la actualización docente con el objetivo de revisar si están a la vanguardia en cuestiones de educación, el conocimiento de estrategias docentes para percibir la manera de enseñar, así como el trabajo colegiado que realicen con el afán de percatarse si se colabora con los colegas y la institución en el desarrollo profesional.

El objetivo de analizar la información de los datos recabados sobre los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje es percibir la formación docente de manera global con que cuentan, para así relacionar esta información con las otras dos dimensiones buscando identificar las características del modelo pedagógico que los participantes

desarrollan, el contexto en el que se lleva la práctica educativa, y el tipo de formación que han recibido,

Es a través de una encuesta semi-abierta para todos los profesores del colegio que se recaban datos con el propósito de obtener cuestiones claves sobre la formación de los formadores de docentes antes mencionados de acuerdo a los planteamientos de Burns y Richards (2009). Cabe señalar que el índice de respuesta de los participantes fue de un 78.33%.

La *segunda dimensión* consiste en analizar la forma de pensar de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje con respecto a sobre enseñanza y aprendizaje -construcción social de la realidad. Este estudio se basa en los modelos recientes de psicología social: las representaciones sociales propuestas por Serge Moscovici (Mora, 2002; citado en Rodríguez, 2008) por ser modelos que dirigen la conducta a seguir, por ser ayuda en la explicación de la construcción de la realidad, en otras palabras por ser una organización que genera significados, los que a su vez dependen de factores como el entorno físico y social. Los significados forman parte de una conciencia colectiva que según Durkheim (citado en Mora, 2002: 6), “trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión y las creencias y demás productos culturales colectivos”. Es decir, debido a la conciencia colectiva o saber común que los docentes del colegio antes mencionado conservan, éstos mantienen unidad y se considera un hecho social según Martín-Baro (citado en Mora, 2002).

Moscovici define las representaciones sociales como “el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social,

y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social”; son universos de opinión (Mora, 2002: 7). Añade que las representaciones sociales surgen a causa de las circunstancias en las que son pensadas y construidas, teniendo como consecuencia un modo de actuar y de comunicarse debido a las exigencias dentro del mismo grupo. Entonces, analizar las representaciones sobre enseñanza y aprendizaje que los docentes del CCL poseen, puede mostrar la manera en que los formadores ponen en práctica sus concepciones, según el cómo ellos desarrollan su práctica en el aula.

El modelo de las representaciones sociales consiste en tres dimensiones: 1) la información, 2) campo de representación, y 3) la actitud. La *información* se refiere a la cantidad y calidad de información (riqueza) que un grupo de individuos posee acerca de un acontecimiento, hecho o su realidad. La presente investigación, se indagó sobre qué tanta información los docentes del CCL conocen sobre cuestiones de enseñanza y aprendizaje. El *campo de representación* trata de la organización del contenido en forma jerarquizada y en relación con sus fuentes inmediatas, resalta el carácter global del objeto social estudiado y permite concebir las cualidades y propiedades del contenido. En el caso del presente estudio, se percibe la importancia que los docentes del CCL otorgan a los aspectos relacionados a la enseñanza y aprendizaje. La *actitud* se refiere a la orientación favorable o desfavorable por parte de los sujetos hacia un hecho o evento, pues todo individuo representa una cosa luego de tomar una posición en función de la misma posición. Siendo así, los docentes indican su posición en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mora, 2002).

El objetivo de analizar las representaciones de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje radica en conocer las concepciones de enseñanza-aprendizaje que estos poseen.

Conjuntamente, las concepciones forman parte del modelo pedagógico de los profesores que se busca explorar en esta investigación. Los datos para esta dimensión se lograron por medio de la aplicación de las redes semánticas naturales, específicamente la técnica de asociación libre planteada para el estudio de las representaciones sociales (Valdez: 2010). El instrumento para esta dimensión tuvo un índice de respuesta por parte de los participantes de un 78.33%.

Pozo, Prosser y Trigwell (1999), y Burns y Richards (2009) expresan que las concepciones de enseñanza son un producto de la forma en que organizamos nuestras actividades de educación y transmisión del conocimiento. A pesar de estar de acuerdo con todos estos autores, el enfoque planteado por Moscovici fue utilizado por considerarse más adecuado, práctico y acorde al contexto de esta investigación en el análisis de datos.

La *tercera dimensión* consiste en analizar cómo se desarrolla la docencia universitaria en cuanto a estrategias de enseñanza que utilizan los docentes del área de ciencias del lenguaje. Son muchos y variados los modelos que un docente sigue y aplica. Algunos de esos modelos son puestos en práctica por imitación o por ser la forma en que los profesores aprendieron. No obstante, algunos profesores están en constante búsqueda sobre cuestiones de enseñanza y aprendizaje para plasmar ese conocimiento en sus planeaciones de clases (Ojeda, M. y Alcalá, M.: 2008). Entonces, para interpretar cómo es la representación simplificada de la realidad (modelo de enseñanza) es necesario explorar las voces de los participantes de esa realidad: los docentes. Aunque esta realidad ha cambiado conforme han pasado los años. Nuestra realidad está inmersa en un mundo globalizado con exigencias en muchos campos, especialmente la educación. Es así como se presenta un cambio educativo que nos lleva a reflexionar sobre el papel del docente, las exigencias y prácticas que el mismo tiene para

permanecer en esa labor tan importante que es la educación. Por lo tanto, los datos recabados se analizarán siguiendo la propuesta de Rodríguez (2000) sobre las representaciones del cambio educativo: la representación del cambio educativo en movimiento y 2) la representación de la dinámica estabilidad/cambio.

La primera representación “cambio educativo en movimiento” consiste en percibir los modos en que se han seguido las innovaciones educativas, es decir, cómo se han dado los sucesos, los acontecimientos para que un programa nuevo se aplique. La autora emplea los términos como ciclos, olas, tendencias y rupturas para referirse al cambio en movimiento. Este tipo de representación hace alusión al cambio como una progresión, como cambio gradual y espontáneo con una dinámica interna, o incluso “como un resquebrajamiento en las práctica previas que pone de manifiesto un tipo nuevo de racionalidad, sus múltiples efectos y sus diversos contextos de incidencia” (Rodríguez, 2000: 30). La segunda representación dinámica estabilidad/cambio se refiere a “la percepción de la vulnerabilidad de las reformas en las instituciones educativas” (32). Es decir, se trata de la resistencia a adoptar reformas, que trae como resultado la manifestación de cambios superficiales tratando de mantener el factor de estabilidad.

En esta última dimensión de la metodología se busca explorar cómo los formadores de profesores de lengua extranjera desarrollan la docencia, es decir qué estrategias utilizan o qué hacen para llevar a cabo sus programas de estudio, ¿requieren de alguna formación especial, de un modelo a seguir, de cierta experiencia, incorporan nuevas formas de enseñar...? Además, los datos para este análisis se realizaron por medio de entrevistas al 50% del total de

formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje de las tres acentuaciones: inglés, francés, y bilingüe. Teniendo un total de 12 docentes entrevistados.

Al realizar esta investigación a través de las tres dimensiones propuestas se busca elaborar un panorama descriptivo de cómo se imparte la docencia universitaria en el área de las humanidades, específicamente en la enseñanza de asignaturas cuyos contenidos se desarrollarán en una lengua extranjera, y para ello es necesario distinguir concepciones y modelos de formación docente para establecer una plataforma teórica en esta investigación, también detectar los modelos de docencia existentes en la licenciatura de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, describir cómo integran los docentes de esta licenciatura los modelos de enseñanza en el salón de clases, y describir cómo los contextos educativos influyen en la forma en que los formadores de docentes llevan a cabo su práctica educativa.

La aproximación metodológica se puede observar en síntesis en la siguiente tabla.

Tabla 6. Aproximación metodológica.

Dimensión	Elemento a analizar	Instrumento	Participantes	Basado en:
Formación pedagógica	Formación pedagógica Experiencia Nivel de estudios Actualización docente Conocimiento de estrategias docentes Trabajo colegiado	Encuesta semi-abierta	Docentes del CCL	Anne Burns & Jack C. Richards

Representaciones de enseñanza y aprendizaje	Pensamiento del docente sobre enseñanza y aprendizaje-construcción social de la realidad	Redes semánticas naturales	Docentes del CCL	Modelo de las representaciones sociales de Serge Moscovici, valorado como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad. Tres dimensiones: 1) la información, 2) campo de representación, y 3) la actitud.
Desarrollo de la docencia universitaria: estrategias de enseñanza	Cambio educativo	Entrevista semi-estructurada	12 formadores de docentes del CCL (se incluyen todas las acentuaciones)	Representaciones predominantes del cambio educativo: en movimiento, y dinámica de estabilidad/cambio. María del Mar Rodríguez Romero

De acuerdo a las clasificaciones sobre diseños de métodos o modelos mixtos según Creswell (2003) el diseño es método mixto con estatus secuencial, con estrategia secuencial explicativa. Este tipo de diseño ayuda en la comprensión del fenómeno de estudio, especialmente por tratarse del área de humanidades al fortalecer cada etapa en la realización de la metodología. Se combinan los enfoques cuantitativo y cualitativo contemplando las ventajas de cada uno de ellos. Se hace uso de la triangulación de instrumentos corroborando los datos recolectados e interpretados respecto al estudio. Además, los resultados de un enfoque ayudan a explicar los resultados del otro enfoque, complementándose uno con otro, tal como sucedió en este estudio, pues los resultados de la aplicación de los primeros dos instrumentos ayudaron en el diseño del tercer instrumento.

En el estudio realizado predomina la exploración del fenómeno tratando de profundizar en las relaciones entre las tres dimensiones para describir los modelos pedagógicos de los

formadores de docentes. Se incluye una sección de recolección de datos de ambos enfoques: cualitativo y cuantitativo buscando la triangulación y consistencia de los resultados.

3.3 Justificación de la metodología

Existen diversas razones por las cuales se optó por un enfoque mixto. Primeramente, el enfoque cuantitativo dentro de la metodología mixta ayudará en la investigación a delimitar y concretizar el problema por auxiliar en la elaboración de preguntas específicas. Con base en el proceso que se lleva en este tipo de investigación se buscaron investigaciones anteriores relacionadas al tema de investigación: Los modelos pedagógicos de los formadores de docentes. Caso: Colegio de Ciencias del Lenguaje de la UANL, que ayudan a la construcción del marco teórico y al diseño de la metodología a seguir. También, se pretende medir el fenómeno a estudiar en el mundo real por medio del análisis a través de métodos estadísticos (datos cuantificables), que se observan en cuestionarios aplicados a docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje. Es un enfoque más objetivo que ayuda a responder al planteamiento del problema y a buscar regularidades y relaciones causales entre los elementos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), el instrumento más utilizado es la encuesta/cuestionario por ayudar a considerar más participantes en la muestra.

No obstante, la utilización de un cuestionario no arrojó todas las respuestas a las preguntas de investigación. Entonces, es ahí donde se percibió la necesidad de emplear la investigación cualitativa. Cualitativa por ser una excelente opción para las ciencias sociales, por la variedad de métodos que ofrece, además de poder utilizarse conjuntamente con la investigación cuantitativa para comprender mejor la realidad.

Actualmente la investigación requiere el uso de estrategias inductivas y no partir de teorías para comprobarlas posteriormente, pues según Harré (citado en Flick, 2007: 16) “el estudio de los significados subjetivos y la experiencia y la práctica cotidianas es tan esencial como la contemplación de las narraciones y los discursos”. De acuerdo a Flick (2007) el procedimiento de la investigación cualitativa es el siguiente: diseño de investigación, formulación de preguntas de investigación, acceso al campo de estudio, aplicación de estrategia para muestreo, recogida de datos verbales (entrevistas semi-estructuradas, narraciones), datos visuales (métodos de observación participante y no participante, análisis de fotografías y películas), transformación de datos en textos documentándolos y transcribiéndolos, e interpretación de datos. Por tal motivo, se reflexiona sobre el problema de investigación anteriormente mencionado y se contemplaron varios enfoques, acercándose a la subjetividad que es parte de nuestra realidad.

Es por ello que se empleó, la entrevista semi-estructurada y redes semánticas naturales. Al utilizar la entrevista semi-estructurada se planea intercambiar información entre el entrevistado y el entrevistador, tener una buena comunicación para construir significados respecto al tema de estudio, que los entrevistados expresen sus puntos de vista, pues es un instrumento más íntimo, flexible y abierto (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). El objetivo de la aplicación de la entrevista semi-estructurada es obtener información más detallada sobre el conocimiento de los docentes en cuanto a estrategias utilizadas y el desarrollo de la docencia y explorar las características de la docencia que se practica en el Colegio de Ciencias del Lenguaje.

Otro de los instrumentos aplicados son las redes semánticas naturales con el objetivo de explorar el significado que le otorgan los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje a los conceptos de enseñanza y aprendizaje que a su vez se traen consigo al planear, evaluar, y realizar la praxis. De acuerdo a Valdez (citado en Tejada, 2003) y Valdez Medina (citado en Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005) esta técnica es muy importante y útil por permitir explorar las representaciones, las ideas, lo imaginario de los humanos por medio de procedimientos naturales, no simulados. De tal manera que es posible conocer la representación de la realidad en la memoria de los conceptos en cada individuo, conceptos que están a su vez relacionados con otros más como en un mapa semántico. Esta técnica consiste en proporcionar una palabra estímulo a los sujetos de estudio para que luego ellos proporcionen términos (palabras definidoras) que según su punto de vista definen la palabra estímulo. Posteriormente, las palabras definidoras deben ser jerarquizadas según el orden de importancia y finalmente describir cada una de ellas (Zermeño, Arellano, y Ramírez, 2005).

En este estudio de tipo mixto se discuten diversas definiciones de docencia universitaria que prevalecen; algunas de ellas hacen referencia al ámbito de conocimiento y comunicación, a la enseñanza y aprendizaje, a la formación y actualización, a las habilidades, a las tareas, y al currículo, entre otras. Conjuntamente, existen tendencias y elementos que forman parte de la docencia universitaria: la formación docente, las perspectivas, el modelo, la metodología, y las funciones y/o figuras del profesor universitario, las concepciones. Además, la docencia universitaria se desarrolla de diferentes maneras: a través de programas de formación docente, diplomados, propuestas de programas, propuestas e implantación de

modelos educativos, entre otros; maneras que se pueden observar también en los diversos estudios realizados incluidos en los antecedentes.

3.4 Instrumentos y recolección de datos

Para la recolección de datos del estudio central se contemplaron dos fases, definidas como fase I y fase II. Fases que son sugeridas por Creswell y Plano (2007) en las que se empieza con la recolección y análisis de datos cuantitativos, seguida de la fase con enfoque cualitativo. En la presente investigación, se realizó con una variación en la que la fase I responde al enfoque cuantitativo y cualitativo. Esta fase consistió en la aplicación de una encuesta semi-abierta tratando de recabar datos sobre la formación pedagógica de los docentes del CCL, también se utilizaron las redes semánticas naturales con el propósito de explorar los conceptos sobre enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes del CCL. Estos instrumentos fueron analizados con el programa Excel de Microsoft Office.

En la fase II, correspondiente al enfoque cualitativo, se empleó una entrevista semi-estructurada. Para el análisis de la fase II se utilizó el programa MAXQDA10 que facilita la categorización, marca fragmentos y permite codificarlos, se pueden observar relaciones, se hacen anotaciones, se importan y exportan documentos, se organizan textos, se edita, escribe, transcribe, entre otras acciones. En otras palabras simplifica el análisis e interpretación de datos (Valles, 1999; Miles y Huberman, 1994). Denzin y Lincoln (2003) señalan que los programas para análisis de datos cualitativos son de gran utilidad al simplificar el trabajo a los investigadores categorizando y codificando los textos; entre sus ventajas está el hacer notas, escribir o transcribir, codificar, guardar, buscar segmentos importantes, relacionar datos,

analizar contenido, desplegar información, graficar, y reportar. Además, no se requiere de una capacitación intensiva.

3.4.1 Formación pedagógica de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje.

Primera dimensión de análisis.

Para el análisis de la primera dimensión, *formación pedagógica* se diseñó una encuesta semi-abierta para todos los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, sin importar su antigüedad en el colegio, ésto con el objetivo de explorar la formación pedagógica con la que cuentan, nivel de estudios, actualización docente conocimiento de algunas estrategias de enseñanza que aplican en su vida áulica, así como la capacitación recibida y el trabajo colegiado realizado. Se obtuvo un índice de respuesta de un 78.33% del total de participantes.

En la construcción de este instrumento se tomaron en cuenta las cuestiones claves que Anne Burns y Jack C. Richards (2009) subrayan como parte importante de la formación de profesores de lengua extranjera, quienes subrayan la trascendencia de conocer el historial de los profesores de lengua extranjera para percatarse de cómo se formaron como docentes. Las cuestiones claves que ellos señalan son la formación pedagógica con que cuentan; si cursaron alguna certificación o estudios relacionados a la labor docente que acreditan su conocimiento y habilidades de la enseñanza del inglés, la experiencia, el nivel de estudios, la actualización, el conocimiento de estrategias docentes, así como el trabajo colegiado.

Para la aplicación de este instrumento se solicitó permiso a las autoridades correspondientes, y se platicó con cada docente del Colegio de Ciencias del Lenguaje para exhortar su colaboración. Los datos arrojados se analizaron a través de un conteo por medio

del programa Excel Microsoft Word y de gráficas por su fácil manejo y por no ser una muestra masiva. Asimismo se responde a las siguientes preguntas y objetivos: ¿Qué tipo de formación docente han recibido los formadores de docentes del área de ciencias del lenguaje?, ¿cómo influyen los contextos educativos en la forma en que los docentes de ciencias del lenguaje llevan a cabo su práctica educativa?, distinguir modelos de formación docente para establecer una plataforma teórica en esta investigación; describir cómo los contextos educativos influyen en la forma en que los docentes llevan a cabo su práctica educativa. El instrumento de la encuesta se muestra en el anexo 5.

3.4.2 Representaciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje. Segunda dimensión de análisis.

Para el análisis de la segunda dimensión, *representaciones de enseñanza y aprendizaje* se aplicaron dos redes semánticas a todos los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, sin importar su antigüedad en el colegio, teniendo un índice de respuesta igual que en las encuestas semi-abiertas de un 78.33% del total de los participantes, pues 47 de 60 docentes contestaron el instrumento.

En la elaboración de este instrumento se tomó en cuenta el objetivo de explorar las representaciones y pensamientos por medio de procedimientos naturales, no simulados. De tal manera que es posible conocer la representación de la realidad en la memoria de los conceptos en cada individuo, conceptos que están a su vez relacionados con otros más como en un mapa semántico. Además se analizan con base en el modelo de análisis propuesto por Moscovici (citado en Rodríguez B, 2008) donde se indican tres dimensiones: información, el campo de la

representación y la actitud. Los datos arrojados se analizan siguiendo las especificaciones del análisis de redes semánticas naturales. A la vez se trata de responder a la pregunta y objetivo planteados al principio de este estudio: ¿Qué concepciones de enseñanza-aprendizaje poseen los docentes del área de ciencias del lenguaje?, y distinguir concepciones y modelos de formación docente para establecer una plataforma teórica en esta investigación. El instrumento correspondiente a las redes semánticas se encuentra en el anexo 6.

La recolección de información se realizó a través de la técnica de redes semánticas naturales, en la cual se pidió a todos los participantes respondieran dos preguntas llamadas estímulo según Valdez (2010). Las redes semánticas naturales son una alternativa para evaluar el significado que las personas otorgan a ciertos conceptos. Ayudan en la explicación de la organización interna de la información que cada persona posee en su memoria (Figuroa, González y Solís, citados en Valdez, 2010).

En la técnica se solicita a los sujetos sigan dos pasos:

- 1) Respondan a las pregunta ¿Qué es para usted enseñanza? ¿Qué es para usted aprendizaje? Los docentes debían utilizar cinco palabras que podían ser sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, sin utilizar preposiciones, conjunciones o artículos o cualquier otro tipo de partículas gramaticales.
- 2) Posteriormente, debían jerarquizar cada palabra que dieron como definidoras del 1 al 5 otorgándole el número 1 a la que estuviera más cercana, más relacionada o que mejor definía el concepto y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar todas y cada una de las palabras definidoras y llegar al número cinco.

Como parte adicional a la aplicación de las redes semánticas se pidió a los participantes definieran cada una de las cinco palabras para de esta manera tener un mejor panorama de las concepciones y representaciones sobre enseñanza y aprendizaje.

Una vez obtenidos los datos de las redes semánticas naturales se procedió al análisis siguiendo la técnica sugerida por Valdez (2010) en la que se obtienen cuatro valores o resultados principales: *Valor J*, *Valor M*, *Conjunto SAM* y *Valor FMG*. El *Valor J* se refiere al total de las palabras definidoras generadas por los participantes al definir la palabra estímulo. El *Valor M* es el peso semántico de cada una de las palabras definidoras obtenidas, y se logra multiplicando la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras definidoras. El *Conjunto SAM* es el grupo de las diez palabras definidoras con mayores valores M totales, es decir, el grupo de palabras que forman el núcleo central de la red, es el significado del concepto. El *Valor FMG* es el indicador de la proporción de distancia semántica que existe entre las diferentes palabras definidoras del Conjunto SAM, respecto a la palabra estímulo. Este análisis es ejemplificado por medio de los resultados en la sección 4.2.2 del capítulo de Resultados.

Los resultados de este instrumento fueron inesperados y sirvieron para el diseño del tercer instrumento.

3.4.3 Desarrollo docente en el aula. Tercera dimensión de análisis.

Desarrollo docente en el aula; tercera dimensión de esta investigación se estudia a través de la aplicación de la entrevista semi-estructurada al 50% del grupo conformado por formadores de docentes de la licenciatura en Ciencias del Lenguaje (12 profesores), de las tres

acentuaciones: enseñanza del inglés, educación bilingüe y enseñanza del francés, con el objetivo de obtener información puntualizada sobre el conocimiento de los docentes en cuanto a estrategias utilizadas y el desarrollo de la docencia que llevan a cabo, además de explorar las características de la docencia que se practica en el Colegio de Ciencias del Lenguaje (CCL).

Las entrevistas se transcribieron en el programa Microsoft Word, se exportaron al software utilizado: MAXQDA10, posteriormente los datos obtenidos se analizaron basándose principalmente en las representaciones del cambio educativo propuesto por María del Mar Rodríguez (2000). Del mismo modo se pretendió dar respuesta a las siguientes preguntas y objetivos de investigación: ¿Qué modelos de enseñanza siguen los formadores de docentes en el área de ciencias del lenguaje en la impartición de sus clases?, ¿cómo se desarrolla la docencia universitaria en cuanto a estrategias de enseñanza que utilizan los docentes del área de ciencias del lenguaje?. Con respecto a los objetivos estos son: detectar los modelos de docencia existentes en el área de las humanidades, específicamente, en la licenciatura de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, y describir cómo integran los docentes de la licenciatura de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, los modelos de enseñanza en el salón de clases.

El software empleado para analizar los datos cualitativos arrojados en las entrevistas ayudó en la sistematización y el control del análisis, no obstante, es necesario asignar significados a estos datos tal como Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005); Denzin y Lincoln (2003); y Creswell (2003) sugieren. Para Creswell (2003) el proceso de análisis de datos consiste en encontrar el significado de texto y datos de la imagen. Se trata de preparar los datos para el análisis, la realización de diferentes análisis, moviéndose más y más y más

profundo en la comprensión de los datos, que representa los datos, y haciendo una interpretación del significado más amplio de los datos. Por otro lado Spradley 1980 (citado en Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005: 135) define el análisis de datos cualitativos como “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones”.

De acuerdo a Creswell (2003) los pasos generales para el análisis de datos son tres: organizar y preparar los datos para el análisis, leer a través de los datos –obtención de un sentido general de la información para reflexionar sobre su significado general, y empezar el análisis detallado con un proceso de codificación. El análisis de datos correspondiente a la tercera dimensión de este estudio siguió las etapas propuestas por Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005) a partir de los supuestos de Miles y Huberman (1994) y de la literatura de Taylor y Bogdan (1986): reducción de datos, disposición y transformación de éstos y, obtención de resultados y verificación de conclusiones. Este proceso es detallado en la sección de resultados de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas: desarrollo docente de los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del lenguaje. El instrumento guía de la entrevista semi-estructurada se encuentra en el anexo 7.

Es necesario agregar que se buscó un lugar apropiado y tranquilo para la aplicación del tercer instrumento, mas fue difícil encontrar un sitio conveniente por falta de espacios en la Facultad de Filosofía y Letras. La aplicación se efectuó en época de clases, obviamente los salones estaban ocupados y no existe un espacio especial para la realización de entrevistas en el plantel educativo

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

El objetivo principal de esta tesis consiste en elaborar un panorama descriptivo de cómo se imparte la docencia en el área de las humanidades, específicamente en la enseñanza de asignaturas cuyos contenidos se desarrollarán en una lengua extranjera. Con este propósito se realizó un estudio piloto, para el cual se recogieron datos y con el fin de conseguir un primer acercamiento al tema de estudio para posteriormente afinar la metodología aplicada y mejorar la calidad del análisis. Tomando en cuenta este estudio piloto se realizó el estudio central, cuyos resultados se presentan en este capítulo.

4.1 Estudio piloto

En esta sección se muestran los resultados del estudio piloto realizado para llevar a cabo un acercamiento al tema de tesis. Los resultados obtenidos ayudaron a la toma de decisiones en la elaboración del estudio central. Este pilotaje consistió en tres instrumentos aplicados a los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje: el primer instrumento fue una entrevista semi-estructurada para indagar sobre su formación docente y habilidades pedagógicas. El segundo instrumento fue un cuestionario semi-abierto (redes semánticas) con el fin de buscar los modelos de enseñanza desarrollados utilizados por los docentes en su praxis diaria. El tercer instrumento fue una encuesta cerrada en donde se indagaron los roles y funciones de los profesores.

4.1.1 Formación docente y habilidades pedagógicas. Estudio piloto.

La muestra piloto del primer acercamiento estuvo compuesta por dos profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje (CCL). Ambos profesores cuentan con una experiencia

mínima de dos años frente a grupo impartiendo clases de contenido dentro del CCL de la misma facultad. Uno de los docentes cuenta con preparación pedagógica y el otro no cuenta con ella.

Para las entrevistas se utilizó una hoja de documentación para tomar notas de campo del contexto y la situación de la recogida de datos como lo sugiere Flick (2007). Esta hoja de documentación para la entrevista semi-estructurada, como parte del estudio piloto, fue utilizada después de entrevistar a los participantes debido a la ignorancia de su existencia por parte de la investigadora. Luego de realizar las entrevistas, éstas se transcribieron usando el programa Microsoft Word para analizar los datos arrojados. Al realizar el análisis no se siguió ninguna teoría. Es decir, el análisis fue de forma empírica, siendo que autores como Creswell (2003) señalan la importancia de seguir los pasos generales para el análisis de datos que son tres: organizar y preparar los datos para el análisis, leer a través de los datos –obtención de un sentido general de la información para reflexionar sobre su significado general, y empezar el análisis detallado con un proceso de codificación. Se encontraron cuatro categorías: conocimientos, modelos de enseñanza, características/habilidades del profesor y formación. La tabla 7 contiene la codificación del instrumento entrevista semi-estructurada del estudio piloto.

Tabla 7. Codificación de entrevista semi-estructurada. Estudio piloto.

Línea	Codificación	Categoría
2	Conocimiento básico de filosofía	Conocimientos
2	Conocimiento lingüístico	
3-4	Conocimientos específicos de la enseñanza	
11	Conocimiento de herramientas tecnológicas	

6 7-15 17	Modelo de proceso de la información Modelo interactivo Situaciones reales	Modelos de enseñanza
6 8 10 10-11 12-13 36 37 36 39 17 18-19-20 21-23	Persuasión para estudiar Motivar alumnos Captar la atención por parte de alumnos Saber enseñar Saber usar tecnología 11 Conocer el perfil de los alumnos Empatía Interés en las clases Entendimiento hacia los estudiantes Dedicación Actitud de servicio Constante desarrollo como persona Aceptación de errores	Características/habilidades del profesor
14-10 26-29 22-26 18-19-20 20	Capacitación/huecos/fosilización/requisito para impartir clases Formación docente/huecos Actualización Constante desarrollo como persona Cuenta con formación docente-práctica docente	Formación

Después de analizar los textos se concluye que los docentes entrevistados del Colegio de Ciencias del Lenguaje consideran que los profesores requieren diversos conocimientos: básicos de filosofía, lingüísticos, pedagógicos/enseñanza, y tecnológicos. También, ellos expresan usar los modelos: interactivos, de situaciones reales, y de proceso de la información por considerarlos más adecuados en la enseñanza superior.

Por otro lado, señalan que el profesor universitario precisa de características y habilidades como la persuasión y motivación para favorecer el estudio en los alumnos; captar la atención de los alumnos; saber enseñar y usar la tecnología; conocer el perfil de los

alumnos; tener empatía y entendimiento hacia los alumnos; interesarse en las clases; tener una actitud de servicio y aceptar los errores para seguir con un constante desarrollo como persona.

De igual manera, los docentes señalan la necesidad de capacitación antes de empezar a trabajar como profesor, aunque uno de ellos sólo realizó práctica docente en la etapa de estudiante. Incluso, comentan que es preciso contar con una constante formación y actualización docente para evitar la fosilización y permanecer en un constante desarrollo personal.

Los errores encontrados al realizar entrevistas fueron los siguientes:

- Faltó hoja de documentación y toma de notas con anticipación
- Se realizaron pocas preguntas
- Faltó persuadir a los entrevistados para hablar más del tema
- Entrevistas-textos muy cortos
- Falta de preguntas para los entrevistados con base en las preguntas de investigación con el objetivo de encontrar respuestas (experiencia como docente, cómo aplica los modelos de enseñanza, descripción de sus clases, ejemplos de actividades y estrategias que usan)
- El entrevistador se saltó una pregunta en una entrevista
- Los entrevistados estaban nerviosos y distraídos por el micrófono
- Falta de experiencia del entrevistador

- Faltó preguntar cómo empezaron ellos como maestros, qué hicieron, qué piensan de la enseñanza, del aprendizaje, cómo aprendieron ellos, cuál es su situación laboral, qué clases imparten, en qué área imparten, antigüedad, cómo fue su formación, si ellos elaboraron programas.

4.1.2 Modelos de enseñanza de los docentes del CCL. Estudio piloto

El segundo instrumento del estudio piloto se aplicó a seis docentes del CCL de la UANL que enseñan materias de contenido en una lengua extranjera, con una experiencia mínima de tres años frente a grupo (10% del grupo de docentes del colegio). A este grupo de docentes se les pidió que contestaran una encuesta de 16 preguntas en donde la mayoría de ellas fueron abiertas, sólo en dos se facilitaron opciones. Los profesores seleccionados tuvieron las siguientes características: experiencia mínima de tres años frente a grupo, nivel educativo mínimo de licenciatura, y antigüedad mínima de 1 año en el Colegio de Ciencias del Lenguaje. Para poder realizar una comparación entre éstos, tres profesores contaban con formación pedagógica mientras que los otros tres no la tenían. El resultado que arrojó la encuesta es el siguiente: la mitad cursó solamente la licenciatura, mientras que la otra, una maestría. Ninguno de ellos tiene nivel de Doctorado. La mitad de los docentes encuestados tienen una formación en traducción y, la otra, en enseñanza. Sólo tres obtuvieron el grado de maestros. Cinco de los 6 docentes han asistido a diplomados o cursos sobre enseñanza; el restante que no, es el que tiene mayor antigüedad. Sin embargo, no se preguntó adecuadamente por el tipo de diplomados. Cinco de los docentes consideran los congresos como preparación para la impartición de un curso y mencionan también haber tomado asesorías como parte de la preparación para la impartición de un curso.

El egreso de los docentes es bastante variado; principalmente se distingue porque los docentes con mayor experiencia y antigüedad son los que tienen menor grado académico, además de no haber asistido a cursos y/o diplomados. Por ejemplo, uno de los docentes comentó no haber recibido capacitación alguna al iniciar su labor docente; no obstante, el resto visualiza -limitadamente- las asesorías, la observación de clase, las sugerencias, la metodología y los *tips* como capacitación. Todos los profesores coinciden en que el conocimiento más importante es el relacionado con la lengua extranjera, quizá debido al tipo de licenciatura que cursan los alumnos. La mayoría de los docentes reportan conocer la mayor parte de los modelos de enseñanza mencionados en el capítulo 2; de entre estos mencionan al modelo interaccionista como al modelo más efectivo y aplicado en su práctica docente.

La aplicación de la encuesta fue significativamente útil, ya que en primera instancia arrojó respuestas que conducen a considerarlo inadecuado, pues carece de ciertas instrucciones precisas que podrían aportar datos más fidedignos. Como primer anotación se considera que es necesario combinar la encuesta con una entrevista, cuyos resultados podrían ser mejores al mostrarnos una visión -lo más- cercana a la realidad. Paralelamente, es importante investigar e identificar los diferentes modelos o enfoques de enseñanza que predominan en las prácticas docentes de quienes participamos en la formación de profesores; esto debe hacerse con el fin de hacer una evaluación crítica de la labor docente y, en consecuencia, mejorar los procesos del trabajo en el aula. Las gráficas de los resultados del segundo instrumento del estudio piloto: encuesta, se encuentran en el anexo 9.

4.1.3 Roles y funciones de los profesores del CCL. Estudio piloto.

El tercer instrumento del estudio piloto está compuesto por una encuesta tipo Likert que consta de 33 preguntas. La muestra se cifra en un grupo de diez profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León elegidos al azar. La aplicación de esta encuesta a los docentes del CCL tuvo el afán de analizar los diferentes roles y funciones que cada uno de los docentes utiliza al realizar la planeación áulica y extra áulica requerida para desarrollar las competencias pertinentes. Entre los resultados se percibe una carga más amplia en las actividades del rol de planeador, siguiéndole el de facilitador, proveedor de información, desarrollador de recursos, modelo y por último la de asesor. De esta manera se puede observar que ser planeador y facilitador es más importante dentro de las funciones docente propuestas en el Modelo de la UANL, que los seis roles que se desarrollan en el aula, y solamente dos implican trabajo extra-áulico (asesor y desarrollador de recursos). Por otro lado, el 50% de los profesores del colegio siempre aconsejan sus alumnos y el 70% canaliza sus problemas. El 55% de los docentes siempre cumplen su rol de facilitador, mientras que sólo el 33% lo hacen casi siempre. El 57% siempre cumple con el rol de modelo, y el 40% casi siempre. El 80% de los docentes dice que siempre proporciona información a sus alumnos, pero sólo el 50% de ellos conoce los documentos de la Visión UANL 2012. El 70% de los profesores casi siempre desarrollan recursos, el 60% casi siempre acude a programas de actualización y el 10% nunca lo hace, aquí habría que investigar el tipo de actualización que reciben en su formación. Alrededor del 60% de los docentes señalan que siempre planean las actividades y contenidos, el 40 % casi siempre, pero sólo el 20% siempre utiliza el portafolio de evidencia en la práctica docente. Sin embargo el

65% siempre evalúa a través de exámenes, tareas y prácticas en el aula. En síntesis, la mayoría de los docentes del colegio opinan que casi siempre siguen los roles marcados en el Modelo Académico, cumplen con los aspectos más importantes de la Visión 2012: trabajo colaborativo, capacitación, flexibilidad, tutorías, y uso de las TIC. Sin embargo sería pertinente realizar observaciones de clase para corroborar lo expuesto en las encuestas realizadas, pues el fenómeno de la docencia universitaria es trascendental, abarca desde el planteamiento de modelos a seguir hasta la adecuada implementación de los mismos. Consiguientemente, es necesario seguir realizando investigación educativa con el fin de hacer una evaluación crítica de nuestra labor y de mejorar los procesos en nuestro trabajo en el aula.

Las gráficas de los resultados del tercer instrumento del estudio piloto: encuesta cerrada, el cual fue basado en los roles y funciones de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje de la UANL se puede consultar en el anexo 10.

4.1.4 Reflexión del estudio piloto

Al analizar la aplicación de instrumentos del estudio piloto se observó la necesidad de trabajar detalladamente en los instrumentos debido a la falta de organización y conocimiento. Se requiere de reactivos y cuestiones más específicas y con mejor relación a las preguntas y objetivos del estudio, además de una mejor actuación por parte del entrevistador en las entrevistas. La triangulación en el estudio piloto no es adecuada a las necesidades de la investigación pues no arroja suficientes datos para analizar. Además no se estudian las concepciones de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje. También, se tuvo un primer acercamiento a la problemática planteada a través de entrevistas semi-estructuradas, se

percibió la necesidad de trabajar con éxito en la ejecución, por carecer éstas de competencia situacional. Según Flick (2007) esta competencia puede aumentar con la experiencia práctica de toma de las decisiones necesarias en las situaciones de entrevista, en las entrevistas ensayadas y en la formación de la entrevista, práctica que se tomó en cuenta para el estudio central.

Es así como se vio la necesidad estudiar detalladamente la teoría encontrada, las preguntas de investigación junto con los objetivos y justificación para obtener una metodología más completa que refleje lo que se busca en esta investigación.

4. 2 Estudio central

Anteriormente se mencionó que el estudio central consta de tres instrumentos diseñados para aplicar a los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje: encuesta, redes semánticas y entrevista semi-estructurada. El objetivo de este estudio es elaborar un panorama descriptivo sobre cómo se imparte la docencia universitaria en el área de las humanidades, y es a través de estos cuatro instrumentos que se busca al realizar una investigación con validez y confiabilidad. Este estudio central está basado en las teorías presentadas en el marco teórico sin olvidar las preguntas a responder y objetivos a alcanzar.

Los resultados se presentan en el orden siguiente: primero la descripción de la interpretación cuantitativa del cuestionario a docentes; después las diversas concepciones de acerca de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes del colegio, y por último el análisis cualitativo e interpretativo de las entrevistas semi-estructuradas dirigidas a los docentes del mismo colegio.

4.2.1 Aplicación de encuesta: formación pedagógica de los docentes del colegio de ciencias del lenguaje

La encuesta empleada con docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje corresponde a la primera dimensión de la metodología de este estudio *formación pedagógica*. Se realizó con el propósito de responder a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de formación docente han recibido los formadores de docentes del área de ciencias del lenguaje?, ¿cómo influyen los contextos educativos en la forma en que los docentes de ciencias del lenguaje llevan a cabo su práctica educativa? y los siguientes objetivos: distinguir modelos de formación docente para establecer una plataforma teórica en esta investigación y describir cómo los contextos educativos influyen en la forma en que los docentes llevan a cabo su práctica educativa. El cuestionario fue proporcionado a todos los docentes del Colegio y contestado por 47 de ellos de un total de 60 individuos; un 78.33% de índice de respuesta por parte de los participantes. Los datos arrojados se analizaron a través de un conteo por medio de Excel y de gráficas por su fácil manejo y por no ser una muestra masiva.

Dentro de los resultados se puede observar la preparación pedagógica con la que cuentan los docentes, sólo el 15 % cuenta con licenciatura, mientras que el 79 % tiene estudios de maestría y el 6 % de doctorado. Es decir, la gran mayoría ha realizado estudios de posgrado. Lo sorprendente es que el 57 % de las licenciaturas de los profesores son relacionadas a la didáctica, el 15 % en educación media superior, el 14 % en traducción y el otro 14 % en cuestiones filosóficas y de informática. Además, el 32 % estudió una maestría en educación superior y el 21 % en enseñanza del inglés como segunda lengua. Es decir, que más de la mitad de los docentes se han especializado en educación. Mientras que el resto un 22 %

en temas como administración, letras españolas, ciencias de la información, psicología laboral, y capacitación de recursos humanos. De los docentes que cuentan con doctorado, el 100% de ellos es en educación.

En cuanto a la experiencia de los encuestados, la mayoría, un 51% ha trabajado entre 11 y 20 años frente a grupo, el 19 % entre 21 y 25 años, el 13 % tiene más de 25 años laborando y solamente el 17 % tiene entre 6 y 10 años de antigüedad. Es decir que el Colegio de Ciencias del Lenguaje no cuenta con maestros nóveles. Sin embargo, en cuestión laboral sólo el 34 % posee planta de tiempo completo como docente y en contraste el 36 % tiene horas de contrato. Un 17 % cuenta con medio tiempo y un 13 % con horas base. Se puede decir que la mayoría no tiene un trabajo seguro y tiene que buscar trabajo en otras instituciones educativas. Al preguntar si al ingresar a trabajar a la Facultad de Filosofía y Letras recibió capacitación la mayoría, un 53 % reportó que no. De ese resto, el 87 % mencionó que asistió como oyente a clases de maestros que impartían la materia, observaron clases, un 4 % consideró la capacitación como la explicación del contenido de las asignaturas que iba a impartir. Siguiendo con la formación, se observa que un 45 % considera la asistencia a talleres, cursos y diplomados actualización docente. Alrededor del 41 % asiste a congresos, conferencias y coloquios para seguir actualizándose. Todos los docentes de una u otra manera están en constante formación continua. Una pregunta muy interesante fue relacionada a los planes de formación docente específica que ofrece el Colegio de Ciencias del Lenguaje, y un 51 % dijo que sí se ofrecían. Solamente que al cuestionar en qué consistió esa formación ofrecieron respuestas como maestrías, coloquios, cursos que impartieron personas que vinieron del extranjero, diseño de programas, diplomado en docencia que se ofrece para el

público en general, entre otras. Es decir, que ninguna de esas respuestas es considerada como formación docente específica para los docentes del colegio y que sea ofrecida por el mismo colegio.

En referencia al trabajo en colaboración con colegas del colegio el 28 % reporta que elabora programas de las asignaturas a su cargo cada semestre con compañeros, mientras que el 19 % planea sus clases y otro 19 % organiza eventos. Se percata que la mayoría se enfoca en planear y diseñar, pero no en realizar proyectos en colaboración. En referencia a las estrategias más utilizadas por los docentes del CCL se encuentran en orden de importancia: 1) los objetivos, 2) las analogías, los mapas conceptuales y los organizadores previos, 3) los mapas conceptuales, 4) el resumen, las preguntas intercaladas e ilustraciones, y 5) las ilustraciones.

Las gráficas de los resultados descritas anteriormente sobre la encuesta aplicada a los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, y que pertenecen al estudio central se encuentran en el anexo 11.

Del análisis de estas gráficas se puede concluir que la mayoría de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje cuenta con formación pedagógica en cuestiones didácticas o de enseñanza, tanto a nivel de licenciatura como de maestría, y cuentan con una amplia experiencia, pues ninguno de los profesores es considerado como novel. También la mayoría busca seguir actualizándose y colabora con los compañeros en cuestiones de planeación y diseños que les servirán para sus clases. Desafortunadamente en cuestión de forma de contratación, todavía son pocos los profesores que cuentan con planta docente y se ven en la necesidad de buscar otras fuentes de trabajo, aquí es interesante observar que gracias a los

resultados se tomó la decisión de preguntar en las entrevistas semi-estructuradas sobre los diferentes trabajos que tienen, el tiempo que dedican a planear y cómo desarrollan sus clases para ver la razón del trabajo en colaboración que realizan con sus compañeros; ello con el propósito de tener una mejor visión de cómo influyen los contextos educativos en la forma que llena su práctica educativa.

4.2.2 Redes semánticas naturales: representaciones de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje.

La aplicación de este instrumento corresponde a la segunda dimensión de la metodología: *representaciones de enseñanza y aprendizaje* y tiene como objetivo distinguir concepciones sobre enseñanza y aprendizaje de los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje para así establecer una plataforma teórica en esta investigación.

Se aplicaron dos redes semánticas naturales a los docentes del colegio mencionado. Al mismo tiempo se buscó responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué concepciones de enseñanza-aprendizaje poseen los docentes del área de ciencias del lenguaje?

La muestra consistió en todos los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, de los cuales 47 individuos de un universo de 60 respondieron el instrumento, es decir, un 78.33% colaboraron en la aplicación del mismo.

Para obtener los resultados en esta investigación se realizó un primer paso: obtener el valor J, total de palabras definidoras generadas por los sujetos para definir el estímulo. Para la primera red semántica aplicada se generaron un total de 105 palabras definidoras para enseñanza, mientras que para aprendizaje fueron 89. Esta es una diferencia estadística

significativa por generarse una mayor cantidad de palabras para enseñanza, pues se distingue que los sujetos tienen una percepción más amplia para enseñanza que para aprendizaje. Ver tabla 8.

Tabla 8. Valores J (total de palabras definidoras) obtenidas para cada palabra definida

	Enseñanza	Aprendizaje
J total	105	89

El siguiente paso consistió en la obtención del valor M; el cual corresponde al peso semántico de cada una de las palabras definidoras. Es decir, la relación existente entre la frecuencia en que aparecen las palabras definidoras y la jerarquía que los sujetos asignaron a cada una de ellas. Luego, se procedió a obtener el conjunto SAM; nombre que se utiliza para definir al grupo de 15 palabras definidoras con valor más alto. Posteriormente se obtuvo el Valor FMG que indica en términos de porcentajes la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras del conjunto SAM.

Entonces, siguiendo el procedimiento de la técnica de redes semánticas naturales se observa que el conjunto SAM para la palabra estímulo enseñanza es representado por los docentes como: transmitir, formar, conocimiento, guía, aprender, interacción, facilitar, reflexión, vocación, proceso, compartir, integrar, motivar, habilidad y metodología. La siguiente tabla 9 muestra el conjunto SAM para enseñanza como resultado de la red semántica.

Tabla 9. Conjunto SAM para el concepto “enseñanza”

Conjunto SAM	Valor M	Valor FMG
Transmisión	166	100%
Formar	123	74.09%
Conocimiento	120	72.28%
Guía	95	57.22%
Aprender	49	29.51%
Interacción	47	28.31%
Facilitar	46	27.71%
Reflexión	41	24.69%
Vocación	40	24.09%
Proceso	38	22.89%
Compartir	34	20.48%
Integrar	33	19.87%

Motivar	32	19.27%
Habilidad	31	18.67%
Metodología	30	18.07%

En cambio para la palabra estímulo aprendizaje el conjunto SAM es representado como: adquisición, conocimiento, comprensión, aplicación, habilidades, recepción, procesar, integración, autonomía, estrategias, reflexión, investigación, iniciativa, construcción, y desarrollo. Estos resultados se proporcionan en la tabla 3 a continuación.

Tabla 10. Conjunto SAM para el concepto “aprendizaje”

Conjunto SAM	Valor M	Valor FMG
Adquisición	153	100%
Conocimiento	148	96.73%
Comprensión	131	85.62%
Aplicación	112	73.20%
Habilidades	86	56.20%
Recepción	55	35.94%

Procesar	53	34.64%
Integración	47	30.71%
Autonomía	38	24.83%
Estrategias	35	22.87%
Reflexión	31	20.26%
Investigación	30	19.60%
Iniciativa	29	18.95%
Construcción	28	18.30%
Desarrollo	28	18.30%

Como parte adicional a la aplicación de las redes semánticas se solicitó a los participantes definieran cada una de las cinco palabras con el propósito de tener un mejor panorama de las concepciones y representaciones sobre enseñanza y aprendizaje. A través de la tabla 11 se presentan las definiciones que los sujetos proporcionaron.

Tabla 11. Definiciones del conjunto SAM para “enseñanza y aprendizaje”

Definiciones de las palabras definidoras del estímulo <i>enseñanza</i>	Definiciones de las palabras definidoras del estímulo <i>aprendizaje</i>
Transmisión: proveer, dar, proporcionar, transmitir comunicar pasar conocimiento,	Adquisición: es el proceso en el que el alumno gana, consigue, adquiere,

información, conceptos, usos, aplicaciones, saberes a los alumnos. Competencia para desarrollar la habilidad de promover información nueva a un sujeto para que la interiorice.	asimila e internaliza conocimientos transmitidos, habilidades y destrezas que aplica en situaciones cotidianas.
Formar: formar a los alumnos en estudios, aprendizajes, actitudes, valores, conocimiento, pensamiento. Dar herramientas, dirigir, enseñar, comunicar, guiar a los alumnos para que se desarrollen a nivel intelectual, social y moral en un área específica y produzcan un nuevo conocimiento.	Conocimiento: bagage, base teórica, conjunto de información, ideas, nociones, reflexiones, experiencias aprendidos y adquiridos durante el proceso de aprendizaje.
Conocimiento: adquirir información y elementos básicos, estructuras de anclaje. Es aprender y asimilar experiencias y reflexiones. Es un proceso de intercambio verbal y no verbal.	Comprensión: entender, percibir, comprender, concientizar, información, conocimiento, significados, experiencias, capacidades para luego procesarlos, interpretarlos, incorporarlos, transferirlos a esquemas de pensamiento ya poseídos.
Guía: encaminar, guiar, dirigir y acompañar al alumno por la senda del aprendizaje para que encuentre sus objetivos, descubra las leyes de la vida y la naturaleza humana, para que busque información, encuentre las herramientas y estrategias adecuadas y aprenda a aprender.	Aplicación: usar, utilizar, poner en práctica y aplicar los conocimientos y herramientas aprendidas en situaciones determinadas
Aprender: proceso mediante el cual el alumno socializa información para luego aplicarla. Es adquirir conocimientos, habilidades, valores a través de diferentes procesos y experiencias.	Habilidades: capacidad, conocimiento, competencia, talentos, destrezas, aptitudes que se desarrollan, demuestran, aplican y ejecutan en la resolución de problemas reales
Interacción: intercambio de ideas, conocimiento, transmisión de ideas y opiniones de manera intra e inter activa, para que se dé una relación de confianza y respeto y el alumno exprese sus ideas y a la vez produzca.	Recepción: recibir, captar y asimilar conocimientos e información nueva
Facilitar: ayudar, guiar, tutorar, brindar al alumno estrategias para que comprenda información y aplique el conocimiento adquirido en el aula construyendo su propio	Procesar: fases por las cuales ocurre la digestión, adecuación, transformación de información y esquemas para construir significados.

aprendizaje.	
Reflexión: poner en práctica procesos metacognitivos para facilitar la práctica docente a largo plazo, en este proceso se cuestiona a los alumnos sobre conceptos y estrategias, ellos analizan su propia forma de aprender y aplican lo aprendido para la vida.	Integración: asumir como propio algo nuevo; relacionar información, integrarla con la que ya se tenía previamente.
Vocación: es un don, es parte de las destrezas del maestro en el que se comparte conocimiento con nuestros semejantes y se busca impactar positivamente a los alumnos.	Autonomía: alumno capaz de utilizar, y desarrollar nueva información por sí mismo de manera independiente; ser autogestor de su aprendizaje.
Proceso: es una serie de pasos o secuencias programadas para transmitir y procesar conocimientos en las que se aplican estrategias, métodos, dinámicas, y actividades y que constituyen situaciones didácticas y experiencias de aprendizaje.	Estrategias: recursos, técnicas o actividades que el alumno utiliza de manera consciente para aprender.
Compartir: maestros y alumnos trabajan en equipo para dar unos a otros conocimientos, opiniones, experiencias y vivencias referentes a la enseñanza y el aprendizaje	Reflexión: el maestro promueve en el alumno competencias para hacerlos trabajar el contenido que se enseña, pues practican procesos cognitivos y así pueden cuestionar, proponer, crear y tener iniciativa.
Integrar: combinar información con algo que ya se sabía e integrar éstos a esquemas de los alumnos; es la relación lógica entre conceptos y áreas de conocimiento	Investigación: saber obtener datos e información; fundamentar y justificar un conocimiento; analizarlo para encontrar explicación a fenómenos, y resolverlo apoyándose en las nuevas tecnologías y en el internet.
Motivar: ayudar al alumno a no perder interés en lo que aprende; eliminar barreras psicológicas a través de estrategias, tareas variadas y adecuadas a la realidad de los alumnos con el fin de que reflexionen. Además darles un trato digno para llevar una buena relación.	Iniciativa: ser proactivo, optimista, honesto; tener la voluntad de adquirir conocimiento y de digerir información.
Habilidad: es el grado de conocimiento de un sujeto y se considera como algo innato/ Preparar a los estudiantes con conocimientos, experiencias, habilidades, competencias para la vida, desarrollar en ellos la capacidad de	Construcción: aprehensión y aplicación de conocimientos a través de andamios: información nueva sobre conocimientos previos para saber, entender y aprender.

hacer cosas.	
Metodología: Fundamentación teórica con un objetivo de clase teniendo en cuenta criterios metodológicos para transmitir ideas y conocimientos de acuerdo a la edad, experiencias y necesidades de los alumnos.	Desarrollo: llegar a un nivel óptimo de conocimientos; avanzar en el nivel cognitivo del alumno; hacer correcto uso de las habilidades y capacidades adquiridas.

Después de analizar y discutir las representaciones de enseñanza y aprendizaje, se optó por explorar a profundidad cómo los sujetos llevan a cabo estas nuevas tendencias educativas a través de la entrevista semi-estructurada. Además se examinaron las estrategias, técnicas o actividades que implementan en el aula para complementar este estudio, pues varios autores opinan que las representaciones de enseñanza y aprendizaje se ven reflejadas en la práctica.

4.2.3 Entrevistas semi-estructuradas: desarrollo docente de los formadores de docentes del colegio de ciencias del lenguaje. Aplicación.

La aplicación del tercer instrumento corresponde a la tercera dimensión de la metodología de este estudio *desarrollo docente en el aula*, y consiste en analizar cómo se desarrolla la docencia universitaria en cuanto a estrategias de enseñanza que utilizan los docentes del área de ciencias del lenguaje. En este apartado se exploraran las voces de los participantes de esta investigación para conocer su realidad, para observar si se presenta un cambio educativo que nos lleva a reflexionar sobre el papel del docente. Por lo tanto, los datos recabados se analizaron siguiendo la propuesta de Rodríguez (2000) sobre las representaciones del cambio educativo: la representación del cambio educativo en movimiento y 2) la representación de la dinámica estabilidad/cambio. Además, para el análisis de datos correspondiente a la tercera dimensión de este estudio, se siguieron las etapas propuestas por Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005): reducción de datos, disposición y transformación de

éstos y, obtención de resultados y verificación de conclusiones. El propósito principal en este análisis fue explorar la representación del cambio educativo de los formadores de docentes de lengua extranjera y así establecer una relación con su formación pedagógica y las representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje que estos tienen; resultados obtenidos de las primeras dos dimensiones. Por lo tanto se construyeron categorías de manera deductiva basadas en esa temática: cambio educativo. Al realizar ese proceso, se observó información valiosa que llevó a la construcción de categorías de manera inductiva. De manera que se establecieron cuatro categorías en el análisis de las entrevistas semi-estructuradas: 1) historial de los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje, 2) representaciones sobre transmisión en la enseñanza y autonomía en el aprendizaje, 3) la práctica docente de los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje, y 4) el cambio educativo en la enseñanza y el aprendizaje. Por supuesto que estas categorías fueron obtenidas a partir del agrupamiento de algunas subcategorías.

En cada categoría se encuentran segmentos recuperados que fueron seleccionados de acuerdo a la temática de cada una de esas categorías. Luego, los segmentos fueron incluidos en gráficas de Excel para su mejor manejo y posteriormente importados a Word para incluirlos en la presente tesis.

Los resultados de la aplicación de este instrumento se obtuvieron a partir de los 12 textos correspondientes a las entrevistas semi-estructuradas sobre el desarrollo docente de los profesores que forman docentes en el Colegio de Ciencias del Lenguaje. Cada una de las categorías contiene un número distinto de segmentos recuperados y el número total es de 448 segmentos, que corresponden al 50% del índice de respuesta de los participantes del estudio.

La siguiente figura 2 muestra el trabajo realizado a través de uso del software MAXQDA10 para el análisis de datos. Se observa el total de segmentos recuperados, el análisis de las entrevistas transcritas a través de categorías y el total de textos de acuerdo al número de sujetos entrevistados:

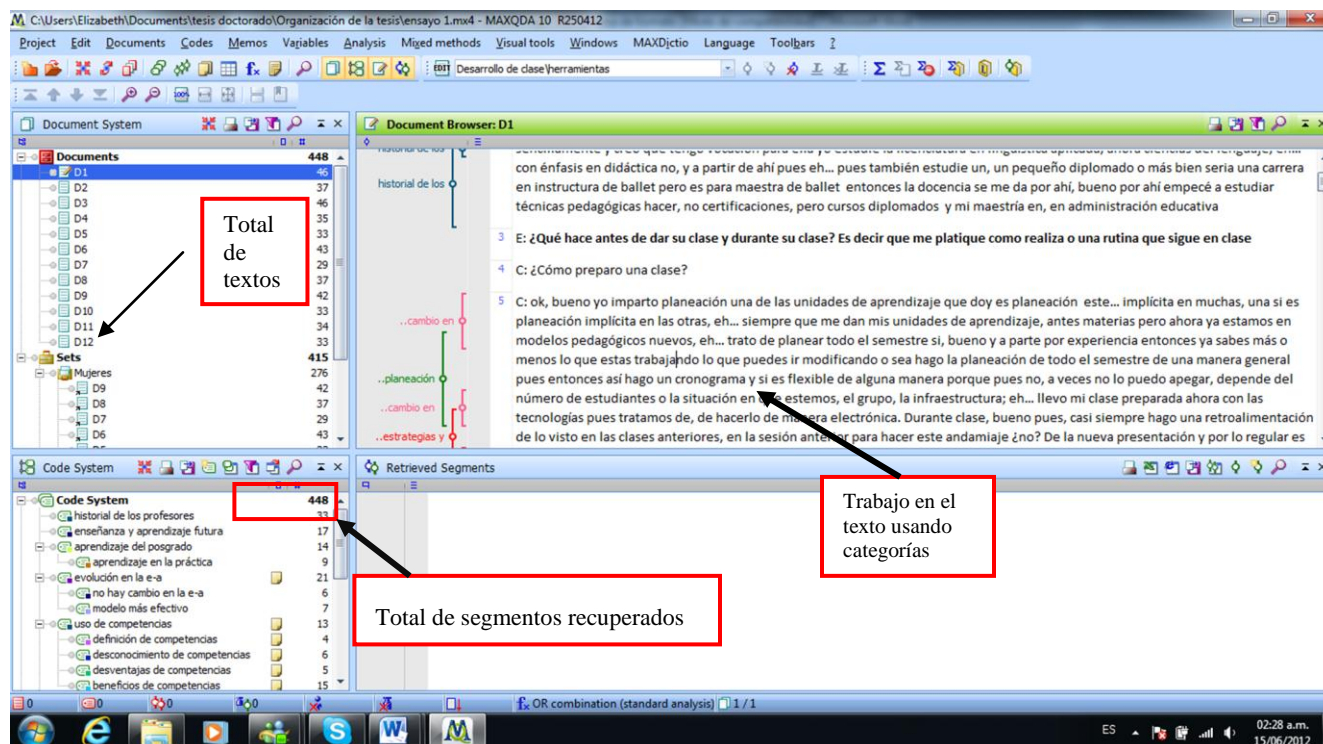


Figura 2. Total de segmentos recuperados. Total de textos. Análisis de textos a través del uso de categorías.

En la siguiente tabla se muestran las categorías encontradas para las entrevistas semi-estructuradas de los formadores de docentes con el número de los segmentos recuperados en cada una ellas:

Tabla 12. Categorías para las entrevistas semi-esctruturadas.

Formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje	Segmentos Recuperados	% Porcentaje
Historial de los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje	47	10.49 %
Representaciones sobre transmisión en la enseñanza y autonomía en el aprendizaje	80	17.86%
La práctica docente de los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje	134	29.91%
El cambio educativo en la enseñanza y aprendizaje: lengua extranjera	187	41.74%
Total de segmentos	448	100%

Para proteger la identidad de los participantes se adoptó la siguiente nomenclatura:

D: Docente

1,2,3... etc.: Número de docente entrevistado

La tabla 13 muestra resultados sobre el historial de los profesores del CCL.

Tabla 13. Historial de los profesores del CCL.

Docente	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12
Formación	Ling. Aplicada con énfasis en didáctica. Maestría no terminada en administración educativa a nivel medio (estudiante)	Curso de inglés. Ling. Aplicada con énfasis en didáctica. Pasante de maestría en ESOL	Cursos de inglés en escuelas bilingües. Diplomado en Relaciones Culturales. Lic. en Lingüística Aplicada con énfasis en didáctica. Maestría en Educación media	Ling. Aplicada con énfasis en didáctica. Pasante de maestría en ESOL	Ling. Aplicada con énfasis en didáctica. Curso de francés. Diplomado en docencia del francés. Estudiante de maestría en enseñanza del francés	Ling. Aplicada con énfasis en didáctica. Curso de francés. Diplomado en docencia del francés. Estudiante de maestría en Educación media	Ling. Aplicada con énfasis en didáctica. Pasante de maestría en ESOL	Curso de inglés. Ling. Aplicada con énfasis en didáctica. Maestría en formación y capacitación en recursos humanos	Ling. Aplicada con énfasis en didáctica. Pasante Maestría en Ciencias con especialidad en educación	Ling. Aplicada con énfasis en didáctica. Maestría en Educación	FACPYA; Informática Administrativa. Filosofía en Francia. Curso de Francés en Francia. Trabajó como tutor del idioma, traductor e intérprete empírico en Francia. Pasante de la Maestría en Educación Superior	Ling. Aplicada con énfasis en didáctica. Maestría en Educación Superior
Motivo para ser docente	Familiares docentes como modelos	Motivación intrínseca. Quería ser normalista	Obligada por sus padres. Quería ser psicóloga.	Por iniciativa propia, por vocación	Madre docente como modelo	Maestro como modelo a seguir	Desde la niñez jugaba el rol de docente. Motivación intrínseca	Consejo de un familiar. Motivación extrínseca	Familiares docentes (modelo a seguir) y motivación intrínseca	Ayudar a las personas. Quería ser Trabajadora Social	Experiencia como tutor en Francia	Compartir, las relaciones interpersonales

La siguiente figura 3 muestra la categoría de representaciones sobre transmisión en la enseñanza y autonomía en el aprendizaje

Document	Code	Begin	End	Weight score	Segment	Author	Creation date	Docume
D1	transmisión	9	9		0 un maestro independientemente de la corriente es un buen maestro si transmite sus conocimientos, que no sea el maestro que viene a platicar con el pizarrón ¿verdad? Que estás escribiendo, y estás frente al pizarrón y le platicas al pizarrón; el maestro que se cerciora que el alumno aprende a través de diferentes maneras de evidenciar el aprendizaje, no sólo del examen	Liz	*****	
D2	transmisión	6	6		0 el transmitir para así en una manera general sería, transmitir yo llevo pongo mi presentación de power point vamos a verla y los alumnos "hey teacher pásenosla porque esta bien clarita" pero pues en si ahí no esta la transmisión, o no la podemos... yo les digo a mis alumnos, yo no me puedo quedar con la idea de que ya les platicé yo lo que traigo en la presentación y de que ustedes ya la procesaron y la internalizaron, entonces tenemos que buscar la manera, de una manera objetiva palpable de verificar de que realmente hubo una transmisión, de que hubo un click de esa información que se les transmitió sea teórica o práctica,	Liz	*****	
D3	transmisión	10	10		0 Creo que transmisión tal cual no falla, o sea yo vengo doy mi clase y el que lo entiende que padre y el que no que pena o sea si, si, bueno estamos hablando de que tienes tres elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento obviamente que es lo que vas a enseñar, transmitir, el alumno y el docente si, si tu quitas el contenido pues entonces no hay clase o sea somos cuates nada más eres, ya ni siquiera somos maestro alumno porque no hay nada que, que enseñarnos ni que aprender entonces la cuestión de enseñanza aprendizaje se pierde. Si yo quito al docente y dejo o más bien si quito al docente y dejo al alumno solo pues cual es la razón de esto entonces estamos hablando de trabajo a distancia ¿Por qué no? tu lo puedes estudiar tu solo pero también el hecho es que si quito al muchacho entonces si quedo en la mera transmisión porque entonces yo vengo, si hay alumnos o no hay alumnos, yo de todos modos doy mi clase que es lo que mucha gente hace.	Liz	*****	
D4	transmisión	12	12		0 Entonces el maestro también debe de transmitir conocimientos, conocimientos, no tanto como se dice en lo tradicionalmente que antes el maestro era totalmente el transmisor pero si que no se vuelva el maestro como que ya relajado ya los alumnos son los que deben de generar conocimiento y entre ellos sino que el maestro siempre este ahí que no pierda ese, ese el aquí estoy este conocimiento aquí les va esto eh... veámoslo de esta forma verdad y creo yo que, que es así verdad que está bien que, que el alumno transmita conocimiento pero el maestro que no se vuelva cien por ciento pasivo verdad que el también, el también eh... cierre esas temáticas, esos debates todo con conocimiento.	Liz	*****	

Figura 3. Categorías de representaciones sobre transmisión en la enseñanza y autonomía en el aprendizaje

Esta figura 4 corresponde a la categoría de práctica docente de los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje

The image shows a screenshot of a Microsoft Excel spreadsheet titled 'MAXQDA10Coded_segments [Modo de compatibilidad] - Microsoft Excel'. The spreadsheet contains a table with the following columns: 'Comment', 'Document', 'Code', and a large text column. The first row of data is highlighted in yellow. A red rectangular box is drawn around the text 'Práctica docente de los formadores de docentes' in the first row of the 'Comment' column. The table contains 14 rows of data, each representing a different document (D01 to D06) and its associated code (e.g., D01, D02, D03, D04, D05, D06). The 'Code' column contains numerical values (e.g., 6, 4, 4, 6, 9, 6, 4, 5, 5). The large text column contains detailed descriptions of teaching practices, such as 'Desarrollo de clase/evaluación' and 'Desarrollo de clase/evaluación'.

Comment	Document	Code	
Práctica docente de los formadores de docentes	D01	Desarrollo de clase/evaluación	
	D01	Desarrollo de clase/evaluación	6 6
	D02	Desarrollo de clase/evaluación	4 4
	D02	Desarrollo de clase/evaluación	4 4
	D02	Desarrollo de clase/evaluación	4 4
	D03	Desarrollo de clase/evaluación	4 4
	D03	Desarrollo de clase/evaluación	6 6
	D04	Desarrollo de clase/evaluación	9 9
	D05	Desarrollo de clase/evaluación	6 6
	D05	Desarrollo de clase/evaluación	6 6
	D06	Desarrollo de clase/evaluación	4 4
	D06	Desarrollo de clase/evaluación	5 5
	D06	Desarrollo de clase/evaluación	5 5

Figura 4. Categoría de práctica docente de los formadores de docentes.

La siguiente figura 5 muestra los resultados que corresponden a la categoría del cambio educativo en la enseñanza y aprendizaje: lengua extranjera.

Comment	Document	Code	Begin	End	Weight score	Segment
Cambio educativo en la enseñanza y aprendizaje: lengua extranjera	D1	cambio educativo/estabilidad en el cambio	18	18	0	0 uno lo que pasa es que yo tuve maestros que nos daban la clase pero si nos ponian a evidenciar probabl carrera no, que es como ibamos a ser maestros, p planes, programas, a dar clase, a leer, no se te podia leer ¿verdad?
	D1	cambio educativo/estabilidad en el cambio	22	23	0	0 yo creo que si ha evolucionado pero depende mucho. Del profesionista
	D1	cambio educativo/estabilidad en el cambio	24	25	0	0 pues estarle insistiendo a los maestros en que hay cosas anteriores que no se usan, y que hay que usar en pro del individuo que está aprendiendo de nosotros
	D1	cambio educativo/estabilidad en el cambio	28	28	0	0 Entonces yo creo que lo princ... para el futuro un capacitación y que se capacite y que el alumno de este... o estrategias uno? de, de como aprender, de capacitación...
	D1	cambio educativo/estabilidad en el cambio	28	28	0	0 exista esta critica... bueno critica es critica yo no destructiva la critica es critica, pero que tuvieramos l tu diste didáctica uno ¿verdad? Y yo doy didáctica dos algo les está fallando, esa camaradería académica, li hace raro eso es bien importante cuando tengamos es entonces que estemos conscientes de la responsabi todo lo que yo tengo que hacer para hacer posible dejarle en el alumno también esa inquietud por bus que no esté esperando de que todo se lo de el maes que él sea capaz de discernir de que manera se le da
	D2	cambio educativo/estabilidad en el cambio	22	22	0	0 No estoy muy familiarizada con él, con el modelo en e y me he de dar unos golpes yo sola me... me que porque estamos en el asunto de la capacitación este no he sido convocada no he recibido el memo
	D3	cambio educativo/estabilidad en el cambio	14	14	0	0 yo diría que el aprendizaje si ha evolucionado y la menos en papel, al menos en teoría
	D3	cambio educativo/estabilidad en el cambio	18	18	0	0 lo que si sé es que nos falta mucho y digo nos me incl lo que yo he estado haciendo me lo he estado aven tampoco se merecen eso
	D3	cambio educativo/estabilidad en el cambio	20	20	0	0 mi maestría es en educación media, mi maestría es er
	D3	cambio educativo/estabilidad en el cambio	25	25	0	0 exponer a los muchacho a la cuestión de la práctic

Figura 5. Cambio educativo en la enseñanza y aprendizaje: lengua extranjera.

Los resultados mostrados en las figuras son muestra del trabajo realizado con el software MAXQDA10. Cada una de ellas representa una de las categorías. Sin embargo, los resultados obtenidos son extensos que no es posible visualizarlos en las pantallas. Por tal motivo se optó por incluirlos en tablas en Word respectivas a las categorías en el anexo 8 dentro de un CD.

En el siguiente capítulo se presenta la interpretación y discusión de resultados producto entramando de las tres dimensiones propuestas en esta investigación, de tal manera que se contrastan los datos obtenidos con la teoría presentada, los resultados de la prueba piloto y con los del estudio central, presentándose la triangulación y validación de los instrumentos.

CAPÍTULO 5. INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el capítulo anterior se mostraron los datos arrojados por la prueba piloto y el estudio central. En este apartado se presenta la discusión de los resultados con su respectiva interpretación con la finalidad de revisar los propósitos de la tesis y los alcances de este estudio.

La interpretación y discusión de los datos presentados en este capítulo constan de tres apartados de acuerdo a las tres dimensiones que se propusieron en el diseño metodológico de esta investigación: 1) formación pedagógica, 2) representaciones de enseñanza y aprendizaje, y 3) desarrollo docente en el aula. Estas dimensiones se delinearon a través de tres instrumentos: encuesta a docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje (CCL), redes semánticas naturales al CCL y entrevista a formadores de docentes del CCL.

5.1 Formación pedagógica de los docentes del colegio de ciencias del lenguaje

El análisis e interpretación de resultados del cuestionario contestado por 47 de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje de un total de 60 individuos se basó en puntos importantes que Anne Burns y Jack C. Richards (2009) subrayan como parte importante de la formación de profesores de segunda lengua o lengua extranjera en nuestro contexto, tales como la formación pedagógica con que cuentan, la experiencia, el nivel de estudios, la actualización docente, el conocimiento de estrategias docentes, y el trabajo

colegiado que realicen. Al mismo tiempo se contestan dos de las preguntas planteadas en la presente investigación: ¿qué tipo de formación docente han recibido los formadores de docentes del área de ciencias del lenguaje? y ¿cómo se desarrolla la docencia universitaria con respecto a las estrategias de enseñanza que utilizan los formadores de docentes en el área de ciencias del lenguaje?

Por medio de los resultados se puede observar la preparación pedagógica con la que cuentan los docentes, la mayoría de ellos tiene estudios de maestría, y unos cuantos cuentan con doctorado. Es decir, la gran mayoría ha realizado estudios de posgrado. Lo sorprendente es que en más de la mitad de las licenciaturas con las que los profesores cuentan, éstas están relacionadas a la didáctica y a la educación media superior. Es muy bajo el número de docentes con formación en traducción y en cuestiones filosóficas y de informática. Además, una tercera parte de los docentes estudió una maestría en educación superior y una quinta parte en enseñanza del inglés como segunda lengua. Es decir, que más de la mitad de los docentes se han especializado en educación. Mientras que el resto un en temas como administración, letras españolas, ciencias de la información, psicología laboral, y capacitación de recursos humanos. Todos los docentes que cuentan con doctorado éste es en educación.

En cuanto a la experiencia de los encuestados, la mayoría ha trabajado entre 11 y 20 años frente a grupo, una quinta parte de los profesores entre 21 y 25 años, casi una décima parte tiene más de 25 años laborando y casi una quinta parte de los docentes tiene entre 6 y 10 años de antigüedad. Es decir que el Colegio de Ciencias del Lenguaje no cuenta con maestros noveles. Sin embargo, en cuestión laboral sólo la tercera parte de los profesores

posee planta de tiempo completo como docente y otra tercera parte tiene horas de contrato. Casi una quinta parte de los profesores cuenta con medio tiempo y una décima parte con horas base. Se puede decir que la mayoría no tiene un trabajo seguro y tiene que buscar trabajo en otras instituciones educativas. Al preguntar si al ingresar a trabajar a la Facultad de Filosofía y Letras recibió capacitación la mayoría reportó que no. De ese resto, la mayoría mencionó que asistió como oyente a clases de maestros que impartían la materia, observaron clases, unos cuantos consideraron la capacitación como la explicación del contenido de las asignaturas que iba a impartir. Siguiendo con la formación, se observa que casi la mitad de los profesores considera la asistencia a talleres, cursos y diplomados como actualización docente. Alrededor de dos quintas partes de los docentes asiste a congresos, conferencias y coloquios para seguir actualizándose. Todos los docentes de una u otra manera están en formación continua. Una pregunta muy interesante fue relacionada a los planes de formación docente específica que ofrece el Colegio de Ciencias del Lenguaje, y un poco más de la mitad dijo que sí se ofrecían. Solamente que al cuestionar en qué consistió esa formación ofrecieron respuestas como maestrías, coloquios, cursos que impartieron personas que vinieron del extranjero, diseño de programas, diplomado en docencia que se ofrece para el público en general, entre otras. Es decir, que ninguna de esas respuestas es considerada como formación docente específica para los docentes del colegio y que sea ofrecida por el mismo colegio.

En referencia al trabajo en colaboración con colegas del colegio casi una tercera parte de los docentes reporta que elabora programas de las asignaturas a su cargo cada semestre con compañeros, mientras que una quinta parte de ellos planea sus clases y otra

quinta parte organiza eventos. Se percata que la mayoría se enfoca en planear y diseñar, pero no en realizar proyectos en colaboración. En referencia a las estrategias más utilizadas por los docentes del CCL se encuentran en orden de importancia: 1) los objetivos, 2) las analogías, los mapas conceptuales y los organizadores previos, 3) los mapas conceptuales, 4) el resumen, las preguntas intercaladas e ilustraciones, y 5) las ilustraciones. Entonces, se puede concluir que la mayoría de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje cuenta con formación pedagógica en cuestión a didáctica o enseñanza a nivel tanto de licenciatura como maestría, y con una amplia experiencia. Pues ninguno de los profesores es considerado como novel. También la mayoría busca seguir actualizándose y colabora con los compañeros en cuestiones de planeación y diseños que les servirán para sus clases. Desafortunadamente todavía son pocos los profesores que cuentan con planta docente, razón por la cual éstos se ven en la necesidad de buscar otras fuentes de trabajo. Aquí es interesante ver, tanto las representaciones de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje surgidos en las redes semánticas aplicadas, como los resultados de las entrevistas semi-estructuradas sobre los diferentes trabajos que tienen; el tiempo que dedican a planear y el cómo desarrollan sus clases; por lo anterior para ver la razón del trabajo en colaboración que realizan con sus compañeros; es decir, tener una mejor visión de cómo influyen los contextos educativos en la forma en que los profesores llevan su práctica educativa. De este hallazgo se deslinda la importancia de conocer el historial de los docentes de lengua extranjera como Burns y Richards (2009) lo plantean. De esta manera se puede decir que la formación académica de la mayoría de los sujetos de este estudio cuenta con conocimientos y habilidades de la enseñanza de lengua extranjera que le permiten desarrollarse en el aula,

pues son profesores con experiencia en el área, tienen un nivel de estudios mínimamente de licenciatura y la mayoría de los que cuentan con posgrado éste está relacionado con educación; además de estar en contacto con cuestiones de actualización según el punto de vista de los participantes. Un área de oportunidad encontrada es trabajar en proyectos en colaboración con colegas de la misma institución y fuera de ella para un mejor desarrollo profesional.

5.2 Representaciones de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes del colegio de ciencias del lenguaje

El análisis de las redes semánticas se apoyó en el modelo de las representaciones sociales de Serge Moscovici, el cual es valorado como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad. Para Moscovici la representación social es “el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social”; son universos de opinión (Mora, 2002: p. 7). Este modelo de las representaciones consiste en tres dimensiones: 1) la información, 2) campo de representación, y 3) la actitud. La información se refiere a la suma de conocimiento, a la cantidad y calidad de información que un grupo posee acerca de un acontecimiento o hecho. El campo de representación trata de la organización del contenido en forma jerarquizada y en relación con sus fuentes inmediatas resalta el carácter global del objeto social estudiado. Mientras que la actitud se refiere a la orientación favorable o desfavorable por parte de los sujetos hacia un hecho o evento.

Entonces, tomando estas tres dimensiones y aplicándolas al estudio de las representaciones que los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje poseen, y dando respuesta a la pregunta de investigación: ¿qué concepciones de enseñanza y aprendizaje poseen los docentes del área de Ciencias del Lenguaje?, tenemos que en la primera dimensión: la información, se observa una variedad amplia de palabras definidoras para ambas palabras estímulo. Sin embargo los sujetos tienen una representación más amplia para la palabra estímulo enseñanza que para aprendizaje, pues 105 palabras definidoras fueron arrojadas en los resultados de la aplicación de la red semántica para la primera palabra estímulo y 89 para la segunda. Además la valoración de la calidad es considerada positiva, pues a través de las palabras definidoras y la definición de cada una de ellas se percibe que los sujetos representan la enseñanza básicamente en tres campos semánticos: contenidos, metodologías y actitudes. Dentro del primer campo aparecen palabras tales como: transmisión, conocimiento y aprender; en el segundo campo se incluyen las palabras: guía, interacción, facilitar, reflexión, proceso, integrar, motivar, metodología, habilidad y formar; y para el tercer campo se consideran las palabras: vocación y compartir. Estas palabras guardan relación con los modelos sociales propuestos por Joyce y Weil (2000), en los cuales se hace énfasis en la naturaleza social, en la forma en que se aprende la conducta social y cómo se interactúa en la sociedad, de tal forma que los alumnos desarrollan conductas cooperativas social e intelectualmente con habilidades y conocimientos académicos para el logro de un mejor aprendizaje. Lo interesante es que en la mayoría de las definiciones de las palabras, sin importar el campo semántico, aparecen cuestiones referentes a actitudes positivas como: aprender y formar en valores y para la

vida, en moral; dar confianza, compartir el trabajo en equipo, vocación y motivar a los alumnos. En cuanto a aprendizaje, la valoración de la calidad no es tan clara como para enseñanza, a pesar de ello los sujetos buscan que el aprendizaje de los estudiantes sea para la vida, e involucra cuestiones como honestidad, optimismo, iniciativa y voluntad. En síntesis, la cantidad y calidad de información sobre enseñanza y aprendizaje es más evidente para la primera que para la segunda. Se puede observar que los sujetos (formadores de docentes) piensan que la enseñanza es más importante, ésto con base en la cantidad y calidad para esta palabra, claro sin dejar de lado al aprendizaje.

En la segunda dimensión, el campo de representación, se puede distinguir que las palabras definidoras para enseñanza: transmisión, formar y conocimiento cuentan con mayor peso semántico (valor M), y a la vez muestran que la mayoría de los sujetos relacionan la enseñanza con la transmisión de conocimiento. También se advierte una marcada diferencia en la distancia semántica entre las palabras transmisión e interacción de 71.69 %. Valor que de acuerdo a Valdez (2010) es significativo. La primera está en el número 1 en jerarquía y con el mayor peso semántico, mientras que la segunda es la sexta en jerarquía. Las palabras definidoras para aprendizaje con mayor peso semántico son adquisición y conocimiento, y en el quinto y noveno lugar de jerarquía aparecen habilidades y autonomía respectivamente. Es importante analizar esta información reflejada como derivación de las redes semánticas por que a través de ella se puede señalar que el campo en donde se desarrolla la enseñanza y aprendizaje experimenta un cambio. Actualmente en los discursos sobre las reformas educativas se habla de nuevas tendencias en el desarrollo tanto de la enseñanza como del aprendizaje, se habla de educación basada

en competencias, autonomía, facilitar el aprendizaje, habilidades docentes, autonomía y roles docentes entre otros aspectos, como lo señala Zabalza (2009), Rath y McAniich (2003) y la UANL a través de su Modelo Académico Visión 2012 y 2020. De tal manera que las palabras definidoras que aparecen con mayor jerarquía en ambas redes están relacionadas con maneras de llevar a cabo la educación “tradicionalista” y al mismo tiempo surgen palabras definidoras que pertenecen al discurso de las nuevas tendencias educativas. Es decir, la representación de los sujetos en cuanto a enseñanza y aprendizaje está relacionada con las influencias de los cambios en los roles y actividades docentes afines al proceso de implementación de la innovación educativa como Rodríguez (2008) lo señala. Vale la pena reflexionar sobre la manera en que los docentes están recibiendo y llevando a la práctica este cambio educativo.

En la tercera dimensión, la actitud, que concierne a las disposiciones favorables o desfavorables, se aprecia una actitud favorable hacia ambas palabras estímulo: enseñanza y aprendizaje, pues se percibe una carga semántica muy completa y específica hacia enseñanza, y un poco menos hacia aprendizaje, mas ambas son consideradas reflejo de la formación de los sujetos, quizá debido al rol docente que está a cargo directamente de los formadores de docentes, pues de ellos depende principalmente el papel a seguir. Además, la actitud advierte hacia un cambio en las representaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que en los resultados de las redes semánticas aparecen definiciones positivas sobre palabras definidoras relacionadas a las tendencias educativas actuales.

La educación es un asunto social relacionado a la globalización. Es así como la globalización impone exigencias y en ocasiones cambios. En este estudio las

representaciones sobre enseñanza y aprendizaje de los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje dan cuenta de cómo el cambio en la educación influye en la manera de ver la práctica educativa. A pesar de percibirse una concepción ligada a la cultura tradicionalista, al observarse palabras como transmisión y adquisición de conocimientos primordialmente, surgen elementos que muestran una representación favorable en cierto sentido a las nuevas ideas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estas representaciones se nota una conceptualización relacionada al desarrollo de la práctica docente a través de la facilitación del aprendizaje, habilidades docentes y del estudiante, guía y motivación para aprender de manera autónoma. Los sujetos están más preocupados por cómo llevar a cabo su práctica educativa que por el contenido; ya no son sólo transmisores y reproductores de saberes o conocimientos. Es fundamental analizar y discutir cómo los sujetos llevan a cabo estas nuevas tendencias educativas, es decir, examinar las estrategias, técnicas o actividades que implementan en el aula para complementar este estudio, pues las representaciones de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a diversos autores se ven reflejadas en la práctica, entonces es importante la investigación sobre si este cambio está o no en transición tanto en la representación como en la práctica.

5.3 Desarrollo docente en los formadores del Colegio de Ciencias del Lenguaje

El análisis e interpretación de resultados de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas de la tercera dimensión de la metodología seguida en esta investigación, sobre el desarrollo docente de los formadores de docentes del colegio de ciencias del lenguaje está organizada en cuatro categorías: 1) historial de los profesores del Colegio de Ciencias

del Lenguaje, 2) representaciones sobre transmisión en la enseñanza y autonomía en el aprendizaje, 3) la práctica docente de los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje, y 4) el cambio educativo en la enseñanza y el aprendizaje. En esta sección se proporcionan respuestas a las preguntas de investigación ¿qué modelos de enseñanza siguen los formadores de docentes en el área de Ciencias del Lenguaje en la impartición de sus clases? y ¿cómo se desarrolla la docencia universitaria con respecto a las estrategias de enseñanza que utilizan los formadores de docentes en el área de ciencias del lenguaje? Se incluyen algunos segmentos recuperados para una mejor explicación de la interpretación de resultados. Además, para proteger la identidad de los participantes se adoptó la siguiente nomenclatura:

D= Docente 1, 2, 3, etc. = Número de entrevistado

5.3.1 Historial de los profesores del colegio de ciencias del lenguaje

Los resultados de esta categoría guardan relación con la primera dimensión de la metodología de la presente investigación al ser parte de la formación docente de cada uno de los docentes entrevistados. Casi todos los entrevistados son egresados de la licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en Didáctica del idioma. Una gran mayoría posee formación pedagógica, se prepararon para ser profesores en el área en que laboran; solamente uno de los doce entrevistados cursó una licenciatura sobre informática administrativa. Todos los docentes cuentan con preparación a nivel de posgrado. Dos de ellos son egresados de maestría en educación a nivel superior y uno del mismo nivel pero en formación y capacitación en recursos humanos, casi la mitad son pasantes en la maestría

en Educación Superior. La otra mitad de los docentes son estudiantes de maestría en Educación media o de maestría en francés a nivel superior.

Por lo tanto, los doce docentes se preparan y/o se siguen preparando en el área de la educación en diferentes niveles y la gran mayoría en el área educativa; la mayor parte de ellos están en el proceso. Esta formación continua puede deberse a que la tercera parte de los profesores fueron motivados por un modelo a seguir (familiar-profesor u otro docente). Casi la mitad de los profesores comentan haberse decidido dedicarse a la docencia por motivación intrínseca (ayudar a los demás, compartir conocimiento, o por vocación). Mientras que una mínima parte de ellos fueron motivados por algún factor externo (consejo familiar o experiencia en tutoría). Solamente uno de los docentes narra haber sido forzado a formarse como profesor, pues anhelaba ser psicólogo. Si bien, esto guarda relación con lo que De Jesús, et al. (2007) comenta; los docentes siguen los ejemplos de sus instructores, profesores, maestros, o facilitadores. Pues son ellos un modelo a seguir y quienes en ocasiones motivan con sus ejemplos a sus discípulos a practicar la docencia.

También, se puede observar que un alto porcentaje de los docentes (91.66) dispone con una de las funciones de la formación: formación inicial, como Greybeck, Moreno y Peredo (1998) mencionan, pues estos docentes cuentan con preparación profesional para la docencia y poseen un título para ejercerla. Además, estos mismos docentes cumplen con otra de las funciones de formación: superación al ampliar su formación inicial estudiando para obtener un título de posgrado. Apenas el 8.33% realiza la función de capacitación, que es la formación docente para profesores que ejercen la docencia sin tener conocimientos pedagógicos. Asimismo, los entrevistados obedecen a los requisitos que Zabalza (2007)

menciona sobre la profesión docente; tener una sólida formación tanto en los contenidos científicos propios de la disciplina, como en los aspectos propios a la didáctica y a la docencia. Es decir, la formación es necesaria e imperante para permanecer dentro del quehacer docente universitario, y se puede constatar al ver que un considerable porcentaje de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje laboran en la educación por gusto propio, motivados a interactuar con sus estudiantes y a seguir preparándose, pues todos los entrevistados, quienes representan la mitad de los formadores de docentes del Colegio estudiaron o están estudiando a diferentes niveles y con diferentes ritmos. Estos datos tienen congruencia con el estudio piloto aplicado. En ese estudio se encontró que los docentes cuentan con estudios de posgrado en educación superior, y en enseñanza del inglés como segunda lengua.

Igualmente, hay aspectos que los mismos entrevistados mencionaron como benéficos al realizar estudios de posgrado, por ejemplo, la mayoría de ellos cuenta que compartir y escuchar las experiencias por parte de cada estudiante de posgrado fue enriquecedor, les proporcionó una visión más amplia y la posibilidad de aplicar los conocimientos en su propia práctica docente, aprendieron a ser capaces de desarrollar clases de contenido, a actualizarse, a saber negociar lingüísticamente con los alumnos, a entender el lado tanto docente como administrativo e insistir a los docentes en planear, a poner en práctica cuestiones de investigación, a tomar el rol de profesor más en serio y ver el lado humano personal, y a hacer conexiones entre lo vivido en la licenciatura con las experiencias en la maestría. Para muestra, los siguientes fragmentos:

D 12: aprendí muchísimas cosas primero, a ser mucho más profesional, a tomar mi rol mucho más en serio de lo que lo tomaba y siempre lo he tomado en serio pero ahora mucho más porque me confirmó muchas teorías que yo tenía en mi vida acerca de la enseñanza-aprendizaje y la verdad crecí muchísimo siento que he crecido mucho gracias a Dios este... estratégicamente como yo aprendo ahora a como lo era antes, antes era... siempre he sido muy trabajador pero he descubierto cosas que a lo mejor no sabía que tenía también desde el punto de vista humano pues ya que mi tesis se enfocaba a eso pero ya descubrí que finalmente si soy humano. Y es lo que más me gusta la verdad y gozo la educación humanista

D 11: pues definitivamente el venir a clase, el escuchar a los otros compañeros, las experiencias de ellos, lo que compartían pues fue bien enriquecedor porque era en ese compartir finalmente uno va creciendo, vas tomando experiencias de otros compañeros que te permiten ir mucho más rápido y más lejos entonces también lo que veíamos de manera teórica a partir de los autores pues luego buscábamos la aplicación práctica y pues , había más, había compañeros de la maestría que estaban en prepa , otros en facultad, otros en primaria entonces súper enriquecedor o sea no, no, la verdad me encantó o sea fui muy feliz

D 10: Si me ayuda mucho porque yo era una maestra que no permitía que mis alumnos me conocieran a mi este, utilizaba mucho el modelo del ser maestro y no tener interacción con el alumno

D 4: el proceso de la investigación no tanto por lo que me hayan enseñado que la primera etapa, la segunda etapa y que... sino porque ya lo que vine eh...

practicando ya estando ya en el campo verdad, observando las notas de campo, este... las encuestas todo eso que se realizó, ya fue eso lo aprendí realmente, pues si, ya estando en el campo

Sin embargo, los docentes reportan que no todo lo aprendieron en el posgrado, es decir hubo cuestiones que en la práctica tuvieron que experimentar y al mismo tiempo resolver, como el trato al estudiante, saber más sobre el proceso de investigación para poder aplicarlo adecuadamente, espejarse con los demás, cuestiones de fonética, y práctica de enseñanza de francés para niños. En otras palabras, los profesores han crecido no solamente por los estudios de posgrado, por la actualización, sino por su propia experiencia, por sus propias vivencias.

5.3.2 Representaciones sobre transmisión en la enseñanza y autonomía en el aprendizaje

La segunda categoría del análisis abarca las representaciones sobre transmisión en la enseñanza y autonomía en el aprendizaje. Estas representaciones están ligadas a la manera en que los formadores de docentes entrevistados desarrollan su clase, es decir sus concepciones guían su práctica docente.

Son dos las maneras en que visualizan la transmisión en la enseñanza: tradicionalista y actual. En la primera el 33 % de los docentes refieren que la forma de transmitir el conocimiento a los alumnos no ha cambiado, lo que ha cambiado son los recursos y las herramientas que se utilizan en ese transmitir. Están conscientes que ese proceso es un ir y venir de información y opiniones; una interacción entre maestro y

alumnos. Sin embargo, es difícil hallar la manera de hacer interactuar al alumno en la transmisión. Como se puede apreciar en estos fragmentos:

D 9: Pues yo creo que la, la transmisión de conocimientos puede seguir siendo todavía tradicional de cierta manera sin embargo yo creo que las herramientas que utilizamos son las que han variado

D 6: Para mí la cuestión de transmisión es más que nada, viene del maestro, imparte su contenido, imparte su clase y hay una retroalimentación y se va modificando este contenido a mí me importa mucho para mí lo que es cuestión de transmisión tiene que ser eh... como una pelotita de pin pon ¿no? El maestro provee, de cierta forma, y si va a ser pues de cierta forma muy tradicional pero yo me... vamos a decir, me adapto mucho, me puedo, soy, creo que soy una persona que se puede ajustar bastante y acepta bastante las opiniones de sus alumnos, entonces no me gusta imponer trato de escuchar y trato de empezar a construir, o sea si el alumno tiene un punto de vista y este alumno tiene un punto de vista justificado y lo puede eh... expresar bien a bien entonces podemos llegar a un acuerdo en cuestión de construcción vamos a decir de, de este... contenido ¿no?, pero si me es todavía al menos no encuentro todavía como eh... pedirle un poquito más de participación.

La segunda forma, transmisión actual, se refiere a que la transmisión para los docentes ha sufrido cambios, ya no es solamente proporcionar conocimientos a los alumnos; dar cátedra, sino buscar una manera contextualizada de que los alumnos

aprenden, compartir experiencias, buscar una interacción, un diálogo, una retroalimentación. Véase estos fragmentos:

D 7: Ahorita yo siento que el maestro se encarga del intercambio ¿no? Si intercambio y como que el análisis del, del contenido o del conocimiento entre los dos o sea es como una interacción y que a partir de esa interacción el alumno adquiere su conocimiento y no solamente de repetir o de escuchar lo que el maestro dice o explica.

D 3: yo no necesito un teórico yo necesito un práctico y el asunto es que tampoco necesito un práctico porque luego me voy al empirismo total necesito, necesito que sea teórico y práctico y que me lo pueda aterrizar en mi contexto yo creo que eso es lo que yo más peleo o sea si tu vas a trabajar con secundaria como le haces para que un muchacho de secundaria aprenda porque para transmitir el conocimiento pues enchúfalo en el internet y lo va aprender solo entonces ¿Dónde estoy yo como docente?, ¿Dónde quedo yo?

Por otro lado, la representación que los entrevistados poseen sobre autonomía en el aprendizaje es bastante unánime. Para estos docentes, hay pocos alumnos autónomos, quizá debido a la cultura de México en donde el estudiante depende mucho del maestro. Por lo mismo, en la representación se presenta la importancia de guiar a los alumnos, generar actividades para promover la autonomía, acompañarlos en el proceso para que sean responsables de su propio aprendizaje. Aunque esto conlleva tiempo para ver resultados favorables. La representación se puede notar en estos fragmentos:

D 6: veo algunos alumnos, muy pocos, que saben estudiar por su cuenta, que tienen todas estas, vamos a decir o han desarrollado ciertas destrezas para estar por su cuenta

D 7: ... como que explicarles o generar actividades donde nosotros podamos promover la autonomía en ellos entonces estamos en el proceso pero si nos falta mucho y aparte pues culturalmente es algo que, que no se da, que no seamos autónomos estamos en el proceso y yo siento que... no se en unos cuantos años tendríamos buenos resultados.

D 10: Entonces es enseñarle al alumno a que aprenda por si solo pero tu maestro guíalo para que le vayas ayudando a fortalecer sus alas y el día de mañana el vuele por si mismo.

D 11: es un aspecto bien importante o sea aparte la autonomía creo que, que no estamos, aquí en México especialmente, que es una parte que necesitamos desarrollar mucho en los alumnos porque este, son muy dependientes.

Por lo tanto, la autonomía en el aprendizaje requiere de guía para los alumnos además de tiempo, pues es un proceso en el que los alumnos deben aprender a aprender y en consecuencia necesitan de la ayuda del maestro.

Se puede concluir que para la mayoría de los entrevistados (67 %) la transmisión no es tradicionalista totalmente, pues incorporan la interacción con los alumnos para lograr que el conocimiento sea significativo. Aunque la mayoría de estos entrevistados aprendió de manera tradicionalista, están conscientes de la necesidad del cambio en la forma de

enseñar y aprender, que de acuerdo a Casarini (2008), a medida que se toma conciencia puede haber un cambio, y ese cambio en la mentalidad es lo que ha llevado a los docentes a incorporar aspectos importantes en el proceso de transmisión. En cambio para el otro 33 % de los docentes es difícil realizar ese cambio, quizá les falte una concientización más profunda, tal y como Pozo (2006) lo menciona; además de hacer reflexión en la práctica, con el objetivo de ver cómo funciona la aplicación de nuevas formas de transmisión para luego reflexionar sobre los beneficios y perjuicios de ésta tal como Williams y Burden (2005) lo sugieren.

Las representaciones, sobre transmisión en la enseñanza y autonomía del aprendizaje, que los entrevistados proporcionaron tienen una estrecha concordancia con las definiciones proporcionadas en el instrumento de las redes semánticas, y que fue aplicado a la mayoría de los docentes del Colegio. Sus definiciones son:

Transmisión: proveer, dar, proporcionar, transmitir comunicar pasar conocimiento, información, conceptos, usos, aplicaciones, saberes a los alumnos. Competencia para desarrollar la habilidad de promover información nueva a un sujeto para que la interiorice

Autonomía: alumno capaz de utilizar, y desarrollar nueva información por sí mismo de manera independiente; ser autogestor de su aprendizaje.

Ambos conceptos con sus representaciones actuales forman parte de un cambio en transición que se percibe en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, se vislumbra que ambas palabras pertenecen al discurso de las nuevas tendencias educativas como se mencionó en los resultados sobre las representaciones sociales a través de la

aplicación de las redes semánticas. En otras palabras, la transición de la que se habla responde a las influencias de los cambios en los roles y actividades docentes, acordes al proceso de implementación de la innovación educativa.

5.3.3 La práctica docente de los profesores del colegio de ciencias del lenguaje

La práctica docente que realizan los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje (docentes entrevistados) consta de varias subcategorías tales como: planeación, herramientas, estrategias y actividades, y evaluación.

Con respecto a *planeación* estos profesores planean anticipadamente los cursos que impartirán durante el semestre para tener una organización de las unidades de aprendizaje y cumplir con una de las tareas como docentes. En estas planeaciones se incluyen programas, recursos, planeaciones diarias y calendarizaciones principalmente. Estos son algunos de los fragmentos en los que se puede verificar esa preparación:

D 9: Bueno pues normalmente siempre me preparo antes de que empiece el curso o el semestre con la planeación, el libro, empiezo a buscar materiales eh... ya sea para complementar el material que tengo, que nos da la escuela, buscar material complementario hago la planeación, la programación de mis cursos, la calendarización, me gusta tener una calendarización de cursos con las actividades ya programadas desde un inicio, si es necesario sacar copias, si no existe un libro y se necesite hacer un compendio de copias también las organizo desde un principio para ya empezar el curso con el material completo.

D 7: ... primero checo antes del semestre, de que empiece el semestre cuando ya se más o menos que materias voy a tener pues checo si hay programa, sino pues este lo, lo hago; si ya esta hacerle algunas modificaciones, checar lecturas y pues este checar los contenidos aunque sea que la, que ya haya dado la materia pues repaso otra vez y preparo la clase de acuerdo a las, a las necesidades y pues uno siempre tiene el lesson plan pero cuando ahí va a dar la clase uno pues tiene que improvisar de acuerdo a las necesidades que surjan.

D 1: Trato de planear todo el semestre si, bueno y a parte por experiencia entonces ya sabes más o menos lo que estas trabajando lo que puedes ir modificando o sea hago la planeación de todo el semestre de una manera general pues entonces así hago un cronograma y si es flexible de alguna manera porque pues no, a veces no lo puedo apegar, depende del número de estudiantes o la situación en que estemos, el grupo, la infraestructura; eh... llevo mi clase preparada ahora con las tecnologías pues tratamos de, de hacerlo de manera electrónica.

D 2: yo acostumbro a hacer la planeación del semestre a grandes rasgos primeramente semana uno, dos, tres, así sucesivamente en algunos casos es relativamente sencillo esa calendarización, porque en algunas frecuencias son una frecuencia a la semana. Entonces por un lado bien sencillo porque ya te vas ubicando en tiempo y espacio como vas a ir manejando, cuando ya empiezan de dos, tres frecuencias pues es un poquito más difícil porque se mueven más los tiempos y juegan más con los, con la organización. Pero eso es lo primero que

hago, después reviso los contenidos y luego ya cada fin de semana checo lo que voy a hacer a lo largo de la semana.

Estos fragmentos guardan relación con lo que Brown y Atkins (1988), Armistead, Fowler, Barksdale, y Reif (1987), Feldman (1997), Elton (1998), Hativa, Barak y Simhi (2001) (citados en Prieto, 2007), Trigwell (2001) y Zabalza (2009) señalan, ya que los docentes conocen en un sentido amplio y profundo la asignatura que imparten, a la vez son capaces de pensar y resolver problemas puesto que planean cursos diferentes adecuados a las necesidades de sus alumnos, analizan temáticas, reflexionan sobre enfoques adecuados, seleccionan estrategias y materiales, organizan y estructuran ideas, información y tareas para sus alumnos. Además, a través de la planeación se promueve una enseñanza más clara, una mejor organización del curso, el interés del docente por el desarrollo de la clase, el conocimiento de la materia y hasta el interés de los alumnos en la materia. Entonces los docentes entrevistados desarrollan su intelecto al planear sus cursos, tomando en cuenta lo que todos los autores mencionados anteriormente expresan y que la mayoría de los sujetos conocen sobre planeación debido a su formación pedagógica.

Las *herramientas* utilizadas por los docentes son variadas y bastante actuales, la mayoría de los profesores hacen uso del equipo de cómputo, de tal manera que ejecutan lo que la Universidad Autónoma de Nuevo León requiere que sus profesores cumplan: el uso de tecnologías. Entre las principales herramientas empleadas se encuentran: el pizarrón electrónico, power point, internet, correo electrónico, videos, páginas interactivas de internet, documentales, películas, documentos PDF, lap tops, netbooks, libros, copias,

dibujos, mapas conceptuales, hasta el pizarrón, marcadores y cartoncillos. Los siguientes fragmentos muestran cómo los docentes describen los tipos de recursos utilizados.

D 7: en lo personal me gusta mucho usar la tecnología en clase y generalmente me toca aula electrónica entonces este utilizo lo que es el pizarrón electrónico, presentaciones de power point, videos este, y pues rara vez utilizo ahí en clase no utilizo o sea no hago que mis alumnos utilicen computadora pero fuera de clase si o sea nos intercambiamos archivos o por ejemplo las tareas y les envío las correcciones este de las tareas por, por internet, por correo.

D 4: ... hago uso de algo de tecnología, me apoyo mucho en las presentaciones de power point y busco referencias también imágenes de internet que me ayuden a elaborar mis clases ... a veces traigo los materiales como cartulinas o marcadores así donde ellos tengan que hacer algo y ellos mismo elaboran el material y luego y ya después ellos exponen también utilizando el material. Algún dibujo o algún mapa.

D 9: Me gusta mucho el hecho de que como tenemos pizarrón electrónico que, que puedan pasar y ellos utilizar el teclado electrónico en el pizarrón eh... las paginas interactivas en donde ellos he... puedan interactuar y que les dice eh... por ejemplo cuantas obtuvieron correctas y les dicen el por qué esta correcta o por qué está incorrecta

D 8: Normalmente son el, el libro y diferentes copias que ellos pueden tener o acceder a internet porque ahorita el internet es lo que tienen más a la mano de

hecho les permito que tengan las computadoras o las laptops, netbook en el salón las pueden abrir y consultar ahí mismo.

D 6: Nuestra licenciatura es una licenciatura muy joven, es muy nueva y desgraciadamente no contamos con mucho material no tenemos mucho acervo aquí en la biblioteca entonces... empiezo a reunir todo lo que es bibliografía, empiezo a buscar un poco ciertos autores que yo conozco por internet, trabajo mucho con documento PDF

D 9: Los videos, actividades reflexivas o sobre los videos o las canciones y a veces por ejemplo podemos hacer debates o discusiones sobre, sobre ciertos temas que puedan aplicar ... videos, canciones, películas

D 5: todo un poquito porque bueno este... desde el pizarrón con sus marcadores, este cartoncillos, al inicio por ejemplo pues reparto un poquito, por ejemplo a veces hay lecturas ¿no? y que es mucha teoría y bueno este en cartoncitos les pongo algún concepto y bueno si leíste bien me puedes decir este concepto pero lo toman al azar ¿no? cartoncito, el pizarrón, la computadora, el proyector o video proyector, videos, documentales, películas.

Los fragmentos anteriores tienen correspondencia con la enseñanza de calidad que varios autores proponen. Por ejemplo, Elton (1998) marca la organización y presentación de los contenidos como habilidad pedagógica que un docente requiere, y para realizar esta habilidad se necesita de herramientas apropiadas. Hativa, Barak y Simhi (2001) consideran que los profesores ejemplares poseen la característica de saber presentar el material con

claridad, mientras que Kane, Sandretto y Heath (2004) determinan las habilidades o destrezas pedagógicas (metodología, incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, planeación, etc.) como parte de las características esenciales de un profesor.

Entonces, las herramientas que emplean los docentes entrevistados en esta investigación van desde el uso de cartulinas, marcadores y tarjetas de palabras hasta el uso de la tecnología, principalmente power point, internet, libros electrónicos, páginas electrónicas interactivas entre otros. Es así como los docentes se preocupan por utilizar recursos actuales que son parte de las necesidades y exigencias de la sociedad de hoy; los profesores incorporan materiales adecuados a sus alumnos en sus prácticas educativas, a pesar de que muchos de ellos son inmigrantes digitales, pues no nacieron en un mundo lleno de tecnología, sino que tuvieron que aprender sobre la marcha.

En cuanto al *uso de estrategias y actividades* por parte de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, los docentes mencionan aplicar un examen de tipo diagnóstico con el propósito de indagar las necesidades de los alumnos así como de averiguar qué tanto saben de la materia de tal manera que los profesores puedan planear y organizar las actividades de acuerdo a los resultados arrojados en el examen diagnóstico. Algunos docentes cuentan llevarlo a cabo de manera oral, como una charla o plática tal como lo plantea Zarzar Charur (1993); desarrollar el encuadre al principio de todo curso para analizar las necesidades de los alumnos y que ellos mismos se conozcan lo que se hará en la materia o Unidad de aprendizaje. Los siguientes fragmentos son declaraciones de los entrevistados sobre este punto:

D 8: a un principio tratas de ver la necesidad del alumno o sea es un tipo examen de diagnóstico mas no aplicado si no el escuchar, el observar, el ver que es lo que quieren, que es lo que buscan, a donde quieren llegar, a... que es lo que están realmente necesitando entonces, contando con eso que te toma una o dos semanas el estudiar el alumno porque no te puedes dar cuenta de inmediato y haces modificaciones en tu plan, tu ya tienes una idea de, del curso que necesitan entonces tu lo vas modificando a las necesidades que tiene esa generación o ese alumno en especial.

D 6: al empezar con mi... hago pues mi, mi planeación, mi calendarización, todo esto; trato lo que es el primer día de clases de ver eh... de hacer vamos a decir un, un, una cuestión diagnóstica para ver que tanto, en dónde se quedaron los alumnos para partir de ahí.

Otras de las estrategias utilizadas son repasos del tema anterior, activación de conocimientos previos y el uso de resúmenes para vincular la información conocida con la nueva que será presentada y efectuar un andamiaje. Por ejemplo en estos fragmentos:

D 12: Siempre les pido tarea porque es la manera que ellos van a estar en contacto con el conocimiento nuevo

D 4: Normalmente siempre empiezo yo la clase con un warm up acerca de lo que se va a ver, de lo que sé que van a compartir los alumnos

D 1: casi siempre hago una retroalimentación de lo visto en las clases anteriores, en la sesión anterior para hacer este andamiaje ¿no? De la nueva presentación y por lo regular es expositiva.

D 6: buscar la conexión con las materias previas, si, que, que haya una conexión para que el alumno no este perdido.

D 9: puede ser que siempre empezamos con una discusión sobre el tema en general para motivar a los alumnos en el tema ya una vez de eso les explico el tema.

D 7: generalmente empiezo la clase con una actividad que se relacione este, con el tema, este o hacemos un pequeño repaso del tema anterior.

Esta forma de desarrollar una clase es bastante interesante, al hacerse uso de estrategias en donde alumnos y maestro se relacionan con un saber colectivo, y en donde el rol del docente es facilitador y guía, al mismo tiempo es una oportunidad para fomentar un clima adecuado y los alumnos participen sin temor a burlas o represalias como Hativa, Barak y Simhi (2001), Kane, Sandretto y Heath (2004) y Zabalza (2009) lo plantean, pues las relaciones interpersonales son una cuestión importante al respetar al alumno, comprender sus necesidades, y promover empatía con los estudiantes , comunicarse y relacionarse con los alumnos. Conjuntamente, varios de los entrevistados manifiestan cuestiones en relación con estas ideas a través de los siguientes fragmentos:

D 3: crear una atmósfera cómoda en la que los alumnos puedan cometer errores y no se sientan ni avergonzados ni tengan temor de ser agredidos

D 8: normalmente llegamos siempre les pido que nos sentemos frente a frente o sea todos viéndose a la cara porque aquí es un respeto ante todos nadie se puede burlar de nadie y todos tienen la razón, si tiene justificación, para lo que estén diciendo o si tienen bases para sustentar lo que están diciendo, y empezamos a discutir.

D 2: pretendo es que estén abiertos a todo lo que hay, a la diversidad si estamos en el área de humanidades entonces estamos manejando gente, vamos, estamos trabajando con gente pues tenemos que estar abiertos y dejar los estereotipos aun lado.

Las estrategias y actividades que los formadores de docentes entrevistados aplican están: esquemas como mapas conceptuales, gráficas, lluvia de ideas, reportes, tareas de aplicación, observaciones, exposición de temas por parte de los alumnos y de los maestros, actividades en colaboración (parejas, grupos), preguntas intercaladas para promover al aprendizaje crítico, explicaciones finales como retroalimentación, análisis, consulta de opiniones a otros colegas, indagación previa de ciertos temas, comprensión lectora, corrección a los alumnos y entre ellos mismos, ejercicios de completar, reflexiones. Todas estas estrategias y actividades son muy variadas y ayudan en el desarrollo de clase y en la promoción del aprendizaje significativo. Pues de acuerdo a lo que los docentes expresan, ellos buscan que los alumnos apliquen el conocimiento a situaciones lo más parecido a la realidad porque serán profesores que trabajarán con seres humanos y deben estar abiertos a aprender, a tolerar, a crecer como docentes y personas. Por eso los alumnos reciben información contextualizada, guiada, semi-guiada e independiente, con el énfasis de aplicar

a la realidad a la que se enfrentarán, además estas estrategias pueden ser un modelo que ellos podrán analizar y tal vez seguir en su futura práctica educativa.

Estos son algunos de los fragmentos sobre el uso de estrategias y actividades usadas en el desarrollo de clase.

D 7: generalmente empiezo la clase con una actividad que se relacione con el tema o hacemos un pequeño repaso del tema anterior y ya inicio con una actividad, por ejemplo, que hay que llenar un chart, hacer un mind map, una lluvia de ideas y después ya empiezo con, con la discusión de, del tema.

D 1: hago técnicas de lectura aquí en el salón de clase

D 3: luego venimos a hacer el análisis, yo creo que en el salón y lo abrimos al resto del grupo analice a ver que fue lo que pasó a ver ¿donde creen ustedes que estuvo el error y porque?, ¿tu que hubieras hecho en este caso?

D 12: yo meto mi cuchara para hacer correcciones adecuadas, hacer que el estudiante comprenda mejor el tema este les pido actividad ahí mismo ya sea bueno manejando de manera grupal o individual, en pares tu sabes, todo el famoso classroom management y al final les pido, siempre les pido tarea.

D 3: práctica inmediatamente desde guiada, semiguiada hasta independiente; en la independiente es en donde obtengo más calificaciones que ponerles un examen... trato mucho de tomar en cuenta lo que se va haciendo durante el proceso de la clase o durante el, el mes

Las cinco estrategias y actividades más utilizadas por los entrevistados son tareas de aplicación, discusión, reflexión, exposición de temas y preguntas. Por lo tanto, se puede inducir que se promueve la reflexión y discusión a través de preguntas sobre cuestiones que los alumnos manejarán, por ello se les solicita primordialmente la aplicación. En este punto es apropiado comentar que el “Diplomado básico en docencia universitaria”, facilitado por la Dirección General de Planeación y Proyectos Estratégicos, UANL, cursado por la investigadora de esta tesis en el 2011, fomenta el uso de estrategias de aprendizaje significativo. Los entrevistados, quienes no han cursado aún ese diplomado, hacen uso de más número y más variadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, quizá porque en el diplomado, como su nombre lo dice “básico”, se abarca menos contenido que el que los docentes entrevistados conocen y usan, dada su formación pedagógica y su experiencia. Por lo tanto, los formadores de docentes poseen un conocimiento amplio, completo y consciente sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden emplear para obtener un buen desarrollo de clase, orientando al alumno y mejorando su aprendizaje. Sin embargo, faltaría investigar el punto de vista de los alumnos para verificar que esas estrategias funcionen adecuadamente.

Dentro de la *evaluación*, los docentes comentaron evaluar de diferentes maneras dependiendo de la naturaleza de la unidad de aprendizaje cursada. Las cinco formas de evaluar más reportadas son: participación, trabajos escritos, exámenes, portafolio y actividades. En la participación se les pide a los alumnos discutir temas en clase, desarrollar clases de contenido y de inglés, seguido de alguna actividad de aplicación y evaluación. En los trabajos escritos los estudiantes desarrollan marcos conceptuales, reportes, resúmenes y

trabajos finales. Los exámenes pueden ser escritos o bien ser prácticos, pues se busca que los alumnos apliquen y demuestren sus conocimientos acerca de la docencia. Los portafolios generalmente son solicitados a los estudiantes para entregar al final del curso, y muchas de las actividades son incluidas en esos portafolios.

A continuación se presentan algunos de los fragmentos de las entrevistas en donde los docentes relatan cómo realizan el proceso de evaluación:

D 4: un curso lo evaluó... tomo depende dos o tres exámenes escritos... a mi me gusta mucho evaluarles lo que es la parte... donde ellos expresan lo que ellos aprendieron verdad, no tanto lo que el libro decía, me gusta siempre darle un porcentaje a eso a través de presentaciones finales, a través de... un portafolio donde ellos mitad dan, dan teoría y mitad dan lo que ellos, con lo que ellos se quedan de esa, de esa unidad o de esa parte que se evalúa.

D 9: Tienen examen, normalmente tienen dos exámenes durante el semestre y eh...el portafolio de evidencias y el trabajo final

D 3: tengo exámenes orales, tengo exámenes escritos, tengo tareas, tengo presentaciones... de algún tema que les guste

D 1: exámenes ah o rúbricas, exámenes, los check list, la observación... les doy el veinticinco porciento de un portafolio que, que les doy al inicio este un veinticinco porciento en clases que ellos presentan que en los cuales yo tengo que llenar una rúbrica, en ciertos cursos ellos elaboran la rúbrica sobre todo en curso de evaluación, si les aplico evaluaciones escritas ya sea marcos conceptuales,

exámenes o, o este ensayos que son otro veinticinco por ciento y otro veinticinco por ciento en participación.

D 10: entonces hacen graphic organizers por... en equipos hace uno a medio semestre y otro al final del semestre y les evaluó también con un trabajo final, el trabajo final es individual y es en cuanto a... que les sirvió de esta materia y que les sirvió, les digo igual, que sea en el plano de las, ah perdón ah... de las observaciones ahorita te explico eso, en el plano de las observaciones que hicieron ¿que les sirvió en este grupo?

Los docentes también emplean esquemas, observaciones y *check lists*. Además, para llevar a cabo el proceso de evaluación hacen uso de rúbricas, de tal forma que los alumnos saben con anticipación los aspectos a tomar en cuenta para el desarrollo de un trabajo. Hace años la manera más común de evaluar era a través de exámenes escritos, ahora se puede observar que los docentes utilizan más recursos, algunos de estos recursos son parte del Modelo por competencias y del Modelo Académico de UANL 2012. Se puede observar que los entrevistados han agrandado el repertorio de recursos e instrumentos de evaluación para apoyar no sólo la enseñanza sino el aprendizaje forjando lo que Zabalza (2009) menciona sobre las habilidades que un docente universitario requiere para una enseñanza de calidad.

Estas cuatro subcategorías: planeación, herramientas, estrategias y actividades, y evaluación son los aspectos más relevantes que los entrevistados especificaron como parte importante del desarrollo de su labor docente. Todas las subcategorías están relacionadas de una u otra forma y son una muestra de cómo los docentes se desempeñan en el aula. Conjuntamente, guarda relación con el estudio piloto que se aplicó, pues los docentes en

ambos estudios: piloto y central manifiestan planear casi siempre, utilizar casi siempre discusiones presenciales, siempre encargar tareas, casi siempre solicitar ensayos y portafolios, hacer prácticas en el aula y proporcionar exámenes, además de utilizar analogías, organizadores previos, mapas conceptuales, preguntas intercaladas, e ilustraciones. Al mismo tiempo, la forma en que desarrollan los entrevistados su praxis mayormente propician actitudes y percepciones positivas, estimulan el pensamiento crítico y la interacción en el aula; datos encontrados también en el estudio piloto.

Por otro lado, en esta sección de la interpretación de los resultados obtenidos sobre la práctica educativa que desarrollan los docentes, surge una relación con el Modelo por competencias al observar que los docentes utilizan estrategias, actividades, y recursos que son parte de este modelo, y que a su vez este modelo es parte del Modelo Académico 2012 de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Durante las entrevistas los docentes comentaron cuestiones importantes sobre las competencias. Por ejemplo, se percibe una definición sobre el modelo en cuestión, la representación sería: desarrollar en el alumno la capacidad de hacer cosas, de que utilicen el conocimiento en situaciones reales y solucionen problemas como se puede ver en el siguiente fragmento:

D 7: el modelo por competencias plantea que ellos utilicen los contenidos o lo que se está enseñando en clase en una, en situaciones reales o la solución de problemas.

Únicamente una tercera parte de los docentes proporcionaron una definición o pensamiento sobre el Modelo por competencias y coincide en que estos profesores tomaron el curso correspondiente al Modelo, y otra tercera parte de los entrevistados dijeron haber

escuchado sobre él pero desconocerlo; por no haber tomado un curso sobre el modelo, por que no se les ha proporcionado capacitación, o por que lo que se les explicó no ha sido suficiente como se observa en el siguiente fragmento:

D 3: No estoy muy familiarizada con él, con el modelo en el cómo trabajarlo hasta ahorita y me he de dar unos golpes yo sola me... me quedo un poquito con la práctica porque estamos en el asunto de la capacitación este no ha habido tal, al menos yo no he sido convocada no he recibido el memo.

Sin embargo hubo docentes que señalaron hacer uso del modelo a través de la aplicación de portafolios, de ensayos, de lecturas, de exposiciones, de productos finales. Incluso tres de los entrevistados añadieron que el programa analítico correspondiente a las Unidades de Aprendizaje que imparten, están elaborados de acuerdo al Modelo por competencias. Sirva este segmento de muestra:

D 1: este modelo por competencias lo que nos está llevando, lo que quiere llevar es a que el muchacho demuestre que, por ejemplo aquí, que si leyó ¿Cómo? bueno que después de la lectura va a ser un marco, va a hacer un producto, un marco conceptual, un ensayo, una exposición, que va a demostrar, si, que va a evidenciar lo que aprendió.

Si bien, no todos los docentes conocen el modelo por competencias, la mayoría ven en él beneficios al implementarlo en una clase, por ejemplo que los alumnos sean autónomos y se responsabilicen más de su propio aprendizaje, que el contenido para ellos sea más significativo y logren aplicarlo a situaciones reales para que tengan la capacidad de

analizar y resolver problemas y hacer uso de recursos tecnológicos sin olvidar los valores éticos, además de considerar al modelo más equilibrado tanto en la teoría como en la práctica, tal como este docente expone:

D 7: se incluye más lo que es el contenido, el contenido del... o los, los conocimientos necesarios para la profesión y los valores éticos, el uso adecuado de los recursos tecnológicos, tomo más en cuenta más aspectos que en el modelo por objetivos. Siento que hay un equilibrio entre lo teórico y lo práctico y en el por objetivos yo lo consideraba muy, muy... teórico.

También se reportan dos desventajas: 1) solicitar muchas tareas a los alumnos y en consecuencia tener demasiado trabajo tanto para los docentes como para los alumnos, 2) los alumnos no son autónomos por sí solos, el docente debe guiarlos, acompañarlos y enseñarlos a aprender, pues culturalmente no se tiene ese concepto, se requiere aprender y seguir un proceso. Ver los siguientes fragmentos:

D 1: Tenemos que capacitar al muchacho a ser autónomo, tenemos que enseñarle las reglas de aprendizaje, estrategias de aprendizaje para que él las aplique y se haga autónomo.

D 10: Entonces es enseñarle al alumno a que aprenda por si solo pero tu maestro guíalo para que le vayas ayudando a fortalecer sus alas y el día de mañana el vuele por si mismo.

Entonces se puede deducir que la mayoría de los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje desconoce el modelo por competencias, mas utiliza

recursos, herramientas, estrategias y actividades en la planeación y desarrollo de su praxis educativa que son parte también del Modelo por competencias. Además, se puede afirmar que los entrevistados han desarrollado (y lo siguen haciendo) en sus alumnos, habilidades lingüísticas en el uso del idioma pues ello es requisito para los alumnos, dada la naturaleza de la licenciatura. Este desarrollo de habilidades ha sido llamado *skills* en inglés, y se ha usado por muchos años en la enseñanza de lengua extranjera, el término se refiere al desarrollo de cuatro capacidades básicas que un alumno debe adquirir para comunicarse adecuadamente (*listening, speaking, reading and writing*) en un idioma extranjero. Por lo tanto, en el área de la enseñanza de lenguas, se han desarrollado capacidades en los alumnos enfocadas a lo lingüístico y por ende a la práctica educativa dentro y fuera del aula.

5.3.4 El cambio educativo en la enseñanza y el aprendizaje: lengua extranjera

Los resultados recabados a través de las entrevistas realizadas se analizaron siguiendo la propuesta de Rodríguez (2000) sobre las representaciones del cambio educativo: 1) la representación del cambio educativo en movimiento que consiste en percibir cómo se han dado los sucesos, los acontecimientos para que un programa nuevo se aplique (ciclos, olas, tendencias y rupturas), y 2) la representación de la dinámica estabilidad, cambio que trata de la resistencia a adoptar reformas, que trae como resultado la manifestación de cambios superficiales tratando de mantener el factor de estabilidad (compromiso sin traspasar fronteras, resistencia, cambios superficiales). Por lo tanto, las interpretaciones de los resultados que se presentan en esta sección se categorizaron en 1) cambio educativo en movimiento y 2) estabilidad en el cambio educativo. No obstante, se

hace referencia a ideas de autores sobre el cambio educativo presentadas a lo largo de esta investigación por considerarse de gran importancia.

Dentro de los resultados se recuperaron 134 segmentos sobre el cambio educativo, 45 segmentos corresponden a la estabilidad en el cambio y los otros 89 al cambio en movimiento. Se puede observar la existencia de menos segmentos recuperados sobre la estabilidad en el cambio educativo, segmentos que se refieren a la falta de autonomía (alumnos dependientes del docente, falta de guía por parte de los docentes para obtener alumnos autónomos y más responsables), al cambio en el aprendizaje solamente en papel, a la falta de capacitación en el nuevo modelo por competencias, a la carencia de actitudes positivas por parte del profesor, a actividades muy relacionadas a la mera transmisión a través de presentaciones power point, a la memorización de vocabulario por parte de los alumnos por exigencia del maestro, a la falta de trabajo académico colaborativo con colegas, a la poca experiencia de algunos profesores, a la práctica docente de los alumnos, bastante tardía en clases reales y al poco trabajo colaborativo como estrategia con los alumnos.

Estos resultados muestran una resistencia a utilizar ciertas estrategias y actividades que corresponden al Modelo Académico propuesto por la UANL basado en competencias. El discurso de los docentes entrevistados presenta cuestiones sobre autonomía, pero declaran ignorar cómo hacer que los alumnos sean realmente autónomos y a su vez demandan preparación pedagógica sobre el nuevo modelo. Estas declaraciones se relacionan con lo que Casarini (citada en De la Torre, 2008) señala al decir que aunque los profesores acepten los cambios, no realizan estrategias de aprovechamiento de acuerdo a

las innovaciones en el salón de clases. Entonces, los docentes aceptan utilizar ese modelo pero no saben de qué manera implementarlo, por eso algunos de esos profesores, así como Casarini (citada en De la Torre, 2008) mencionan que las formas de enseñar y aprender han cambiado en los últimos años, más en la teoría que en la práctica, como se observa en los siguientes segmentos:

D 3: yo diría que el aprendizaje si ha evolucionado y la enseñanza ha evolucionado al menos en papel, al menos en teoría.

D 4: sé que hay que desarrollar en los alumnos las capacidades, y eso lo, lo busco pero hay cositas así como que no, no todavía no me son muy claras verdad la, la verdad este pero sé qué... qué hay que buscar en el alumno eso desarrollar sus habilidades su, su competencia verdad su competencia.

D 6: nosotros no tenemos al menos en francés este los programas por competencias.

D 3: No estoy muy familiarizada con él, con el modelo en el como trabajarlo hasta ahorita y me he de dar unos golpes yo sola me... me quedo un poquito con la práctica porque estamos en el asunto de la capacitación este no ha habido tal, al menos yo no he sido convocada no he recibido el memo.

En sí, la falta de actitudes positivas por parte del profesor, las actividades relacionadas a la mera transmisión a través de presentaciones power point, la memorización de vocabulario por parte de los alumnos por exigencia del maestro, y el poco trabajo colaborativo como estrategia con los alumnos son aspectos que de acuerdo a las tendencias

actuales debe ser del pasado. Martínez (2007) expresa que en la práctica docente actual se desarrolla la participación de los alumnos, se realizan clases interactivas entre alumnos y, maestro y alumnos con el fin de aprender una lengua extranjera así como también las tareas comunicativas, es decir lo social juega un papel importante en el desarrollo del estudiante, y esto no se da al menos totalmente según los resultados arrojados, como en los siguientes segmentos:

D 6: siento que muchas veces falta, yo me acuerdo que, oír o me ha tocado ver que luego hay maestros que son muy fuertes o muy buenos en cuestión lingüística pero que producen alumnos, vamos a decirlo así, que tienen un lenguaje de laboratorio, si, un lenguaje muy artificial que luego estos mismo alumnos van a estos países y se dan cuenta que en realidad la gente no habla así ¿verdad?

D 5: cuando son cuatro alumnos hídole es... es la verdad que, pues si un poco, si te gusta trabajar, que estén el, el, el, ellos en aprendizaje cooperativo o colaborativo pues ahí si no se puede, no se puede implementar.

D 11: Para mi la transmisión es buscar la manera de que los conocimientos que yo poseo, que yo aprendí, buscar la manera el medio de poder comunicarlo y que sea inteligible para la persona que, que esta recibiendo.

D 6: soy yo quien expone, yo les pido leer previamente, generalmente aunque los alumnos se les pida leer y se les dice que van a, se van a hacer preguntas y todo esto la gente no lee.

Los docentes dicen que los alumnos no realizan una práctica docente en grupos reales desde los primeros semestres, declaración que contradice los cursos efectivos de formación de profesores, pues según Edwards, C. (1996) éstos se incluyen en programas para proveer a los futuros profesores de lengua extranjera la oportunidad de aprender a través de la práctica de la enseñanza o de observaciones de clases reales, el siguiente segmentos por ejemplo.

D 3: exponer a los muchacho a la cuestión de la práctica como observadores o como práctica ¿Por qué no? este no sé, lo más pronto posible yo creo que también sería un parte aguas para ellos y un enfrentar la realidad de si ellos quieren ser docentes o no, yo digo que eso les ayudaría muchísimo a aclararles su panorama profesional como para reforzar su vocación.

Además, en los segmentos recuperados se encuentra que algunos profesores poseen poca experiencia al haber ingresado al cuerpo docente inmediatamente después de haber concluido la licenciatura y carecer de comentarios que pueden enriquecer el desarrollo de una clase, aspecto que guarda relación con lo que los docentes encuestados (primer instrumento aplicado) reportan; gran parte de estos profesores mencionaron haber recibido una capacitación previa al ingreso a la planta docente cuestión que a su vez tiene conexión con la falta de trabajo académico colaborativo con colegas y el poco trabajo colaborativo como estrategia con los alumnos. Estas estrategias pudiesen ser vistas por algunos docentes como cambio, sin embargo, en esta situación son consideradas como estabilidad en el cambio educativo, pues las generaciones de profesores nuevas no han vivido el trabajo académico con colegas, la tutoría entre colegas docentes no les fue requerida y por lo tanto

podrían carecer de experiencia en cuanto al manejo de grupos reales, existe un aislamiento del profesorado y eso evita la interacción y la estimulación de compartir alternativas pedagógicas. Ver los siguientes segmentos:

D 6: hay maestros que no tienen experiencia que salen de la licenciatura y que empiezan inmediatamente a trabajar dentro de la licenciatura entonces ah... para mí una parte muy importante que yo vi en mi maestros era esa experiencia, a mí la experiencia que me daban los, los maestros era muy enriquecedora, este... para mí ver todo esto que, que los maestros, la forma en que ellos contribuían en su clase con unos comentarios muy ricos en este aspecto eh... era importante y era muy valioso ¿sí? Y, y veías que eran maestros que no leían un libro ese libro básico de la clase no, si no que era gente que tenía todo un bagaje cultural.

D 1: que tuviéramos la confianza de decir oye fulanita tu diste didáctica uno ¿verdad? Y yo doy didáctica dos y, y los muchachos como que algo les está fallando, esa camaradería académica, la socialización que hablábamos hace rato eso es bien importante cuando tengamos espacio.

Así que se puede concluir que en el discurso de un grupo de profesores aparece el cambio educativo, mas no en el desarrollo de su práctica docente. Básicamente por ignorar cómo incorporar nuevas formas de enseñar, por que poseen un compromiso en transformación para actualizar su praxis pero no se compromete más allá por tener sus rutinas pedagógicas establecidas y tener una distancia entre los reformadores o el personal de apoyo y los docentes que pudiesen ayudar a implementar el cambio educativo.

Por otro lado, se encuentran los 89 segmentos recuperados (66.42 %) correspondientes al cambio en movimiento. Estos segmentos dan cuenta de que existe una movilización en la forma de desarrollar y de pensar sobre la praxis en el aula y la educación. Las evidencias en estos segmentos muestran que los entrevistados ponen en práctica cuestiones de diferentes innovaciones educativas, pues las tendencias en la forma de enseñar y aprender no son las mismas de hace aproximadamente 15 años. Los cambios han sido progresivos, no han sido de un año a otro, por ejemplo anteriormente en la enseñanza de lengua extranjera se utilizaba el método *Grammar Translation* y el *Direct Method*, se enfocaba en la enseñanza de la lectura, la escritura y después en la enseñanza del habla y el escuchar haciendo uso de un laboratorio de idiomas (Richards y Nunan, 1990). Luego en la década de los 90's el paradigma dominante era el modelo *Presentation, Practice, Production* (PPP) (Woodward, T: 1996) (Edwards, C: 1996). En nuestros días, la educación está basada en competencias, mismas que son empleadas por algunos de los docentes entrevistados a través de diversas estrategias y actividades, pero muchos de los docentes no han recibido formación continua sobre tal modelo. Sin embargo, la forma de desarrollar su práctica docente tiene que ver con las tendencias en la enseñanza de lengua extranjera que datan de finales del siglo pasado y principios de este. En los siguientes fragmentos se presentan algunas de estas tendencias:

D 7: Yo siento que el maestro se encarga del intercambio ¿no? Si intercambio y como que el análisis del, del contenido o del conocimiento entre los dos o sea es como una interacción y que a partir de esa interacción el alumno adquiere su

conocimiento y no solamente de repetir o de escuchar lo que el maestro dice o explica.

D 4: Yo siempre a principio del curso los ubico, que tipo de curso es el que vamos a llevar, hacia dónde vamos, y los hago ver que... sino hacia donde vamos y ya a partir de ello aunque yo preparo la clase y todo y siempre traigo mis presentaciones listas porque normalmente como parte de la rúbrica que manejo es que también ellos presenten clase entonces, ellos presentan su clase y por aquello que no estén eh... voy listo con mis presentaciones. Normalmente siempre empiezo yo la clase con un warm up acerca de lo que se va a ver, de lo que sé que van a compartir los alumnos y luego ya los alumnos comparan, comparten lo que es la teoría, lo que vieron del libro y al final siempre hacemos como un review verdad o yo siempre tengo, yo siempre cierro la clase con cosas que creo que no se tocaron o no se profundizaron o que para mi eran muy importantes tocarlos y no se tocaron, yo las, yo las comunico al final de la clase.

D 10: Si me ayuda mucho porque yo era una maestra que no permitía que mis alumnos me conocieran a mi este, utilizaba mucho el modelo del ser maestro y no tener interacción con el alumno ¿Por qué? Porque al principio de que yo empecé a trabajar me dijeron que no estaba bien que yo le mostrara mis sentimientos a los alumnos.

D 3: Se les hace más rica una clase en donde ellos pueden incluso dar su opinión y luego “es que no espérate” y se rebaten ellos mismos el punto, muy muy bonito; hacen unos debates que de pronto, yo creo que ahí es cuando te sientes tu dices

aww ya lo logre. Cuando tu te sientas y los estás viendo que discuten, que argumenta, que defienden un punto que o te dicen “no, es que estás mal, por esto, por esto y por esto otro” ahí yo digo si vamos bien estamos haciendo bien el trabajo.

D 2: Pues nunca he tomado, nunca tomé el curso de competencias, sé que ahora todo el modelo de la universidad debe de ser por competencias yo, lo que yo trato de hacer es que ellos hagan algo por ellos mismos, que hagan un producto al final.

D 6: Insisto mucho en el uso del marco europeo, ahí bueno no se tomó, no se tocó porque no es una edu... no es una eh... maestría que este relacionada con la enseñanza, específicamente, de lenguas.

D 10: Entonces una son las experiencias que ellos hacen, otra vienen siendo resúmenes, otra les pido en equipo que hagan graphic organizers para que vayan integrando el conocimiento.

Los docentes narran desarrollar clases interactivas con el fin de que los alumnos sean más reflexivos añadiendo a esto un arreglo de los bancos o pupitres de tal forma que todos los estudiantes se puedan ver a la cara y tener una mejor relación interpersonal. También, organizan debates (enfaticando el respeto y la tolerancia) y solicitan reportes de lecturas, proyectos y productos finales. En otras palabras, antes se evaluaba principalmente, algunas tareas y los exámenes, hoy las actividades o evidencias a evaluar son más variadas, van desde actividades, resúmenes, reportes, y esquemas hasta productos finales y portafolios. Incluso, desde el 5° semestre los alumnos deben realizar prácticas docentes y

observaciones en grupos reales; cambios propuestos desde finales de los 90's. Para evaluar las evidencias los docentes frecuentemente utilizan rúbricas y en ocasiones piden a los alumnos realizar una co-evaluación.

También se puede observar que hay una influencia de socialización, pues antes los alumnos eran pasivos y ahora participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, poseen voz, responden a preguntas profundas y reflexivas dando su propia opinión, reciben un trato más cordial y humano pues el docente se preocupa por las relaciones no sólo interpersonales, sino intrapersonales dando pie a un aprendizaje significativo, como Lengeling (2010) menciona: los profesores hoy son reconocidos por poseer comprensión, pues ellos han creado, negociado y transformado el conocimiento desde contextos profesionales y personales en los que se han posicionado.

Es importante mencionar que los docentes se preocupan por empezar una clase de manera significativa, clara, con temas familiares para el alumno, con una contextualización; y siguiendo las etapas de planeación educativa; ejemplificando, proporcionando modelos, diferentes herramientas y materiales (pizarrón, tecnologías de la información, videos, documentales, entre otros) para suscitar una enseñanza centrada en el alumno y generando una autonomía; aspecto que los entrevistados mencionan falta pulir más y guiar a los alumnos en ese proceso. Las etapas de planeación empleadas por los docentes reciben diversos nombres de acuerdo a diversos autores y son basadas en el enfoque comunicativo de acuerdo a Kennedy, D. (1999).

Entonces, las prácticas docentes de los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje no están basadas en general en el Modelo por competencias, sin

embargo guardan una estrecha relación con el mismo. Se puede concluir que dichas prácticas promueven el desarrollo de la participación de los alumnos (clases interactivas), tendencia actual según Martínez (2007). Además, se fomenta la investigación por medio de trabajos escritos finales y marcos conceptuales, el uso de modelos pedagógicos como el Marco Europeo y los enfoques en la enseñanza de inglés y de contenido, el uso de las tecnologías de la información y comunicación poniendo en práctica conocimientos adquiridos en sus estudios de posgrado; estudios que pocos docentes realizaban en el siglo pasado. Se concluye que existe un cambio progresivo, un cambio en transición en la forma de desarrollar la práctica educativa por parte de los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje al poner en práctica nuevas tendencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje además de enfatizar la enseñanza centrada en el alumno. Este cambio en movimiento en la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera no ha sido planeado, ha ocurrido de manera natural al observar docentes que permanecen en constante formación académica.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES GENERALES.

En este último capítulo se presentan las conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de la realización de esta tesis. Se incluyen aportaciones que se hacen con el desarrollo de la misma y algunas recomendaciones para futuras líneas de investigación.

Los resultados arrojados de estudio se refieren a un grupo específico de docentes que laboran en la licenciatura de Ciencias del Lenguaje, quienes emplean el inglés o francés como herramienta de trabajo al comunicarse con sus alumnos y que además forman futuros docentes de lengua extranjera. Se parte del hecho de que los docentes tienen conocimientos de una lengua extranjera, poseen estudios mínimos de licenciatura y una antigüedad de por lo menos tres años en el colegio mencionado; es decir, no son docentes nóveles.

En este apartado se presentan las conclusiones generales de la investigación cuyo objetivo principal se enfocó en describir cómo se imparte la docencia universitaria en el área de las humanidades, específicamente en la enseñanza de asignaturas cuyos contenidos se desarrollan en una lengua extranjera. Para alcanzar el objetivo fue necesario distinguir

las concepciones y modelos de formación docente que los sujetos tiene, así como describir los modelos de enseñanza que se integran en el salón de clases.

6.1 Aportaciones del estudio a la temática desarrollada

La tesis doctoral presentada sobre los modelos pedagógicos identificados en la práctica docente de los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje puede contribuir al colegio mencionado como base para estudios posteriores sobre docencia universitaria, formación docente y enseñanza de lengua extranjera. También se ofrece una *fotografía* de los pensamientos y acciones que los docentes llevan a cabo en su praxis diaria para que sirva como explicación de las formas de pensar la enseñar en la formación de docentes de lengua extranjera.

Este panorama general sirve para referir el modelo pedagógico que siguen los sujetos de esta investigación; en él se puntualizan las concepciones y representaciones sobre enseñanza y aprendizaje que éstos tienen, e informan cómo el cambio en la educación influye en la manera de percibir la práctica docente. En estas representaciones se distingue una concepción aún ligada a la cultura tradicionalista, porque aparecen palabras como transmisión y adquisición. Sin embargo, las definiciones de estas palabras contienen elementos que muestran una representación favorable a las nuevas ideas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la transmisión ya no es suministro de conocimientos sino, de acuerdo a los participantes, es establecimiento de comunicación con los alumnos para desarrollar la habilidad de promover en un sujeto información nueva a un sujeto para que éste la interiorice. Es interesante cómo en las representaciones sociales de los

participantes aparecen roles como facilitador y guía, afines a las implementaciones de las innovaciones educativas.

Además, estas representaciones están vinculadas al desarrollo de la práctica docente a través de la facilitación del aprendizaje, habilidades docentes y del estudiante, guía y motivación a aprender de manera autónoma. Aunque vale decir que esta autonomía no está presente completamente en los alumnos, pues los sujetos de este estudio reportan la necesidad de guiar a los alumnos para desarrollar la capacidad de ser autónomos (etapa en proceso), quizá debido a la cultura de los propios estudiantes, pues los docentes creen que los alumnos todavía dependen del profesor para realizar tareas escolares.

También, se observa que los participantes de estudio están más concentrados por cómo llevar a cabo su práctica docente que por el contenido, aspecto relacionado con la preparación pedagógica que poseen y con las tendencias educativas de hoy en día. En las encuestas aplicadas, tanto del estudio piloto como del central, surgió que más de la mitad cuentan con formación en didáctica y que la mayoría de los profesores tiene estudios de maestría con especialidad relacionada a la educación. A través de los resultados de las entrevistas semi-estructuradas, se encontró que casi el total de los formadores de docentes se prepararon para ser profesores en el área que laboran y están estudiando o concluyeron una maestría en el área de educación en diferentes niveles.

Entonces, la formación pedagógica de los formadores de docentes contribuye en la forma de visualizar la enseñanza y el aprendizaje al estar inmersos en una formación continua, al introducir elementos pertenecientes a las tendencias actuales en sus pensamientos, en sus representaciones y en su práctica en el aula.

Los formadores de docentes del colegio de Ciencias del Lenguaje no siguen específicamente un modelo de enseñanza, sino que el modelo de enseñanza o pedagógico es representado por las relaciones que destacan en la práctica educativa, en otras palabras el modelo de enseñanza de estos sujetos incluye una variedad de estrategias, actividades, evaluaciones, y recursos en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas; vestigios de la concepción pedagógica que lo hacen único.

La descripción de este ambiente de aprendizaje se distingue por la inclusión en sus planeaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a través de diferentes herramientas como el internet, páginas web e interactivas, y pizarrón electrónico entre otras. Vale la pena señalar, que ninguno de los docentes son nativos digitales; todos los profesores son inmigrantes digitales y se han visto en la necesidad de aprender sobre TIC para permanecer y actualizarse de acuerdo a los cambios de la sociedad y de la educación.

La investigación muestra algo sumamente representativo, pues los formadores de docentes contextualizan los ambientes de aprendizaje para que las clases sean significativas y se presente una interacción, reflexión y aprendizaje crítico por medio de diversas estrategias como preguntas intercaladas, esquemas, mapas conceptuales, lluvia de ideas, reportes, tareas de aplicación, observaciones, exposición de temas por parte de los alumnos y de los maestros, actividades en colaboración, actividades de comprensión lectora, análisis, retroalimentación, entre otras. Los participantes señalan que cuando ellos vivieron la etapa de estudiantes la enseñanza y el aprendizaje eran diferentes; los profesores eran la máxima autoridad, quienes explicaban la clase, existía poca interacción entre profesor-

estudiantes, los alumnos eran pasivos, y las maneras de evaluar eran regularmente por medio de exámenes y trabajos finales. Hoy, la forma de enseñar y de aprender está en proceso de cambio.

El tipo de enseñanza y aprendizaje que los formadores de docentes practican mantiene un nexo con el modelo por competencias que opera en la universidad de acuerdo al Modelo Académico, UANL 2012, al compartir muchas de las estrategias y actividades. No se asume que los docentes implementen el Modelo Académico 2012, sino que la forma de desarrollar su práctica docente mantiene similitudes con las estrategias, actividades, roles y recursos señalados por la UANL.

No obstante, la mayoría de estos sujetos desconocen el modelo por competencias, algunos de ellos han escuchado sobre él, mas no en qué consiste específicamente o cómo llevarlo a la práctica, la razón podría deberse a la falta de tiempo, a que muchos de los docentes no son profesores de tiempo completo y por lo tanto tienen varias fuentes de trabajo para subsistir, por que no han recibido formación continua sobre el tema.

Entonces, el modelo de enseñanza que los formadores de docentes emplean obedece las tendencias actuales de la enseñanza de lengua extranjera, como la interacción en el aula, la planeación contextualizada, la formación de ambientes de aprendizaje, el uso de TIC, relaciones interpersonales e intrapersonales, diversas formas de evaluación, aplicación de rúbricas, portafolios y principalmente el desarrollo de habilidades lingüísticas. Cabe señalar, que una de las razones por las que los docentes utilizan tendencias actuales es debido a la formación continua en la que están inmersos. Los formadores de docentes además de realizar estudios de posgrado acuden a congresos con el propósito de mantenerse

vigentes, buscan bibliografía y recursos actuales al planear cada semestre las materias que impartirán y mucha de esa información coincide con los cambios y tendencias en la práctica y la enseñanza del aprendizaje de lengua extranjera, que a su vez se relacionan con la formación docente de profesores de lengua extranjera presentado en el capítulo 2 de esta investigación. Así que de acuerdo a los resultados obtenidos entre los participantes, se percibe la aplicación de un modelo pedagógico que incluye diversas y actuales formas de enseñar y aprender que nos muestran un discurso y una práctica en proceso de cambio, todo esto basado en las experiencias previas de los docentes, en su formación pedagógica, en su trabajo académico y colaborativo, éstas dos últimas cuestiones consideradas como elementos por pulir.

Se puede agregar que además de la necesidad de actualización sobre competencias, existen otras tendencias sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas que no aparecen en las representaciones sociales de los sujetos de estudio, tales como la enseñanza a grupos vulnerables, con necesidades especiales, y la enseñanza en línea; cuestiones que la misma sociedad demanda y que podrían formar parte del currículo del colegio. Además, la necesidad de volver a las comunidades de aprendizaje establecidas y realizadas cada semana que luego desaparecieron a principios de este siglo.

6.2 Aportaciones del estudio a la metodología de la investigación

El diseño metodológico mixto de esta investigación consistió en tres dimensiones en donde los enfoques cuantitativo y cualitativo fueron empleados. Las dimensiones fueron: 1) formación pedagógica, 2) representaciones de enseñanza y aprendizaje, y 3) desarrollo

docente en el aula, llevadas a cabo a través de tres instrumentos: encuesta a docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje (CCL), redes semánticas naturales al CCL y entrevista a formadores de docentes del CCL, que al mismo tiempo forman parte de una secuencia y de la triangulación.

Para la primera dimensión se diseñó una encuesta basada en una parte del estudio piloto; el estudio piloto fue de gran ayuda pues gracias a él se observaron áreas de oportunidad tomadas en cuenta en el estudio central. La encuesta aplicada fue base para el diseño del siguiente instrumento: redes semánticas naturales.

La aplicación de las encuestas tuvo una respuesta favorable pues poco más del 70 % de los docentes la respondió, y los datos ayudaron a ver el panorama sobre la formación y experiencia pedagógica de los docentes del colegio. Lo interesante fue la elaboración de las redes semánticas, pues es una metodología bastante nueva surgida en México. Esta metodología arroja básicamente datos cuantitativos. Sin embargo, se llevó a un nivel más complejo al hacer una adaptación para obtener datos cualitativos también. Entonces, para la segunda dimensión, el instrumento de las redes semánticas naturales permitió rescatar representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de casi un 80 % de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, las cuales a su vez, al ser analizadas formaron el sostén del siguiente instrumento metodológico: las entrevistas. En otras palabras, a través del primer instrumento se obtuvo información sobre la formación pedagógica de los participantes, luego con las redes semánticas naturales se observaron las representaciones sociales de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje. Hasta ahí faltaba más información sobre el desarrollo de la práctica docente de los profesores, así que,

tomando en cuenta los primeros instrumentos, se diseñó una guía para la entrevista semi-estructurada que arrojó datos valiosos al incluirse preguntas específicas. Haber trabajado con los dos últimos instrumentos permitió rescatar procesos, actitudes, y acciones que muchas veces no habían sido observados.

Al analizar cada uno de los instrumentos se advierte una estrecha relación entre los resultados, que permitió explicar e interpretar ciertas relaciones. De no haber aplicado los instrumentos en el orden propuesto hubiese sido difícil llevar a cabo entrevistas apropiadas que arrojaran datos útiles pues se considera una estrategia efectiva. Además, se puede confirmar que el estudio piloto jugó un papel imprescindible al servir como base del estudio central y proporcionar experiencia en la aplicación de los instrumentos, pues una de las áreas de oportunidad fue la falta de experiencia en realizar entrevistas. Las entrevistas semi-estructuradas fueron aplicadas solamente con el grupo de formadores de docentes debido a los resultados de los datos analizados en las primeras dos dimensiones y al objetivo de la propia investigación.

Para el análisis de los primeros dos instrumentos se utilizó el programa Excel de Microsoft Office y no un software para análisis cuantitativo, por que la muestra es considerada pequeña. En cambio, para el análisis de las entrevistas semi-estructuradas se empleó el programa MAXQDA10 para análisis de datos textuales cualitativos, en donde primero se realizó la transcripción de las entrevistas, y luego éstas se analizaron con base en categorías. Este programa es sencillo de usar, facilita el análisis y ayuda a optimizar el tiempo de organización y análisis de datos.

Entre las aportaciones a la investigación se encuentra la metodología que se llevó a cabo en esta tesis, ya que ha sido aceptada por la comunidad de investigadores en el campo de la educación y de lenguas extranjeras mediante la discusión y exposición de la misma en un intercambio de alumnos de posgrado realizado en Inglaterra durante mayo 2011 y la publicación de los siguientes artículos:

- Título: *La transición en la formación profesional de profesores de lengua extranjera: análisis para rediseño curricular*

Revista: Memoria Electrónica del 15° Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras

Estado: En proceso

Autoras: Elizabeth Alvarado Martínez y Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

- Título: *Las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje en los formadores de docentes de lengua extranjera*

Revista: Matices en Lenguas Extranjeras, Electronic Journal - Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras.

Estado: En proceso

Autoras: Elizabeth Alvarado Martínez y Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

- Título: *La práctica docente en los formadores de lenguas*

Revista: Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa

Estado: Publicada

Autora: Elizabeth Alvarado Martínez

ISBN: 978-607-7923-02-2

- Título: *La transición en la formación profesional de profesores de lengua extranjera*

Revista: Primer foro interdisciplinario de análisis de la formación profesional en ciencias sociales y humanidades. Facultad de Filosofía y Letras, UANL

Estado: publicado en línea en:

<http://www.cambioeducativo.com.mx/descargas/Redisenio/forointerdisciplinario.pdf>

Autora: Elizabeth Alvarado Martínez

- Título: *Tendencias y elementos de docencia universitaria.*

Revista: V Coloquio de Humanidades. Diálogos sobre educación, arte, cultura y sociedad. Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

Estado: Publicado 12-13 mayo 2011

Autora: Elizabeth Alvarado Martínez

ISBN: 978-607-433-836-2

- Título: *La formación pedagógica entre los formadores de docentes de Ciencias del Lenguaje.*

Libro: *Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones.*

Universidad Autónoma de México.

Estado: Publicado

Autoras: Elizabeth Alvarado Martínez y Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

ISBN: 978-607-02-3375-3

- Título: *El perfil docente de los formadores de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras*

Revista: Memorias en extenso del IV Coloquio de Humanidades. Diálogos sobre educación, arte, cultura y sociedad. Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

Estado: Publicado

Autora: Elizabeth Alvarado Martínez

ISBN: 978-607-433-605-4

- Título: *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la formación docente de los profesores*

Revista: Memorias en extenso del IV Coloquio de Humanidades. Diálogos sobre educación, arte, cultura y sociedad. Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

Estado: Publicado

Autora: Elizabeth Alvarado Martínez

ISBN 978-607-433-605-4

- Título: *The Changing Role of the English Teacher in the ICT World*

Revista: Towards Greater Professionalization in the Language Teaching 2010, Vol. 8

Estado: Publicado en:

<http://www.anupi.org.mx/Espanol/Exclusivo/2010.php?ExclusivaSocios=4iptakjdv67lcr8vdpv2ic6oh4>

Autora: Elizabeth Alvarado Martínez

ISSN 1870- 2074

➤ Título: *La enseñanza en las aulas universitarias*

Revista: Memorias del V Foro de estudios en Lenguas Internacional (FEL) 2009

Estado: Publicado en:

http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_V/Alvarado_Martinez_Elizabeth_&_Rodriguez_Bulnes_Maria_Guadalupe.pdf

Autoras: Elizabeth Alvarado Martínez y Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

ISBN 978-607-9015-05-3

➤ Título: *Modelos pedagógicos de los formadores de docentes. Caso: Colegio Ciencias del Lenguaje, UANL.*

Revista: Memorias del XI Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Estado: Publicado

Autoras: Elizabeth Alvarado Martínez y Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

ISBN 978-607-7698-32-6

➤ Artículo: *Las ciencias sociales y las humanidades al servicio de lo político*

Revista Cathedra de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL

Quinta época, Año VIII, N0. 13 enero-junio 2010

6.3 Aportaciones del estudio a la disciplina de la formación de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL

La presente investigación estudia los profesores que laboran como formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje pues el objetivo es describir la forma en que se imparte la docencia universitaria en la enseñanza de asignaturas desarrolladas en lengua extranjera.

Una de las aportaciones de esta investigación es que los formadores de docentes requieren de una formación continua en áreas específicas, en las necesidades que ellos tienen. Por ejemplo, requieren de conocimientos sobre la implementación del modelo por competencias que opera en la UNAL, pero relacionado y enfocado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Los participantes no están en contra, sino a favor de conocer más sobre el modelo, ellos mismos necesitan hablar de ese modelo y de otros a sus propios alumnos que serán futuros profesores. Los participantes hablan de un balance en el uso de modelos en lugar del uso de un solo modelo de enseñanza, están abiertos y dispuestos a aprender.

Hay una diversidad en la formación pedagógica de los docentes quienes comparten una representación social sobre enseñanza y aprendizaje. Por ello, otra de las aportaciones que se puede expresar es que los participantes están en el proceso de transición de cambio

educativo tanto en la teoría como en la práctica, en el proceso de implementación de planeación que incluyen estrategias, actividades, recursos y formas de evaluar que no han sido impuestas. En otras palabras, ellos a través de su experiencia en el campo de la enseñanza los participantes han ido modificando su práctica docente al atender nuevas tendencias. Sí, algunos de ellos están preparados en el modelo propuesto por la UANL, pero no están sujetos a ese sólo modelo, también ellos como los docentes que desconocen el modelo mencionado recurren a otros modelos y sobre todo relacionados al área en donde ellos laboran: enseñanza de lengua extranjera. Asimismo, existen tendencias que valdría la pena reflexionar sobre su importancia e inclusión en el currículo del colegio tales como la enseñanza a grupos vulnerables y la formación en enseñanza y aprendizaje en línea.

También se manifiesta que a pesar de no contar con una biblioteca actualizada y vasta de libros, revistas, recursos en el área de lengua extranjera, los docentes buscan por ellos mismos recursos bibliográficos en diferentes sitios y se hacen de su propia biblioteca, además de compartirla algunas veces con otros colegas; punto que debe enfatizarse: las comunidades académicas. Pues al mismo tiempo a través de estas comunidades, los docentes ayudarían a motivar a los alumnos a realizar más investigación en el campo de la enseñanza de lengua extranjera y a trabajar juntos: profesores y alumnos, o bien entre docentes, en proyectos de investigación: área de oportunidad del colegio. Al realizar lo anterior, se elevaría la concientización de los formadores de docentes a través de la auto-reflexión de su labor; se enfatizaría el trabajo colegiado, en donde no sólo se analice la práctica educativa, sino que se de un acompañamiento a profesores noveles, a profesores que impartirán alguna materia nueva para ellos; comunidades en las cuales se realicen

investigaciones y se divulguen los hallazgos a través de foros, simposios, encuentros y quizá así, en un futuro cercano, los docentes pudiesen llegar a algún acuerdo para formar su propio centro de lenguas, motivando la cooperación y colaboración en pro del colegio.

Se puede señalar que esta investigación ha proporcionado una visión más amplia y detallada sobre la formación académica con la que cuentan los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, que sus representaciones sociales incluyen nuevas tendencias y que esas concepciones las llevan paulatinamente a la práctica. También, se descubre que la metodología empleada ayuda a realizar un análisis más crítico y completo del rol que los docentes tienen, algunos de ellos muy humanos y preocupados por la forma en que pueden ofrecer preparación académica y personal a sus alumnos, por ello su constante formación. Es importante recalcar que los formadores de docentes están preocupados por la manera en que desarrollan su práctica docente y por lo tanto buscan la forma de contribuir en el aprendizaje de sus alumnos. Su modelo pedagógico no es ni centrado en el maestro ni en el alumno, sino en los procesos de enseñanza y aprendizaje que permanecen adyacentes uno con el otro.

6.4 Limitantes del estudio y perspectivas sobre investigación a futuro

En esta última sección se manifiestan algunas limitaciones del presente estudio que podrían tomarse como punto de partida para investigaciones futuras:

Los participantes fueron profesores que fungen como formadores de docentes, y no se estudió a los alumnos de esos profesores, es decir las voces de los alumnos no fueron incluidas. Tampoco se incluyeron las opiniones del área administrativa, al principio del

estudio se consideró la posibilidad de entrevistar al coordinador del Colegio de Ciencias del Lenguaje y al Subdirector Académico de la facultad, mas se cambió de opinión en el proceso de limitación de la investigación.

Una dificultad que se presentó en la aplicación de entrevistas semi-estructuradas es la falta de espacios adecuados para realizarlas, pues en las aulas es difícil de trabajar por que están ocupadas con clases, en el recinto para profesores se encuentran colegas trabajando, en la sala de maestros están los profesores socializando o laborando, en el Centro para el Desarrollo Interdisciplinario de las Humanidades (CEPADIH) no hay espacios, entonces es complicado grabar las entrevistas en lugares concurridos. Sería conveniente contar con espacios en la facultad para aplicar instrumentos de investigación como entrevistas y grupos focales.

Otra dificultad fue el acceso a programas de análisis de datos cualitativos, el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras no cuenta con este tipo de programas, no son económicos, se pueden bajar de internet pero su acceso es limitado.

Se siguió una metodología de convocatoria que obedece a la organización de la institución a la que se le solicita permiso para la realización del estudio. El índice de respuesta de los informantes para la aplicación de los primeros dos instrumentos fue de 79%, mientras que para la aplicación del tercer instrumento fue de 50%. Las causas son variadas: falta de tiempo de los docentes para dedicar a contestar una entrevista, los trabajos a los que deben acudir y por ende el no poder colaborar por el tiempo que involucra la aplicación del instrumento, el cierre del semestre académico, la ausencia de interés en el estudio, entre otras.

Se recomienda continuar esta investigación con la indagación de las voces de los alumnos de los formadores de docentes para tener ambas percepciones: de alumnos y maestros e incluir observaciones de los participantes entrevistados para comparar y verificar la coincidencia entre el discurso expresado y sus acciones en el salón de clases.

Además se podría realizar una investigación posterior en relación a la práctica docente de los formadores de traductores, quienes forman parte de la comunidad académica y cuya formación está basada en general, en cuestiones de contenido más que de docencia.

Una tercera recomendación es explorar la práctica docente que los alumnos egresados desarrollan para examinar las áreas de oportunidad que se pudiesen atender en el currículo del colegio.

Como conclusión general, la presente investigación se centró en el análisis de un grupo de profesores formadores de docentes de lenguas. Los profesores se preocupan por cómo realizar su práctica docente y eso los ha llevado a concientizar otras formas de ver la enseñanza y el aprendizaje, lo que en consecuencia los ha encaminado paulatinamente a la implementación en sus planeaciones y en su práctica docente, de estrategias, actividades, recursos y maneras de evaluar acordes a las demandas de la sociedad y el mundo laboral. Lo anterior indica que las huellas y rastros de las concepciones y prácticas pedagógicas son vestigios del modelo pedagógico que los participantes de este estudio llevan a cabo, lo que lo hace único y propio del contexto en que se desarrolla.

Finalmente, se especifica que los resultados e interpretaciones de esta tesis doctoral corresponden exclusivamente a un grupo de profesores, quienes forman una muestra de la

Facultad de Filosofía y Letras, UANL, si el estudio se extrapola a otro contexto, los resultados podrían variar

En mi rol de formadora de docentes e investigadora del tema al mismo tiempo, deduzco que la contribución de esta tesis es la comprensión de la manera en que los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje desarrollan su práctica en el salón de clases, la sistematización de las formas de desarrollar su práctica pedagógica; ello abre las puertas a más estudios en el mismo colegio para mejorar la praxis, alentar a realizar más investigación y trabajar en colaboración en el desarrollo profesional de los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

Acevedo, C., Ramírez B., Miriam D., Fernández, M., Livas, A. & Vences, A. (1992).

Estudio comparativo de la génesis, evolución y situación actual del cuerpo académico de las instituciones de educación superior en México 1960-1990. Vol. 2.
México, D.F.: SEP.

Alanís, H. (2004). *Formación de formadores*. México, D. F.: Editorial Trillas.

Alvarado, M. (2001). *Tendencias generales en la formación del profesorado*. México:
Universidad de Guadalajara.

ANUIES (2008) *Normatividad de la ANUIES*. Recuperado el 17 de junio de 2008 de:

http://www.anuies.mx/la_anuies/normatividad/estatuto.php

Arbesú, M. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23). Recuperado el 3 de septiembre 2009 de:

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00129&criterio>
=

Arıkan, A.& Evre, I. (2009). English Language Teacher Development with and without a Teacher Trainer: ELT instructors' perceptions. *New World Sciences Academy*, 4(2).

Benedito, V., Imbernón, F.& Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del

- profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2), 75-102.
- Brewer, J. & Hunter, A. (1989). *Multimethod Research: A Synthesis of Styles*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Burns, A. & Richards, J. (Ed.). (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Callejas, M & Corredor, M. (2002, 1 de Mayo). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1). Recuperado el 30 de octubre 2009 de:
http://cededuis.uis.edu.co/sieduis/revista/publico/publicaciones_comite.php
- Cantú Mendoza, R. (1998). *Aspectos teóricos-metodológicos de los procesos de formación docente universitaria*. Tesis para obtener el grado de maestría en enseñanza superior. Universidad Autónoma de Nuevo León (1998).
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. España: Ediciones Morata.
- Cayetano de Lella. (1999) *Modelos y tendencias de la formación docente*. Seminario taller

sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú Recuperado el 14 de febrero de 2009 de: <http://www.oei.es/>

- Chávez González, G. (1999). *El estado de la formación de Profesores de Ciencias Sociales en las preparatorias. Reflexiones sobre el perfil deseable y las posibles líneas de formación en esta área.* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León.
- Cole, M. & Walker, S. (1989). *Teaching and Stress.* Oxford: Open University Press.
- Creswell, J. & Plano, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* The United States of America: Sage Publications.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* (2nd Ed). The United States of America: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (1995). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches.* Thousands Oaks: Sage Publications.
- De Jesús, M., Méndez, R, Andrade, R & Martínez, R. (2007 enero-diciembre) *Didáctica: docencia y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad compleja.* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (12), 9-29. Mérida-Venezuela.
- De la Torre, M. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo.* Nuevo León: Facultad de Filosofía y Letras.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. (2 Ed). Colombia: Editorial Magisterio

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. The United States of America: Sage Publications.

Edwards, C. (1996). Learning to learn How to teach. En Willis, J. & Willis, D. (Eds.). *Challenge and change in language teaching*. (99-107). Oxford: Macmillan Heinemann.

Facultad de Filosofía y Letras. (2005). *Modelo Académico de la Facultad de Filosofía y Letras*. Nuevo León: UANL.

Facultad de Filosofía y Letras. *Programa de educación continua*. Recuperado el 26 de noviembre de 2008 de:

<http://www.filosofia.uanl.mx/DiplomadosyCursos/DiplomadosyCursos.htm>

Farrand, J. (1999). La formación de docentes universitarios a través de una maestría:

Algunas cuestiones pendientes para el caso de la Universidad mexicana. *Revista electrónica interuniversitaria de formación para el profesorado*, 2(1). Recuperado el 16 de junio de 2008 de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Fernández, M. (2008). Coordinador Académico del Centro de Apoyo y Servicios Académicos. Cuestionario. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Fernández, J., & Velasco, N. (2005). La transversalidad curricular en el contexto

- universitario: una estrategia de actuación docente. *Revista Cubana de Educación Superior*, 25(1). 107-118.
- Ferry, Gilles. (1990). *El trayecto de la formación*. (4ta Ed). México. D. F.: Editorial Paidós.
- Ferry, Gilles. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Fierro, C., Fotoul, B. & Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México, D.F.: Ediciones Paidós Ibérica.
- Flick, U. (2007). (2da Ed). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freeman, D. (2009). The Scope of Second Language Teacher Education. En Burns, A. & Richards, J. (Ed.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, (23), pp. 27-45. doi: 10.2307/3587506
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. United States of America: Jossey-Bass.
- Gall, M., Gall, W. & Borg, W. (2003). *Educational Research*. (7th Ed). The United States of America: Allyn and Bacon.

García, M. (2001). Nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa: un profesorado en vías de adaptación. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 357-372.

García, T. y De Rojas, N. Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y postgrado* [online]. 2003, vol.18, n.1 [citado 2012-07-01], pp. 11-21. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1316-00872003000100003&lng=es&nrm=iso>. issn 1316-0087.

Garza, A. (2003). *Profesionalización del docente de la preparatoria N° 22 de UANL*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León.

Greybeck, B., Moreno Bayardo, M. & Peredo Merlo, M. (1998, abril junio). Reflexiones acerca de la Formación de Docentes. *Revista de educación nueva época* (5) Recuperado el 1 de junio de 2008 de: <http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/greybeck.html>

Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New Skills for New Classrooms: Training Tutors to teach Languages Online. *Computer Assisted Language Learning*. 18(4), 311-326. .

Hargreaves, A. & Evans, R. (Eds.). (1997). *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers*

Back in. Great Britain: Open University Press.

Hernández, P. (2003). *La Formación Docente de Educación Superior: la experiencia de un*

modelo de intervención Recuperado el 1 de junio de 2008 de:

<http://www.monografias.com/trabajos55/formacion-docente-superior/formacion-docente-superior2.shtml>

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ra Ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.

Hernández, R.; Fernández, C & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta Ed). México, D.F.: Mc Graw Hill Interamericana.

Herrán, A. (2001). Didáctica universitaria: la cara dura de la Universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 6,11-38.

Honorable Consejo Universitario. (2005). *Leyes y Reglamentos de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Segunda edición. San Nicolás de los Garza, N. L.: UANL.

Imbernón, F. (Coord.) (2009). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. España: Grao.

Informe autoevaluación del programa de licenciatura en Ciencias del Lenguaje. (2010). Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

Richards, J. & Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. New York:

Cambridge University Press.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research

Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.

Recuperado el 3 de enero de 2012 de:

<http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>

Joyce, B. & Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. España: Gedisa.

Kabilan, M. & Rajab, B. (2010). The utilisation of the Internet by Palestinian English

Language Teachers focusing on Uses, Practices and Barriers and Overall

Contribution to Professional Development. *International Journal of Education and*

Development using Information and Communication Technology. 6(3), 56-72.

Kennedy, C. (1999). Introduction-learning to Change. En Kennedy, C., Doyle, P. & Goh,

C. (Eds.). *Exploring Change in English Language Teaching (IV-VIII)*. Oxford:

Macmillan Heinemann English Language Teaching.

Kennedy, C., Doyle, P. & Goh, C. (1999) (Eds.). *Exploring change in English Language*

Teaching. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

Kennedy, D. (1999). The foreign trainer as Change Agent and Implications for Teacher

Education Programmes in China. En Kennedy, C., Doyle, P. & Goh, C. (Eds.).

Exploring change in English language teaching (29-37). Oxford: Macmillan

Heinemann English Language Teaching.

- Lamie, J. (2004, Mayo). Presenting a Model of Change. *Language Teaching Research*. 8, (2), 115-142.
- Lengeling, M. (2010). *Becoming an English Teacher: Participants' Voices and Identities in an In-Service Teacher Training Course in Central Mexico*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Liñán, J. (Enero 2004). *Preparatoria técnica médica de la UANL: Análisis de la capacitación docente en la enseñanza de las ciencias como factor condicionante del rendimiento académico y de la eficiencia terminal*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León.
- López, C. (2008). *Teachers' awareness of their roles when confronted with innovation*. Tesis para obtener el grado de doctorado en Filosofía. University of Kent at Canterbury.
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*,12(1), 1-14.
- Marqués, P. (2010). *Ciencias y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa*. Recuperado el 12 de enero de:
<http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>
- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia.

Martínez, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. (7), 31-43.

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Great Britain: Sage Publications.

Mason, J. (2000). *Qualitative Researching*. (2 Ed.). Great Britain: Sage Publications.

McGrath, I. (1997). *Learning to train: Perspectives on Development of Language Teacher Trainers*. London: Prentice Hall Europe.

Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. doi: 10.1177/1558689807302811

Miles, M. and Huberman, A. (1994). *An expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications.

Monereo, C. & Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. España: Editorial Síntesis.

Montilla, I. (2003). *La calidad de la enseñanza universitaria. Caso: Departamento de Ciencias económicas y Administrativas, Universidad de los Andes-Núcleo Trujillo*.

(Tesis de doctorado. Universidad de los Andes). Recuperado de:

<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0401104-093703/>

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Atenea Digital*, 2. Recuperado el 7 de octubre del 2011 de:
<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/55/55>
- Muñoz, J., Quintero, J. & Ancízar, R. (2002) Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista electrónica de comunicación educativa*, 4(1) Recuperado el 1 de junio de 2008 de:
<http://www.redie.uabc.mx>.
- Norman. (2004). *Diccionario ilustrado*. México: Grupo editorial Norman.
- Ojeda, M. & Alcalá, M. (2008) La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperada el 31 de octubre de 2008 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/765Ojeda.PDF>.
- Pedroso, L., Raimundo, E. & Solernou, A. (2008). *Formación inicial y permanente del profesorado en la facultad de estomatología de IBB*. Grupo Helmántica (1998).
Recuperado el 30 octubre de 2009 de:
<http://www.ilustrados.com/publicaciones/EkpAZykFupdNLDEaXi.php>
- Pollari, P. (1999). This is my portfolio?: Portfolios in Finnish Upper Secondary Schools. En Kennedy, C., Doyle, P. & Goh, C., (Eds.). *Exploring change in English language teaching* (105-112). Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

- Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial Grao: España.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea.
- Prosser, M & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching*. Philadelphia: Oxford University Press.
- Raths, J. & McAninch, A. (2003). *Teacher Beliefs and classroom performance: the impact of teacher education*. The United States of America: Age publishing.
- Reigeluth, C. (1999). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Parte 1*. Madrid: Santillana.
- Revista de los 30 años de la Facultad de Filosofía y Letras / UANL. 1981,4-27.*
- Rodríguez Izquierdo, R. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. *REIFOP*, 10 (1). Recuperado el 20 de agosto de 2009 de <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005 ,Julio-diciembre). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista*

electrónica Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 15(002), 133-154. Recuperado el 9 de junio 2012 de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/654/65415209/65415209.html>

Rodríguez, M. (2008). La tutoría y sus representaciones en los estudiantes universitarios.

En De la Torre, M. (Coord.). *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (255-288). Nuevo León, México: Facultad de Filosofía y Letras.

Rodríguez, R. (Febrero 2000). *Áreas de oportunidad en la formación del docente de la asignatura de Artes y Humanidades. Estudio de caso.* (Tesis inédita de maestría).

Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León.

Romero, L. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis.* México, D. F.: Editorial Plaza y Valdés y UAT.

Rueda, M. (2006). *Notas para una Agenda de Investigación Educativa Regional.* México, D.F.: Consejo mexicano de investigación educativa regional, A.C.

Schaft, A. (2005). ¿Porqué aprendizaje significativo ?Los tres modelos de Schaft en el sistema escolar. *Instituto de aprendizaje significativo.* Recuperado el 31 de octubre de 2008 de: <http://www.intergto.edu.mx/porque%20ias.htm>

Secretaría de Educación Pública. *Docencia: Programas de actualización.* Recuperado el 17 de junio de 2008 de:
http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programas_de_actualizacion

Secretaría de Educación Pública. *Nuestra Institución: Historia de la SEP*. Recuperado el

17 de junio de 2008 de:

http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP/_rid/92886?page=2

SEP. (2005). *El sistema universitario mexicano*. Recuperado el 10 de junio de 2011 de:

<http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2005/04/12/100671/>

sistemauniversitario-mexicano.html

Tashakkori, A. & Teddlie, Ch. (1998). *Mixed Methodology*. Thousands Oaks, CA: Sage

Publications.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos

Aires: Paidós.

Tejada, J. y Arias, L. (2003, Julio-Septiembre). El Significado de Tutoría Académica en

Estudiantes de Primer Ingreso a la Licenciatura. *Revista de la Educación Superior*.

32(127).

Treviño, F. (2003). *Diagnóstico de necesidades de capacitación en el cuerpo docente*

del Colegio de Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras de la

UANL. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, San

Nicolás de los Garza, Nuevo León.

Trigwell, K. (2001). Judging University Teachers. *Revista electrónica The International*

Journal for Academic Development Recuperado el 5 de mayo de 2011 de

<http://www.tandf.co.uk/journalsDOI:10.1080/13601440110033698>

Tuirán, R. & Ávila, J. (2011). *La educación superior: escenarios y desafíos futuros*.

Recuperado el 11 de junio de 2011 de:

http://ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_escenarios_y_desafios_futuro

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008). *Centro de apoyo y servicios académicos*.

Catálogo 2008. Recuperado el 25 de noviembre de 2008 de:

<http://www.uanl.mx/acerca/dependencias/casa/eventoscasa07>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). *Programa de Superación Académica*,

UANL. Recuperado el 11 de junio en:

<http://www.uanl.mx/sites/default/files/PSA.pdf>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). *Visión 2020 UANL*. Recuperado el 11 de junio de 2012 de:

<http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/folletovision2020uanlpdf>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (Junio 2008). *Modelo académico de Licenciatura*.

Documentos del Plan de desarrollo institucional UANL 2007-2012. Nuevo León:
UANL.

Universidad Autónoma de Nuevo León. (Junio 2008). *Modelo Educativo de la UANL*.

- Documentos del Plan de desarrollo institucional UANL 2007-2012. Nuevo León: UANL.
- Valdez, M. (2010). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valencic, M. & Vogrinc, J. (2007). A Mentor's aid in developing the Competences of Teacher Trainees. *Revista Educational Studies*, 33(4).
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vivas, M., Becerra, G. y Díaz, D. (2003). Propuesta para la formación del profesorado universitario. *Revista Acción Pedagógica*, 12(2) Recuperado el 27 de agosto de 2009
- Williams, M. & Burden, R. (2005). *Psychology for Language Teachers*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (1996). Paradigm Shift and the Language Teaching Profession. En Willis, J. & Willis, D. (Eds.). *Challenge and change in language teaching* (4-9). Oxford: Macmillan Heinemann.
- Yáñez, C. (2008, Abril). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y la formación del profesorado. *Red U*. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1°. Recuperado el 7 de octubre 2011 de http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario*.

Calidad y desarrollo profesional. (2da. Ed.). España: Narcea.

Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria*. (3era. Ed.). Madrid: Narcea ediciones.

Zarzar, C. (1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México, D. F.: Editorial Patria.

Zarzar, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México, D. F.: Editorial Patria.

Zermeño, A., Arellano, A., Ramírez, V. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Publicación: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*.

Recuperado el 8 de marzo de 2009 de:

http://www.accessmylibrary.com/coms2/browse_JJ_E235

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento 1. Guía de entrevista. Estudio piloto

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Ciencias del Lenguaje

Guía de entrevista a expertos

- ¿Cuáles son los conocimientos que se requieren para ser docente del Colegio de Ciencias del Lenguaje?
- Qué habilidades debe tener el profesor del Colegio de Ciencias del Lenguaje?
- ¿Qué modelos de enseñanza cree más efectivos a utilizar en el salón de clases?
- ¿Considera que los maestros necesariamente hayan de ser capacitados para la enseñanza?
- ¿Considera que los maestros deban recibir esa capacitación por lo menos una vez, al inicio de su contrato?
- ¿Qué actitudes considera más importantes para el trabajo docente? ¿Por qué? ¿Podría proporcionar ejemplos de ello?

Anexo 2. Instrumento 2. Cuestionario semi-abierto. Estudio piloto

**Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Ciencias del Lenguaje
Cuestionario a docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje**

Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario, la información que proporcione será utilizada para una investigación doctoral.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Este cuestionario dura aproximadamente [5] minutos.

1. Nivel de estudios obtenido

_____ Licenciatura

_____ Maestría

_____ Doctorado

2. Nombre de: Licenciatura/Maestría/Doctorado realizado (s)

3. ¿Ha asistido usted a algún diplomado o curso sobre enseñanza?

Si _____

No _____

4. Si respondió si, ¿a cuántos y a cuáles cursos sobre enseñanza ha asistido?

5. ¿Ha asistido usted a algún diplomado o curso sobre enseñanza del curso que imparte?

Si _____

No _____

6. Si respondió si, ¿a cuántos y a cuáles cursos sobre enseñanza del curso que imparte ha asistido?

7. Año en que egresó de la licenciatura

8. Años de experiencia

9. Antigüedad en la facultad

10. ¿Recibió alguna capacitación al iniciar su labor docente en la facultad?

11. Si respondió Si, ¿en qué consistió esa capacitación?

12. Enliste cinco actitudes que considera más importantes para el trabajo docente

1.

2.

3.

4.

5.

13. Enliste cuatro conocimientos que se requieren para ser docente de la licenciatura en Ciencias del Lenguaje

1.

2.

3.

4.

14. De los siguientes modelos de enseñanza marque con una X los que conoce.

- mecanicista
- idealista
- sujeto activo
- modelos sociales
- modelos de procesamiento de la información
- modelos conductuales
- modelo basado en las interacciones
- el uso de argumentos basados en objetivos (ABO)
- la transversalidad curricular como puente entre el aprendizaje académico y el natural
- Otro

15. ¿Qué modelos de enseñanza de la siguiente lista utiliza en su práctica docente?

- mecanicista
- idealista
- sujeto activo
- modelos sociales
- modelos de procesamiento de la información
- modelos conductuales
- modelo basado en las interacciones
- el uso de argumentos basados en objetivos (ABO)
- la transversalidad curricular como puente entre el aprendizaje académico y el natural
- Otro

16. ¿Qué modelo de enseñanza considera más efectivo? ¿Por qué?

Gracias por su colaboración

Anexo 3. Instrumento 3. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

El siguiente cuestionario es con la finalidad de indagar sobre los roles propuestos en el Modelo educativo de la UANL, Visión 2012. De antemano agradezco su participación en este estudio. Sus respuestas serán anónimas y completamente confidenciales.

De los siguientes perfiles marque con una "X" la frecuencia con que realiza las actividades en su labor docente.

Actividad	Siempre	Casi siempre	Ni siempre, ni nunca	Casi nunca	Nunca
1. Aconsejo estudiantes en la toma de decisiones referentes a su trayectoria formativa					
2. Identifico problemas de mis alumnos y los canalizo					
3. Facilito el aprendizaje a través de estrategias para integrar aspectos científicos, técnico, sociales y éticos					
4. Utilizo actividades de interacción en el aula					
5. Propicio actitudes y percepciones positivas con respecto a la Institución					
6. Fomento el pensamiento independiente y respetuoso en mis alumnos					
7. Estimulo el pensamiento crítico en mis alumnos					
8. Induzco a mis alumnos a la investigación					
9. Induzco a mis alumnos a la práctica profesional					
10. Ejemplifico lo que quiero que hagan mis alumnos					
11. Muestro con el ejemplo la actitud que mis alumnos deben seguir					
12. Utilizo las tecnologías de la información como apoyo para mis actividades en el aula					
13. Estimulo a mis estudiantes a través del uso de las tecnologías de la información					
14. Proporciono información teórica a mis alumnos					
15. Proporciono información práctica a mis alumnos					
16. Comparto mi propia experiencia con mis alumnos como apoyo de mis actividades docentes					
17. Conozco los documentos del Plan de Desarrollo Institucional UANL 2007-2012					
18. Conozco el Modelo Educativo UANL					
19. Conozco el Modelo Académico de Licenciatura UANL					
20. Creo actividades de colaboración en mi práctica docente					
21. Realizo trabajo colegiado					
22. Participo en proyectos académicos					
23. Participo y colaboro en eventos académicos					
24. Acudo como participante a programas de formación y actualización					
25. Organizo los contenidos de las unidades de aprendizaje					

26. Planeo las actividades necesarias para el desarrollo de las competencias pertinentes					
27. Utilizo portafolios de evidencia en mi práctica docente					
28. Solicito ensayos a mis estudiantes					
29. Utilizo los foros de discusión presencial con mis estudiantes					
30. Utilizo los foros de discusión virtual con mis estudiantes					
31. Evalúo a través de exámenes					
32. Evalúo a través de tareas					
33. Evalúo a través de prácticas en el aula					

Anexo 4. Transcripciones del estudio piloto. Entrevista a docentes del CCL

Docente 1

Entrevistado: A.

Investigador: B

A: Te voy a hacer unas pequeñas preguntas, y es, este... en general sobre tu experiencia, eh... es, eh... en base a... a lo que has vivido como maestro, lo que has hecho aquí en... en la escuela, estoy tratando de hacer una... una recabación de datos para el doctorado (si) y es este... en cuanto lo que haces aquí en el colegio de ciencias del lenguaje (mm...) ¿cuáles son los conocimientos que se requieren para ser docente del colegio de ciencias del lenguaje? Que tú consideres.

1.B: Bueno yo conside... consideraría principalmente (mm...) este... un

2.conocimiento básico de filosofía sin llegar a un dominio así muy

3.extenso, porque pues no es él, la naturaleza del colegio pero si básico,

4.un amplio conocimiento lingüístico, de escuelas, todo ese tipo de

5.cosas, y pues eh... actualmente creo yo que un modelo, este... del

6.proceso de la información primeramente y este... secundariamente un

7.modelo interactivo, sí, yo creo en eso eh... basaría más que todo eh...

8.la respuesta a esa pregunta.

A: bien... ¿Consideras que los maestros necesariamente hayan de ser capacitados para la enseñanza?

9.B: si, si, este... definitivamente creo que...el maestro debe tener una

10.actualización, permanente, constante, si porque si no pues eh...

11.caemos en la etapa de la eh... fosilización del conocimiento y

12.lingüístico también, entonces si lo considero este... muy, muy importante

A: bien... ¿Consideras que los maestros deben recibir una capacitación por lo menos una vez al inicio de su contrato?

13.B: si, definitivamente, he, de hecho he... anteriormente a estos

14.tiempos, en otras administraciones ese era un requisito a la materia

15.que vas a impartir y luego ya entonces este... impartirla si?

A: ¿Y qué actitudes consideras más importantes para el trabajo docente?

16.B: bueno, básicamente yo consideraría tres, tres actitudes, em...

17.poner al servicio de la comunidad estudiantil tus conocimientos

18. primeramente, em... también una actitud en cuanto a el constante
19. desarrollo como... como maestro y como consecuencia también
20. este... como persona y por ultimo creo yo que sería también
21. importante mencionar una actitud en cuanto a... eh... aceptar, es
22. más que todo de personalidad también, eh... aceptar también,
23. eh... errores también y de ahí seguir creciendo, entonces ver más
24. que todo ahí sería una aptitud si?
25. ¿Sería todo?

A: Sí, muchas gracias.

Docente 2

Entrevistado: A

Investigador: B

A: Gracias por darme tu tiempo... te voy a hacer unas pequeñas preguntas esto es en base a la experiencia que has tenido aquí en el colegio de ciencias del lenguaje. Estoy haciendo un doctorado en filosofía, entonces por eso estoy recabando un poquito de datos, eh eh este... para poder hacer mi tesis que es sobre formación docente.

1.B: Sí, claro que sí.

A: Y la primer pregunta sería: ¿Cuáles son los conocimientos que crees que se requieren para ser docente del colegio de ciencias del lenguaje?

2.B: Bueno, primeramente conocimientos en el área de lingüística, que

3. abarca también pues las acentuaciones que tenemos aquí:

4. enseñanza del inglés, del francés, enseñanza bilingüe y traducción.

5. Conocimientos en esas áreas principalmente.

A: Bien, Eh... ¿qué habilidades crees debe tener el profesor del colegio de ciencias del lenguaje?

6.B: pues debe de tener habilidades para poder persuadir a los alumnos,

7. invitarlos a que desempeñen bien su... sus estudios verdad, que estén

8. motivados principalmente, yo me enfoco mucho en eso de que estén

9. motivados en lo que están haciendo y no lo hagan por... por hacerlo.

10. La habilidad de... de tenerlos atentos, la habilidad de... de saber

11. enseñar en base a las herramientas y a la tecnología con las que se

12. cuenta, y... y también teniendo en cuenta el... el perfil de los

13.alumnos.

A: Si, y, he... en base a tu experiencia ¿qué modelos de enseñanza crees más efectivos para utilizar en el salón de clases?

14.B: Yo creo que lo mas de hoy en día de acuerdo a... a como está la

15.sociedad es de que haya interacción, ya... ya no hay aquel maestro

16.siempre hablando y los... los estudiantes solamente escuchando sino

17.se necesita que se necesita que con situaciones reales eh... en el

18.entorno de los muchachos haya interacción y que el maestro pueda

19.ver esos frutos de los estudiantes por medio de sus propias

20.experiencias.

A: mh... ¿consideras que los maestros necesariamente hayan de ser capacitados para la enseñanza?

21.B: Si, si es necesaria la capacitación porque a veces durante la

22.carrera hay huecos que no se... en la formación del... del docente

23.no... hay huecos que se tienen que cubrir con ese tipo de

24.capacitaciones y actualizaciones.

A: mh... eh... otra pregunta mas ¿consideras que los maestros deban recibir esa capacitación por lo menos una vez al inicio de su contrato?

25.B: si, por lo menos una vez, si considero que es necesario y como ya

26.dije antes la actualización verdad, capacitación ya con el tiempo la

27.actualización.

A: ¿Tú la recibiste?

28.B: si

A: ¿Cuando entraste aquí? ¿Sí?

29.B: Si, pues eh... pues uno va a sus prácticas docentes, verdad,

30.primera (Si) frente a grupo no como maestro titular y luego

31.también capacitación sobretodo todo ahorita que hay tanto uso de

32.tecnología y herramientas, también te capacitan para no... para no

33.solamente contar con un gis, un marcador, sino también usarlo, las

34.fuentes que hay como hoy en día la internet y todo eso.

A: si, bien, eh... la última pregunta sería ¿qué actitudes consideras más importantes para el trabajo docente?

35.B: pues no sé si precisamente sea una actitud pero si se requiere
36.mucha empatía (mh...) para entender también al estudiante, eh...
37.las necesidades que tiene y poderlo tener interesado en las clases o
38.en las asignaturas que aquí se ofrecen, creo que se necesita mucha
39.empatía y se necesita mucha dedicación para... para también uno
40.estarse capacitando y darles alumnos lo mejor.

A: pues muchas gracias por tu tiempo.

41.B: ¿Sería todo?

A: Si.

42.B: Si gracias a usted, maestra.

Anexo 5. Encuesta a docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje. Estudio central.



Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Ciencias del Lenguaje



Encuesta a docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje

Estimado docente, le pido por favor que dedique unos minutos a completar este cuestionario, la información que proporcione será utilizada para una investigación doctoral relacionada con el desarrollo de la docencia universitaria en el Colegio de Ciencias del Lenguaje. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

<p>1. Nivel de estudios <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado</p> <p>2. Nombre de: Licenciatura/Maestría/Doctorado realizado (s) Licenciatura en: Maestría en: Doctorado en:</p> <p>3. Años de experiencia docente <input type="checkbox"/> entre 6-10 <input type="checkbox"/> entre 21-25 años <input type="checkbox"/> entre 11-20 años <input type="checkbox"/> más de 26</p> <p>4. Categoría de profesor <input type="checkbox"/> Tiempo completo <input type="checkbox"/> Horas base <input type="checkbox"/> Ingresos propios <input type="checkbox"/> Medio tiempo <input type="checkbox"/> Horas contrato</p> <p>5. ¿Recibió alguna capacitación docente al ingresar al iniciar su labor docente en la Facultad de Filosofía y Letras? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>6. Si contestó Sí, ¿podría describir en qué consistió la capacitación? _____ _____ _____</p>	<p>7. Recibe formación o actualización docente continua a través de: <input type="checkbox"/> Diplomados <input type="checkbox"/> Coloquios <input type="checkbox"/> Cursos <input type="checkbox"/> Seminarios <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Certificaciones <input type="checkbox"/> Conferencias <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Congresos <input type="checkbox"/> Otros: _____</p> <p>8. ¿El Colegio de Ciencias del Lenguaje ofrece planes de formación específica para sus docentes? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>9. Si su respuesta es Sí, ¿en qué consistió la formación docente específica que ofreció el Colegio de Ciencias del Lenguaje? _____ _____ _____</p> <p>10. Describa el tipo de trabajo que realice en colaboración o equipo con sus colegas del Colegio de Ciencias del Lenguaje. _____ _____ _____</p>
--	--

11. A partir de su práctica educativa en el Colegio de Ciencias del Lenguaje escoja las **estrategias de enseñanza** que más utiliza asignándole una jerarquía del **1** al **5**, dándole el número **1** a la que considere la **más importante** y así sucesivamente hasta llegar al número 5.

<input type="checkbox"/> Objetivos	<input type="checkbox"/> Resumen	<input type="checkbox"/> Organizador previo
<input type="checkbox"/> Analogías	<input type="checkbox"/> Preguntas intercaladas	<input type="checkbox"/> Pistas topográficas y discursivas
<input type="checkbox"/> Mapas conceptuales y redes semánticas	<input type="checkbox"/> Uso de estructuras textuales	<input type="checkbox"/> Ilustraciones

Anexo 7. Guía para entrevista semi-estructurada. Estudio central.

Guía de entrevista semi-estructurada a formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje

Le agradezco mucho su tiempo por otorgarme esta entrevista que servirá para continuar la investigación que realizo sobre modelos pedagógicos como parte del doctorado que curso.

Hoy es... (día, hora) de 2011.

Maestr@ la entrevista consiste en 7 preguntas que tienen que ver con sus actividades como docente dentro del Colegio de Ciencias del Lenguaje

- ¿Cómo se hizo usted maestro?
- Quisiera saber qué hace antes de dar su clase, y durante la misma. Es decir, ¿cómo es una rutina que sigue en sus clases? (¿qué tipo de actividades hace en su clase, ¿qué herramientas usa?)
- Al investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de redes semánticas que apliqué en meses pasados surgieron dos palabras de las cuales quisiera conocer su opinión:
 - a) ¿Cuál es su punto de vista en cuanto a “transmisión” hoy en día la enseñanza?,
 - b) ¿Cuál es su punto de vista en cuanto a “autonomía” actualmente en el aprendizaje?
- ¿Ha usado el modelo por competencias? ¿Qué beneficios percibe para el aprendizaje con este modelo? ¿Qué se puede aprender con este modelo de competencias?
- ¿Qué cambios percibe en la forma en que usted aprendió con respecto a la forma en que se aprende por competencias? ¿cuál es más efectivo?, ¿cree que haya evolucionado la forma de enseñar y aprender?
- ¿Lo que aprendió en el posgrado le ayuda en su enseñanza actual? ¿Hay algo que usted aprendió al realizar la práctica que no le enseñaron?
- ¿Cómo quisiera fuera la enseñanza y el aprendizaje en un futuro?

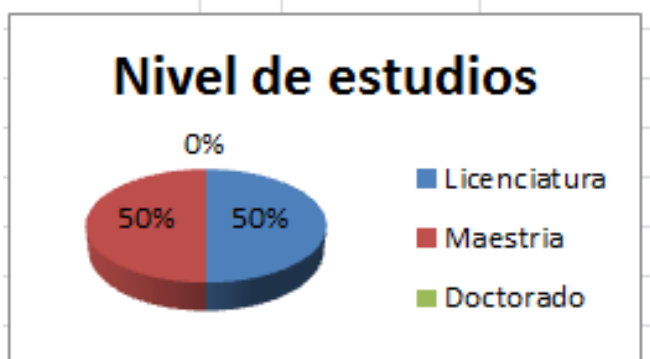
Anexo 8. CD. Evidencias de la aplicación del Estudio central

Contenido

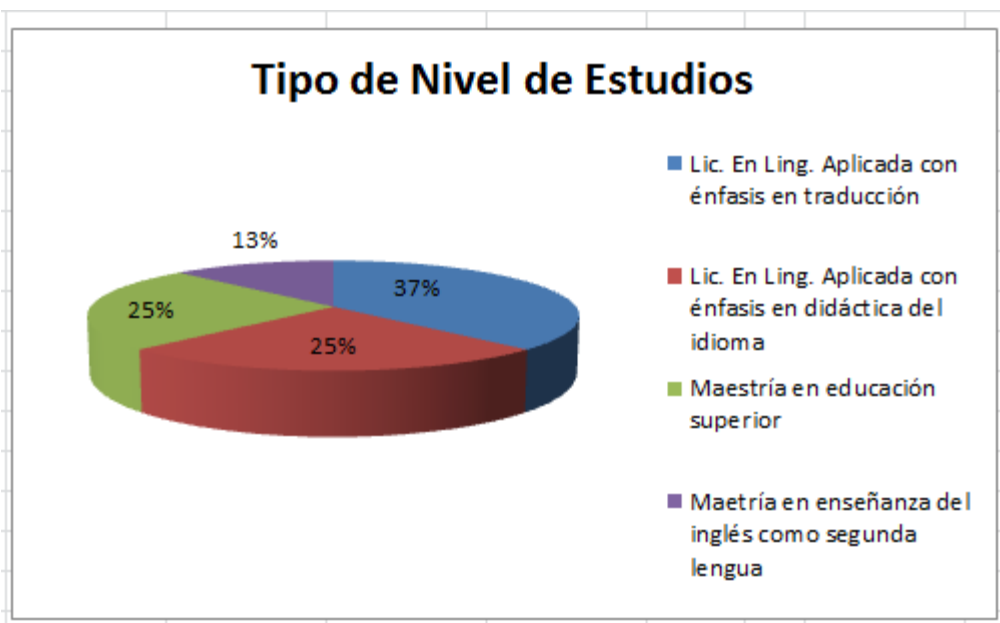
- 1) Instrumento de encuesta semi-abierta contestada.
- 2) Instrumento de redes semánticas contestadas.
- 3) Transcripciones de entrevista semi-esctructurada
- 4) Tablas de las cuatro dimensiones para análisis de las entrevistas

Anexo 9. Gráficas de resultados. Encuesta. Estudio piloto.

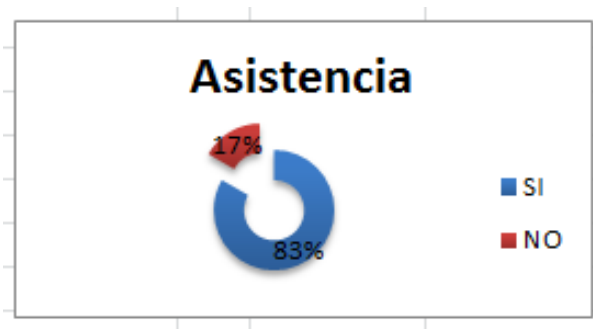
Gráfica 1. Nivel de estudios de los docentes del CCL. Encuesta. Estudio piloto.



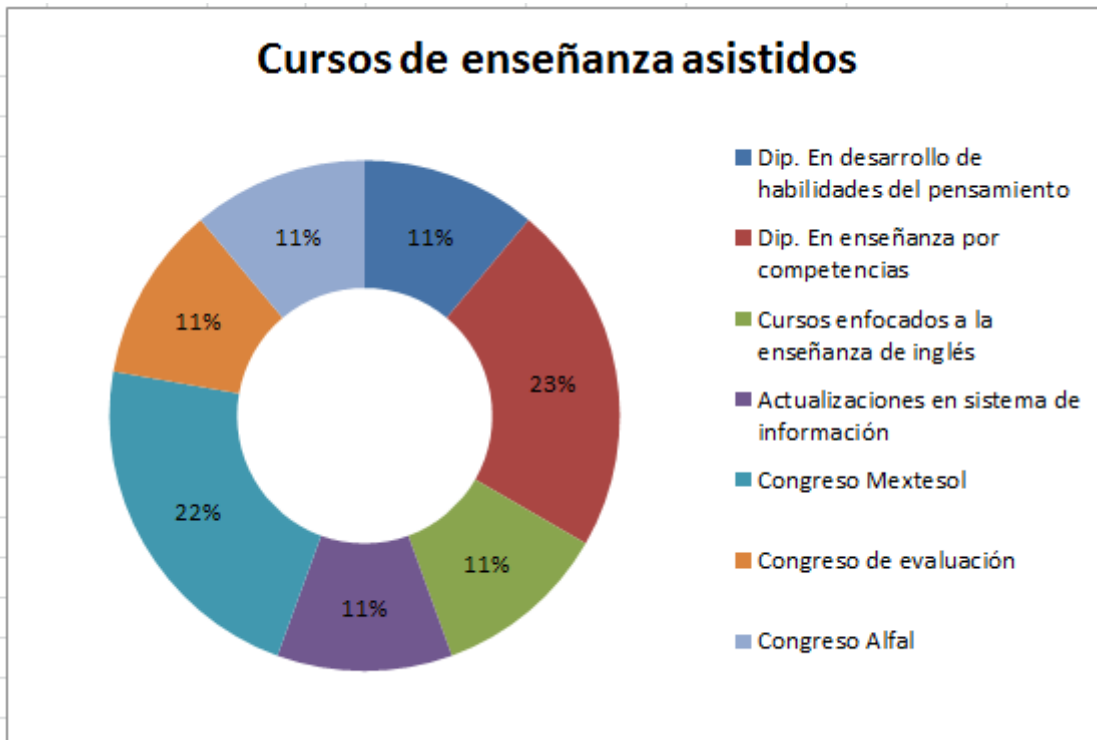
Gráfica 2. Tipo de estudios de los docentes del CCL. Encuesta. Estudio piloto.



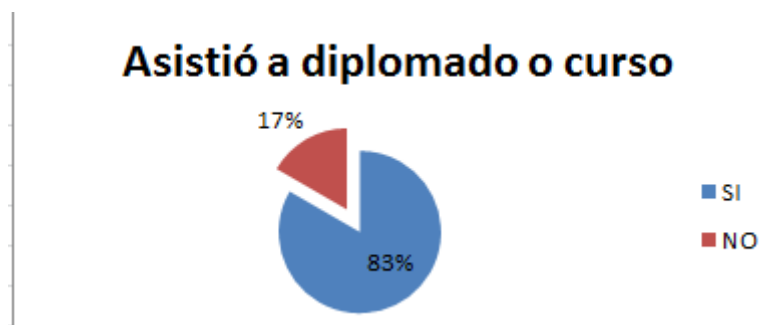
Gráfica 3. Asistencia a diplomados o cursos sobre enseñanza. Encuesta, Estudio piloto.



Gráfica 4. Número y tipo de cursos tomados. Encuesta. Estudio piloto.



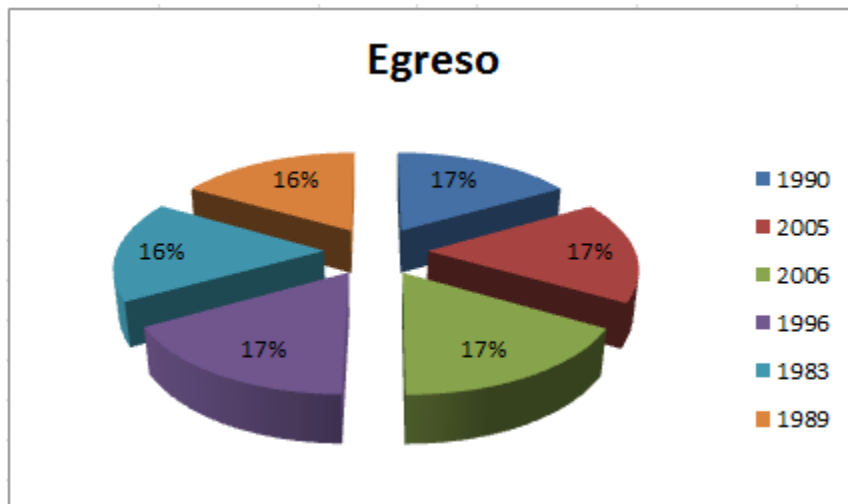
Gráfica 5. Asistencia a diplomados sobre la materia que imparte. Encuesta. Estudio piloto.



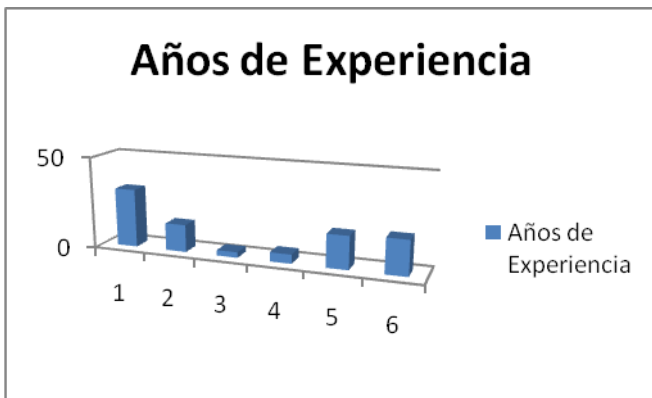
Gráfica 6. Cursos tomados sobre la materia que imparte. Encuesta. Estudio piloto.



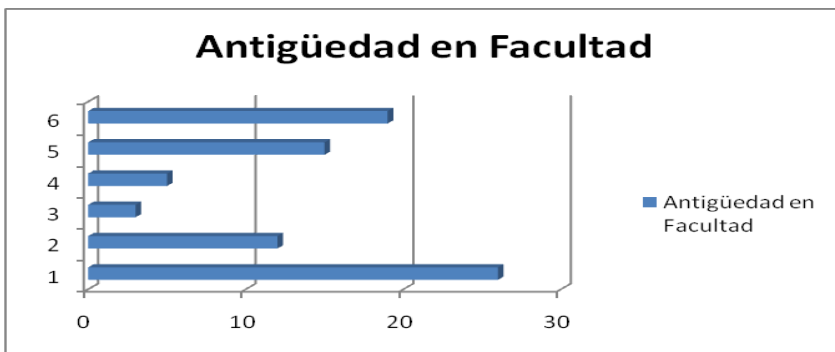
Gráfica 7. Año de egreso de licenciatura. Encuesta. Estudio piloto.



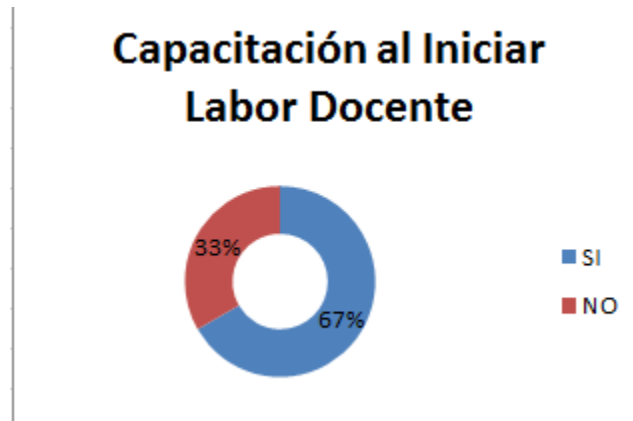
Gráfica 8. Años de experiencia. Encuesta. Estudio piloto.



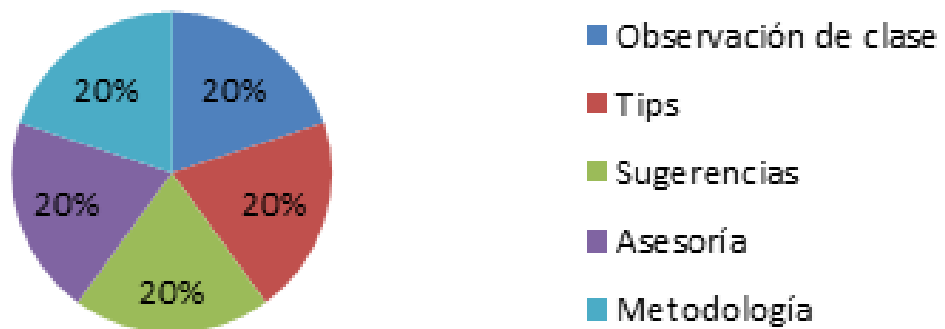
Gráfica 9. Antigüedad en la Facultad. Encuesta. Estudio piloto.



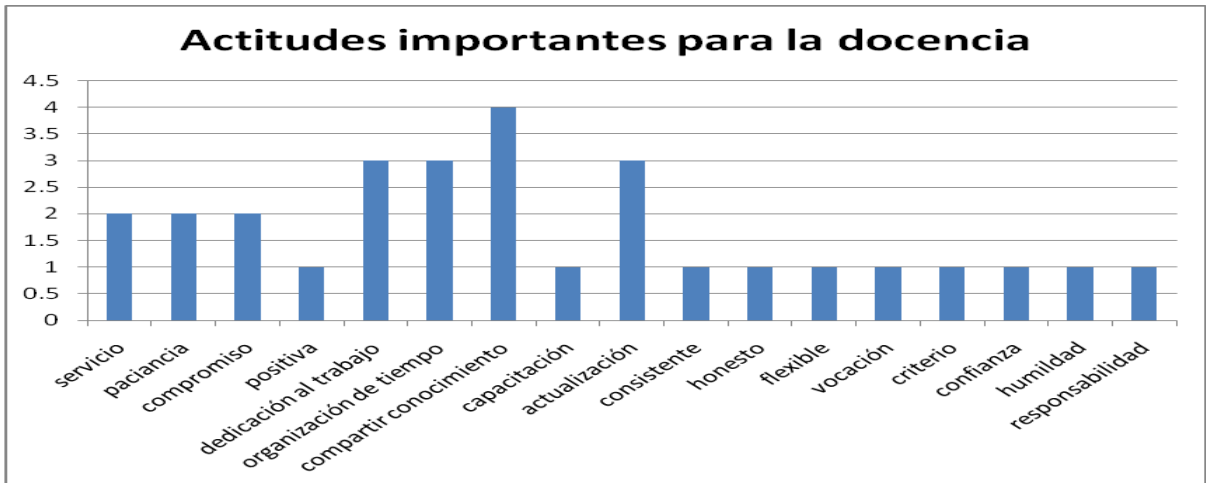
Gráfica 10. Capacitación al iniciar la labor docente en la Facultad. Encuesta. Estudio piloto.



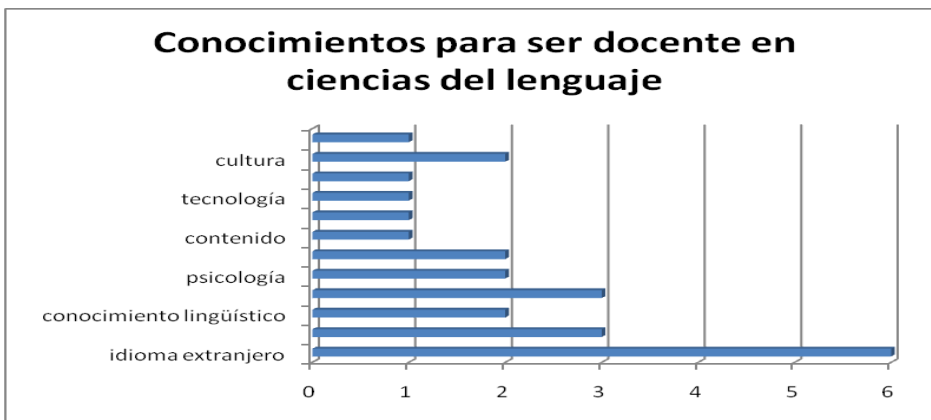
Gráfica 11. Tipo de capacitación al iniciar la labor docente en la Facultad. Encuesta. Estudio piloto.



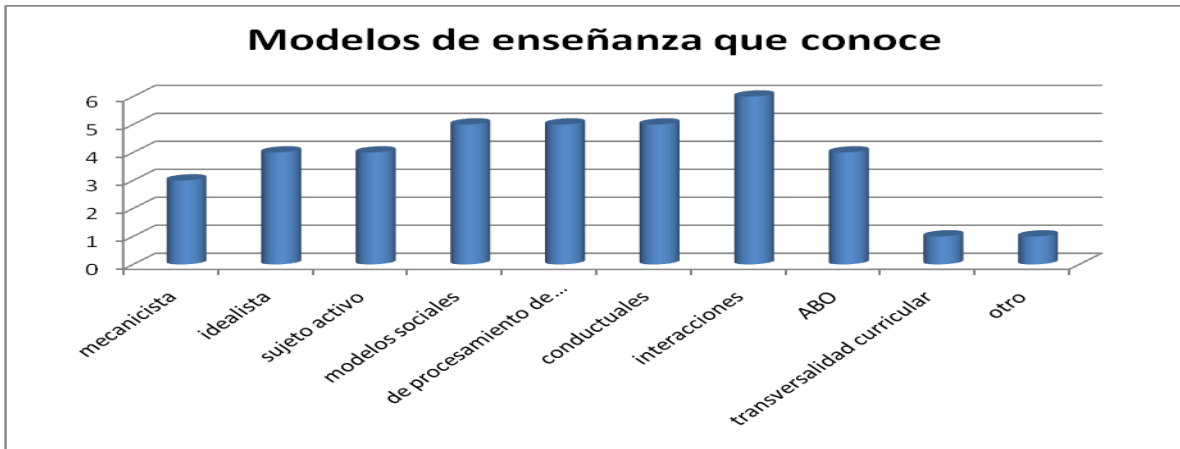
Gráfica 12. Actitudes importantes para la docencia. Encuesta. Estudio piloto.



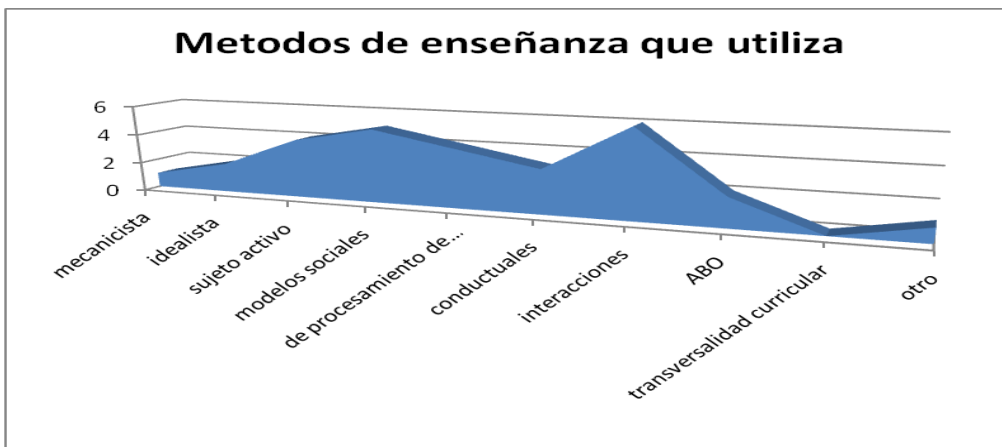
Gráfica 13. Conocimientos para ser docente en el CCL. Encuesta. Estudio piloto.



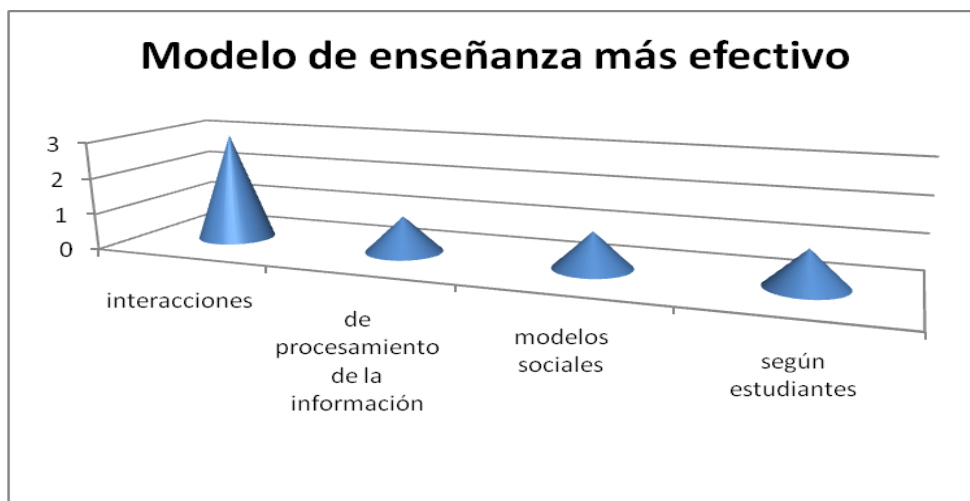
Gráfica 14. Modelos de enseñanza conocidos. Encuesta. Estudio piloto.



Gráfica 15. Modelos de enseñanza utilizados en clase. Encuesta. Estudio piloto.

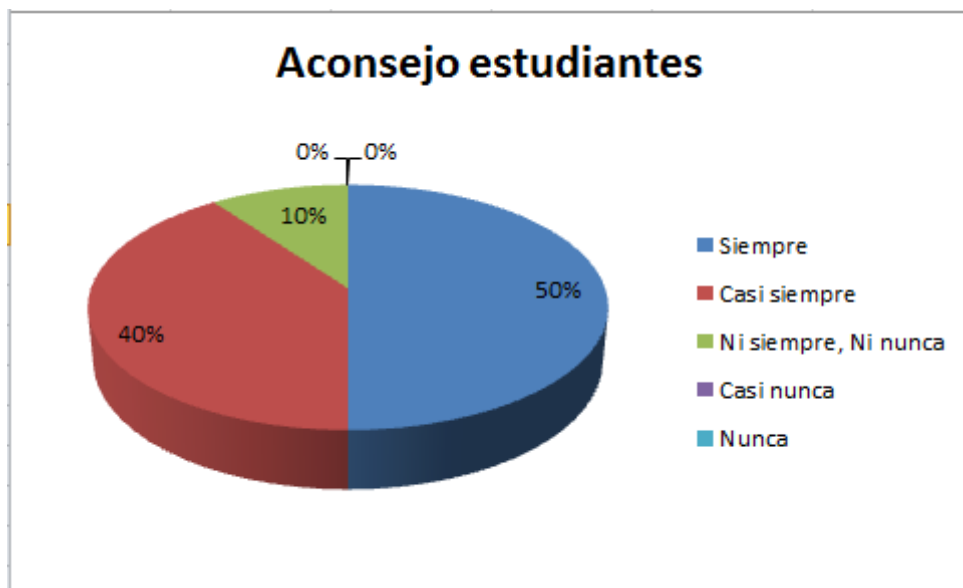


Gráfica 16. Modelos de enseñanza más efectivos. Encuesta. Estudio piloto.

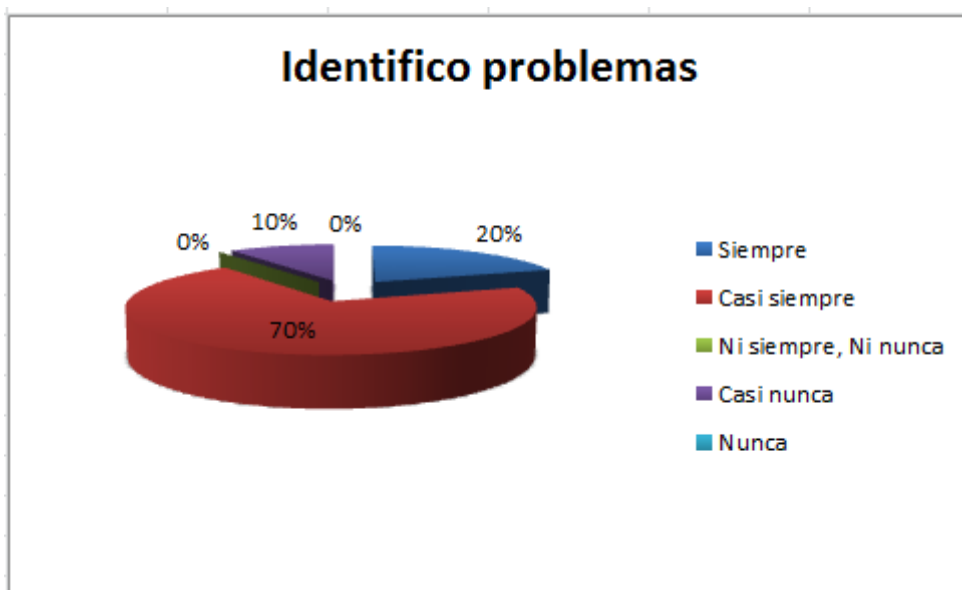


Anexo 10. Gráficas de resultados. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

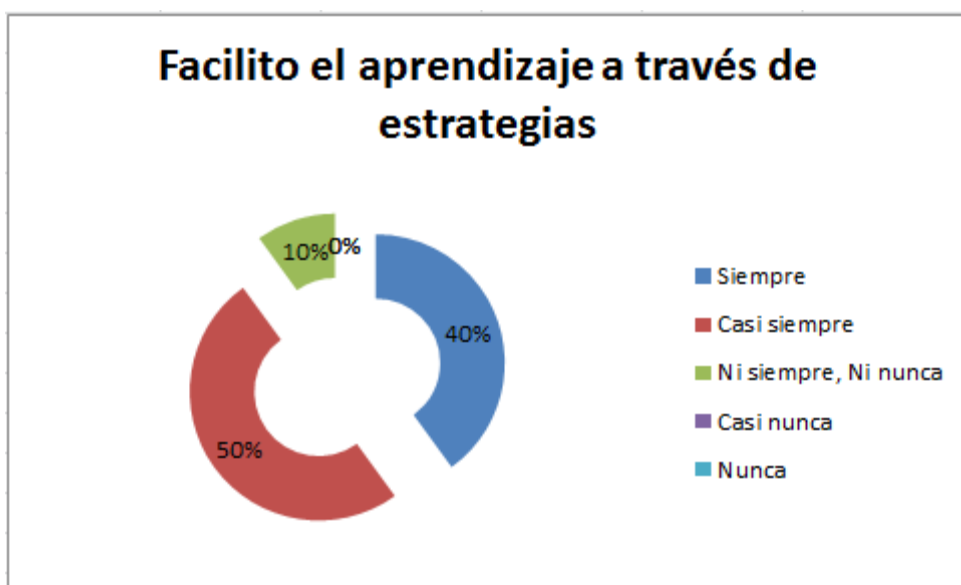
Gráfica 17. Aconseja a estudiantes en la toma de decisiones. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



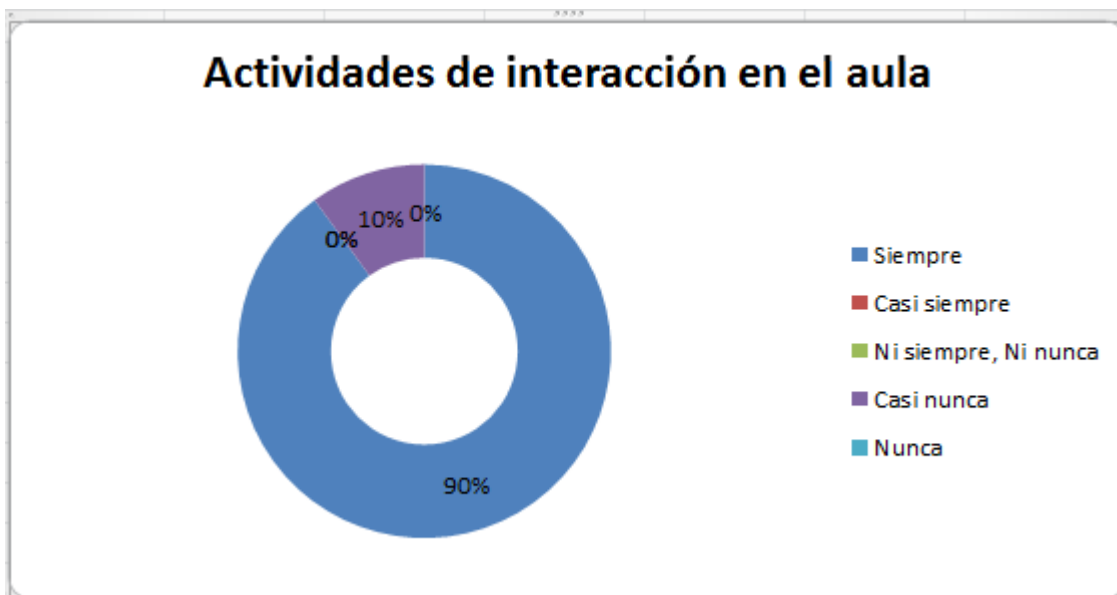
Gráfica 18. Identifica problemas de los alumnos y los canaliza. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



Gráfica 19. Facilita el aprendizaje a través de estrategias para integrar aspectos científicos, técnicos, sociales y éticos. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



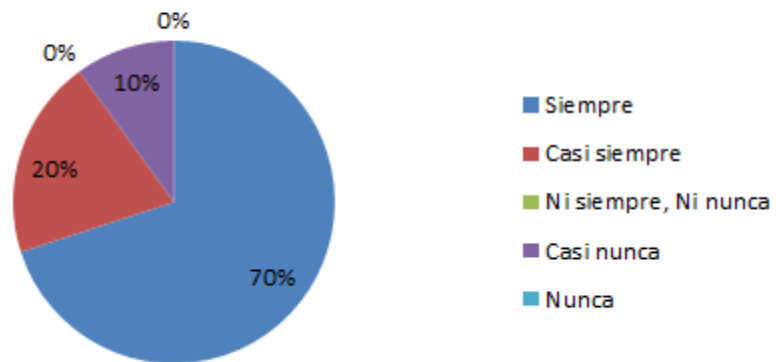
Gráfica 20. Utiliza actividades de interacción en el aula. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



Gráfica 21. Propicia actitudes y percepciones positivas con respecto a la Institución.

Encuesta cerrada. Estudio piloto.

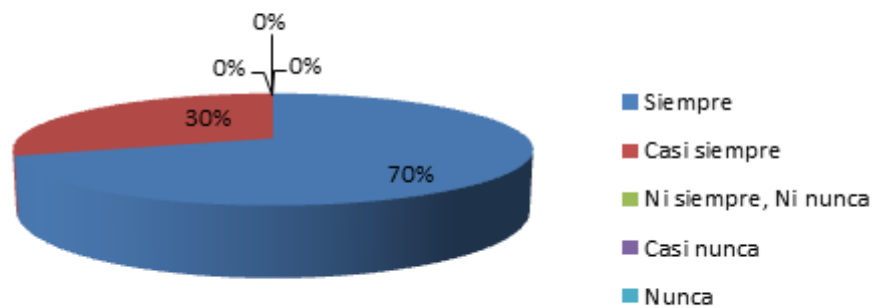
Propicio actitudes y percepciones positivas



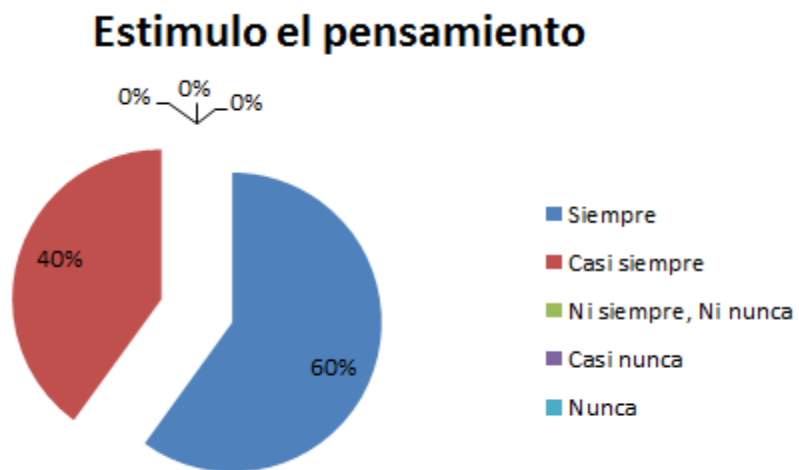
Gráfica 22. Fomenta el pensamiento independiente y respetuoso en mis alumnos.

Encuesta cerrada. Estudio piloto.

Fomento el pensamiento independiente y respetuoso



Gráfica 23. Estimula el pensamiento crítico en los alumnos. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



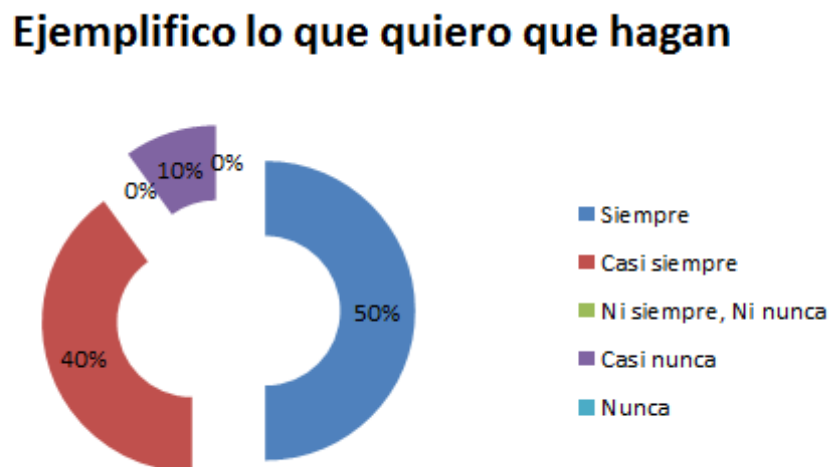
Gráfica 24. Induce a los alumnos a la investigación. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



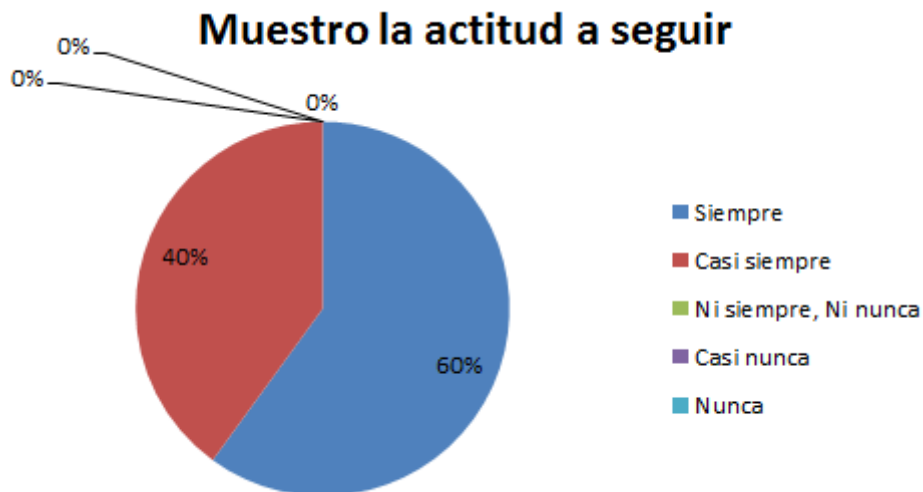
Gráfica 25. Induce a los alumnos a la práctica profesional. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



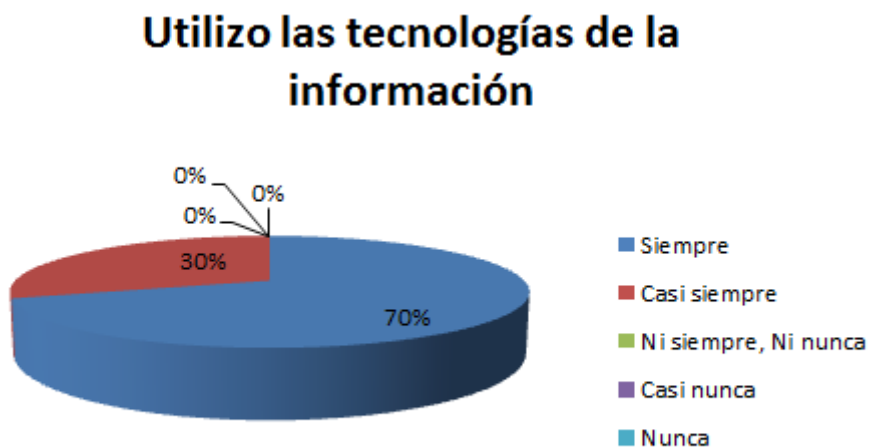
Gráfica 26. Ejemplifica lo que los alumnos harán. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



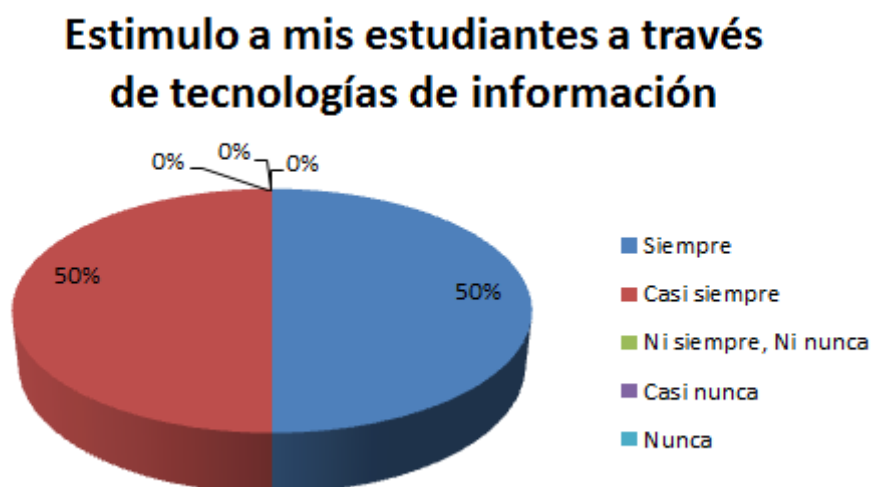
Gráfica 27. Muestra con el ejemplo la actitud que los alumnos deben seguir. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



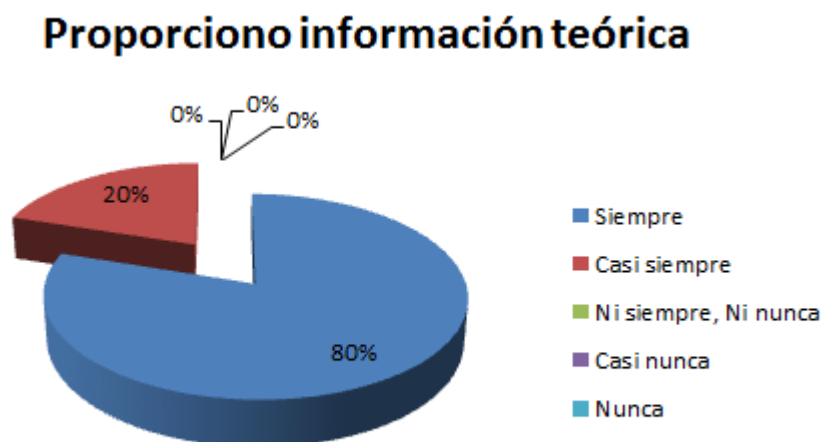
Gráfica 28. Utiliza las tecnologías de la información como apoyo para las actividades en el aula. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



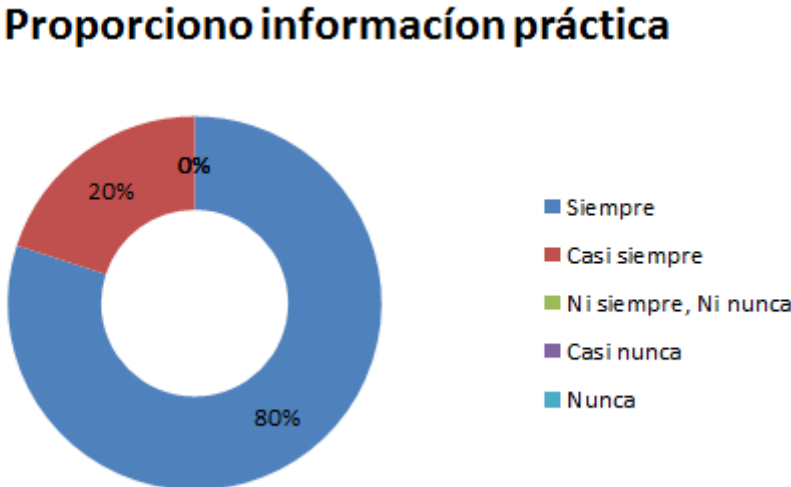
Gráfica 29. Estimula a los estudiantes a través del uso de las tecnologías de la información. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



Gráfica 30. Proporciona información teórica. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

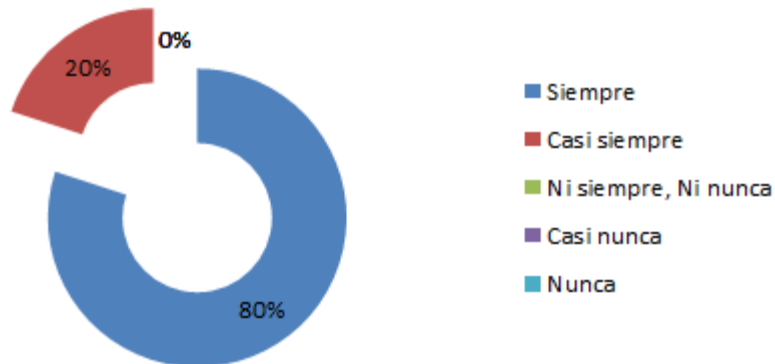


Gráfica 31. Proporciona información práctica a los alumnos. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



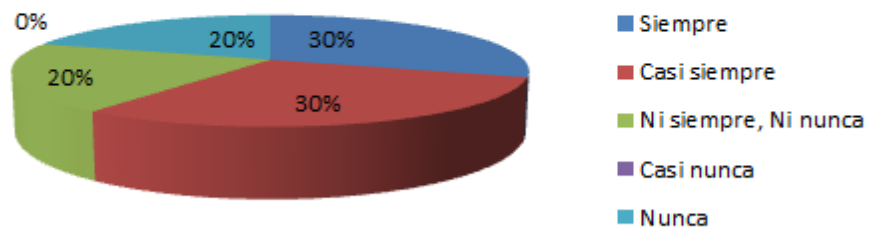
Gráfica 32. Comparte la experiencia con los alumnos como apoyo de las actividades docentes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

Comparto mi experiencia



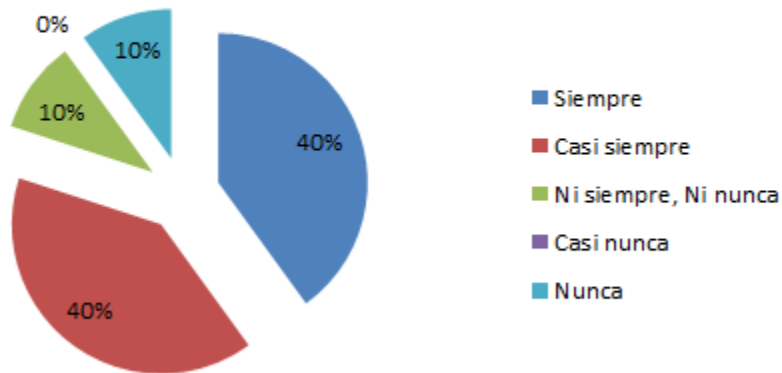
Gráfica 33. Conoce los documentos del Plan de Desarrollo Institucional UANL 2007-2012. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

Conozco el plan de desarrollo UANL 2007-2012



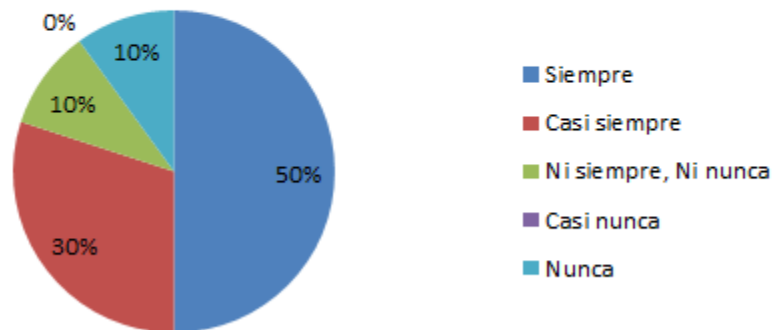
Gráfica 34. Conoce el Modelo Educativo UANL. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

Conozco el Modelo Educativo UANL



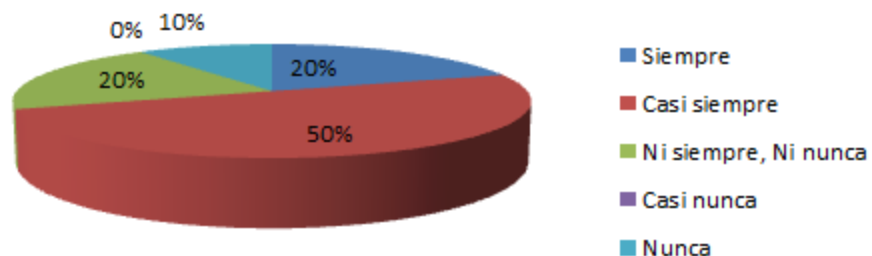
Gráfica 35. Conoce el Modelo Académico de Licenciatura UANL. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

Conozco el modelo académico de licenciatura UANL



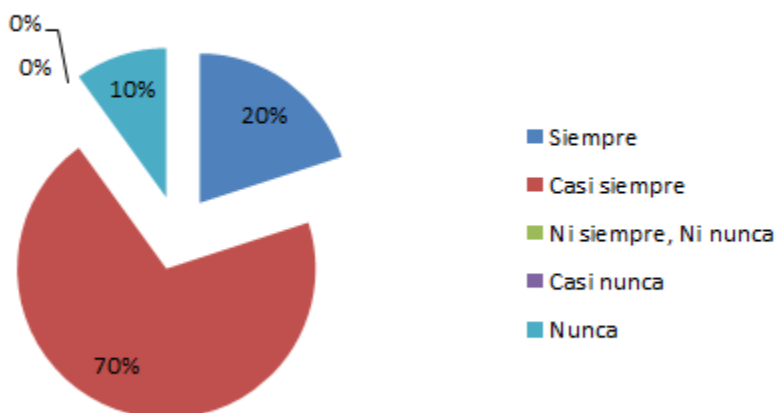
Gráfica 36. Crea actividades de colaboración en la práctica docente. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

Creo actividades de colaboración

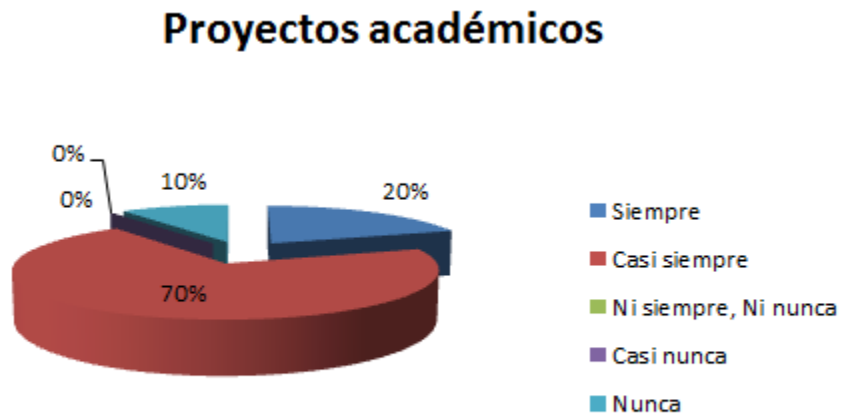


Gráfica 37. Realiza trabajo colegiado. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

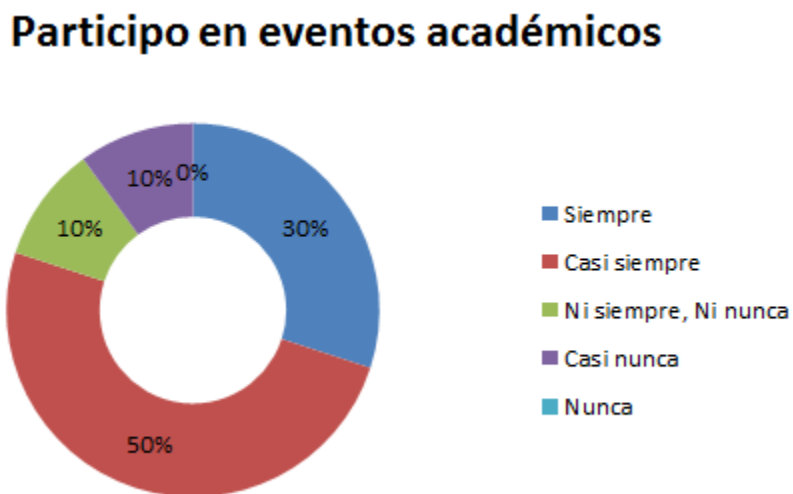
Realizo trabajo colegiado



Gráfica 38. Participa en proyectos académicos. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



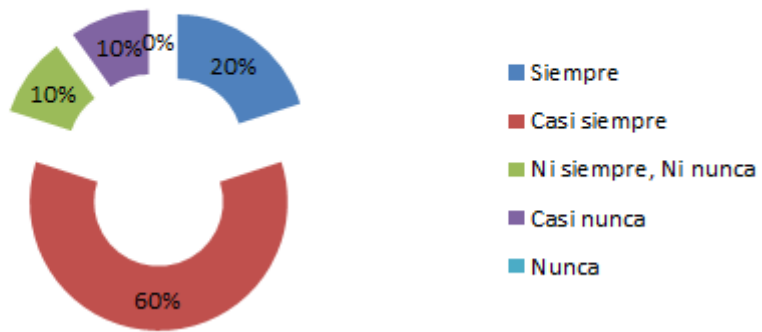
Gráfica 39. Participa y colabora en eventos académicos. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



Gráfica 40. Acude como participante a programas de formación y actualización.

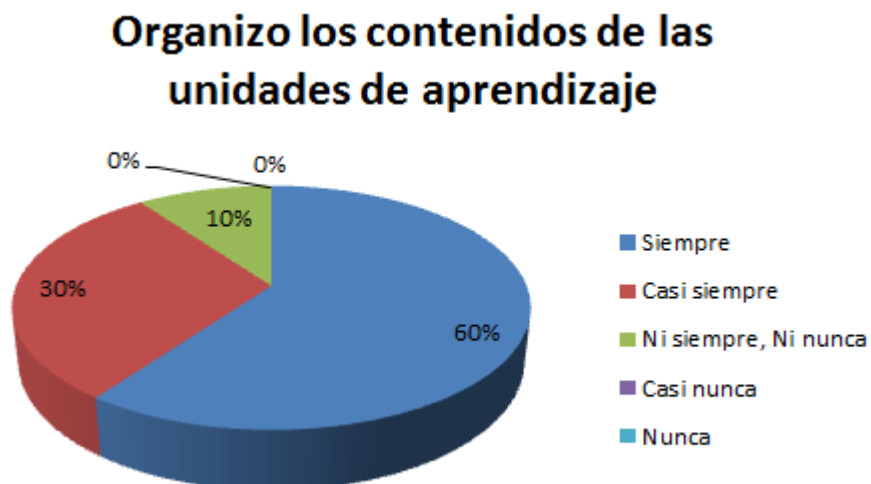
Encuesta cerrada. Estudio piloto.

Acudo a programas de formación y actualización

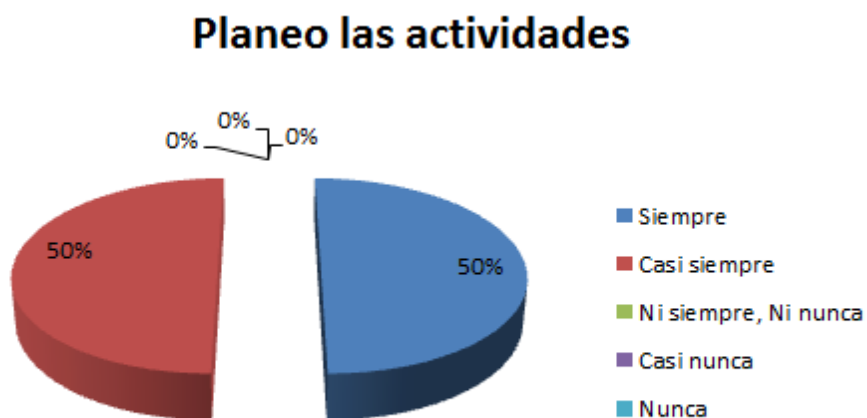


Gráfica 41. Organiza los contenidos de las unidades de aprendizaje. Encuesta cerrada.

Estudio piloto.



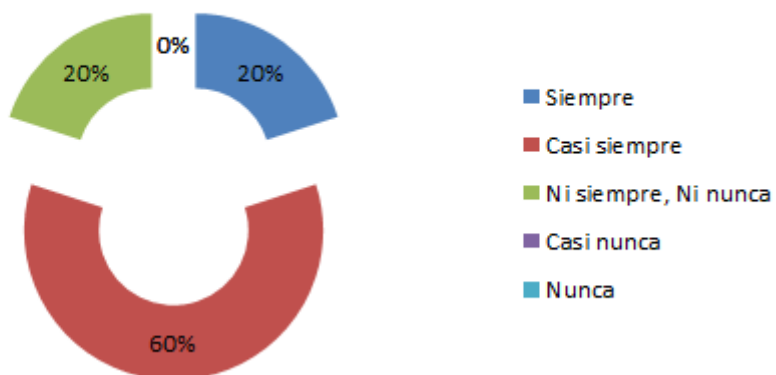
Gráfica 42. Planea las actividades necesarias para el desarrollo de las competencias pertinentes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



Gráfica 43. Utilizo portafolios de evidencia en mi práctica docente. Encuesta cerrada.

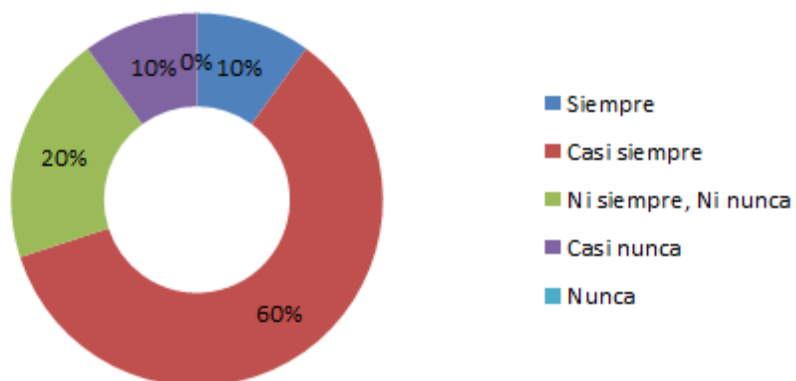
Estudio piloto.

Utilizo portafolio de evidencia



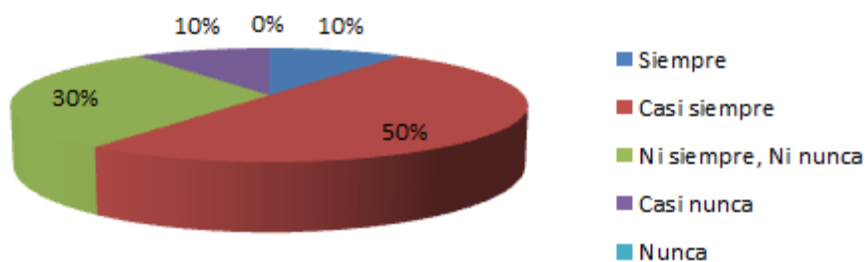
Gráfica 44. Solicita ensayos a los estudiantes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

Solicito ensayos



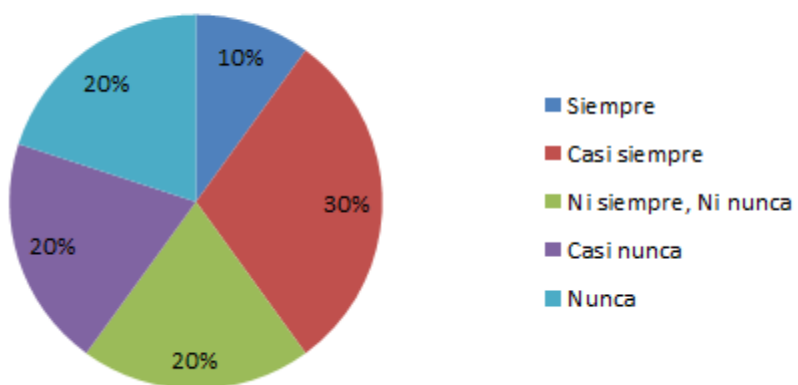
Gráfica 45. Utiliza los foros de discusión presencial con los estudiantes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

Utilizo foros de discusión presencial

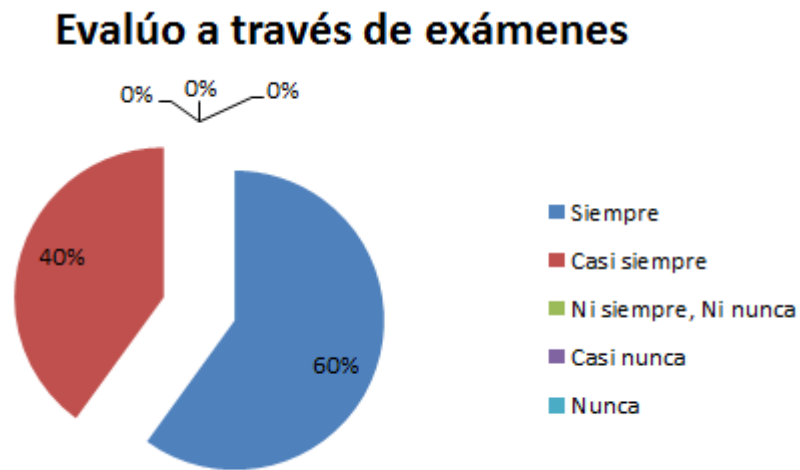


Gráfica 46. Utiliza los foros de discusión virtual con mis estudiantes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

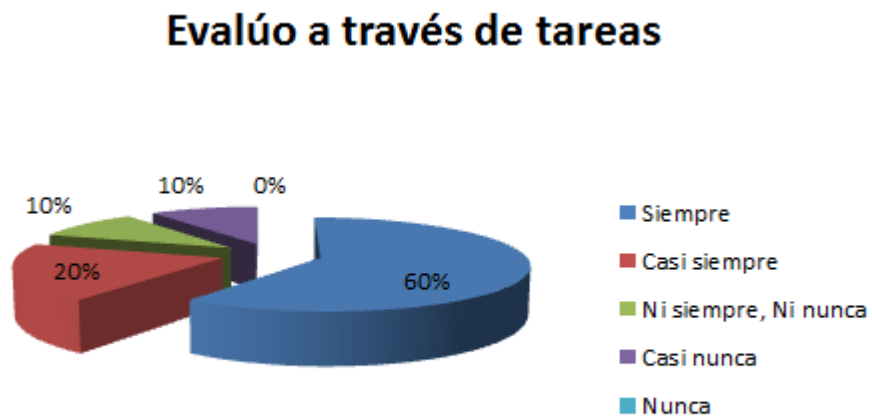
Utilizo foros de discusión virtual



Gráfica 47. Evalúa a través de exámenes. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

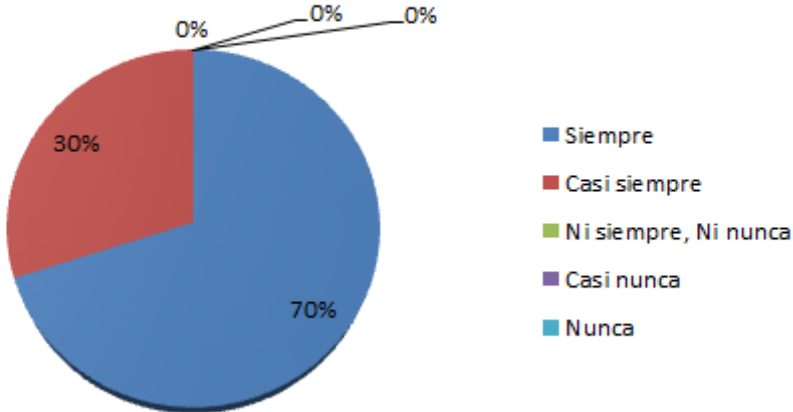


Gráfica 48. Evalúa a través de tareas. Encuesta cerrada. Estudio piloto.



Gráfica 49. Evalúa a través de prácticas en el aula. Encuesta cerrada. Estudio piloto.

Evalúo a través de prácticas en el aula

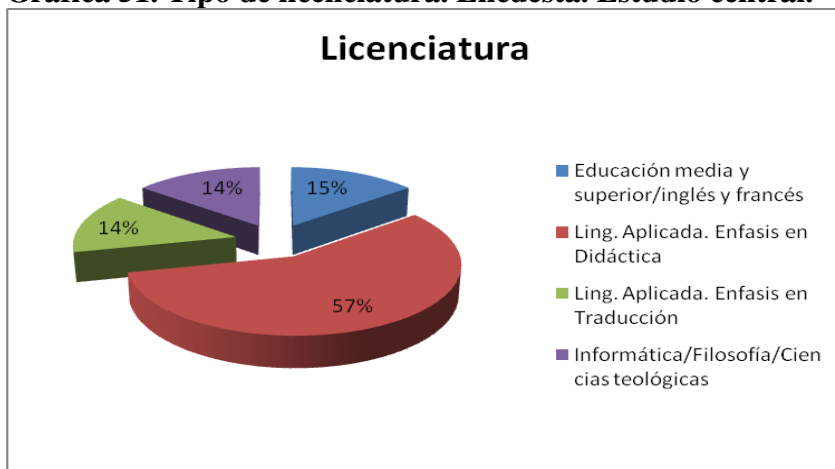


Anexo 11. Gráficas de resultados. Encuesta. Estudio central.

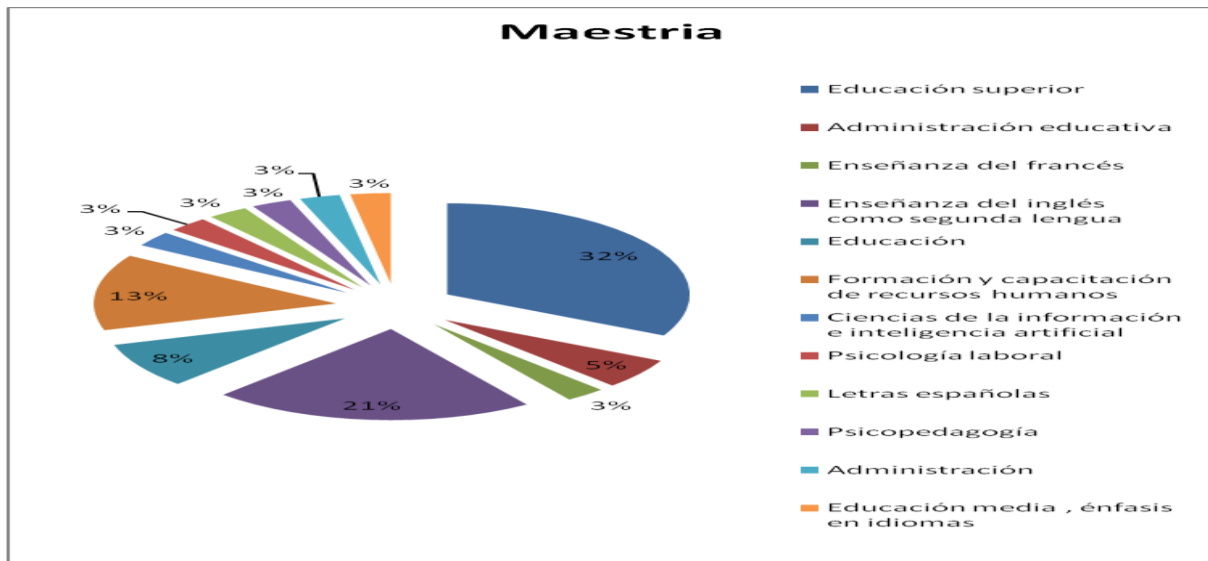
Gráfica 50. Nivel de estudios. Encuesta. Estudio central.



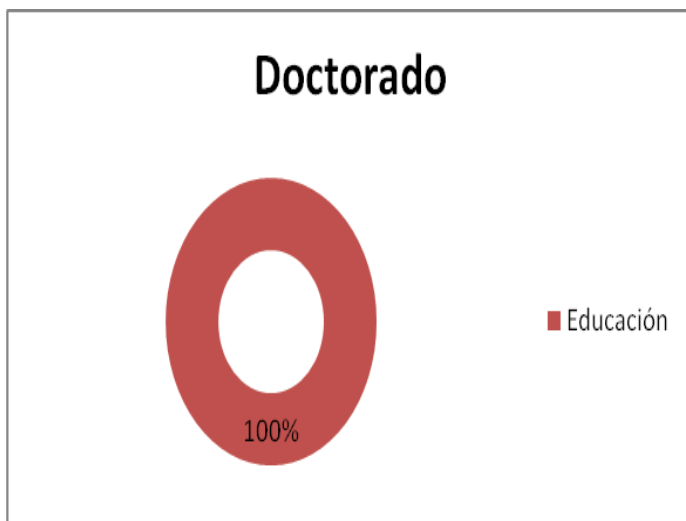
Gráfica 51. Tipo de licenciatura. Encuesta. Estudio central.



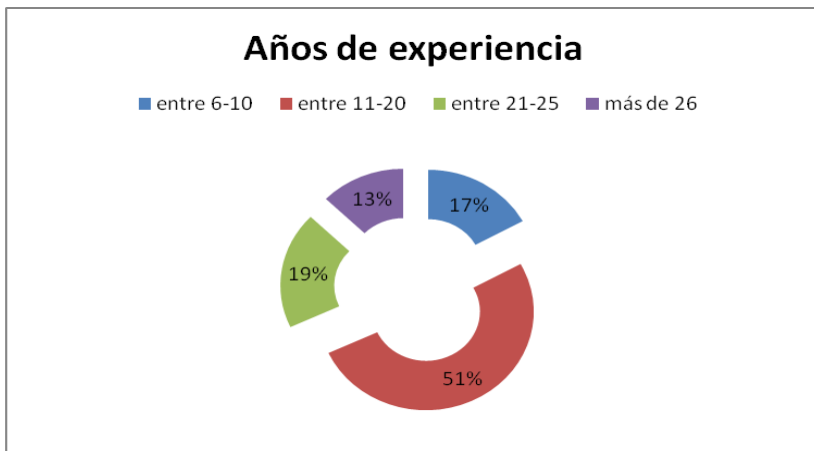
Gráfica 52. Tipo de maestría. Encuesta. Estudio central.



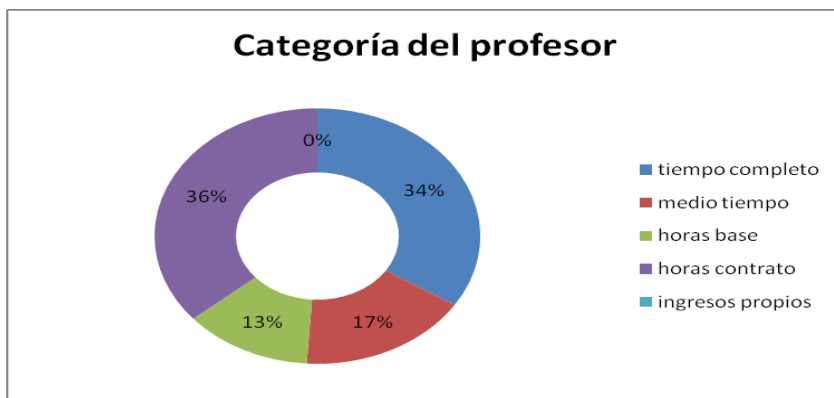
Gráfica 53. Tipo de doctorado. Encuesta. Estudio central.



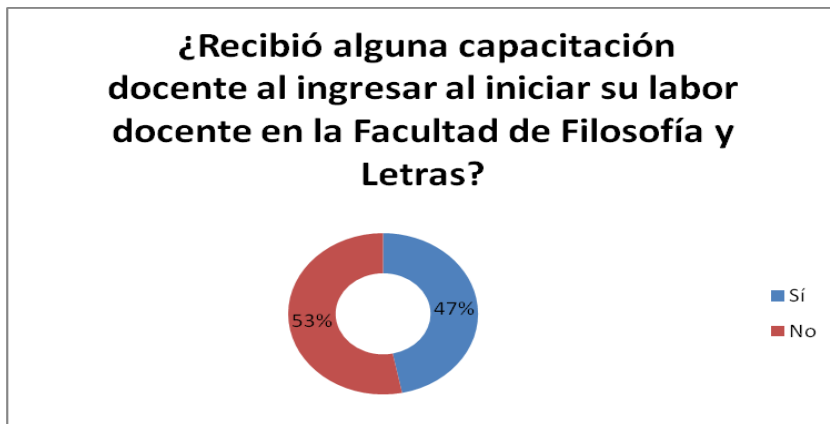
Gráfica 54. Años de experiencia. Encuesta. Estudio central.



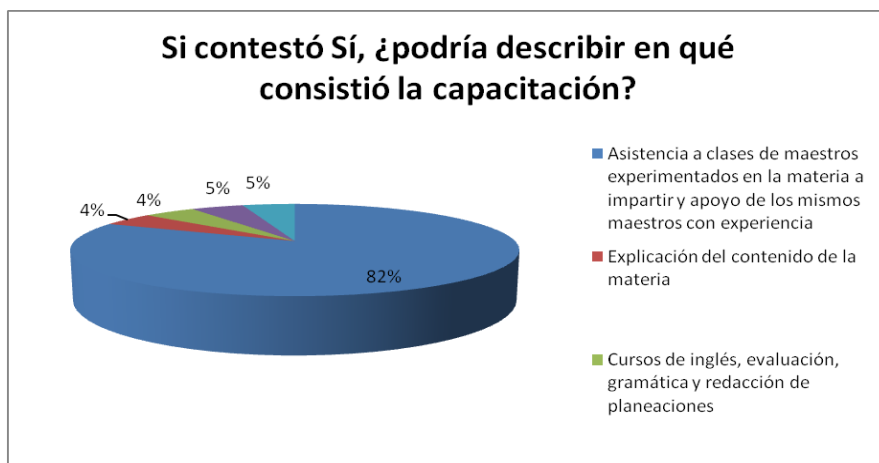
Gráfica 55. Categoría del profesor. Encuesta. Estudio central.



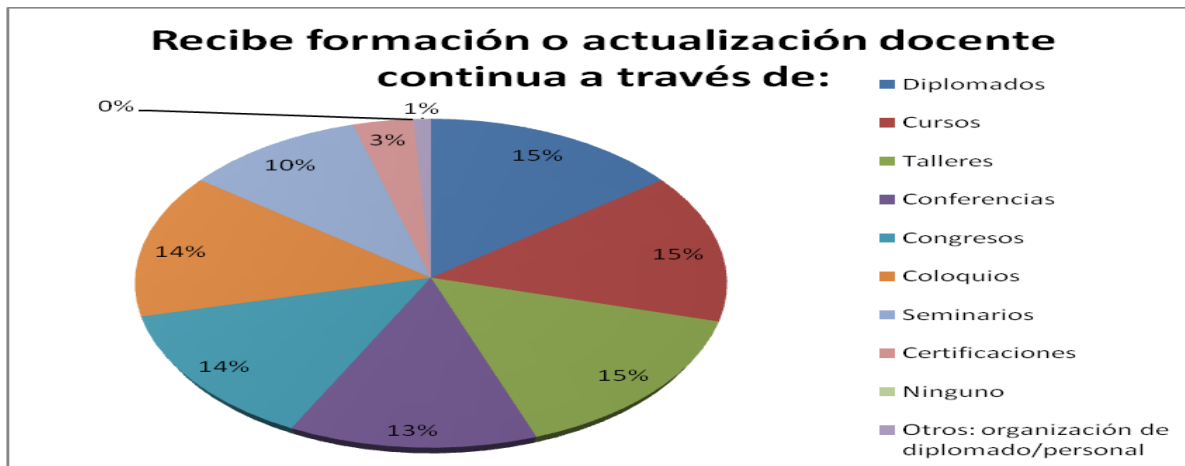
Gráfica 56. Capacitación docente al iniciar la labor docente. Encuesta. Estudio central.



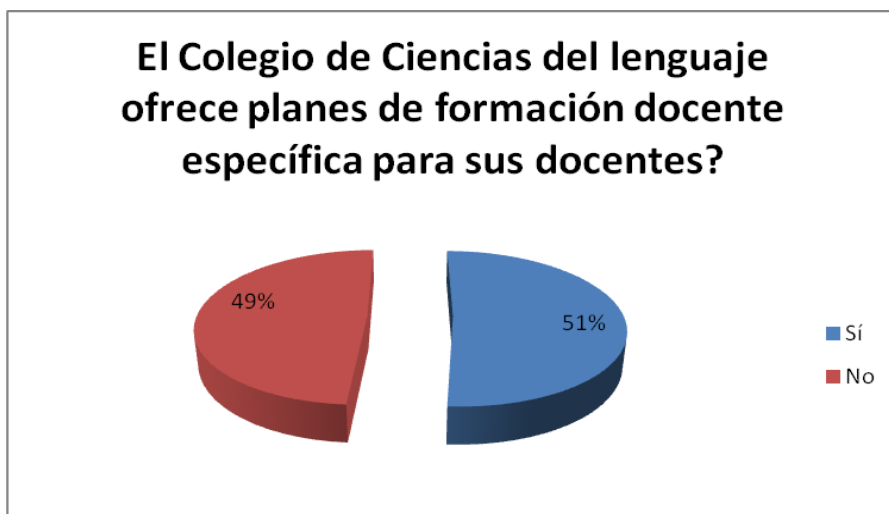
Gráfica 57. Tipo de capacitación al iniciar la labor docente. Encuesta. Estudio central.



Gráfica 58. Formación continua. Encuesta. Estudio central.



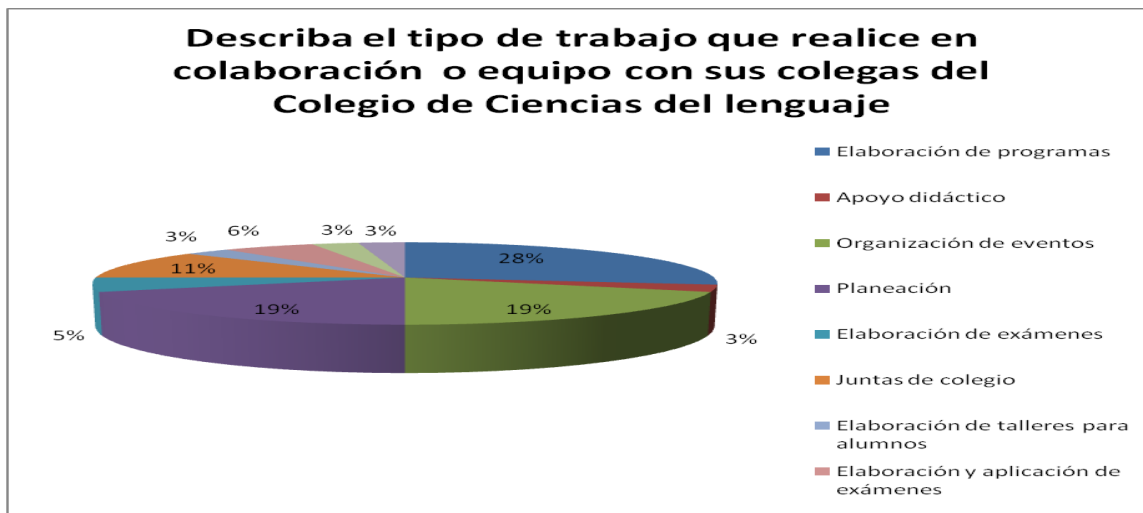
Gráfica 59. El CCL ofrece planes de formación docente. Encuesta. Estudio central.



Gráfica 60. Formación docente ofrecida por el CCL. Encuesta. Estudio central.



Gráfica 61. Trabajo en colaboración con colegas del CCL. Encuesta. Estudio central.



Gráfica 62. Estrategias de enseñanza más utilizadas. Encuesta. Estudio central.

Estrategias de enseñanza más utilizadas
1. Objetivos
2. Analogías, mapas conceptuales, organizadores previos
3. Mapas conceptuales
4. Resumen, preguntas intercaladas e ilustraciones
5. Ilustraciones