

DOCCERE

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica

La enseñanza



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



$\tan x = \frac{\sin x}{\cos x}$



AN
DER
SA
RIO
UAA





DOCERE

Año 9, Número 18, Junio 2018 es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a través de la Dirección General de Docencia de Pregrado, Departamento de Formación y Actualización Académica. Avenida Universidad No. 940, Edificio Académico Administrativo, piso 4, Ciudad Universitaria, C.P. 20131, Aguascalientes, Ags. Tel (01-449) 910 74 00 Ext. 205 y 910 74 89, www.uaa.mx, correo-e: revistadocere@correo.uaa.mx. Editora responsable: Martha Hilda Guerrero Palomo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del título versión electrónica En Trámite, ISSN versión electrónica En Trámite. Hecha en México.

Distribución gratuita.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editora de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.



Universidad Autónoma de Aguascalientes,
Edificio Académico Administrativo, piso 4,
Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria,
C.P. 20131, Aguascalientes, Ags.
Tel. (01-449) 910-74-00, ext. 205, (01-449) 910-74-89
<http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa>
formaprofe@correo.uaa.mx

 Formación Docente UAA (DEFAA)

 @DEFAA_UAA

DOCERE

Directorio

Dr. Francisco Javier Avelar González
Rector

Mtro. J. Jesús González Hernández
Secretario General

Mtro. Juan José Shaadi Rodríguez
Director General de Docencia de Pregrado

Dr. José Trinidad Marín Aguilar
Director General de Difusión y Vinculación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



Comité editorial

Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz
Departamento de Educación

Lic. Sara Mireya Carmona Lozano
Departamento de Formación y Actualización Académica

Mtra. Martha Esparza Ramírez
Departamento Editorial

Dr. Daniel Eudave Muñoz
Departamento de Educación

Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo
Departamento de Formación y Actualización Académica

Lic. Jesús Martínez Ruiz Velasco
Departamento de Formación y Actualización Académica

Mtra. Norma Isabel Medina Mayagoitia
Departamento de Comunicación

Mtra. María Antonia Montes González
Departamento de Letras

Mtra. Karla del Rosario Saucedo Ventura
Departamento de Innovación Educativa

Mtra. Ana Luisa Topete Ceballos
Departamento de Letras

Mtro. Juan José Shaadi Rodríguez

Departamento de Matemáticas y Física

Mtro. Benjamín Lee Stewart Robinson

Departamento de Idiomas

Ing. Lilia Bertha Trespalacios Sosa

Departamento de Ciencias Químico-Biológicas

Mtra. Dulce Cecilia Valle Medina

Departamento de Idiomas

Dr. César Gerardo Zavala Peñaflores

Departamento de Educación

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Mtro. Edward Amador Pliego

Departamento de Procesos Académicos de Francés

Dirección Universitaria de Idiomas

Mtra. Laura López González

Departamento de Programas de Inglés

Dirección Universitaria de Idiomas

Cuerpo de dictaminadores

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Mtro. Carlos Arteaga López
Departamento de Educación

Mtra. Margarita Carvajal Ciprés
Departamento de Educación

Lic. Alejandra Chávez Lomeli
Departamento de Ciencias Sociales, Económicas e Historia

Mtro. Ruperto Colunga Álvarez
Departamento de Educación

Mtro. Juan Pablo Correa Ortega
Departamento de Música

Dr. José de Lira Bautista
Departamento de Filosofía

Dra. Alma Elena Figueroa Rubalcava
Departamento de Educación

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Departamento de Educación

Lic. Valeria Andrea Guzmán Serna
Departamento de Actividades Artísticas y Culturales

Mtro. Juan José Láziz Durón
Departamento de Filosofía

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza
Departamento de Educación

Dra. Silvia Mata Zamores
Departamento de Administración

Dr. Rodolfo Raphael Moreno Martínez
Departamento de Música

Dr. Héctor Homero Posada Ávila
Departamento de Representación

Dr. Luis Humberto Rodríguez Silva
Departamento de Idiomas

Mtra. Gabriela Román Loera
Departamento de Matemáticas y Física

Dr. José Matías Romo Martínez
Departamento de Educación

Enlace en los Centros Académicos

Mtro. Julio Vázquez Valls

Centro de las Artes y la Cultura

Dr. Teódulo Quezada Tristán

Centro de Ciencias Agropecuarias

Mtro. Fernando Cortés Escalante

Centro de Ciencias Básicas

Dr. Edgar López Delgadillo

Centro de Ciencias de la Ingeniería

Dr. Alejandro Rosas Cabral

Centro de Ciencias de la Salud

Mtra. María Gabriela Gómez Valdez

Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción

Mtro. Gabriel Leija Escamilla

Centro de Ciencias Económicas y Administrativas

Dr. Carlos Eduardo Romo Bacco

Centro de Ciencias Empresariales

Mtra. María Zapopan Tejada Caldera

Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtra. Gabriela Román Loera

Centro de Educación Media (plantel central)

Lic. Alejandra Chávez Lomeli

Centro de Educación Media (plantel oriente)

Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo
Editora

Lic. Genaro Ruiz Flores González
Diseño y Maquetación

Departamento de Archivo General
Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas
Departamento de Evaluación Educativa
Departamento de Formación y Actualización Académica
Fotografía

Índice

- | | |
|---|----|
| Ansiedad hacia las habilidades productivas del idioma inglés
<i>Lorena Paulina Velázquez Macías</i>
<i>Tema de interés</i> | 7 |
| Pensar es un acto, sentir es un hecho: rehacer prácticas pedagógicas afectivas en el aula universitaria
<i>César Ricardo Azamar Cruz</i>
<i>El docente y su entorno</i> | 11 |
| L'importance des dimensions culturelle et interculturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère [texto en francés]
<i>Pascal Marcel Bomy</i>
<i>Tema de interés</i> | 15 |
| El debate como recurso pedagógico: propuesta estratégica para un aprendizaje integral
<i>José Ángel del Moral Palacio</i>
<i>El docente y su entorno</i> | 19 |
| Pedagogía creativa, una estrategia docente en el nivel medio superior
<i>José Manuel Muñoz Arellano</i>
<i>Tema de interés</i> | 24 |
| Origen de la Dirección General de Docencia de Pregrado de la UAA
<i>Departamento de Formación y Actualización Académica</i>
<i>Acontecimientos institucionales</i> | 29 |
| Trayectorias universitarias: licenciada Martha Imelda Alba Olvera
<i>Departamento de Evaluación Educativa</i>
<i>Acontecimientos institucionales</i> | 33 |
| La formación docente para la enseñanza en la Universidad Autónoma de Aguascalientes
<i>Departamento de Formación y Actualización Académica</i>
<i>Algo sobre el DEFAA</i> | 35 |
| Recursos educativos abiertos
<i>Lorena Lizbeth Torres Guzmán</i>
<i>Videre et legere (ver y leer)</i> | 40 |

PRESENTACIÓN

La Universidad Autónoma de Aguascalientes, a 45 años de su fundación, continúa firme en su aspiración por lograr una formación integral y humanista en los estudiantes de todos los niveles educativos que imparte, orientada actualmente por los preceptos del Modelo Educativo Institucional (MEI). El anhelo de lograr la concreción de su proyecto educativo, y con ello alcanzar la formación de seres humanos capaces de contribuir al desarrollo sustentable de su localidad y entorno de forma ética, responsable y humana, es esencial para cualquier institución educativa. Por ello, en este nuevo número de la revista *Docere* se aborda el tema de la enseñanza desde diversas perspectivas, en las que se indaga sobre el efecto de la ansiedad hacia las habilidades productivas del inglés; se presenta una propuesta didáctica para la composición de textos en lengua española a partir de una metodología que integre la afectividad del estudiante; en un artículo escrito en francés, se plantea la relevancia de las dimensiones cultural e intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera; también se aborda la estrategia del debate para la enseñanza y el aprendizaje en el nivel educativo medio superior; y se introduce a la visión del desarrollo de una pedagogía creativa en el aula.

En el marco del referido cuarenta y cinco aniversario de la máxima casa de estudios del estado de Aguascalientes, se integran dos artículos vinculados con su historia, en uno de ellos se habla de la trayectoria de una importante unidad orgánica de la misma institución: la Dirección General de Docencia de Pregrado, que ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo y el reconocimiento académico logrado en todos los niveles educativos que se imparten en la UAA: medio superior, pregrado y posgrado; en el otro, se rinde un homenaje en memoria de la licenciada Martha Imelda Alba Olvera, sobre su trayectoria y principales contribuciones a la institución.

Finalmente, se presenta una reflexión sobre la importancia de la formación docente para una enseñanza acorde con el Modelo Educativo de la UAA, y la recomendación de algunos recursos educativos abiertos de utilidad para la autogestión del aprendizaje y la docencia, entre otros.

Esperamos aportar con este número nuevas ideas y alternativas que permitan abordar la enseñanza desde su práctica de una manera favorable para sí y para la formación de los estudiantes. Además, lo invitamos a sumar contenidos de interés para la comunidad docente en las siguientes ediciones.

Se lumen proferre

Ansiedad hacia las habilidades productivas del idioma Inglés

Lorena Paulina Velázquez Macías

Resumen

El siguiente escrito expone un apartado de los resultados de una investigación realizada en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, cuyo objetivo es identificar la presencia de Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Extranjero (FLCA¹) en estudiantes de inglés del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE). El estudio se realiza mediante una adaptación del cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*² (FLCAS), que mide los niveles de este tipo de ansiedad. Se exploraron los perfiles de aquellos estudiantes con niveles mayores, y se descubrió que los presentan debido a factores relacionados con su percepción del dominio y dificultad del idioma, primordialmente durante actividades comunicativas de manera oral. La información presentada documenta la potencial influencia que tiene la ansiedad sobre las habilidades productivas del idioma inglés.

Palabras clave: ansiedad, lengua extranjera, comunicación oral, escritura, gramática.

Introducción

El aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua es elemental para la inclusión en la sociedad, pues su dominio permite el desarrollo laboral, profesional y académico del individuo. No obstante, el número de alumnos egresados de nivel superior que no realizan los estudios correspondientes a una lengua extranjera, es una de las principales problemáticas suscitadas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ya que los estudiantes deben aprobar los cuatro niveles del idioma inglés que representan el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como requisito

de titulación (Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas, 2015).

Distintas teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua intentan explicar cómo es que el ser humano desarrolla diversas habilidades para lograrlo. Durante la década de 1980, Stephen Krashen (1981, en Ellis, 1994) desarrolló un modelo sobre la adquisición del segundo idioma que está basado en cinco hipótesis. La denominada *Hipótesis del Filtro Afectivo* refleja el hecho de que algunas personas expuestas a la entrada comprensible del idioma extranjero, no necesariamente lo adquieren de manera exitosa, suponiendo la existencia de una barrera metafórica (Krashen, 1981) en la cual está presente una variedad de sentimientos, percepciones, factores de personalidad, necesidades, actitudes hacia nosotros mismos, entre otros, que pudieran afectar el aprendizaje de un contenido en particular (Brown, 2000).

1 *Foreign Language Classroom Anxiety.*

2 Escala de Ansiedad hacia el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

« Algunas personas expuestas a la entrada comprensible del idioma extranjero, no necesariamente lo adquieren de manera exitosa, suponiendo la existencia de una barrera metafórica. »

Ansiedad hacia el aprendizaje del idioma Inglés

La ansiedad se ha considerado como aquel factor cuya influencia es mayor durante el estudio de un idioma extranjero (Arnold & Douglas, 2005; Horwitz, 2001; Krashen, 1981; Young, 1991). Aquella que se produce específicamente durante el aprendizaje de una lengua extranjera, es identificada por Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz y Joann Cope (1986) como Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Extranjero, y la describen como el sentimiento subjetivo que predispone de manera negativa a los estudiantes del idioma extranjero durante el desempeño de sus actividades académicas, al representarse por un miedo o nerviosismo dentro del aula. Es así que desarrollan un cuestionario denominado *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, consta de 33 reactivos y su objetivo es la medición del nivel de este tipo de ansiedad.

La producción de esta ansiedad puede estar influida por aspectos que energizan el comportamiento y dirigen el rumbo del aprendizaje del individuo, tales como la motivación y el autoestima, debido a que la percepción que un estudiante tenga de sí mismo puede ser un riesgo de fracaso durante la producción del idioma (Saito, Horwitz & Garza, 2010). Del mismo modo, aquellos pensamientos que obstaculizan la percepción del idioma, así como a sus habilidades básicas: lectura, escritura, comprensión auditiva, expresión oral y gramática, respecto a su dificultad, uso y capacidad aprehensiva, repercuten también sobre los niveles de ansiedad.

De esta manera, se desarrolla este estudio descriptivo, *ex post facto*, de tipo correlacional y transversal, en el que se aplica una adaptación de la escala FLCAS, además de un cuestionario que identifica los factores potencialmente asociados a esta ansiedad, sobre una muestra representativa aleatoria de los grupos de alumnos inscritos en los

niveles 1 al 8 del idioma inglés, en su modalidad extensiva del PILE; de los cuales se contabilizaron 394 casos como válidos, y a partir de ellos se realiza el análisis estadístico descriptivo de la información recolectada.

Para observar la asociación que tiene la percepción de los alumnos respecto al idioma, se obtiene el puntaje de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés al realizar una sumatoria de la puntuación obtenida en los 26 reactivos válidos, resultado de una reducción de dimensiones por factores, a través de una factorización de ejes principales, para los 33 reactivos que componen la escala. Esta puntuación se divide en cinco categorías que clasificarán estos niveles. Al analizar que 26 es el posible puntaje más bajo que puede obtener un sujeto y 130 el más alto, los niveles de ansiedad hacia el idioma quedan categorizados de la siguiente manera:

Muy bajo	26 – 46 puntos
Bajo	47 – 67 puntos
Medio	68 – 88 puntos
Alto	89 – 109 puntos
Muy alto	110 – 130 puntos

Posteriormente, se utilizan tablas de contingencia para lograr una descripción –en forma de frecuencias y porcentajes– de la magnitud con la que se relaciona la percepción de los alumnos hacia las habilidades productivas del idioma (expresión oral, escritura y gramática). Es así que se observa una inclinación notable hacia los niveles *altos* de ansiedad en los alumnos que consideran *malo* su dominio respecto a las habilidades productivas del idioma inglés, así como *difícil* su aprendizaje y su ejecución o práctica.

« Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Extranjero: sentimiento subjetivo que predispone de manera negativa a los estudiantes del idioma extranjero durante el desempeño de sus actividades académicas, siendo representado por un miedo o nerviosismo dentro del aula. »

Percepción del dominio del idioma

La percepción que los alumnos tienen sobre el dominio de las habilidades del idioma inglés, es el primer factor estudiado para determinar la influencia en el aumento de los niveles de ansiedad.

Escritura (writing): 52.3% de quienes consideran *malo* el dominio del idioma, al igual que 58.4% de aquellos que lo valoran como *muy malo*, presentan niveles *altos* de ansiedad (Tabla 1).

	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Malo	4.8%	16.7%	26.2%	45.2%	7.1%
Muy malo	0.0%	8.3%	33.3%	41.7%	16.7%

Tabla 1. Niveles de ansiedad y percepción del dominio de *writing*.

Expresión oral (speaking): de los encuestados que consideran tener un dominio *malo* de esta habilidad, 42.1% presenta niveles *altos* de ansiedad, mientras que de aquellos alumnos que lo consideran *muy malo*, 80% se encuentra también dentro de los niveles *altos* (Tabla 2).

	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Malo	0.0%	10.9%	46.9%	35.9%	6.2%
Muy malo	0.0%	0.0%	20.0%	66.7%	13.3%

Tabla 2. Niveles de ansiedad y percepción del dominio de *speaking*.

Gramática (grammar): de los alumnos, 33.7% considera *malo* el dominio de esta habilidad, al igual que 68.8% de los que lo juzgan *muy malo*, poseen niveles *altos* de ansiedad (Tabla 3).

	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Malo	1.8%	28.6%	33.9%	32.1%	3.6%
Muy malo	6.2%	0.0%	25.0%	43.8%	25.0%

Tabla 3. Niveles de ansiedad y percepción del dominio de *grammar*.

Percepción de la dificultad del idioma

La percepción sobre la dificultad hacia las habilidades productivas del idioma reflejó también influencia en la presencia de niveles altos de ansiedad.

Escritura (writing): se observa que 36.8% de los alumnos que estiman *difícil* la escritura, al igual que 60% de los que la consideran como *muy difícil*, poseen *altos* niveles de ansiedad (Tabla 4).

	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Difícil	4.1%	18.4%	40.8%	32.7%	4.1%
Muy difícil	0.0%	0.0%	40.0%	40.0%	20.0%

Tabla 4. Niveles de ansiedad y percepción de la dificultad de *writing*.

Expresión oral (speaking): sobre la siguiente habilidad, del total de alumnos que la consideran *difícil*, 41.5% presentan niveles altos de ansiedad, al igual que 70% de aquellos que la valoran como *muy difícil* (Tabla 5).

	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Difícil	1.2%	14.6%	42.7%	37.8%	3.7%
Muy difícil	0.0%	0.0%	30.0%	40.0%	30.0%

Tabla 5. Niveles de ansiedad y percepción de la dificultad de *speaking*.

Gramática (grammar): también es posible observar niveles mayores en aquellos alumnos que consideran como *difícil* o *muy difícil* la gramática del idioma, ya que 34.8% de los que opinan que es *difícil*, así como 58.8% de los que la consideran como *muy difícil* presentan *altos* niveles de ansiedad (Tabla 6).

	Niveles de ansiedad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Difícil	3.0%	21.2%	40.9%	30.3%	4.5%
Muy difícil	5.9%	17.6%	17.6%	35.3%	23.5%

Tabla 6. Niveles de ansiedad y percepción de la dificultad de *grammar*.

Conclusión

Es posible comprobar la afirmación que los autores Horwitz, Horwitz y Cope (1986) exponen, donde se asevera que la ansiedad hacia el aprendizaje de la lengua extranjera es un fenómeno que se presenta durante el estudio del idioma inglés e implica el autoconcepto y las autopercepciones del alumno, sus creencias, sentimientos y comportamientos dentro del aula, cuestión que pudiera conducirlo a la frustración mientras desempeña sus actividades académicas, al generar un sentimiento de miedo o nerviosismo.

Mientras que la habilidad de *writing*, que se encuentra asociada con la gramática por su relación durante la redacción de textos, permite el surgimiento y aumento de este tipo de ansiedad; *speaking*, tal como afirma Sila (2010), se destaca como la habilidad en la que ocurre con mayor frecuencia la presencia de la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Como consideración final, debido a que *speaking* es la habilidad que menos se practica durante las clases con base en la opinión de los alumnos, convendría aumentar y organizar el tiempo dedicado al ejercicio oral dentro del Centro de Aprendizaje Autodirigido de Idiomas (CAADI), al igual que la oferta de los cursos brindados, pues son escasos los horarios en los que se imparten algunos niveles; además de incluir contenidos específicos en el plan de estudios de la asignatura que consiguiera satisfacer las necesidades de los alumnos, tanto personales como las de su campo profesional, o bien, permitirles elegir de manera libre el segundo idioma estipulado como requisito de titulación. Con lo anterior se posibilitaría la disminución de los niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés, logrando optimizar el estudio y aprendizaje de las lenguas extranjeras en la institución.

Fuentes de consulta

- Arnold, J. & Douglas H. (2005) *A Map of the Terrain*. En J. Arnold (Ed.). *Affect in Language Learning*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Brown, H. (2000). Personality Factors (142-175). En H. Brown. *Principles of Language Learning and Teaching*. Recuperado de http://www.academia.edu/7095674/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching_Fourth_Edition_-_H_Douglas_Brown.
- Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas. (2015). *Estudiantes de la UAA se titulan con nivel A2 del Marco Común Europeo en inglés* [en línea]. Consultado en mayo 2015 en <http://www.uaa.mx/rectoria/dcrp/>.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Horwitz, E. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Krashen. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [en línea]. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.
- Saito, Y., Horwitz, E. & Garza, T. (2010). Foreign Language Reading Anxiety. En *The Modern Language Journal*, 83(2), 14-26.
- Sila, Y. (2010). Young adolescent student's foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *The Journal of International Social Research*, 3(11), 83-91.
- Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.

Pensar es un acto, sentir es un hecho¹: rehacer prácticas pedagógicas afectivas en el aula universitaria

César Ricardo Azamar Cruz

Para Aldo, futuro mentor

Resumen

En este texto se presentan algunas estrategias didácticas desarrolladas para la enseñanza de la composición de textos en español en el aula universitaria, las cuales parten del reconocimiento de que los sujetos presentes son cuerpos que importan. Para ello, se plantea una metodología sensorial que permite, mediante la narración de imágenes, dar cuenta de las experiencias de un estudiantado que posee razón, afectos y emociones, con lo cual se conforma una geografía *sui generis* que permite construir ciudadanía desde el salón de clases.

Palabras clave: estrategia didáctica, reconocimiento, metodología sensorial, enseñanza del español, instituciones de educación superior.

En el salón de clases suceden más acontecimientos de los que nos damos cuenta, y la mayoría de las veces influyen en la conformación de las dinámicas escolares y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan, ya que el aula está habitada, aunque parecemos olvidarlo, por sujetos con cuerpo que además de pensar, sienten, hablan e importan. Lo anterior es reconocible mediante la realización de estrategias pedagógicas afectivas que admiten, de manera efectiva, la dignidad del estudiantado y el profesorado.¹

Una diferencia entre la “buena vida” y la “vida buena” (Ferry, 2009) es que la segunda supone hacerse preguntas respecto a la propia existencia en relación con los demás; en cambio, la primera demanda poseer aquella cultura material que satisface de manera inmediata y conduce al tedio que reclama nuevos satisfactores. En este sentido,

pensar es un acto, como refiere Clarice Lispector (2007), que conlleva a percibir de manera distinta lo que nos rodea; en consecuencia, se torna diferente el registro, la interpretación y la significación de lo sentido y reflexionado. En este caso, el orden de los factores (lo cognitivo y lo sensorial) no altera el resultado: la vivencia estético sensorial y cognitiva *experimentada*² por el sujeto.

La experiencia, entendida como aquello que constituye a los sujetos como tales (Scott, 2001), suele ser un elemento clave en la planeación, el desarrollo y la recapitulación de una sesión de clases, así como en la búsqueda y elaboración de materiales didácticos, actividades y las diversas evaluaciones de los desempeños realizados por el estudiantado y el profesorado en su conjunto. No obstante, centrados muchas veces en la obsesión por evaluar y, en

1 Título inspirado en la obra “La hora de la estrella” de Clarice Lispector, 2007.

2 Según Denise Najmanovich, experimentar es “dar cuenta de las experiencias no deliberadas ni planeadas” (2016: 264).

« El entorno escolar traspasa las fronteras de lo material, pero al momento de realizar el performance pedagógico, parece olvidarse o hacerse obvio y, en consecuencia, se pierde mucho del potencial que el binomio lugar-emociones da a los procesos educativos formales e informales. »



consecuencia, dar puntual cuenta de lo planeado, se deja de lado (y a veces ni siquiera se considera) el importante lugar que tienen las emociones de los estudiantes y los docentes presentes en el aula, un espacio-lugar³ significativo, y que su fluidez las hace constitutivas de las relaciones que se establecen entre unos y otros, con lo cual se conforma “algo más” que el clima escolar (Claro, 2013; Herrera y Rico, 2014), y constituyen un andamiaje valioso para la enseñanza y el aprendizaje. El entorno escolar traspasa las fronteras de lo material, pero al momento de realizar el *performance* pedagógico, ello parece olvidarse o hacerse obvio y, en consecuencia, se pierde mucho del potencial que el binomio lugar-emociones ofrece a los procesos educativos formales e informales.

Mi desempeño académico de los últimos años en instituciones de educación superior (IES),

la revisión crítica de mi práctica docente, la formación académica actualizada y la reflexión desde enfoques que recuperan el olvidado lugar de lo afectivo en el salón de clases, me han concedido llevar a cabo un trabajo dialógico que considera, además de lo racional (lo que sé y hago desde mis conocimientos teóricos y procedimentales), incluir también lo sensorial que me permite plantearme ¿qué supone reconocer que sentimos y qué sentimos? Toda vez que nuestra percepción está mediada y valorada dentro de una escala sensorial que es una escala social, como apunta Howes (2014: 19): “en cada cultura, los órdenes sensoriales están entrelazados con los ordenamientos sociales”. Las implicaciones de identificar que percibimos y qué percibimos y cómo registramos tales percepciones de manera situada (Sabido, 2017) plantea retos y revela sorpresas en el aula.

Algunos autores como Boler (1999); Hargreaves (2001); Ahmed (2006); Youdell y Armstrong (2011); Zembylas, Bozalek y Shefer (2014) han destacado la importancia de las emociones en relación con el aprendizaje, y planteado propuestas para lle-

3 Al respecto, apunta Helena López: Por lugar me refiero a las situaciones materiales concretas –la realidad geográfica de nuestras relaciones sociales– que interactúan en formas espaciales, entendidas éstas como las significaciones discursivas y afectivas: “las estructuras de sentimiento” (López, 2012: 55).

var a cabo metodologías que consideren los afectos y las emociones en las dinámicas del salón de clases. Esta propuesta sensorial la puse en diálogo con otra perspectiva: la redacción de textos en español. En este tenor, preparar un curso específico incluye, además de la bibliografía necesaria para dar cuenta documentada del mismo, favorecer la emergencia de un conjunto de escenas pedagógicas que consideren el cuerpo de quienes están presentes en el salón de clases (estudiantado y profesorado): una materialidad en continuo movimiento que percibe, siente, reacciona, piensa, duda y es crítica; fin último de una experiencia educativa y del trabajo académico.

Una estrategia didáctica supone la necesidad de considerar una planeación que va más allá de la misma, una suerte de plan B e incluso C que abarca diferentes materiales, así como distintas habilidades que apelen al sentir, pensar, accionar y resistir del estudiantado; me refiero a tener presente en la elaboración de materiales y en los recursos didácticos diseñados los silencios, la apatía, los ruidos, los deseos, las variables que conforman a los sujetos como tales, el horario, el clima, la cantidad de estudiantes, el espacio-lugar y, por supuesto, las expectativas, los límites y las resistencias de quien imparte la clase.

Dar lugar al cuerpo y nombrarlo, además de dotarlo de reconocimiento (Honneth, 1992), demanda considerarlo presente durante todo el proceso del desempeño académico, incluido en el momento obsesivo de la evaluación *per se*, puesto que consta la imposibilidad de que un estudiante rinda igual en todas las sesiones o durante el transcurso de la misma o con el mismo porcentaje (si acaso pudiese ser medible) que los demás: aspirar a lo anterior, invisibiliza el proceso formativo del estudiantado y niega el carácter humano y humanístico del quehacer académico, en tanto que apuesta por el juego neoliberal obsesionado con la producción y las ganancias; si el cuerpo importa, la evaluación deja de ser central.

El desempeño pedagógico en el salón de clases desborda los registros de una planeación, los objetivos de un programa y los límites de un plan de estudios; todo esto, si bien sienta las bases para un trabajo organizado y objetivo, es ante todo un performance y no es posible ensayarlo ni adelantar sus efectos y consecuencias. Me refiero a una práctica pedagógica ética, responsable, no a la improvisación y al desdén por la institución escolar, expresados en

acciones disfrazadas de espontaneidad didáctica o novedosos desempeños académicos.

Un ejemplo de la realización (específico “realización”, porque no soy titular de la experiencia educativa impartida, como tal, recibo un programa elaborado con los temas y formas de evaluación ya establecidos) de un curso que considera lo afectivo y lo cognitivo es el siguiente: durante el periodo agosto 2017-enero 2018 impartí la clase de “Composición de textos en español” en la Facultad de Idiomas, a un total de veintidós estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana, cuyas edades comprenden entre los 19 y 22 años, la mayoría venidos de diferentes partes del estado de Veracruz y sureste del país, además de los originarios de la ciudad de Xalapa. Casi todos con historias académicas no tan exitosas, y que comparten la experiencia de un recorrido escolar tortuoso desde que ingresaron al sistema educativo formal.

En este sentido, el reto fue acercarse a la composición de textos académicos específicos a estudiantes que prefieren desempeñarse en inglés antes que en español, que han padecido la enseñanza de la lengua materna a través de castigos y pocos premios, que no consideran útil el aprendizaje de ciertas estrategias y habilidades de escritura, que manifiestan rechazo hacia la práctica lectora y a la redacción en general, y que en el aula no han visto expresados sus deseos y necesidades escolares ni recibido algún tipo de acompañamiento académico.

Al programa (objetivos) y al plan de estudios (contenidos) de la asignatura sumé el abordaje de los temas mediante una metodología sensorial que colocó en el centro de la práctica docente las maneras de percibir del estudiantado y sus experiencias. De este modo, el pase de lista perdió su naturaleza punitiva para ser meramente una cuestión administrativa, y se modificó la obligatoriedad de redactar textos de determinado número de palabras según la voluntad del docente, para darle al alumnado la libertad, y con esto la responsabilidad, de elegir los temas a partir de los que producirá sus propios textos y también la extensión de los mismos.

Para empezar, se les invitó a redactar textos informales a través de la composición de fragmentos y frases breves, propias de su realidad como jóvenes universitarios: estados de Facebook, así como tuits y memes. El siguiente paso fue recurrir a textos más extensos como canciones, poemas y cuentos de

su elección para identificar las estructuras formales de su constitución. Finalmente, llegamos a la composición de los textos académicos planteados en los objetivos del programa de la experiencia educativa.

La consideración de una metodología sensorial (narrar imágenes y contar desde la subjetividad de cada estudiante) generó inicialmente un desconcierto y un bloqueo después, puesto que los estudiantes no suelen estar habituados a que en el espacio académico ingresen textos de su cotidianidad, ni suele ser común que puedan elegir sobre los temas que quieren abordar en la elaboración de sus textos formales. Requirió esfuerzo y paciencia, además de un acompañamiento constante de mi parte como docente para leer, revisar, comentar y devolver cada texto producido, lo cual implica una disposición cognitiva y afectiva para reconocer en los textos leídos al sujeto que los produce, corrige y reelabora.

El trabajo realizado durante el periodo escolar se cumplió de acuerdo con los cometidos de la experiencia educativa a través de la metodología

afectiva que incluso fue a más, debido a que el cierre del curso incluyó que cada estudiante expusiera ante el grupo alguno de los textos producidos durante el semestre; actividad no considerada inicialmente en el programa de la asignatura. La experiencia de saberse autores y lectores competentes, cuando inicialmente no se consideraban capaces de lograrlo, fue un plus enriquecedor para ellos.

Para concluir, si bien lo que acontece en un grupo no puede generalizarse ni enunciarse en una ley, sí es posible apostar por prácticas pedagógicas que consideren estrategias dinámicas que no dejen afuera los intereses del estudiantado, para que, a partir de éstos, puedan ser atraídos a los objetivos de una asignatura o los fines de un taller o un seminario. Considerar que los cuerpos presentes en las aulas de las instituciones de educación superior importan, es dar cabida a un desempeño académico benéfico para estudiantes y docentes, amén de humanístico, necesario y urgente en nuestros tiempos confusos y desesperanzadores. De este modo, Lispector tiene razón: sentir es un hecho; y los afectos, la respuesta.

Fuentes de consulta

- Ahmed, S. (2006). Doing Diversity Work in Higher Education in Australia. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 745-768.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Claro, T. y Juan S. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 347-359.
- Ferry, L. (2009). *La sabiduría de los mitos*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2001). Emotion and Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Herrera, M. y Rico, B. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Revista Escenarios*, 12(7), 7-18.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría* 5, 78-92.
- Howes, D. (2014). El creciente campo de los estudios sensoriales. *RELACES*, 15, 10-26.
- Lispector, C. (2007). *La hora de la estrella*. Madrid: Siruela.
- López, H. (2012). Feminismo y pedagogía: un enfoque espacial. En M. Belausteguigoitia y R. Lozano (Comps.). *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género, 51-67.
- Najmanovich, D. (2016). *El mito de la objetividad. La construcción colectiva de la experiencia*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Sabido, R. O. (2017). Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 347-400.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *La Ventana*, 13. México: Universidad de Guadalajara, 42-73.
- Youdell, D. y Armstrong, F. (2011). A politics beyond subjects: the affective choreographies and smooth spaces of schooling. *Emotion, Space and Society*, 4, 144-150.
- Zembylas, M.; Bozalek, V.; y Shefer, T. (2014). Tronton's notion of privileged irresponsibility and the reconceptualisation of care: implications for critical pedagogies of emotion in higher education. *Gender and Education*, 26(3), 200-214.

L'importance des dimensions culturelle et interculturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère

Pascal Marcel Bomy

Resumen

Actualmente, el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera representa un desafío significativo para el docente y el estudiante dentro de la sociedad globalizada en la cual nos desarrollamos. Aparte de los elementos lingüísticos que conforman el idioma, es indispensable considerar los contenidos culturales del mismo para llegar al sentido de los mensajes emitidos y facilitar una buena comunicación. En el presente artículo, definiremos los conceptos de cultura e interculturalidad y abordaremos las condiciones necesarias para que el proceso de enseñanza/ aprendizaje sea idóneo y no limite a los estudiantes por no haber desarrollado lo suficientemente su competencia intercultural.

Palabras clave: Enseignement/ apprentissage, langue étrangère, compétence interculturelle, culture, besoins, objectifs, adaptation.

Introduction

Le monde globalisé dans lequel nous sommes aujourd'hui submergés, la multiplication des échanges et contacts au sein d'un réseau technologique qui se développe de manière exponentielle, rendent essentiel l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères. Toute personne qui cherche à s'enrichir d'un point de vue professionnel, personnel ou culturel ne peut passer outre.

Il est évident qu'une langue n'est pas uniquement un système abstrait de signes dont les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, la syntaxe et la sémantique peuvent être étudiés. Il s'agit également de l'expression d'us et coutumes des multiples sociétés qui constituent notre monde.

Définition de culture et interculturel

À l'Université Autonoma de Aguascalientes, les enseignants de la licence en Enseignement du Français et de l'Espagnol comme Langues Étrangères, des cours de langue en général mais aussi des licences et masters au sein desquels les échanges d'expériences et de contenus académiques et technologiques sont fondamentaux à un niveau international doivent considérer les deux notions de culture et d'interculturel, régulièrement confondues, que nous traiterons dans cet article.

Nous savons aujourd'hui que les dimensions culturelles que renferme l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère sont primordiales pour que l'apprenant puisse accéder au sens des messages qui y sont produits.

« Nous savons aujourd'hui que les dimensions culturelles que renferme l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère sont primordiales pour que l'apprenant puisse accéder au sens des messages qui y sont produits. »

« Hoy sabemos que la dimensión cultural que comprende la enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera son primordiales para que el estudiante pueda acceder al sentido de los mensajes que son producidos en la misma. »

Pour Louis Porcher, “une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c’est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité” (Cuq, 2002: 83). La langue ne fait pas sens sans cette dimension et apprendre à distinguer et analyser les phénomènes culturels sous-jacents à la langue cible est essentiel pour saisir l’ensemble de sa nature au-delà du simple fait linguistique.

Le fait de s’approprier une langue étrangère modifie certes considérablement ce que Pierre Bourdieu appelle le capital culturel d’un individu, mais il ne s’agit pas pour celui-ci d’intégrer totalement un groupe porteur de telles ou telles valeurs définitoires. Il s’agit pour lui de maîtriser suffisamment le réseau symbolique qui la constitue en tant que langue étrangère pour être capable de produire et de recevoir du sens en cette langue (et de développer une compétence culturelle, *j’ajoute*) (Cuq, 2002: 84).

L’enseignement/ apprentissage des notions culturelles que la langue française comporte est de

plus en plus en vogue dans les classes de Français Langue Étrangère, alors que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues le prescrit quand il mentionne les compétences générales individuelles qui comprennent des “savoirs socioculturels qui peuvent conduire à une *prise de conscience interculturelle*” (2001:83). Toutefois, si l’on veut que cet enseignement soit significatif et invite l’apprenant à mieux cerner les relations et interactions que peuvent entretenir différentes cultures, il convient d’enseigner non pas la culture mais l’interculturel. Il reste à différencier les deux notions pour ne pas limiter les contenus à de simples catalogues d’éléments culturels. Mourlhon-Dallies mentionne effectivement que

cette dimension interculturelle est cependant assez souvent confondue avec ce qu’on pourrait appeler ‘le culturel’, dont le traitement prend la forme d’une accumulation de connaissances sur les comportements de part et d’autre, dans une logique comparatiste entre deux pays donnés. Cette difficulté à introduire pleinement dans les formations l’interculturel est d’autant plus étonnante que le sujet est très prisé dans les colloques de recherche actuellement [...] (2008 : 244/5).



Les deux définitions suivantes nous éclairent sur ce que suppose l'interculturel dans l'enseignement des langues:

- “La composante interculturelle est la capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel”¹ (Puren, 2013: 5).
- “La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre ‘le monde d'où l'on vient’ et ‘le monde de la communauté cible’ sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. [...] Sans champs d'application ni public spécifique, la pédagogie interculturelle se définit donc comme un discours, un regard porté sur l'enseignement, les disciplines, l'éducation. Il n'y a pas de caractère interculturel inhérent à un objet, un phénomène ou des individus. Il n'y a d'interculturel que la façon de les appréhender” (Abdallah-Pretceille, 1986, cité dans Beacco, 2000: 122).

« La diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de la propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre. »

« La diversidad es constitutiva de la naturaleza del hombre y el reconocimiento de la propia diversidad es una de las condiciones para poder reconocer la diversidad del Otro. »

Porcher y Abdallah-Pretceille

L'enseignement/ apprentissage de l'interculturel

La définition d'Abdallah-Pretceille démontre à quel point un enseignement qui prendrait véritablement en compte la dimension interculturelle de deux langues représente un défi conséquent. En effet, la position de l'enseignant déterminera si celui-ci est dans la disposition ou possède la sensibilité suffisante pour enseigner la langue étrangère et la culture qu'elle comprend en ne se limitant pas à des comparaisons stériles avec la ou les cultures des apprenants. Comme l'énoncent Porcher et Abdallah-Pretceille: “La diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de la propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre” (1998:9).

L'enseignement/ apprentissage de l'interculturel est actuellement limité à l'UAA, autant que dans les écoles et universités des 12 pays européens mentionnés dans une étude rapportée par Spencer-Oatey et Franklin (2009: 229): “Les curricula nationaux analysés s'intéressent davantage au développement de compétences linguistiques et d'habiletés communicatives. Les compétences (inter) culturelles (si elles sont présentes dans le curriculum) reçoivent beaucoup moins de considération et cette compétence interculturelle en tant qu'objectif se concentre plus sur les connaissances et les attitudes” (LACE study, 2007: 22).²

Il s'agit d'une notion en cours de constitution. Les institutions éducatives et les enseignants ressentent une certaine frilosité au moment de la mettre en pratique car elle demande un grand investissement en temps et des efforts supplémentaires pour pouvoir la développer efficacement auprès des étudiants. Elle demanderait également de revoir en partie l'évaluation des savoirs, des savoir-faire et des savoirs procéduraux utilisés par les étudiants pour appréhender différentes notions culturelles.

Face à l'exigence que représentent l'enseignement/ apprentissage de l'interculturel et le

1 http://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf (p. 5) (consulté le 26 août 2017).

2 “The national curricula analysed ‘pay most attention to the development of linguistic competencies and communicative skills. (Inter)cultural competencies (if included in the curriculum) get considerably less consideration’ and that ‘intercultural competence as an objective focuses to a large extent on knowledge and attitudes’”.

développement de la compétence de l'interaction interculturelle chez les étudiants, l'enseignant doit développer d'amples connaissances dans la matière, maîtriser l'histoire, les us et coutumes des populations dont il enseigne la langue, pour par la suite permettre aux étudiants d'y avoir accès. Notre recherche personnelle nous a conduit à travailler sur l'importance de l'argumentation et du débat dans la société française. Accompagnant nos étudiants, nous avons émis des hypothèses quant aux origines possibles de la tradition de l'éloquence "à la française" qui construit de manière évidente la méthodologie de l'éducation française ainsi qu'un mode de pensée ancrée dans la société même. Nos étudiants éprouvent des difficultés pour accéder au sens des documents authentiques tels que des programmes de radio français car ils ne peuvent cerner les objectifs et implications du discours des intervenants. Travailler sur les origines de cette envie de comprendre, se faire comprendre et influencer les autres "à la française" peuvent leur donner des clés pour mieux saisir les tenants et aboutissants de ces mêmes discours.

Dans une optique interculturelle, l'enseignant devra par conséquent adapter les contenus de ses cours selon ses propres objectifs et les besoins spécifiques de ses étudiants car il est impossible de présenter un panorama exhaustif de pratiques culturelles "communes". "La 'culture' est situationnelle dans tous les sens du terme, comprenant

tous les concepts qui y sont associés, et dépend du contexte dans lequel les interactions concrètes se déroulent" (Spencer-Oatey, 2005: 338).³

Conclusion

L'essor actuel des technologies de l'information et de la communication devrait en principe nous permettre d'établir plus facilement des échanges interculturels qui cassent les frontières et encouragent la création d'une société multilingue et multiculturelle. Toutefois, les événements récents dans le monde tendent à séparer les peuples plutôt qu'à les rapprocher. Ces faits devraient nous inciter à développer de manière significative et urgente la compétence interculturelle des professeurs ainsi que celle des étudiants. Dans le cas de la licence en Enseignement du Français et de l'Espagnol comme Langues Étrangères, il faut à présent se donner les moyens d'exploiter au maximum cette dimension ancrée dans la langue pour former des enseignants plus conscients de leur entourage, et qui aspirent à devenir ce que tout enseignant de langue étrangère devrait être : un modérateur.

3 "Culture' is situational in all its meanings and with all its affiliated concepts and depends on the context in which concrete interactions occur".

Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. France: Hachette.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001). France: Didier.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. France: PUG.
- LACE. (2007). The LACE (Language and Cultures in Europe). Report: The Intercultural Competences Developed in Compulsory Foreign Languages Education in The European Union. The European Commission: DG Education, Training, Culture and Multilingualism. Available in English, German and French at: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html (accessed 11 oct. 2008).
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. France: Didier.
- Porcher, L., Abdallah-Preteceille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. France: PUF.
- Puren, C. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes*. Savoirs et formations, N°3, pp. 6-15. Consulté le 26 août 2017, sur http://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf.
- Spencer-Oatey, H. (2005). Rapport management theory and culture. *Intercultural Pragmatics*, 2-3: 335-46.
- Spencer-Oatey, H., Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

El debate como recurso pedagógico: propuesta estratégica para un aprendizaje integral

José Ángel del Moral Palacio

Resumen

Una estrategia común en los procesos de enseñanza y aprendizaje es el debate; sin embargo, tanto en el aula como en el espacio público esta práctica se convierte en una forma de ganar o imponer la opinión propia a la ajena, o en un caos sonoro sin sentido, por lo que es necesaria una auténtica formación para debatir. Con tal propósito, a partir de categorías tomadas de la teoría de los juegos y de la ética discursiva, el presente texto describe una experiencia al respecto, llevada a cabo en el Bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Palabras clave: debate, estrategia, enseñanza y aprendizaje, educación media superior.

Introducción

La estrategia de los debates es ahora común en la praxis docente. Un debate es una acción comunicativa de carácter argumentativo, que consiste en la discusión de un tema con opiniones distintas entre dos o más partes, a fin de conocer las diversas posturas mediante el diálogo. Su propósito es lograr una profundización mutua en la consciencia y conocimiento de una problemática, para llegar a un consenso o un acuerdo y después actuar.

Su práctica habitual se ha llegado a convertir en una forma de ataque que busca simplemente imponer la opinión propia a la ajena, así como en un caos sonoro en el que es imposible concluir ni acordar nada, pues su principio fundamental –acorde con el neoliberalismo que permea la cultura– es la categoría “competencia” que lo hace estratégicamente un “juego de suma cero”: lo que uno gana el otro lo pierde. Cada interlocutor busca ganarle al otro, al rival. Cada quien desea probar que tiene razón o imponer sus posturas como las únicas válidas (del Moral, 2013: 226). Tal perspectiva olvida que si la forma de un debate estriba en interactuar mediante la discusión de ideas y argumentos, su propósito es distinto de la discusión misma, y consiste en un objetivo común alcanzable mediante esta interacción: llegar a acuerdos, alcanzar consensos, establecer nuevas formas de praxis (Del Moral, 2014: 55-56).

« Si la forma de un debate estriba en interactuar mediante la discusión de ideas y argumentos, su propósito es distinto de la discusión misma, y consiste en un objetivo común alcanzable mediante esta interacción: llegar a acuerdos, alcanzar consensos, establecer nuevas formas de praxis. »

El fin de la discusión no es ella misma, no se discute por discutir. Frente a la versión reduccionista competitiva, al debatir, un interlocutor no ha de buscar meramente imponerse al otro; no pretende la victoria de una parte, sino el progreso del conocimiento, el crecimiento personal y el bien común, se procura que todas las partes ganen. Desde una perspectiva estratégica, radica en un “juego de suma no cero”, cuyo principio fundamental es la “cooperación”, donde las ganancias y pérdidas se reparten entre los jugadores y todos pueden ganar (o perder) al mismo tiempo. No se busca ganarle al otro, sino interactuar para que todos ganen algo y evitar que cada quien pierda mucho: todos hallan un beneficio (Del Moral, 2013: 295-296).

En ese sentido, y en sintonía con el enfoque humanista y social propio de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y específicamente con los lineamientos de su Centro de Educación Media (CEM) sobre ciertas competencias de su perfil de egreso,¹ es imprescindible una formación para debatir. La actual propuesta consiste en describir una estrategia utilizada en prácticas de debates en el Bachillerato de la UAA en los últimos años y sugerir una reflexión crítica.

Estrategia para la práctica del debate

En la asignatura “El ser humano y su condición ética”, del quinto semestre del Currículo por Competencias 2015 del Bachillerato, se propone el debate como un “juego de suma no cero”, donde se eviten los extremismos del relativismo caótico y la intransigencia impositiva, y que el estudiante valore la función hermenéutica de los debates como medio de comprensión y de reconocimiento de la complementariedad de las diversas perspectivas científico-epistémicas, para una comprensión integral de su realidad, y sea consciente de sí, como integrante responsable de la sociedad.

La experiencia de realizar los debates durante los últimos años ha propiciado la creación de competencias referentes a tres aspectos: su prepa-

ración, su desarrollo y su resultado o evaluación. La experiencia anterior a los debates es la presentación y resolución de varios dilemas éticos, referentes a diversas áreas profesionales del interés de los estudiantes.

Se procede a *elegir grupalmente al menos tres temáticas concretas* de entre varios dilemas para ser objeto de debate. A partir de estas problemáticas se conforman equipos que preparan la defensa, ya sea a favor o en contra de alguna de ellas.

En seguida, el docente hace una *introducción al concepto y función del debate*, en la que se plantea de forma amplia lo dicho brevemente en la introducción del presente texto. Se explica a los estudiantes que participarán en todos los debates, pero no de la misma forma, sino que en cada uno cumplirán funciones distintas para desarrollar una serie de competencias referentes a los diversos aspectos de los debates. Cada quien intervendrá de manera activa únicamente en el desarrollo de un debate; es decir, dado que hay tres problemáticas a debatir, habrá seis equipos, tres de los cuales defenderán las razones a favor en el caso de cada problemática o dilema ético a debatir, y los otros tres defenderán las razones en contra.

Sigue la *preparación de la defensa* de su respectiva postura. *Cada equipo investiga*, profundiza y reflexiona con seriedad, buscando no sólo argumentos éticos, sino que éstos se hallen suficientemente articulados y complementados con razones y fundamentos de orden interdisciplinar, al menos de orden científico, jurídico, histórico y social (además de otros posibles, como económicos, religiosos o estéticos) capaces de dialogar con el equipo contrario. Esta investigación se entrega al docente para ser evaluada.

A continuación, *se llevan a cabo los tres debates*, en cada uno hay dos equipos que interactúan defendiendo sus respectivas posturas. El docente funge como moderador cuya función consiste en asignar tiempos para la intervención de cada equipo (tiempos para deliberar al interior del mismo equipo y para exponer sus ideas frente al otro equipo), hacer que se respeten los tiempos e intervenciones, y que se respeten entre sí. Esto significa que se otorgan tiempos determinados para las intervenciones o interacciones de los equipos. Esta estrategia es necesaria para garantizar equidad y justicia en los debates. En efecto, todo debate tiene una du-

1 Necesidad de autocritica, trabajo colaborativo, actitudes de respeto y tolerancia, capacidad de enfrentar situaciones nuevas con prudencia, compromiso con la justicia social y el bien común (UAA, 2015a: 7, 22; UAA, 2007: 5-9; UAA, 2015b: 51-56).

ración determinada, y hay que garantizar la equidad de participación para los diversos interlocutores, dado el hecho de quienes siempre acaparan el tiempo, o simplemente divagan, o no permiten que el otro use el suyo propio interrumpiéndolo. Hay que aprender a respetar el momento correspondiente de los demás y permitir que expresen adecuadamente sus argumentos.

El moderador otorga tiempo a los equipos para deliberar entre sí, pues debatir implica confrontar posturas distintas, y es imprescindible aprender a ser conscientes del valor y peso de lo que cada uno afirma, así como los demás interlocutores; hay que evaluar continuamente las distintas visiones, incluida la propia. Por ello, el moderador también solicita a los equipos, en determinados momentos, que señalen sus propias debilidades, así como las fortalezas de los contrarios, y que sintetizen su propio planteamiento y concluyan asumiendo aspectos de la postura contraria.

Los otros equipos participan del siguiente modo: dos de ellos *recopilan la memoria escrita del debate* (propuestas, discusión, conclusiones) que incluye una reflexión crítica sobre la profundidad, contundencia y pertinencia de las argumentaciones. Es la *evaluación del contenido del debate*, que también se entrega como evidencia al docente.

Los dos equipos restantes *evalúan el desarrollo del debate* con base en una rúbrica proporcionada por el docente. Es la *evaluación de la forma del debate*, que también se entrega al docente como evidencia para la valoración de la experiencia. No se consideran sólo los lineamientos de las competencias del CEM ya mencionados (respeto, apertura, entre otros), sino también diversos aspectos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) referentes a competencias señaladas por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), de la Subsecretaría de Educación Media Superior y de la Secretaría de Educación Pública, que conforman el perfil de egreso del bachiller, según los Acuerdos 442, 444, 486, 488 y 656 de la SEP (2008a; 2008b; 2009a; 2009b; 2012), como la capacidad de participar y colaborar en equipo, aportar puntos de vista con apertura, considerar los ajenos reflexivamente y asumir una praxis social ética basada en principios filosóficos.

Los posteriores debates se realizan análogamente. En cada ocasión, los equipos asumen funciones distintas: debatir, elaborar la memoria crítica del mismo o evaluar su desarrollo. Al final de los debates se realiza una sesión grupal de valoración y crítica de la experiencia.

Valoración y conclusiones

La anterior descripción sobre las diversas fases muestra que la estrategia metodológica propuesta para la formación del debate consiste en la práctica de una serie de debates asumiendo funciones diversas en cada uno, lo que propicia y favorece el desarrollo de competencias distintas, prepara a los estudiantes para una praxis del debate como auténtica acción comunicativa, supone un reconocimiento y trato de los interlocutores como sujetos libres, capaces de reflexión, fomenta el respeto de los distintos puntos de vista y valores, con actitud abierta y tolerante, poniéndose en el lugar de otros y procurando tener en mente el bienestar comunitario en sus conclusiones y en la toma de decisiones.

En otros términos, la estrategia que favorece el desarrollo de las competencias mencionadas es la determinación de equipos concretos para debatir sobre temas específicos (y no que todas las personas intervengan activamente en todos los debates), fomentando así que sean capaces de asumir una función reflexiva respecto a los debates que evalúan o que recuperan críticamente; y que tengan capacidad de intervenir en los debates en los que participan directamente como auténticos expertos, con la debida preparación e incluso, dado el tiempo, con experiencia y conocimiento en el tema concreto.

« La estrategia metodológica propuesta para la formación del debate consiste en la práctica de una serie de debates, asumiendo funciones diversas en cada uno, lo que propicia y favorece el desarrollo de competencias distintas. »

La afirmación anterior hace pertinentes las palabras de Emilio Lledó, en el sentido de distinguir entre “opinión” y “saber suficientemente fundamentado” (que no son equivalentes, salvo con base en una concepción equívoca de la libertad de expresión). Dice Lledó: “A mí me llama la atención que siempre se habla, y con razón, de libertad de expresión. Es obvio que hay que tener eso, pero lo que hay que tener, principal y primariamente, es libertad de pensamiento. ¿Qué me importa a mí la libertad de expresión si no digo más que imbecilidades? ¿Para qué sirve si no sabes pensar, si no tienes sentido crítico, si no sabes ser libre intelectualmente?” (Adminda, 2013: 46). Es muy importante crear el hábito –competencia– de argumentar con bases críticas y suficientes, así como documentarnos y estudiar con profundidad aquellas cuestiones que sean de nuestro interés antes de externar nuestro pensamiento.

Por razones análogas se otorgan tiempos determinados para las intervenciones de los equipos, lo que fomenta la exposición clara y concisa de las diversas argumentaciones. Esta estrategia es la que cuesta más trabajo implementar al principio, pero los estudiantes se adaptan rápidamente a ella, y aprenden a estructurar cada vez mejor sus argumentaciones en el tiempo concedido, sin divagaciones. La estrategia de otorgar tiempo a los equipos para deliberar entre sí, responde a la necesidad de crear las competencias de reconocer, en medio del debate, las fortalezas ajenas y las debilidades propias. Hay que escuchar siempre al otro y ser crítico consigo mismo. Como diría Tomás de Aquino: “hay que recibir y aceptar la verdad, venga de quien venga”. No se trata de ganar, sino de contrastar críticamente las diversas posturas y llegar a acuerdos mutuos para el bien de todos, recuperando las fortalezas de ambas partes. Llegar a acuerdos implica tomar en cuenta al otro, sus fortalezas y sus aciertos.



La elaboración de la memoria crítica del debate y de la evaluación de su desarrollo por parte de los equipos que no intervienen responde a la necesidad de analizarlo a distancia a fin de valorarlo más objetivamente, de manera que ello incida en nuestra propia praxis al debatir, haciéndonos conscientes de nuestras fortalezas y debilidades.

Como conclusión, la forma en que se realizan actualmente los debates no es más que una expresión de lo que sucede en la realidad. Nuestra forma de debatir está impregnada por la cultura en que crecemos y somos educados. Desde los juegos, prácticamente todos son del tipo de suma cero: si no se le gana al otro, es aburrido. Vivimos en una sociedad de competitividad, pero no es la única forma, ni la solución; hay otra alternativa: la colaboración. Es posible cambiar de forma de pensar y de actuar—debates incluidos— para que todos ganemos y construyamos una sociedad más justa y solidaria.

« Vivimos en una cultura de competitividad. Pero no es la única forma, ni la solución. Hay otra alternativa: la colaboración. »



Fuentes de consulta

- Adminda. (2013). Emilio Lledó: La verdadera crisis es la de la inteligencia (Entrevista). *Diario de Avisos* (Tenerife), 22 de noviembre, p. 46.
- Del Moral, Á. (2013). *Hacia un diálogo entre encuentros: pistas para una hermenéutica analógica de la interculturalidad*. Aguascalientes: UAA-Universidad de Guanajuato.
- Del Moral, Á. (2014). Hermenéutica crítica de la acción comunicativa. *Ensayos hermenéutico-analógicos*, Número especial 34, México: Analogía filosófica, pp. 38-60.
- SEP (2008a). Acuerdo 442: establece el Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, Tomo DCLX, No. 19, México, 26 de septiembre, pp. 50-103.
- SEP (2008b). Acuerdo 444: establece las competencias del marco curricular común. *DOF*, Tomo DCLXI, No. 16, México, 21 de octubre, pp. 18-28.
- SEP (2009a). Acuerdo 486: se establecen las competencias disciplinares extendidas. *DOF*, Tomo DCLXVII, No. 23, México, 30 de abril, pp. 74-77.
- SEP (2009b). Acuerdo 488: modifican de los acuerdos 442, 444 y 447. *DOF*, Tomo DCLXIX, No. 17, México, 23 de junio, pp. 12-14.
- SEP (2012). Acuerdo 656: se reforma y adiciona el Acuerdo 444 y se adiciona el acuerdo 486. *DOF*, Tomo DCCX, No. 13, México, 20 de noviembre, pp. 40-43.
- UAA (2007). Modelo Educativo Institucional, en *Correo Universitario*, séptima época, No. 15. [Primera reimpresión]. 29 de mayo de 2015. Aguascalientes: UAA.
- UAA (2015a). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Estatuto de la Ley Orgánica. Aguascalientes: *Correo Universitario*, Séptima Época, No. 23 (11 sept.).
- UAA (2015b). *Bachillerato General*. Currículo por Competencias 2015. Aprobado por el H. Consejo Universitario el 16 de abril.

Pedagogía creativa, una estrategia docente en el nivel medio superior

José Manuel Muñoz Arellano

Resumen

Haciendo un análisis de la educación tradicional y la actual, podemos encontrar que algunos elementos han cambiado por completo: la participación del alumno, las técnicas, las metodologías, los roles y el aprendizaje. De igual manera, aumenta la necesidad de prácticas que permitan a los alumnos interesarse en lo que están aprendiendo; sin embargo, no es sencillo mantener esta motivación hacia el conocimiento, los docentes nos hemos convertido en verdaderos artistas construyendo escenarios educativos cada vez más favorables, con la ayuda de la tecnología, dinámicas, juegos, paseos, entre otros, posibilitando nuevas experiencias que detonen aprendizajes para la vida. Desafortunadamente, hay momentos en los que se acaban las ideas y los recursos, por ello la importancia de fortalecer este talento creativo, que permita diseñar experiencias significativas de enseñanza para conducir de manera diferente el proceso educativo de nuestros alumnos, apoyándonos en una pedagogía creativa.

Palabras clave: creatividad, estrategias, aprendizaje, enseñanza, estilos de aprendizaje.

Hablar de creatividad en un contexto educativo permite visualizar diversas áreas en las que se puede aplicar: con los docentes, con los alumnos, en las metodologías de enseñanza y de aprendizaje, entre otras. Esta actividad se convierte en una poderosa herramienta para propiciar aprendizajes significativos en el nivel medio superior. Es precisamente en este nivel que encontramos características muy particulares, entre ellas la pérdida de atención e interés hacia el contenido de cada asignatura, lo que supone que las estrategias docentes en el proceso de enseñanza no despiertan el interés de los alumnos, de ahí que nos cuestionamos sobre el impacto que tiene la práctica educativa.

La encargada de darle sentido a esta práctica es la Pedagogía, considerada como “la disciplina, el estudio o conjunto de normas, que se refieren a un hecho o a un proceso o actividad, la educación” (Nassif, 1958: 3). Reflexionando acerca de esta definición, se rescata la importancia de que esta actividad sea cada vez más interesante para los alumnos, considerando sus necesidades y aprovechando sus habilidades. La pedagogía, y en especial la didác-

tica, que es rama de la primera, se adecuan a las diversas necesidades educativas, lo que implica hacer ajustes constantes en las prácticas para desarrollar aprendizajes significativos que nos acompañen a lo largo de nuestra vida.

Lograr que nuestros alumnos desarrollen sus habilidades no es una tarea fácil, la tecnología se ha convertido en un arma de doble filo en nuestros escenarios educativos; por un lado, permite crear escenarios que acercan a los alumnos a la realidad aumentada, todo al alcance de nuestros dispositivos móviles; por otro lado, las redes sociales logran “colarse” en nuestras aulas sin que el propio alumno tenga control sobre sí mismo, provocando una distracción o “fugas de atención” que rompen la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Alexander Ortiz Ocaña (2015) nos comparte que, en un ambiente de aprendizaje, si la información que entra no es novedosa, sin emoción, el cerebro la procesa desde un plano inconsciente a través de procesos mecánicos, provocando que no haya aprendizaje ni cambio en las estructuras del cerebro; caso contrario si la información es

novedosa, producida a través de una emoción, se empiezan a liberar grandes cantidades de dopamina que permite conectar diversas áreas del cerebro y lo dispone para el aprendizaje, este proceso asegura que la información llegue hasta la memoria a largo plazo, para que el alumno pueda disponer de ella ante cualquier situación que se requiera.

En la actualidad, tenemos la gran ventaja de conocer los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes, conformados por conductas o desempeños predecibles; sin embargo, no es suficiente, nos damos cuenta de que no sólo es cuestión de conocerlos y adecuar nuestras estrategias para facilitar el proceso de aprendizaje, sus características tienden a ser cada vez más diversas. Es precisamente por este aspecto que no podemos centralizar todas nuestras estrategias al estilo de los alumnos que predomina en este momento, puesto que puede ser cambiante respecto a lo que van experimentando; se requiere del diseño de estrategias “multisensoriales” que abarquen el mayor número de estilos de aprendizaje posibles que se puedan encontrar en el salón de clase.

Considerando el contexto anteriormente mencionado y el compromiso de brindar una formación integral, es conveniente potenciar una pedagogía creativa que involucre a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, avanzando a su ritmo y utilizando sus propias herramientas, que sirvan de base para dominar otro tipo de competencias con mayor nivel de complejidad. Además, la creatividad es una de las habilidades más importantes que realiza nuestro cerebro, y en la actualidad un talento bien valorado. De acuerdo con Paulo Freire (2006), rescatamos la importancia de una pedagogía creativa por el hecho de ser una necesidad que requieren los estudiantes para estimularla en procesos de búsqueda del conocimiento. En cuanto a los aspectos que giran en torno a la creatividad, vale la pena rescatar un poco de su historia, se menciona que:

La aparición de este vocablo fue en el Oxford English Dictionary en 1875 y la conferencia *Creativity* impartida en 1950 por el psicólogo Joy Paul Guilford en la Asociación Americana de Psicología. En esta conferencia Guilford presentó la creatividad como un instrumento de trabajo relacionado con las capacidades de la mente y las facultades superiores del hombre (Edwards, 2012).

« Es conveniente potenciar una pedagogía creativa que involucre a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, avanzando a su ritmo y utilizando sus propias herramientas, que sirvan de base para dominar otro tipo de competencias con mayor nivel de complejidad. »

Existe una gran cantidad de definiciones que enriquecen el concepto, una de ellas nos menciona que creatividad “es la capacidad de pensar flexiblemente que se manifiesta a través de diversas alternativas de solución (por lo general, no convencionales) a las necesidades o problemas que se presentan” (Sánchez, 2004: 14); por lo tanto, se requiere el uso del pensamiento divergente que nos marca una nueva ruta para la solución de los problemas. Esta forma de pensar rompe con la lógica tradicional, buscando nuevas alternativas; es justo este principio el que debe estar presente en nuestra práctica educativa para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Se reconoce el concepto de estrategia de aprendizaje como “una herramienta cognitiva que un individuo utiliza para solucionar o completar una tarea específica que dé como resultado la adquisición de algún conocimiento” (Riding y Rayner, 1999: 17). Teniendo como objetivo principal la adquisición de ese conocimiento que se construye entre todos los participantes del proceso educativo, las estrategias cobran un alto grado de importancia, puesto que permitirán trazar la ruta para obtenerlo. Como docentes nos damos cuenta del ajuste de nuestras estrategias de enseñanza dirigidas a generaciones diferentes; la metodología que funciona con una, no es la misma que necesita la que viene, ni mucho menos una anterior, por ello, nos percatamos de la necesidad de innovarse constantemente para enfrentar el reto que viene con cada generación.

En consonancia con la anterior idea, podemos mencionar a María Montessori y Waldorf, quienes son ejemplo claro de adecuar estas estrategias con gran esencia creativa en escenarios educativos. Es fácil entender su idea al conocer la manera en la que conciben el proceso, ambos tienen la creencia de que los niños, desde que nacen, tienen un enorme potencial, le dan un gran peso a las actividades artísticas en sus procesos de desa-

rollo, las condiciones se adaptan a las necesidades de los estudiantes, mantienen una esencia familiar en los centros educativos, entre otros; definitivamente, los resultados se presentan como una nueva y diferente experiencia de formación. Al respecto, en escenarios de educación media superior, vale la pena mencionar a Csikszentmihalyi (1998: 16) quien afirma que:

Una manera obvia de potenciar la creatividad es introducir al máximo en los diversos campos la experiencia de flujo. Resulta emocionante cons-

truir la cultura: ser artista, científico, pensador o persona de acción. Con demasiada frecuencia, sin embargo, no se consigue comunicar el gozo del descubrimiento a los jóvenes, y éstos, por su parte, recurren a diversiones pasivas.

En respuesta a lo anterior, se presentan las siete estrategias de la creatividad propuestas por Ponti y Ferras (2006), como una alternativa de pedagogía creativa para el diseño de las metodologías de enseñanza centradas en el estudiante de nivel medio superior; en el orden referido por el mismo autor:

1	2	3	4	5	6	7
THINK ZEN	THINK PO	THINK OPEN	THINK FLOW	THINK & DRAW	THINK HAPPY	THINK TEAM

THINK ZEN (Pensar "zen")

Con esta estrategia se busca percibir la realidad en sí misma, sin que esté alterada por nuestro pensamiento. "La creatividad en su estado más auténtico tiene que ver con un cierto grado 'zen' que cada persona debe encontrar. La mente demasiado embotada es un obstáculo para la generación de ideas. La mente vacía, relajada y tranquila, es un enorme receptáculo para todo tipo de ideas" (Ponti y Ferras, 2006:82). Si partimos aplicando esta estrategia, estaremos disponiendo a nuestros alumnos para prepararse al proceso de aprendizaje de una manera diferente; en algunos centros se aplica practicando yoga como una de sus disciplinas, que pretende desarrollar un equilibrio físico y mental. No se busca que se aplique esta disciplina, sino adecuar estrategias que permitan cumplir el objetivo; la tranquilidad de la mente para identificar nuestra propia percepción de las cosas, identificar mi propio proceso de aprendizaje, sin miedo.

THINK PO (Pensar "po")

Esta estrategia está relacionada con la importancia de desarrollar experiencias "multisensoriales" en un nuevo escenario de aprendizaje; supone una alteración del sentido que lo reta a darle solución. Es una provocación que "implica una cierta deconstrucción de la realidad: a través de la reducción al absurdo nos damos cuenta de obviedades, y sólo a partir de ahí somos capaces de buscar ideas disruptivas" (Ponti y Ferras, 2006: 84). Para su desarrollo bien podemos utilizar actividades como: acertijos, adivinanzas y problemas contextualizados, entre otras situaciones didácticas que rompan con la lógica que el alumno tiene memorizada, y lo obliguen a trazar una nueva ruta para la solución. Estos conflictos cognitivos lo llevan por el pensamiento divergente. Edward de Bono (1998) es el que mejor conoce este concepto, haciendo referencia a él con el nombre de pensamiento lateral,¹ mismo que no busca la sustitución del pensamiento vertical sino enriquecerlo; el primero es creativo y el segundo selectivo.

1 De Bono (1998: 11) describe que el pensamiento lateral "está íntimamente relacionado con los procesos mentales de la perspicacia, la creatividad y el ingenio. Todos ellos tienen la misma base, pero se diferencian en que mientras estos tres últimos tienen un carácter espontáneo, independiente de la voluntad, el pensamiento lateral es más susceptible de ser determinado por la voluntad consciente".

THINK OPEN (Abrir la mente)

Esta estrategia es una invitación a participar en otros contextos ajenos a los nuestros, con la finalidad de no limitar nuestra forma de pensar, seguro hay algo diferente a lo que hacemos; este encuentro diverso permite enriquecer nuestras propias ideas y extiende el conocimiento hacia aquello en lo que no estamos familiarizados. Si buscamos una pedagogía creativa que permita la innovación, debemos estar en contacto con otras personas y aprender de ellos, estar dispuestos a conocer. “La curiosidad típica de las personas creativas impulsa a mirar en otras realidades, meterse en mundos distintos y, lo más importante, hacer transferencias, aplicaciones de una realidad a otra” (Ponti y Ferras, 2006:86).

THINK FLOW (Pensar con fluidez)

Para el diseño de estrategias de enseñanza, utilizando este principio, se deberá considerar la flexibilidad de pensamiento. Hemos mencionado la importancia del pensamiento lateral para la solución de problemas; en este caso, el proceso lógico inicial es el primero de muchos que se pueden encontrar, para ello, debemos transitar por la ruta que el pensamiento divergente vaya descubriendo. “Tener fluidez creativa es básico para ser creativo. Sin fluidez hay bloqueo, y el bloqueo es la negación de la creatividad” (Ponti y Ferras, 2006:89). Buscamos en el pensamiento la fluidez que despierte en nuestros alumnos una motivación intrínseca para explorar nuevos horizontes. Posiblemente podemos encontrarnos con frases que arruinan la creatividad tales como: “¡Yo no puedo con esto!”, “¿Y si me equivoco?”, “¡Yo no sé de esto!”, “¿Qué van a pensar si fracaso?”, “Tengo todo qué perder, mejor no”, entre otras, ¿se te hacen conocidas?, tal vez estén a la orden del día con nuestros alumnos, mientras desarrollan determinadas tareas de la asignatura.

THINK & DRAW (Pensar y dibujar)

El siguiente aspecto sugiere el uso de organizadores gráficos, “use mapas mentales para desarrollar ideas, proyectos o procesos. Practique el Think & Draw y comprobará cómo las ideas fluyen más, se hacen vivas, penetran en las mentes de las personas y desatan torrentes de creatividad” (Ponti y Ferras, 2006:93). En esta estrategia se busca materializar el pensamiento a través de imágenes que permitan el mejor entendimiento de un tema, así como simplificar información y tener una mejor experiencia de aprendizaje de quien lo realiza; además, es una estrategia ideal para aquellos alumnos que desarrollan un estilo de aprendizaje visual, puesto que construyen imágenes que representan ideas, lo que permite abordar una mayor cantidad de información y relacionar conceptos. Tony Buzan (2004) menciona más beneficios: potenciar la creatividad, ahorrar tiempo, solucionar problemas, concentrarse, organizar más eficientemente los pensamientos, aclarar ideas, aprobar los exámenes con mejores resultados, estudiar más rápido y eficientemente, tener una visión global de las cosas, planificar, comunicar, entre otros.

THINK HAPPY (Pensar feliz)

La motivación es el objetivo principal de esta estrategia, recupera la importancia de impulsar a nuestros estudiantes en el propio proceso de aprendizaje. Vale la pena reflexionar acerca de nuestras propias estrategias y la manera que impactan en nuestros alumnos ante nuevas generaciones, nuevas características y estilos, por lo tanto, se requiere hacer de lado las prácticas tradicionales que dejan estático al alumno en su propio proceso. Es importante que, a través de las actividades, se despierten todos los sentidos para disponer a nuestro cerebro a un mejor ambiente, en el que el alumno va descubriendo poco a poco sus habilidades. “Conocer nuestras auténticas motivaciones nos puede permitir enfocar mucho más nuestra creatividad” (Ponti y Ferras, 2006:93).

THINK TEAM (Pensar en equipo)

En el ámbito de colaboración y trabajo en equipo, el Nuevo Modelo Educativo de Educación Media Superior 2018, descrito en el perfil de egreso del estudiante, establece que el alumno “Trabaja en equipo de manera constructiva, participativa y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud constructiva” (SEP, 2017:27). Para lograr este objetivo se requieren diversas estrategias dentro y fuera del salón de clase, al ser una competencia de aprendizaje para la vida, es importante estimular el proceso creativo para diseñar y aplicar actividades que despierten un sentido de colaboración y no de competencia para la construcción de un ambiente armónico. Ponti y Ferras (2006) establecen que la creatividad y cooperación son grandes amigas; de hecho, no hay una gran idea sin colaboración.

La aportación que se realiza con base en estas siete estrategias para potenciar el talento creativo, busca ser una herramienta docente para ampliar las posibilidades de propiciar un proceso educativo creativo y de calidad, no cabe duda que algunas de las estrategias que ya implementamos cubren alguna de ellas y analizando el impacto que tienen podemos visualizar algunas otras que puedo gestionar desde mi asignatura en el bachillerato.

Finalmente, tal como establece la primera estrategia, este proceso inicia desde nuestro ser docente para poder implementarlo en el salón de clase. Potenciar nuestra habilidad creativa para

que de esta manera pueda permear sobre nuestra práctica educativa deberá ser una tarea diaria. “Los grandes sistemas necesitan grandes líderes. Es evidente que los alumnos mejorarán su rendimiento escolar si los estimulan profesores que sepan motivarlos, y que las escuelas evolucionarán favorablemente si tienen un director con visión de futuro” (Robinson, 2016: 300). En definitiva, si el alumno experimenta prácticas novedosas y significativas en el proceso de aprendizaje, el docente que las ha diseñado se convierte en un profesor modelo que, teniendo un objetivo, desarrolla experiencias inigualables.

Fuentes de consulta

- Buzan, T. (2004). *Cómo crear mapas mentales*. Madrid: Urano.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. D. (1998). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. México: Paidós.
- Edwards, M. (2012). *Innovación, blog sobre invención y creatividad de tendencias 21*. Recuperado de: https://www.tendencias21.net/innovacion/Que-es-la-creatividad_a37.html.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI de España editores, S.A.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ponti, F. y Ferras, X. (2006). *Pasión por innovar: de la idea al resultado*. Barcelona: Granica.
- Recio, H. (2004). *Creatividad en la solución de problemas*. México: Trillas.
- Riding, R. y Rayner, S. (1999). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behavior*. Londres: David Fulton Publishers.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas*. México: Grijalbo.
- Sánchez, H. R. (2004). *Creatividad en la solución de problemas*. México: Trillas.
- SEP (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. Recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>.

Origen de la Dirección General de Docencia de Pregrado de la UAA

Departamento de Formación y Actualización Académica

Resumen

En el marco del 45 aniversario de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se presenta en este artículo los orígenes de la Dirección General de Docencia de Pregrado, como el área administrativa encargada de “diseñar y ejecutar las políticas y programas institucionales de apoyo a la docencia de pregrado y coordinar programas de apoyo a maestros y alumnos” (UAA, 2015: 29).

Palabras clave: docencia, pregrado, profesor, universidad.

Introducción

La docencia, investigación y difusión son las tres funciones sustantivas de una institución de educación superior. En el caso de la docencia, uno de los fines de la Universidad Autónoma de Aguascalientes es “impartir la enseñanza media y superior en el Estado de Aguascalientes” (UAA, 2015: 7), por lo cual el Estatuto de la Ley Orgánica plantea que “los fines de la universidad se centran en formar a los estudiantes desde una perspectiva humanista que enfatiza el desarrollo equilibrado e integral de las dimensiones de su persona, lo cual les permita desempeñarse exitosamente como futuros profesionistas y vivir la vida con plenitud y calidad” (UAA, 2015: 22).

Para lograr estos fines, el desarrollo de una docencia de calidad es imprescindible, que, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2014, “tiene como propósito formar integralmente y con un alto sentido humanista a los estudiantes en programas y procesos educativos de alta calidad reconocidos nacional e internacionalmente; de esta forma, los egresados son altamente competentes y contribuyen de forma efectiva al desarrollo sustentable de su entorno” (UAA, 2016b: 88).

En este contexto, actualmente la docencia en la UAA se desarrolla en los niveles medio superior, superior y posgrado en 10 centros y 65 departamentos académicos, y está apoyada de manera directa por las áreas administrativas de Docencia de Pregrado, Investigación y Posgrado, Difusión y Vinculación, y Servicios Educativos (UAA, 2016a).

Las raíces: Dirección General de Asuntos Académicos

Las áreas administrativas antes mencionadas tienen su origen en el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (IACT) antes de su transformación en UAA, particularmente en las funciones desarrolladas por los departamentos (IACT, s/f) de: Psicopedagógico, Incorporación y Revalidación de Estudios, Difusión Cultural, Actividades Extracurriculares, Promoción Deportiva y Educación Audiovisual. Lo anterior sirvió como base para proponer en el proyecto de transformación del IACT a UAA, la creación de la Dirección General de Asuntos Académicos, como un área encargada de “diseñar los cursos y carreras, especificar los métodos particulares de

enseñanza para cada caso y la utilización de los recursos auxiliares [...] [así como] adoptar los métodos de evaluación” (UAA, 2009: 99).

Al formalizarse legalmente el nacimiento de la Universidad Autónoma de Aguascalientes con la publicación de su primera Ley Orgánica y Estatuto (UAA, 1974), las funciones planteadas para la Dirección General de Asuntos Académicos correspondieron al diseño de planes y programas de estudio, selección y diseño de material didáctico, evaluación de la enseñanza, incorporación de instituciones, formación de los profesores, entre otras.

Personal de la Dirección General de Asuntos Académicos, coordinado por el doctor Luis Manuel Macías López.



Posteriormente, en 1977 se realizó una reforma a la estructura orgánica de la institución con el propósito de mejorar el funcionamiento del sistema departamental; la Dirección General de Asuntos Académicos fue sustituida por un área denominada “Staff Académico”, que “retomarí­a funciones [de aquella] pero sin el peso que ésa tenía, al comprender a los coordinadores de todas las carreras que ofrecía la Universidad” (Martí­nez *et al.*, 2013: 170).

No obstante, en 1980:

[...] pudo verse que la UAA sí necesitaba un área para coordinar docencia, investigación y extensión; por ello la reforma del Estatuto estableció de nuevo la Dirección General de Asuntos Académicos, con tres departamentos que, evitando la concentración de recursos, deberían jugar un papel estratégico de impulso y coordinación de esas actividades en todos los centros de la institución (Martí­nez *et al.*, 2013: 185).

En ese sentido, las funciones principales de esta área de apoyo a los Centros Académicos fueron el diseño y actualización de planes de estudio, la formulación de las políticas de investigación, la planeación de actividades de extensión universitaria, evaluación del personal académico, entre otras (UAA, 1980). En congruencia con estas funciones, la Dirección General de Asuntos Académicos se estructuró en 1980 con los siguientes departamentos: Apoyo a la Docencia, Apoyo a la Extensión y

Apoyo a la Investigación e Intercambio Académico (UAA, 1982). En 1983 se crearon otros dos departamentos: Asesoría Psicopedagógica y Orientación Vocacional, y Videoproducción Docente, además de adecuarse los nombres de dos de los departamentos iniciales para quedar de la siguiente manera: Apoyo a la Docencia e Intercambio Académico, y Apoyo a la Investigación y Educación Continua (UAA, 1985).



Personal de la Dirección General de Asuntos Académicos, coordinado por el doctor Luis Manuel Macías López.

El origen de la Dirección General de Docencia de Pregrado

Durante el periodo de 1996-1998, se efectuaron un conjunto de reformas normativas a la planeación y a la estructura orgánica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Producto de ello, la Dirección General de Asuntos Académicos desapareció para crear en su lugar tres nuevas direcciones generales: Docencia de Pregrado, Investigación y Posgrado, y Difusión¹ (UAA, 1996).

En el caso de la Dirección General de Docencia de Pregrado (DGDP), su función principal fue “diseñar y ejecutar las políticas y programas institucionales de apoyo a la docencia de pregrado y coordinar programas de apoyo a maestros y alumnos” (UAA, 1998b:27); para ello, se crearon los siguientes departamentos: Apoyo a la Formación Integral, Desarrollo Curricular, Estudios Incorporados,² Formación y Evaluación de Profesores, Orientación Educativa y Deportes (UAA, 1998a).

Finalmente, durante el periodo 2010-2011 se realizaron cambios a la estructura orgánica de la DGDP, creándose la Dirección General de Servicios Educativos principalmente para “coordinar las actividades de apoyo y asistencia a la formación integral de los estudiantes, así como aquellos estudios complementarios y actividades académicas que busquen fortalecer la formación educativa de los estudiantes y su competencia académica” (UAA, 2015: 30), por lo cual, la Dirección General de Docencia de Pregrado desarrolla actualmente las siguientes funciones (UAA, 2015: 29):

- Apoyar técnicamente a comités de diseño y revisión de carreras en la formulación de planes de estudios y métodos de enseñanza.
- Evaluar internamente los programas de pregrado, en los términos que establezca el reglamento respectivo; realizar estudios de resultados; dar seguimiento a los egresados y analizar los datos derivados de los procesos selección de alumnos, de cuya preparación técnica se encargará.



Personal de la Dirección General de Docencia de Pregrado, coordinado por la doctora Laura Elena Padilla González.

- Coordinar los procesos de evaluación interna y externa de programas de educación media y de pregrado.
- Auxiliar actividades de formación para el personal académico.
- Apoyar a centros y departamentos para la evaluación de los profesores, encargándose de la evaluación semestral por los alumnos de pregrado y posgrado, y de la integración de datos para las evaluaciones bienales.
- Diseñar proyectos de innovación educativa que contribuyan al mejor nivel de logro de los objetivos formativos.
- Coordinar la evaluación de egreso de los estudiantes.
- Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Realizar estudios con empleadores para retroalimentar y actualizar los planes de estudio.
- Coordinar la supervisión de los estudios incorporados.
- Fomentar nuevas modalidades de programas educativos.

Para el desarrollo de estas funciones, la DGDP se estructura actualmente en cinco departamentos: Control y Seguimiento Docente, Desarrollo Curricular, Evaluación Educativa, Formación y Actualización Académica, e Innovación Educativa (UAA, 2016a).

1 Más adelante cambió de nombre a Dirección General de Difusión y Vinculación.

2 Más adelante cambió de nombre a Departamento de Evaluación de Programas Académicos.

Conclusión

Las funciones que actualmente desarrolla la Dirección General de Docencia de Pregrado tienen su raíz y origen en la Dirección General de Asuntos Académicos, misma que fue diseñada desde el proyecto de transformación del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a partir de las actividades realizadas por algunos departamentos del IACT.

El crecimiento de la UAA en el número de estudiantes, profesores y programas educativos, entre otros factores, derivó en la necesidad de crear nuevas áreas administrativas a partir de las funciones que desempeñaba la Dirección General de Asuntos Académicos, una de ellas fue la Dirección General de Docencia de Pregrado.



Personal de la Dirección General de Docencia de Pregrado, coordinado por el maestro Juan José Shaadi Rodríguez.

Fuentes de consulta

- Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (s/f). *Memoria de las Actividades del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología. Ejercicio 1972*. México: IACT.
- Martínez, H., Pérez, A. y Martínez, F. (2013). *Quadragesimo. Crónica de un alumbramiento*. México: UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (1974). *Ley Orgánica y Estatuto de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. México: UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (1980). Ley Orgánica y Estatuto. En *Correo Universitario*, 18 de septiembre de 1980. México: UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (1982). *Memoria 1978-1980*. México: UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (1985). Carta de Organización aprobada por el H. Consejo Universitario el 11 de marzo de 1983. En *Folleto de Información UAA 1985*. México: UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (1996). *Propuesta de Reformas a la Estructura Orgánica y Normativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. México: UAA-DGPD (documento mecanoscrito).
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (1998a). Carta de Organización aprobada por el H. Consejo Universitario el 19 de agosto de 1997. En *Folleto de Información 1998*. México: UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (1998b). Ley Orgánica y Estatuto. En *Correo Universitario*, cuarta época, No. 30, junio de 1998. México: UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2009). *Proyecto Original de la Universidad Autónoma de Aguascalientes 1973*. México: UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2015). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Estatuto de la Ley Orgánica*. Consultada el 9 de marzo de 2018 en: <https://docsge.uaa.mx>.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2016a). *Carta de Organización*. Consultada el 9 de marzo de 2018 en <https://docsge.uaa.mx>.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2016b). *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2024. Trazando el Rumbo Institucional*. México: UAA.

Trayectorias universitarias: licenciada Martha Imelda Alba Olvera

Departamento de Evaluación Educativa



*En memoria de este ser humano excepcional
que tocó la vida institucional
y la de aquellos que tuvimos la fortuna
de conocerla. Descanse en paz.*

*Licenciada Martha Imelda Alba Olvera
(1964-2018)*

Este espacio está dedicado a presentar la labor de la licenciada Martha Imelda Alba Olvera en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) a lo largo de 25 años, en los que contribuyó en actividades de supervisión y evaluación educativa.

La licenciada Alba se incorporó a la universidad el 4 de diciembre de 1989, a la Dirección General de Asuntos Académicos, cuando era director el doctor Luis Manuel Macías López, como encargada de los bachilleratos incorporados a la UAA. Sus principales aportaciones fueron:

1. Diseñar y aplicar la estrategia de supervisión a las escuelas incorporadas a la UAA.
2. Organizar y coordinar las reuniones con los directores y orientadores educativos.
3. Convocar y colaborar con el Centro de Educación Media, para llevar a cabo las academias de cada una de las áreas curriculares.
4. Ser el vínculo con el Instituto de Educación de Aguascalientes en el nivel medio superior y los bachilleratos incorporados.
5. Asesorar a las instituciones que aspiraban integrarse a la universidad.

En este periodo, la licenciada Imelda fue pieza importante en el proceso de incorporación de los siguientes bachilleratos:

Nombre de la institución	Fecha de incorporación
Técnico en Enfermería (Central Médico Quirúrgica)	23 febrero 1990
Instituto Anita Brenner	31 mayo 1990
Instituto Latinoamericano	19 marzo 1991
Colegio Independencia	13 junio 1991
Centro Escolar El Encino	18 mayo 1992
Instituto Motolinía	12 junio 1992

Fuente: Departamento de Evaluación de Programas Académicos, 2010.

En el periodo de la directora general de Asuntos Académicos, doctora Laura Elena Padilla González, el área de escuelas incorporadas se convirtió en el Departamento de Evaluación de Programas Académicos, se designó a la licenciada Imelda como jefa, quien contribuyó a la incorporación de las siguientes instituciones:

Nombre de la institución	Fecha de incorporación
Colegio Cristóbal Colón	27 mayo 1994
Colegio Esperanza	20 junio 1996
Centro Escolar Triana	27 febrero 1997
Bachillerato Miguel de Cervantes (Lagos de Moreno, Jalisco)	17 abril 1997
Centro Educativo Asunción	15 junio 2000
Colegio Teresa de Ávila (Lagos de Moreno, Jalisco)	20 marzo 2002

Fuente: Departamento de Evaluación de Programas Académicos, 2010.

Aunado a las anteriores actividades, se sumó para llevar el registro de las evaluaciones y acreditaciones externas de programas educativos de pregrado, así como para apoyar en las áreas académicas, a fin de realizar los procesos correspondientes.

Para el año 2003, los retos del departamento crecen y la licenciada Alba y su equipo generaron el Programa de Auditoría Académica a los programas educativos de pregrado, que fue un parteaguas en materia de evaluación educativa en la institución.

En el año 2011 se presentó una reestructura en el departamento y se incrementaron las responsabilidades, al convertirse en el Departamento de Evaluación Educativa. La licenciada Alba asume la labor de coordinar la aplicación de exámenes de egreso, realizar el seguimiento de egresados, coordinar la evaluación interna y externa de programas educativos y continuar con la supervisión de escuelas incorporadas y la adhesión de dos escuelas más de bachillerato:

Nombre de la institución	Fecha de incorporación
Preparatoria Entorno	13 diciembre 2011
Preparatoria Independencia (Calvillo, Aguascalientes)	13 diciembre 2012

Fuente: Departamento de Evaluación Educativa, 2012.

Para el año 2014, la licenciada Imelda se incorporó al Centro de Educación Media en el plantel oriente, donde se dedicó a la revisión de los programas de materia y ser coordinadora de orientadores educativos.

En la larga trayectoria de la licenciada Alba se destaca como una persona que motivó a muchos con su ejemplo, su trato amable y cálido, con lo que deja un legado de bondad y humanidad en los procesos de evaluación y supervisión educativa.

Fuente de consulta

Alba, M. (2010). *Desarrollo cronológico de la incorporación de estudios, documento de trabajo*. México: UAA.

La formación docente para la enseñanza en la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Departamento de Formación y Actualización Académica

Resumen

El Modelo Educativo Institucional (MEI) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes es el principal referente de la educación que en ella se imparte. En él se establecen las directrices más relevantes para lograr una formación integral y humanista, a partir de su concepción socioconstructivista centrada en el educando y acorde con las tendencias educativas del siglo XXI. Para lograr la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje, con base en los preceptos del MEI, es indispensable que la formación de los profesores sea integral y equilibrada entre el saber pedagógico y didáctico para su aplicación y el de sus áreas de especialización en cuanto a las disciplinas que imparten.

Palabras clave: Modelo Educativo Institucional, enseñanza, práctica docente, didáctica, formación docente.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son componentes esenciales del sistema que integra el Modelo Educativo Institucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, su desarrollo depende de la manera como se propicia la interacción entre el profesor, el estudiante y los contenidos de aprendizaje recuperados del currículo del programa educativo en cuestión. Asimismo, se ven impactados por el reconocimiento de la formación del estudiante como finalidad educativa, y por la comprensión misma sobre la educación (UAA, 2007).

En este sentido la enseñanza se concibe como: “un proceso de intervención, creativo, intencionado y sistemático, con objetivos explícitos que facilitan la interacción del estudiante con los contenidos, a fin de que construya su aprendizaje” (UAA, 2007: 9). De igual forma, la enseñanza se fundamenta en los avances de la ciencia y la tecnología, en las características de los contenidos y de los estudiantes con base en sus intereses, con-

cimientos y experiencias, en el contexto y en el diseño colegiado de un currículo que se concreta en tres niveles representados por el plan de estudios, el programa de materia y plan de sesión o experiencia de aprendizaje (UAA, 2007). Cañedo y Figueroa coinciden al afirmar que la enseñanza:

No se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente; esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y valoral (2013: 2).

Aunque el docente adapta las dimensiones a su práctica según sus prioridades, la dimensión didáctica es esencial, pues se “refiere a la importancia que los profesores le dan a la planeación, la

metodología que usan, en particular las *estrategias discursivas de desarrollo temático y estrategias de interacción*,¹ así como la evaluación del aprendizaje” (Cañedo y Figueroa, 2013: 1).

Para abordar una enseñanza con las referidas características, es indispensable una formación docente que posibilite al profesor la actualización continua y el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le ayuden a encarar los retos de desempeño en el siglo XXI; entre ellos: ser un líder educativo que impulse procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante y en ambientes favorables para su participación individual y colaborativa; así como promover un aprendizaje autónomo y gradual, por medio de una evaluación imparcial y objetiva, que posibilite al estudiante mejorar de manera oportuna sus resultados.

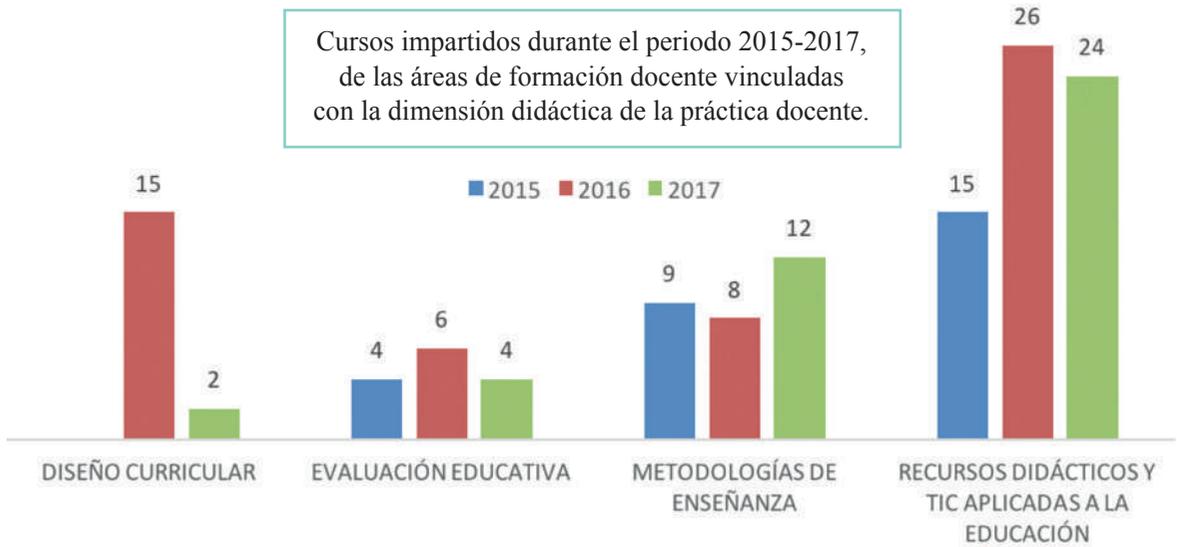
Por ello, en la UAA se trabaja a favor de una formación integral y equilibrada del docente en dos ámbitos: el disciplinar y el pedagógico; ambos complementarios para afrontar el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje acorde con las orientaciones del MEI, y aunque la experiencia del profesor es un factor elemental y fuente de enriquecimiento para esa práctica, no sustituye a

ninguno de los dos. El primero posibilita la vinculación de la práctica docente con los temas de investigación en el área de especialización de las disciplinas que se imparten, así como el contexto cultural, social, económico, y los posibles campos de desempeño laboral. El segundo propicia la comprensión del currículo en el cual se está implementando la enseñanza, a fin de identificar las características del futuro egresado, y en función de ello desarrollar ciclos sistemáticos para mejorar su didáctica: formarse, planear, implementar, evaluar y reflexionar sobre los retos a superar, emprender los ajustes o cambios necesarios y volver a iniciar este proceso. Para ello, el Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA) asume el reto de:

Facilitar en los profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes una formación y actualización docente a través de un conjunto integrado de servicios educativos diversificados y flexibles que coadyuven en desarrollar una docencia renovada y de calidad, acorde con los planteamientos del Modelo Educativo Institucional y a las tendencias de la educación media superior y superior (UAA, 2013: 2).

Como su servicio principal, se ofrecen cursos en ocho áreas: Diseño curricular, Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación y Evaluación educativa; además, en Formación humanista, Identidad institucional, Lenguas extranjeras y Tutoría. También se brindan asesorías pedagógicas y, de forma eventual durante todo el año, se realiza y difunde material impreso y electrónico para la divulgación del quehacer educativo en los niveles medio superior y superior, principalmente. Centrándonos en el referido servicio principal del DEFAA, en la siguiente gráfica se muestran los cursos del periodo 2015 al 2017, de las áreas de formación que se encuentran más estrechamente vinculadas a la práctica docente desde su dimensión didáctica:

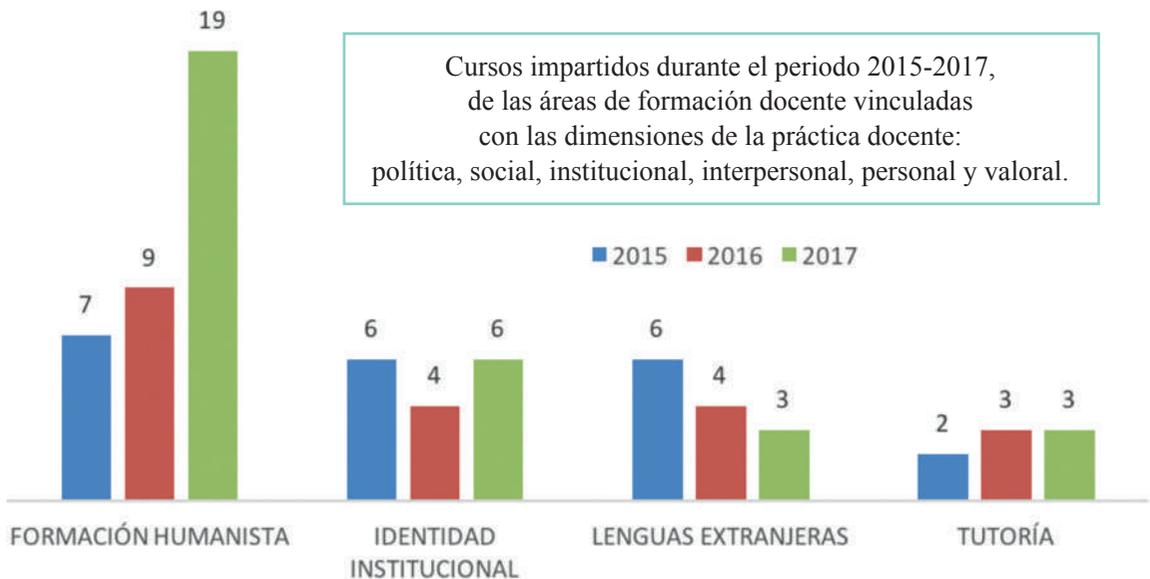
1 Las estrategias discursivas de desarrollo temático y de interacción son activadas por el docente para establecer las condiciones de comunicación entre él y sus estudiantes, sobre el “significado de los contenidos y acciones o actividades que emprenden en torno a los objetivos de las materias” (Cañedo y Figueroa, 2013: 11). Con las primeras, se fomenta la construcción del conocimiento en los estudiantes, se definen y clarifican los contenidos; éstas se comienzan a delinear desde la planeación y, durante la implementación, surgen espontáneamente a partir de la experiencia, organización y dominio del profesor sobre los contenidos y objetivos educativos. Se observan en la formulación de preguntas y selección de ejemplos, entre otros, por parte del docente, para rescatar los conocimientos previos de los estudiantes. Por su parte, las estrategias discursivas de interacción sirven para acercar a los estudiantes a los contenidos; su control depende de la forma en que éstos reaccionan al participar y preguntar; se observan cuando los profesores verifican la comprensión de los alumnos, responden sus preguntas, conectan e integran ideas, facilitan o motivan el discurso, entre otros (Cañedo y Figueroa, 2013: 11-15).



Fuente: Base de datos del Departamento de Formación y Actualización Académica, 2018.

En cuanto a la primera área de izquierda a derecha, los temas abordados han sido el diseño de planes de estudio, de programas de materia y de experiencias de aprendizaje. En la segunda, el diseño de instrumentos, la adaptación y el uso de estrategias para la evaluación de los aprendizajes por competencias y objetivos; así como, la autoevaluación y evaluación externa de los programas educativos de la institución. En cuanto a la tercera área, metodologías de enseñanza, la adaptación y uso de aquellas centradas en el aprendizaje del estudiante: basado en problemas, colaborativo, por casos, por problemas, por proyectos, aprendizaje-servi-

cio y socio-afectiva. En la cuarta, han prevalecido los temas relacionados con el desarrollo de habilidades informativas: búsqueda de información y uso de los recursos disponibles en el Biblioteca Digital de la institución; el uso de la plataforma educativa institucional “Ámbito Académico”, en los espacios de “Aula Virtual” y “Trabajo Colegiado”; y, uso de los recursos *Office 365*; entre otros, para uso de software y plataformas en la Internet: Programación en R, control estadístico de procesos, redes sociales con enfoque educativo, procesamiento de imágenes, *Prezi*, y la radio como herramienta educativa.

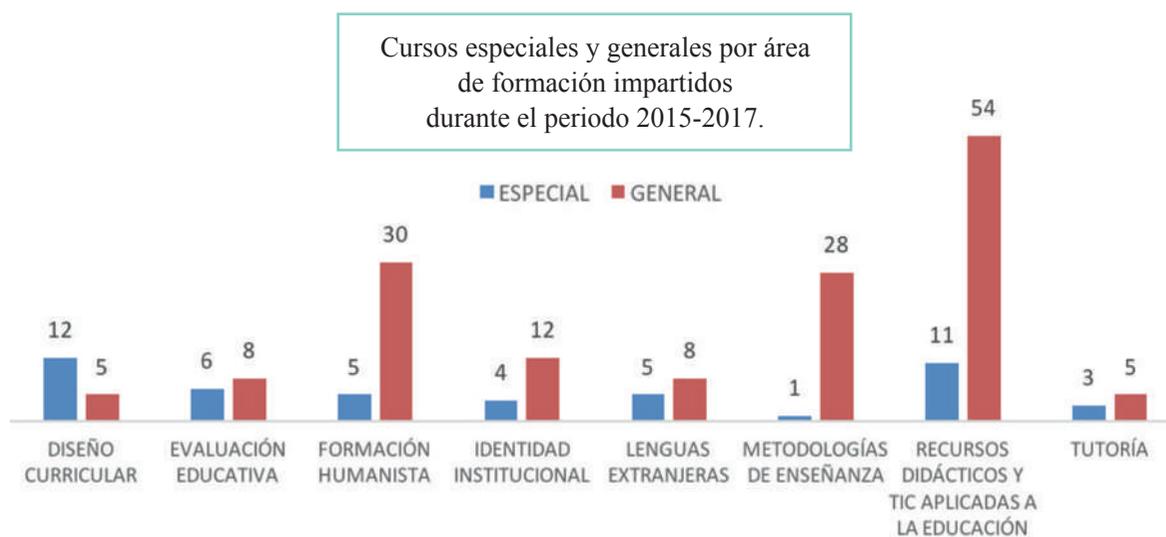


Fuente: Base de datos del Departamento de Formación y Actualización Académica, 2018.

En cuanto a la formación humanista, los temas abordados en general son: historia de la educación, apreciación de las artes y la cultura, lectura, redacción de documentos académicos, perspectiva de género en la docencia, resolución pacífica de conflictos, reactivación de la cultura física y deportiva del docente, reflexión sobre la práctica docente y desarrollo personal: equilibrio emocional, saber convivir y formación en valores. En el área de identidad institucional ha prevalecido la inducción a la institución, el papel del docente de acuerdo con el MEI, y gestión y liderazgo. Sobre las lenguas extranjeras, inglés básico I, II y III, e independiente II y III, comunicación oral y comprensión auditiva, desarrollo profesional del

profesor de idiomas I, II y III, y preparación para el examen TOEFL.

La formación que se ofrece en el DEFAA responde a los preceptos del MEI, el cual es el principal referente del Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD), que se opera acorde con la normativa institucional. La oferta de cursos es diseñada semestralmente, con base en el diagnóstico de necesidades, se ajusta de ser necesario, a partir de la demanda durante las inscripciones, entre otros factores y, a partir de la solicitud expresa de algunos profesores que se organizan para la impartición de cursos denominados especiales, para dar atención a necesidades de formación comunes al grupo y detectadas en la academia.



Fuente: Base de datos del Departamento de Formación y Actualización Académica, 2018.

Como se puede observar, la formación docente en la institución apela a facilitar a los docentes el desempeño de su práctica educativa, de manera flexible, con la planeación de la enseñanza en sus tres niveles de concreción curricular [plan de estudios, programa de materia y experiencia de aprendizaje], la implementación de metodologías centradas en el aprendizaje del estudiante, la incorporación de los recursos didácticos y de tecnologías aplicadas a la educación, disponibles en la institución, y la integración de estrategias de evaluación. Complementando ésta con su formación en otras áreas que les faciliten desempeñarse en el contexto educativo de la UAA.

En este sentido, en el estudio realizado por Teresa Cañedo y Alma Figueroa (2013), investigadoras del Departamento de Educación de esta institución, sobre profesores que tomaron cursos de formación pedagógica en la misma, durante el periodo 2008-2011, se revela que 93% de los profesores encuestados señalan planear actividades significativas para sus clases, identificando en los estudiantes mayor disponibilidad, interés, atención, motivación, comunicación y confianza con el profesor, ambiente acogedor, participación en clase, creatividad e innovación, calidad en los trabajos; diversión al aprender y significación del mismo; organización y toma de decisiones;

aumento de calificaciones y menos reprobación; aprendizaje y trabajo colaborativo, además de la optimización del tiempo y los recursos disponibles. En cuanto a la implementación de la enseñanza, 91% promueve el pensamiento crítico, que se evidencia en las preguntas realizadas por sus estudiantes, en su entusiasmo y creatividad al realizar tareas y trabajos para resolver alguna situación o problemática real, en la vinculación que logran en sus participaciones entre los contenidos, su práctica profesional, laboral y vida cotidiana, en la integración y vinculación de los contenidos con otras materias, reconocen la utilidad de los aprendizajes, en su uso del lenguaje al desarrollar tareas y trabajos. Sobre la evaluación de los aprendizajes, los profesores refieren utilizar: exámenes escritos, tareas y proyectos; también, aunque menos, el portafolios, listas de cotejo y exámenes orales; y al respecto notan en los alumnos mayor confianza en sí mismos, reflexión, apertura, tolerancia y respeto en la comunicación y retroalimentación, disposición para mejorar, creatividad, esfuerzo por comprender temas y aplicar ejercicios en clase, capacidad de análisis de problemas reales, responsabilidad, calidad en su desempeño y trabajos, y más aprobación; además, menos inconformidades y estrés. Con la formación pedagógica recibida en

la institución, 99% han podido reflexionar sobre su práctica, de éstos, 61% además de ello, ha podido mejorar algunos aspectos de su práctica docente (Cañedo y Figueroa, 2013: 7-8).

Conclusión

En el contexto institucional, la formación integral de los estudiantes implica la atención en las diversas dimensiones [profesional, intelectual, actitudinal, valoral, física, cultural y social], contempladas en el MEI (UAA, 2007), con el anhelo de que además alcancen un rendimiento académico adecuado a las demandas curriculares de desempeño académico y profesionales a las que se enfrentarán en un futuro. La referida formación del estudiante, se concreta en el trabajo diario que se realiza en las aulas; la práctica docente, para la cual es esencial la formación didáctica en la meta por lograr una planeación, implementación y evaluación de la enseñanza congruente con el proyecto educativo en cuestión. Existe un Modelo Educativo Institucional que aspira por el autoconocimiento del profesor y la integración de su plan de formación a partir de la reflexión, a fin de posibilitarle una mejora continua en su práctica educativa.



Fuentes de consulta

- Cañedo, T. y Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica, revista electrónica de educación*. Aguascalientes: ITESO. Recuperado el 2 de abril de 2018 en: <https://bit.ly/2GXG7ba>.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2018). *Base de datos del Departamento de Formación y Actualización Académica*. Aguascalientes: UAA-DGDP-DEFAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2013). *Misión y visión del Departamento de Formación y Actualización Académica*. Aguascalientes: UAA-DGDP-DEFAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2007). Modelo Educativo Institucional, en *Correo Universitario*, séptima época, No. 15. [Primera reimpresión]. 29 de mayo de 2015. Aguascalientes: UAA.

Recursos educativos abiertos

Lorena Lizbeth Torres Guzmán

Los recursos educativos abiertos son definidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) como “[...] materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que han sido publicados con una licencia de propiedad intelectual que permite su utilización, adaptación y distribución gratuitas”. Actualmente, se dispone de una gran variedad de recursos de este tipo, entre ellos se pueden encontrar:



Es una herramienta para crear con un diseño básico presentaciones y proyectarlas en tiempo real usando cualquier dispositivo como control remoto; permite agregar encuestas y objetos usando un código Markdown. Sitio web oficial: <https://www.swipe.to/>



Piktochart es una herramienta fácil e intuitiva para crear infografías, presentaciones, carteles y otros recursos visuales con diseños de gran calidad. Sitio web oficial: <https://piktochart.com/>



Es útil para crear videos y presentaciones animadas, brinda paquetes con costos para objetos y personajes; no obstante, su versión abierta es bastante completa, su interfaz es muy sencilla y su diseño atractivo. Sitio web oficial: <https://www.powtoon.com/index/>

Pixton permite crear historietas digitales desde la PC o bien a partir de la aplicación móvil disponible para todos los sistemas operativos, los cómics son fáciles y rápidos de crear, y podrán compartirse en diversas plataformas y grupos. Sitio web oficial: <https://www.pixton.com/mx/>



Tagxedo es un creador de nubes de palabras, en ellas se resaltarán las frases más utilizadas, permite elegir diseño, tipo de letra, colores, formas y siluetas. Sitio web oficial: <http://www.tagxedo.com/>



GoConqr permite crear mapas mentales, fichas, test, diagramas y apuntes. Anteriormente esta herramienta era conocida con el nombre de ExamTime. Sitio web oficial: <https://www.goconqr.com/es/examtime/>



Estos recursos representan un amplio panorama de alternativas para que los estudiantes autogestionen su aprendizaje, diseñando sus productos o consultando material que el profesor presente, como parte de la planeación didáctica realizada; de cualquier forma los recursos educativos “[...] proporcionan una oportunidad estratégica para mejorar la calidad de la educación” (UNESCO, 2017). Para más información, siga al Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA), a través de sus redes sociales o en su página web oficial.

Fuente de consulta

UNESCO (2017). *Recursos Educativos Abiertos*. Recuperado el 03 de mayo de 2018 en: <https://bit.ly/2HLzIFX>.

Semblanzas de autores

César Ricardo Azamar Cruz

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesor por asignatura de las experiencias educativas “Composición de textos en español” y “Gramática comunicativa del español” en la facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Sus líneas de investigación en la educación superior son: pedagogía crítica, estudios de género y crítica cultural. Ha publicado, en 2017, “Lectura y escritura críticas en la universidad para la construcción de sujetos críticos” y “El aula y otros espacios formativos” en volúmenes de la Universidad de Tlaxcala y el Centro de Investigaciones y Estudios de Género-UNAM, respectivamente.

Pascal Marcel Bomy

Cuenta con Licenciatura en Inglés y Maestría en Francés como Lengua Extranjera. Es profesor del Departamento de Idiomas, adscrito al Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ha impartido las materias de Francés general como lengua extranjera, el Taller de preparación al nivel B2 del idioma francés y el Curso-Taller de Cine Francés, entre otras.

José Ángel del Moral Palacio

Doctor en Filosofía. Anteriormente profesor en: Universidad de Guanajuato, Universidad Iberoamericana, Universidad del Valle de Atemajac y Universidad Autónoma de Querétaro. En la Universidad Autónoma de Aguascalientes ha sido profesor del Departamento de Filosofía del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, y actualmente del Departamento de Filosofía y Letras del Centro de Educación Media. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, presidente de la Academia Nacional Mexicana de Bioética, Capítulo Aguascalientes y del Comité de Bioética del Hospital Star Médica. Miembro de la Asociación Filosófica de México, de la Red Regional Centro-Norte de Investigadores en Filosofía, la Comisión Estatal de Bioética de Aguascalientes y la Fundación Intervive. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Autor de numerosos artículos, capítulos de libros y cuatro libros.

José Manuel Muñoz Arellano

Especialista en Diseño Curricular en el Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior del Estado de Guanajuato. Licenciado en Pedagogía y maestro en Educación. Docente en la Universidad Latinoamericana en León, Guanajuato, donde imparte las siguientes asignaturas: Fundamentos para el aprendizaje y éxito profesional, Creatividad y comunicación interpersonal, Trabajo en equipo, colaboración y solución de conflictos y Pensamiento crítico. Miembro del equipo Educación y capacitación en derechos humanos A.C. (EDHUCA) y de la Red Kunlab.

Lorena Lizbeth Torres Guzmán

Licenciada en Asesoría Psicopedagógica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se ha desempeñado como docente desde el año 2015 en educación superior en la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP) y Universidad La Concordia (ULC) y a nivel medio superior en Telebachilleratos Comunitarios de Aguascalientes. Desde el año 2010 ha colaborado en el Departamento de Formación y Actualización Académica en actividades relacionadas con base de datos, asesoría pedagógica, locución del programa radiofónico “El Gis”, seguimiento, evaluación, y como profesora/formadora de cursos impartidos por el mismo departamento, especialmente del área de formación docente denominada Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación.

Lorena Paulina Velázquez Macías

Licenciada en Enseñanza del Inglés en 2012 y maestra en Investigación Educativa en 2015 por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Docente investigador para el Programa de Fomento al Segundo Idioma, la Academia de Inglés para Propósitos Académicos Específicos, el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras y la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés. Impartiendo las materias de Academic Writing, Academic and Creative Writing, Learning Strategies y Grammar in Context en el Departamento de Idiomas y Técnico Docente en Proyectos de Investigación del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Departamento de Evaluación Educativa

Nace en el año de 1997 como Departamento de Estudios Incorporados en la Dirección General de Docencia de Pregrado, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; más adelante cambió de nombre a Departamento de Evaluación de Programas Académicos. En el año 2011 se reestructura y asume el nombre actual, con la coordinación de las áreas: Evaluación de Programas Educativos, Escuelas Incorporadas, Seguimiento de Egresados y Exámenes de Egreso. Actualmente, contribuye a la calidad de los programas educativos del nivel medio superior y superior a través del apoyo al proceso de evaluaciones y acreditaciones nacionales e internacionales; fortalece los procesos educativos por medio de proyectos especiales, en los diferentes niveles de la institución; supervisa el desempeño de las escuelas incorporadas a la UAA con el fin de identificar la eficacia y cumplimiento de los lineamientos de incorporación; coadyuva en los requisitos de titulación a través de la aplicación de exámenes de egreso, y desarrolla vinculación continua con los egresados de los diferentes programas educativos realizando estudios que aporten información de la eficiencia, eficacia y pertinencia de la oferta educativa a nivel pregrado de la institución.

Departamento de Formación y Actualización Académica

Creado en el año 2011, en el marco del proceso de reestructura organizativa de la Dirección General de Docencia de Pregrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con un legado de más de 20 años de experiencia en la formación docente, de su antecesora la Coordinación de la Unidad de Formación Académica de Profesores. El Programa Institucional de Formación y Actualización Docente, aprobado en el año 2013, es la estrategia central del departamento para ofrecer sus servicios: cursos generales y especiales, asesoría pedagógica, así como la investigación y edición de contenidos sobre el acontecer educativo para su divulgación a través de diversos medios.

DOCERE

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica ISSN 2007 - 6487

LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA REVISTA DOCERE

La revista DOCERE tiene el objetivo de enriquecer los saberes del profesorado de los niveles medio superior y superior, del estado, la región y del país, a través de la publicación de artículos sobre temáticas orientadas a las áreas de formación establecidas en el Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD): Identidad institucional, Diseño curricular, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, Metodologías de enseñanza, Evaluación educativa, Formación humanista, Lenguas extranjeras y Tutoría.

SECCIONES

- Tema de interés** (tres a cuatro cuartillas)
Se incluyen artículos relacionados con la educación superior y media superior, procesos educativos a nivel internacional, nacional, regional o local, a fin de difundir retos y la situación académica actual que enfrenta el profesor: innovación, formas de enseñar, modelos de aprendizaje, actividades del profesor, entre otros.
- Modelo educativo y profesores** (tres a cuatro cuartillas)
Espacio para reflexión y análisis sobre la interacción entre ambos componentes por su orientación, influencia y proyección docente en la institución de adscripción del autor; desde la perspectiva de ese modelo, se pueden abordar temas relativos a la comprensión de la educación, la formación del estudiante y del docente como principales actores educativos, la enseñanza, las experiencias de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes y el currículo.
- El docente y su entorno** (tres a cuatro cuartillas)
Se dan a conocer aportaciones de los profesores con base en experiencias sobre las prácticas docentes; se incluyen artículos sobre la trayectoria del profesor, concepciones, nuevas metodologías y propuestas en torno a la educación, entre otros.
- Orientaciones educativas** (tres a cuatro cuartillas)
Se presenta una serie de orientaciones o sugerencias prácticas enfocadas a la planeación, implementación, seguimiento y evaluación de los procesos educativos, con el fin de comprender y abordar preguntas esenciales sobre la práctica docente.

DICTAMINACIÓN

Para garantizar la calidad del contenido de las colaboraciones, los trabajos se someterán a un proceso de dictaminación a doble ciego, para conservar el anonimato de autores y dictaminadores en todo momento, por lo tanto:

1. En el Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA) se realizará una primera lectura de los textos participantes, con el objetivo de verificar si cubre los requisitos de la presente convocatoria.
2. Para los que reúnan los requisitos, el Comité Editorial de la revista DOCERE propondrá dos dictaminadores por cada artículo, a quienes será enviado para su evaluación como especialistas en el tema propuesto.
3. Los resultados serán comunicados a los autores a partir de la fecha indicada en la presente convocatoria, y serán determinados como:
 - a) **Favorable**, sin cambios.
 - b) **Favorable**, atendiendo observaciones menores.
 - c) **No favorable**. El artículo requiere modificaciones mayores.

En caso de discrepancia entre favorable y no favorable, o cualquier situación no prevista en esta convocatoria, el Departamento de Formación y Actualización Académica, como área responsable de la edición de la revista, será quien determine la pertinencia de una tercera dictaminación o dictar el veredicto final, mismo que será inapelable.

La convocatoria para el envío de artículos, se abre dos veces al año en los periodos de mayo a julio y, de octubre a enero.

El tema para cada número se define en la convocatoria correspondiente, al igual que las fechas de publicación. Para más información al respecto síganos por nuestros medios de contacto.

BASES

Se aceptará únicamente un artículo por autor(es), el cual deberá cumplir con todos los elementos de contenido y forma descritos en estos lineamientos, además deberá:

- Ser original y no haber sido publicado anteriormente, o estar participando al mismo tiempo en otro medio para su publicación.
- Estar escrito en español, francés o inglés.
- Aportar elementos objetivos de reflexión que apoyen la práctica docente.
- Estar vinculado con principios educativos de la institución a la que esté adscrito el autor (modelo educativo, curricular o proyecto educativo).

ORIENTACIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

- Indicar el nombre de la sección para la cual se está participando, como encabezado del artículo de forma que aparezca en todas las páginas (Ejemplo, Sección: Orientaciones educativas).
- Respetar el número de cuartillas indicado para la sección a la cual va dirigido su artículo.
- Titular el artículo de forma breve y clara, haciendo referencia a la idea principal del texto; centrado en la parte superior del escrito.
- Enviar dos copias del artículo, una con datos de identificación del autor(es), nombre(s) y apellido(s), justificado a la izquierda y en cursivas, y debajo del título del artículo; de contar con más de un autor, escribir enseguida del principal, sus nombres completos, separados por coma. La otra copia deberá ser ciega, es decir, prescindir de cualquier dato de identificación del autor o autores, ésta será la que se mande a dictaminar.
- Sustentar la argumentación de cada idea en autores clásicos y contemporáneos.
- Citar dentro del texto en formato APA (*American Psychological Association*): asimismo, anotar las referencias completas en un apartado final con el título "Fuentes de consulta".
- Redactar de forma clara, en tercera persona (excepto para la sección *El docente y su entorno* en la que sí se aceptarán artículos en primera persona), con un lenguaje accesible, léxico sencillo, frases cortas y simples. Evitar el uso de lenguaje coloquial.
- Como primer párrafo del texto, agregar un resumen de 100 a 150 palabras, con las ideas principales del artículo; y enseguida, indicar las palabras clave del mismo.
- Identificar el esquema esencial del artículo indicando: introducción, desarrollo y conclusión; dando una extensión proporcionada a cada apartado, con base en la amplitud total del texto; a fin de mantener un equilibrio entre estos apartados.
- Explicar los términos técnicos dentro del texto o con nota al pie.
- Escribir de manera completa las siglas utilizadas la primera vez que aparezcan en el texto, ejemplo: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).
- Utilizar VERSALITAS en todas las siglas.
- Respetar los márgenes superior e inferior de 2.5 cm, e izquierdo y derecho de 3 cm.
- Sangrar todos los párrafos del texto, exceptuando el primero de cada sección que se presente en el escrito.
- Utilizar tipografía Times New Roman, a 12 puntos y, en color negro.
- Utilizar interlineado de texto a 1 punto (sencillo).
- De incluir fotografías, esquemas e imágenes, éstas deberán hacer referencia directa a los contenidos del artículo, estar incrustadas dentro del texto, y ser enviadas por separado en formato .jpg o .tif con resolución de 300 puntos por pulgada.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Al final del artículo, incluir un párrafo, con una breve semblanza curricular del autor o autores que presenta(n) la propuesta, anotando de cada uno: nombre completo, grado académico, institución y área o departamento de adscripción, materias que ha impartido y algún otro dato relevante; todo en una **extensión máxima de 100 palabras**. Esta(s) semblanza(s) no deberá(n) incluirse en la copia ciega del artículo.



CURSOS GENERALES DE FORMACIÓN DOCENTE



**Inscripciones en enero y agosto (periodo extensivo),
y en junio y noviembre (periodo intensivo)**

* Cursos intensivos y extensivos en modalidades presencial, en línea y ambientes combinados

* Se imparten durante cuatro periodos: enero, febrero-junio, julio-agosto, y septiembre-diciembre

ÁREAS DE FORMACIÓN:

- Identidad institucional
- Diseño curricular
- Metodologías de enseñanza
- Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación
- Evaluación educativa
- Formación humanista
- Lenguas extranjeras
- Tutoría

MAYORES INFORMES:

Departamento de Formación y Actualización Académica | Edificio Académico Administrativo, piso 4

Teléfonos: 910-74-00 ext. 205 y 910-74-89

Redocente: formaprofe@correo.uaa.mx

Sitio web: <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa>

 Formación Docente UAA (DEFAA)

 @DEFAA_UAA