

DOCERE

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica

La creatividad en la práctica docente



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



DIRECCION GENERAL DE
DOCENCIA DE PREGRADO



PROCESO DE PENSAMIENTO CREATIVO

"El pensamiento creativo parece no existir hasta que se presenta la oportunidad de utilizarlo"
Edward De Bono

Consiste en la generación intencionada de alternativas de mejora para dar solución a un problema, a partir de una serie de etapas.



1. DETECCIÓN DEL PROBLEMA

Todo empieza por un aspecto que despierta la curiosidad.

2. DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Se crea compromiso entre el individuo y el tema (Velasco, 2012).



4. GERMINACIÓN

Generación de ideas.



3. PREPARACIÓN O ACOPIO DE DATOS

"Antes de entregarse en alas de sus propios análisis y elucubraciones tendrá que coleccionar una infinidad de hechos" (Velasco, 2012:14).

A.

Si las ideas no se generan, se incubará el problema fomentando la reflexión; si el bloqueo persiste, regresar a la etapa 2.

B.

Si el bloqueo fue superado, surgirá la iluminación y continuará con la etapa 5.

5. DESARROLLO DE IDEAS



A.

Si no hay soluciones válidas, volver a la etapa 2.

B.

Si hay soluciones válidas, aceptarlas y perfeccionarlas.



6. EVALUACIÓN CRÍTICA DE LAS SOLUCIONES PROPUESTAS

Comparativa de ventajas y desventajas a través de la comunicación y retroalimentación con otros.

Impulsores del aprendizaje creativo

- 🔍 Mantener la mente abierta a nuevas ideas. Actividad imaginativa.
- 💡 Aprendizaje resolutivo; en cuanto a la capacidad de analizar y comprender todos los componentes de un problema y sus soluciones.

- ❓ Curiosidad y búsqueda de respuestas múltiples.
- ✖ Fomentar el riesgo, a la vez que se enseña a tolerar los fallos y a reflexionar críticamente.
- 🗣 Hacer al alumno participe activo de su enseñanza.

(Armstrong, 2000; Torrance, 1963; Cropley, 1992; Kreitler y Kreitler, 1994; Clarke y Budge, 2010; Gardner, 2007 y Hosseini, 2011, citados en Morlá, Eudave y Brunet, 2018.)

Fuentes de consulta

Morlá, T., Eudave, D. y Brunet, I. (2018). Habilidades didácticas de los profesores y creatividad en la educación superior. Experiencia en una universidad mexicana. *Perfiles Educativos*, 162, 100-116.
Universidad Católica de Cuyo (2014). *El Pensamiento Creativo*. Argentina: UCC-Facultad Filosofía y Humanidades. Recuperado de <https://bit.ly/2IFUfVx>.
Velasco, L. (2012). *Desarrollo del Pensamiento Creativo*. México: Universidad de Londres. Recuperado de <https://bit.ly/2AZNidw>.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DOCERE

Año 10, número 21, agosto-diciembre 2019 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 Universitaria No. 940, Edificio Académico Administrativo, piso 4, Ciudad Universitaria, C.P. 20131, Aguascalientes, Ags. Tel (01-449) 910 74 00 exts. 31412, 31413 y 31414, <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>, revistadocere@correo.uaa.mx. Editora responsable: Martha Hilda Guerrero Palomo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del título otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor No. 04-2018-070312441800-203. ISSN (en trámite). Hecha en México.

Distribución gratuita.

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

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

El lector y/o usuario que utilice el material publicado en la revista *DOCERE* de la Universidad Autónoma de Aguascalientes deberá, en todos los casos: a) reconocer la autoría del material utilizado, proporcionando un enlace a la licencia (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), además de indicar si se han realizado cambios al material; b) queda prohibido utilizar el material proveniente de la revista *DOCERE* con finalidad comercial y, c) en los casos en los que se realice la remezcla, transformación o creación, a partir del material publicado de la revista *DOCERE*, se deberá dar reconocimiento de los derechos que correspondan a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en su carácter de titular de la materia protegible utilizada. En caso de infracción a lo antes dispuesto, el lector y/o usuario se hará acreedor a las sanciones que establece la legislación de la materia.



Universidad Autónoma de Aguascalientes, Edificio Académico
Administrativo, piso 4, Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria,
C.P. 20131, Aguascalientes, Ags.

Tel. (449) 910-74-00, exts. 31412, 31413 y 31414

<https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>

[https://www.uaa.mx/portal/docentes/formacion-docente/
actualizacion-educativa/](https://www.uaa.mx/portal/docentes/formacion-docente/actualizacion-educativa/)

<https://www.uaa.mx/portal/comunicacion/publicaciones/>

e-correo: 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. Ana Luisa Topete Ceballos
Departamento de Letras

Universidad de Estudios Avanzados, Campus Aguascalientes

Lic. Norma Ibarra López
Oficina de Rectoría

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011

Mtra. Marthelena Guerrero Rodríguez
Dirección General

Universidad Politécnica de Aguascalientes

Dr. Rodolfo Rafael Medina Ramírez
Dirección de Ingeniería Industrial

Mtro. José Luis Serafin Díaz
Dirección de Ingeniería Industrial

Dr. José Antonio Vázquez Ibarra
Dirección de Ingeniería Industrial

Cuerpo de dictaminadores

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Mtro. Armando Andrade Zamarripa
Departamento de Artes Escénicas y Audiovisuales

Dra. Silvia Marcela Bénard Calva
Departamento de Sociología y Antropología

Mtro. Ruperto Colunga Álvarez
Departamento de Educación

Mtra. Mayra Guadalupe Cortez Acosta
Departamento de Comunicación

Dr. Arturo Elías Ramírez
Departamento de Sistemas Electrónicos

Dr. Francisco Javier Fernández Martínez
Departamento de Letras

Dra. Nancy Gabriela Galván Estrada
Departamento de Ciencias Sociales, Económicas e Historia

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Departamento de Educación

Dr. José Eder Guzmán Mendoza
Departamento de Matemáticas y Física

Mtro. Piry Herrera Alvarado
Departamento de Idiomas

Mtra. Wendy Alin Dayonara Hornedo Sandoval
Departamento de Formación y Actualización Académica

Dra. María Esther Lemus Hidalgo
Departamento de Idiomas

Dr. Ricardo López León
Departamento de Representación

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza
Departamento de Educación

Dr. Gustavo Muñoz Abundez
Departamento de Educación

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Departamento de Educación

Dr. Héctor Homero Posada Ávila
Departamento de Representación

Dr. Luis Humberto Rodríguez Silva
Departamento de Idiomas

Dr. José Matías Romo Martínez
Departamento de Educación

Mtra. María del Carmen Santacruz López
Departamento de Educación

Dra. Blanca Elena Sanz Martín
Departamento de Letras

Mtro. Humberto Vázquez Ramírez
Departamento de Diseño del Hábitat

Mtra. Lorena Paulina Velázquez Macías
Departamento de Educación

Dr. César Gerardo Zavala Peñaflores
Departamento de Educación

Enlace en los Centros Académicos

Lic. Julio Vázquez Valls
Centro de las Artes y la Cultura

Dr. Teódulo Quezada Tristán
Centro de Ciencias Agropecuarias

Mtra. María del Carmen Montoya Landeros
Centro de Ciencias Básicas

Dr. Edgar López Delgadillo
Centro de Ciencias de la Ingeniería

Dra. Hilda Eugenia Ramos Reyes
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

Dr. Gustavo Muñoz Abundez
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)

Departamento de Formación y Actualización Académica

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

Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo
Editora

Lic. Sara Mireya Carmona Lozano
Fotografía y diseño de anuncio de contraportada

Mtra. Oliva Correa Larios
Fotografía

Dra. Rosario de los Milagros Ruiz Ortega
Fotografía

Lic. Mayra Alejandra Torres Guzmán
Diseño de contenido de infografías

Lic. Lorena Lizbeth Torres Guzmán
*Estudiante del 8° semestre
de la Licenciatura en Diseño Gráfico*

Marco Antonio Buenabad Fraga
Diseño de infografías de interiores

Estudiantes del 7° semestre
de la Licenciatura en Letras Hispánicas

Abraham Cortés Regalado
Estefanía Esmeralda Reyes Pérez

Corrección de estilo

Departamento Editorial

Mtra. Martha Esparza Ramírez
Jefa del Departamento Editorial

Lic. Genaro Ruiz Flores González
Diseño de revista

Lic. Teresa Quintana Rivas
Diseño portada y maquetación

Lic. Alejandra Zapata Gloria
Corrección de estilo

Índice

- Diez años de la revista *DOCERE*.
Una estrategia para la formación docente
Departamento de Formación y Actualización Académica
Algo sobre el DEFAA 7
- La práctica docente como actividad creativa
de equilibrio entre la planeación y la intuición
Alejandra Torres Landa López
Orientaciones educativas 12
- Estructura analógica: soporte de creatividad lingüística
en greguerías para aprender verbos
Lucila Alvarez de la Cruz
Orientaciones educativas 16
- Revaloración de enfoques tradicionales
en la enseñanza de lenguas adicionales.
Resistencias y oportunidades de docencia creativa
Olivia Correa Larios
Modelo educativo y profesores 20
- El escrito autoetnográfico:
una propuesta en el ámbito universitario
Bernabé Ríos Nava
El docente y su entorno 24
- Rutas formativas desde la práctica reflexiva.
Una propuesta para la formación de profesores
Ma. Ofelia Béjar López Peniche
El docente y su entorno 29
- Metodología “SUCCES”. Herramienta de ayuda
en la preparación de clases memorables en la educación superior
Francisco de Paula Morales Viesca
Tema de interés 33
- Creativity and attitudes in English language learning
Rosario de los Milagros Ruiz Ortega
Tema de interés 37
- Reseña del libro *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente*
Departamento de Formación y Actualización Académica
Videre et legere (Ver y Leer) 41

PRESENTACIÓN

En este fascículo, celebramos el 10° aniversario de la revista *DOCERE* con un reconocimiento a sus principales logros, entre ellos, su publicación semestral ininterrumpida, consiguiendo, a la fecha, una colección de 21 números. Surge como una estrategia creativa para la formación y actualización de los docentes de educación superior y media superior, a través de la publicación de artículos, ensayos, reseñas y entrevistas, entre otros, a fin de divulgar experiencias, conocimientos e innovaciones en fomento a la mejora de la práctica docente. En este contexto, el nuevo número que se presenta se dedica a “La creatividad en la práctica docente”, con el cual se inspiró la elaboración de los nueve textos que podrá consultar.

El tema fue elegido de manera consensuada entre los integrantes del Comité Editorial, con la inquietud de reconocer la creatividad como una habilidad que requiere ser promovida deseablemente por las instituciones educativas como elemento clave para la generación de alternativas de solución a los diversos problemas que retan el desarrollo social, cultural, económico y político del contexto actual. La formación de los docentes es clave para facultarlos en el diseño de experiencias de aprendizaje que propicien el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes y, a su vez, para que éstos aprendan a utilizarlo sistemáticamente como herramienta, con el fin de afrontar la vida académica y profesional.

Por lo anterior, en estas páginas encontrará algunas propuestas creativas, reflexiones y sugerencias que esperamos sean fuente de motivación para adentrarse en el desarrollo e incorporación de esta habilidad a su práctica docente. Algunas orientaciones educativas se presentan en el escenario de las ciencias del diseño, con sugerencias para incor-

porar la creatividad en todas las fases del proceso educativo. Otra más ofrece una propuesta didáctica, cuyo soporte es la estructura analógica, para el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de bachillerato. Además, se comparte el diseño de una intervención educativa que fortalezca las habilidades y destrezas hacia la lectura y escritura académicas en estudiantes universitarios del área de la salud. En el mismo tenor, pero en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, se reflexiona sobre la inclusión de la literatura y la traducción como actividades creativas y complementarias al uso de manuales didácticos, tradicionalmente empleados en este proceso educativo. Se plantea también otra interesante estrategia para la formación docente a través de rutas formativas basadas en la práctica reflexiva.

En un tema de interés como es el reto constante al que se enfrenta el docente por realizar presentaciones memorables y a la vez atractivas para mantener la atención de los estudiantes, se plantea la incorporación de un exitoso método que facilita la evocación de la memoria. En otro texto –escrito en inglés– se dan a conocer los resultados de una investigación exploratoria en una institución universitaria sobre las actitudes de los alumnos en el aprendizaje del idioma inglés y la creatividad de los docentes. Con la lectura del libro *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente*, le exhortamos a continuar explorando esta habilidad de gran valor para el ejercicio de la práctica docente.

Finalmente, le invitamos a continuar enriqueciendo este medio por diez años más con sus propuestas en una próxima edición.

Se lumen proferre

Diez años de la revista *DOCERE*. Una estrategia para la formación docente

Departamento de Formación y Actualización Académica

Resumen

Se presenta la trayectoria de diez años de la revista *DOCERE*, publicación semestral del Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA), adscrito a la Dirección General de Docencia de Pregrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Surgida en el año 2009 como estrategia para la formación y actualización docente de los profesores de educación superior y media superior. Donde se destacan algunos de los eventos más importantes acontecidos durante esta primera década de existencia. En un acercamiento a la propuesta de contenidos del medio, se enfatiza la vinculación de éstos con las ocho áreas de formación docente promovidas por el DEFAA; se comparten algunos de los resultados más relevantes obtenidos al respecto, esto en la evaluación realizada por docentes de la UAA a la publicación en el 2017, entre los cuales sobresale la contribución de la revista al fomento de la mejora de la práctica docente. Se concluye que, no obstante el reconocimiento hecho a la trayectoria de la revista, existen diversos retos por superar para continuar consolidando su calidad.

Palabras clave: revista *DOCERE*, formación docente, estrategia de formación y actualización docente, trayectoria de la revista, red de revistas académicas UAA, medio de divulgación académica.

La formación docente de profesores

Una prioridad de las instituciones de educación superior y media superior para elevar su calidad educativa es contar con diversas alternativas que den respuesta a las necesidades de formación y actualización docente de sus comunidades académicas, caracterizadas por su heterogeneidad, con una amplia gama de especialistas de diversas disciplinas del conocimiento, en algunos casos, con experiencia docente, pero generalmente sin preparación pedagógica y didáctica formal. Este fenómeno, de acuerdo con Elisa Lucareli (2008: 3), obedece a que:

La universidad como institución formadora, preocupada por la transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos científicos y culturales, se ha desentendido de las modalidades que adopta la enseñanza, valorizando exclusivamente la imagen del docente universitario como experto en esos contenidos; el dominio del contenido se instala como garantía de la calidad independientemente de las formas en que ese contenido [es puesto] a disposición del aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la universidad asume la formación y actualización de sus profesores, reconociendo la importancia de fomentar en ellos el desarrollo de un perfil equilibrado, esto entre sus saberes como especialistas en su área del conocimiento y propiamente como docentes. Por ello, el Departamento de Formación y Actualización Académica asume la misión 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 coadyuvan 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).

Inicio de la revista *DOCERE*

Entre las estrategias referidas en la misión del DEFAA se encuentra la revista *DOCERE*, publicada por primera vez el 26 de octubre de 2009, en el marco de la conmemoración de los 20 años del Programa de Formación de Profesores de la UAA (UAA, 2010). *DOCERE* surge como una propuesta editorial oportuna para la formación y actualización académica de los profesores de educación media superior y superior, capaz de generar la conexión necesaria entre los saberes y los contextos reales de desempeño de la labor docente (UAA, 2016), “que muestra temas y reflexiones en torno a la práctica educativa [...] [;] donde el profesor pueda publicar algún artículo que motive e impulse a otros a renovar su docencia” (UAA, 2009: 4), todo lo anterior en fomento a la mejora de las prácticas educativas en el aula. Al respecto, la maestra Teresa de Jesús Cañedo Ortiz, coordinadora en el periodo de febrero del 2008 a enero del 2011 de la entonces Unidad de Formación Académica de Profesores, indicó:

La idea original se planteó pensando en que en ese año 2009, se tenía el aniversario de la Unidad de Formación Académica de Profesores, se cumplían 20 años de que el área estuviera apoyando a la universidad en la formación de sus docentes, esta idea ya tenía algunos años; [...] [también] otras coordinadoras [habían] tenido la inquietud de contar con un documento que pudiera reflejar la experiencia de los docentes. [De esta manera,] la revista *DOCERE* nació como una inquietud de reflejar todas esas experiencias exitosas que muy pocas veces conocemos, que los maestros tienen en el aula (UAA, 2012).

Este medio es producto del análisis, la reflexión y la dedicación de diversos actores educativos entregados a la formación de profesores en la UAA, en diferentes etapas de la actividad de formación docente, con el interés de crear propuestas accesibles, pero sobre todo, fundamentadas en el contexto institucional y, particularmente, en el Modelo Educativo Institucional (UAA, 2007).

« *DOCERE* surge como una propuesta editorial oportuna para la formación y actualización académica de los profesores; con el potencial de generar la conexión necesaria entre los saberes y los contextos reales de desempeño de la labor docente. »

Trayectoria de la revista *DOCERE*

A diez años de su primera edición, *DOCERE* ha logrado la publicación ininterrumpida de 20 números, con un total de 200 artículos, así como la participación de 273 autores y coautores, de los cuales, 68% son profesores de la UAA y 32% de otras instituciones del estado y del país. Entre las instituciones participantes del estado de Aguascalientes se encuentran: Universidad Cuauhtémoc, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Politécnica de Aguascalientes, Universidad Tecnológica de Aguascalientes, y el bachillerato incorporado a la UAA: Centro Escolar Encino. En cuanto a los estados del país donde se ubican las demás instituciones participantes están: la Ciudad de México, Chihuahua, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán y Zacatecas (UAA, 2019a).

La constancia en sus publicaciones, la búsqueda continua de mejora en sus procesos editoriales, además del apoyo de un Comité Editorial permanente y, desde el año 2014, la colaboración de pares académicos para valorar la pertinencia de las propuestas correspondientes a los números, ha posibilitado a la revista la construcción de una fuerte identidad, permitiéndole su consolidación paulatina para el cumplimiento de su objetivo:

Enriquecer los saberes del profesorado de los niveles medio superior y superior, del estado, la región y el 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, Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, Evaluación educativa, Formación humanista, Lenguas extranjeras y Tutoría] (UAA, 2016: 2).

Por lo anterior, a partir del año 2013 el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR) otorgó a la revista *DOCERE* el ISSN 2007-6487, mismo que se ha refrendado anualmente a la fecha. Del mismo modo, en el 2018 obtuvo el número de Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del título: 04-2018-070312441800-203, para su versión electrónica, el cual fue renovado para el presente año, por lo que el ISSN correspondiente se encuentra en proceso de asignación.

Una de las actividades más recientes y significativas en cuanto a la orientación de la revista para transitar hacia otros formatos electrónicos de mayor alcance vía internet fue su incorporación, a finales del 2017, a la Red de Revistas Académicas de la UAA (RRUAA), con el objetivo

de “Incrementar la visibilidad de las revistas que conforman la RRUA y la difusión de sus contenidos a través de la plataforma OJS (Open Journal System) a cualquier usuario digital interesado en las áreas del conocimiento propio de cada revista” (UAA, 2018: 3).

La RRUA se conforma actualmente por 11 revistas visibles en su portal web, “clasificadas por su gestión o titularidad en editadas interinstitucionalmente, estudiantiles, dependientes de centros académicos y, de direcciones generales; y por su finalidad en revistas de investigación y de divulgación” (UAA, 2019b: 1). A partir de la experiencia académica generada en la confluencia de distintos enfoques y puntos de vista, se han ido construyendo nuevas ideas en fomento a la mejora de los procesos editoriales de las publicaciones periódicas. Lo anterior, en el marco de las reuniones realizadas mensualmente, desde la mitad del año 2017 a la fecha, donde se promueve el análisis, la discusión y la generación de propuestas, sobre las principales líneas de desarrollo a trazar para afrontar los retos y exigencias de calidad en la edición de estos medios, a la vez que se consolida gradualmente la propia red. Esta visión obedece a la implementación de un programa permanente para la capacitación de los equipos editoriales.

En la Figura 1 se destacan los principales eventos antes referidos que han configurado la versión actual del medio:

Figura 1. *DOCERE* en el tiempo: periodo 2009 al 2019

Con la transformación de la Unidad de Formación Académica de Profesores, nace el Departamento de Formación y Actualización Académica, integrando diversas estrategias para la formación docente, entre ellas la revista *DOCERE*.

13 de julio de 2013
Se obtiene el ISSN 2007-6487 (versión impresa).

Agosto de 2017
Se incorpora la revista *DOCERE* a la Red de Revistas Académicas de la UAA.

Enero de 2019
Inicia la publicación de *DOCERE* a través del Open Journal System 3 (OJS).



Fuente: elaborada por el Departamento de Formación y Actualización Académica. Imágenes retomadas de la colección de revistas *DOCERE*. Disponible en formato PDF en <https://www.uaa.mx/portal/comunicacion/publicaciones/>.

Un acercamiento a la propuesta de contenidos de *DOCERE*

Los contenidos abordados en la revista *DOCERE* responden a la inclusión de temáticas vinculadas con las ocho áreas de formación docente referidas en su objetivo general. Por ello, a lo largo de estos diez años de trayectoria, los números publicados se han dedicado a las temáticas mencionadas en la Tabla 1, a partir de las diferentes perspec-

tivas promovidas en las siete secciones que estructuran la revista: Algo sobre el DEFAA, Tema de interés, Modelo educativo y profesores, El docente y su entorno, Orientaciones educativas, Acontecimientos institucionales y *Videre et Legere* (Ver y Leer).¹

1 Para más información sobre las secciones de la revista o escribir un artículo, consultar la siguiente página: <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/about/submissions>.

Tabla 1. Temáticas abordadas en 20 publicaciones de *DOCERE*

<i>DOCERE</i> número	Tema
1	Formación y actualización docente
2	Currículo y docencia
3	Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria
4	Metodologías de enseñanza
5	Evaluación de los aprendizajes
6	Formación humanista
7	Identidad institucional, Metodologías de enseñanza, Evaluación educativa y Tutoría
8	Metodologías de enseñanza, Diseño curricular, Formación humanista, Identidad institucional y Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación
9	Identidad institucional, Diseño curricular, Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación y Formación humanista
10	Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, Evaluación educativa, Formación humanista y Lenguas extranjeras
11	Metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje del estudiante
12	Identidad institucional, Diseño curricular, Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, Evaluación educativa, Formación humanista y Tutoría
13	Diseño curricular, Metodologías de enseñanza y Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación
14	Evaluación de los aprendizajes y de los programas educativos
15	La práctica docente desde su dimensión didáctica y la enseñanza y su vinculación con la vida cotidiana
16	Formación docente
17	Dimensiones de la formación integral: profesional, intelectual, actitudinal, valoral, física, cultural y social
18	La enseñanza
19	La educación superior
20	La educación media superior

Fuente: elaboración del Departamento de Formación y Actualización Académica, a partir del registro interno de números publicados de la revista *DOCERE*.

En el mismo sentido, cabe mencionar que los contenidos de la revista fueron valorados en un ejercicio de exploración para conocer acerca de la percepción del medio por parte de la comunidad académica de la UAA, principalmente sobre la ayuda que consideran les ofrece y el uso que hacen de sus contenidos. A mediados del año 2017 se realizó una encuesta con la participación de 13% de la población docente (295 profesores, de un total de 2,276) (UAA, 2017). Se encontró principalmente que 88% de la muestra referida sí conocía la revista; en cuanto a la ayuda que ofrecía la lectura del medio, 56% coincidió en que a través de éste se pueden conocer otras experiencias educativas implementadas por sus pares académicos, así

como incorporar y diversificar el uso de recursos didácticos en su práctica educativa; por otro lado, 44% manifestó que le ayudaba a reflexionar sobre la forma en que evalúa los aprendizajes de sus estudiantes, a replantear su metodología de enseñanza, y a comprender qué tanto se apega su forma de enseñanza al Modelo Educativo Institucional. Se reconoce como área de oportunidad, para los autores interesados, la necesidad de incluir más artículos que relaten casos prácticos y didácticos aplicados exitosamente (UAA, 2017).

En cuanto al uso que los profesores hacen de la revista, 64% manifestó que pueden conocer otras formas de realizar su labor docente y buscar ejemplos y contenidos

para ofrecer una asesoría académica. Por lo mismo, 36% la utilizaría como recurso didáctico en sus clases y como fuente de consulta (UAA, 2017: 20). Finalmente, 86% de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo en que la revista fomenta la reflexión sobre las prácticas docentes; de la misma manera, 82% apreció que sus contenidos sean interesantes, y 79% consideró que fomenta el mejoramiento de la práctica docente (UAA, 2017: 19-20).

« La revista *DOCERE* es un medio que fomenta la reflexión y la mejora de la práctica docente en la educación superior y media superior. »

Algunos testimonios docentes

La inclusión y apertura hacia otras formas de ser, hacer y saber, promovidas por la revista *DOCERE*, ha causado un impacto positivo en la motivación y el entusiasmo de algunos docentes para continuar desempeñándose en esta labor; esto a partir de su experiencia como autores, con la publicación de un artículo en el que vieron concretadas aquellas creencias, conocimientos y experiencias subyacentes al trabajo que han venido desempeñando. Al respecto, se presenta el testimonio de dos docentes (UAA, 2012):

Testimonio 1. [La experiencia de haber participado en] la revista resulta muy interesante porque hay pocos espacios de este tipo, generalmente los sitios para publicación están limitados y reducidos para un auditorio muy específico de personas, y tener este tipo de publicaciones resulta una buena oportunidad para quienes nos gusta esta parte de la educación.

Testimonio 2. Me ayuda como profesor, me anima, me motiva, para en un futuro poder proponer más cosas, no solamente quedarme con esta publicación, sino ir más allá.

Conclusiones

Más allá de ser un medio para la publicación periódica de artículos de divulgación académica, *DOCERE* es una estrategia de formación y actualización docente para los profesores de educación superior y media superior, misma que fomenta el desarrollo de diversos saberes en el profesor y posibilita la conexión entre la teoría y la práctica de esta labor, en el marco del contexto filosófico-educativo

correspondiente a su desempeño, que en el caso de la UAA se describe en su Modelo Educativo Institucional. No obstante el reconocimiento plasmado en este artículo y los logros referidos en su primera década de existencia, aún quedan grandes retos por superar, para así continuar consolidando su calidad en general, siempre con la mirada puesta en el propio presente como base para transitar hacia su mejor futuro.

Fuentes de consulta

- Lucareli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-14. Recuperado de: <https://bit.ly/35J0HVz>.
- UAA. (2007). Modelo Educativo Institucional. *Correo Universitario*, séptima época, (15) [1ª reimp.], 29 de mayo de 2015. México: UAA.
- UAA. (2009). Editorial. *DOCERE*, 1, 4. México: UAA-DGDP-UFAP. Recuperado de: <https://bit.ly/31O21mR>.
- UAA. (2010). Reseña sobre los eventos conmemorativos por el 20 Aniversario del Programa de Formación de Profesores de la UAA. *DOCERE*, 2, 5-7. México: UAA-DGDP-UFAP. Recuperado de: <https://bit.ly/2JnBRRA>.
- UAA. (2012). *Revista DOCERE* [archivo de video]. Recuperado de: <https://bit.ly/2MAQ1kh>.
- UAA. (2013). *Misión y visión del Departamento de Formación y Actualización Académica*. DEFAA. Recuperado de: <https://bit.ly/2K6b8rK>.
- UAA. (2016). *Descripción general de la revista DOCERE*. México: UAA-DGDP-DEFAA.
- UAA. (2017). *Informe de evaluación a la revista DOCERE*. México: UAA-DGDP-DEFAA [Documento interno].
- UAA. (2018). *Red de Revistas Académicas de la UAA*. México: UAA-RRUAA [Documento interno].
- UAA. (2019a). *Base de datos de las publicaciones de la revista DOCERE*. México: UAA-DGDP-DEFAA [Documento interno].
- UAA. (2019b). *Ficha técnica de visualizaciones. Portal de revistas UAA*. México: UAA. [Documento interno].

La práctica docente como actividad creativa de equilibrio entre la planeación y la intuición

Alejandra Torres Landa López

Fecha de recepción: 08 de julio de 2019
Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2019

Resumen

Este texto aborda el tema de la creatividad en la práctica docente, comenzando con la diferenciación entre creatividad y diseño y, a su vez, cómo éstos deben ser complementarios. Se plantean algunos enfoques en la planeación e implementación de asignaturas, así como problemas en los que se vislumbran posibles barreras para la creatividad en la práctica docente. Más adelante, se proponen algunas soluciones, con el fin de fomentar la creatividad en el salón de clases, desde la planeación de la asignatura, el uso de la intuición e improvisación en la labor docente como fase creativa del profesor, para cerrar con instrumentos creativos de evaluación permitiendo, de esta manera, concluir con algunas reflexiones finales.

Palabras clave: creatividad en la docencia, profesor creativo, enseñanza creativa.

Introducción

Creatividad no es sinónimo de diseño,¹ pero son complementarios

La creatividad es una actividad constante e inherente al ser humano, a diferencia del diseño, que es un ejercicio sistemático con un propósito específico que además permite una metacognición del proceso creativo, es decir, que permite tener consciencia de la creación. Por una parte, se considera a la *creatividad* como la habilidad de transformar ideas tradicionales; relacionada con la originalidad, progreso e imaginación: “El término creatividad significa innovación valiosa” (Mesanza, 1999: 333).

Algunas de las características del pensamiento creativo son: 1) diferentes a los demás; 2) creadores de una amplitud de categorizaciones, es decir, que las personas creativas tiendan a sacar conclusiones más amplias; 3) pensamientos fluidos, lo que produce una enorme cantidad

de ideas; 4) hábiles para transferir ideas rápidamente de una categoría a otra, mostrando una flexibilidad de pensamiento; y 5) originales, donde las ideas son decisiones independientes, inusuales e ingeniosas (Fidelman, 2008). Por otra parte, se puede señalar que el *diseño* es un método para resolver problemas y crear nuevos conocimientos (Polo & Polo, 2015); además, se trata de un proceso creativo que responde a una necesidad en particular (Wong, 2001; Scott, 1995).

El sistema educativo, ya sea nivel básico, medio superior o superior, diseña actividades educativas con el propósito de lograr objetivos específicos de aprendizaje. La responsabilidad de las instituciones educativas (IE) sería, además de lograr los objetivos disciplinares, ayudar a los estudiantes a desarrollar su propia creatividad en cada una de sus etapas de formación; sin embargo, una de las formas de lograrlo consiste en que el propio proceso educativo sea creativo. Desafortunadamente, en muchas ocasiones, las escuelas no sólo entorpecen la creatividad, sino que la inhiben (Robinson, 2006).

1 Considerado como la actividad creativa del ser humano que tiene por misiva proyectar objetos o procesos útiles, como en este caso la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El problema

Enfoques para la planeación e implementación de asignaturas

En las instituciones de educación superior (IES), el primer problema que se identifica en la planeación del proceso educativo es el enfoque pedagógico utilizado, ya que “pedagogía es el arte de educar a los niños” (Mesanza, 1999: 1078), así que, si en las universidades se sigue tratando a los estudiantes como niños, continuarán comportándose como tal. Por ello, las IES deberían enseñar bajo un enfoque andragógico, pues refiere a la ciencia de la educación del adulto (Mesanza, 1999), de tal manera que se puedan aprovechar las características del estudiante adulto, como: 1) la autonomía; 2) las experiencias previas; 3) el interés y motivación por el área de estudio; 4) que la mayoría se encuentren insertos en la vida laboral –lo cual beneficiará para que el aprendizaje sea significativo–; y 5) puedan organizar mejor sus tiempos (Torres & Martínez, 2017).

Ahora bien, utilizar la andragogía en el proceso educativo responde al Modelo Educativo Institucional (MEI) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), el cual, al igual que en la mayoría de las IES, promueve un modelo constructivista, donde el estudiante es el centro del proceso educativo y constructor de su propio conocimiento, mientras el profesor lo ayuda a aprender, reconociendo los conocimientos previos, siendo, al mismo tiempo, acompañamiento y guía durante todo su proceso de aprendizaje (UAA, 2007).

Otro de los problemas identificados es la repetición de viejos patrones, es urgente cambiar de paradigma educativo, debido a que los modelos actuales responden a necesidades del pasado, específicamente a capacitar a obreros para la época de la Revolución Industrial (Robinson, 2010), debido a que la sociedad posmoderna del siglo XXI requiere enfoques diferentes (Lyotard, 1999).

Una solución

La creatividad en la práctica docente

Lo anterior permite catalogar como indispensable la existencia de una transformación constante en el quehacer diario del maestro, ya que la educación es una secuencia continua de actividades destinadas al aprendizaje de los estudiantes. No obstante, cada estudiante es diferente; además, cambia el ambiente, el momento social y otros

elementos adyacentes, los cuales definen características especiales que vuelven imperativo el cambio en las dinámicas para ajustarse a las necesidades en cada sesión.

A pesar de que la creatividad debe estar presente en cada momento de la práctica docente, se identifican tres momentos específicos: 1) la planeación, 2) la implementación y 3) la evaluación.

« Una de las formas para lograr que los estudiantes desarrollen su propia creatividad es que el propio proceso educativo sea creativo. »

1. La creatividad en la planeación de una asignatura

La UAA ofrece un formato para la planeación y seguimiento que ayuda al profesor a planear todo un periodo, lo que se ha convertido en una práctica común entre los profesores. Este instrumento le facilita al profesor diseñar los planes de clase, es decir, el día a día de su quehacer docente. La creatividad en la planeación consiste en proponer diferentes dinámicas para que el estudiante aprenda las temáticas de la asignatura, con el fin de atender los diferentes estilos cognitivos² (Arregui, 1999), mismos que derivan en estilos de aprendizaje,³ por lo que la planeación debería variar en estrategias de enseñanza⁴ y ambientes de aprendizaje (Aduna, 2004).

Por otra parte, los profesores deben tomar en consideración que los estudiantes son nativos de la tecnología, es por ello que utilizar las tecnologías de información y comunicación (TIC) en distintas actividades, promueve el aprendizaje significativo de los estudiantes. Además de incorporar las TIC en clases tradicionales, es recomendable utilizarlas para crear cocteles educativos (Torres Landa, 2014); es decir, aunado a utilizar tecnología en clases presenciales, se deben combinar los ambientes frente al grupo con actividades en línea, de tal manera que se utilice lo mejor de los dos ámbitos (tanto presenciales como en

2 Dependencia/independencia; reflexividad/impulsividad; simple/complejo; flexible/rígido, etcétera (Arregui, 1999).

3 Mismos que se pueden clasificar según: 1) el modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann: cortical izquierdo, cortical derecho, límbico izquierdo, límbico derecho; 2) el modelo de Felder y Silverman: sensitivo-intuitivo, visual-verbal, inductivo-deductivo, secuencial-global, activo-reflexivo; 3) el modelo de Kolb: teórico, pragmático, reflexivo, activo; 4) el modelo de inteligencias múltiples de Gardner: intrapersonal, interpersonal, musical, espacial, corporal-kinética, lógico-matemática, lingüística; 5) el modelo de programación neurolingüística de Bandler y Grinder: auditivo, visual, kinestésico; 6) el modelo de hemisferios cerebrales: derecho, izquierdo (Aduna, 2004).

4 Tales como: aprendizaje multisensorial, fantasía, experiencia directa, pensamiento visual, metáfora, entre otras (Aduna, 2004).

línea), logrando ambientes combinados que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje e, incluso, poder emigrar a los ambientes 100% en línea. La planeación previa ayudará a identificar el mejor ambiente y estrategia que responda a las necesidades temáticas de la asignatura.

2. La intuición e improvisación en clase es parte de la fase creativa del profesor

A pesar de que la planeación de la clase es indispensable y una actividad diaria del profesor, es evidente la existencia de eventos que ocurren durante una sesión, los cuales obligan al cambio de estrategia en ese preciso momento, para lo cual el profesor debe valerse de su intuición, proceso en donde la persona codifica, clasifica y accede de manera eficiente a modelos mentales, concebidos por sus conocimientos y experiencias previas, con el fin de utilizarlos en la toma de decisiones para el cambio. Dicho de otra manera, el profesor tiene esquemas cognitivos que nacen de la experiencia y le permiten superponerse a problemas particulares y proponer soluciones oportunas (Weimer, 2013).

Se habla de intuición, pero la improvisación también es un elemento clave que permite al profesor ser creativo en clase; *improvisación* concebida como la acción llevada a cabo en un momento determinado sin “planeación previa”, sin un “guion” donde se prevea paso a paso cada movimiento. Se refiere a la improvisación del latín *improvisus*, cuyo significado es “imprevisto”; no a la idea de

« Es indispensable que en el quehacer diario del maestro exista una transformación constante. La creatividad debe estar presente en cada momento de la práctica docente: planeación, implementación y evaluación. »

improvisación de hace algún tiempo, en la cual el profesor podía llegar a clase y decirles a los estudiantes que todos aprenderían juntos, o no sabía ni siquiera el tema que daría en esa sesión. Como lo menciona el MEI de la UAA, el profesor debe ser un profesional con pleno dominio de su área de conocimiento, un educador con la capacidad de planificar su quehacer docente de manera sistemática, generando distintos ambientes de aprendizaje, adaptando la enseñanza a las necesidades y ritmo de los estudiantes, siendo un promotor de valores, entre otros (UAA, 2007).

3. La evaluación también debe ser creativa

Para concluir el ciclo del proceso educativo, es indispensable considerar igualmente la evaluación, al ser una dimensión de dicho proceso (UAA, 2007). Debe ser también diseñada de manera creativa, así como tomar de referencia los elementos esenciales de la evaluación (Morales, Ramos & Torres, 2018), donde es necesario variar el tipo de instrumento utilizado: exámenes, trabajos, ensayos, mapas conceptuales, el juego, entre otros, y la forma de presentarlo.

La creatividad en la práctica docente



Planeación didáctica

Ayudará a identificar el mejor ambiente y estrategia que responda a las necesidades y temáticas de la asignatura.

- ✍ Utilizar un instrumento para el diseño de los planes de clase.
- » Proponer diferentes dinámicas para el aprendizaje de los temas.
- 📱 Utilizar tecnología en las clases presenciales y combinar los ambientes con actividades en línea.
- 🕒 Apelar al cambio del enfoque pedagógico por uno andragógico, para aprovechar las características del estudiante adulto; principalmente:
 - 1) Autonomía
 - 2) Experiencias previas
 - 3) Interés y motivación por el área de estudio
 - 4) Inserción en la vida laboral, lo cual facilita el aprendizaje significativo
 - 5) Mejor organización del tiempo por parte del estudiante



Implementación

Utilizar la intuición e improvisación como respuesta creativa ante aquellos eventos que ocurren durante una sesión que obliga al cambio de estrategia previamente planeada.



Evaluación de los aprendizajes

Para diseñarla es necesario tomar como referencia los elementos esenciales de la evaluación: “complejidad, ponderación, extensión, duración y objetividad”, acorde con la naturaleza de la materia y con la metodología de enseñanza empleada; asimismo, variar los instrumentos utilizados (Morales, Ramos & Torres Landa, 2018: 32).

Conclusión

La creatividad en la práctica docente debe estar presente en todos los momentos del proceso educativo, desde la planeación del cronograma de una asignatura, al diseñar las estrategias de enseñanza y proponer las actividades de aprendizaje para los estudiantes; hasta el diseño del plan de clase o sesión, incluyendo la intuición e improvisación para responder a situaciones que se dan en el momento y en la evaluación, tanto de los aprendizajes de los estudiantes como del propio proceso, de tal manera que surjan evidencias que permitan mejorar la experiencia educativa.



Fuentes de consulta

- Aduna, A. (Coord.). (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. México: SEP. Disponible en: <https://bit.ly/1m1HKD> [Consultado en junio de 2019].
- Arregui, M. (1999). *Enciclopedia general de la educación*. España: Océano.
- Fidelman, M. (2008). Two different paths to creativity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 1-27. Disponible en: <https://bit.ly/35Ifs02> [Consultado en junio de 2019].
- Liotard, J. (1999). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. España: Cátedra.
- Mesanza, J. (Coord.). (1999). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México: Santillana.
- Morales, A., Ramos, G. & Torres Landa, A. (2018). Protocolo para el diseño de exámenes extraordinarios. *DOCERE*, año 9, (19), 28-30.
- Polo, R. & Polo, D. (2015). ¿Necesitamos los diseñadores una teoría del diseño? ¿Nos hace falta una retórica unificadora? *Iconofacto*, 11(17), 54-72.
- Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad* [Video]. YouTube. Disponible en: <https://bit.ly/2Ne13vL> [Consultado en junio de 2019].
- Robinson, K. (2010). *rsa ANIMATE: Changing education paradigms* [Video]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U> [Consultado en junio de 2019].
- Scott, R. (1995). *Fundamentos del diseño*. México: Limusa.
- Torres Landa, A. (2014). *Blended learning, an "educational cocktail"; social interaction in a mixture of learning environments* [Video]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BIOLvGgSPg> [Consultado en junio de 2019].
- Torres Landa, A. (2019). La práctica docente como actividad creativa de equilibrio entre la planeación y la intuición. *DOCERE*, año 10, (21), 11-14.
- Torres Landa, A. & Martínez, E. (2017). Lo mejor de dos mundos: los ambientes combinados favorecen el modelo constructivista para aprendizajes significativos de la arquitectura. En S. Kassis y S. Carrión (Comp.). *Procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de arquitectura ante el avance tecnológico del siglo XXI* (pp. 257-262). México: Asinea. Disponible en: <https://bit.ly/2OSIKOt> [Consultado en junio de 2019].
- UAA. (2007). Modelo Educativo Institucional. *Correo Universitario*, séptima época, (15) [1ª. reimp.], 29 de mayo de 2015. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Weimer, M. (29/mayo/2013). *Understanding the Role of Intuition in Teaching*. Faculty Focus. Disponible en: <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-careers/understanding-the-role-of-intuition-in-teaching/> [Consultado en junio de 2019].
- Wong, W. (2001). *Fundamentos del diseño* (3a. ed.). España: G. Gili.

Estructura analógica: soporte de creatividad lingüística en greguerías para aprender verbos

Lucila Alvarez de la Cruz

Fecha de recepción: 29 de julio de 2019
Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2019

Resumen

Una de las competencias más importantes en bachillerato es el desarrollo de las habilidades de escritura; por eso, es indispensable promover estrategias de aprendizaje gramatical de forma situada que doten a los estudiantes de conocimientos explícitos sobre la lengua para comunicar sus ideas eficazmente. Para ello, el texto literario es un recurso valioso que fortalece la competencia lingüística a través de la creación poética. Aquí se ofrece una propuesta didáctica, cuyo soporte es la estructura analógica; en ella se combinan las funciones poética y metalingüística de la lengua, por medio de la producción de greguerías, para analizar cuál es la función del verbo. De esta manera, al reconocer el tipo de sintagma verbal escrito, se confirma si la intención comunicativa ha sido expresada correctamente.

Palabras clave: competencia lingüística, analogía, verbo, greguería, función poética, función metalingüística.

Introducción

Una de las competencias particulares de una clase de lengua es el empleo del lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Para que esto ocurra, el docente debe promover estrategias didácticas en las cuales los estudiantes reflexionen sobre el signo lingüístico que usan automáticamente en su vida diaria, hagan explícitas las reglas que aplican sin saber cómo y utilicen lo que saben con mayor efectividad (Uzcátegui, 2008). Bajo esta consigna se enmarca la necesidad de enseñar gramática con el fin de que los alumnos conozcan los elementos de su lengua para manipularla de acuerdo con sus intenciones comunicativas.

¿Es conveniente enseñar gramática en la escuela? Sí, cuando sus objetivos vayan más allá de aprender de memoria categorías gramaticales, reglas de concordancia, conjugación, listas de preposiciones y conjunciones (Uzcátegui, 2008). Estará justificado su aprendizaje cuando haya una relación evidente con la función comunicativa, conocimientos previos, intereses y necesidades de los estudiantes. El texto literario se ha catalogado como un emisor de alto valor comunicativo, debido a los códigos utilizados en la construcción del mensaje. La creatividad

lingüística ayudará a los alumnos de primer grado de bachillerato a usar el lenguaje cotidiano con fines estéticos. Esto puede transformar su competencia lingüística por medio de la producción y análisis del sintagma verbal en frases poéticas de su autoría.

El programa de estudio de Taller de lectura y redacción en primer grado de bachillerato enfatiza una de las competencias disciplinares básicas: “Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017: 11). Por lo anterior, el objetivo de este artículo es compartir una propuesta didáctica basada en la estructura analógica; en ella se potencia la creatividad lingüística a partir de la producción de greguerías, donde se manifiestan las funciones poética y metalingüística de la lengua, con el fin de comprender el papel gramatical del verbo.

Desarrollo

“Aprender a aprender” es una consigna que requiere “enseñar a pensar” a través de guías explícitas. La categorización

es central para el pensamiento, y la estructura analógica es la respuesta para desarrollarla (Hofstadter & Sander, 2013). La categorización es la manera en la que el estudiante organiza la información; su propósito es el aprendizaje significativo, porque a través de ella se obtienen mayores ventajas respecto a sólo memorizar datos de forma arbitraria.

Por su parte, la estructura analógica se caracteriza por el diseño de un enlace entre la información nueva relacionada con los conocimientos previos del alumno. Está compuesta por: *a)* el “tópico” o concepto “diana” que se va a aprender, generalmente abstracto y complejo (verbo); *b)* el “vehículo” con el cual se realiza la comparación (greguerías); *c)* los “conectivos lingüísticos” que establecen la relación del “tópico” con el “vehículo” (tipos); y *d)* la “explicación” (síntesis) que exhibe la correspondencia entre ellos (Díaz & Hernández, 2010: 129).

La competencia lingüística se refiere a saber utilizar las reglas gramaticales en diversas situaciones comunicativas posibles (Chomsky, 1997). Jakobson (1984) describió seis funciones de la lengua, las cuales tienen que ver con la finalidad o propósito específico para iniciar un circuito de comunicación entre emisor y receptor a través de un código y canal en un contexto determinado. En esta propuesta didáctica se practican dos de ellas: la poética y la metalingüística.

Figura 1. Elementos de la propuesta involucrados en el desarrollo de la competencia lingüística



Fuente: elaborada por Lucila Alvarez de la Cruz.

La función poética o literaria describe la realidad en forma subjetiva y personal (Jakobson, 1984); usa el lenguaje figurado para otorgar fuerza expresiva a la pala-

bra. Se observa en las siguientes frases inéditas: “el desprecio es la basura del corazón”; “la imaginación es la televisión de nuestra mente”; “los bolígrafos se desangran día a día”; “las neuronas son las empleadas del cerebro”. Esta función se distingue porque manifiesta una construcción lingüística especial que intenta producir un efecto estético en el destinatario. La función metalingüística explica la lengua con sus propios recursos, es decir, es la reflexión expositiva sobre alguno de sus aspectos (Jakobson, 1984). Por ejemplo:

Un sintagma es una palabra o conjunto de palabras que se articula en torno a un núcleo y que puede ejercer una función sintáctica. El estrato sintáctico, considera las reglas de combinación de palabras como unidades significativas o lexemas, formadas por uno o más morfemas (Supisiche *et al.*, 2016: 75).

Desde el punto de vista gramatical, el verbo funciona como núcleo del predicado; denota acción, estado o proceso; sus desinencias expresan modo, tiempo, número y persona (Real Academia Española, 2005). Se considera la palabra más importante, desde el punto de vista sintáctico. Se afirma, incluso, que sin él no hay oración (Supisiche *et al.*, 2016). Los verbos se clasifican en: auxiliar, causativo, copulativo, defectivo, impersonal, intransitivo, irregular, personal, pronominal, regular y transitivo. Una de las diferencias entre los tipos de verbos radica en la necesidad de que los acompañen o no otros sintagmas para que su significado se entienda de manera completa. Hay verbos que sólo necesitan estar acompañados por quien realiza la acción; otros solicitan el agente y el elemento que completa su realización; hay algunos que requieren el agente, el tema, locación y objetivo; por último, hay otros que reúnen todo el significado en sí mismos.

La greguería es una creación del poeta español Ramón Gómez de la Serna; describe una característica con sentido metafórico y, en muchas ocasiones, presenta una relación analógica, como se observa en las siguientes producciones de su autoría: “El cocodrilo es una maleta que viaja por su cuenta”; “los plátanos envejecen en un solo día”; “la pulga hace guitarrista al perro”; “el colchón está lleno de ombligos” (Gómez, 2004: 69).

Las greguerías han sido clasificadas de acuerdo con la intención estética que persiguen. Se observan entre las categorías más representativas: imagen contenida en sintagma verbal, comparación o símil, morfemas verbales, estructuras sintácticas bimembres, consecutivas, condicionales, exclamativas, interrogativas, en forma de

diálogo y anafóricas. Esta tipología se puede entrelazar con la clasificación de los verbos para crear relaciones pertinentes, con el objetivo de consolidar conocimientos gramaticales.

Tal propuesta didáctica se basa en la idea de que hay poca eficiencia para almacenar información aleatoria, pero hay éxito cuando se establecen relaciones (University of Aarhus, 2006). La clasificación del verbo y el análisis de greguerías permite construir un puente para conectar el aspecto conceptual entre ellos. La analogía es “una comparación intencionada que engendra una serie de proposiciones que indica que un objeto o evento (generalmente desconocido) es semejante a otro (generalmente conocido)” (Díaz & Hernández, 2010: 129). Además, se manifiesta cuando dos o más conceptos son similares en algún aspecto de interés pedagógico, aunque en ellos pueda haber diferencias en otros sentidos.

La producción poética estimula nuestra creatividad lingüística. Gómez de la Serna pensaba que la greguería surgía espontáneamente de una cosa producida en la imaginación. Einstein afirmaba: “El conocimiento es limitado. La imaginación abarca el mundo” (Buzan, 2018: 45). En este caso, la aplicación del pensamiento lateral tiene su razón de ser en el uso óptimo de la información (De Bono, 2000). El pensamiento lateral tiene mucho en común con la creatividad, pero, mientras ésta constituye con frecuencia una descripción de resultados (concepto gramatical), aquél incluye la descripción de un proceso (greguería) (De Bono, 2000). En esta propuesta didáctica se recuperan también dos tipos de pensamiento: el “convergente”, especializado en la solución de problemas basados en modelos conocidos, en cuyo ámbito se encuentra la respuesta lógica (concepto gramatical); y el “divergente”, que inventa y repasa los conocimientos utilizando puntos de vista nuevos (creación de greguerías) (Serafini, 2019).

Para el desarrollo de la propuesta didáctica se recomiendan las siguientes actividades de forma general, debido a que la creatividad y recursos del profesor pueden enriquecerla con su estilo propio. Aquí es oportuno recuperar la competencia disciplinar básica implicada del programa de estudio de Taller de lectura y redacción: “Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017: 11). En esta ocasión, se desarrolla a través de las características de la estructura analógica, donde se busca que la promoción del uso de analogías se convierta en una estrategia de aprendizaje, debido a que el alumno será quien produzca el texto objeto de

estudio y consolide el aparato teórico de forma inductiva. El docente evitará ser un transmisor de información para convertirse en facilitador de espacios de reflexión y asimilación por medio de la relación de conceptos clave.

La propuesta didáctica sugiere iniciar con una pregunta activadora y retomarla al final de la secuencia. Se recomiendan las siguientes: “¿por qué se parecen un verbo y una greguería?”, “¿se podrían quitar los verbos a una greguería sin afectarla?”, “¿cómo la analogía une al verbo y a la greguería?”, “¿por qué son vitales el verbo y la greguería?” o “¿por qué muere la greguería sin el verbo?”. La idea es provocar curiosidad para descubrir la respuesta durante el proceso de aprendizaje. Con el objetivo de asegurar que los alumnos distingan la estructura analógica, se aconseja diseñar una presentación digital de imágenes de inventos, inspirados en cualidades del reino animal, para proyectarse en el salón. Se recomienda conseguir el video “Greguerías-Ramón Gómez de la Serna” (Montero, 2014) de una plataforma en internet; en él se ofrecen ejemplos llamativos con recursos sonoros, lúdicos y atractivos. Al finalizar estas actividades se pueden incluir preguntas como: “¿cuál es la intención de mostrar los inventos?”, “¿conoces otro invento inspirado en la naturaleza?”, “¿qué tipo de frases se compartieron en el video?”, “¿qué es una analogía?” y “¿cómo se define greguería?”.

En un segundo momento se recomienda trabajar colaborativamente. En esta sesión se requiere tomar como base de inspiración imágenes de revistas, hojas de colores, plumones y pegamento para diseñar un catálogo de frases poéticas ilustradas. Aquí se formalizarán los conceptos gramaticales basados en la categorización, al crear greguerías y luego analizarlas, lo cual permitirá comprender qué es un verbo, sus tipos y funciones en textos escritos de forma intencionada. El andamiaje puede llevar varias sesiones de trabajo de acuerdo al desempeño de los alumnos.

Una vez que se ha asimilado el aprendizaje de los conceptos clave, el último momento propone la incursión musical en el salón. Los alumnos reciben hojas con las letras de algunas canciones, a las cuales se les han quitado los verbos, para que las completen una vez que las escuchan. Ésta es otra oportunidad para reconocer la función de los verbos en una intención comunicativa situada y con lenguaje figurado.

Con el propósito de evaluar el desempeño de aprendizaje, se sugiere utilizar fichas de observación, cuestionarios de diagnóstico, de proceso y metacognitivos (tanto de conocimientos gramaticales como de regulación de la actividad). Las preguntas de metacognición al cierre de la secuencia pueden ser: “¿qué me pareció la actividad?”, “¿qué relación encuentro entre la clasificación del verbo

y la greguería?”, “¿tengo más clara la función de los verbos?”, “¿qué utilidad tuvo la analogía en este proceso de aprendizaje?”. Para terminar, se retoma la pregunta generadora, o bien, se puede usar un ejemplo así: “¿Qué tiene que ver la frase de Mark Twain: ‘Todos somos una luna y tenemos un lado oscuro que no mostramos a nadie’ con la analogía/verbo/greguería?”. Será interesante leer cómo se justifica la frase con cada uno de los conceptos clave.

Conclusión

Las escuelas del futuro se planificarán para pensar (Bruer, 1995). Las cualidades de esta propuesta didáctica, que pueden validar su estrategia significativa ligada a la práctica de producir y pensar, están asociadas con las características de la enseñanza creativa: “naturaleza flexible, métodos de enseñanza indirecta, imaginativa, relación interpersonal, autodirección, valoración y realización” (Pacheco, 2003: 24).

Esta propuesta tiene una “naturaleza flexible”, pues se adapta a las necesidades de los alumnos, a quienes se les proporcionan conocimientos explícitos para el desarrollo de la competencia lingüística de su propia lengua. Ofrece, igualmente, “métodos de enseñanza indirecta”, los cuales estimulan la capacidad relacional (analogía), pone en movimiento las operaciones connotativas (función metalingüística y poética) y fomenta el pensamiento creativo (producción poética). Es, también, “imaginativa”, ya que diseña frases poéticas con sentido lúdico. Del mismo modo, favorece la “relación interpersonal”, donde el trabajo colaborativo produce una complicidad creadora. Lleva “autodirección”: el maestro propone estrategias de aprendizaje y los alumnos dirigen y producen el significado de los conceptos claves. Así también, implica “autovaloración y autorrealización”, debido a que los estudiantes se convierten en personas autónomas e independientes, al fortalecer sus competencias lingüísticas a través del dominio gramatical.

Aprender sobre aspectos del verbo relacionados con la estructura analógica por medio de la producción de greguerías, puede garantizar un aprendizaje significativo debido a su naturaleza creativa. La generación de una diversidad de estímulos y estrategias para categorizar la información nueva será determinante en el proceso de aprendizaje. En este caso, conocer aspectos gramaticales resulta ser de las actividades menos atractivas para los alumnos, pero necesaria en la consolidación de su competencia lingüística.

Fuentes de consulta

- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.
- Buzan, T. (2018). *Mapas mentales. Aprende a usar la herramienta de pensamiento más poderosa del universo*. México: Planeta.
- Chomsky, N. (1997). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. España: Gedisa.
- De Bono, E. (2000). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Argentina: Paidós.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Gómez de la Serna, R. (2004). *Greguerías*. España: Cátedra.
- Hofstadter, D. & Sander, E. (2013). *Surfaces and Essences. Analogy as the Fuel and Fire of Thinking*. New York: Basic Books.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. España: Ariel.
- Montero, B. [cuentacuentos Beatriz Montero]. (14/abril/2014). *Greguerías - Ramón Gómez de la Serna* [Video]. YouTube. Recuperado de <https://bit.ly/2Nfi74v>.
- Pacheco, V. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Educación*, 27, 17-26. Recuperado de <https://bit.ly/2oK78ao>.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Colombia: Santillana.
- Serafini, M. (2019). *Cómo redactar un tema. Piensa, planifica y escribe*. México: Paidós.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). *Programa de estudios. Taller de lectura y redacción I. Primer semestre*. Dirección General de Bachillerato. Recuperado de <https://bit.ly/2VV27b9>.
- Supisiche, P. et al. (2016). *Enseñar gramática. Propuesta para docentes*. Argentina: Editorial Brujas.
- University of Aarhus (Prod.), Brabrand C. & Andersen J. (Dir.) (2006). *Teaching Teaching & Understanding Understanding*. 19 minute award-winning short-film (DVD) about Constructive Alignment. Dinamarca.
- Uzcátegui, Q. (2008). Gramática y enseñanza de la lengua. Conferencia en el marco del Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de Lingüística (ENDIL). *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9, 243-250. Recuperado de: <https://bit.ly/31ne8qM>.

Revaloración de enfoques tradicionales en la enseñanza de lenguas adicionales. Resistencias y oportunidades de docencia creativa

Olivia Correa Larios

Fecha de recepción: 29 de julio de 2019
Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2019

Resumen

En el presente trabajo se analizan algunas tensiones latentes entre el enfoque tradicional de enseñanza de lenguas de “gramática-traducción” y el enfoque “comunicativo por competencias” en los cursos de lenguas adicionales al inglés (italiano, alemán o francés), impartidos en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), con el fin de explorar las oportunidades de creatividad en la actividad docente, esto a través de propuestas didácticas de inclusión de literatura y traducción como actividades complementarias al uso de los manuales didácticos estandarizados que no siempre se ajustan a las necesidades educativas del referido contexto de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: lenguas extranjeras, creatividad, enseñanza tradicional, literatura, traducción.

Introducción

Como exponen Jones & Richards (2016), las discusiones académicas en torno a la creatividad en la enseñanza de lenguas extranjeras se han concentrado comúnmente en actividades lúdicas y su contribución a la motivación del estudiante, olvidando puntualizar las dimensiones lingüísticas, cognitivas, socioculturales y pedagógicas de la creatividad en el aula. Es importante anotar que la concepción de creatividad expuesta en este artículo no está centrada en la presencia de componentes lúdicos, sino en los procesos que implican la separación, cuando es posible, de las prácticas que los manuales estandarizados proponen, para introducir otras, abogando por la revaloración de la literatura y la traducción dentro de dichos procesos.

El contexto en el que se enmarcan tales consideraciones son los cursos de lenguas adicionales en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), México, programa de adscripción de quien suscribe estas líneas. El programa propone salidas terminales en docencia, traducción y relaciones internacionales con uso profesional del inglés como lengua extranjera común a todos los estudiantes. Además, durante los cuatro años de duración de la licenciatura, se estudia una lengua adicional: italiano, alemán o francés, a elección del alumno. A pesar de ser materias con una importante carga de créditos, las lenguas adicionales representan un complemento formativo de una trayectoria escolar que lleva a la mayoría de los egresados a desempeñarse como profesores de inglés en instituciones locales. La lengua inglesa tiene, entonces, una preponderancia natural que evidencia su estatus de idioma vehicular de los contenidos de todas las materias a partir del cuarto semestre. Por lo tanto, objetivamente, el inglés se estudia con una finalidad de aplicación en el contexto tanto estudiantil como laboral inmediato.

« La producción en masa de libros de texto convierte al estudiante y a las instituciones en clientes consumidores de métodos que prometen proximidad a la realidad del hablante nativo. »

En las descripciones curriculares del programa se observa, en consonancia con el enfoque comunicativo en el que se inserta, una prevalencia de manuales didácticos monolingües para la enseñanza de lenguas que prevén el uso del idioma extranjero en el contexto del estudiante. En este aspecto podemos encontrar una tensión controversial: si bien, la naturaleza del programa y el marco socio-cultural de su oferta responden a la demanda de hablantes de inglés, las lenguas adicionales no forzosamente tienen un campo de aplicación próxima, por lo tanto, podríamos argumentar que, si el fin y la motivación son diferentes, el camino de enseñanza-aprendizaje debería serlo también. Junto con la demanda de docentes de inglés en el medio local, es útil destacar algunos de los elementos clave que orientan la enseñanza del inglés a la comunicación inmediata: en un nivel macro, su estatus de *lingua franca* en comunicaciones globales; mientras que, a nivel local, la migración y el retorno hacia y desde Estados Unidos, así como los procesos de contacto que le son inherentes.

Es común que algunos estudiantes de la LILEX provengan de contextos de tradición migratoria, siendo ellos mismos, sus familiares o amigos emigrantes retornados de Estados Unidos. Por el contrario, la experiencia de contacto y movilidad hacia Europa es muy reducida en los alumnos. A partir de un conteo realizado por los docentes del programa, podemos precisar que, del total de la población estudiantil del programa, desde el ingreso de la primera generación en 2011 hasta el egreso de la última generación al momento de la escritura de estas líneas en 2019, sólo 19 estudiantes han visitado países hablantes de las lenguas adicionales que cursan. De ellos, diez han viajado a Italia, cinco han visitado algún país de habla alemana y cuatro han hecho lo propio en algún país francófono.

Tensiones entre enfoques

El contexto expuesto, junto con las tendencias de la educación por competencias dentro del enfoque comunicativo, podría hacernos suponer que la primacía de la enseñanza monolingüe para la aplicación a la vida cotidiana propuesta por manuales didácticos de la lengua inglesa debe ser imitada en la enseñanza de las lenguas adicionales. En discrepancia con este supuesto y teniendo presente que en la cotidianidad de los estudiantes hay muy poca experiencia de contacto con Europa, se discutirán algunos argumentos que cuestionan el manual didáctico de corte comunicativo como agente de representación cultural. De la mano de esta discusión, se abogará por la actualización y revaloración de enfoques tradicionales que involucran la literatura y la traducción pedagógica¹ para resaltar el carácter de contacto cultural del estudio de las lenguas adicionales en la LILEX.

Según Kramersch (2009), ya desde finales del siglo XX los análisis de libros de texto revelaban la separación entre los objetivos de enseñar aspectos socioculturales y aspectos gramaticales, además, de acuerdo con la autora, en numerosas ocasiones, la representatividad cultural resultaba en información generalizada y en estereotipos nacionales. Lange (2011) comprueba que los más recientes análisis de manuales didácticos evidencian una oferta de visiones etnocéntricas que tienden a promover la fascinación por las comunidades económicamente potentes hablantes de la lengua meta. Por su parte, Witte (2011) recrimina a los manuales didácticos su artificiosidad y reduccionismo en los contenidos culturales que apenas podrían impactar a los alumnos.

Ya a partir de la segunda mitad del siglo pasado, la industria editorial y los institutos de idiomas crearon manuales didácticos que, siendo monolingües, pueden ser usados por cualquier docente en cualquier lugar del mundo. Es indiscutible que la producción en masa de libros de texto convierte al estudiante y a las instituciones en clientes consumidores de métodos que prometen proximidad a la realidad del hablante nativo en los diferentes campos que motivan el estudio de una lengua. Por eso, como señalan Kramersch & Vinall (2015), la industria editorial ha variado los elementos socioculturales presentes en los li-

1 De acuerdo con Laviosa (2014), la traducción pedagógica es el uso de actividades de traducción como un instrumento de enseñanza y de evaluación que prioriza el desarrollo de la habilidad para operar entre lenguas, orientada a la construcción de las competencias comunicativa, metalingüística y transcultural, en oposición a la habilidad de replicar la competencia comunicativa de un hablante nativo de la lengua meta.



bros, incluyendo textos orales o escritos de corte turístico, conversacional cotidiano, laboral, comercial, tecnológico, etc. En la práctica, obviando la intervención docente, una sola serie de libros suele acompañar al alumno en toda su experiencia de contacto con la lengua extranjera, por lo tanto, el libro se convierte en un agente de representación que habitúa al estudiante a unas maneras precisas de tratar las actividades y la información propuestas.

Sin negar el rol histórico ni la practicidad de los libros de texto monolingües, las próximas líneas proponen discutir el valor de la literatura y la traducción pedagógica que, aun tratándose de recursos ligados a enfoques tradicionales de enseñanza de las lenguas clásicas, repensadas y revaloradas como lo están siendo actualmente, son pertinentes herramientas didácticas orientadas a promover el pensamiento crítico, el desarrollo de la conciencia intercultural y la docencia creativa a nivel universitario.

Johnstone (2014) verifica que dentro de los modelos y políticas de educación lingüística del Reino Unido existe un claro movimiento hacia un modelo más tradicional de la enseñanza. Esto es, comprueba la apreciación positiva del currículum basado en conocimientos y del enfoque de gramática-traducción y literatura que empezaron a modificarse hasta abandonarse casi por completo décadas atrás. De acuerdo con D'Amore (2015), es gracias a la consolidación de los estudios de traducción como disciplina en las universidades que observamos una renovada importancia de la traducción como herramienta didáctica para el desarrollo de competencias lingüísticas.

El regreso de la traducción pedagógica a las aulas de lengua extranjera llama a los profesores a que se aparten de la estrecha visión monolingüe de la enseñanza y adviertan la realidad multi y translingüística² de los alumnos, quienes, como recurso creativo activan su lengua materna, al igual que otras lenguas extranjeras que conozcan, para modelar una red de significados que les permita comprender y usar la lengua que están estudiando. Las actividades de traducción pedagógica hacen una impor-

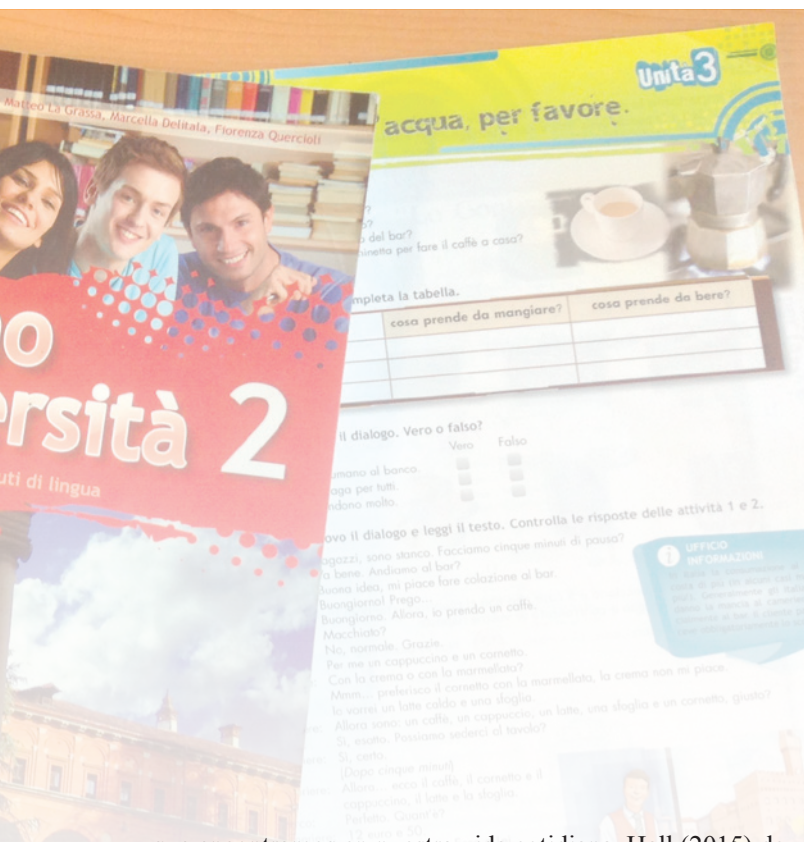
2 Según Horner, NeCamp & Donahue (2011), la realidad multilingüística es la multiplicidad de lenguas presentes en los contextos sociales y, a nivel individual, es el conocimiento y uso diferenciado de distintas lenguas. La realidad translingüística, en cambio, es el desenvolvimiento de los individuos entre y a través de las distintas lenguas que conocen. De acuerdo con los autores, la influencia del monolingüismo nos hace imaginar erróneamente a un individuo bilingüe como dos individuos monolingües con fronteras definidas en una misma persona. El entendimiento de la realidad translingüística nos hace imaginar a ese mismo bilingüe como un individuo que posee una mezcla cambiante de conocimientos sobre el uso y la conectividad entre dos lenguas con fronteras fluctuantes, cuyos actos comunicativos involucran siempre la traducción.



tante contribución en la toma de conciencia por parte del estudiante de la influencia de la lengua materna en las lenguas extranjeras, de modo que pueden enfrentar mejor los problemas que surgen de dicha interferencia. Laviosa (2014) sostiene que, a pesar de que existen opiniones encontradas, en nuestros días la traducción dentro de las aulas de lengua extranjera es una herramienta didáctica legítima y una habilidad lingüística por derecho propio.

Por su parte, el uso de literatura extranjera en el aula enfrenta una resistencia distinta en las tendencias comunicativas de enseñanza. Tras largos periodos de acceso a la literatura de méritos canónicos como objetivo del aprendizaje de lenguas clásicas y modernas, es natural que los actuales diseños curriculares con enfoques comunicativos hayan visto con desconfianza los contenidos literarios auténticos. Sin embargo, como apunta Hall (2015), hoy día se vuelve a admitir que es necesario que los alumnos, más allá de los contenidos ya presentes en los libros de texto, mantengan un contacto significativo con variedades de textos relevantes, representativos de la cultura literaria y que los desafíen a mejorar sus habilidades lingüísticas.

Que la literatura usa una lengua no representativa de la lengua ordinaria es un argumento frecuente por parte de quienes se resisten a emplear la literatura como herramienta didáctica. La lengua literaria es descrita como elevada, figurativa, difícil de entender y distinta a la lengua



que encontramos en nuestra vida cotidiana. Hall (2015) demuestra que la realidad observable es que la lengua literaria recurre a tenores formales e informales, atraviesa diacronías y dicotomías como la lengua oral y la escrita. No hay nada en la literatura que no pertenezca a la lengua. Por ello, más que un contenido periférico a los contenidos de manuales didácticos comunicativos, los textos literarios son centrales para la comprensión de la lengua y de su uso.

Conclusiones

Las oportunidades de docencia creativa emanan, por un lado, de un llamado “desenchufe” de los libros de texto y, por el otro, de la adopción por parte de los docentes de la literatura y de la traducción pedagógica como herramientas de construcción de las habilidades lingüísticas. En el orden de ideas de la advocación de estas líneas, en favor de la puesta en práctica de actividades ligadas a la educación tradicional, muchas veces llamada fuera de moda, es útil sostener que la docencia creativa se constituye sobre lo hecho en el pasado, es decir, no necesariamente requiere la reinención ni presupone un culto a la originalidad. Con ello afirmamos que enseñar lenguas creativamente es una actividad transformadora, en el sentido de que es posible verificar transformaciones que

van desde la pedagogía que estimula la reflexión sobre las necesidades reales de los estudiantes, hasta el pensamiento crítico en torno a las identidades por parte de los propios aprendientes.

Fuentes de consulta

- D'Amore, A. (2015). The Role of Translation in Language Teaching. Back to GT in ELT? En Y. Cui & W. Zhao. *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation* (pp. 118-135). Information Science Reference IGI Global.
- Hall, G. (2015). *Literature in Language Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Horner, B., NeCamp, S. & Donahue, C. (2011). Toward a multilingual composition scholarship: from English only to a translingual norm. *College Composition and Communication*, 63(2), 269-300.
- Johnstone, R. (2014). Languages over the past 40 years. Does history repeat itself? En P. Driscoll, E. Macaro & A. Swarbrick. *Debates in Modern Languages Education* (pp. 6-45). Nueva York: Routledge.
- Jones, R. & Richards, J. (2016). *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*. Nueva York: Routledge.
- Kramsch, C. (2009). Cultural Perspectives on Language Learning and Teaching. En K. Knapp, B. Seidlhofer & H. G. Widdowson. *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Kramsch, C. & Vinall, K. (2015). The cultural politics of language textbooks in the era of globalization. En X. Curdt-Christiansen & C. Weninger. *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education* (pp. 11-28). Nueva York: Routledge.
- Lange, K. (2011). *Perspectives on Intercultural Competence, a Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes* (Tesis de maestría). Berlín: Freire Universität Berlin.
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education*. Nueva York: Routledge.
- Witte, A. (2011). On the Teachability and Learnability of Intercultural Competence: Developing Facets of the 'Inter'. En T. Harden & A. Witte. *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 89-108). Berna: Peter Lang.

El escrito autoetnográfico: una propuesta en el ámbito universitario

Bernabé Ríos Nava

Fecha de recepción: 29 de julio de 2019
Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2019

Resumen

En los últimos años, he observado que las competencias de lectura y escritura académicas han comenzado a tener un papel sustancial en la formación del profesional universitario para el diseño y composición de géneros textuales de su ámbito. A su egreso, se le exige amplios conocimientos de la disciplina y, a la vez, de profundas capacidades para la comunicación oral y escrita. Percibo que la cultura universitaria se muestra poco permisiva a innovaciones curriculares que las fomenten. Enfrenté mi realidad a partir de la asignatura de Ensayo científico, mediante una propuesta de intervención educativa, al amparo del enfoque género-proceso [Process-Genre Approach (PGA), por sus siglas en inglés], con estudiantes del grupo 2° B de la carrera de Médico Cirujano, bajo la interrogante “¿qué actividades pueden fortalecer sus habilidades y destrezas hacia la lectura y escritura académicas?”, a partir de la cual realicé diversas transformaciones curriculares. Los trabajos finales entregados –no exentos de errores–, el acompañamiento y las vivencias, mostraron resultados aleccionadores.

Palabras clave: escritura académica, estudiantes universitarios, intervención educativa.

Introducción

La Escuela Superior de Medicina (hoy Unidad Académica de Medicina) (UAM, 2019) de la actual Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) abre sus puertas en el mes de marzo de 1974 y, con ella, se institucionaliza la enseñanza de la medicina. Al paso de los años, ha experimentado diversas transformaciones: su programa de estudio –A-36– cambió a Competencias Profesionales Integradas; se rehabilitó y amplió su planta física; ha ido cultivando su prestigio al interior de la sociedad, en parte, por la acreditación de sus programas de licenciatura y posgrado.

Inicié mis actividades docentes en la UAM dos años después de su fundación. En aquellos tiempos, el Programa de Medicina General Integral (A-36), a pesar de sus innovaciones, no hacía un especial énfasis en el fomento a las habilidades de lectura y escritura académicas (LYEA); se daban por hecho algunas de nuestras concepciones actuales: esas habilidades deberían estudiarse en ciclos anteriores o eran contenidos de cursos de lectura y redacción, alejados de la disciplina e, incluso, “recaían en el ámbito

de la responsabilidad de los padres de familia” (Carlino, 2005: 18).

Al paso de los años, este panorama empezó a tener grandes cambios. En los últimos tiempos, he observado que las competencias de LYEA “[...] nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva [...] como en las actividades de producción y análisis de textos [...]” (Carlino, 2005: 13) intentan tomar un papel sustancial en la formación del profesional universitario, pues se les pide tener amplios conocimientos de la disciplina como también capacidades para la comunicación oral y escrita, las que empatan con la actual realidad laboral, incierta, compleja y altamente competitiva. Este requerimiento también se equipara con las diversas dificultades que muestran y expresan los estudiantes al momento de escribir sus diversos trabajos finales y la ausencia de apoyos institucionales al respecto. Los testimonios se encaminan a diversos aspectos: ortográficos, sintácticos, estructurales (coherencia, cohesión), citación correcta de los autores en el texto y problemas de plagio. Todo ello en un contexto universitario nayarita, poco amigable para apoyar innova-

ciones curriculares que las revitalice, generalmente en un ambiente muy árido.

En este contexto, ¿qué importancia se les da a las competencias sobre la LYEA? Por el momento, las circunstancias nos dicen que no es un tema institucionalmente prioritario: sólo 3% de las asignaturas del plan de estudios –Desarrollo de habilidades del pensamiento y Ensayo científico– atienden estas competencias, las cuales, en opinión de muchos estudiantes, son de “relleno”. Esta visión estudiantil muestra que las materias propias de la disciplina se comportan como esos “dispositivos de control” (Chartier, s.f.) que expresan relaciones de poder entre los saberes (vale más el examen de fisiología o bioquímica que el ensayo sobre la historia clínica, la autobiografía o la monografía); en el perfil de ingreso hay una mención tangencial al respecto: “Dominar los conocimientos básicos de física, química, matemáticas, biología y español” (UAM, 2019); en el perfil de egreso no hay referencia alguna.

En el aula, la enseñanza cotidiana de la disciplina es mayormente expositiva: uno puede observar a los estudiantes presentando en equipo un tema y al maestro escuchando; las libretas, cuadernos, lápices y bolígrafos empiezan a ser cosa del pasado, se han sustituido por la *tablet* o la computadora personal; se da el caso extremo cuando, en lugar de escribir en su cuaderno, el estudiante enfoca la cámara de su celular y toma una fotografía de la imagen proyectada. Es este cambio profundo de las herramientas de escritura que estamos viviendo, como lo dice Chartier (s.f.): leemos más y escribimos menos. Por lo que concierne a los trabajos escolares (resúmenes, ensayos, bitácoras, monografías), se les otorgan los porcentajes más bajos en la calificación final; algunas situaciones que observamos es que se solicitan, pero el docente no orienta (asesora) en su elaboración; no se regresan a los estudiantes, por lo que desconocen si tuvieron o no errores y de qué tipo, y cada fin de semestre encontramos “pilas” de trabajos finales engargolados en los escritorios de los docentes, disponibles para ser utilizados como material reciclable.

Desarrollo

Confieso nunca haber escuchado la palabra *autoetnografía*. Fue hasta el 18°. Seminario de Investigación organizado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2017), cuando escuché la exposición: “La autoetnografía como estrategia de investigación para abordar temáticas relevantes para estudiantes de nivel medio superior”. A partir de ese momento realicé una búsqueda de autores en

los sitios de Google Scholar, Redalyc, Scielo y Conricyt (Consortio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica). Tuve mi primer encuentro con los escritos de:

- Mercedes Blanco: “¿Autobiografía o autoetnografía?”
- Ellis Carolyn, Adams Tony E. & Bochner Arthur P.: “Autoetnografía: un panorama”
- Montagud Mayor Xavier: “Analítica o evocadora: el debate olvidado de la autoetnografía”
- Méndez Mariza: “Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms”
- Mercedes Blanco: “Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos”
- Custer Dwayne: “Autoethnography as a transformative research method”
- Heewong Chang: “Autoethnography as method”

Estos antecedentes fueron el motivo principal para la selección de la autoetnografía como el escrito final, que tiene en mente a la escritura como un método, “el escribir en primera persona y traer la emoción y la subjetividad” (Bochner & Ellis, 2016: 11); también pensé en los propósitos para su elaboración que, mediante ella, “el escritor hiciera uso de su experiencia personal para explorar sus prácticas culturales” (Ellis, 2005; Goodall, 2000, citados en Pelias 2003: 384); es decir, que combinara el análisis cultural y la interpretación con los detalles narrativos; “que los escritos reflejasen el análisis y la interpretación dentro del amplio contexto sociocultural” (Chang, 2008: 46), a la vez de lograr diversos beneficios: quebrantar las normas de la práctica de la investigación y la representación; trabajar desde dentro del conocimiento; maniobrar a través del dolor, confusión, enojo y la incertidumbre, y hacer una vida mejor rompiendo el silencio y reclamando la voz y el escribir, porque cuando se escribe una autoetnografía, se estudia y escribe la cultura desde el yo, “se mira hacia adentro (identidades, pensamientos, sentimientos y experiencias) y hacia afuera (en nuestras relaciones, comunidades y culturas)” (Holman, Adams & Ellis, 2014: 46).

Un elemento que incorporé para despertar el interés estudiantil fue que la autoetnografía recuperara las experiencias que hasta el momento les ha dejado la asistencia a los espacios clínicos durante el pasado y el presente semestres, así como su impacto hacia su formación profesional. Las prácticas clínicas, desde la década de los setenta, han sido un elemento de formación sustancial, a las cuales se les dedica un promedio de cuatro a cinco horas por

semana. Su propósito es claro: vincular teoría y práctica, conocer el funcionamiento del sistema de salud mexicano por medio de las clínicas y centros de salud, destacar el papel ético y funciones del médico ante la medicina preventiva y social, entre otros.

« Con la elaboración de un diario como una actividad central, se fomentó el hábito de la escritura y de la observación como metodología de investigación y ejercicio etnográfico. »

Dado que cultivar el arte de escribir se considera una actividad “cognitiva extremadamente compleja” (Nunan, 1991: 36), fomentarlo y revalorarlo empezó a ser una inquietud personal que me llevó a interrogarme “¿de qué forma podía desplegar el potencial de ingenio artístico, imaginación, conocimiento del estilo personal de escribir y creatividad de mis estudiantes en la composición de textos?”.

Recuerdo que en la sesión de encuadre del curso Ensayo científico (EC), los ojos parecieron salirse de sus órbitas al verles la cara de asombro a mis estudiantes del grupo 2º B cuando les comenté que uno de los textos finales que elaborarían y presentarían en un plazo de dos meses y medio ante sus compañeros sería una autoetnografía. La asignatura de EC tiene el propósito de conectar al estudiante con el desarrollo histórico de la producción textual científica de la disciplina, conocer la diversidad de sus géneros textuales, relacionar la teoría con la práctica en la elaboración de textos (involucrando aspectos metodológicos, éticos, gramaticales, estructurales, investigativos) y destacar la importancia de la LYE en la actividad profesional actual.

Para atender las habilidades del estudiante con la escritura, me basé en la propuesta PGA de Badger & White (2000), para quien el que escribe involucra el conocimiento del lenguaje, el contexto en el que ocurre y las habilidades en su uso, por ello, puede lograrse cuando se extrae el potencial de los aprendices y se les proporcionan los recursos necesarios. El PGA es un enfoque que agrupa algunos elementos clave de aproximaciones tradicionales y alternativas que se han venido utilizando en la enseñanza de idiomas, particularmente (ESL, English as a Second Language); toma del *enfoque producto* la valoración de los textos modelo; del *enfoque proceso* retoma la planeación y los borradores; y del *enfoque género* el conocimiento de los distintos géneros textuales. Es un modelo didáctico circular que en su lado izquierdo ubica diversas etapas relacionadas una a otra en ambos sentidos: *Situation* (situación), *Purpose* (propósito), *Consideration of mode* (consideración de modo), *Field* (campo), *Tenor* (tenor), *Planning* (planeación),

Drafting (bosquejo), *Publishing and Text* (edición y texto final); y a su derecha se corresponden con el docente, el estudiante y los materiales de apoyo (Tudor, 2016).

A partir de aquí los cambios curriculares a la asignatura empezaron a implementarse: dividí la clase semanal en dos sesiones, en la primera atendí los temas del programa y en la segunda implementé las actividades del taller de lectura y escritura (TLE); estas últimas se desarrollaron durante todo el curso y se dedicaron por completo al seguimiento, orientación y composición del texto. Iniciamos con algunas lecturas obligatorias tomadas del libro “La cocina de la escritura” de Daniel Cassany (1995): de lo que hay que saber para escribir bien, de las ganas de hacerlo, de lo que se puede escribir, del equipo imprescindible para la escritura y de algunos otros elementos, así como a accionar máquinas, entre otros.

Se seleccionaron como actividades introductorias para que los estudiantes conocieran una parte del arte de escribir, concebir cómo se trabaja el lenguaje en la escritura, cómo los textos son construidos y para entender que un escrito se necesita escribir extensa y recursivamente (Tombro, 2016: 9). Además, hablamos de la importancia del ensayo científico en la disciplina y para el desarrollo profesional futuro de cada uno. Cada semana los estudiantes entregaron ejercicios de escritura (narrativos, descriptivos y argumentativos, entre otros), los cuales eran revisados en cuanto a su estructura, redacción y gramática, y todos se devolvieron a sus autores. Se seleccionaron y fueron expuestos diversos temas por parte de los participantes, a fin de apoyar en la composición del texto: cómo construir párrafos, los conectores discursivos, cómo citar en APA o Vancouver, y la importancia de los signos ortográficos.

Escribir un diario fue una de las actividades centrales del estudiante; su propósito fue crear el hábito de la escritura, fomentar la observación como metodología de investigación y ejercicio etnográfico. Fueron seleccionados diversos textos, con el fin de vincular los contenidos de la unidad de aprendizaje (modos específicos de pensar) con formas particulares de escribir (Carlino, 2012: 21), lo que les ayudaría a relacionar un tópico de investigación con sus experiencias, preocupaciones e intereses (Tombro, 2016: 9). Se dedicaron varias sesiones en su totalidad para que los participantes comentaran sus avances, la estructura de su trabajo, dificultades, soluciones y recomendaciones, a la luz de la lectura de escritos que compañeros de otras generaciones habían realizado. La estrategia central fue la escritura en clase, el avance, el acompañamiento, la plática cara a cara o en pequeños grupos, y la aclaración de dudas; lo curioso fue que la percepción del tiempo fue distinta junto con el espacio de

clase, además del aula, asimismo, lo fue la sala de lectura y las mesas y bancas de descanso en lugares comunes, en que se combinó con la lectura-revisión y recomendaciones por parte del compañero.

En la sesión final, a cada uno de los participantes se les dieron algunos minutos para que expusieran sus experiencias vividas y entregaron sus textos. Algunos de los títulos autoetnográficos (producto inédito de cada uno de los autores) rescatan esta veta de las vivencias en los espacios clínicos: “Mi relación con pesados recuerdos”, “Cimientos y columnas”, “Práctica clínica: la base del estudiante médico”, “Campos clínicos: el pilar de la medicina”, “La paciencia, la mejor medicina”, “Del libro al estetoscopio”, “Autoetnografía: el sector salud entre frases y experiencias”. Una parte de los testimonios que obtuve al final del curso expresaban los siguientes sentimientos y consideraciones: “Este curso me pareció interesante, en momentos resultaba tedioso el hecho de leer algunos artículos que no eran de mi agrado [...]”, “Admito que éste no fue mi curso favorito, y lo digo porque redactar no es lo que más me gusta [...]”, “Para mí, realizar una autoetnografía fue algo completamente nuevo, no tenía ni idea de cómo hacer una”, “[...] es una clase de la cual me tomaba mucho tiempo para la realización de mis trabajos, en ocasiones pensaba que no era de utilidad [...] conforme realizaba mis trabajos [...] podía darme cuenta que mi redacción era mucho mejor que la de antes”.

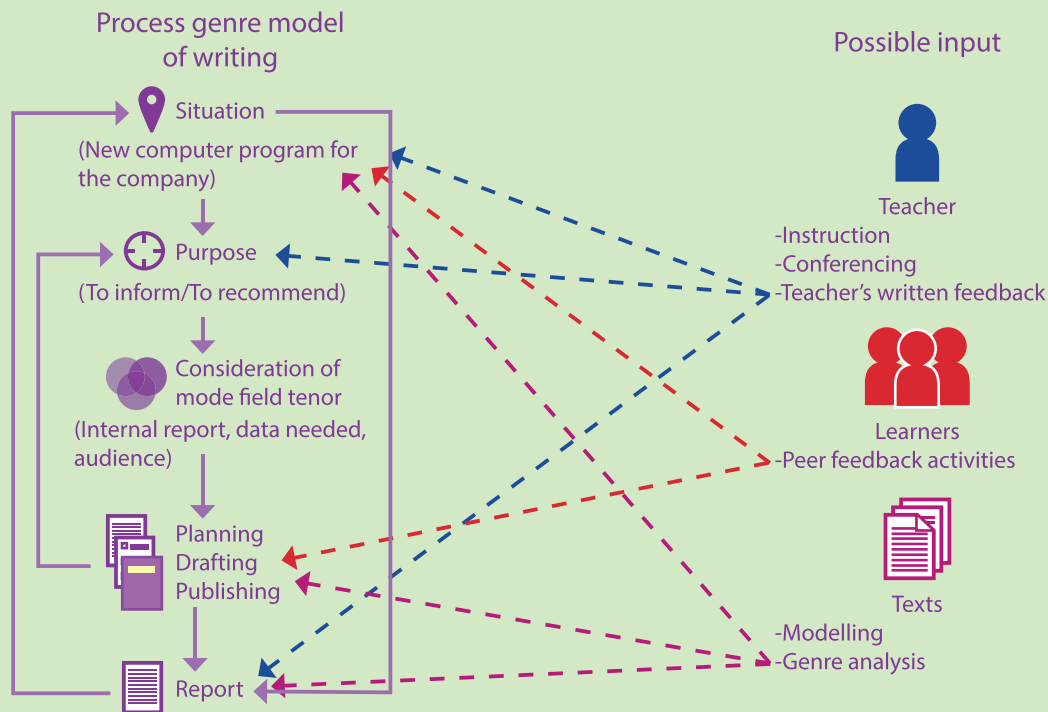
Conclusiones

El trabajo académico desarrollado desde el enfoque PGA me permitió tener una visión más amplia y darme cuenta de la complejidad del fenómeno de la enseñanza de la escritura y la serie de recursos que necesitamos. Dicho lo anterior, amplí mi radio de acción y centré mi atención en la mejora de las diversas formas en el proceso de adentrar a los estudiantes en la composición de textos académico-científicos. La selección de la autoetnografía me pareció una decisión adecuada, ya que es un texto amigable que despierta el ánimo por la composición de escritos. Creo que a partir de aquí se pueden ir agregando otros géneros textuales y un tiempo razonable en su elaboración, ello dará mayor confianza. Otro aspecto a rescatar son las vivencias grupales, su significado e importancia en la guía y acompañamiento dentro del TLYE, a la vez que atender de manera puntual lo actitudinal-afectivo en la enseñanza de la escritura. Los textos finales –aún con errores– me muestran que propuestas como la presente dan pie para seguir trabajándolas y encontrar eco con la participación de nuestros estudiantes.

Fuentes de consulta

- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/31211657_A_process_genre_approach_to_teaching_writing.
- Bochner, A. & Ellis C. (2016). *Evocative Autoethnography. Writing Lives and Telling Stories*. New York: Taylor & Francis Group.
- Carlino, P. (2005). La escritura en el nivel superior. En *La Gaceta*. Recuperado de: <https://bit.ly/2pJeAT4>.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* [6ª. reimp.]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast.
- Chartier, Anne-M. (s.f.). *El cuaderno de clase: las huellas del cotidiano leer y escribir*. Recuperado de: <https://bit.ly/2NfRV9V>.
- Holman, S., Adams, T. & Ellis, C. (2014). *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Pelias, R. (2003). The academic tourist: An autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 369-373.
- Rusinovci, X. (2015). Teaching Writing Through Process-Genre Based Approach. *US-China Education Review A*. 5(10), 699-705. Recuperado de: <http://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/564943e786db7.pdf>.
- Tombro, M. (2016). *Teaching autoethnography: Personal writing in the classroom*. New York: Open Suny Textbooks.
- Tudor, E. (2016). *The process genre writing approach; an alternative option for the modern classroom*. Disponible en: <https://bit.ly/2R3tXzH>.
- Unidad Académica de Medicina. (2019). *Programa de Médico Cirujano*. México: UAN. Recuperado en: <http://www.uan.edu.mx/es/medico-cirujano>.

Figura 1. Modelo Process Genre Approach (PGA)



Fuente: Integrated process-genre approach de Badger y White, 2000: 159, citados en Rusinovci, 2015: 702.

De acuerdo con el proceso de Badger and White (2005), retomado por Xhevdet Rusinovci (2015), en la figura se muestra cómo funciona el modelo de una redacción que sigue el método de escritura basado en el proceso y en el género.

La aplicación de este modelo implica que los estudiantes serán concientizados en un primer momento sobre cómo el proceso de escritura sucede en un contexto social y una situación (**situation**) con el fin de alcanzar un objetivo (**purpose**).

La siguiente tarea del autor es la consideración de la forma en la que el texto deberá estar construido (**mode**); el área, campo o disciplina (**field**) y la elección de palabras de acuerdo a la relación que existe entre el autor y la audiencia a quien el texto está dirigido (**tenor**).

Una vez definidos estos aspectos sobre la organización del texto, la estructura y el uso del lenguaje, el autor deberá enfocarse en el proceso. Las etapas de revisión y edición son partes integrales del proceso de escritura, y consisten en la planeación (**planning**), la elaboración, revisión y edición de borradores (**drafting**) y, finalmente, la publicación de un producto final (**publishing**).

En este proceso se considera que algunos autores necesitarán de aportes (**possible input**) de acuerdo al conocimiento que se tenga sobre un género en particular. Estas contribuciones pueden entonces provenir de los facilitadores (**teachers**), otros estudiantes (**learners**) y diversos textos o materiales de apoyo (**texts**).

Rutas formativas desde la práctica reflexiva. Una propuesta para la formación de profesores

Ma. Ofelia Béjar López Peniche

Fecha de recepción: 02 de julio de 2019
Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2019

Resumen

Las rutas formativas desde la práctica reflexiva son una propuesta de formación y autoformación docente originada en la Universidad Iberoamericana, en respuesta al reto en esta línea que enfrentan los profesores de pregrado. Se orienta al profesor hacia la autorreflexión y la reflexión en conjunto con otros profesores, para obtener mayor certidumbre y confianza al implementar innovaciones pertinentes para su enseñanza. La propuesta se fundamenta en la metodología del aprendizaje experiencial, y en la propuesta del profesional reflexivo de Donald Schön.

Palabras clave: ruta formativa, práctica reflexiva, autorreflexión, reflexión, formación, autoformación, innovación.

Introducción

En la actualidad, la formación de profesores de pregrado se presenta como un gran reto, ante un contexto que cambia día con día y estudiantes que tienen acceso a más información que cualquier otra generación en la historia. Los profesores han de reinventarse constantemente y transitar por diversos roles, en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes o de los cambios del entorno; de igual manera, hay que enfrentar el hecho de que lo que hoy funciona, puede ya no servir mañana (González & González, 2007). Los profesores buscan continuamente las mejores estrategias para desarrollar las competencias que los estudiantes necesitan, pero, ¿cómo llevar a cabo cambios o innovaciones pertinentes para estudiantes y profesores? La práctica reflexiva¹ se presenta como una alternativa de formación efectiva, con el fin de lograr que los profesores, a partir de la revisión continua de su docencia, hagan cambios en sus estrategias didácticas y establezcan, además, una práctica docente que conduzca a los estudiantes a obtener aprendizajes significativos.

Origen de la propuesta

La Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México, campus Santa Fe (UIA), propone una serie de competencias genéricas que todo estudiante de pregrado debe alcanzar a lo largo de su carrera. Sin embargo, para que esto ocurra, es necesario que los profesores trabajen en sus clases a fin de promover el desarrollo de las mismas. Ante estudiantes que tienen acceso a una gran cantidad de información, y frente a un contexto en constante cambio, las innovaciones se tornan necesarias, aunque siempre han de darse en función del perfil de los profesores, estudiantes y los objetivos de aprendizaje.

A partir de lo anterior, inicié mi propio camino de reflexión sobre la docencia, la formación de profesores y las necesidades expresadas por los mismos. Al preparar los cursos de formación de profesores, me hacía las siguientes preguntas: ¿qué necesita un profesor que quiere mejorar o innovar su práctica docente?, ¿para qué y cómo se pueden llevar a cabo estas innovaciones y/o mejoras? Asimismo, quienes tomaban los cursos de formación de profesores expresaban cuestiones como: “Vengo al curso, entiendo las estrategias, pero llego a la clase y no sé cómo hacerle”, “Salgo seguro del curso, pero al llegar a

1 La cual surge de la propuesta de Donald A. Schön del profesional reflexivo.

clase veo los obstáculos para hacer algo distinto a lo de siempre” y “Fue muy breve el curso, debería durar más”,² entre otros (UIA, 2016). Como fruto de mi reflexión y del análisis de esas expresiones, observé que los profesores requerían integrarse en un proceso que les brindara:

- Formación en estrategias didácticas orientadas a las metas de aprendizaje de su curso y las competencias a desarrollar en sus estudiantes.
- Espacio y tiempo de autorreflexión sobre su práctica docente.
- Espacio y tiempo para compartir experiencias y reflexionar con otros profesores.
- Espacios de reflexión, acompañamiento y práctica que fortalecieran su confianza y los animaran a realizar los cambios necesarios.

Así surgió la propuesta de las rutas formativas, las cuales buscan que los profesores, mediante un ejercicio y hábito continuo de reflexión consciente, obtengan certidumbre, confianza y las competencias necesarias para innovar en el aula, mejorar su desempeño docente y responder así a las necesidades del contexto y de sus estudiantes, con el fin de conducirlos al logro de las metas de aprendizaje.

Las rutas formativas desde la práctica reflexiva

Comienzan en 2017 como una propuesta de formación con el objetivo de que, a lo largo de un año, los profesores pudieran identificar una de las competencias genéricas universitarias³ y los elementos de la misma; asimismo, conocer estrategias didácticas, recursos tecnológicos e instrumentos de evaluación adecuados para esa competencia y, con ello, llevar a cabo innovaciones en su práctica docente mediante laboratorios, con la revisión y el acompañamiento de otros profesores para facilitar el proceso de implementación en el aula.

Desde esta perspectiva se asume que no es suficiente darles a los profesores herramientas para planear, identificar metas de aprendizaje, seleccionar estrategias

didácticas y desarrollar instrumentos de evaluación que les permitan medir el logro de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de sus estudiantes, pues los profesores también requieren de espacios para enriquecerse mutuamente mediante el intercambio de ideas, prácticas y reflexiones, basadas en la experiencia docente de cada uno. En este sentido, las rutas formativas desde la práctica reflexiva se proponen como un camino de formación a largo plazo que conduce al profesor a revisar de modo continuo y sistemático: ¿qué hace?, ¿cómo lo hace?, ¿para quién lo hace? y ¿para qué lo hace?, con el fin de realizar los cambios que su práctica docente necesite.

« Las rutas formativas desde la práctica reflexiva se proponen como un camino de formación a largo plazo, que conduce al profesor a revisar de modo continuo y sistemático: ¿qué hace? ¿cómo lo hace? ¿para quién lo hace? ¿para qué lo hace? con el fin de realizar los cambios que su práctica docente necesite. »

Práctica reflexiva, propuesta metodológica

Las rutas formativas se fundamentan en dos metodologías: la primera es el aprendizaje experiencial –basado en el constructivismo–, a través del cual se busca que el profesor se forme mediante la vivencia y práctica de diversas estrategias que sirvan de modelo para su propia docencia; se fomenta el uso consciente, planificado y dirigido de la misma, para promover la generación de un sistema formativo que se adapte a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, y para la transformación de los propios docentes a partir del reconocimiento a sus competencias, liderazgo y capacidad de toma de decisiones (Yturalde, 2019).

La segunda es la práctica reflexiva, elemento central en estas rutas formativas que al tomar como base la propuesta del profesional reflexivo de Donald A. Schön⁴, conduce a los profesores a reflexionar continuamente sobre sus acciones y experiencias en el aula. Lo anterior, debido al hecho de que los profesores reflexionan y toman decisiones sobre sus clases todo el tiempo; reflexionan desde que hacen la planeación del curso, eligen los temas, seleccionan las estrategias y los instrumentos de

2 Opiniones expresadas por profesores de la Universidad Iberoamericana ante cursos con una duración promedio de seis horas.

3 Son seis competencias genéricas: Comunicación oral y escrita, Liderazgo intelectual, Trabajo en equipo, Creatividad e innovación, Compromiso integral humanista y discernimiento y Responsabilidad. Cada una tiene sus propios elementos; por ejemplo, de la competencia de Trabajo en equipo, los elementos son: capacidad de diálogo, manejo de conflictos, trabajo colaborativo, organización de actividades, distribución y ejecución de roles.

4 Schön (1998, citado en Domingo, 2017: 1), concibe la reflexión en tres dimensiones como una forma de conocimiento, un análisis y una propuesta global que orienta la acción.

evaluación, entre otros elementos. No obstante, este proceso puede pasar desapercibido al realizarse de una manera casi inconsciente, pues la reflexión es tan habitual que podemos perderla de vista y no aprovecharla como proceso de formación y crecimiento. Al respecto, Domingo (2012: 1) explica lo siguiente:

La práctica reflexiva (PR) es una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente.

Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de autoformación, puesto que convierte la reflexión en la práctica y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria.

El punto de partida es, como se ha afirmado, la práctica en el aula del personal docente que participa en la actividad. Se trata de analizar la propia acción docente, reflexionar y construir conjuntamente propuestas para la mejora en los puntos en que la eficacia de los aprendizajes del alumnado no se considera exitosa.

Un modelo de implementación: descripción

En la UIA se inició con las rutas formativas de cuatro competencias: Trabajo en equipo, Comunicación oral y escrita, Compromiso integral humanista y Creatividad e innovación. Antes se habían impartido talleres de menos duración sobre estas competencias, pero como los mismos profesores lo expresaron, el tiempo resultó insuficiente para animarlos a innovar en sus clases. Con la ruta formativa desde la práctica reflexiva se daría al profesor acompañamiento, formación y el espacio de reflexión para la acción, todos necesarios para su docencia. Cada ruta tiene una duración de 30 horas, repartidas a lo largo de un año y dividida en tres módulos:

Tabla 1. Módulos de la ruta formativa

Nombre	Duración	Descripción
Módulo 1. Introducción a la competencia	9 horas	En este módulo, el profesor identifica la competencia genérica, los elementos que la componen y define exactamente lo que quiere desarrollar en sus estudiantes.
Módulo 2. Estrategias didácticas	9 horas (Una sesión de tres horas a la semana, tres semanas continuas)	Se le proporcionan al profesor estrategias didácticas diversas y recursos tecnológicos para promover el desarrollo de la competencia, así como herramientas para evaluarla.
Módulo 3. Laboratorio de innovación y práctica docente	9 horas presenciales y 3 horas de trabajo independiente	El laboratorio se desarrolla a través de una sesión presencial de 3 horas cada mes y 3 horas de trabajo mediante la plataforma virtual. ⁵ Es un espacio en el que el profesor se siente seguro, porque no está solo en el camino de las innovaciones que quiere llevar a cabo. Los profesores que participan, aportan y se enriquecen mutuamente, al intercambiar experiencias, logros y conflictos, mediante un diálogo crítico y reflexivo.

Fuente: elaboración propia.

⁵ Los profesores pueden compartir sus experiencias mediante la plataforma y mantener el ejercicio de comunicación, retroalimentación y reflexión conjunta durante el tiempo, entre una y otra sesiones presenciales.

Los módulos 1 y 2 se llevaron a cabo en un mismo semestre, con el descanso de una semana entre uno y otro, y así dar espacio al profesor para la reflexión. El módulo 3 se realizó en el semestre subsecuente; éste corresponde al laboratorio donde se logró consolidar lo siguiente:

- Animar a los profesores a probar y realizar actividades y estrategias nuevas con sus estudiantes.
- Provocar y hacer habitual la reflexión, autorreflexión y revisión continua de su práctica.
- Dar acompañamiento al profesor mediante un trabajo de academia en el que el coordinador de ruta y los otros profesores pudieran retroalimentarse mutuamente.
- Generar en el profesor un proceso de investigación sobre su propia docencia.

La ruta formativa desde la práctica reflexiva desarrolla en el profesor la necesidad de reflexionar con otros profesores, tanto sus propias propuestas como las de sus colegas; y como resolución, valorar lo que pone en común cada uno. Lo anterior genera un trabajo de academia, en el que cada profesor aporta desde su valiosa experiencia docente. Por ello, es muy importante tener en cuenta que la formación se plantee entre “iguales”: “el formador se sitúa en el mismo plano que los participantes y adopta un papel simétrico, aunque le corresponda ejercer funciones de experto” (Domingo, 2012: 1); es importante que alguien coordine el trabajo de todos, pero que, como par, comparta también sus experiencias y escuche retroalimentación de otros profesores. Asimismo, ayudan a concientizar al profesor sobre la importancia de registrar sus reflexiones antes, durante y después de la acción o de la práctica docente. En este sentido, una herramienta recomendable para que el profesor pueda iniciarse en la práctica reflexiva es el uso o elaboración de diarios o bitácoras.

Conclusiones

Ante los rápidos cambios ocurridos en el contexto actual, que influyen tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la práctica docente del profesor, este último ha de mirarse continuamente y reflexionar sobre lo que sucede en el aula, para llevar a cabo las innovaciones requeridas a fin de mejorar su enseñanza. Si un profesor no hace “alto en el camino” y reflexiona, difícilmente logrará detectar lo que necesita cambiar, mejorar y explorar, entre otros, hacer una propuesta y, menos aún, llevar a cabo una práctica innovadora.

Los profesores de pregrado requieren procesos de formación que les proporcionen competencias didácticas para mejorar su docencia, así como un acompañamiento continuo en su práctica que les anime a probar nuevas estrategias en el aula y valorar la riqueza de reflexionar y trabajar con otros profesores, a fin de lograr cambios significativos en sus clases. Será mediante el ejercicio continuo de la autorreflexión y la reflexión con otros que podrá fortalecerse, innovar y llevar a la práctica acciones que lo enriquezcan, tanto a él como a sus estudiantes.

Las rutas formativas han surgido para dar respuesta a necesidades de los profesores y como producto de mis propias reflexiones sobre la docencia, con el objetivo de conducir al profesor a una reflexión continua que lo lleve a practicar una docencia creativa y pertinente para atender las necesidades de hoy. En la UIA han funcionado muy bien y han cumplido las expectativas de los profesores y de la universidad; la experiencia ha sido tan positiva que algunos profesores no se han limitado a dedicarles el año previsto, sino que piden continuar con las sesiones de acompañamiento e intercambio.

Fuentes de consulta

- Domingo, Á. (2012). ¿Qué es la práctica reflexiva? Recuperado el 20 de mayo de 2019 [blog] de: <https://practicareflexiva.pro/que-es-la-practica-reflexiva/>.
- Domingo, Á. (2017). *El profesional reflexivo (D. A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*. Recuperado el 22 de agosto de 2018 de: <https://bit.ly/2VHK5cj>.
- Gil, E. (2002). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- González, R. M. & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6). España: OEI.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- UIA. (2016). Reporte de evaluaciones de los participantes a los cursos de formación docente de 2013 a 2016. México: Universidad Iberoamericana [Documento interno].
- Yturralde, E. (2019). *La metodología del aprendizaje experiencial*. Recuperado el 14 de junio de 2019 de: <http://www.aprendizajeexperiencial.com/>.

Metodología “SUCCES”. Herramienta de ayuda en la preparación de clases memorables en la educación superior

Francisco de Paula Morales Viesca

*La gente olvidará lo que dijiste, la gente olvidará lo que hiciste,
pero la gente nunca olvidará cómo la hiciste sentir.*

Maya Angelou

Fecha de recepción: 11 de julio de 2019
Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2019

Resumen

Dentro de las actividades docentes, la proyección de presentaciones suele enfrentar el problema de la organización del material que se impartirá para mantener la atención de los alumnos. Para solventar la complejidad anterior, se presenta como una metodología memorable, en el sentido de facilidad de evocación de la memoria, el método “SUCCES”, propuesto en el año 2007 por los hermanos Heath en su libro *Made to Stick*; el nombre por sus siglas en inglés: S (*simple*), U (*unexpected*), C (*concrete*), C (*credible*), E (*emotion*), S (*storytelling*).

Palabras clave: atención en clase, clases memorables, entusiasmar, fábulas, herramienta educativa, metodología “SUCCES”, motivar, proverbios.

Introducción

Curiosamente, todos conocemos y decimos viejos proverbios, fábulas y alguna leyenda urbana, tales como: “más vale pájaro en mano...”; “al que madruga...”; “la tortuga y la liebre”; “el buen samaritano...”; “el chupacabras”. Son muchas y muy diversas, sin embargo, los conocemos casi todos. ¿Por qué las conocemos?, ¿por qué las decimos? Nunca asistimos a una clase de fábulas y proverbios y nunca tuvimos que memorizarlos para un examen, entonces, ¿qué las hace memorables o recordables?, ¿tienen algo en común?

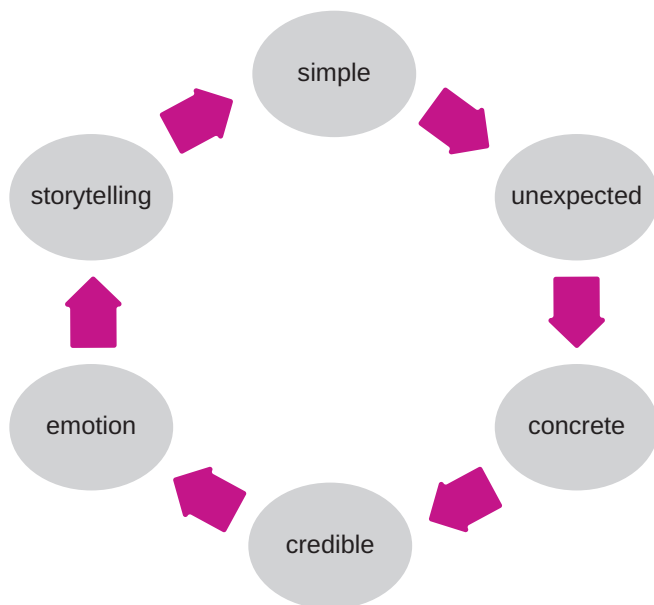
Al analizar todos estos proverbios, fábulas y leyendas urbanas que todos conocemos, los hermanos Heath (Heath & Heath, 2007) realizaron un análisis de ingeniería inversa para determinar qué tienen en común, donde

encontraron seis rasgos característicos en todas ellas que las hacen fáciles de recordar y, a la vez, difíciles de olvidar. El fruto de su análisis fue denominado “SUCCES”: metodología que los autores consideran como herramienta para la preparación de clases memorables en la educación superior con la idea de mejorar la atención de los alumnos durante el desarrollo de la exposición del docente.

Descripción de la metodología “SUCCES”

La metodología “SUCCES” se compone de los seis conceptos que se analizan a continuación: S (*simple*), U (*unexpected*), C (*concrete*), C (*credible*), E (*emotion*), S (*storytelling*) (Heath & Heath, 2007: 16-18):

Figura 1. Metodología "SUCES"



Fuente: elaborada por Francisco de Paula Morales Viesca, a partir de la metodología "SUCES", propuesta por Heath & Heath (2007).

a) Simple

En el periodismo, es común el uso del método de la pirámide inversa, donde las noticias más importantes van en el primer párrafo, y en los siguientes, el nivel de importancia de las noticias va declinando. Esto obliga a jerarquizar la noticia que va en el titular del periódico. El proceso de jerarquización es el elemento central de simplificar: encontrar la idea central, la idea esencial, quitar todo lo demás, que sólo quede la idea central. Tener claro qué queremos que aprendan hoy los alumnos: una idea, un concepto, una reflexión. Esto requiere de escoger entre varios conceptos y, una vez que se haya decidido cuál es la idea central, también se debe pensar en la manera más sencilla de comunicarla. Un buen ejemplo de cómo comunicar algo de manera fácil consiste en tratar de memorizar en diez segundos el mayor número posible de letras de la siguiente serie:

E P N P G R O T A N U P S N A S A S A T

Lo común es recordar de siete a diez letras, de las 20; ahora se volverá a realizar el ejercicio con una pequeña modificación: no se cambian las letras ni su secuencia, sólo se cambia el modo de agruparlas, para volver a memorizarlas en diez segundos:

EPN / PGR / OTAN / UPS / NASA / SAT

En este caso, lo ideal es recordar casi todas las letras del segundo intento. En el primer intento se estaba tratando de memorizar letras aleatorias, en cambio, en el segundo se memorizaron conceptos conocidos, acrónimos de personas e instituciones.

La finalidad del ejercicio es mostrar cómo se puede comunicar una gran cantidad de información de manera compacta; anclando conceptos en conocimiento que los alumnos ya conocen de antemano. Un ejemplo clásico es cuando se estudia el átomo y se compara con algo que los alumnos ya conocen —el sistema solar—, así se entiende más fácil la órbita de los electrones alrededor del núcleo, tal como lo hacen los planetas alrededor del sol, pero a nivel microscópico. Lo *simple* ayuda a que las ideas sean asequibles o memorables, manteniéndolas sencillas y enfocadas a la idea principal. El objetivo es presentar la idea eje a nuestro público.

b) Unexpected (inesperado)

El común denominador del éxito de las series de Netflix —y de una buena novela— es que usan adecuadamente el misterio. Despertar la curiosidad es la parte medular de la enseñanza. La mejor manera de despertar esa curiosidad en los estudiantes es haciendo preguntas interesantes, las cuales mantengan el interés en el tema y procuren buscar la respuesta; donde se sienta la necesidad de llenar ese hueco en su conocimiento: ¿De qué están hechos los anillos de Saturno? Un ejemplo de esta curiosidad es cuando nos quedamos interesados viendo una película mala, y sabiendo que es mala, continuamos viéndola para saber cómo termina.

Esto requiere abrir la pregunta antes de cerrarla, ya que los profesores tendemos a dar los hechos a los estudiantes directamente, sin haber creado esa expectativa por conocer el resultado. Los alumnos deben darse cuenta que les falta un dato para entender o comprender un concepto o un problema; esto se logra haciendo preguntas generales: ¿por qué en invierno las llantas de los coches se ven sin aire?, ¿a dónde se va ese aire que falta? También ayuda el hecho de que los alumnos hagan predicciones: ¿qué país es más grande en extensión, Alemania o Francia?, ¿cuál de los dos tiene más población?

Para que nuestras ideas lleguen a la audiencia, debemos atraer y mantener el interés del público a través de la sorpresa en el tratamiento del tema y la curiosidad en la motivación de los alumnos con el fin de que logren el conocimiento.

c) *Concrete (concretas)*

Un gran número de personas en México conocen la labor del CRIT (Centro de Rehabilitación Infantil Teletón), pues es conocido que ayudan a rehabilitar a muchos niños que padecen alguna discapacidad. Todos los años realizan una campaña de recaudación de fondos para poder sostener los diversos centros que tienen en México; estas campañas suelen ser muy efectivas consiguiendo metas altas y concretas.

« Una alternativa para atraer y mantener la atención de los estudiantes durante la exposición del docente, es el uso de la metodología “SUCCES”. »

En la realización de la campaña de recaudación se evitan frases como: “En México existen 7.1 millones de personas que tienen alguna discapacidad. Esto es equivalente al 6.6% de la población”. Los números y, sobre todo, los porcentajes son conceptos abstractos. Es difícil aportar dinero para apoyar al 6.6% de personas con discapacidad. En cambio, el Teletón presenta historias verdaderas y concretas de personas que padecen alguna discapacidad, y cuentan lo complejo que resulta la vida para ese niño concreto y su familia, y cómo el Teletón ayuda a mejorar esa terrible situación. Es mucho más probable aportar cuando dicen “¿me ayudas a rehabilitar a muchos niños como Pedrito?”; esto es algo concreto. El concepto de ayuda arraigó en una persona de forma muy específica y real, lo que ha servido a que la recaudación de fondos Teletón sea exitosa.


Lo *concreto* se queda grabado en nuestra memoria cuando viene acompañado de una situación que nos remite a una emoción. Las presentaciones deben favorecer la identificación de datos que nos vinculen emotivamente.


d) *Credible (creíble)*


Para que una idea pueda recordarse con mayor facilidad, debe ser creíble. Se recomienda promover que los estudiantes la experimenten por sí mismos, prueben la idea, la trabajen, la sientan. Es por eso que a los alumnos les ayuda aprender haciendo; escucharon la teoría en clase y a continuación se les invita a que la prueben. De este modo, el concepto queda en la memoria como una aventura, como el resultado de un proyecto, y no simplemente como un esfuerzo de aprender un nuevo concepto teórico.


Otra manera de hacer creíbles las ideas es el uso de estadísticas de una manera particular, no el número estadístico por sí mismo, sino la relación que la estadística


Metodología “SUCCES”


 **Simple (simple).** Lo simple ayuda a que las ideas sean asequibles o memorables manteniéndolas sencillas y enfocadas a la idea principal. El objetivo es presentar la idea eje a nuestro público.

 **Unexpected (inesperado).** Para que nuestras ideas, en efecto, lleguen a la audiencia debemos atraer y mantener el interés del público a través de la sorpresa en el tratamiento del tema y la curiosidad en la motivación de los alumnos para que logren el conocimiento.

 **Concrete (concretas).** Lo concreto se queda grabado en nuestra memoria cuando viene acompañada de una situación que nos remite a una emoción. Las presentaciones deben favorecer la identificación de datos que nos vinculen emotivamente.

 **Credible (creíble).** La credibilidad permite la exposición sorpresiva de información sin presentar situaciones irreales. Se trata de respaldar las ideas centrales en situaciones cotidianas y demostrables.

 **Emotion (emoción).** Vincular la información con experiencias emocionales que favorezcan la empatía y el interés por los temas tratados.

 **Story (contar historias).** Procurar exponer los datos del tema contextualizándolos dentro de un desarrollo narrativo que ofrezca orden y coherencia lógica a la información presentada.

Fuente: Elaborada a partir de la metodología “SUCCES”, propuesta por los hermanos Dan Heath y Chip Heath (2007).

pueda mostrar. Por ejemplo: el agua embotellada cuesta \$0.0065/mililitro (Walmart, 2019); el agua que provee el municipio de Aguascalientes (Veolia, 2019), a precios de mayo 2019 es de \$0.00002545/mililitro. Lo primero que salta a la vista es la gran diferencia en costo, pero con tantos ceros en los precios no alcanzamos a dimensionar esa diferencia. En cambio, si decimos que el agua embotellada cuesta 255 veces más que el agua de la toma casera, ése sí es un número memorable. La clave del buen

uso de las estadísticas para hacerlas creíbles, no consiste en los números en sí, sino en resaltar la relación entre los conceptos que se están comparando.

Un ejemplo muy citado es cuando se dice que existe una probabilidad de uno en varios millones de ganarse el Melate, número bastante abstracto. Otra forma de explicarlo sería comentar que hay mayor probabilidad de que nos caiga un rayo a ganarse el Melate. Una vez más, la relación de los conceptos y su contexto hacen que sea más recordable el dato tan remoto de sacarse el Melate. La *credibilidad* permite la exposición sorpresiva de información sin presentar situaciones irreales. Se trata de respaldar las ideas centrales en situaciones cotidianas y demostrables.

e) *Emotion (emoción)*

Cierto profesor del laboratorio de química, al hablar de la seguridad y mejores formas de trabajo dentro del laboratorio, realizó un experimento en la primera práctica frente a los alumnos: vertió ácido en un recipiente que contenía el ojo de una vaca. En el transcurso de sus prácticas de química, el ácido lo estarían usando frecuentemente; al ver el resultado en el recipiente, se dieron cuenta fehacientemente del cuidado necesario al manipular el ácido.

Una emoción hace que las personas se preocupen, que se lo tomen en serio; hace que cada uno sienta "algo". En el caso del ácido, sentirán temor y cierto estremecimiento. Lo recordarán siempre. Además, también se puede usar desde el lado positivo y optimista: lograr una meta, organizar un viaje, impartir una clase inspiradora y profunda. La emoción hace las ideas pegajosas, memorables, cuando nos impactan en la inteligencia y en el corazón. Tiene como propósito tratar de vincular la información con experiencias emocionales que favorezcan la empatía y el interés por los temas tratados.

f) *Story (contar historias)*

Los humanos tenemos un radar natural para detectar las historias. Cuando comentamos algo personal en clase, los alumnos suelen poner atención. Las ideas más pegajosas o memorables son historias: las fábulas de Esopo han perdurado 2,500 años; nuestra cultura está definida en las historias que contamos en las películas, en los libros, en los medios. Simplemente los humanos tenemos afinidad por ellas. Lo importante no es el tema de la historia, sino su formato, conectar emocionalmente a tra-

vés de una, dejar que te lleguen y toquen el corazón y la cabeza, el cuerpo y el espíritu; lo racional y lo instintivo. Se debe procurar exponer los datos del tema, dentro de un contexto que incluya un desarrollo narrativo, mismo que ofrezca orden y coherencia lógica a la información presentada.

Conclusión

No cabe duda que tenemos ante nosotros a jóvenes alumnos con características culturales e intereses personales muy diferentes a los que pasaron por las aulas hace apenas unos pocos años; ahora es necesario atraer su atención de una manera más enfática. La metodología "SUCCES" es una propuesta que pretende ayudar a preparar y exponer las clases que se asignen de una manera nueva, insospechada, memorable, tanto para los alumnos como para los profesores que las impartimos. El acrónimo en inglés "SUCCES" quedó muy adecuado y ¡fácil de recordar!, de usar, esperando pueda servir al docente en la preparación de sus clases.

Fuentes de consulta

- Atkinson, C. (2008). *Beyond bullet points*. Redmond, Washington: Microsoft Press.
- Duarte, N. (2008). *Slide:ology*. Sebastopol, California: O'Reilly.
- Duarte, N. (2010). *Resonate*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Duarte, N. & Sanchez, P. (2016). *Illuminate*. New York: Penguin Random House.
- Heath, C. & Heath, D. (2007). *Made to Stick*. New York: Random House.
- Roam, D. (2009). *The back of the Napkin*. Londres: Penguin Books.
- Veolia. (10/jul/2019). *Tarifas Veolia*. Recuperado de: <http://caasa.com.mx/servicios/tarifas/>.
- Walmart. (10/jul/2019). *Walmart Súper*. Recuperado de: <https://super.walmart.com.mx/productos?Ntt=botella%20de%20agua>.
- Weissman, J. (2009). *Presenting to Win*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Creativity and attitudes in English language learning

Rosario de los Milagros Ruiz Ortega

Fecha de recepción: 29 de julio de 2019
Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2019

Resumen

Ésta es una investigación exploratoria sobre las actitudes de los alumnos en el aprendizaje del idioma inglés y la creatividad de los docentes en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Los participantes fueron estudiantes del primer y último curso de inglés, impartidos en el primer y sexto semestre, respectivamente. El propósito fue averiguar qué tendencias muestran los resultados a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios y cómo la creatividad de los maestros influye en dichos resultados. Participaron 297 estudiantes del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU). Se utilizó un cuestionario y entrevistas focales. Los resultados mostraron que las actitudes son positivas entre los estudiantes del primer curso de inglés, pero las percepciones negativas aumentan en los últimos cursos. Sobre la creatividad, se identificó, de acuerdo con las opiniones expresadas por los estudiantes, que los docentes se encuentran demasiado concentrados en cumplir con las políticas educativas, pues no desarrollan su potencial de creatividad al máximo.

Palabras clave: actitudes del alumnado, creatividad docente, lengua extranjera.

Abstract

This is an exploratory research about students' attitudes towards English language learning and teaching creativity at the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). The participants were learners in the first and last English course, which is the sixth semester. The purpose was to find out what kind of tendencies the results exhibit as students advance in studies, and to what extent teachers' creativity might have influenced the outcome. Data was collected from 297 students currently enrolled in the Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU), using a questionnaire and focus group interviews. Results showed that attitudes to English language learning are extremely positive among basic level students, but negative feelings increase in the last course. Regarding creativity, it was found that teachers are too enclosed by the school policies that they do not perform at their fullest potential creativity.

Keywords: learners' attitudes, teachers' creativity, foreign language.

Introduction

The educational model of the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo in its pedagogical dimension states that the command of a foreign language is considered as a substantive component in higher education (UAEH, 2015). On the other hand, the Pedagogical dimension also serves as a unifying tool of values, attitudes and creativity. In this sense, teachers need to be aware of the purposes of education in the university and the methods to achieve them.

In terms of creativity in language teaching, Richards (2013) states that creativity is linked to levels of attainment in language learners, and it helps them to cope with unpredictability. Among the abilities teachers must develop to involve creativity in their classes are problem solving, making new connections and meanings, have original thoughts, and use their imagination. Burton (cited

in Richards, 2013) adds that creativity links two elements: forming new ideas and utilizing ideas in a new way. The authors argue that creativity in education is rooted in the educational model, so those models which are still based on a traditional education reduce creativity.

Regarding the concept of attitude, this can be traced from the field of psychology, referring to those predispositions or tendencies to react favourably or unfavourably towards an object, a thing, another person or an institution, as a result of the social representation that has been constructed about that object (Moscovici, 1986). In the field of language teaching, Richards, Platt & Platt (cited in Lasagabaster, 2004) draw on the term linguistic attitudes, as those attitudes that people manifest towards the languages, which are specified in an individual behaviour, and following Moscovici's ideas, their origin must be sought in social factors (see also Janés Carulla, 2006). In the same sense, Krashen (1988) has stressed that adopting a positive attitude is important enough by itself for learning to take place because positive attitudes help to minimize the affective filter, facilitating learning as well as expanding personal growth.

The relationship between creativity and attitudes with respect to the teaching-learning process can be identified in the level of participation that learners exhibit in the classroom; when creativity is present, learners actively participate in the task because it becomes more meaningful to them, resulting in positive attitudes (Guillén & Bermejo, 2011). However, as an individual engages in the creativity act, the intensity of this engagement can vary from person to person and from situation to situation (Zampetakis, Bouranta & Moustakis, 2010).

« When creativity is present learners actively participate in the task because it becomes more meaningful to them, resulting in positive attitudes. »

Methodology

This study aims to shed some light on the relationship between teachers' creativity and students' attitudes. With this purpose, the following questions were established:

- What kind of tendencies do learners' attitudes exhibit as they advance in the English courses they take at the university?
- From the learners' perspectives, what amount of creativity teachers' show in their classes?

A mixed methodological approach was adopted using quantitative and qualitative techniques. Two instruments were used, a 10 items questionnaire with a five-point Likert scale that went from strongly disagree to strongly agree. The statements explored the aspects of attitudes (e.g. "I enjoy practicing English in classes"), level of satisfaction (e.g. "I feel satisfied with my performance in the English course"), and teachers' creativity (e.g. "My English teacher makes interesting and amusing classes"). The focus group interviews were carried out with volunteer participants: 15 from first semester and 15 from sixth semester, aimed at allowing students to express their feelings, expectations, and experiences about their English classes (Greene, Caracelli & Graham, 1989). The participants on the quantitative part of the study were 297 students (ranging in age from 17 to 25) enrolled in the Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU): 152 students belong to the first semester and 145 to the last one. The results are shown in the following tables:

Table 1. Students' attitudes towards the English language

	Percentage 1 st semester	Percentage 6 th semester
Strongly disagree	6.2%	2.2%
Disagree	9.6%	11.9%
Undecided	30.4%	36.2%
Agree	30.3%	39.9%
Strongly agree	23.5%	9.8%
Total	100%	100%

Students from the first English course display positive attitudes above-chance, with a 53.8% (agree 30.3% and strongly agree 23.5%), while in the last English course students show percentages slightly below chance 49.7% (agree 39.9% and strongly agree 9.8%). It is worth noticing that both groups (first and last course students) show a significant percentage in the undecided responses (30.4% and 36.2%, respectively), that deserves particular attention to work on improving their attitudes.

Table 2. Students' level of satisfaction with their English classes

	Percentage 1 st semester	Percentage 6 th semester
Strongly disagree	3.3%	21.8%
Disagree	7.1%	12.8%
Undecided	22.3%	29.5%
Agree	40.2%	20.4%
Strongly agree	27.1%	15.5%
Total	100%	100%

Students' responses about how satisfied they feel with their English classes show that first course students are more satisfied, with 67.3% (40.2% agree and 27.1% strongly agree), than their peers from the last course, showing a 35.9% (20.4% agree and 15.5% strongly agree). Despite the differences in satisfaction between students from first and last English courses, positive answers (agree and strongly agree dimensions) obtained the highest percentage in both groups.

Table 3. Students' opinions about the amount of creativity teachers demonstrate in their classes

	Percentage 1 st semester	Percentage 6 th semester
Strongly disagree	10.8%	12.2%
Disagree	15.3%	18.4%
Undecided	30.1%	29.6%
Agree	30.3%	30.0%
Strongly agree	13.5%	9.8%
Total	100%	100%

Students perceive teachers' creativity in terms of the activities, dynamics, engaging tasks and the use of technology that they use in class, including their capability to build rapport. Results showed that teachers in the first course, 43.8% (30.3% agree and 13.5% strongly agree) tend to include more teaching resources that are attractive to their students, in contrast to students in the last course that displayed only 39.8%, with a distribution of 30.0% agree and 9.8% strongly agree.

« Teachers need to reimagine the role of education and move away from traditional educational paradigm. They seem to be caught up in school regulations that hampers their freedom of creativity. »

The analysis of qualitative data reveal that students' main arguments refer to the same long-standing problems related to syntax learning. It seems that the teaching methodology and educational resources that are available to students are not helping them in doing better on these aspects. As a result, students do not perceive a real improvement in their command of the language. The most significant arguments are the following:

P1: "I am tired of learning the same grammatical structure over and over again".

P5: "Teachers always use the same methodology and activities in class". "Some teachers are motivators, and take their time to help us, some others don't".

P8: "I like teachers who are rebellious, who use their imagination and are not tied to administrative rules".

P13: "I have been to the Centro de Autoaprendizaje de Idiomas several times and I have done the same activities again and again because there are not many options, that should be changed".

P15: "I like to practice English in class but I find the course book too boring".

(P= Participant)



Conclusions

The most interesting data found in this study were that students like the English language, are willing to learn it, and like the culture and the people. They favour learning English because it is a very useful tool in our present society as well as on their professional lives. There is a significant difference between students' level of satisfaction in the first and final course. The former got the highest percentage but the latter's percentage decreased drastically while their attitudes showed the highest positive results on both groups of participants.

The findings also demonstrated that teachers' creativity had more impact on students in the initial courses, but it is less successful with last course students. According to students' perspectives, this situation may show that undergraduate students are not treated in the same way throughout the six courses of English they take at the university. Teachers need to reimagine the role of education and move away from traditional educational paradigm. They seem to be caught up in school regulations that hampers their freedom of creativity. Similarly, English teachers should pay attention to students' perspectives and attitudes, as well as consider them in the design and implementation of the language lesson planning.

Even though the results of the study provided sufficient answers to the research questions addressed, future research is recommended to contribute in enhancing a comprehensive picture of the present situation so that the English teaching community could better address English learning and teaching at the university level for the benefit of all learners.

References

- Greene, J., Caracelli, V. & Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>.
- Guillén, M. & Bermejo, M. (2011). Creative writing for language, content and literacy teaching. *International Education Studies*, 4(5). Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/13302>.
- Jánes Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132. Retrieved from: <https://bit.ly/2pZdym9>.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Lasagabaster, D. (2004). Un análisis de las actitudes hacia el inglés como lengua extranjera por medio de grupos de discusión. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Retrieved from: <https://bit.ly/33f15cd>.
- Moscovici, S. (ed.). (1986). *Psicología Social I: influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Richards, J. (2013). Creativity in language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 19-43. Retrieved from: <https://bit.ly/2orQkof>.
- UAEH. (2015). *Modelo Educativo de la UAEH*. México: UAEH. Retrieved from: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf.
- Zampetakis, L., Bouranta, N. & Moustakis, V. (2010). On the relationship between individual creativity and time management. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 23-32. doi:10.1016/j.tsc.2009.12.001 Retrieved from: <https://bit.ly/2MW6DSj>.

Reseña del libro *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente*

Departamento de Formación y Actualización Académica

Con la creatividad no existen las “respuestas correctas”.
Edward de Bono

Edward de Bono, “el maestro del pensamiento creativo” y autor del *best seller* *Seis sombreros para pensar*, propone en la presente obra 62 ejercicios (considerados “juegos” porque son entretenidos) para desarrollar la mente de sus lectores, con el fin de fomentar la creatividad y el pensamiento lateral.

Este libro, editado en el año 2015 por Ediciones Culturales Paidós como parte de la colección “Empresa y talento”, está diseñado para ser sencillo, práctico y utilizable para todo aquel que quiera ser más creativo, ya sea en la vida cotidiana o en la trayectoria laboral, y esté dispuesto a disfrutar del proceso, ya que el contenido se estructura en torno a una serie de juegos o ejercicios que podrá practicar por su cuenta, con otras personas, o utilizarlos para practicar un poco de creatividad cada día.

El propósito de los ejercicios es proporcionar la oportunidad de practicar la habilidad mental de la creatividad, con el fin de desarrollar los hábitos de la mente que hacen posible la existencia de la creatividad. A través del proceso de las “Palabras aleatorias” –sobre el cual está construido el libro–, se ponen en marcha las herramientas del pensamiento lateral, proceso inventado por el autor en el año 1967, y que se aplica en cada uno de los ejercicios, donde habrá de relacionar, asociar, combinar, agrupar o emparejar varias palabras seleccionadas al azar; para utilizarlas entre sí y, de esta manera, mejorar procesos o funciones, además de construir historias, escribir poesía o asignar distintos valores a las mismas; lo anterior, partiendo de situaciones, tareas o “problemas” que el autor plantea en el libro, con la opción de que el lector también pueda insertar problemas y situaciones de su propia “cosecha”.

A medida que se realizan los ejercicios de una manera sistemática y disciplinada, usted como lector de *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente* adoptará hábitos más creativos y una fluidez en el manejo de ideas, conceptos, percepciones y valores, pues el acento se pone en la creatividad de “lo que puede ser”, más que

De Bono, E. (2015). *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente*. México: Paidós

en la educación habitual sobre “lo que es”. La posibilidad es muy importante, la misma que resulta clave en la creatividad.

La creatividad no es un talento con el que se nace, sino que es una habilidad que puede aprenderse, desarrollarse y aplicarse en la vida profesional y cotidiana. De Bono le invita a desinhibirse, a liberar la mente con el pensamiento lateral. Sólo

es cuestión de aprender la técnica y practicar. A lo largo de la obra, se pone en uso tanto la creatividad perceptiva, como la constructiva; la primera, conlleva ver las cosas de distintas maneras, al mismo tiempo que extraer conceptos y valores, crear relaciones y asociaciones; la segunda, significa poner cosas juntas para aportar valor.

Una gran ventaja que ofrece el libro es que usted podrá volver a él cuantas veces sea necesario para repetir los ejercicios, empleando distintos problemas, desarrollando los hábitos y las técnicas del pensamiento creativo. Recuerde, no hay ninguna fuente mágica de la que se pueda beber para volvernos creativos. ¡El equivalente más próximo sería leer este libro!

Edward de Bono es un prolífico escritor, psicólogo entrenador e instructor en el tema del pensamiento y la creatividad; es el padre del concepto “pensamiento lateral”: habilidad adquirida para hacer que el pensamiento escape a la rigidez y se convierta en creativo.



« El propósito de los ejercicios contenidos en la obra es proporcionar la oportunidad de practicar la habilidad mental de la creatividad, y desarrollar los hábitos de la mente que hacen que tenga lugar la creatividad. »

Semblanzas de autores

Lucila Alvarez de la Cruz

Originaria de Monclova, Coahuila. Es licenciada en Letras Españolas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Tiene un posgrado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido profesora de Español como Segunda Lengua en el Departamento de Idiomas y Lingüística en la New Mexico State University, y asistente en el rediseño del curso Metodología para el Análisis Lingüístico en el Departamento de Humanidades del ITESM. Actualmente es profesora de Lengua y Literatura en bachillerato en el Instituto Cumbres Monclova. Se ha destacado como asesora de participantes ganadores en concursos nacionales e internacionales de debate, oratoria y poesía.

Olivia Correa Larios

Mexicana residente en Zacatecas, es maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y maestra en Traducción Especializada por la Universidad Abierta de Cataluña. Posee una especialización en Lingüística y Traducción y otra en Traducción Asistida y Gestión de Proyectos de Traducción, por esta última universidad. Desde 2013 es docente en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ, donde ha impartido materias de traducción y de lengua italiana.

Francisco de Paula Morales Viesca

Maestro en Ciencias por la Universidad de Birmingham, Reino Unido, y maestro en la Administración de la Cadena de Valor por la Universidad Panamericana, campus Aguascalientes. Actualmente, es profesor coordinador de los posgrados de la Facultad de Ingeniería en dicha institución. Se ha desempeñado como profesor tanto en licenciatura (Ingeniería Económica, Análisis de Decisiones, Creatividad y Solución de Problemas, Proyectos de Inversión, Ética Empresarial) como en posgrado (Simulador de Negocios). Su interés profesional es la aplicación de la creatividad en aspectos muy concretos como propuesta de valor e innovación para el trabajo académico y profesional.

Bernabé Ríos Nava

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Docente-investigador de la Unidad Académica de Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit; imparte las unidades de aprendizaje: Socioantropología de la Salud y Ensayo Científico a nivel licenciatura, y Sociología de las Organizaciones en la Maestría en Salud Pública. Coordina el cuerpo académico en formación de Procesos Educativos y Desarrollo Social. Su línea de investigación es la Lectura y Escritura Académicas. Actualmente, conduce la investigación "El ingreso del estudiante universitario a la disciplina a través de la lectura y escritura académicas: su realidad, problemáticas y soluciones". Es profesor con perfil PRODEP e integrante del Catálogo de Investigadores del Programa Delfin.

Ma. Ofelia Béjar López Peniche

Maestra en Pedagogía por la Universidad Panamericana, maestra en Estudios Humanísticos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y licenciada en Historia por la Universidad Iberoamericana (UIA), en la cual es académica de tiempo completo, colaboradora de los Programas de Formación de Académicos y Reflexión Universitaria. Ha elaborado y publicado artículos y materiales; diseñado e impartido cursos y talleres para profesores. Su experiencia como docente a nivel superior ha sido en el ITESM y actualmente en la UIA, con las materias de Problemáticas de México Contemporáneo y Realidad del México Contemporáneo.

Rosario de los Milagros Ruiz Ortega

Cuenta con 25 años de experiencia profesional como docente de idiomas en la Universidad de Hidalgo. Es licenciada en Enseñanza de la Lengua Inglesa, maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad de Essex, Inglaterra. Tiene un Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Hidalgo. Ha escrito artículos para *Mexsol* y otras revistas. Su última publicación es un capítulo sobre el uso del WhatsApp en la enseñanza del inglés. Sus áreas de interés son la formación docente y la creación de redes académicas. Actualmente dirige un proyecto internacional con el Centro de Investigación de Ecuador.

Alejandra Torres Landa López

Arquitecta, maestra en Docencia de la Educación Superior y doctora en Ciencias de los Ámbitos Antrópicos. Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes desde 1994, adscrita al Departamento de Arquitectura del Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción. Maestra en licenciatura y posgrado; ha impartido cursos en modalidad presencial, en línea y en ambientes combinados; participado con carteles, ponencias y conferencias en foros, seminarios y congresos locales, nacionales e internacionales. Ha publicado artículos, capítulos de libros y el libro "El tercer maestro" para el siglo XXI. *Infraestructura educativa para el aprendizaje ubicuo*.

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

La Universidad Autónoma de Aguascalientes, a través del Departamento de Formación y Actualización Académica de la Dirección General de Docencia de Pregrado, convoca a profesores de educación media superior y superior a participar escribiendo un artículo en la revista semestral *DOCERE*.

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

El objetivo de *DOCERE* es 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).

SECCIONES

Los artículos para cualquiera de las siguientes secciones, deberán ser de una **extensión de tres a cuatro cuartillas**, sin considerar las fuentes de consulta:

Tema de interés

Se incluyen artículos relacionados con la educación media superior y 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

Espacio para la reflexión y el 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

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

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.

BASES

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

- Estar dirigido a profesores de educación media superior o superior.
- Ser original y no haber sido publicado anteriormente, o estar participando al mismo tiempo en otro medio para su publicación. La revista *DOCERE* utiliza un software especializado para detectar coincidencias y similitudes entre los textos sometidos a evaluación en la revista y los publicados previamente en otras fuentes.
- Mostrar tendencias actuales, vigentes y contemporáneas de la educación.
- Aportar elementos para la reflexión docente sobre los procesos educativos que enriquezcan su labor.
- Estar vinculado con los principios educativos de la institución a la que esté adscrito el autor (modelo educativo, curricular o proyecto educativo).

ORIENTACIONES

Estructura del artículo

- Indicar el nombre de la sección para la cual se está participando (ejemplo, Sección: Orientaciones educativas).
- Titular el artículo de forma breve y clara, haciendo referencia a la idea principal del texto; colocarlo centrado en la parte superior del escrito.
- Anotar el nombre del autor o autores, debajo del título del artículo, en letra cursiva y justificado a la izquierda (en la copia ciega este dato se deberá omitir).
- Como primer párrafo, agregar un resumen de 100 a 150 palabras, con las ideas principales del artículo; NO confundir con la introducción.
- Indicar las palabras clave del artículo enseguida del resumen.
- El artículo deberá contar con su introducción, desarrollo y conclusiones; con una extensión proporcional para cada apartado.
- Utilizar tipografía Times New Roman, a 12 puntos y, en color negro.
- Utilizar interlineado de texto a 1 punto (sencillo).
- Respetar los márgenes superior e inferior de 2.5 cm, e izquierdo y derecho de 3 cm, y la extensión del texto: tres a cuatro cuartillas.
- Sangrar todos los párrafos del texto, exceptuando el primero después de títulos y subtítulos.
- Utilizar versalitas en todas las siglas; y escribirlas completas la primera vez que aparezcan en el texto, ejemplo: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).
- Estar escrito en español, francés o inglés.

Expresión lingüística

- Redactar de forma clara, en tercera persona (únicamente para la sección *El docente y su entorno* se podrán aceptar artículos escritos en primera persona).
- Cuidar la coherencia y la cohesión discursiva entre sus ideas (evita repetir conceptos, utiliza conectores de ideas: de acuerdo a lo anterior, en primer lugar, incluso, así como, es decir, en realidad, etc.); así mismo, la claridad (ortografía, puntuación y léxico adecuados).
- Organizar de manera lógica ideas, frases y párrafos.
- Presentar en cada párrafo una idea central, su desarrollo y cierre.
- Utilizar un lenguaje accesible, léxico sencillo, frases cortas y simples; evitar el uso de lenguaje coloquial.

Argumentación

- Sustentar cada idea en autores clásicos y contemporáneos; al menos 50% de las referencias deberán ser de fuentes con antigüedad de 5 años o menos; no incluir páginas web como referencia.
- Presentar sentido ético: objetividad e imparcialidad, evitando supuestos y opiniones personales sin fundamento.
- Explicar los términos técnicos dentro del texto o con nota al pie.

Citas y referencias

- Evitar incurrir en plagio, otorgando en todo momento los derechos a los autores de las diversas fuentes consultadas para la elaboración del artículo: libros, artículos, imágenes, tablas, entre otros. Las citas dentro del texto y sus respectivas referencias (apartado fuentes de consulta), deberán respetar el formato APA (*American Psychological Association*).
- Las fotografías, esquemas, imágenes y tablas deberán hacer referencia directa a los contenidos del artículo; estar incrustadas dentro del texto, y ser enviadas por separado en formato .jpg ó .tif con resolución de 300 puntos por pulgada.

Envío del artículo para participar

- Enviar al correo revistadocere@correo.uaa.mx, 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.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Al final del artículo, incluir una breve semblanza por autor en un párrafo de máximo 100 palabras, con su nombre completo, grado académico, institución y área de adscripción, materias que imparte, áreas de interés, publicaciones, ciudad, país de origen y de residencia, entre otros datos relevantes. La semblanza NO deberá incluirse en la copia ciega del artículo.

DICTAMINACIÓN

Para garantizar la calidad del contenido de las colaboraciones, los trabajos se someterán a un proceso de dictaminación a doble ciega, 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.

Recepción de artículos en el correo: revistadocere@correo.uaa.mx

Acceso a la convocatoria en formato PDF
<https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>
<https://www.uaa.mx/portal/comunicacion/publicaciones/>
<http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/docere.html>

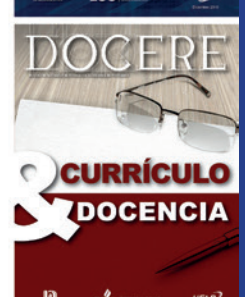
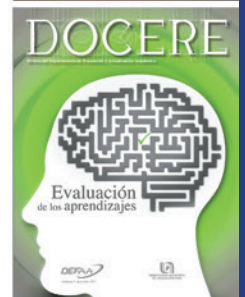
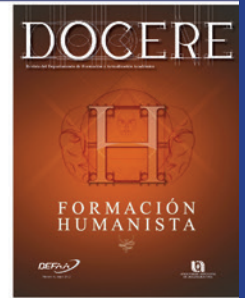


DOCERE

Celebramos

10

años



revistas.uaa.mx