



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"FRANCISCO GARCÍA SALINAS"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

TESINA
**LA INTERACCIÓN VERBAL COMO COMPETENCIA EN EL MARCO DE LA
FORMACIÓN INTEGRAL EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. ESTUDIO DE CASO DEL
ALUMNADO DE TERCER SEMESTRE EN LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA,
PROGRAMA II CICLO ESCOLAR 2019-2020**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Presenta:

Lic. Romina Yadira Méndez Cardona

Directora:

Dra. Josefina Rodríguez González

Codirectoras:

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Zacatecas, Zac. a 13 de enero del 2021

RESUMEN

Se realizó un estudio de caso en un grupo de bachillerato del tercer semestre de la Unidad Académica Preparatoria Programa II de la UAZ ubicada en el estado de Zacatecas, durante el ciclo escolar 2019-2020. Se empleó un cuestionario a 32 alumnos/as y a seis maestros/as de dicho grupo. Las preguntas que se elaboraron se fundaron en las categorías de Flanders (1970), basadas en sus cuatro ejes: contexto, actores, interacción y contenido para determinar qué tipo de interacción verbal existía entre ellos/as. Se determinó que en general existe una buena interacción verbal entre el profesorado y el estudiantado, lo cual origina una óptima comunicación y, en consecuencia, una participación activa y verbal de los alumnos/as en el aula de clase.

Palabras clave: interacción verbal, formación integral, competencias, bachillerato



Zacatecas, Zac. a 14 de enero de 2021.

DRA. SAMANTA DECIRÉ BERNAL AYALA
Jefa del Departamento Escolar Central de la
Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”
P r e s e n t e

Asunto: Liberación de Tesina.

Después de haber asesorado la investigación y revisado cuidadosamente la Tesina cuyo título es “**La interacción verbal como competencia en el marco de la formación integral en el nivel medio superior. Estudio de caso del alumnado de tercer semestre de la Unidad Académica Preparatoria, Programa II ciclo escolar 2019-2020**”, que la Lic. **Romina Yadira Méndez Cardona** presenta para obtener el grado académico de Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente, me permito comunicarle que dicho trabajo cumple con los requisitos suficientes en contenido y forma que se exigen para este tipo de investigaciones, por lo cual, otorgo mi voto para que sea defendida en el Examen de Grado correspondiente.

Sin otro particular por el momento, me despido enviándole un cordial saludo.

ATENTAMENTE:

Dra. Josefina Rodríguez González
Docente Investigadora

de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente

AGRADECIMIENTOS

Para la realización de esta investigación tuve el apoyo de numerosas personas a las que debo mi agradecimiento:

A la Dra. Josefina Rodríguez González, quien me ayudó en todo momento en la elaboración de esta tesina. El apoyo que me dio fue sin duda de vital importancia.

A la Dra. Faviola Castillo Ruiz, mi agradecimiento por sus observaciones y sugerencias, ya que me sirvieron de orientación en el proceso de mi investigación.

A la Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata, por sus sugerencias y la lectura de mi tesina.

A la Dra. Norma Gutiérrez Hernández, mi gratitud por sus observaciones y sus valiosos comentarios sobre este trabajo.

A la Dra. Laura Rangel Bernal, por sus observaciones y la lectura de esta investigación.

No podría dejar de reconocer el apoyo que me ofrecieron en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

DEDICATORIA

A mi hijo Daren quien ha sido, es y será una parte valiosa en mi vida. A él le dedico esta tesina con todo mi amor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	17
La Educación Media Superior en México análisis contextual	17
1.1 Aspectos Generales de la Educación Media Superior en México	17
1.1.1 Estadísticas de Educación Media Superior en México	19
1.2 La interacción verbal como competencia en el modelo educativo de la Educación Media Superior (EMS)	24
1.3 Modalidades de Educación Media Superior en Zacatecas	27
1.3.1 Estadísticas de Educación Media Superior en Zacateca	28
1.4 Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAPUAZ)	33
1.4.1 Unidad Académica Preparatoria Programa II de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAPUAZ)	35
CAPÍTULO II	38
La interacción verbal como competencia en la Educación Media Superior	38
2.1 Qué son las competencias	38
2.1.1 Competencias en el marco de la Educación Media Superior	40
2.1.2 Las competencias de los maestros/as en la Preparatoria-UAZ	48
2.1.3 Competencias de los maestros/as y la interacción verbal	53
2.2 Concepto de interacción verbal	55
2.2.1 Interacción verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje	58
2.3 Formación Integral	61
CAPÍTULO III	63
Resultados y análisis	63
3.1 Interacción verbal maestro/a-alumno/a de la UAP Programa II de la UAZ	63
3.2 Conductas de interacción verbal de los alumnos y alumnas del tercer semestre de la Preparatoria Programa II	74
3.3 Competencias de los maestros/as para la formación integral de los y las	

estudiantes.....	79
CONCLUSIONES	93
REFERENCIAS	97
Anexo A. Sistema categorial de Flanders (1970).....	101
Anexo B. Cuestionario sobre la interacción verbal en la educación preparatoria a los y las docentes	102
Anexo C. Cuestionario sobre la interacción verbal en la educación preparatoria a los alumnos y alumnas	104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadística de Educación Media Superior en México: modalidad escolarizada	20
Tabla 2. Estadística de Educación Media Superior en México: modalidad no escolarizada	21
Tabla 3. Indicadores de Educación Media Superior en México: modalidad escolarizada	22
Tabla 4. Estadísticas del Sistema Educativo Zacatecas: modalidad escolarizada....	29
Tabla 5. Estadísticas del Sistema Educativo de Zacatecas: modalidad no escolarizada	30
Tabla 6. Indicadores del Sistema Educativo de Zacatecas: modalidad escolarizada	31
Tabla 7. Perfil de egreso que deben obtener los alumnos/as del Nivel Medio Superior	42
Tabla 8. Competencias genéricas, disciplinares, profesionales	45
Tabla 9. Cuestionario de la conducta verbal de las y los docentes aplicado a las maestras/os de la Preparatoria Programa II.....	86
Tabla 10. Cuestionario de la conducta verbal de las y los docentes aplicado a los y las alumnas de la Preparatoria Programa II	88

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Aceptación de sentimientos	66
Gráfica 2. Estimulación y apoyo	67
Gráfica 3. Aceptación de ideas, opiniones e hipótesis formuladas al alumno/a	68
Gráfica 4. Elaboración de preguntas indagadoras y retadoras que creen situaciones de búsqueda.....	69
Gráfica 5. Instruir, conferencia, exponer	71
Gráfica 6. Dirigir, indicar, gobernar, ordenar	72
Gráfica 7. Criticar y justificar la autoridad.....	73
Gráfica 8. Responder a las preguntas de la o el docente.....	75
Gráfica 9. Elaborar preguntas, emitir opiniones y construir ideas	76
Gráfica 10. La utilización de materiales interactivos que originen la interacción verbal de la y el docente y la alumna/o	78

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Fotografía de la fachada del Programa II UAPUAZ.....	37
Imagen 2. Componentes de la interacción verbal en el aula (Flanders).....	57

ACRÓNIMOS

CAED	Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico y Agropecuario
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio
CECIUAZ	Centro de Educación y Cuidado Infantil de la Universidad Autónoma de Zacatecas
CECYTEZ	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Estado de Zacatecas
CENPOV	Centro de Psicopedagogía y Orientación Vocacional
CERTIDEMS	Certificación Docente de la Educación Media Superior
COBAEZ	Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CTSA	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente
DGB	Dirección General del Bachillerato
DOF	Diario Oficial de la Federación
EMS	Educación Media Superior

EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IPN	Instituto Politécnico Nacional
PROFORDEMS	Programa de Formación Docente en Educación Media Superior
RIEMS	Reforma Integral de Educación Media Superior
SEDUZAC	Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas
SEGOB	Secretaría de Gobernación
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
UAPUAZ	Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se efectuó en la Preparatoria Programa II de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), ubicada en Zacatecas, Zacatecas, centrándose en analizar la interacción verbal entre alumno/a y la o el docente, partiendo de la premisa de que una buena interacción en la comunicación entre el profesorado y el alumnado, favorecerán los procesos de enseñanza aprendizaje. Este tema es el punto de partida que da origen a la presente investigación, las problemáticas que guiaron el trabajo fueron abordadas sobre las siguientes cuestiones: en primer lugar, ¿Cuáles son las condiciones y los factores que se presentan dentro del aula para que se de una efectiva interacción verbal entre alumnos/as y maestros/as en la educación media superior?; Como segundo punto, identificar ¿Cuáles son las variables que condicionan la poca eficiencia de la interacción verbal entre la o el docente-alumno/a, incluido el clima social y la participación que se puede generar en el aula?; y el tercer punto, analizar ¿Cómo a través de una interacción verbal adecuada entre la o el docente-alumnos/as, se favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje para una formación integral?

La comunicación es una de las competencias que se establecen en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), las cuales forman parte de la educación integral del alumnado, ya que es una competencia que deben desarrollar para relacionarse en la vida personal y profesional (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018b).

La educación engloba una serie de procesos y procedimientos que culminan en el perfeccionamiento de la persona. El término *integral* hace alusión a la idea de totalidad. Así, la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada

una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa...)
(Álvarez, 2003, p.126).

Por lo tanto, habrá que darse un cambio al enfoque de la educación basada en las estrategias tradicionales, donde el clima social escolar en el aula sea un punto importante para la formación integral de las alumnas/os, por lo que, éste se desarrolla en dos extremos: el primero es el adecuado, es decir, el favorable en el que se crea un clima abierto, ideal, participativo, coherente, en el cual los alumnos/as tengan oportunidad desde lo académico, emocional, y social; el segundo, es el que no tiene buenas condiciones, es decir, el desfavorable en el que se ejerce un clima cerrado, en un ambiente controlado, autoritario, e incoherente, en donde predominan las relaciones de dominación, poder y control, no se estimulan la participación autónoma, democrática y el desarrollo interpersonal; de esta forma se crean conductas individuales y hostiles que incurren de forma negativa en el aprendizaje y la convivencia (Molina y Pérez citados por Moreno, Díaz, Cuevas, Nova & Bravo, 2011).

En consecuencia, me pareció importante realizar esta investigación mediante la cual se analicen, en un estudio de caso, las condiciones favorables o de desventaja para la interacción verbal en el aula en el nivel medio superior, específicamente en la Unidad Académica Preparatoria Programa II de la UAZ. Como se señaló antes, de tal importancia es el tema, que también el Nuevo Modelo Educativo de la SEP, toma en cuenta la comunicación para la formación integral en la educación formal. Es importante tomar como caso de estudio el nivel medio superior, es decir, en la preparatoria, ya que en esta etapa se van consolidando los procesos cognitivos de los y las estudiantes, además de que es una etapa preuniversitaria en la que, quienes pueden o quieren seguir en la educación profesional superior, adquieren herramientas

de conocimiento necesarias para seguir con las siguientes etapas de educación profesional.

Un punto de partida para la delimitación del estudio fue realizar el estado del arte. La recopilación de las investigaciones tuvo como propósito presentar una aproximación a los contenidos que reúnen el interés en el área de la educación sobre la interacción verbal, así como, las competencias y desde luego la formación integral, para localizar la existencia de algunas líneas de investigación comunes, además de conocer los marcos teóricos desde los cuales se han analizado estos trabajos, las metodologías y los resultados obtenidos. La búsqueda se realizó por medio del Internet en páginas especializadas, entre ellas: Redalyc, una red de revistas científicas, además, de otras consultas hechas en la Biblioteca Central de la UAZ.

Las palabras claves empleadas para la búsqueda de la información fueron “interacción verbal”, “competencias” “y” “formación integral” que estuvieran enfocadas en los maestros/as y alumnos/as de nivel preparatoria. Los estudios localizados, abarcan una temporalidad del 2003 hasta el 2016, en la que se incluyen varios artículos internacionales de países como Venezuela, Chile, España, Ecuador, Colombia, así como, un nacional de la ciudad de Guadalajara.

Los criterios que se tomaron en cuenta para presentar los artículos fue la temática en que se enfocaban a la interacción verbal entre las y los docentes y las alumnas/os. A nivel local en Zacatecas no se encontraron trabajos o investigaciones del tema, lo cual abre la posibilidad para que esta investigación perfile líneas novedosas de análisis sobre la comunicación en el aula, a partir del enfoque teórico-metodológico de la interacción verbal y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, lo que incide para la formación integral del alumnado.

El primer estudio con el cual iniciaremos es el de Carlos Lomas en el 2003, éste se publicó en la *Revista Científica Universitaria Electrónica Ágora Digita*, en España, el artículo que se titula: “Aprender a comunicar (se) en las aulas”, en el cual, propone estudiar cómo el currículo en el ambiente de la comunicación y en los salones de clase son contextos accesibles para comunicarse, por lo tanto, la educación se dirige al aprendizaje de la comunicación.

En esta investigación se examinan destrezas lingüísticas indispensables para un apropiado progreso de la competencia comunicativa de las y los educandos; igualmente, se dirigen a trabajos pedagógicos en las clases y a la investigación de las habilidades verbales y no verbales. El propósito de este estudio es crear una educación, flexible, abierta e integradora.

El segundo trabajo analizado, es el de Sandra Lizardo, que se efectuó en la Universidad de los Andes, Venezuela, en el 2006. Es un artículo que se titula: “Los procesos cognitivos y el patrón de interacción verbal en el aula universitaria”. El propósito de este trabajo fue llevar a cabo el análisis y registro de los intercambios verbales realizados entre una docente y su grupo de alumnos y alumnas en situaciones que se propician en el salón de clases. Este estudio reside en un examen que se hace de los datos alcanzados, y es así como se utiliza el sistema de categorías de Flanders (1970).

La conclusión presenta los resultados que exponen una tendencia por parte de la maestra al uso de un modelo de interacción verbal de influencia indirecta, en la que se encuentran amplias participaciones verbales que se describen en preguntas,

mismas que pueden propiciar en las y los estudiantes el ejercicio de ciertos procesos cognitivos.

Por otra parte, Zully Camacaro de Suárez, realizó en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Caracas, Venezuela, en el 2008. El artículo que se titula “La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso)”. Esta investigación tiene como propósito examinar la interacción verbal entre el docente y las alumnas/os en el aula, basada desde la propuesta teórica-metodológica de Flanders (1970), y en la contribución referente a los argumentos de proximidad y distancia del discurso de la y el docente que señala Cros (2003).

La metodología que se utilizó fue el tipo cualitativo mediante un estudio de caso etnográfico. Los agentes educativos de este trabajo fueron 120 alumnos/as y un maestro. Finalmente, el corpus examinado se determina por la permanencia de la clase interactiva (exposición verbal), la cual se establece por el control y el desarrollo de clases monologadas por parte del maestro, quien tiene el poder de la palabra. Asimismo, el maestro restringe la intervención de sus participantes (alumnas y alumnos) para que su autoridad no se vea afectada. Es así, como el docente, hace uso de estrategias argumentativas de aproximación y distancia demostrando una relación de poder y, por tanto, coartando la participación activa y verbal del alumnado.

Otra investigación localizada es “Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clases”, artículo de Beatriz González y Aníbal León. Dicho trabajo se efectuó en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Universidad de los Andes, en el 2009, y tiene como propósito examinar la interacción verbal y la socialización cognitiva en un salón de clase de educación básica.

El estudio se apoya en la teoría sobre la interacción verbal en entornos educativos, en la que se trabajó en una investigación de campo, utilizando grabaciones magnetofónicas de la interacción verbal en tres periodos en un aula de clase, que después son reproducidos y examinados con el sistema de categoría de Flanders (1970). Para diagnosticar por medio del discurso oral, la interacción más usual y la preferencia de socialización cognitiva que pretende el docente por medio del lenguaje oral.

Se concluye que el maestro reconoce un gran número de sucesos participativos en la categoría de influencia directa, es decir, cuando los y las alumnas solo responden a lo que el docente les pregunta, y simplemente cumplen con lo que se les indica; el alumnado utiliza algunos procesos cognitivos y excluyen los procesos cognitivos más complejos.

El artículo realizado por Cristina González Arias, publicado en la *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, en Concepción, Chile, en el 2009, titulado “La interacción verbal argumentativa en la sala de clases”, tiene como propósito relatar la estructura argumentativa de la práctica discursiva y determinar algunos aspectos de la conducta lingüística de los alumnos/as y de la maestra, como colaboradores/as de un debate colectivo.

Para la metodología de este trabajo se seleccionaron clases que fueron video-grabadas y después transliteradas. El estudio se efectuó sobre esas transcripciones y al acceso de los apuntes audiovisuales. A continuación, se eligieron los segmentos que concernían a actividades de debate colectivo en las que, explícitamente, la maestra inducía a las y los alumnos a mostrar sus criterios referentes a un tema

anteriormente establecido. Para desarrollar dicha investigación se tomó como apoyo el tipo de estudio semiodiscursivo de Charaudeau (1992, 1995, 2004), por lo que se evaluaron las maneras de participación en función de su contribución al desarrollo de la discusión en el marco de un contexto de comunicación determinada.

Las conclusiones a las cuales llega dicha investigación es que los métodos de estudio, permiten determinar el sistema y los roles de las y los participantes de una discusión colectiva. En concreto, este tipo de examen proporciona la comprensión de las destrezas que utiliza el educador/a en la interacción verbal. El o la docente, asume un enfoque neutral, reformulando las intervenciones de los y las alumnas, e impidiendo la exhibición de sus puntos de vista particulares.

Otro artículo es “Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención”, de Cristina Moreno Madrigal, Alejandro Díaz Mujica, Carol Cuevas Tamarín, Carolina Nova Olave e Ingrid Bravo Carrasco, de la Universidad de Concepción, Chile, publicado en la *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* de la Universidad Autónoma de México, en el 2011. Estos autores y autoras realizaron un trabajo, cuyo objetivo fue conocer el impacto de un diseño de intervención asignado a optimizar el clima social al interior del salón de clase, centrado en el avance de la competencia social-afectiva de las y los profesores, y las alumnas/os de quinto año.

En esta investigación se hace una valoración del clima social al interior del aula y las vertientes de estudio respecto a trabajos de intervención sustentados en la mejora de la competencia social-afectiva del alumnado y profesorado. También, se analizan trabajos relacionados con el clima social escolar, específicamente en el salón de clase.

La aportación de este artículo es generar instrumentos para la valoración del clima escolar en el salón de clase, por medio de programas de intervención en la optimización de la competencia social-afectiva entre profesor/a-alumno/a.

El artículo titulado “Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno”, es un estudio que Consuelo Granja Palacios realizó en la Universidad de Colombia, y fue publicado en la *Revista Científica Javeriana*, en el año 2013. La finalidad de dicho estudio es caracterizar la comunicación pedagógica en la interacción alumno/a-maestra/o. En dicha investigación se muestra como la comunicación pedagógica se caracteriza por las funciones afectivas, reguladoras y socializadoras, donde el diálogo es una de las formas de comunicación. Así mismo, se exponen los factores extrínsecos e intrínsecos, los cuales ayudan a la interacción en un contexto en donde se encuentran diferentes culturas, formas de ser y de actuar que facilitan la práctica educativa con la colaboración del maestro/a.

Del ámbito nacional se localiza el artículo “Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje”, publicado en la *Revista de tecnología y sociedad* de la Universidad de Guadalajara, México, en el 2015, la autora María Beatriz Escobar Medina, examina algunas características en la interacción entre alumno/a-maestro/a en el proceso enseñanza–aprendizaje. En este estudio, se consideran elementos motivacionales tales como autoestima, emociones y sentimientos que forman parte en este proceso.

En dicha investigación, se realiza un análisis de las diferentes posturas que manifiestan algunos autores/as desde el enfoque psicológico. Mostrando que la flexibilidad pedagógica y las observaciones de los alumnos/as relacionados con su

propio aprendizaje, son elementos que constituyen la relación alumno/a-maestro/a. Concluye demostrando cómo en el contexto escolar en un grupo social la comunicación alumna/o–maestro/a tienen un impacto, por lo tanto, es en este contexto en donde se relacionan, conviven y cambian impresiones el alumno/a y el o la docente. Señala de forma precisa que la interacción en el salón de clases determina el modelo de acciones y vínculos que la o el docente genera.

En la tesis titulada *Las funciones del lenguaje en el proceso de la comunicación pedagógica y la interacción alumno-docente* un trabajo realizado por Mayra Jazmín Rogel Angamarca en el 2016, en la Universidad Técnica de Machala, en la ciudad del mismo nombre, localizada en Ecuador, en el 2016, la autora tiene como finalidad analizar la importancia de las funciones del lenguaje mediante el proceso de la comunicación pedagógica, para optimizar la interacción alumno/a- maestro/a.

La conclusión de Rogel (2016), es que el lenguaje es muy significativo para los individuos, que nos ayuda para vincularnos y comunicarnos entre nosotros/as, con señas, gestos, signos y palabras. Los procedimientos que se utilicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son primordiales, así como la actitud de la o el docente desde que comienza a planear los temas sobre los que va a hablar con las y los alumnos. Por su parte, la comunicación pedagógica utiliza diversos métodos y distintas estrategias que tiene el profesor o profesora para emitir su clase. Siempre considerando el modelo constructivista para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje.

En todos los trabajos antes analizados se puede observar que la interacción verbal es un mecanismo importante en la comunicación entre los alumnos(as) y los

maestros(as) en la participación activa y verbal, así como en la reproducción de procesos cognitivos, es decir, el lenguaje es muy significativo, ayudando a optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje y estimular la competencia social-afectiva entre profesor/a- alumno/a.

Con base al planteamiento del problema se sugiere la siguiente hipótesis: Cuando existe una buena interacción verbal entre el profesorado y el estudiantado se produce una buena comunicación y, por ende, una participación activa y verbal de los y las estudiantes en el aula de clase, lo que conlleva a una mejora en los procesos cognitivos y conductuales de los y las estudiantes, sin embargo, cuando se generan relaciones de poder y dominación del profesorado hacia el estudiantado no se estimula una buena interacción verbal y, por lo tanto, las relaciones interpersonales no son las adecuadas, las cuales no ayudan a incentivar el proceso enseñanza-aprendizaje significativo. Asimismo, por parte de los alumnos(as) debe de haber correspondencia en la comunicación con sus docentes. Por tanto, ha de entenderse que las competencias de los maestros(as) tienen un impacto directo en el aprendizaje con una gran probabilidad del estudiantado para desarrollarse en el ámbito académico y social.

Una vez analizado el estado del arte, algunas preguntas que contribuyeron para plantear esta investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las conductas de interacción verbal que genera el o la docente en el aula de clase? ¿Cómo son las conductas de interacción verbal de los alumnos y alumnas? ¿Cuáles son las competencias que fomenta el profesorado para la formación integral de los alumnos y alumnas? Estas preguntas ayudaron a delimitar el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

El objetivo general, es analizar la interacción verbal directa e indirecta que se da entre alumno/a-maestro/a tomando como base las categorías de Flanders (1970), para posteriormente identificar, las competencias que desarrolla el profesorado para la formación integral de los y las estudiantes del tercer semestre de la Unidad Académica Preparatoria Programa II de la UAZ en el estado de Zacatecas, Zacatecas, durante el ciclo escolar 2019-2020.

Como objetivos específicos se establecen los siguientes: 1) Identificar las conductas de interacción verbal directa e indirecta que realiza la o el docente hacia el alumno y alumna; 2) Analizar la conducta de interacción verbal del alumno y alumna en el salón de clases; 3) Identificar las competencias que desarrolla el o la docente para la formación integral de los alumnos y alumnas.

La justificación del estudio parte desde al ámbito educativo para proponer un análisis cuyos resultados permitan contribuir a una educación integral en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, la cual se da a través de la mejora en la interacción comunicativa entre alumno/a y la o el docente. Granja Palacios (2013), manifiesta que la “comunicación da la idea de diálogo, intercambio, correspondencia y reciprocidad” (p. 67). En este proceso es fundamental abordar el tema de la interacción verbal, pues plantea varios ejes para los procesos de enseñanza-aprendizaje: el socioemocional, la socialización cognitiva, la interacción verbal desde el nivel participativo y el clima social en el aula, como lo advierten los expertos en la temática.

Cada uno de estos apartados expuestos sugiere la posibilidad de enriquecer la interacción entre los maestros/as y las alumnas(os), lo cual impacta en el desarrollo cognitivo y conductual de los y las estudiantes y por consiguiente en la educación, ya

que uno de los problemas es el rendimiento académico bajo, falta de motivación y estilos de aprendizaje poco estimulantes, aunado a las formas de enseñar y evaluar.

Por su parte el clima social en el aula, comprendido como el entorno saludable psicológico y de convivencia educativa, representa la vía para desarrollar desde un aspecto favorable la inserción y participación del alumnado, la coherencia, lo ideal y la posibilidad para la formación integral, desde el punto de vista académico y social.

Según Villa Sánchez y Villar Angulo (1992) el clima social en el aula está condicionado por algunos componentes por medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se podrían clasificar en cuatro grupos: el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento, y, por último, la dinámica que se proporciona en el aula (Villa Sánchez y Villar Angulo, 1992; citados por Molina y Pérez, 2006).

De lo anterior y a partir de mi experiencia personal, creo que es esencial abordar aspectos que contribuyan al desarrollo y la formación integral del alumno y la alumna desde varios elementos, los cuales no siempre se han tenido en cuenta en el ámbito educativo, entre ellos la comunicación en el aula, la cual es fundamental, pues solo a través de ésta se podrá crear un ambiente de aprendizaje que sea eficaz, como lo apunta Granja Palacios, “el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente” (2013, p. 67).

El aprendizaje se da a través del lenguaje, de lo social, de lo cognitivo, de lo psicológico incluso de la ética, por lo que es primordial, considerar a las y los alumnos como individuos que se desarrollan y se forman, no solo de su empeño e inteligencia,

sino también desde sus emociones y afectos. Artavía señala lo siguiente “Cuando el docente y su grupo de estudiantes participan cotidianamente en los mismos procesos educativos, comparten sentimientos y experiencias de su entorno. Estos aspectos resultan medulares en el desarrollo integral de cada persona y lo preparan para desarrollarse socialmente” (Artavía, 2005, p. 2). Lo cual incide en la interacción verbal necesaria para lograr un proceso de aprendizaje y, consecuentemente, en su formación integral, tal como se establece en el Nuevo Modelo Educativo implementado en México en el año 2008.

Por medio de este trabajo se obtendrá un diagnóstico más objetivo a través de la metodología de cuestionarios para considerar un aspecto importante en la relación maestro/a-alumno/a en la comunicación por medio de la interacción verbal. En el ámbito educativo servirá para que los directivos consideren aplicar políticas que ayuden a mejorar la implementación de los procesos de enseñanza que hasta ahora se han llevado a cabo. Asimismo, que la o el docente considere que tipo de intervención emplea en su práctica y aplicar acciones para corregir conductas que favorezcan a una mejor comunicación con sus estudiantes.

A partir de lo anterior, los pilares teórico-conceptuales que se retoman para la elaboración de la tesina son: “interacción verbal”, “competencia” y, por último, se presentan las características primordiales de “formación integral” unida al contexto escolar. El concepto de “interacción verbal” se entiende como la interacción que se realiza primordialmente por medios lingüísticos, opuesto a las que se designan no verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1998 citado por González, 2009). De acuerdo con el método propuesto por Flanders (1970), para el análisis de la interacción verbal en el

aula de clase, este proceso puede ser explicado por la integración de cuatro componentes. 1) El contexto, en este caso el aula de clase; 2) Los actores, quienes ejercen los papeles de profesor/a y alumno/a; 3) La interacción en el aula y; 4) El contenido, mediante diez categorías de interacción verbal que se llevan a cabo dentro del aula, siete se refieren al docente, dos a los y las estudiantes y la última al silencio y confusión.

Como “competencias” se entiende la integración de habilidades, conocimientos, actitudes en un contexto específico. Perroun (2009) apunta que las competencias se enfocan a que los y las estudiantes obtengan habilidades y destrezas que los posibiliten para resolver problemas en el ámbito laboral, ya que se ha visto que las personas que solo tienen conocimientos o capacidades no saben resolver en el momento exacto alguna situación que se presente en el trabajo. Esto no quiere decir, que el conocimiento no sea importante, sin embargo, es limitante y no pragmático en lo laboral.

Lugo (2007), señala que la “formación integral” implica un aspecto de aprendizaje intencionado, que se inclina a que el individuo tenga responsabilidad mediante la ética, la crítica, la participación, la creatividad, la solidaridad, y mediante la inteligencia pueda reconocer e interactuar en su entorno para que edifique su identidad cultural. La educación integral según el Nuevo Modelo Educativo expone un conjunto de principios educativos en la que el ser humano se educa en correspondencia con su comunidad, en su contexto natural y con valores primordiales de respeto a la dignidad humana. Demanda además conocimientos y habilidades que se ocupen de las capacidades humanas en términos físicos, cognitivos, emocionales

y sociales (SEP, 2017a).

La metodología que se empleó fue un estudio de caso a un grupo de bachillerato de tercer semestre de la Unidad Académica Preparatoria Programa II de la UAZ ubicada en la capital del estado, durante el ciclo escolar 2019-2020. Para ello, se aplicó un cuestionario a los alumnos(as) y maestros(as) de dicho grupo. La participación voluntaria fue de 32 alumnas y alumnos a los que se hicieron 10 preguntas sobre las diez categorías de interacción verbal de Flanders (1970), basadas en sus cuatro ejes: contexto, actores, interacción y contenidos, para determinar qué tipo de interacción verbal existía entre ellos/as. Asimismo, se aplicaron también 6 preguntas basadas en las diez categorías de Flanders, a seis maestros/as de las materias de química, humanidades, biología, taller de lectura y redacción, inglés y matemáticas. Cabe resaltar que en este semestre se imparten siete materias en el salón de clase y solo a uno de ellos no se le logró entrevistar.

Para el análisis e interpretación de los resultados se vaciaron las respuestas de los cuestionarios a una hoja de cálculo de Microsoft Excel, lo que permitió analizar coincidencias e interpretar la información.

La tesina está estructurada en tres capítulos, en el primero se abordan los aspectos generales de la Educación Media Superior (EMS) en México, mostrando un panorama basado en estadísticas del nivel educativo medio superior a partir de los datos realizados por la SEP a través de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Se presentan también las modalidades de la EMS en el estado de Zacatecas y a la par se exponen las estadísticas de los diversos bachilleratos del nivel medio superior. También se muestra el contexto de la Unidad

Académica (UAPUAZ) y, de manera particular, el Programa II.

En el segundo capítulo se plantean los aspectos generales, las funciones y el enfoque de las competencias en el marco de la EMS mostrando las competencias que debe ejercer el profesorado en este nivel educativo, para luego dar paso a las competencias que se establece en los planes y programas de estudio de la UAPUAZ Programa II. En el segundo punto, se analizan los elementos teóricos de la interacción verbal y su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como base la teoría de Flanders, además se aborda la formación integral, la cual se debe tomar en cuenta en la educación de los y las estudiantes.

En el tercer capítulo se exponen los resultados de la presente investigación, aplicada en la Unidad Académica Preparatoria Programa II de la UAZ, el análisis se dividió en tres apartados, en el primero se plantean las conductas de interacción verbal que realiza el o la docente hacia el alumno y alumna; en la segunda parte, se valoran las conductas de interacción verbal de los alumnos y alumnas; al final, se identifican las competencias del o la docente para la formación integral de los y las estudiantes. En el último apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio.

CAPÍTULO I

La Educación Media Superior en México análisis contextual

En el presente capítulo se abordan los aspectos generales de la EMS en México, así como, los subsistemas, modelos y modalidades, con los cuales cuenta este nivel educativo. Igualmente se muestra un panorama, basado en estadísticas a partir de los datos realizados por la SEP a través de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, para conocer el número de alumnos y alumnas, de los y las docentes, e instituciones que integran cada uno de sus bachilleratos desde el General, Tecnológico, Profesional Técnico, Público y Privado en sus modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada.

En dicho apartado se exponen las modalidades de la EMS en el estado de Zacatecas, a la par se presentan las estadísticas del número de alumnos/as, escuelas y maestros/as de los diversos bachilleratos del nivel medio superior. Por último, se exhibe el contexto de la UAPUAZ, y de manera particular la Unidad Académica del Programa II por ser en éste espacio donde se desarrolla la presente investigación con el fin de analizar la interacción verbal como competencia dentro del modelo educativo de la EMS.

1.1 Aspectos Generales de la Educación Media Superior en México

El nivel medio superior en México se denomina como preparatoria o bachillerato; nivel en el cual, los y las estudiantes se preparan para incorporarse al nivel superior (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018a). Nació con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal de 1867, la cual especificaba como se deberían formar los estudios de los diferentes niveles de

la educación. Uno de los apartados más extensos fue el del nivel medio superior (Dander, 2018).

A consecuencia de esta Ley se creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), dando inicio en febrero de 1868, su primer director fue el doctor Gabino Barreda, quien fue nombrado por el presidente Benito Juárez. El primer ciclo escolar tuvo una matrícula de 900 estudiantes, el plan de estudios se planeó para cinco años. El inmueble donde se impartían las clases fue el Antiguo Colegio de San Idelfonso, desde su inicio y hasta 1982. “En 1910 la ENP pasó a formar parte del Proyecto Universidad Nacional Justo Sierra” (Dander, 2018, p. 29).

Para el 2018, el INEE, planteó que en nuestro país 5 millones 237 mil jóvenes cursan el nivel medio superior, siendo uno de los niveles más significativos en el ámbito de la educación al que asisten alumnos/as de entre 15 y 17 años. Un número de 423 mil 754 docentes en 20 mil 852 planteles están dedicados a la EMS (SEP, 2018). La obligatoriedad del nivel medio superior se exigió en 2011, aunque de manera formal se publicó el decreto en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 2 de febrero del 2012 (Dander, 2018). A partir de dicha obligatoriedad, se estableció en el artículo 3^o de la constitución el nivel preescolar, la primaria y la secundaria, así como, el nivel medio superior (Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2012 citado por Dander, 2018).

La EMS se divide por 33 subsistemas con 200 planes y programas de estudio (INEE, 2018b) en el sector federal, estatal, autónomo y privado se cuenta con 17 929 planteles en todo el país con un total de 299 mil 460 docentes y 5 millones 237 mil 003 estudiantes (INEE, 2019). En el nivel medio superior existen diferentes tipos de bachilleratos, que se diferencian por el perfil de egreso, estos son: Bachillerato

General, Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico: Los dos primeros tienen un carácter propedéutico, es decir, se prepara a las y los estudiantes para ingresar al nivel superior o licenciatura; el Profesional Técnico apoya a los y las estudiantes a incorporarse al mercado laboral o al de carácter bivalente que permite a los y las alumnas a ingresar a la educación superior (INEE, 2018b).

Dentro de los bachilleratos existen tres tipos de modalidades: 1) Modalidad escolarizada, su particularidad radica en el número de horas en la que los alumnos y alumnas permanecen en la escuela, la cual se lleva a cabo grupalmente a través de sesiones de una hora u hora y media de duración, en la que un grupo aproximadamente de 30 estudiantes trabaja con un maestro/a, cinco días a la semana de lunes a viernes, de forma presencial e intensiva. 2) modalidad no escolarizada, es decir, abierta o a distancia (virtual), en dicha modalidad los y las estudiantes se certifican por medio de evaluaciones parciales o certificación por examen y; 3) modalidad mixta, que consiste en la asistencia de manera regular; algunas horas se asiste al plantel y otras en línea por medio de un tutor/a (INEE, 2018a; Dander, 2018).

1.1.1 Estadísticas de Educación Media Superior en México

Para poder tener un panorama aproximado sobre la matrícula que se atiende en el nivel medio superior, se revisará el número de las y los alumnos, los maestros/as y escuelas que hay en sus diferentes modelos y modalidades.

Tabla 1. *Estadística de Educación Media Superior en México: modalidad escolarizada*

Tipo	Alumnos/as			Docentes	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
Educación media superior	5 237 003	2 651 399	2, 585 604	423 754	20 852
Bachillerato general	3 290 088	1 707 888	1 582 200	226 156	16 306
Bachillerato tecnológico	1 882 464	906 295	976 169	188 021	3 880
Profesional técnico	64 451	37 216	27 235	9 577	666
Público	4 237 127	2 129 306	2 107 821	310 733	14 667
Privado	999 876	522 093	477 783	113 021	6 785

FUENTE: (SEP, 2018a, p. 28¹).

En la tabla 1 se muestran las estadísticas en el nivel medio superior en la modalidad escolarizada para el ciclo escolar 2017-2018, la suma total de las y los alumnos de este nivel educativo es de 5 millones 237 mil de los cuales 2 millones 585 mil 604 son hombres y 2 millones 651 mil 399 son mujeres. El número total de los y las docentes es de 423 mil 754, así como un total de 20 mil 852 escuelas.

Enseguida se encuentra el Bachillerato General con una suma de 3 millones 290 mil 088 alumnos y alumnas, 1 millón 707 mil 888 son mujeres y 1 millón 582 mil 200 son hombres; los y las docentes que se desempeñan en este Bachillerato son 226 mil 156, así como un total de 16 mil 306 escuelas. Por su parte el Bachillerato Tecnológico cuenta con 1 millón 882 mil 464 alumnos y alumnas de los cuales 976 mil 169 son hombres y 906 mil 295 son mujeres, además de 188 mil 21 maestros/as y 3 mil 880 escuelas.

¹ Comprende las modalidades escolarizada y mixta. Se registra en el total y en el sostenimiento, el número de escuelas contabilizadas de manera única, es decir, sin importar la cantidad de servicios que se proporcionen. Por servicio, se contabilizan de acuerdo al que ofrece o proporciona, dado esto, el total puede no coincidir con la suma de los datos parciales.

El bachillerato Profesional Técnico cuenta con un total de 64 mil 451 alumnos y alumnas de los cuales 27 mil 235 son hombres y 37 mil 216 son mujeres, además se integran 9 mil 577 maestros/as y un total de 666 escuelas. Las escuelas públicas se encuentran con una suma de 4 millones 237 mil 127 alumnos y alumnas de los que 2 millones 107 mil 821 son hombres y 2 millones 129 mil 306 son mujeres; el total de las y los docentes es de 310 mil 733 y el número de escuelas es de 14 mil 667. En las escuelas privadas se cuenta con un número de 999 mil 876 alumnos y alumnas de las que 522 mil 093 son mujeres y 477 mil 783 son hombres, la suma total de las y los docentes es de 113 mil 21 y un total de 6 mil 785 escuelas.

Tabla 2. *Estadística de Educación Media Superior en México: modalidad no escolarizada*

Modalidad no escolarizada			
	Alumnos/as		
Servicio/sostenimiento	Total	Mujeres	Hombres
Educación media superior	403 838	213 495	190 343
Bachillerato general	400 895	211 933	188 962
Bachillerato tecnológico	2 943	1 562	1 381
Público	382 423	203 035	179 388
Privado	21 415	10 460	10 955

FUENTE: (SEP, 2018a, p. 28).

La modalidad no escolarizada en el nivel medio superior, como se muestra en la tabla 2 para el ciclo escolar 2017-2018 tiene una suma de 403 mil 838 alumnos y alumnas, de los que 190 mil 343 son hombres y 231 mil 495 son mujeres. En el Bachillerato General hay un total de 400 mil 895 alumnos y alumnas con una cifra de 211 mil 933 mujeres y 188 mil 962 hombres. En el Bachillerato Técnico se atienden a un total de 2

millones 943 alumnos y alumnas, 1 millón 562 mujeres y 1 millón 381 hombres. Asimismo, el Bachillerato Público cuenta con un total de 382 mil 23 alumnos y alumnas, de los cuales 179 mil 388 son hombres y 203 mil 035 son mujeres. Las escuelas privadas cuentan con un total de 21 mil 415 alumnos y alumnas con una suma de 10 mil 460 mujeres y 10 mil 955 hombres (SEP, 2018, p. 28).

Tabla 3. *Indicadores de Educación Media Superior en México: modalidad escolarizada*

1/Modalidad escolarizada ²			
Indicador educativo	2015-2016 %	2016-2017 %	2017-2018 %
Absorción	101.1	99.3	100.3
Abandono escolar^{2/}	13.3	13.7	13.3
Reprobación	13.9	13.5	13.2
Eficiencia terminal	65.6	66.7	66.6
Tasa de terminación	56.7	57.4	60.6
Cobertura^{3/}	78.7	82.0	84.6
Tasa neta de escolarización (15 a 17 años)	59.5	62.0	63.9

FUENTE: (SEP, 2018a, p. 29).

Los indicadores educativos en el nivel medio superior para la modalidad escolarizada en los ciclos 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018 (ver tabla 3) son los siguientes: en el periodo 2015-2016 el ingreso de alumnos y alumnas 101.1%, en deserción 13.3 %, en el porcentaje de alumnos y alumnas que no aprobaron 13.9%, la eficiencia terminal 65.6 %, y la tasa de terminación 56.7%, en capacidad se muestra un porcentaje de 78.7%, asimismo se expone una tasa neta de escolarización 59.5%.

² 1/Comprende las modalidades escolarizada y mixta.

2/Únicamente la modalidad escolarizada y no escolarizada.

3/Incluye las modalidades escolarizada y no escolarizada.

p/Cifras preliminares para abandono escolar, reprobación, tasa de terminación y eficiencia terminal.

Fuente: SEP/DGPPyEE formato 911.

Para el 2016-2017 los indicadores en la modalidad escolarizada se manifiestan de la siguiente manera. La admisión de los y las estudiantes 99.3% y la ausencia de las y los alumnos en este nivel educativo 13.7%, el número de alumnos y alumnas que no aprobaron 13.5% y su eficiencia terminal 66.7%, mientras que su tasa de terminación 57.4% una cobertura de 82.0% y una tasa neta de escolarización de 62%.

Para el 2017-2018 en la modalidad escolarizada las cifras son las siguientes: la admisión de los y las estudiantes 100.3%, en la deserción escolar se expone un porcentaje del 13.3% y el número de no aprobados 13.2%, así como en eficiencia terminal se muestra 66.6% y en tasa de terminación 60.6%, con respecto a la cobertura se expone 84.6% con una tasa neta de escolarización del 63.9%.

La matrícula total de la EMS en México considerando todos sus bachilleratos, modalidades y grupos de edad son los siguientes: para el ciclo 2015-2016 el registro de los y las estudiantes es 101.1% y para el 2016-2017 es 99.3% mientras que para el periodo 2017-2018 es de 100.3% en tanto que en el porcentaje de los y las estudiantes que desertaron quedo igual en los ciclos 2015-2016 y 2017-2018 con un 13.3%, en el ciclo escolar 2016-2017 aumenta un 13.7 %. Los alumnos y alumnas que no aprobaron para el ciclo 2015-2016 es del 13.9%, para el 2016-2017 es del 13.5% y para el 2017-2018 es del 13.2%. Como se puede ver del año 2015 al 2018 el número de no aprobados disminuyó.

En eficiencia terminal los porcentajes varían muy poco, para el 2015-2016 es del 65.6% y para el 2016-2017 es del 66.7% en tanto que para el periodo 2017-2018 es del 66.6 %. Los y las estudiantes que culminaron sus estudios en el 2015-2016 el porcentaje es del 56.7%, así como para el periodo 2016-2017 es del 57.4% y para el

ciclo 2017-2018 es del 60.6%. En cobertura, el periodo 2015-2016 fue aumentando, para este lapso se constituye con un 78.7%, para el ciclo 2016-2017 con un 82.0% y para el periodo 2017-2018 con un 84.6%. Para la tasa neta de la escolarización en el periodo 2015-2016, el porcentaje es 59.5% y para el ciclo 2016-2017 es 62.0% mientras que para el 2017-2018 el porcentaje del 63.9% se optimizó en comparación a los dos periodos anteriores con alumnos y alumnas de 15 a 17 años.

México se sitúa en pleno desarrollo del nivel medio superior, las y los jóvenes que necesitan cursar este nivel educativo, se enfrentan a diversas dificultades para culminar sus estudios en el bachillerato, entre las que se encuentran que no se oferte este nivel educativo en el lugar donde viven, la necesidad de trabajo, problemas familiares, así como embarazos tempranos, quehaceres en el hogar, la falta de interés, lo que incluye el desinterés por parte de las madres y los padres para que sus hijos e hijas concluyan sus estudios. (Valdez, Román, Cubillas & Moreno, 2008). Para que las y los jóvenes de este país tengan mayor oportunidad de estudiar la preparatoria se requiere ampliar la cobertura con equidad, oportunidad y calidad.

1.2 La interacción verbal como competencia en el modelo educativo de la Educación Media Superior (EMS)

Para impulsar el desarrollo del país, el Sistema Educativo Nacional (SEN) es una pieza fundamental que contribuye de manera importante en el progreso integral de cada individuo, así como de la sociedad en su conjunto. Para permanecer al nivel de una sociedad cada vez más compleja son necesarios los servicios educativos que a su vez deben evolucionar y transformarse (SEP, 2018b).

En este contexto el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)³ es un mecanismo de la SEP que se sostiene en la RIEMS, la cual nace en el año 2008, con éste los diversos subsistemas del bachillerato que se encuentran en México reúnen sus criterios de formación académica para conservar sus programas y planes de estudio gracias a la construcción del Marco Curricular Común (MCC) (González & Carreto, 2018) basado en competencias genéricas, profesionales y disciplinares que constituyen el perfil de egreso del alumno/a.

El propósito de las competencias genéricas es que deben ser habituales para todos los egresados de la EMS, éstas también se identifican como competencias clave por su trascendencia y aplicación durante toda la vida, además son transversales, es decir, son relevantes a todas las asignaturas y programas curriculares de la EMS, asimismo son transferibles, por fortalecer la capacidad de los y las estudiantes para adquirir otras competencias (SEP, 2008).

Las seis categorías de las Competencias Genéricas para la EMS en México son las siguientes: "1) Se auto determina y cuida de sí, 2) Se expresa y se comunica, 3) Piensa crítica y reflexivamente, 4) Aprende de forma autónoma, 5) Trabaja en forma colaborativa, 6) Participa con responsabilidad en la sociedad" (SEP, 2008, pp. 14-16).

Para nuestro objeto de estudio la categoría de las competencias que aquí interesa corresponde a la siguiente frase: *Se expresa y comunica*, esto quiere decir que el alumno y la alumna "escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas

³ Tiene como propósito posibilitar la evaluación y en un futuro próximo elevar la calidad de los planteles de la Educación Media Superior del país.

apropiados” (SEP, 2008, p. 14). Así la interacción verbal entra en esta categoría convirtiéndose en una parte fundamental, ya que el alumno y alumna pueden comunicarse con la o el docente de manera efectiva desde la aplicación de estrategias que le ayuden a cumplir con sus objetivos de aprendizaje.

Es importante señalar que las competencias genéricas intervienen en todo lo que hacemos, por lo que influyen en nosotros/as como seres conversacionales que somos, es decir, participamos en las conversaciones que afectan en nuestro ser y en nuestras relaciones personales en la convivencia con los demás. Por lo tanto, es a través del lenguaje como se registra, se expresan inquietudes, se comunica lo que se piensa, se percibe y se siente, además de incidir en nuestra existencia y en nuestra vida cotidiana. Dentro del ámbito educativo, la función del lenguaje en el proceso de comunicación pedagógica y la interacción maestro/a-alumno/a juega un papel importante para el aprendizaje de los y las estudiantes (Rogel, 2016).

El lenguaje es el único medio por el cual se lleva a cabo el proceso de socialización entre los seres humanos, a través de ella el hablante construye significados para intercambiarlos, dialogando con los demás en el marco de los significados sociales y culturales. Además, cuando una persona no exterioriza fácilmente con sus ideas, opiniones, sentimientos o participa muy poco en las conversaciones informales o formales le resulta difícil tener buena relación con los demás. En este sentido, la lengua es un instrumento ineludible para establecer conexión social entre las personas por el hecho que no permite utilizar el conjunto de signos lingüísticos para expresarnos oralmente sobre cualquier tema que deseemos abordar en nuestras conversaciones cotidianas (Rogel, 2016, p. 4).

En la historia de la humanidad el lenguaje es esencial en la comunicación del ser humano sin desistir a las otras formas de la misma, que también son importantes para optimizar el aprendizaje, puesto que, es el inicio de un largo proceso educativo en donde se debe guiar al alumno/a correctamente para que en un futuro no tenga

dificultades en su desarrollo académico y pueda tener un adecuado aprendizaje con base al progreso de las habilidades y, de este modo lograr el conocimiento (Rogel, 2016).

Como se mencionó anteriormente la comunicación para la interacción entre alumno/a y la o el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante. Por ende, la escuela es el espacio donde los alumnos/as y maestros/as se comunican a través del lenguaje, por lo tanto, esta institución se describe de la siguiente manera:

Se concibe a la escuela como una institución social y el aula de clase como el contexto en el que se concreta, entre otras, la misión de formar ciudadanos comunicacionalmente competentes, pues la episteme de la interacción en el aula de clase da cuenta de los valores culturales compartidos por los miembros de un grupo social (Camacaro, 2008, p. 190).

La escuela es una forma de trasmisión cultural, ya que es la institución por medio de la cual el estado procede para garantizar personas socialmente aptas. Por lo tanto, la formación integral de los individuos, su desarrollo para el progreso integral de habilidades y destrezas que le permitan desenvolverse de manera eficaz en su entorno, parece una meta difícil de alcanzar, si no se considera la comunicación entre alumnos/as y maestros/as, la cual es una función básica en el ambiente escolar (Camacaro, 2008).

1.3 Modalidades de Educación Media Superior en Zacatecas

Para el estado de Zacatecas se señalan las modalidades que existen en el nivel medio superior para el ciclo escolar 2017-2018. Las escuelas que se encuentran en el Control Federalizado son el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio (CBTIS) con nueve escuelas, asimismo, se localizan el Centro de Bachillerato Tecnológico y Agropecuario (CBTA) con doce escuelas, y el Pedagógico cuenta con solo una

escuela. En el Control Estatal están la Preparatoria estatal con una cifra de treinta y un planteles, el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ) con un total de cuarenta escuelas, así como Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) con cuarenta y siete institutos, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ) con diez y el Telebachillerato con una suma de setenta y cinco instituciones.

En el caso del control particular se estiman cuarenta y un Preparatorias y dos COBAEZ incorporados. La UAZ cuenta con trece planteles, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) solamente tiene una escuela al igual que la Preparatoria abierta con un plantel, finalmente las Preparatorias del Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad(CAED) tiene cinco instituciones en total. Según el cuestionario 911 existen un total de 288 planteles en el Estado (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), 2018).

1.3.1 Estadísticas de Educación Media Superior en Zacateca

Para poder tener un panorama más próximo sobre la matrícula que se atiende en el nivel medio superior, se revisará la cifra de alumnos/as, maestros/as y escuelas que se encuentran en sus diferentes subsistemas y modalidades en el estado de Zacatecas.

Tabla 4. *Estadísticas del Sistema Educativo Zacatecas: modalidad escolarizada*

Modalidad escolarizada 2016-2017					
Nivel educativo/indicado	Alumnos/as			Docentes	Escuelas
	Total	Mujer	Hombre		
Educación media superior	68 242	35 679	32 563	4 833	290
Bachillerato general	48 946	25 875	23 071	2 616	251
Bachillerato tecnológico	17 249	9 020	8 229	1 961	33
Profesional técnico bachiller	1 610	499	1 111	186	4
Profesional técnico	437	285	152	70	2
Público	63 409	33 365	30 544	4 157	249
Privado	4 333	2 314	2 014	676	41

FUENTE: (SEP, 2017b, p. 1).

En la tabla 4 se muestran las estadísticas del nivel medio superior en la modalidad escolarizada en el ciclo 2016-2017 en el estado. La suma total de este nivel educativo es de 6 mil 242 alumnos y alumnas de los cuales 32 mil 563 son hombres y 35 mil 679 son mujeres, con un total de 4 mil 883 maestros/as y 290 escuelas.

El Bachillerato General en la misma modalidad y periodo cuenta con una totalidad de 48 mil 946 alumnos y alumnas divididos en 25 mil 875 mujeres y 23 mil 071 hombres. La cantidad en profesores/as es de 2 mil 616 y 251 escuelas. Asimismo, el Profesional Técnico Bachiller en el mismo ciclo escolar cuenta con 1 mil 610 alumnos y alumnas de los cuales 1 mil 111 son hombres y 499 son mujeres, el total de los y las docentes es de 186 y 4 escuelas.

En relación al Profesional Técnico, en el periodo 2016-2017, existe un total de 437 alumnos y alumnas de las que 285 son mujeres y 152 son hombres. La suma de maestros/as es de 70 y cuenta con 2 escuelas. Por otro lado, se encuentra el Bachillerato Público con un total de 63 mil 409 alumnos y alumnas de los que 33 mil

365 son mujeres y 30 mil 544 son hombres, por su parte los y las docentes suman 4 mil 157 y un total de 249 escuelas. En el Bachillerato Privado su cifra es de 4 mil 333 alumnos y alumnas de las que 2 mil 314 son mujeres y 2 mil 014 son hombres, con respecto a los y las docentes se cuenta con la suma de 676 y un total de 41 escuelas (SEP, 2017b).

Tabla 5. *Estadísticas del Sistema Educativo de Zacatecas: modalidad no escolarizada*

Modalidad no escolarizada 2016-2017			
	Alumnos/as		
	Total	Mujeres	Hombres
Educación media superior	1 238	551	687
Bachillerato general	1 238	551	687
Bachillerato tecnológico	-	-	-
Público	1 238	551	687
Privado	-	-	-

FUENTE: (SEP, 2017b).

En la tabla 5 se muestra la modalidad no escolarizada en la EMS en Zacatecas, en el ciclo 2016-2017 con una suma de 1 mil 238 alumnos y alumnas de las cuales 551 son mujeres y 687 son hombres. En el Bachillerato General se ubican un total de 1 mil 238 alumnos y alumnas con una cifra de 551 mujeres y 687 hombres. El Bachillerato Público cuenta con un total de 1 mil 238 alumnos y alumnas, con una suma de 551 mujeres y 687 hombres.

Tabla 6. *Indicadores del Sistema Educativo de Zacatecas: modalidad escolarizada*

Modalidad Escolarizada					
Nivel educativo / indicador	2015-2016	2016-2017		2017-2018	
	%	%	Nacional	%	Nacional
Educación media superior					
Absorción	104.2	97.3	99	97.3	99.3
Abandono escolar	13.9	13.6	13	12.9	12.3
Reprobación	11.0	10.8	14	10.6	13.4
Eficiencia terminal	66.2	64.0	67	65.8	66.6
Tasa de terminación	53.9	55.8	57	58.3	60.5
Cobertura	71.0	75.7	77	76.7	79.6
Tasa neta de escolarización (15 a 17 años de edad)	60.0	62.3	62	63.1	64.4

FUENTE: (SEP, 2017b).

En la tabla 6 se muestran otros indicadores educativos en porcentajes, en la modalidad escolarizada en el estado de Zacatecas en el nivel medio superior del ciclo 2015-2016, el registro de los y las estudiantes en este nivel educativo es de 104.2 %, el porcentaje en deserción 13.9 %; el número de no aprobados 11.0 % y en eficiencia terminal 66.2 %, en la tasa de terminación se cuenta con 53.9%, respecto a la cobertura 71.0 % de alumnos/as de 15 a 17 años de edad, por último en la tasa neta de escolarización es 60.0% atendiendo a una población de entre 15 a 17 años de edad.

Para el periodo 2016-2017 la admisión de las y los alumnos es 97.3 % y el abandono escolar se presenta un 13.6 %, respecto al número de no aprobados aparece 10.8%, de la misma forma en eficiencia terminal 64.0 % y la tasa de terminación 55.8 %, y su cobertura es de 75.7 % y la tasa neta de escolarización es del 62.3%.

Para el ciclo 2017-2018, la admisión 97.3% y en deserción escolar 12.9%, en el número de alumnos/as que no aprobaron es del 10.6 %, así como en eficiencia

terminal 65.8%, en tasa de terminación 58.3 % y en capacidad se cuenta con un 76.7% y una tasa neta de escolarización del 63.1% (SEP, 2017b).

El registro total según las estadísticas en la EMS en Zacatecas considerando todos sus bachilleratos, modalidades y grupos de edad correspondientes al periodo 2015-2016 en el cual el porcentaje es 104.2% con respecto a los ciclos 2016-2017 y 2017-2018 con un porcentaje del 97.3%, en estos dos últimos periodos la recepción en alumnos y alumnas redujo. En el ciclo 2015-2016 la deserción es de 13.9%, mientras que para el período 2016-2017 el número de alumnos y alumnas que desertaron fue de 13.6%, en el periodo 2017-2018 se tiene un porcentaje del 12.9%. En el número de alumnos y alumnas que no aprobaron para el periodo 2015-2016 el porcentaje es del 11.0% en tanto que para el 2016-2017 el porcentaje disminuyó con un 10.8% y para el periodo 2017-2018 se redujo muy poco con un 10.6%.

En eficiencia terminal del 2015-2016 el porcentaje fue del 66.2% y del 2016-2017 un porcentaje de 64.0% y en el 2017-2018 se estima un 65.8%. La tasa de terminación del año 2015-2016 es del 53.9% mientras que para el 2016-2017 se aprecia un 55.8% y del 2017-2018 el porcentaje es del 58.3%. En cobertura el periodo 2015-2016 el ciclo fue del 71.0% y para el ciclo 2016-2017 un porcentaje del 75.7% y para el periodo 2017-2018 fue del 76.7%. Finalmente, para la tasa neta de la escolarización en el periodo 2015-2016 su porcentaje fue del 60.0% y para el ciclo 2016-2017 fue del 62.3% mientras que para el 2017-2018 con un 63.1% se optimizó en comparación a los dos periodos anteriores con los y las jóvenes de 15 a 17 años.

Como se puede ver en la modalidad escolarizada (ver tabla 4) existe mayor número de mujeres que de hombres, mientras que en la modalidad no escolariza (ver

tabla 5) el nivel de hombres es mayor respecto a las mujeres en el estado de Zacatecas. En el nivel medio superior las y los jóvenes que necesitan cursar este nivel educativo desafían grandes retos para acceder a la preparatoria, tal vez porque en el lugar en el que residen, no se ofrece esta oferta educativa o posiblemente desde muy jóvenes tienen que trabajar por la pobreza que existe en el estado y, por ende, tienen que emigrar. Además de otros factores que aquejan a la juventud zacatecana.

1.4 Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAPUAZ)

La UAZ inició entre 1959 y 1968, el estado la reconoce como autónoma desde el 10 de octubre de 1959, durante este periodo se le denominó “Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas” se integraba por las escuelas: secundaria, preparatoria, enfermería, ingeniería y derecho (UAZ, 2008). En el tiempo en el que gobernó el Ing. José Isabel Rodríguez Elías el 6 de septiembre de 1968 por medio del ejecutivo del estado se aceptó que el “Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas” se reconociera como la “Universidad Autónoma de Zacatecas” (UAZ, 2008).

La Unidad Académica Preparatoria (UAP) de la UAZ en sus bachilleratos universitarios a lo largo de su existencia ha tenido tres momentos importantes enfocados en las reformas para adaptarse a los cambios estructurales de la sociedad, en la que estos centros educativos se encuentran inmersos. El primero se da en el año de 1971 con la adecuación de sus planes y programas de estudio en la modalidad escolarizada, con una duración de dos años. La siguiente reforma se impulsa en 1987-1988 la cual se consolida en la escuela Preparatoria en el año de 1994; con un Plan de Estudios de tres años con un enfoque humanista cuya finalidad fue proporcionar

una formación integral (UAZ, 2008).

Posteriormente el Consejo Universitario de la UAZ en 1999-2000 ordenó una reforma integral de la Institución dando cambios estructurales académico-administrativas de Escuelas y Facultades al de Áreas, Unidades y Programas Académicos. Sin embargo, fue hasta el año 2007 cuando se realizó el Congreso de la Reforma Administrativa para la adaptación y organización de la misma, con la idea de vincularse a la educación superior y básica. Dentro de este contexto, con el nivel internacional y nacional se contempla la RIEMS (UAZ, 2008).

El nivel medio superior de la UAZ está integrado por 13 planteles en las modalidades, presencial y semipresencial. Esta última solamente se efectúa en los planteles II, III, IV y V. La creación de éstas explica la misión, que consiste en proporcionar a sus estudiantes una alineación humanista y científica en la que puedan desarrollar y aplicar conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes para que sean personas críticas con responsabilidad social y ambiental (UAZ, 2008).

La visión de la Unidad Académica Preparatoria Programa II establece al 2020 acreditar, con un enfoque de calidad, en la EMS mediante un Plan de Estudios vigente centrado en el aprendizaje, que establezca la formación académica de sus estudiantes como su prioridad, para que sus egresados/as sean reconocidos por su formación en su contexto social y académico. (Plan de Desarrollo 2018-2020).

1.4.1 Unidad Académica Preparatoria Programa II de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAPUAZ)

El estudio se realiza en la UAZ en la Unidad Académica de la Preparatoria Programa II⁴, la cual, se encuentra situada en Avenida Preparatoria s/n, dentro del Campus 2, en la Colonia Hidráulica y la zona conurbada entre Zacatecas y el municipio de Guadalupe. Dicha unidad está constituida por once licenciaturas y algunos edificios de posgrados, la Biblioteca Central, la Unidad Académica Secundaria, además de una estancia infantil del Centro de Educación y Cuidado Infantil de la UAZ (CECIUAZ) para los hijos y las hijas de los y las docentes y trabajadores/as de la Universidad, así como una casa de estudiantes (Zuñiga, 2016).

Está rodeada de unidades habitacionales, ahí también se encuentran las instalaciones de la Feria Nacional de Zacatecas y la Alberca Olímpica que se ubica a pocos metros de la Institución. De la misma manera el Estadio Francisco Villa y la Unidad Deportiva Benito Juárez forman parte de las construcciones que rodean a la preparatoria programa II (Zuñiga, 2016).

La Preparatoria Programa II cuenta con espacios abiertos y muchos árboles. Su infraestructura se conforma de:

11 edificios, 37 salones de clase, cuatro laboratorios para las materias de química, física, biología e inglés, así como tres salas de cómputo para clases, una sala de cómputo para tarea de alumnos y alumnas, una biblioteca, 18 cubículos para maestros y maestras, dos salas audiovisuales y dos de tutorías, además de dos consultorios médicos y un dental, de la misma forma, cuatro cubículos para el Centro de Psicopedagogía y Orientación Vocacional (CENPOV). En la parte de servicios y áreas administrativas se cuenta con seis oficinas administrativas, departamento escolar, centro de fotocopiado, cafetería, comedor, cancha de rebote, cancha de fútbol rápido y dos canchas de

⁴ La Preparatoria Programa II se refiere a la Preparatoria Número 2 de la UAZ.

basquetbol, así como, con cuatro módulos sanitarios, un taller de mantenimiento y dos áreas de estacionamientos (Departamento Administrativo del Plantel citado por Zuñiga, 2016, p. 26).

Los directivos de este plantel lo conforman siete docentes que fungen como un responsable del plantel, un maestro/a para apoyo académico que cubre los dos turnos el matutino y el vespertino, además de dos profesores/as para soporte administrativo para ambos turnos, dos gestores de calidad y un maestro/a para las cargas de trabajo, es decir, para elaborar los horarios de los y las docentes. Este personal está subordinado a otras instancias como el Consejo Técnico de la UAPUAZ al Director/a del mismo plantel. Además, se cuenta con 60 personas como apoyo, desde secretarios/as, personal de mantenimiento, jardineros, etc. (Jiménez, 2015 citado por Zúñiga, 2016).

El Programa II de la UAPUAZ cuenta con dos modalidades, la escolarizada en la que sus clases se imparten de lunes a viernes en el turno matutino y vespertino. Y el semiescolarizado en el cual sus clases son impartidas los sábados, además se integran las y los alumnos que adeudan alguna materia del semestre anterior y que asisten a la modalidad escolarizada (Zúñiga, 2016). Dicho programa cuenta con un total de 1 505 alumnos y alumnas en el ciclo escolar 2020-2021 (Estadísticas UAPUAZ, 2020).

Imagen 1. *Fotografía de la fachada del Programa II UAPUAZ*



FUENTE: (Fotografía de la autora).

CAPÍTULO II

La interacción verbal como competencia en la Educación Media Superior

En este capítulo se abordan los aspectos generales, las funciones y el enfoque de las competencias en el marco de la EMS. Del mismo modo, se muestran las diferentes competencias que se establecen en el MCC y las funciones descritas de cada una de ellas, las cuales exponen el perfil de egreso del alumno y alumna.

Se expone además un panorama de las competencias que deben ejercer los y las docentes en el nivel medio superior, y se presentan las competencias de los maestros/as de la Preparatoria de la UAZ Programa II. En un segundo apartado se analizan los elementos teóricos de la interacción verbal y la formación integral y su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1 Qué son las competencias

La educación se puede determinar en sentido activo, como el apoyo que una persona o institución presta a otra para la formación de sus capacidades en aspectos materiales, intelectuales y espirituales. El inicio del desarrollo educativo es la persona como tal, porque el individuo es un fin en sí mismo, y no un conducto, de tal manera que la educación le da la posibilidad al sujeto de alcanzar lo que le hace falta para ser más humano. “El objeto de la educación se presenta actualmente como el desarrollo total y totalizante del ser humano” (Moncada, 2013, p. 17).

En la actualidad los modelos educativos se encuentran en la discusión en torno al trabajo académico. Tal discusión reside en que las instituciones educativas cumplan favorablemente en la formación de los y las estudiantes en las competencias,

capacidades y destrezas en cumplimiento del desempeño laboral para una sociedad que se modifica profunda y rápidamente. Las instituciones educativas en el periodo del conocimiento impulsan las competencias que son las que pueden apoyar los requerimientos del mundo actual (Moncada, 2013).

Los antecedentes de las competencias se encuentran en la década de los noventas a nivel internacional, tras la promulgación de la UNESCO de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, siendo el principio general de orientación el aprendizaje para toda la vida (Rodríguez & Rodríguez, 2014, p. 69).

En el ámbito educativo la noción de competencia no procede de un solo prototipo, sino que se ha construido con la ayuda de diferentes disciplinas como la filosofía, psicología, lingüística, sociología, economía y formación laboral. Este término es interdisciplinar (Sánchez citado por Moncada, 2013). Por lo que la definición de competencias no es universal dado que:

Conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación educación sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de la enseñanza y evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes (Rodríguez & Rodríguez, 2014 p. 69).

Hacket plantea que las competencias en el sentido estrecho conducen a un entrenamiento homogenizado y dan resultados alcanzados por todos los y las estudiantes en un nivel aceptable. Por otro lado, de manera amplia se toman en cuenta los factores sociales, intelectuales, emocionales y de procesos implícitos en el ámbito educativo, donde se lleva a cabo la educación basada en competencias. De manera significativa, se señala que desde estas dos perspectivas se sitúa una visión holística de la competencia, si bien la educación no debe estar separada del mundo laboral

tampoco está sujeta a lo laboral (Hacket, 2001 citado por Moncada, 2013).

El enfoque por competencias complementa una pedagogía que centra su atención en las disciplinas y los saberes. Asimismo, se vincula a las prácticas sociales y educativas, a situaciones complejas, a los problemas y a los proyectos (Perrenoud, 2009). Por su parte, las reformas de los sistemas educativos, intentan renovar los métodos de enseñanza para adecuarlas a las necesidades de la sociedad y que se alcancen con éxito los objetivos de formación que se les da a los y las estudiantes, además de instruir a las próximas generaciones eficientemente (Perrenoud, 2009).

2.1.1 Competencias en el marco de la Educación Media Superior

A la EMS se le concede un papel fundamental en el progreso del país para impulsar la intervención creativa de generaciones nuevas en la economía, en el trabajo y la sociedad, así como, para la formación de la personalidad de las y los jóvenes. Asimismo, tiene el compromiso de proporcionar a los y las estudiantes los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que ayuden a reafirmarse como personas en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral (SEP, 2018b).

Se busca, además, que los y las estudiantes egresados/as de los subsistemas sean ciudadanos/as activos/as que tengan la capacidad de reflexión, así como, manifestar y asumir las decisiones personales; incluso, interactuar en contextos propositivos y plurales con capacidad de proyectarse objetivos y seguir aprendiendo de forma continua. Por lo anterior, la EMS tiene retos que enfrentar para la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad (SEP, 2018b).

A través de la Dirección General del Bachillerato (DGB) se ha avanzado en un grupo de trabajos que ejerce el establecimiento de las reformas en el salón de clases, el cual concreta el diseño curricular a partir de las RIEMS, con la fundación del SNB, que ha circunscrito como su marco teórico al constructivismo social. Dicho término se define de la manera siguiente:

Corriente de pensamiento en psicología, en la que confluyen básicamente tres paradigmas, el cognoscitvista, el psicogenético y el sociocultural. La visión constructivista del aprendizaje, enfatiza la concepción de los estudiantes como mentes activas que construyen su conocimiento, basándose en los elementos que han aportado cada uno de estos paradigmas. De esta manera, el constructivismo se aleja de las nociones donde se concibe al conocimiento como una copia o reproducción fiel del mundo y que se transmite a estudiantes pasivos (SEP, 2018b. p. 13).

El objetivo y la misión que plantea la DGB que manifiestan las finalidades formativas como ciclo de educación formal son las siguientes: en primer lugar, el propósito que se plantea es brindar cultura general fundamental como la ciencia, las humanidades y las técnicas para obtener nuevos conocimientos. Además, otorgar los métodos, las técnicas y los lenguajes que se necesitan para incorporarse al nivel superior. Asimismo, el progreso de habilidades y destrezas para actividades sociales eficientes (SEP, 2018b).

Por su parte la misión ofrece educación de buena calidad, que posibilite a los y las egresadas su desarrollo e intervención en la sociedad. Del mismo modo, originar las acciones que las instituciones deben establecer a través de la Dirección General, fundamentada en el compromiso, honestidad, respeto, responsabilidad y servicio (SEP, 2018b). Cuando los alumnos y alumnas finalicen el nivel medio superior, es necesario que cuenten con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que

manifiesta el perfil de egreso los cuales conciernen al MCC de la EMS.

Tabla 7. Perfil de egreso que deben obtener los alumnos/as del Nivel Medio Superior

Lenguaje y comunicación	Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena en caso de hablarla. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad
Pensamiento matemático	Construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren de la utilización del pensamiento matemático. Formula y resuelve problemas, aplicando diferentes enfoques. Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.
Pensamiento crítico y solución de problemas	Utiliza el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones. Asimismo, se adapta a entornos cambiantes.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, maneja sus emociones, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe lidiar con riesgos futuros.
Colaboración y trabajo en equipo	Trabaja en equipo de manera constructiva, participativa y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud constructiva.
Convivencia y ciudadanía	Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de Derecho.
Apreciación y expresión artísticas	Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan sentido a su vida. Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales
Atención al cuerpo y la salud	Asume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.
Cuidado del medio ambiente	Comprende la importancia de la sustentabilidad y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones. Piensa globalmente y actúa localmente. Valora el impacto social y ambiental de las innovaciones y avances científicos.
Habilidades digitales	Utiliza adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas. Aprovecha estas tecnologías para desarrollar ideas e innovaciones.

FUENTE: (SEP, 2018b, pp. 26-28).

Para cumplir con el objetivo en cuanto a los modelos de enseñanza para el aprendizaje en un enfoque basado en competencias de los y las estudiantes que egresan del nivel medio superior, y los métodos y actividades que se tienen que desarrollar en el plan de estudios, se tienen que tomar en cuenta los puntos que se señalan a continuación.

Las competencias se adquieren enfrentando al alumno a actividades y no mediante la transmisión de conocimientos o la automatización de ellos. Las competencias se desarrollan a lo largo de todo el proceso educativo, dentro y fuera de la escuela. La actividad de aprendizaje es el espacio ideal en el que se movilizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Las situaciones de aprendizaje serán significativas para el estudiante en la medida que éstas le sean atractivas y se sitúen en su entorno actual. La función del docente de acuerdo al perfil definido en el Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada es promover y facilitar el aprendizaje entre los estudiantes, a partir del diseño y selección de secuencias didácticas, reconocimiento del contexto que vive el estudiante, selección de materiales, promoción de un trabajo interdisciplinario y acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante. El docente es un mediador entre los alumnos y su experiencia sociocultural y disciplinaria, su papel es el de ayudar al alumno a la construcción de los andamios que le permitan la movilización de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, promoviendo el traspaso progresivo de la responsabilidad de aprender. El alumno es el protagonista del hecho educativo y el responsable de la construcción de su aprendizaje (SEP, 2018b p. 32).

Por su parte el egresado/a de la UAPUAZ se identifica por tener autoridad del saber científico, social, humanístico y cultural, en el que puede valorar en forma crítica su situación como persona y como ciudadano/a, favoreciendo a la transformación democrática, la variedad de creencias, ideas y prácticas sociales; respetando el equilibrio del medio ambiente para lograr la sustentabilidad, para ingresar sin dificultades al nivel superior y al mismo tiempo lo adecue para incorporarse al mundo laboral. Que tenga capacidad de análisis, reflexión, síntesis y firmeza en el

pensamiento, para el desarrollo de su autoaprendizaje, el compromiso colaborativo y para su formación para la vida y conserve actitudes y actitudes relacionadas con su formación integral y para el fomento de una cultura de paz (Currículo UAPUAZ, 2015).

El perfil de egreso toma las competencias formadas en el Acuerdo 444 de la RIEMS ⁵ las cuales son las siguientes: “a) Se auto determina y cuida de sí; b) Se expresa y comunica; c) Piensa crítica y reflexivamente; d) Aprende de forma autónoma y e) Trabaja en forma colaborativa; f) Participa con responsabilidad en la sociedad” (Currículo UAPUAZ, 2015, pp. 43-46).

En las competencias del MCC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel de la y el docente es de vital importancia, ya que es quien proporciona en el proceso educativo las actividades que impulsan el desarrollo de las competencias como lo son: los conocimientos, las habilidades y las actitudes; además de favorecer el entorno para que las y los jóvenes tengan un ambiente de aprendizaje, y así, ayudar a un contexto en donde se desarrollen habilidades socioemocionales tales como la confianza, la autoestima y la seguridad de cada uno de los y las estudiantes (SEP, 2018b).

Por otro lado, sugerir proyectos interdisciplinarios utilizando temas transversales y también aplicar instrumentos tecnológicos de la información y la comunicación, igualmente, diseñar herramientas de evaluación que tengan en cuenta el enfoque por competencias (SEP, 2018b). El enfoque por competencias que establece las RIEMS se centra en el proceso de aprendizaje, por lo que en los contextos en la que ocurre éste es importante, de tal manera que la comunicación

⁵ SNB (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el MCC del SNB.

pedagógica y la interacción alumno/a-maestro/a desempeña una tarea de suma importancia para el aprendizaje de los y las estudiantes. De tal modo que la interacción verbal como competencias es factible, teniendo como base el desarrollo de competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas.

El MCC del SNB está orientado a dotar a la EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras y tiene como base las competencias genéricas, disciplinares y profesionales cuyos objetivos se describen a continuación:

Tabla 8. *Competencias genéricas, disciplinares, profesionales*

Competencias		Objetivos
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los y las estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados/as de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

FUENTE: (DOF, 2008a, pp. 3-4).

Las competencias sirven como unidad común para establecer los mínimos requeridos para conseguir el certificado de bachillerato, sin que las instituciones renuncien a su forma personal de organizar su currículo (DOF, 2008a). Las competencias ubican a la y el estudiante para que pueda obtener un mayor nivel de desempeño, es decir, no solo lograr desempeños manuales y operativos que se requieren en la educación tecnológica.

Éstas también incluyen competencias lingüísticas básicas para la comunicación humana, de cuidado de sí mismos, las competencias morales que proporcionan el desarrollo personal y la convivencia armónica. Las competencias permiten de la misma forma referirse a habilidades de pensamiento de orden superior, así como, a la resolución de problemas, no solo prácticos, sino además teóricos, filosóficos y científicos (DOF, 2008a).

Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca remplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS (DOF, 2008a p. 1).

Por su parte las competencias genéricas que comprenden el perfil del egresado/a del SNB refieren, primordialmente conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores, necesarios en la formación de las personas que se extienden y movilizan desde los diferentes saberes; su dominio apunta a una independencia progresiva de las y los educandos tanto en el ámbito del aprendizaje como de su realización individual y social (SEP, 2008).

Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes incorporados a disciplinas en las que comúnmente se ha organizado el saber y que todo alumno/a de bachillerato debe lograr. Estas competencias florecen en el contexto de un plan específico y, por lo tanto, proporcionan un dominio más amplio de éste (DOF, 2008a). De las competencias disciplinares se encuentran dos niveles las cuales son: competencias disciplinares básicas y extendidas. Las primeras se refieren a los conocimientos que los y las estudiantes deben obtener, sin importar la profesión que escojan, es decir, son comunes a todos los egresados/as de la EMS. Las segundas son más profundas o extensas que las básicas, estas competencias son concretas de los distintos subsistemas de la EMS (DOF, 2008a).

Las competencias profesionales se definen como la capacidad productiva que tiene una persona en términos de un desempeño en un contexto laboral específico, no solo de habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas, las cuales son esenciales, pero no suficientes para una práctica efectiva. De estas competencias se encuentran dos niveles: las competencias profesionales básicas que se orientan a que los y las estudiantes tengan una formación elemental en el ámbito laboral y las competencias profesionales extendidas las cuales se sitúan en el medio profesional (DOF, 2008a).

Como medida para estas competencias la EMS será el mecanismo para que se estructure un sistema educativo coherente. De tal manera que el MCC garantiza a la educación media ser el enlace entre la educación básica y la educación superior para ofrecer a los y las estudiantes las herramientas necesarias, para que quienes cursen el nivel medio superior se desempeñen como ciudadanos/as, o en su caso, que ingresen al nivel superior para que puedan incorporarse al mundo laboral (DOF, 2008a).

La EMS se está transformando con la finalidad de crear objetivos comunes en el bachillerato para dar lugar a las competencias genéricas, el conocimiento disciplinar y la formación profesional. Las reformas de algunas instituciones como la Universidad Autónoma Nacional Autónoma de México (UNAM), el Bachillerato Tecnológico, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y la DGB de la SEP ya se sitúan en este camino, en el cual el MCC proporcionará una vía a los esfuerzos que se han hecho para poder llevarlos con una orientación unificada, de tal manera que el objetivo sea darles una orientación y sentido a estos propósitos con la intención de reforzar el SNB (DOF, 2008a).

2.1.2 Las competencias de los maestros/as en la Preparatoria-UAZ

La Unidad Académica de Preparatoria de la UAZ (UAPUAZ) tiene el compromiso de atender a los y las estudiantes con el propósito de que su nivel académico sea más elevado y su formación sea integral, lo que les dará la oportunidad de tener éxito en las diferentes etapas de su formación académica y lograr buenos resultados en las diversas pruebas y evaluaciones que se les presenten. De la misma manera, debe aumentar el índice de eficiencia terminal que hoy en día es del 43%, además reducir la reprobación y deserción (Plan de desarrollo 2016-2020, 2019).

Es importante que se implemente y se proporcione seguimiento de varios programas institucionales que ofrezcan el soporte apropiado y pertinente a los y las estudiantes. Así también se debe ampliar la atención en actividades culturales y deportivas, las cuales fortalecen la educación integral (Plan de desarrollo 2016-2020, 2019). En anteriores administraciones se efectuaron actividades con el objetivo de implementar actividades para generar una reforma integral al nivel medio superior sin

que esto se llegara a definir, existe un diagnóstico, revisión y análisis por parte de las áreas académicas para tener una evaluación seria del estado que guarda la Unidad Académica de la Preparatoria y su Plan de Estudio.

Es de vital importancia que la UAPUAZ tenga un Plan de Estudios apropiado y pertinente a las necesidades formativas de los y las estudiantes, la cual se llevó a cabo en 1993, no obstante, ha tenido algunas transformaciones pequeñas en su estructura curricular, por lo tanto, es preciso que sea revisado y detallado para ser restaurado tomando en cuenta las tendencias actuales que tiene la EMS (Plan de desarrollo 2016-2020, 2019).

Si bien la UAPUAZ aún no se ha integrado al SNB han tenido actividades con el objetivo de integrar sus Planteles a dicho sistema, entre las que se encuentran: la actualización de los Programas de las asignaturas del Plan de Estudios e insertarse en el modelo de competencias por las academias, porque de esta forma se cubre el MCC; que 214 maestros/as de los 13 Planteles han llevado a cabo y aprobado el diplomado del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS); además de que 40 profesores/as cuentan con la Certificación Docente de la Educación Media Superior (CERTIDEMS); que la UAPUAZ ha sido sede creadora del PROFORDEMS de maestros/as de todo el estado; que cuenta con nueve instructores, además de seis docentes certificadores (Plan de desarrollo 2016-2020).

Por su parte se asume en la propuesta del perfil docente de la UAPUAZ, la propuesta de competencias referidas en el Acuerdo 447 de la RIEMS⁶, que son: 1) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. 2) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. 3) Planifica los procesos de enseñanza y de

⁶ SEP (2008b). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes de la EMS.

aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. 4) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. 5) Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo. 6) Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. 7) Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. 8) Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. 9) Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación. 10) Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Currículo UAPUAZ, 2015, p. 50-54).

Para las maestras/os del semiescolarizado, se integran las competencias anteriores por la del Acuerdo 488 (SEP, 2009 citada por UAPUAZ, 2015). Del perfil docente de las modalidades no escolarizada y mixta es la siguiente: “11) Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes” (Currículo UAPUAZ, 2015, p. 55).

Al examinar lo que se determinó en las competencias de la RIEMS, se ha estimado hacer algunas precisiones que deben estar escritas en nuevas competencias. Primeramente, se requiere que los y las docentes discutan la visión simplista de lo que es la ciencia y el aprendizaje científico, asimismo se afronte el cambio conceptual y metodológico, es decir, romper con aquellas preconcepciones equivocadas que sobre los conceptos científicos traen los y las estudiantes de la secundaria. El cambio conceptual también ha sido estudiado a profundidad por Pozo (2007), planteando la necesidad de estudiar su naturaleza, sus procesos y los dominios del cambio (Pozo citado por Currículo UAPUAZ, 2015).

Otro tema que es preciso referenciar es lo concerniente a los métodos de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario, esto es, aquellas perspectivas que no

pertenecen a una disciplina particular de investigación, sino que las entrelazan. Partiendo de los elementos pedagógicos del currículo que se propone, es obligatorio el dominio por los y las docentes de las estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, así como lo referente al profesor/a investigador/a en su trabajo en el salón de clase (Currículo UAPUAZ, 2015).

Otro punto es la actualización del perfil docente para la carga de los derechos humanos y la cultura de la paz, para conseguir una formación integral del alumno/a. Lo antepuesto se complementa con la implantación de la educación inclusiva, esencial para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Al mismo tiempo, la y el docente debe respetar la educación multicultural para suscitar la igualdad y diversidad de las culturas.

En conclusión, es importante incluir la equidad de género como responsabilidad por alcanzar las metas de igualdad, desarrollo y paz de las mujeres de todo el mundo. Por lo anterior, se contribuye con otras competencias específicas para la y el docente del nivel medio universitario de la UAPUAZ, las que a continuación se enuncian:

12) Interpreta y propicia el desarrollo crítico de las tradiciones culturales de nuestras sociedades y cuestiona las visiones distorsionadas sobre la ciencia, el trabajo científico y su aprendizaje habitual. 13) Selecciona y organiza contenidos significativos, aplicables y actuales, que propicien en el alumno cambios conceptuales, procedimentales y axiológicos 14) Aplica la investigación educativa en el aula para mejorar el aprendizaje, apoyándose en los avances actuales en la pedagogía y didáctica de las disciplinas. 15) Considera la interacción Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) en proyectos integradores para la necesaria toma de decisiones. 16) Fomenta el respeto a los derechos humanos y a la cultura de la paz. 17) Ayuda a que los alumnos busquen y encuentren su proyecto de vida. 18) Impulsa la identidad, el patriotismo, la solidaridad y la formación continua e inclusiva (Currículo UAPUAZ, 2015, pp. 57-59).

Las competencias del perfil de la y el docente demandan diversos ámbitos de formación las cuales son: *La curricular*. La comunidad docente tiene que saber cómo está estructurado el plan de estudios de la UAPUAZ y los elementos educativos que lo guían. *La disciplinar*. Las comunidades docentes saben a profundidad la materia que van a impartir. Por lo que es preciso que las asignaturas que enseñe, resulten de su formación profesional, la que debe ser perfeccionada con una preparación en aspectos de historia, epistemología, metodología y la filosofía de su disciplina, así como en conocimientos que desarrollen su capital cultural (Currículo UAPUAZ, 2015).

La pedagógica, psicológica y sociológica. Estas formaciones perciben la atención a los aspectos afectivos y motivacionales, no obstante, de ello se desprende el campo de la psicopedagogía general. No se trata de ampliar a la tarea de las y los docentes funciones propias de profesionales de la psicología o pedagogía, sino que es ineludible conocer comportamientos y actitudes de alumnas y alumnos, de diferentes edades (Currículo UAPUAZ, 2015).

Considerar también su relación con los procesos educativos y las características de los contextos motivacionales y sociales en los cuales se desenvuelven. En un futuro la colectividad docente de preparatoria tendrá el conocimiento de la estructura y organización de su centro educativo, cuál es el grado, tanto de tipo académico como administrativo, con la intención de orientar al estudiantado y establecer con sus pares la responsabilidad institucional de cambio, la investigación educativa en trabajo colaborativo y el desarrollo de sus aptitudes de trabajo (Currículo UAPUAZ, 2015).

La didáctica. La formación didáctica en las disciplinas residirá en examinar los trabajos de investigación en didáctica que se han desarrollado en relación a cada

cuerpo de conocimientos. Lo antepuesto con el fin de que la o el docente se percate de distintas estrategias para inducir los cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales (Currículo UAPUAZ, 2015).

2.1.3 Competencias de los maestros/as y la interacción verbal

Actualmente los y las docentes que imparten las asignaturas del nivel medio superior ya no solo deben centrar su atención en transmitir conocimientos, indistintamente en la modalidad que se ofrezca este servicio educativo, es necesario que trascienda a la formación integral de los y las estudiantes. Como resultado en la labor del y la docente es preciso que las formas de enseñanza habituales ya no sean las mismas y de esta manera, tomar un camino centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, ante todo, en la RIEMS iniciada para la instauración del SNB en un marco de diversidad (DOF, 2008b).

La función de las competencias genéricas por parte de los y las estudiantes de bachillerato implica la colaboración de programas institucionales y representantes educativos. No es viable la práctica sin voluntad, herramientas y sin planes y programas educativos planteados y estructurados con los propósitos que persigue la RIEMS. No obstante, las competencias genéricas deben estar en concordancia con las competencias de las y los maestros; puesto que estas expresan el perfil de los y las docentes de la EMS, de la misma manera, integran conocimientos, habilidades y actitudes, que facilitan ambientes de aprendizaje en los alumnos y alumnas (González & Carreto, 2018).

Las competencias de los y las docentes son ocho y son las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo

al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. 4.Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. 5.Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo. 6.Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. 7.Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. 8.Participa en los proyectos de mejora continua en su escuela y apoya la gestión institucional FUENTE: (SEP, 2008, pp. 1-9 citada por González, et al, 2018, pp. 155-156).

Las y los docentes deben guiar y orientar a los y las estudiantes, así como promover la interacción entre alumno/a-maestro/a asimismo proporcionar herramientas necesarias para el desarrollo de aprendizaje. Es por esto que los y las docentes deben contar con las competencias determinadas para brindar oportunidades de aprendizaje. Las características de las competencias de la modalidad escolarizada son las siguientes:

Son fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del SNB y el enfoque en competencias a partir del cual se construye. Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales. Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional (DOF, 2008b, pp. 1-2).

De manera adicional, en el Acuerdo 447 también se incluyen las modalidades no escolarizada y mixta en la que las competencias de los y las docentes deben manifestar las características siguientes:

1) Son fundamentales para ampliar la formación profesional de los docentes y fortalecer su perfil con el manejo y aprovechamiento de las TIC. 2) Son conducentes a la interacción que los docentes desarrollan con los estudiantes a través de las TIC. 3) Están referidas a las características de los estudiantes y a los requerimientos del aprendizaje independiente. (DOF, 2008b pp. 2-3).

Los y las docentes que dan clases en la EMS en las modalidades no escolarizada y mixta deben contar con las competencias señaladas en el Acuerdo 447. Determinados atributos de las competencias que se establecen en dicho acuerdo es el tema de las TIC, considerando las modalidades no escolarizadas y mixta es indispensable que los y las docentes cuenten con las competencias que a continuación se señalan “1) Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de las TIC. 2) Integra las TIC en sus actividades de enseñanza y aprendizaje. 3) Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes “(DOF, 2008b, p. 2-3).

De tal manera que dentro de las competencias que las y los maestros deben poseer para una efectiva interacción verbal entre alumno/a-maestro/a se debe tomar en cuenta las categorías en la que el maestro/a 6) *construya ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo* y 7) *contribuya a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los y las estudiantes*. Una inadecuada relación alumno/a y la o el docente puede producir en los y las estudiantes un proceso socializador con dificultades e inferir en su identidad en el entorno de la escuela y en el de otros espacios. Puesto que es dentro del salón de clase donde coincide lo individual y lo social a través de la interacción verbal (Camacaro, 2008).

2.2 Concepto de interacción verbal

De manera habitual la idea de interacción conlleva una acción conjunta de conflicto o cooperación, es decir, que sitúa a dos o más personas en situaciones

conversacionales, así como, de transacciones financieras, juegos amorosos e inclusive para combates de boxeo (Vion 1999, citado por Gonzáles, 2009). Asimismo, éste término tiene dos usos distintos, sin embargo, se complementan, por un lado, el intercambio comunicativo que ejercen los individuos que participan y por otro, el de un objeto que se delimita por la presencia y la práctica de este juego de reacciones (Gonzáles, 2009).

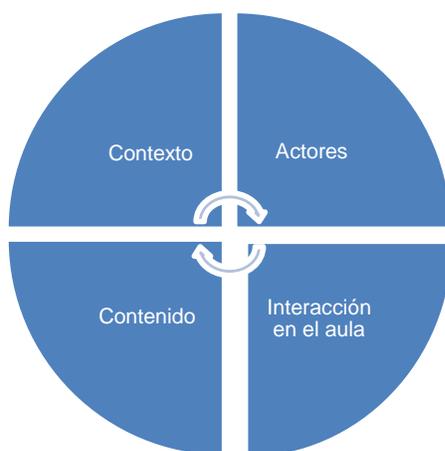
Por su parte, Shaffer (1989) establece a la interacción como toda actividad que se ejecuta entre personas que se organizan para crear un orden unitario de intercambio social. Por medio de dicha interacción se promueve un proceso de socialización cognitiva y conductual que, en el ambiente escolar, desempeña una función muy significativa de la cultura en general, así como de la cultura cognitiva en particular (Shaffer 1989, citada por Gonzáles & León, 2009).

De tal forma que la interacción se define a través de medios lingüísticos en contraste a los que se señalan como no verbales, es decir, la interacción verbal se delimita como la unidad de análisis básica en una situación dialógica (Gonzáles, 2009). Como resultado, la actividad lingüística es una forma de acción que coloca a un enunciador y a un co-enunciador en un entorno determinado, en el que ambos se comprometan al intercambio, en el cual se originen signos de responsabilidad recíproca (Kerbrat-Orecchioni, citado en Gonzáles 2009). “La reciprocidad hace referencia a que el diálogo se sostiene entre las dos partes, que ambas son responsables de dirigir su curso y que los roles que desempeñan no solo forman una totalidad, sino que además han de ser intercambiables” (Gonzáles & León, 2009. p. 32).

La finalidad de la interacción maestro(a)-alumno(a) “es la apropiación por parte de este del saber o del conocimiento que posee el docente en relación con una disciplina natural, que adapta la interacción a los diferentes ámbitos de escolaridad” (Granja, 2013, p. 68). De tal manera que los intercambios sociales manifiestan procesos cognitivos que surgen de la interacción, la cual exige habilidades intelectuales, conceptuales, lingüísticas e informativas. En las interacciones verbales que se dan en el salón de clase los y las maestras eligen los medios para impartir su clase, dirigen conductas de los y las alumnas, así como también predicen los resultados (González & León, 2009).

De acuerdo con el método propuesto por Flanders (1970), para el análisis de la interacción verbal en el aula de clase, este proceso puede ser explicado por la integración de cuatro componentes:

Imagen 2. Componentes de la interacción verbal en el aula (Flanders)



FUENTA: (Elaboración propia información tomada de Flandes 1970).

Con la intención de mostrar los elementos que constituyen la interacción verbal en el aula de clase, Flanders (1970) instituyó un sistema de análisis con base en 10

categorías: siete referentes al o la docente, dos a los alumnos/as y una última a estados generales de silencio y confusión. Las categorías que componen el sistema de análisis de Flanders son las siguientes: 1. Aceptación de los sentimientos y emociones; 2. Estimulación, apoyo y acompañamiento verbal; 3. Aceptación de ideas, opiniones e hipótesis construidas por la y el estudiante; 4. Elaboración de preguntas inquisidoras, indagadoras y retadoras que creen situaciones de búsqueda; 5. Instruir conferenciar, recitar una lección, exponer; 6. Dirigir, indicar, gobernar, ordenar; 7. Criticar y justificar la autoridad; 8. Responder a las preguntas del o la docente; 9. Elaborar preguntas, emitir opiniones y construir ideas; 10. Silencio general o confusión (Flanders, 1970, p. 174).

2.2.1 Interacción verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La comunicación es una parte primordial en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, puesto que, por medio de ésta, se manifiesta el desarrollo de la misma y, por ende, las funciones del lenguaje, de tal manera que se beneficia la interacción alumno/a-maestro/a. “La interacción docente-alumna/o se entiende como el encuentro de dos saberes o discursos, o de dos verdades, es decir, un diálogo, una interlocución, o una continua interpelación entre los portadores de la relación educativa” (Granja, 2013, p. 68).

Freire habla de un modelo pedagógico, sugiere que la comunicación pedagógica constituye una relación entre comunicación, educación y sociedad humana, la cual conlleva a la interacción docente-alumno/a, ya que por medio del diálogo se desarrolla el proceso enseñanza y aprendizaje, en el que se sitúa a la y el estudiante en su cultura para que pueda participar en la sociedad y, por ende, ser una persona crítica y reflexiva (Freire citado por Granja, 2013). “El diálogo es una

“enseñanza recíproca” y se describe como una forma de comunicación pedagógica” (Granja, 2013, p. 68).

Definimos previamente la actividad de enseñanza y aprendizaje como un sistema de relaciones entre individuos históricamente condicionados y sus entornos más próximos, organizados culturalmente, entendiendo entorno o contexto o escenario como aquello que rodea a la actividad, pero que a la vez se entreteje en ella, porque sólo desde él tienen sentido las metas de los individuos y los instrumentos que se manejan para alcanzarlas (Vargas, 2006, p. 4).

Rosa (2004) señala que la situación de enseñanza aprendizaje es el resultado de diversos sistemas, por un lado, el sistema de la o el estudiante y, por otro lado, el sistema del o la docente, además del espacio en donde se realiza la interacción en el que se desenvuelven la o el docente y la o el estudiante (Rosa, 2004 citado por Vargas 2006)

Por su parte, Vargas considera que, en el marco de este análisis, en el sistema alumno/a se incluye lo que percibe la y el estudiante y los procesos de cambio del conocimiento que éste tiene. Por otro lado, en el sistema de la o el docente se incluirían los conocimientos profesionales del profesor/a, igualmente la elección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y la proyección del currículo. Y, por último, el espacio de interacción es el entorno en donde realizan las acciones los y las docentes y los alumnos/as (Vargas, 2006).

Por lo tanto, este análisis lleva a pensar que no es el o la estudiante en singular el elemento de este análisis, ni el aprendizaje en sí, sino las acciones que se llevan en cierto contexto, es decir, la reciprocidad que se ejerce en los actores que se encuentran en un lugar determinado (Vargas, 2006).

Cohherentemente con una visión vigotskiana del aprendizaje, que implica la comprensión e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las

prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados o agentes educativos influyentes, mediante prácticas pedagógicas deliberadas, a través de mecanismos de mediación y ayuda, ajustados a las necesidades del alumno y del contexto.(Vargas, 2006, p. 3).

“La escuela “objetiviza la necesidad e intención humana de producir adultos entrenados, una institución con modos de actividad y cultura propia para la transmisión, entre otros, de saberes culturales acumulados a lo largo de la historia” (Rosa, 2004 citado por Vargas 2006, pp.5-6). Por su parte, el salón de clases es un espacio comunicativo en la cual se manejan reglas de respeto en donde se accede a la relación del alumno/a y la maestra/o y de esta manera se puedan comunicar y alcanzar los objetivos planteados (Vargas, 2006).

El aula de clases se transforma en un ambiente en el que se observa y se examina, es decir, no solo se aprende, incluso es un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, se escribe, y se lee, además de aprender hábitos, conceptos e ideas (Lomas, 2003). En donde se conversa entre unos/as y otros/as, donde las maneras del discurso didáctico del maestro o maestra dialogan con las formas de expresar y de comprender el mundo de quienes acuden a los salones de clase en las escuelas (Lomas, 2003). “Cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo, aunque no siempre parezca así (...)” (Jackson citado por Lomas, 2003, p. 2).

Se debe reflexionar acerca de una de las más elementales de las funciones humanas en el contexto escolar, la cual se refiere a la comunicación entre alumno/a y maestro/a y considerar que es el punto de partida para lograr propuestas en materia educativa, en políticas del Estado, así como en investigaciones autónomas

(Camacaro, 2008).

2.3 Formación Integral

La formación integral busca impulsar el desarrollo humano por medio de un proceso que considere una percepción multidimensional del individuo, y procure desarrollar aspectos como la inteligencia intelectual, emocional, así como material, social y ético–valoral (Lugo, 2007).

Se sabe que ser cognitivamente eficiente no es suficiente para responder al éxito académico, profesional y personal, lo cual demuestra la importancia de variables de naturaleza más afectiva para un buen funcionamiento (Fernández Berrocal & Extremera, 2002; Goleman, 1999 citados por Ros, 2017). La afectividad es, por tanto, un mecanismo que constituye a los humanos envuelto en diversos significados en la que el hombre y la mujer dan distintos valores según su contenido e intensidad como lo son: los sentimiento, pasiones y emociones (Ros, 2017).

Otras variables tales como las competencias emocionales han sido consideradas en la investigación en el ámbito educativo. Algunos autores consideran que dichas variables pueden esclarecer un conjunto de fenómenos y factores que incurren en el desarrollo integral de los y las estudiantes, así como su eficiencia en el proceso de aprendizaje (Bisquerra, 2008; Carmona & López, 2015 citados por Ros, 2017). El término educación integral encierra la noción de totalidad, es decir, la educación del hombre y la mujer completo/a en cada una de sus dimensiones y facultades (Gervilla, 2000).

En la actualidad las políticas y agendas educativas que surgen, solicitan un programa educativo integral que se comprometa al cambio, y se origine una educación

abierta, responsable y crítica. Asimismo, en la educación es necesario producir aprendizajes creativos, innovadores y transformadores, esenciales en una formación integral ante las solicitudes profesionales que demanda la vida actual, totalmente globalizada, informatizada y capitalizada (Brito, 2008).

Por lo que, lograr un cambio dentro de la educación desde la formación integral de cada uno de los alumnos/as, es fundamental para que se tengan la convicción y la capacidad necesarias, para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

CAPÍTULO III

Resultados y análisis

En este capítulo se abordan los resultados de la presente investigación, los cuales, estuvieron orientados en conocer la interacción verbal entre profesor/a-alumno/a. El instrumento que se utilizó fue un cuestionario que se aplicó a los alumnos(as) de la Preparatoria Programa II de la UAZ, así como, también a maestros y maestras de la misma institución, tomando como base las diez categorías de Flanders.

En un primer plano, se muestran los datos obtenidos por medio de gráficas, los cuales nos permiten evaluar la información sobre las conductas de interacción verbal directa o indirecta que realiza el o la docente hacia el alumno(a); como segundo plano, se valoran las conductas de interacción verbal de los alumnos(as) y; como último punto, se identifican las competencias de la o el docente para la formación integral de los y las estudiantes.

3.1 Interacción verbal maestro/a-alumno/a de la UAP Programa II de la UAZ

Uno de los propósitos en este estudio fue identificar las conductas de interacción verbal que ejercen los profesores(as) hacia los alumnos(as), por lo cual, se tomó como apoyo las diez categorías de Flanders (1970), con la intención de conocer el tipo de interacción verbal maestro/a-alumno/a en el aula de clase. De estas categorías: siete se refieren a la y el docente, dos a los alumnos/as y la última a estados generales de silencio y confusión. El cuestionario aplicado se realizó con el fin de conocer la conducta verbal del profesor(a), en la que sus intervenciones están orientadas a influir en sus estudiantes, ya sea de manera directa o indirecta.

El patrón interactivo de influencia *indirecta* es cuando la o el docente propicia la participación de la y el estudiante para que pueda expresar lo que siente y piensa, sin amenazas, y además ver que sus iniciativas son apoyadas por éste/a, quien las toma en cuenta para desarrollarlas en clase o que las conecte con las ideas que ya se desarrollaron, y que puedan formularse como preguntas que promuevan el desarrollo del pensamiento. El patrón interactivo de influencia *directa*, se refiere a una intervención de dominación en la que la o el docente controla la clase, es decir, las sesiones en las que predomina la exposición, la actitud directiva de la o el docente, la crítica y la justificación de la autoridad (Camacaro, 2008).

Algunas de las preguntas que se realizaron para observar si las o los docentes interactuaban de manera indirecta hacia los y las alumnas, se examinan los aspectos siguientes:

- 1.- Conocer si las o los docentes aceptaban las expresiones emocionales como (tristeza, duda, angustia, etc.) de sus alumnos/as cuando participaban.
- 2.- Conocer si las o los docentes motivaban a los y las estudiantes para que expresaran sus propias experiencias, relacionadas con un tema visto en clase y generar una discusión grupal sobre ello.
- 3.- Saber si las o los docentes permitían que los y las estudiantes expresaran verbalmente sus intereses por conocer temas nuevos y diferentes, y se tomaran en cuenta para su análisis en la clase.
- 4.- Ver si los profesores(as) fomentaban el aprendizaje crítico por medio de preguntas profundas y hacer un análisis en grupo.

Para indagar si los y las docentes interactuaban de manera directa se analizaron los siguientes puntos:

5.- Conocer si los y las docentes pasaban todo el tiempo hablando en clase sin que los alumnos(as) participaran.

6.- Conocer si las o los docentes ordenaban a los y las estudiantes lo que tenían que hacer y cuartaba su libertad en el aula.

7.- Saber si las o los docentes aceptaban la libertad de expresión cuando la o el estudiante participaba.

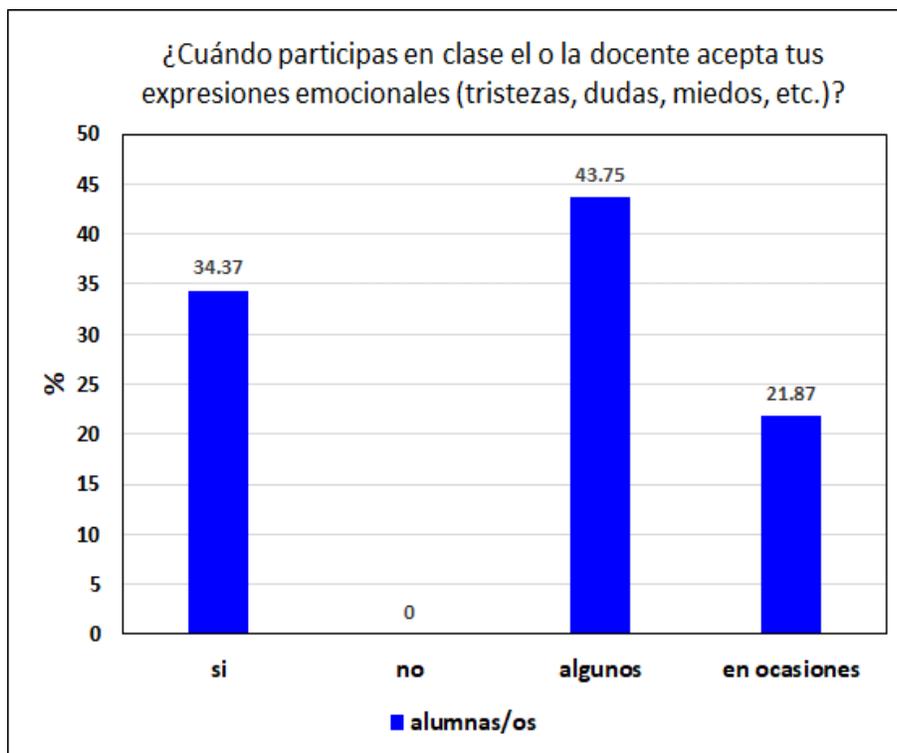
Se examinaron las preguntas que se hicieron a 15 alumnos y 17 alumnas con una edad promedio de 16 años, el nivel en el que se intervino fue el tercer semestre de la Unidad Académica Preparatoria Programa II de la UAZ, para determinar qué tipo de interacción verbal existía entre maestros/as y alumnos/as. Ya que la interacción docente-alumno/a no es solo comunicación: es, de hecho, un proceso de intercambio de símbolos que crean una forma de socialización, asimismo, busca sostener dos aspectos en el alumno y la alumna: lo cognoscitivo y la conducta (González & León, 2009).

Las gráficas que se exponen enseguida se refieren a las primeras cuatro categorías de Flanders en las cuales se analiza la conducta verbal del profesor(a) de manera indirecta. Las preguntas que se elaboraron se dirigieron a los y las estudiantes.

La gráfica 1 se refiere a la primera categoría que señala Flanders acerca de la aceptación de las emociones y sentimientos en el proceso interactivo sobre contenidos de aprendizaje. En esta gráfica se pretende saber si los y las docentes

aceptan las expresiones emocionales de sus alumnos/as en clase.

Gráfica 1. *Aceptación de sentimientos*



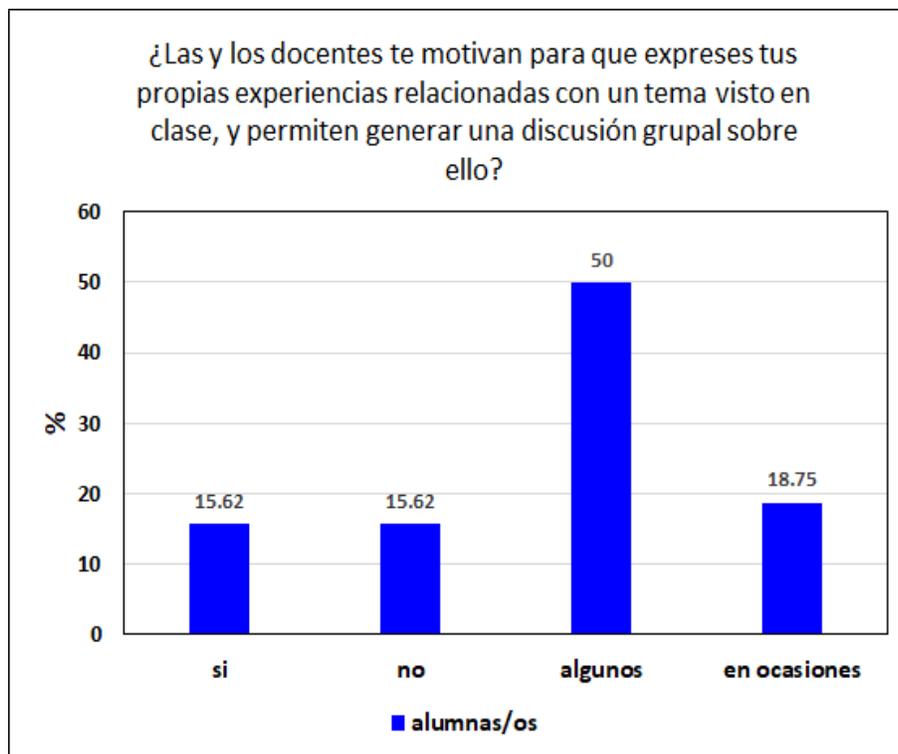
FUENTE: (Elaboración propia).

El 43.75% de alumnas/os asumen que solo algunos de los y las docentes aceptan sus emociones, mientras que 34.37% mencionan que efectivamente las aceptan y solo 21.87% indican que en ocasiones. En el caso analizado, de acuerdo a lo que se observa en la gráfica 1 se puede concluir que de alguna manera la o el docente está dispuesta/o a aceptar las expresiones emocionales que los y las estudiantes expresan. De la misma forma se observa que alumnos y alumnas están de acuerdo en que no existen docentes que no acepten sus expresiones emocionales.

En la gráfica 2 se expone la segunda categoría de Flanders, la cual, se refiere a la estimulación, apoyo y acompañamiento verbal de los maestros(as) a sus

estudiantes. En ella se observa si los y las docentes motivan a sus estudiantes para que expresen sus experiencias relacionadas con el tema visto en clase.

Gráfica 2. Estimulación y apoyo

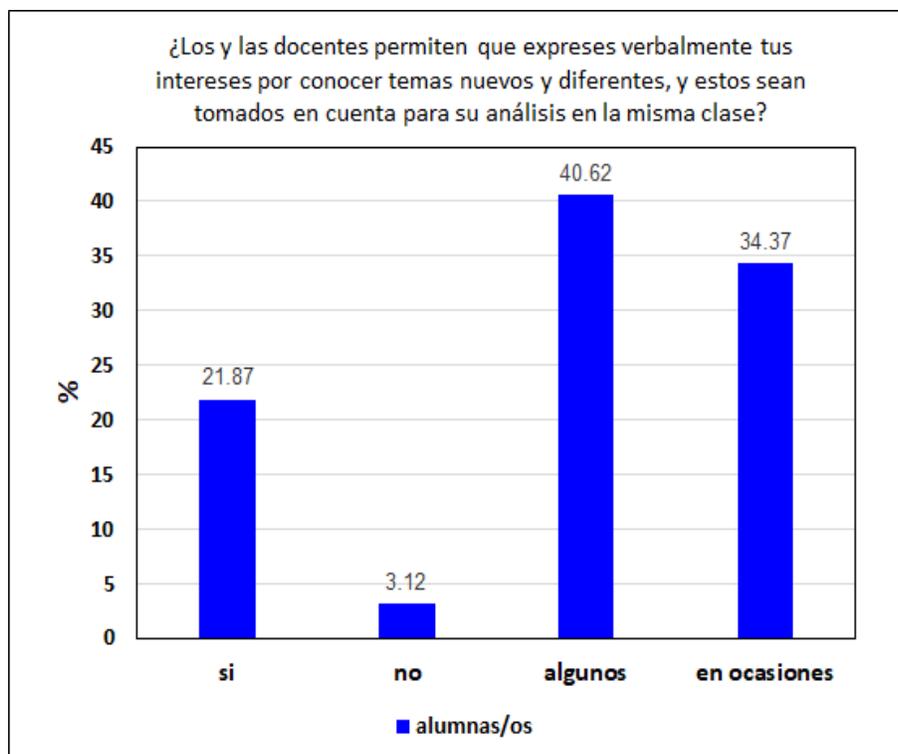


FUENTE: (Elaboración propia).

El 50 % de las alumnas/os dicen que solo algunos de los y las docentes los alientan a expresarse, mientras que 18.75 % mencionan que solo en ocasiones y 15.62% aseveran que los apoyan, en tanto que 15.62 % concuerdan en que no existe apoyo por parte de los y las docentes. Es importante señalar que cuando los y las docentes motivan a sus estudiantes para exponer sus experiencias, ideas, sugerencias y opiniones, se promueve a que los alumnos(as) se sientan con más libertad de participar y expresarse, lo cual ayuda a que obtengan un mejor procesamiento de lo que el profesor(a) plantea en clase.

En la gráfica 3 se muestra la categoría número tres de Flanders, que se enfoca en el interés de los y las profesoras para que sus estudiantes aporten ideas u opiniones e incluso hipótesis. En esta gráfica se muestra si los maestros(as) permiten que los alumnos(as) se expresen.

Gráfica 3. *Aceptación de ideas, opiniones e hipótesis formuladas al alumno/a*

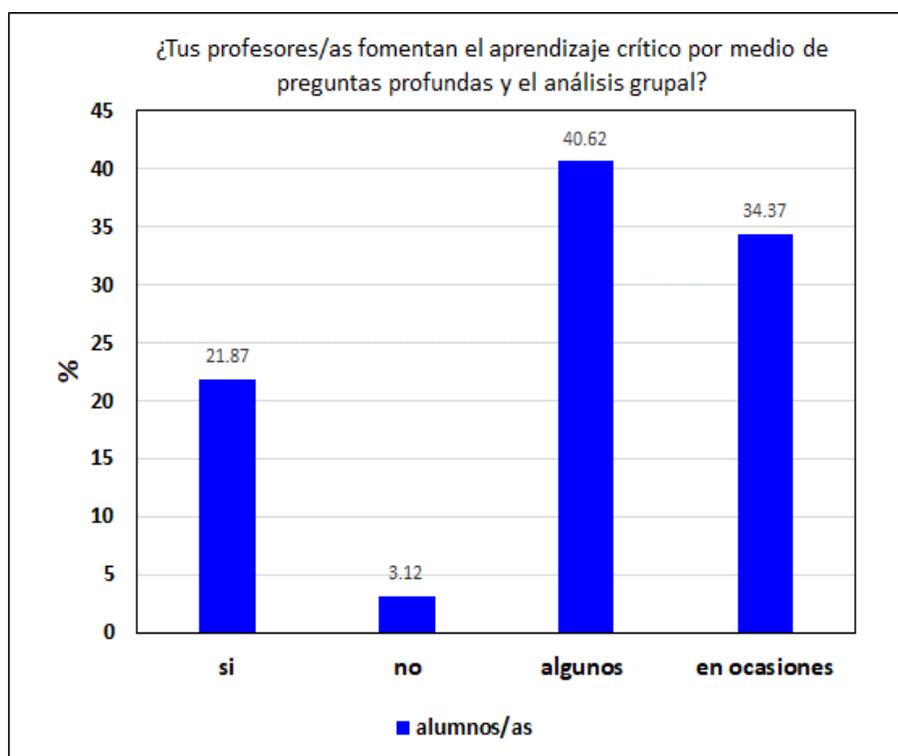


FUENTE: (Elaboración propia).

El 40.62% de alumnos/as consideran que solo algunos de los y las docentes los incentivan a participar, sin embargo, 21.87% manifiestan que sí, y 34.37% piensa que solo en ocasiones, en tanto que 3.12 % opinan que no. Es importante resaltar que la participación de los alumnos/as dentro del salón de clases es trascendental para obtener mejores resultados en cuanto a la comprensión, y, por lo tanto, un mejor aprendizaje. Impartir clases más dinámicas, contribuye a un mejor procesamiento del de lo que se trabaja en clase.

En la gráfica 4 se describe la cuarta categoría de Flanders, la cual se refiere a conocer si los y las profesoras promueven preguntas que estimulen a la alumna o alumno a un aprendizaje crítico.

Gráfica 4. *Elaboración de preguntas indagadoras y retadoras que creen situaciones de búsqueda*



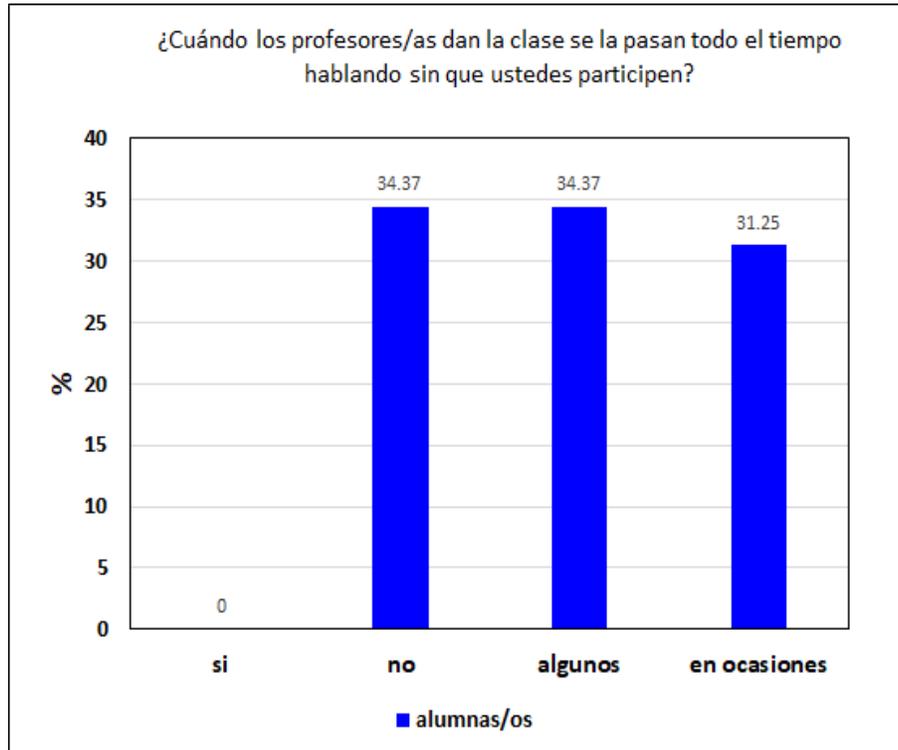
FUENTE: (Elaboración propia).

El 40.62 % de alumnas/os coinciden que solo algunos/as docentes estimulan el aprendizaje crítico, en tanto que 21.87% manifiestan que efectivamente lo fomentan y 34.37 % declaran que solo en ocasiones, mientras que 3.12% refieren que no. Por medio de preguntas se pueda indagar a un análisis grupal, lo cual apoya a que los y las estudiantes generen discusiones sobre el tema y se favorezca al procesamiento del mismo, impulsando reflexiones más críticas.

En las cuatro graficas anteriores se advierte, que de alguna manera los y las docentes manifiestan apoyo hacia sus alumnos y alumnas en cuanto a sus emociones, motivaciones, intereses y al desarrollo de ideas, opiniones e hipótesis y al aprendizaje crítico. De tal manera que se origina un clima abierto y favorable como lo señala Moreno (2001) en el cual se produce confianza, por lo tanto, es ideal, participativo, coherente, y en la que existe mayor oportunidad para el alumnado desde lo académico, emocional, y social (Moreno et al, 2011).

Las gráficas 5, 6 y 7 se orientan a las últimas tres categorías de Flanders, las cuales, se refieren a la conducta verbal del profesor(a) de manera directa. En la gráfica 5, correspondiente a la quinta categoría de Flanders se expone si los y las docentes solo instruyen, hacen de su clase una conferencia o solo recitan las lecciones, es decir, crean un monólogo sin que los alumnos(as) participen.

Gráfica 5. *Instruir, conferencia, exponer*



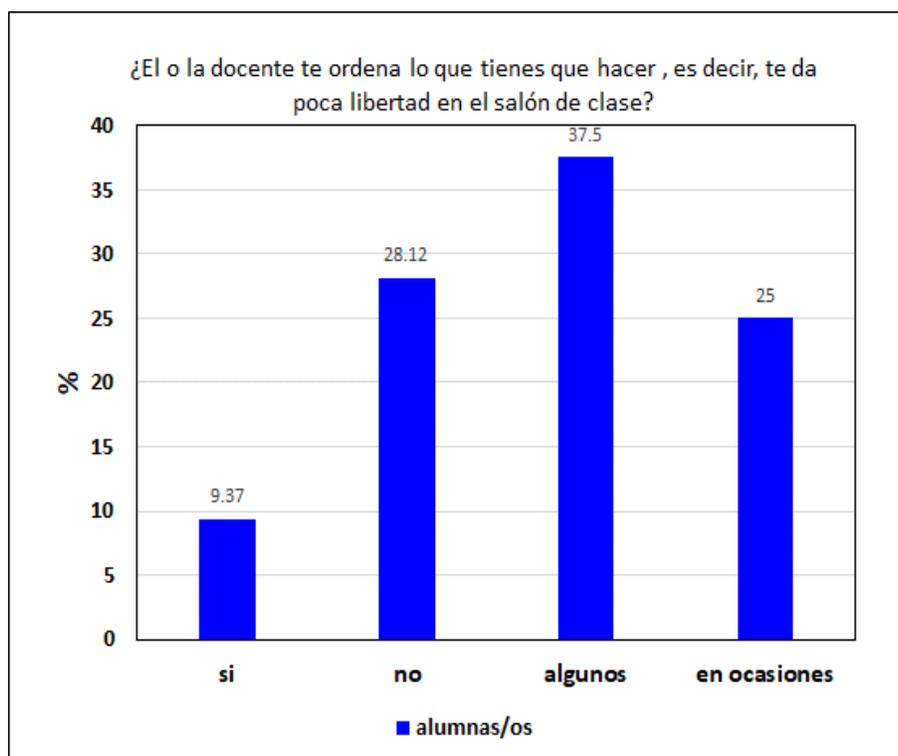
FUENTE: (Elaboración propia).

Se muestra que 34.37 % de las y los alumnos señalan que no existen maestros/as que impartan sus clases en las que únicamente ellos/as hablen, en tanto que 34.37% mencionan que solo algunos, mientras que 31.25% señalan que solo en ocasiones se practican este tipo de clases. En dicha gráfica se observa que existen algunos maestros/as cuyas clases son monologadas, es decir, en la que la o el docente imparte su clase sin pedir la intervención de sus estudiantes.

Debe considerarse que cuando los maestros(as) imparten sus clases en la que únicamente ellos hablan, los alumnos(as) pueden perder el interés del tema. Sin embargo, cuando los profesores(as) hacen que sus estudiantes participen, se puede tener una dinámica activa con la posibilidad a la discusión y, por ende, puedan obtener una mejor comprensión del tema visto en clase.

En la gráfica 6 se muestra la sexta categoría de Flanders, en la que se examina si los y las maestras en el aula de clase ordenan, dirigen e indican al alumno/a lo que tiene que hacer durante la clase.

Gráfica 6. *Dirigir, indicar, gobernar, ordenar*



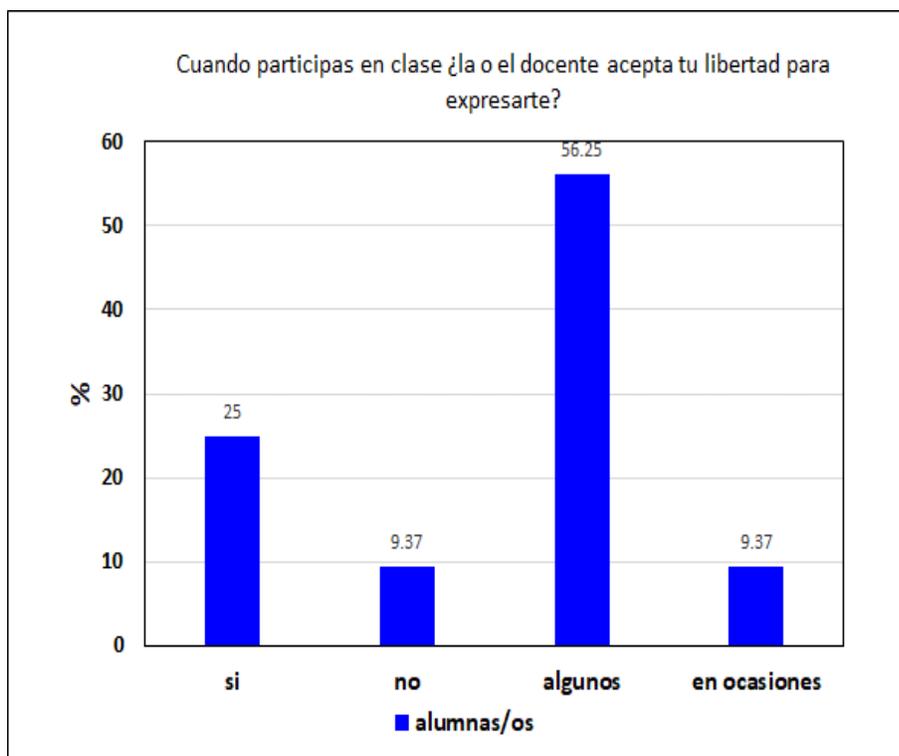
FUENTE: (Elaboración propia).

El 37.50 % de alumnas/os manifiestan que solo algunos docentes les dan poca libertad en el aula de clase y 28.12% opinan que no, mientras que 25% consideran que en ocasiones y 9.37 % manifiestan que sí. Algunos de los y las docentes dan órdenes a las alumnas/os, lo cual no beneficia puesto que se pueden sentir cohibidos y por tanto incómodos, lo que conlleva a que no exista una buena interacción y, por consiguiente, poca participación por parte de éstos.

La gráfica 7 trata de la séptima categoría de Flanders, muestra si los maestros/as modifican, critican y conducen la actuación del alumno(a) para justificar

su autoridad, es decir, cuando los y las estudiantes participan en clase los maestros/as no aceptan sus ideas u opiniones y llevan a éstos a que sus comentarios estén de acuerdo a lo que ellos/as piensan.

Gráfica 7. *Criticar y justificar la autoridad*



FUENTE: (Elaboración propia).

El 56.25 % de los alumnos/as coinciden que solo algunos de las y los docentes aceptan que se expresen. No obstante, 25 % manifiestan que sí y 9.37% refieren que solo en ocasiones, mientras que 9.37% advierten que no. Si algunos/as docentes cuartan la libertad para que sus alumnos y alumnas se expresen demostrando su autoridad, se puede originar que el logro en el aprendizaje de los y las estudiantes sea menor, ya que se pueden sentir, inseguros e intimidados. No obstante, cuando el maestro(a) deja que sus alumnos/as participen y admite su libertad para expresarse y exponer sus ideas, el aprendizaje será óptimo.

En las gráficas 5, 6 y 7 algunos/as docentes imparten clases monologada, manifiestan relaciones de poder, cuartan la libertad para que sus alumnos/as se expresen. Como lo señala Moreno (2011) las actitudes de algunos o algunas docentes crean un clima cerrado, es decir, un clima controlado, autoritario donde predominan las relaciones de dominación, control y poder, no se estimulan los procesos interpersonales, la participación libre y democrática; de esta forma se crean conductas perjudiciales que inciden de manera negativa en el aprendizaje y en la convivencia (Moreno et al, 2011).

3.2 Conductas de interacción verbal de los alumnos y alumnas del tercer semestre de la Preparatoria Programa II

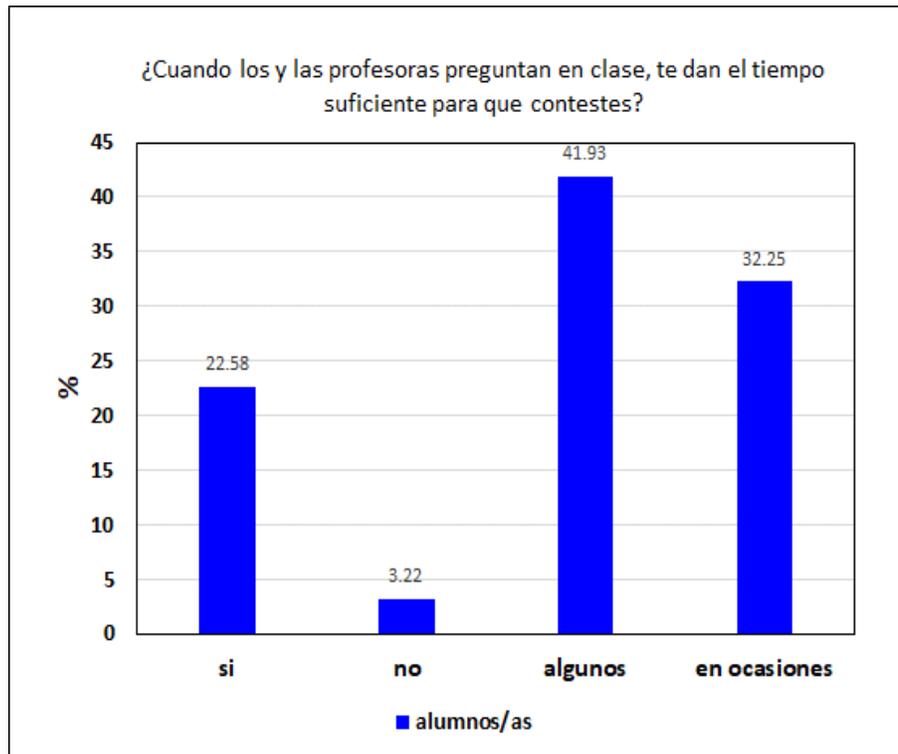
Las dos categorías de Flanders (1970) que se refieren a los alumnos y alumnas es la ocho y la nueve Las preguntas que se elaboraron para conocer las conductas verbales de estas categorías son las siguientes:

8.- Saber si los y las docentes formulan preguntas a sus estudiantes y asignan tiempo suficiente para responderlas.

9.- Conocer si los profesores(as) tratan con respeto a sus alumnos(as) cuando aportan su opinión o respuesta sobre el tema.

La gráfica 8 representa la octava categoría de Flanders en la que el alumno(a) actúa para responder a la solicitud del docente.

Gráfica 8. Responder a las preguntas de la o el docente

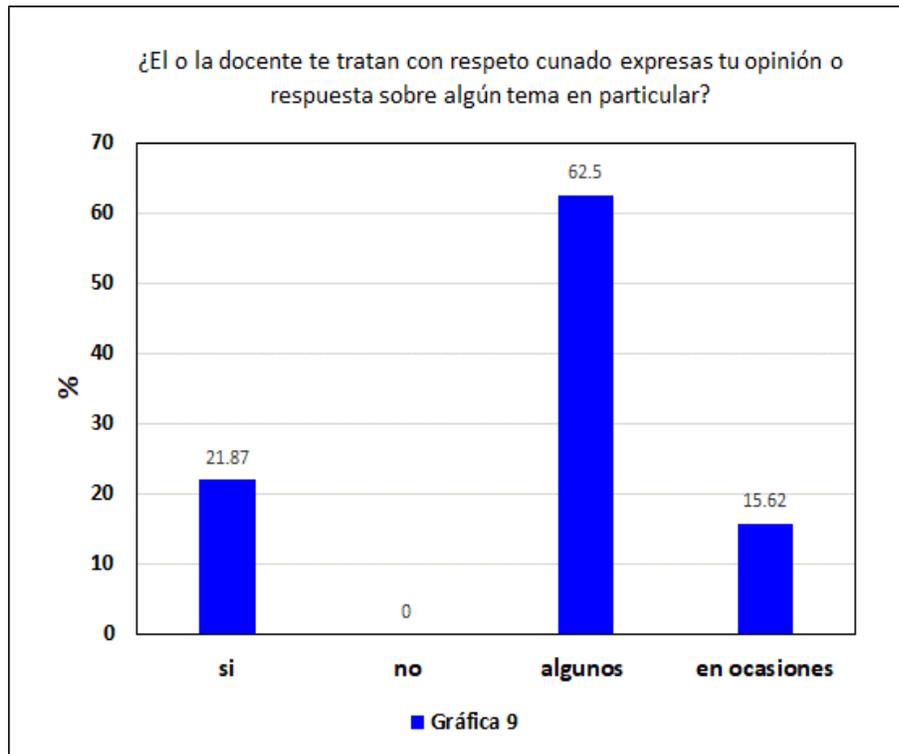


FUENTE: (Elaboración propia).

El 41.93 % de las alumnas/os manifiestan que solo algunos de los y las docentes dan el tiempo suficiente para contestar, no obstante 32.25 % están de acuerdo que solo en ocasiones; y 22.58 % opinan que sí, mientras que 3.22% dice que no. La actitud de los profesores/as es importante, puesto que tiene un impacto significativo que influye directamente en los y las estudiantes de manera negativa o positiva.

La gráfica número 9 de las categorías de Flanders se refiere a la manera espontánea en la que los alumnos/as elaboran preguntas o dan su opinión, formulan hipótesis o ideas. En dicha gráfica se cuestiona si la o el docente respeta a los y las estudiantes, cuando expresan su opinión o dan alguna idea sobre un tema en particular.

Gráfica 9. *Elaborar preguntas, emitir opiniones y construir ideas*



FUENTE: (Elaboración propia).

El 62.50% de las y los alumnos coinciden en que solo algunos maestros(as) respetan su opinión sobre un tema en particular y 21.87% manifiestan que sí, en tanto que 15.62% opinan que en ocasiones. De alguna manera los y las docentes respetan la opinión de los y las estudiantes, esto los incentiva a tener interés y participar, lo cual origina aprendizaje significativo.

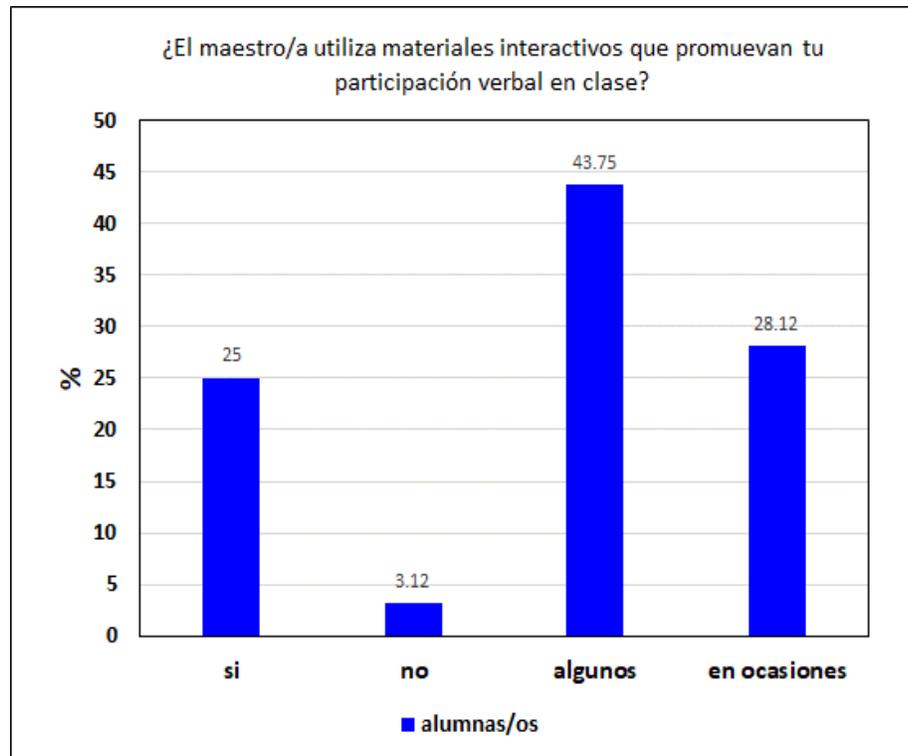
En referencia a la gráfica 8 algunos maestros/as asignan tiempo suficiente para contestar y en la gráfica 9 respetan las opiniones de los y las estudiantes. En general se manifiestan actitudes positivas por parte de los y las docentes en la que los alumnos/as puedan adquirir mayor libertad para manifestarse, lo que contribuye a una mejor participación y, por consiguiente, una buena comunicación entre ambos actores.

La última categoría del autor ya mencionado es la diez, la cual se refiere a silencio y confusión. La pregunta que se elaboró para conocer el tipo de interacción verbal que existe es la siguiente:

10.- Saber si la o el docente promueve la participación del alumno(a) por medio de materiales interactivos, ya que esto ayuda a que no existan momentos prolongados de silencio o que el alumno(a) se aburra y por lo tanto se distraiga y motive a los demás estudiantes a distraerse y se cree confusión.

La gráfica 10 trata de indecisiones interactivas, es decir, no se sabe el inicio de la comunicación, cuando hay confusión en la comunicación o tiempo en el cual nadie intercede, nadie habla. Cuando no existe una interacción definida (Gonzalez & León, 2009).

Gráfica 10. *La utilización de materiales interactivos que originen la interacción verbal de la y el docente y la alumna/o*



FUENTE:(Elaboración propia).

El 43.75 % de alumnas y alumnos consideran que solo algunos de los y las docentes utilizan materiales interactivos que promueven su participación, mientras 28.12 % manifiestan que en ocasiones y 25% afirman que efectivamente los utilizan, en tanto que 3.12% dicen que no. Los materiales interactivos pueden ser una buena herramienta para romper con un entorno que posiblemente sea tenso en el aula, entre la o el docente y los alumnos/as, por lo tanto, generar un ambiente que se sienta agradable de confianza y libertad tendrá como resultado, una mejor comunicación.

Las diez gráficas expuestas anteriormente que corresponden al sistema categorial de Flanders, es un proceso que puede ser explicado por medio de cuatro componentes que el mismo autor señala: El *contexto*, es decir, el aula de clase, es el

medio en el que se socializa y está regido por reglas; por lo tanto, se considera formal, jerárquico, evaluativo y organizado. Los *actores*, quienes desempeñan los papeles de los profesores(as) y los alumnos(as) (Camacaro, 2008)

El profesor(a) dirige, controla y es quien configura la autoridad, (condición que marca el carácter asimétrico de dicha relación). La *interacción en el aula*, es la capacidad de comunicarse entre alumnos(as) y profesoras(es) para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque la intención es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje. El *contenido*, es lo que se trasmite en la interacción de manera explícita o implícita y que favorece a la comprensión de ésta porque contiene el conocimiento enciclopédico y es socialmente compartido por los alumnos(as) y los maestros(as). Al mismo tiempo puede estar dirigido al saber o al comportamiento (Camacaro, 2008).

3.3 Competencias de los maestros/as para la formación integral de los y las estudiantes

Hoy en día es necesario que la labor de los y las docentes de EMS no sea exclusivamente brindar conocimiento de las materias que comparten, y que tampoco se manifiesten solo en el ámbito disciplinar, sino también que puedan proporcionar sustento de manera integral a los y las estudiantes. Por lo tanto, es indispensable el entendimiento de la función de la maestra/o y que no se limite a las prácticas tradicionales de enseñanza en el aula de clases, para favorecer el enfoque centrado en el aprendizaje en varios entornos, sobre todo ante la RIEMS iniciada para la implementación del SNB en múltiples ambientes (DOF, 2008b).

El perfil del y la docente que requiere el SNB debe tener un conjunto de competencias, tales como: conocimientos, habilidades y actitudes para producir entornos de aprendizaje en los y las alumnas de tal forma que generen las competencias que forman parte del MCC y, por consiguiente, las y los jóvenes desarrollen el perfil de egreso (DOF, 2008b). Asimismo, los y las docentes deben conducir al estudiantado, y además promover la interacción entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contenidos, también ofrecer estrategias de autorregulación y el desarrollo de aprendizaje. De aquí la importancia que los profesores(as) cuenten con competencias concretas para brindar los aprendizajes necesarios (DOF, 2008b).

La formación en competencias en la enseñanza sugiere para los y las docentes un nuevo papel como profesionales, además de enseñar y cumplir con los objetivos de los planes y programas, deben ser orientador, educador, gestor de la convivencia en el aula, etc. Lo que induce a una reconstrucción de la identidad profesional de los profesores(as) que se están desempeñando a una nueva formación inicial, así como, satisfacer estas demandas que requiere la sociedad actual en transformación en la que vivimos día a día (Bolívar & Domingo citados por García, 2008).

Por su parte, Rivas señala que ser competente en un espacio determinado implica disponer de los conocimientos pertinentes y ser capaz de utilizarlos eficientemente en escenarios concernientes al ámbito correspondiente, coincidiendo distintos tipos de contenidos, habilidades y estrategias en la realización de tareas o actividades adecuadas (Rivas, 2008). Es así como las competencias de los profesores (as) pueden impulsar a una mejor interacción verbal entre los maestros (as) y los

alumnos/as.

Algunas de las competencias que la o el docente de EMS y específicamente la y el docente de la UAPUAZ debe poseer se encuentran cuatro competencias principales para nuestro objeto de estudio. La primera competencia refiere a que los y las docentes lleven a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa, e innovadora a su contexto institucional, algunos de los atributos de dicha competencia son los siguientes:

A) Comunicar ideas y conceptos con claridad en los diversos ambientes de aprendizaje y brindar ejemplos oportunos a la vida de la y el estudiante; B) Utilizar estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante eventualidades, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, empleando los recursos y materiales disponibles de manera conveniente y C) Promover el desarrollo de los alumnos(as) mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como personas, en relación a sus circunstancias socioculturales (DOF, 2008b).

La segunda competencia se refiere a construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Algunos de sus atributos son los siguientes: a) Favorecer entre los alumnos y alumnas el autoconocimiento y la valoración de sí mismos; b) Fomentar entre los y las estudiantes el deseo de aprender y proporcionar oportunidades y herramientas para progresar en sus procesos de construcción del conocimiento; c) Fomentar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos señalados, situaciones de actualidad e inquietudes de las y los estudiantes y; d) estimular a las y los estudiantes en lo individual y en grupo y originar

expectativas de superación y desarrollo (DOF, 2008b).

La tercera competencia sugiere generar un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los y las estudiantes. Determinados atributos que se abordan para dicha competencia son los siguientes: a) Fomentar el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los y las alumnas y, en su caso, canalizarlos para que tengan una atención adecuada; b) Impulsar la participación de las y los estudiantes en el esclarecimiento de normas de trabajo y convivencia; c) Animar a que los y las estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y tomarlas en cuenta; d) Proporcionar la integración armónica de las y los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia (DOF, 2008b).

La cuarta competencia es la que llevan a cabo específicamente los y las docentes de la UAPUAZ, la cual se refiere a fomentar el respeto a los derechos humanos y a la cultura de la paz y sus atributos son los siguientes: a) Asume una concepción universal y crítica sobre los procesos sociales; b) Propicia el análisis, discusión y debate para proponer soluciones a los problemas sociales y ambientales; c) Argumenta sobre los derechos individuales y colectivos de las personas para vivir en armonía y respeto con los demás; d) Vive y establece normas para la convivencia de paz a través del ejemplo; e) Contribuye a que se genere un clima social saludable; f) Utiliza estrategias para fortalecer los procesos sociales democráticos (UAPUAZ, 2015).

Algunos atributos de las competencias antes mencionadas van acorde al sistema que estableció Flanders con base a las diez categorías, las cuales creó con la

intención de descubrir los elementos que estructuran la interacción verbal en el aula de clase. Estas categorías se basan en planteamientos en los cuales se hace referencia a la aceptación de las expresiones afectivas o emocionales tales como: (frustraciones, miedos, dudas, alegrías, etc.) de los y las estudiantes por parte del o la docente en el proceso interactivo sobre contenidos de aprendizaje. Así mismo, hacerle sentir al o la estudiante apoyo y confianza sobre sus opiniones o ideas cuando la o el docente pregunta.

Por su parte, la aceptación de las ideas, opiniones, sugerencias, planteamientos que el alumno/a manifiesta sobre el tema que se está proporcionando en clase. Igualmente, cuando la o el docente facilita libertad en el salón de clase y favorece a que se genere un clima social saludable, asimismo motivar a los y las estudiantes para que expresen sus propias experiencias relacionada con el tema visto en clase y permitir que se genere una discusión grupal sobre ello, en la cual se propicie el análisis, discusión y debate.

El último planteamiento se refiere a preguntas que la o el docente origina para que el alumno/a indague por medio de preguntas profundas sobre el tema visto en clase y, por lo tanto, tenga un aprendizaje crítico. Todo lo anterior apoya al alumno/a y al o la docente a mejorar su comunicación.

Un eje principal en el tema de la interacción verbal por supuesto es la comunicación: la cual, es una de las competencias que los y las maestras deben obtener. El papel que las competencias comunicativas tienen en el ámbito de la educación son de suma importancia para el desarrollo de los y las docentes. Por su parte, Manuel Serrano (1984), considera que la comunicación es una forma de comportamiento que utiliza acciones expresivas, es un medio para lograr algo en el

marco de un sistema de interacción y admite la intervención de al menos dos actores (Manuel Serrano citado por García, 2008).

Las competencias comunicativas, según Roméu (2005), se abordan desde tres dimensiones: lo cognitivo, la comunicativa y la sociocultural, las cuales consideran al ser humano como sujeto de conocimiento y el lenguaje como un mecanismo de comunicación y cognición. La unidad y conexión de sus dimensiones, existe porque, quien aprende y se comunica, es una persona formada de acuerdo con el legado histórico-cultural obtenido socialmente, lo que contiene, no solo su cultura sino la de los individuos con las que interactúa, sus necesidades, conocimientos, intereses, motivos, sentimientos, emociones y valores (García, 2008).

El individuo se examina en su contexto en las relaciones con los otros/as, en sus valores, sentimientos, costumbres, posición y rol social. Por lo que es indispensable pensar en un enfoque integrador. La autora considera la necesidad de analizar en las competencias comunicativas, factores sociales, culturales y psicológicos, así como el contexto en el que se efectúa la situación comunicativa, sin dejar de lado el dominio de la lengua (Roméu citada por García, 2008). En la actualidad, existe una necesidad de desarrollar las competencias comunicativas en las relaciones humanas, sobre todo en las profesiones, en la que debe interactuarse con el otro/a, como lo es la función del o la docente en su práctica profesional (García, 2008).

Por su parte se abordan los resultados de los cuestionarios que se les aplicaron a seis maestros/as de la Preparatoria Programa II de la Universidad Autónoma de Zacatecas basados en las categorías de Flanders. Dichos docentes impartieron clase

a los alumnos/as del tercer semestre de esta institución, mismos a los que también se les aplicaron los cuestionarios basados en las categorías del autor antes mencionado.

La información que surgió de estos cuestionarios se contrasta con los resultados de los alumnos(as). Las preguntas que se les formularon a los alumnos(as) son las mismas que se les elaboraron a los y las docentes a excepción de algunas como la primera pregunta que se refiera a la primera categoría de Flanders de manera (indirecta) así como, la quinta, sexta y séptima categorías que se refieren a la manera (directa) del mismo autor.

De esta manera, puntualizar que solo se formularon a los y las docentes las preguntas que se refieren a la segunda, tercera, cuarta categorías de Flanders de manera (indirecta) y dos que se refieren a la octava y novena categoría, incluyendo una última a estados generales que es la décima de (silencio y confusión). Lo que significa que el total de preguntas que se elaboraron a los y las docentes fueron seis y a los alumnos(as) diez. En la tabla 9 se pueden ver las preguntas realizadas a los y las docentes y en la tabla 10 las preguntas formadas a las alumnas/os.

Tabla 9. *Cuestionario de la conducta verbal de las y los docentes aplicado a las maestras/os de la Preparatoria Programa II*

Preguntas hechas a maestros (as) basadas en las categorías de Flanders (1970)				
Conducta verbal del profesor (a)		si	No	en ocasiones
Categorías	Preguntas			
2ª Estimulación, apoyo y acompañamiento verbal	¿Motiva a sus alumnos(as) para que expresen sus propias experiencias relacionadas con un tema visto en clase, y permite generar una discusión grupal sobre ello?	66.66%	0	33.33%
3ª Aceptación de ideas, opiniones e hipótesis construidas por la o el estudiante	¿ Permite que sus alumnos(as) expresen verbalmente sus intereses por conocer temas nuevos o diferentes, y que estos sean tomados en cuenta para su análisis en la misma clase?	100%	0	0
4ª Elaboración de preguntas indagadoras y retadoras que creen situaciones de búsqueda	¿Fomenta el aprendizaje crítico por medio de preguntas profundas y el análisis grupal?	50%	0	50%
Dos preguntas que se refieren a los alumnos (as)				
8ª Responder a las preguntas del o la docente	Cuando pregunta en clase a sus alumnos(as) ¿Les da el tiempo suficiente para que contesten?	83.33%	0	16.66%
9ª Elabora preguntas, emitir opiniones y construir ideas	¿Trata con respeto a sus alumnos(as) cuando expresan su opinión o respuesta?	100%	0	0
Pregunta que se refiere a estados generales (silencio y confusión)				
10ª Silencio y confusión	¿Utiliza materiales interactivos que promuevan la participación verbal?	16.66%	16.66%	66.66%

FUENTE: (Elaboración propia datos tomados del cuestionario que se formuló a los y las docentes).

En la conducta verbal de los y las profesoras que se muestra en la tabla 9, se observa que ningún profesor/a manifiesta su negativa a motivar al alumno/a. Más de la mitad fue contundente al decir que efectivamente los motivan, mientras que un poco menos de la mitad indica que en ocasiones. La totalidad de los y las docentes manifiestan que les permiten a sus estudiantes expresarse verbalmente para conocer temas nuevos, así como el respeto para que expresen sus opiniones o respuestas.

La mitad de los y las docentes emiten que fomentan un aprendizaje crítico y la otra mitad declaran que solo en ocasiones, por otro lado, casi la totalidad de los y las docentes refieren que son tolerantes con sus estudiantes cuando no responden con rapidez y el resto menciona que solo en ocasiones. Por su parte algunos/as docentes expresan que utilizan materiales interactivos, y un número reducido afirman que no. Con estos resultados se advierte que los y las docentes tienden a asumir un patrón interactivo de influencia indirecta.

Tabla 10. *Cuestionario de la conducta verbal de las y los docentes aplicado a los y las alumnas de la Preparatoria Programa II*

Preguntas hechas a alumnos(as) basadas en las categorías de Flanders (1970)		
Conducta verbal del profesor(a) hacia el alumno(a)		Alumnas (os)
Categorías	Preguntas	
1ª Aceptación de emociones y sentimientos	¿Cuándo participas en clase el o la docente acepta tus expresiones emocionales (tristezas, dudas, miedos, etc.)?	Si 34.37%
		No -
		Algunos 43.75%
		En ocasiones 21.87%
2ª Estimulación, apoyo y acompañamiento verbal	¿Las y los docentes te motivan para que expreses tus propias experiencias relacionadas con un tema visto en clase, y permiten generar una discusión grupal sobre ello?	Si 15.62%
		No 15.62%
		Algunos 50%
		En ocasiones 18.75%
3ª Aceptación de ideas, opiniones e hipótesis construidas por la o el estudiante	¿Los y las docentes permiten que expreses verbalmente tus intereses por conocer temas nuevos y diferentes, y estos sean tomados en cuenta para su análisis en la misma clase?	Si 21.87%
		No 3.12%
		Algunos 40.62%
		En ocasiones 34.37%
4ª Elaboración de preguntas indagadoras y retadoras que creen situaciones de búsqueda	¿ Tus profesores(as) fomentan el aprendizaje crítico por medio de preguntas profundas y el análisis grupal?	Si 21.87%
		No 3.12%
		Algunos 40.62%
		En ocasiones 34.37%
Dos preguntas que se refieren a los alumnos (as)		
5ª Instruir, conferenciar, recitar una lección, exponer	¿Cuándo los profesores(as) dan la clase pasan todo el tiempo hablando sin que ustedes participen?	Si 0
		No 34.37 %
		Algunos 34.37%
		En ocasiones 31.25%
6ª Dirigir, indicar, gobernar, ordenar	¿El o la docente ordena lo que tienes que hacer, es decir, te da poca libertad en el salón de clase?	Si 9.37%
		No 28.12%
		Algunos 37.50%
		En ocasiones 25%
7ª Criticar y justificar la autoridad	Cuando participas en clase ¿la o el docente acepta tu libertad para expresarte?	Si 25%
		No 9.37%
		Algunos 56.25%
		En ocasiones 9.37%
8ª Responder a las preguntas del o la docente	Cuando los y las profesoras preguntan en clase, ¿ te dan el tiempo suficiente para que contestes?	Si 22.58%
		No 3.22%
		Algunos 41.93%
		En ocasiones 35.25%
9ª Elabora preguntas, emitir opiniones y construir ideas	¿El o la docente te trata con respeto cuando expresas tu opinión o respuesta sobre algún tema en particular?	Si 21.87%
		No 0
		Algunos 62.50%
		En ocasiones 15.62%
Pregunta que se refiere a estados generales (silencio y confusión)		
10ª Silencio y confusión	¿El maestro/a utiliza materiales interactivos que promuevan tu participación verbal en clase?	Si 25%
		No 3.12%
		Algunos 43.75%
		En ocasiones 28.12%

FUENTE: (Elaboración propia datos tomados del cuestionario que se realizó a los alumnos/as).

En las conductas verbales de los profesores/as analizadas en la tabla número 10 se muestra que en general los y las alumnas piensan que sus docentes aceptan su participación, expresión de experiencias, ideas, respeto para dar su opinión y la libertad para que se expresen. Con estos resultados se puede considerar que los y las docentes le dan importancia al aspecto cognoscitivo y al fortalecimiento emocional de los y las alumnas, aspecto que forma parte de las funciones en la educación.

Cabe resaltar que la tabla 10 es sobre los datos planteados respecto a los y las alumnas, las cuales se mostraron con anterioridad en las gráficas con preguntas basadas en las diez categorías de Flanders, no obstante, se elaboró la tabla para hacer una comparación entre los resultados de los alumnos(as) con la de los maestros(as). En la tabla 9 como se mencionó anteriormente se exponen las preguntas que se les realizaron a los y las docentes partiendo de la segunda categoría de Flanders.

Enseguida se hace un cotejo entre la tabla 9 dirigida a los maestros/as y la tabla 10 aplicada a los y las alumnas. Partiendo de la segunda pregunta, de los y las docentes como de los y las alumnas⁷⁷ se realizan los siguientes cuestionamientos. *¿Los maestros/as motivan a los alumnos/as para que expresen sus propias experiencias relacionadas con un tema visto en clase, y generar una discusión grupal sobre ello?* El 15.62% de alumnas/os afirman que los y las profesoras los motivan para que expresen sus propias experiencias relacionadas con el tema visto en clase. Mientras tanto 66.66% de los y las docentes aseveran que efectivamente les permiten

⁷ Se toma en cuenta desde la segunda pregunta la comparación de los porcentajes de alumnos/as y maestros/as, puesto que la pregunta número uno no se hizo a los y las docentes.

a sus alumnos/as que se pronuncien.

La tercera pregunta es la siguiente: *¿Los y las docentes permiten que los y las alumnas expresen verbalmente sus intereses por conocer temas nuevos y diferentes y que estos sean tomados en cuenta para su análisis en la misma clase?* El 21.87% de las alumnas y alumnos coinciden en que los y las docentes aceptan sus ideas, opiniones e hipótesis cuando participan en clase. Mientras que 100% de los y las docentes manifiestan que aceptan las ideas, opiniones e hipótesis de sus alumnos/as cuando participan.

La cuarta pregunta es la siguiente: *¿Los profesores(as) fomentan el aprendizaje crítico por medio de preguntas profundas y el análisis grupal?* 21.87% de las alumnas/os advierten que sí. Por su parte 50 % de los maestros(as) opina que efectivamente fomentan este tipo de aprendizaje. La octava pregunta señala lo siguiente: *¿Los y las profesoras les dan tiempo suficiente a sus alumnos(as) para contestar?* El 22.58% de las alumnas y alumnos consideran que sí. En tanto que 83.33% de los y las docentes perciben que efectivamente proporcionan tiempo suficiente para que sus alumnos/as contesten.

En la novena pregunta es la siguiente: *¿La o el docente trata con respeto a sus estudiantes cuando expresan su opinión o respuesta sobre algún tema en particular?* El 21.87% de alumnos/as consideran que el o la docente los trata con respeto, mientras que 100% de los y las docentes confirman que tratan con respeto a sus estudiantes. La décima pregunta es la siguiente: *¿Los y las docentes utilizan materiales interactivos que promuevan la participación verbal en clase?* El 25% de alumnas y alumnos dicen que sí. Por su parte 16.66 % de los y las docentes expresan que efectivamente las utilizan.

Se presenta el análisis entre la tabla 9 de los maestros/as y la tabla 10 de los alumnos/as. Al iniciar con el análisis de los maestros/as, en la segunda pregunta más de la mitad consideran que existe estimulación, apoyo y acompañamiento verbal hacia sus estudiantes, así como en la octava pregunta, más de la mitad piensa que son pacientes en el momento en que se elabora el cuestionamiento. En la tercera pregunta la totalidad de docentes, estima que les dan permiso a sus estudiantes para manifestarse por conocer temas nuevos, asimismo en la novena pregunta el total considera que respetan las respuestas y opiniones de sus estudiantes cuando se expresan. En la cuarta pregunta la mitad declara que elaboran preguntas indagadoras que fomentan el aprendizaje crítico. En la décima pregunta pocos afirman que utilizan materiales interactivos para promover la participación de sus estudiantes.

Al exponer el análisis de los alumnos/as en la segunda pregunta un número menor de ellos/as piensa que existe acompañamiento verbal, apoyo y estimulación por parte de los y las docentes. En la tercera pregunta menos de la cuarta parte consideran que los y las docentes aceptan la expresión a su interés por conocer temas nuevos. En la cuarta pregunta menos de la mitad aseveran que los y las docentes elaboran preguntas indagadoras que fomentan el aprendizaje crítico. En la octava pregunta menos de la mitad refieren que los maestros/as son pacientes al momento de responder un cuestionamiento. En la novena pregunta menos de la mitad manifiestan que los maestros/as efectivamente respetan sus opiniones. En la décima pregunta una cuarta parte aseveran que los y las docentes utilizan materiales interactivos.

Cabe resaltar que solo se tomaron en cuenta las respuestas afirmativas para facilitar la comparación entre las respuestas de los maestros/as y alumnos/as. Esta equiparación no es contundente ya que no se están tomando en cuenta los otros reactivos tales como: no, algunos y en ocasiones. Es por ello que en las respuestas que se confrontaron entre alumnos(as) y maestros(as) se exhibe una discrepancia en la posición de los y las estudiantes, en contraste con la de los maestros/as. Sin embargo, en las tablas (9 y 10) de maestros/as y alumnos/as se observa con claridad resultados óptimos en cuanto a la interacción verbal que existe entre ambos actores.

CONCLUSIONES

En esta investigación se propuso, desde el ámbito educativo, un análisis en el cual se indagó sobre la educación integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la comunicación entre alumno/a-docente. Para ello se realizó el estudio de la interacción verbal entre los alumnos/as y los maestros/as de la Preparatoria Programa II de la UAZ.

La comunicación en el aula es fundamental porque se establece un ambiente de aprendizaje, ya que el diálogo como medio de comunicación participa en la construcción del conocimiento y en la formación de personas críticas e independientes; es importante puntualizar que los y las estudiantes no solo se desempeñan desde su inteligencia sino también desde sus emociones y afectos, los cuales son significativos para el crecimiento de cada uno de ellos/as en la preparación para su desarrollo social, como lo manifiestan autores/as como Lomas (2003), Moreno *et al* (2011), Granja (2013) y Escobar (2015).

En correspondencia con la hipótesis propuesta en este trabajo se pudo identificar que en general existe una buena interacción verbal entre el profesorado y el estudiantado lo cual origina una óptima comunicación y, por ende, una participación activa y verbal de los y las estudiantes en el aula de clase, lo que da la posibilidad de generar procesos cognitivos y conductuales más efectivos. No obstante, algunos/as docentes originaron relaciones de poder y autoridad, lo que conlleva a poca estimulación del estudiantado a una buena interacción verbal provocando relaciones interpersonales no adecuadas y, por consiguiente, poca incentivación para el alumnado lo que induce que se lleve a cabo un proceso enseñanza-aprendizaje poco

significativo.

El propósito de este estudio fue analizar las conductas de interacción verbal directa e indirecta entre los alumnos/as y maestros/as basadas en las categorías de Flanders (1970). Las interacciones analizadas en las intervenciones de los y las docentes dirigidas hacia sus estudiantes manifiestan con más énfasis el patrón interactivo de influencia indirecta (se determina cuando la o el docente propicia la participación del o la estudiante).

Los alumnos/as expresan que sus profesores/as aceptan sus emociones, esto indica que los y las maestras le dan importancia al fortalecimiento emocional de sus estudiantes. En cuanto a la motivación para que los alumnos y alumnas expresen su opinión y se interesen por conocer temas nuevos, son pocos los maestros/as que no atienden estos aspectos. Con respecto al fomento de un aprendizaje crítico por parte de los y las docentes y a la paciencia que muestran cuando elaboran una pregunta, se concluye que solo algunos/as no atienden estos asuntos. Con lo anterior se puede ver que los y las docentes están más atentos a las necesidades de sus estudiantes, lo cual permite una mejor comunicación, no solo de manera cognoscitiva, sino también de manera afectiva, aspecto que forma parte de las funciones de la educación.

En las conductas verbales de los y las docentes del patrón interactivo de influencia directa (se identifica por el control y proceso de clases monologadas y magistrales por parte del o la docente) los y las estudiantes expresaron que no existe maestro/a que imparta este tipo de clases. Asimismo, los y las alumnas exponen que se encuentra un menor porcentaje de docentes que manifiestan relaciones de poder, puesto que no les proporcionan libertad en el aula y además coartan su libertad de

expresión.

Los y las estudiantes expresan que la mayoría de los maestros/as utilizan materiales interactivos lo cual es positivo, ya que con ayuda de ellos los y las estudiantes se motivan e interesan por los temas vistos en clase, además de fortalecer su desempeño crítico y reflexivo. A su vez dichos materiales (rompecabezas, el uso de tarjetitas, videos, juegos interactivos, películas, etc.) pueden proporcionar mayor interacción entre alumnos/as-profesoras/res, mejorando la comunicación en el aula de clase y, por lo tanto, obtener resultados más eficaces de los temas que los y las docentes desean transmitir para enriquecer el aprendizaje.

Los resultados arrojan que las interacciones analizadas evidencian que entre los y las docentes y alumnos/as existe un vínculo formado por medio de la interacción verbal, lo que indica que existe buena relación, generando procesos de aprendizaje más efectivos, en tanto que estimulan algunos procesos cognitivos y emocionales. Sin embargo, el desarrollo intelectual en esta etapa es un proceso complejo que requiere atención amplia e integral.

Si bien se ha puesto énfasis en la calidad de la educación y en la formación de los y las estudiantes para la obtención de una buena enseñanza dirigida a una educación integral, se debe considerar una competencia primordial que es la comunicación por medio del lenguaje, es decir, la interacción verbal a la que no se le sitúa como algo esencial dentro de las escuelas.

Por su parte algunas competencias (atributos) que deben aplicar los y las docentes de la UAPUAZ se cumplen con relación a nuestro objeto de estudio acorde a las categorías de Flanders, lo cual ayuda al alumno/a y la maestra/o a mejorar su

comunicación. Al tener una interacción verbal efectiva en el salón de clase entre los dos actores principales (maestro/a-alumno/a) se pueden lograr buenos resultados.

Si el propósito de la preparatoria de la UAZ es formar personas reflexivas, críticas, capaces de crear, que aprendan a hacer y ser, así como reconocer su realidad personal y social, se deben aplicar prácticas pedagógicas diferentes y considerar nuevas estrategias o didácticas al momento de impartir las asignaturas, lo que redundaría en una óptima interacción con sus estudiantes, una mejor interacción verbal, socialización y, por consiguiente, buenos resultados educativos.

Con los resultados obtenidos de esta investigación se podrá aportar y dar claridad a las prácticas que han utilizado hasta hoy algunos/as docentes y considerar emplear estrategias que no se han reflexionado a profundidad, como lo es la interacción por medio de la comunicación con sus estudiantes, y al mismo tiempo por parte de los directivos pensar políticas que auxilien a los y las docentes para el mejoramiento y la implementación de procesos de enseñanza y al perfeccionamiento de dichos procesos.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral*. (Tesis de Doctorado). Granada, España: Universidad de Granada.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paul Freire. Escenario actual de la pedagogía crítica latinoamericana. *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. pp.29-45.
- Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno- docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Revista de Educación*. Vol.14, Núm. 26, pp. 189-206.
- Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Un poco de historia*, Red, Revistas de evaluación para docentes y directivos. pp. 26-43. Recuperado el 29 de enero de 2019, de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/05historia.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2008a). Acuerdo Secretarial 442, 26 de septiembre de 2008. México. pp.1-83. Recuperado el 24 de agosto de 2019, de www.stunam.org.mx/seccionacad/prepas/acuerdo442
- (2008b). Acuerdo Secretarial 447, 29 de octubre de 2008. México. pp.1-5. Recuperado el 24 de agosto de 2019, de www.sep.pue.gob.mx/becas/educacion-superior/item/download
- (2009). Acuerdo Secretarial 488, 23 de junio de 2009. México. pp.1-5. Recuperado el 15 de junio de 2020, de csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%20488pdf
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de tecnología y sociedad*. Núm. 8. Recuperado el 21 de agosto de 2018, de suv.paakat@redudg.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts: Adison-Wesley.
- García, I. (2008). *Competencias Comunicativas del Maestro en Formación*. (Tesis de Doctorado). Granada, España: Universidad de Granada.
- Garza, M. (2019 noviembre 14). Plan de Desarrollo de la Unidad Académica de la Preparatoria UAZ. Recuperado de: uap.uaz.edu.mx/portal/node/99 fecha de consulta 22 de noviembre de 2019.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía año LVIII*. No. 215. pp. 39-58.

- González, C. (2009). La Interacción verbal argumentativa en la sala de clase: La participación de los alumnos y el rol de los profesores. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción* (Chile), Núm. 47, Vol. 1 pp. 125-144.
- González, B. & León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clases. *Revista Acción Pedagógica*. Núm. 18, pp. 30-41.
- González, R. & Carreto, F. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde los documentos oficiales y las perspectivas de los actores sociales. *RevistaRedCa*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 150-165.
- Granja, P. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno, *Investigación, Enfermería: Imagen y Desarrollo*. Vol.15. Núm. 2, pp. 65-93.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEEa]. (2018). Red, Revistas de evaluación para docentes y directivos. Recuperado el 28 de enero de 2019, de <https://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-artici>
- (2018b). Red, Revistas de evaluación para docentes y directivos. Recuperado el 28 de enero de 2019, de <https://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-artici>
- (2019). Educación obligatoria en México, informe. Recuperado el 10 de diciembre de 2020 de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- Lizardo, S. (2006). Los procesos cognitivos y el patrón de interacción verbal en el aula universitaria. *Revista Educere*. Vol. 10, Núm. 35, pp. 671-678.
- Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar (se) en las aulas. *Revista Científica Universitaria Electrónica*. Núm.5, pp. 1-15. Recuperado el 20 de agosto de 2018, de www.grupocomunicar.com/ojs/index.php/agora
- Lugo, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universitaria de Sonora*, Vol. 1, pp.11-13.
- Molina, N. & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*. Vol. 27, Núm. 2, pp. 193-219.
- Moncada, J. (2013). *Modelo Educativo basado en Competencias*. (2ed.). México: Trillas.

- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol.14, Núm. 3, pp. 71-84. Recuperado el 20 de agosto de 2018, de medicaphic.com/pdfs/episcologia/epi-2011/epi113f.pdf
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social*, Universidad de Pablo de Otavide (16), pp. 45-64.
- Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Rodríguez, J. & Rodríguez, L. (2014). Un acercamiento a las competencias en el nivel superior. En Salas, L. Herrera, G. & Zhizhko, E. (Ed), *Educación sin fronteras en la globalización*, (pp. 61-77). México: UAZ.
- Rogel, M. (2016). *Las funciones del lenguaje en el proceso de la comunicación pedagógica la interacción alumno-docente*. (Tesis de Maestría). Machala, Ecuador: Universidad Técnica de Machala.
- Ros, A.; Filella, G.; Ribes, R, & Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 28, No. 1. pp. 8-18.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas [SEDUZAC], (2018). Consulta centros de trabajo <https://www.seduzac.gob.mx/estadistica/hist/datos-inicio/bachillerato.php>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2008) Competencias genéricas y el perfil del egresado en la Educación Media Superior. *Subsecretaría de la Educación Media Superior*. México. pp. 3-18. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de portalacademico.cch.unam.mx/materiales/formación_integral/habilidades/competencias_genericas.pdf
- (2017a). Plan de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. *Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular Común de la educación Media Superior*. México. pp.8-889. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339
- (2017b). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. *Estadísticas de Zacatecas del Nivel medio Superior (2016-2017)*. México, pp.1-2. Recuperado el 9 de febrero de 2019, de

sinie_sep_gob.mx/descarga/estadística_e_indicadores_educativos_32ZAC.pdf

- (2018a). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional (2017-2018)*. México, pp.6-120. Recuperado el 28 de enero de 2019, de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
- (2018b). Documento Base del Bachillerato General (MEPEO). *Subsecretaría de Educación Media Superior Dirección de Bachillerato*. México. pp. 12-89. Recuperado el 31 de agosto de 2019, de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_22_11_2018_dgb.pdf
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), (2008). Comunidad Prepa Universidad Autónoma de Zacatecas. Unidad Académica de Preparatoria. Recuperado de uap.uaz.edu.mx/portal/node/45
- (2015). Currículo de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ. Recuperado uap.uaz.edu.mx/portal/node/2714
- (2020) Estadísticas de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ. Recuperado de: uap.uaz.edu.mx/portal/node/48
- Valdez, E., Román, R., Cubillas, M., & Moreno, I. (2008) Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 1, Núm., 2, pp.2-16.
- Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza-aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*. (Uruguay) Núm. s/n Vol. s/n pp. 1-10
- Zúñiga, R. (2016). *La enseñanza de las matemáticas en el bachillerato, aproximación en el caso UAPUAZ al Programa II*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Anexo A. Sistema categorial de Flanders (1970)

Componentes	Categorías	Descripción
Influencia Indirecta		
Docentes	1.- Aceptación de los sentimientos y emociones	Aceptación de expresiones emocionales y afectivas de la o el estudiante. Pese a que el aula se considera un medio predominantemente racional los contenidos que se comparten están marcados por lo emocional como factor elemental de la conducta humana. De lo que la o el docente debe estar consciente para permitir a la o el estudiante expresar lo que siente de manera espontánea. (miedos, tristeza, cansancio, alegría, dudas, frustraciones, disgustos, entre otros).
	2.-Estimulación, apoyo y acompañamiento verbal	Hacerle sentir a la o el estudiante apoyo y confianza cuando intenta construir sus opiniones e ideas o responder preguntas del o la docente. Estimulación, implica la manifestación de expresiones de apoyo a las iniciativas de aporte de la o el estudiante a la clase (opiniones, ideas, repuestas).
	3.-Aceptación de ideas, opiniones e hipótesis construidas por el o la estudiante	Aceptación, replanteamiento, parafraseo y resumen de las ideas, sugerencias y opiniones de los alumnos/as.
	4.-Elaboración de preguntas inquisidoras, indagadoras y retadoras que creen situaciones de búsqueda	Incluye las preguntas elaboradas alrededor de los objetos y contenidos de aprendizaje en discusión. Preguntas que retan a una mayor indagación.
Influencia Directa		
Docentes	5.-Instruir, conferenciar, recitar una lección, exponer	Se trata de exposición e instrucción. "La clase magistral". Instruir es la exposición de información referida a los contenidos curriculares que la o el estudiante recibe de manera pasiva.
	6.-Dirigir, indicar, gobernar, ordenar.	Órdenes e instrucciones que la o el docente da. Lo hace con la intención de modificar, criticar y conducir la actuación del o la estudiante. Le da a la o el estudiante poca libertad. Demanda una actitud de obediencia por parte de la o el estudiante a las indicaciones que la o el docente le da.
	7.- Criticar y justificar la autoridad	Se hace con la intención de modificar, criticar y conducir la actuación del alumno/a. Es común en la o el docente autoritario. Cuando se intimida e incrimina justificando la autoridad. La o el docente justifica su autoridad de manera defensiva e intimida al alumno/a.
Estudiantes	8.-Responder a las preguntas del o la docente	Cuando el alumno/a interviene para responder a solicitud del o la docente.
	9.-Elaborar preguntas, emitir opiniones y construir ideas	Cuando el alumno/a pregunta, opina, construye una idea, formula una hipótesis. Todo esto cuando se da de manera espontánea.
	SILENCIO	Se trata de indecisiones interactivas. No se sabe el origen de la comunicación. Cuando hay confusión en la comunicación o tiempo en el cual nadie interviene, nadie habla. Ausencia de interacción definida.

FUENTE: (Elaboración propia tomando como base a González & León, 2009; Camcaro, 2008).

Anexo B. Cuestionario sobre la interacción verbal en la educación preparatoria a los y las docentes



CUESTIONARIO UAPUAZ PROGRAMA II

Datos generales:

Edad:

Sexo: Hombre

Mujer Lugar de nacimiento:

Perfil Profesional (Grado académico):

Semestre que cursas:

Instrucciones: Por favor, responda a cada una de las siguientes cuestiones, seleccionando la respuesta que considere más adecuada según su opinión.

- 1.- ¿Cuándo participas en clase el o la docente acepta tus expresiones emocionales (tristezas, dudas, miedos, etc.)?
- 2.- ¿Las y los docentes te motivan para que expreses tus propias experiencias relacionadas con un tema visto en clase, y permiten generar una discusión grupal sobre ello?
- 3.- ¿Los y las docentes permiten que expreses verbalmente tus intereses por conocer temas nuevos y diferentes, y estos sean tomados en cuenta para su análisis en la misma clase?
- 4.- ¿Tus profesores(as) fomentan el aprendizaje crítico por medio de preguntas profundas y el análisis grupal?

- 5.- ¿Cuándo los profesores(as) dan la clase pasan todo el tiempo hablando sin que ustedes participen?
- 6.- ¿El o la docente ordena lo que tienes que hacer, es decir, te da poca libertad en el salón de clase?
- 7.- Cuando participas en clase ¿la o el docente acepta tu libertad para expresarte?
- 8.- ¿Cuándo los y las profesoras preguntan en clase, te dan el tiempo suficiente para que contestes?
- 9.- El o la docente te trata con respeto cuando expresas tu opinión o respuesta sobre algún tema en particular?
- 10.- ¿El maestro/a utiliza materiales interactivos que promuevan tu participación verbal en clase?

Anexo C. Cuestionario sobre la interacción verbal en la educación preparatoria a los alumnos y alumnas



CUESTIONARIO UAPUAZ PROGRAMA II

Datos generales:

Edad:

Sexo: Hombre Mujer Lugar de nacimiento:

Perfil Profesional (Grado académico):

Materia(s) que imparte la institución, y por grado/semestre:

Instrucciones: Por favor, responda a cada una de las siguientes cuestiones, seleccionando la respuesta que considere más adecuada según su opinión.

1.- ¿Motiva a sus alumnos(as) para que expresen sus propias experiencias relacionadas con un tema visto en clase, y permite generar una discusión grupal sobre ello?

2.- ¿Permite que sus alumnos(as) expresen verbalmente sus intereses por conocer temas nuevos o diferentes, y que estos sean tomados en cuenta para su análisis en la misma clase?

3.- ¿Fomenta el aprendizaje crítico por medio de preguntas profundas y el análisis grupal?

4.- Cuando pregunta en clase a sus alumnos(as) ¿Les da el tiempo suficiente para que contesten?

5.- ¿Trata con respeto a sus alumnos(as) cuando expresan su opinión o respuesta?

6.- ¿Utiliza materiales interactivos que promuevan la participación verbal?