



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

TESIS

**APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA
EXTRANJERA: COMPETENCIAS QUE FORTALECEN EL DISEÑO
DEL PERFIL PROFESIONAL DE LA Y EL DOCENTE DE CURSOS
BILINGÜES**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Candelaria Euridices Olvera Romero

Directora:

Dra. Alejandra Ariadna Romero Moyano

Codirector:

Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez

Zacatecas, Zac. a 21 de febrero de 2024

RESUMEN

Ante la globalización, la internacionalización de la educación, el desarrollo de nuevas ciencias y de las propias tecnologías de información, la enseñanza de idiomas se enfrenta a un cambio de paradigma, en el que se enseñan de manera independiente las lenguas y las disciplinas no lingüísticas, para incursionar en uno nuevo que busca mejorar el desempeño de los estudiantes a través de la integración de ambas esferas. Enriquecer y afianzar la formación docente es indispensable, es por ello que esta investigación pretende abonar a ese fortalecimiento al reflexionar sobre las competencias específicas del docente de cursos bilingües, biculturales o de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE).

Palabras clave: bilingüismo, enseñanza, lenguas extranjeras, competencias

AGRADECIMIENTOS INSTITUCIONALES

El presente trabajo de investigación fue realizado gracias al apoyo económico de la Beca Nacional de Posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), durante el periodo del 01 de agosto de 2021 al 31 de julio de 2023. Mi agradecimiento a esta institución.

Agradezco de igual forma a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, a través de la Unidad Académica de Docencia Superior y la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, por la oportunidad de concluir mi formación de posgrado en el nivel de Maestría.

También se expresa un agradecimiento a la Universidad Tecnológica el Retoño, especialmente a las carreras de Desarrollo de Negocios, por la información brindada y por permitir realizar este trabajo con la colaboración de su comunidad estudiantil, docente y directiva.

Zacatecas, Zacatecas, México; a 21 de febrero de 2024.

Candelaria Euridices Olvera Romero.

Generación 2021-2023
MEDPD

AGRADECIMIENTOS

A mi familia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	10
1.1 El concepto de competencia en el ámbito educativo	11
1.2 El concepto de competencia desde la administración y la gestión de recursos humanos	20
1.3 Tipos de competencias	24
1.3.1 Definición de competencia profesional.....	27
1.4 Dimensiones de las competencias	28
1.4.1 Definición de las dimensiones de las competencias.....	32
1.5 La estructura y redacción de las competencias	35
CAPÍTULO II: ¿QUÉ SIGNIFICA SER UNA O UN DOCENTE BILINGÜE, BICULTURAL O DE AICLE?	38
2.1 Bilingüe / Bicultural.....	39
2.2 El enfoque del AICLE	42
2.2.1. Antecedentes del AICLE	43
2.2.2 Definición y características del AICLE.....	44
2.2.3 Definición y características del EMI.....	49
2.2.4 Diferencias entre AICLE y EMI	50
2.2.5 Grupos de competencias del docente bilingüe, bicultural o de AICLE	54
CAPÍTULO III: LA TEORÍA CURRICULAR COMO FUNDAMENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS QUE FORTALECEN EL DISEÑO DEL	

PERFIL PROFESIONAL DE LA Y EL DOCENTE BILINGÜE, BICULTURAL O DE AICLE	64
3.1 El plan curricular o currículum	65
3.1.1 Fuentes.....	68
3.1.2 Componentes	71
3.1.3 Elementos.....	73
3.2 Fases del diseño curricular	75
3.3 Tipos de currículum.....	78
3.4 El perfil profesional.....	80
3.4.1 ¿Cómo se elabora un perfil profesional?	82
3.5 La matriz tridimensional de Frida Díaz Barriga como modelo para la identificación de competencias de la y el docente bilingüe, bicultural o de AICLE	87
CAPÍTULO IV: EL SISTEMA DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS EN MÉXICO.....	90
METODOLOGÍA	97
RESULTADOS.....	101
CONCLUSIONES.....	121
REFERENCIAS.....	133
ANEXOS.....	140

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Esquema de formulación de competencias profesionales.....	36
Tabla 2: Diferencias entre el AICLE y el EMI.....	53
Tabla 3: Metodología del diseño curricular por objetivos de Hilda Taba.....	77
Tabla 4: Requisitos para la elaboración de un plan de estudios en cinco elementos..	80
Tabla 5: Matrícula de las Universidades Tecnológicas en México por nivel educativo.....	94
Tabla 6: Población e identificación de muestra para la presente investigación.....	99
Tabla 7: Competencias del docente bilingüe pertenecientes a la esfera del saber conocer	114
Tabla 8: Competencias del docente bilingüe pertenecientes a la esfera del saber hacer	115
Tabla 9: Competencias del docente bilingüe pertenecientes a la esfera del saber ser.....	116
Tabla 10: Matriz tridimensional.....	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipos de competencias según el proyecto Tuning.....	18
Figura 2. Tipos de competencias del proyecto DeSeCo	19
Figura 3: Clasificación de las competencias según Díaz-Barriga.....	25
Figura 4: Dimensiones de las competencias según el programa PISA.....	30
Figura 5: Dimensiones de las competencias de la o el docente bicultural.....	32
Figura 6: Ubicación de la etapa de elaboración del perfil profesional en la metodología de diseño curricular	76
Figura 7: Matriz tridimensional de los elementos principales del perfil profesional para el psicólogo educativo	86
Figura 8: Matriz tridimensional para la identificación de competencias de la y el docente bicultural, a partir de las necesidades del estudiantado	88
Figura 9: Respuestas alumnado sobre la dimensión del conocer	102
Figura 10: Respuestas alumnado sobre la dimensión del hacer	103
Figura 11: Respuestas alumnado sobre la dimensión del ser	104
Figura 12: Respuestas profesorado sobre la dimensión del conocer	105
Figura 13: Respuestas profesorado sobre la dimensión del hacer	106
Figura 14: Respuestas profesorado sobre la dimensión del ser	107
Figura 15: Respuestas del directivo sobre la dimensión del conocer	108
Figura 16: Respuestas del directivo sobre la dimensión del hacer	109
Figura 17: Respuestas del directivo sobre la dimensión del ser	110
Figura 18: Respuestas de los tres grupos sobre la dimensión del conocer	111

Figura 19: Respuestas de los tres grupos sobre la dimensión del hacer 112

Figura 20: Respuestas de los tres grupos sobre la dimensión del ser 113

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Porcentaje de respuestas de estudiantes por carrera.....	101
---	-----

ANEXOS

Anexo A. Oficio de presentación y cuestionario sobre información general del grupo de estudio	140
Anexo B. Correo electrónico donde se otorga el consentimiento para realizar la investigación en la UTR	143
Anexo C. Correo electrónico que da respuesta al cuestionario sobre información general del grupo de estudio	145
Anexo D. Perfil profesional técnico superior universitario en Desarrollo de Negocios Área Mercadotecnia en Competencias Profesionales	147
Anexo E. Perfil profesional Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia en Competencias Profesionales	149
Anexo F. Perfil de contratación de docente para TSU y Licenciatura en Negocios y Mercadotecnia de la Universidad Tecnológica “El Retoño”	151
Anexo G. Rol del docente en el modelo BIS	153
Anexo H. Cuestionario aplicado a estudiantes	155
Anexo I. Cuestionario aplicado a docentes	157
Anexo J. Cuestionario aplicado a directivos	159
Anexo K. Datos recolectados a través del instrumento de investigación	161

ACRÓNIMOS

AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera
BIS	Bilingüe, Internacional y Sustentable
CE	Comisión Europea
CELM	Centro Europeo para las Lenguas Modernas
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica
DESECO	Definición y Selección de Competencias
DNAM	Desarrollo de Negocios Área Mercadotecnia
DOF	Diario Oficial de la Federación
EMI	English as a Medium of Instruction
EUROCLIC	Red Europea de Administradores, Investigadores y Practicantes
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
IMCO	Instituto Mexicano de Competitividad
L1	Lengua materna o primera lengua
L2	Segunda lengua
LINM	Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MRCDD	Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente
NVQ	Certificación Profesional Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos

OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos
SEP	Secretaría de Educación Pública
TIC	Tecnologías de la Información y de la Comunicación
TSU	Técnico Superior Universitario
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPA	Universidad Politécnica de Aguascalientes
UT	Universidad Tecnológica
UTA	Universidad Tecnológica de Aguascalientes
UTC	Universidad Tecnológica de Calvillo
UTNA	Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes
UTMA	Universidad Tecnológica Metropolitana de Aguascalientes
UTR	Universidad Tecnológica “El Retoño”

INTRODUCCIÓN

“Las nuevas formas de hacer abren la posibilidad de nuevas formas de pensar”.

(Heidi Hayes Jacobs)

La realidad económica contemporánea muestra nuevos polos de producción, relaciones comerciales y de comunicación distintas, diversas formas de interacción social, etc., diferencias que han sido originadas, modificadas o enriquecidas por los avances de la tecnología; ante estos cambios cabe preguntarse si en el ámbito educativo se está preparando estudiantes que puedan no sólo responder eficazmente a los retos de la época actual, sino que se adapten a ella de manera tal que logren un desarrollo positivo tanto a nivel personal como para el contexto social del que forman parte.

De ahí la importancia de reflexionar sobre qué se debe enseñar y cómo se debe llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; es indispensable fomentar el desarrollo de competencias básicas que sean útiles para las circunstancias que ofrece el siglo XXI, una de las cuales constituye el objeto de este trabajo: la capacidad de comunicación en lengua extranjera.

“Para desenvolverse con éxito en una economía global, en el ámbito político de la negociación en la que los matices del lenguaje son críticos, en el aula virtual y en medio del flujo de movimientos inmigrantes mundiales, el conocimiento de idiomas extranjeros es imprescindible” (Hayes, 2014, p. 47).

Para adquirir dicha competencia, las y los actores de la educación se han visto inmersos en una veloz implementación de metodologías propositivas y enriquecedoras para este tipo de enseñanza, por lo que estudiar este fenómeno y sus implicaciones

para las y los profesores, es sustancial para satisfacer eficazmente las demandas de la educación en este mundo cada vez más globalizado.

La alta demanda de interacciones a nivel internacional, que esta centuria trae consigo para el ámbito educativo, laboral y social, representa desafíos para la educación que deben atenderse si se quiere formar parte del cambio que ya se ha instalado en la sociedad actual. La internacionalización laboral y educativa son un ejemplo característico de este tiempo que exige innovaciones en estos aspectos para evitar el rezago, la pérdida de oportunidades y quizá hasta la exclusión.

El mercado laboral y por consecuencia, las y los profesionistas, las instituciones educativas y por supuesto, las y los docentes, han debido responder a nuevas necesidades dentro de las cuales se encuentra la innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una propuesta de cambio en la visión de la enseñanza de un idioma extranjero es la que demanda la capacidad de enseñar los contenidos de diversas asignaturas en una segunda lengua, para llevar a cabo este fin, existen dos metodologías principales, por un lado el *English as a Medium of Instruction*, o EMI, por sus siglas en inglés, lo que en español se refiere al Inglés como Medio de Instrucción (o de enseñanza); por otro lado se tiene el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), también llamado *CLIL*, como corresponde al acrónimo en inglés de *Content and Language Integrated Learning*.

La presente investigación surge para aportar información sobre uno de los aspectos más relevantes de la enseñanza bilingüe: la capacitación de las y los profesores de materias no lingüísticas en un idioma extranjero, esto en el marco de uno de los enfoques antes mencionados, el del AICLE, puesto que, como se clarifica

más adelante, la enseñanza bilingüe en la población estudiada tiene mayores coincidencias con el AICLE que con el EMI.

Si bien es cierto que algunas y algunos docentes cuentan con certificaciones derivadas de módulos de formación en AICLE, la velocidad de la demanda de profesores que incursionen en este campo no permite que todos accedan a una capacitación de este tipo. Muchos de los docentes responden al reto de la enseñanza bilingüe con pocas o ninguna herramienta metodológica en lo que al aprendizaje de contenidos en lengua extranjera se refiere. Aquí se manifiesta la percepción de este problema:

“Los Ministerios de Educación adoptan cada vez más el AICLE como un enfoque innovador para la enseñanza de lenguas modernas, como método de motivación para la enseñanza de las materias, o simplemente como una contribución a la internacionalización y al ideal del multilingüismo. Con este crecimiento exponencial, la falta de docentes competentes, formados en AICLE se ha vuelto más evidente” (Hylliard, 2011, p. 1).

Identificar las características y necesidades del AICLE, en comparación con el EMI, y los propios requerimientos de quienes se ven involucrados en un proceso educativo bilingüe, es fundamental para poder determinar las competencias de un perfil idóneo para la o el docente que enfrenta nuevos retos para fortalecer la enseñanza de una lengua extranjera.

Conocer un idioma extranjero no asegura que una o un profesor de una materia pueda enseñarla en otra lengua; una o un docente de lengua extranjera no es necesariamente la o el candidato ideal para impartir el contenido de una asignatura sólo porque se desenvuelve en una lengua diferente a la materna. Es decir, conocer de una disciplina y conocer un idioma no bastan para tener una práctica eficaz en

cursos de tipo AICLE, tal como lo señala Hylliard (2011), se necesita contar con la formación también en una tercera esfera, la que se refiere a la metodología AICLE.

“Los Ministerios de Educación insisten en la aplicación de AICLE, pero no cuentan la fuerza de trabajo suficientemente competente en las tres áreas necesarias: El conocimiento de la segunda lengua, el conocimiento de la materia, y la metodología de AICLE” (Hylliard, 2011, p. 1).

Las aportaciones teóricas respecto a los temas que conciernen a esta tarea investigativa son abundantes. En lo referente a las competencias, son fundamentales los estudios desarrollados por instituciones internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), los proyectos DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Tuning, este último de la Unión Europea (UE), así como el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), el informe Delors y, los estudios de autores como Ángel Díaz Barriga, Sergio Tobón y Ángeles Blanco.

En lo que atañe a la enseñanza bilingüe, bicultural, AICLE o EMI destacan principalmente las publicaciones europeas como las que realizan la red Eurydice, la EMI Oxford research network, además de los estudios de los expertos en el área: David Marsh, Dorothy Coyle, Peter Mehisto, Víctor Pavón, entre otros y, de manera sustantiva, el cuadro europeo de referencia para la formación de profesores de AICLE, (European Framework for CLIL Teacher Education), del Consejo de Europa.

En cuanto a comprender cómo se enmarcan las competencias de un perfil profesional docente en la teoría curricular, son referencia los estudios de Martha Casarini, César Coll, Laurence Stenhouse, además de las investigaciones de Frida

Díaz Barriga, que fueron punto de anclaje para el desarrollo de una metodología propia para este estudio.

Ante el reto de contar con un cuerpo docente capacitado de manera integral en el AICLE, surgen numerosas preguntas cuyas respuestas requieren un largo camino al que, el trabajo que se presenta pretende abonar, aún si es sólo al señalar las características que las y los docentes bilingües deben poseer, tomando en cuenta las necesidades del contexto en el que desarrollan su práctica.

Por esta razón se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las competencias disciplinares que fortalecen el diseño del perfil profesional de la y el docente bilingüe, bicultural o de AICLE de acuerdo a las necesidades educativas del estudiantado de las carreras de Desarrollo de Negocios de la Universidad Tecnológica “El Retoño” (UTR)?

Ahora bien, dentro de la gran interrogante planteada, existen otras preguntas más específicas que apoyaron la reflexión y el desarrollo del presente estudio. Estas son:

1. - ¿Qué son las competencias?
- 2.- ¿Qué significa ser un docente bilingüe, bicultural o de AICLE?
- 3.- ¿Cómo se fundamentan las competencias disciplinares en el diseño de un perfil profesional de la y el docente bilingüe, bicultural o de AICLE según la teoría curricular?
- 4.- ¿Cómo se relacionan las competencias docentes expresadas como deseables por las y los encuestados con las competencias de las y los profesores de cursos AICLE?

Cabe señalar que la presente investigación partió de la siguiente hipótesis: el conocimiento y aplicación de la metodología AICLE es una característica primordial

para robustecer el perfil profesional del docente bicultural según los tres grupos de actores entrevistados.

Así mismo, el objetivo general que se planteó para este trabajo fue el de identificar las competencias disciplinares que fortalecen el diseño del perfil profesional del docente bilingüe, bicultural o de AICLE, de acuerdo a las necesidades educativas de las carreras de Desarrollo de Negocios de la UTR, se determinaron a su vez cuatro objetivos específicos:

- 1) El primero fue definir el concepto de competencia para luego identificar cuáles son los tipos existen, las dimensiones que las componen y cómo se estructuran o redactan.
- 2) El segundo consistió en establecer qué significa ser una o un docente bilingüe, bicultural o de AICLE, así como establecer las diferencias entre EMI y AICLE, además de señalar qué competencias docentes son sugeridas por este enfoque.
- 3) El tercer objetivo fue fundamentar en la teoría curricular, la identificación de competencias disciplinares del perfil profesional de la y el docente bilingüe, bicultural o de AICLE, para este fin se contempló la descripción de qué es un perfil profesional y cómo se elabora, para finalmente analizar un modelo de identificación de competencias con la visión de realizar un patrón propio para este estudio.
- 4) El cuarto objetivo fue contrastar las competencias docentes deseables por las y los participantes del estudio, con las señaladas como necesarias en la formación del profesorado de AICLE.

En el desarrollo del trabajo de investigación que prosigue se tomó como referencia la definición de competencia que se considera más completa pues integra todos los elementos que se expresan en otras definiciones de manera separada, esta conceptualización es de Sergio Tobón (2011) y no sólo contempla los tres tipos de

saberes sino que además especifica la importancia del desarrollo de las mismas durante el periodo de formación así como la movilización de estos saberes en el desempeño de la o el profesionalista en el seno del contexto en el que se desenvuelve, aunque finalmente se llegó a establecer una definición propia a partir de las diversas aportaciones estudiadas.

También se estableció una relación de equivalencia entre los cursos bilingües y los cursos biculturales dado que como se argumentará más adelante, un curso bilingüe no puede excluirse del contacto con la cultura de las lenguas en las que se interactúa, por lo que siempre será bicultural. Se señaló además la diferencia que existe entre el enfoque del AICLE y del EMI ya que para los fines de esta investigación era relevante distinguir entre ambos.

En cuanto a la teoría curricular, se tomó la concepción de perfil profesional, a partir de lo estudiado por Ángel Díaz Barriga (1996) pues se consideró como una convergencia entre lo que las teorías curriculares por objetivos y la modular establecen; la primera se enfoca en el cumplimiento de objetivos, por lo que trata de un perfil de egreso, mientras que la modular enfatiza el hecho del desempeño en el seno laboral, en consecuencia, lo define como un perfil profesional. Para situar la elaboración de un perfil de egreso o profesional en el marco del diseño curricular se observó el procedimiento de Frida Díaz Barriga dado que este fue concebido específicamente para la educación superior.

Este trabajo se presenta en cuatro capítulos. En el primero, cuyo título es ¿Qué son las competencias?, se hace un recorrido por la etimología, origen y antecedentes del concepto, su definición, tipos, dimensiones que forman parte de ellas, así como la

manera de elaborarlas y expresarlas. Dicho apartado arrojó dos aspectos importantes, uno para la elaboración del instrumento de investigación, y otro para el análisis de los resultados, estos fueron la estructura que se sigue para formular las competencias, en referencia al cuestionario diseñado y, las dimensiones de los saberes que las integran, en cuanto a la realización del mismo instrumento, pero también, en lo que concierne al análisis de datos.

El capítulo II se titula ¿Qué significa ser una o un docente bilingüe, bicultural o de AICLE? y trata, en primer término, sobre la equivalencia que se hace entre bilingüismo y biculturalidad; también aborda el origen, antecedentes, descripción y metodología del AICLE así como la diferencia que tiene con el EMI y, se concluye con un listado de grupos de competencias docentes sugeridas para su puesta en práctica, los cuales dieron origen a otra de las categorías utilizadas para el estudio de los resultados.

El capítulo III, denominado La teoría curricular como fundamento para la identificación de competencias que fortalecen el diseño del perfil profesional de la y el docente bilingüe, bicultural o de AICLE, describe el diseño curricular, sitúa la elaboración del perfil profesional como una de las etapas de este y aporta la visión de otros modelos para concluir con la realización de un instrumento particular para los fines de este trabajo de investigación.

El capítulo IV, titulado El sistema de las Universidades Tecnológicas en México, incluye una contextualización del objeto de estudio a nivel nacional para luego enfocarse en la descripción de la comunidad propiamente de la UTR y de las carreras estudiadas.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los grupos encuestados para posteriormente llevar a cabo una comparación entre las competencias que, desde el punto de vista de las y los entrevistados eran necesarias para la enseñanza bilingüe, y el tipo de competencias que las y los teóricos del AICLE señalan como necesarias en la formación de las y los profesionales de este tipo de enseñanza.

Es así que la información recabada con las encuestas y entrevistas, y la comparación antes mencionada permitieron conocer la importancia de la metodología AICLE para las y los actores involucrados y, expresar las conclusiones a las que se llegó al terminar el análisis correspondiente.

CAPÍTULO I

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

Para abordar la variable de competencia de una o un docente bicultural se parte de la definición de esta y se identifican sus dimensiones. Como primer punto se presentan la etimología, algunas definiciones según el campo del conocimiento al que se aplique y sus antecedentes, posteriormente se habla sobre los tipos de competencias, las categorías que las conforman y la estructura que se sigue para su elaboración.

De acuerdo con López (2016) y su estudio sobre fuentes teóricas del concepto de competencia, la raíz griega *ikano*, cuyo significado es *llegar*, da origen al término de competencia, y se puede entender como *llegar, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo* (López, 2016). En latín también se encuentra el término como *ser capaz*, a partir del vocablo *competens*, además se entiende como *capacidad y permisión* a partir de la forma *competentia*. Partiendo de la base etimológica *competere*, competencia también significa *ir al encuentro de una cosa, responder, estar de acuerdo con, aspirar a algo, ser adecuado*, (Corominas & Pascual, 2007, como se cita en López, 2016).

El concepto de competencia entendido de manera genérica puede aplicarse a diferentes campos y/o disciplinas tales como el ámbito laboral, el educativo, el personal, el social, los recursos humanos, las áreas médicas, la docencia, la psicología, etc., sin embargo, aplicado a cada uno de ellos adquiere características propias, así se señala “[...] el concepto (se refiere al concepto de competencia) se ha

entendido como aquel que tiene muchas dimensiones, determinándose su significación desde los diversos ámbitos [...]” (Cejas, Rueda, Cayo & Villa, 2019, p. 3).

De acuerdo con Tobón (2012, como se cita en Cejas, *et al.*, 2019), el concepto de competencia puede atender a los diversos usos en contextos distintos y por lo tanto entenderse como: autoridad, proceso de capacitación, como idoneidad (apto o no apto), como rivalidad, como competencia entre personas (para sobresalir en el campo laboral), como requisito para un puesto de trabajo o como actividad deportiva.

En el siguiente apartado se abordan las competencias desde dos áreas relevantes para los fines que se persiguen, es decir, las competencias en cuanto a la educación y en cuanto al ámbito de los recursos humanos, esto en razón de cómo se expliquen, desde su inclusión en el perfil de egreso, si el enfoque está en la formación, o en el perfil profesional si se enfatiza la práctica laboral. El punto se desarrolla más ampliamente en el capítulo sobre teoría curricular.

1.1 El concepto de competencia en el ámbito educativo

De acuerdo con un artículo de Machado & Montes de Oca (2020) es posible situar los antecedentes del término en el campo pedagógico en 1965 en una obra de Noam Chomsky, en donde introduce el concepto de competencia, refiriéndose al área de la lingüística en oposición a competencia comunicativa y que, posteriormente sería la base para el uso moderno en el área de la pedagogía.

En dicho artículo los autores mencionan que:

“Es entonces que, a partir de la década de los años 60 [...] se comienza a distinguir entre competencia lingüística y comunicativa, pasando de una visión estructuralista de la lengua (vista como materia de conocimiento, con énfasis en el aprendizaje de la gramática, de las reglas y de las

estructuras) a una visión comunicativa (como un instrumento de uso con determinados propósitos, intenciones y finalidades) [...]” (Machado & Montes de Oca, 2020, p.6).

Como se muestra en el extracto anterior, el campo de la lingüística aporta elementos que enriquecen el concepto de competencia. La visión estructuralista de la lengua se centra en el conocimiento, mientras que la visión comunicativa aporta el elemento de la finalidad.

Además, en el artículo antes citado se señala que con las aportaciones hechas por Hymes en la década de los 70 respecto a la competencia comunicativa, se observa cómo se introduce otro aspecto importante en lo que hoy se entiende como competencia: el contexto, *“[...] el cual señala (se refiere a Hymes) que la competencia comunicativa está dada por el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del contexto [...]”* (Machado & Montes de Oca, 2020, p.6).

Ya en la primera década del siglo XXI y, con un concepto nutrido por la evolución propia de las investigaciones, se llega a las definiciones establecidas por dos proyectos cuyo objetivo fue responder a las necesidades de información para tomar decisiones en el campo educativo y fomentar el desarrollo económico de los países, ambos proyectos, como lo señala López (2016), son fundamentales en el tema de las competencias. Estos proyectos son el denominado DeSeCo de la OCDE y el proyecto Tuning, estudio realizado por el departamento de Educación y Cultura de la Unión Europea.

El proyecto DeSeCo tiene por objetivo estudiar las habilidades y competencias que se requieren para fomentar el desarrollo económico de las sociedades del siglo

XXI, es decir, de aquellas que dejando los antiguos sistemas de producción industrial entraron en las dinámicas de una economía moderna y que presenta nuevas particularidades, una de ellas es la relevancia del manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

En dicho proyecto, competencia se describe como: *“A competence is more than knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context”* (OCDE, 2010, p. 6)¹, y se encuentra que las competencias básicas (clave) se clasifican en tres grupos (OCDE, 2010, p. 5): 1) uso interactivo de las herramientas, 2) interacción entre grupos heterogéneos y 3) autonomía; además propone una clasificación según el vigor del lazo que mantengan con las TIC, así se tiene que hay habilidades funcionales, habilidades TIC para aprender y habilidades propias para el siglo XXI.

Estas últimas, conforman el objeto de estudio del proyecto DeSeCo y de acuerdo con el informe de la OCDE *“pueden ser enseñadas en tres dimensiones: información, comunicación e impacto ético-social”* (OCDE, 2010, p.7). La conceptualización de competencia que se hace en el estudio mencionado tiene dos características específicas, una de ellas es que considera la adquisición de una competencia tomando en cuenta no sólo los conocimientos sino también el saber hacer y la persecución de un objetivo en una situación específica.

¹[Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Involucra la habilidad de enfrentar exigencias complejas haciendo uso y movilizando recursos psicológicos y sociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular]. La traducción es de Candelaria Olvera.

La segunda es el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida y en este sentido, se observa un punto de encuentro entre la competencia en lengua extranjera y las competencias para el siglo XXI pues ambas se consideran como fundamentales para la educación y formación permanentes.

Respecto a las competencias pertinentes para el aprendizaje a lo largo de la vida, la UE desarrolló un marco de referencia para las competencias clave para la educación y la formación permanentes, dentro del cual se inserta la competencia de comunicación en lengua extranjera y se define de la siguiente manera:

Pour la communication en langues étrangères, les compétences de base sont globalement les mêmes que pour la communication dans la langue maternelle: elle s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle (éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins de chacun. La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera selon les quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire) et en fonction des langues, ainsi qu'en fonction du contexte social et culturel, de l'environnement, des besoins et / ou intérêts de chacun" (UE, 2007, p. 5)².

Por el otro lado está el proyecto Tuning, enfocado en la educación universitaria europea con el fin de facilitar la homologación de los títulos otorgados por las diferentes instituciones de educación superior, primordialmente del continente americano, y cuyo origen se sitúa en el año 2000. A pesar de que fue desarrollado para sociedades

² [Para la comunicación en lenguas extranjeras, las competencias de base son globalmente las mismas que para la comunicación en lengua materna: ésta se apoya sobre la capacidad de comprender, experimentar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, tanto de manera oral como por escrito (escuchar, hablar, leer y escribir) en diversas situaciones de la vida en sociedad y de la vida cultural (en la educación y formación, el trabajo, la casa y los pasatiempos) según los deseos y necesidades de cada quien. La comunicación en lenguas extranjeras requiere también competencias como la mediación y la comprensión de otras culturas. El grado de dominio variará según las cuatro dimensiones que le conciernen (escuchar, hablar, leer y escribir), así como en función de las lenguas y del contexto social y cultural del entorno, de las necesidades y/o de los intereses de cada quien]. La traducción es de Candelaria Olvera.

mayoritariamente europeas, su metodología y resultados hicieron que fuera ampliamente adoptado a nivel mundial.

El proyecto en América Latina se conoce como Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013) y tiene por objetivo repensar los procesos de modernización y reforma de los sistemas educativos considerando la importancia de las competencias, con la finalidad de cambiar el paradigma de la enseñanza basada en el conocimiento por uno en el que la competencia es el eje rector (Tuning América Latina, 2011-2013). En él participan más de 230 académicos y directivos de países tanto europeos como latinoamericanos, quienes continúan colaborando en la búsqueda de mejoras del sistema educativo, entre estos países se encuentra México.

Como adaptación del proyecto Tuning europeo, los conceptos que conforman su marco teórico son totalmente compatibles con el proyecto latinoamericano y en lo sucesivo se hará referencia a dicho estudio como proyecto Tuning, sin discernir entre una región u otra.

En el proyecto Tuning la definición de competencia se expresa con extensiones diversas a lo largo de todo el informe. En el apéndice se encuentra la siguiente definición, "*Les compétences représentent une combinaison dynamique des aptitudes cognitives et méta-cognitives, des connaissances et de la compréhension, des aptitudes relationnelles, intellectuelles et pratiques, ainsi que des valeurs éthiques*" (Proyecto Tuning, 2006, p. 90)³. Para entender mejor todo lo que ella implica, se considera la siguiente conceptualización, (que finalmente se encuentra en total

³[Las competencias representan una combinación dinámica de capacidades cognitivas y meta-cognitivas, de conocimientos y de la comprensión de capacidades intelectuales, prácticas y de relacionarse, así como de valores éticos]. La traducción es de Candelaria Olvera.

coherencia con la anterior pero que brinda una visión más clara del término ya aplicado a la educación superior).

“Las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)” (Proyecto Tuning, 2006, p. 15-16).

Además, en su análisis de fuentes, López (2016) sintetiza el concepto competencia como *“una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos”* (p. 316).

Nuevamente se encuentran aquí las tres dimensiones incluidas en las definiciones que antecedieron a estas. Se habla del conocer, del saber hacer y del saber ser, y también se enmarcan en un contexto.

Al integrar los diversos elementos de competencia en una definición propia, hasta este punto se entiende que ser competente es ser capaz de hacer o conseguir algo, haciendo uso de saberes, dentro de los que se incluyen conocimientos, procedimientos y actitudes, para alcanzar un propósito o finalidad, en un contexto específico.

El concepto de competencia se aplica a diferentes entornos y de ahí pueden derivarse clasificaciones distintas. Aquí se incluyen las identificadas para la formación en edades tempranas, es decir, las del proyecto DeSeCo y también las establecidas en el proyecto Tuning que tienen por objetivo su desarrollo en los niveles de educación superior.

En lo que refiere el proyecto Tuning (2006), las competencias se clasifican en genéricas (aquellas que son comunes a cualquier formación y que además son

relevantes para un grupo social), y específicas de cada área (las que tienen una estrecha relación con el contenido temático de una formación).

Aquí vale la pena distinguir entre el proyecto europeo y el latinoamericano, para el primero se incluyeron 9 áreas: Administración de empresas, Química, Ciencias de la Educación, Estudios Europeos, Historia, Geología, Matemáticas, Enfermería y Física (Tuning, 2006, p. 9).

En cambio, para América Latina se consideran 16: Administración de empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Innovación social, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química, (Tuning, 2022)⁴.

Dentro de las competencias genéricas se consideran tres tipos: Instrumentales, interpersonales y sistémicas. (Tuning, 2006, p. 8, 16 y 17), y como puede apreciarse en la figura 1, éstas a su vez presentan subdivisiones.

Las competencias genéricas instrumentales se definen como las que representan una herramienta para la adquisición y manejo del conocimiento. Pueden ser cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas, lingüísticas.

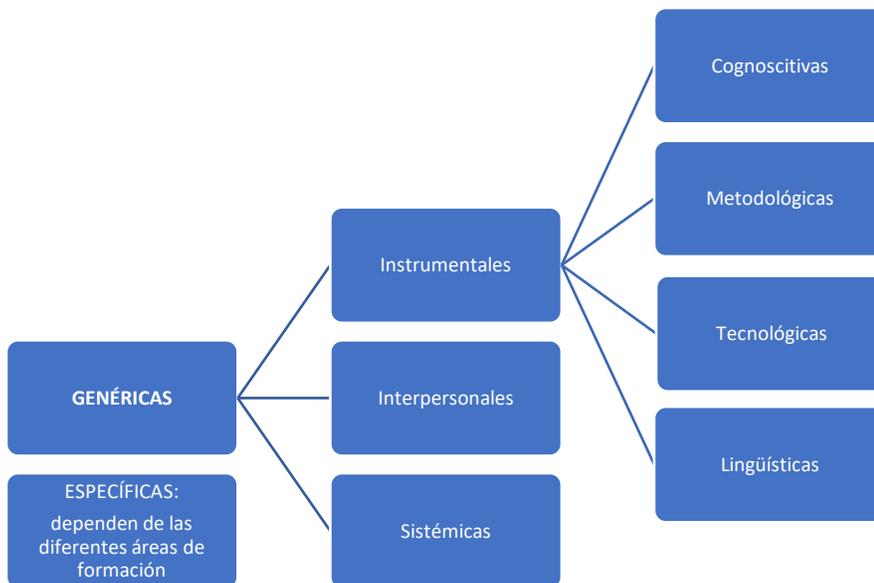
Las competencias genéricas interpersonales son las relativas a la interacción social y la cooperación, tienen su centro en la persona, en su autoconocimiento y en su habilidad para expresarse sobre sí mismo.

Las competencias genéricas sistémicas se refieren a la capacidad del individuo para integrar de manera holística el conocimiento parcializado al que se expone,

⁴ Esta información fue consultada en la página web del proyecto Tuning por lo que no cuenta con número de página.

mediante la agrupación y relación de las partes para que finalmente pueda producirse un nuevo conocimiento.

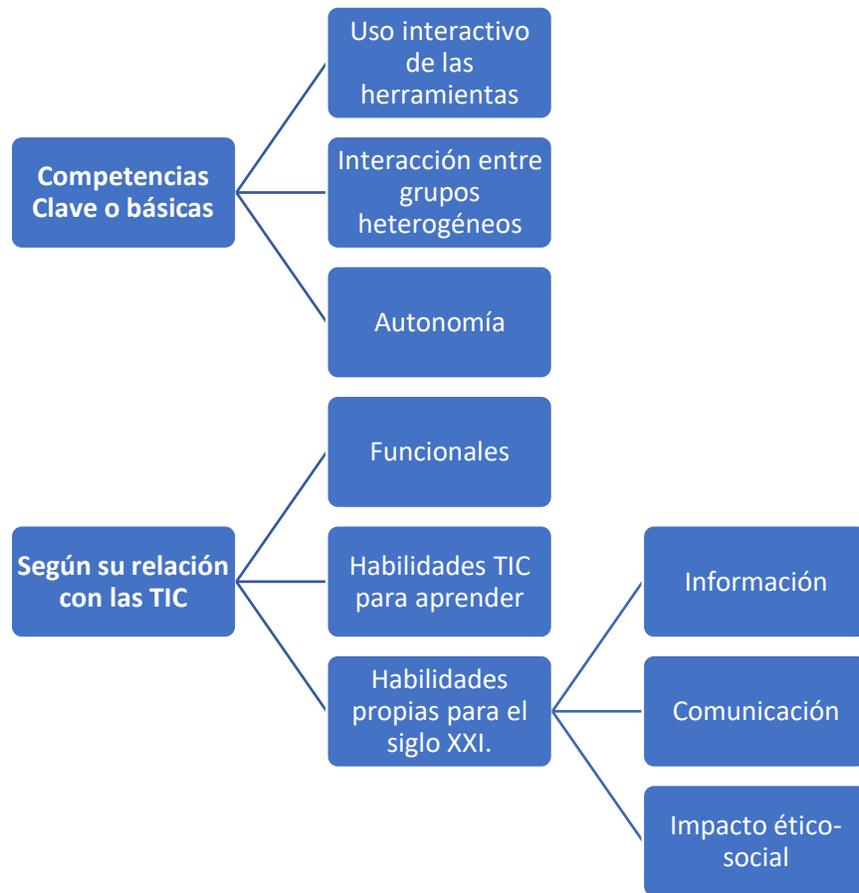
Figura 1: Tipos de competencias según el proyecto Tuning



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Tuning (2006).

Por otra parte, y como se menciona anteriormente, la OCDE se ocupa de hacer una clasificación de las competencias básicas o clave pues estas se adquieren en las primeras etapas de formación, que es el campo de estudio del proyecto DeSeCo. Además, categoriza las que encuentra más ligadas al uso de las TIC. Se presenta la figura 2 a manera de resumen:

Figura 2: Tipos de competencias del proyecto DeSeCo



Fuente: Elaboración propia a partir de la información del SeDeCo (2010).

Si bien es cierto que el proyecto de la OCDE se centra en las competencias relacionadas con las TIC, y está orientado a los resultados de los estudiantes de los primeros ciclos de la enseñanza obligatoria (menores a 15 años), la definición desarrollada por este organismo representa el punto de apoyo para el desarrollo de políticas y posteriores investigaciones en el campo de la educación.

1.2 El concepto de competencia desde la administración y la gestión de recursos humanos

Otro antecedente del concepto de competencia se encuentra en el ámbito de los recursos humanos, *“El tema de las competencias surge a fines de la década de los sesenta, como respuesta a la búsqueda de una técnica para mejorar la coordinación entre los sistemas de educación-formación, y las necesidades concretas del mundo laboral”* (Becerra & Campos, 2012, p. 5).

Ya para la década de los 70, las organizaciones e instituciones educativas de países desarrollados comenzaron a ocuparse en mejorar el desempeño de los recursos humanos con los que contaban, todo ello basándose en el enfoque por competencias. Según Mertens (1996, como se cita en Sánchez *et al.*, 2005), del desarrollo de esta preocupación surgieron tres corrientes de enfoque por competencias: la conductista, la funcionalista y la constructivista.

De acuerdo con Sánchez, Marrero & Martínez (2005) el término competencia cobra mayor ímpetu para el mundo laboral a partir de 1973 con un artículo del psicólogo David McClelland publicado bajo el título de *Testing for competences rather than intelligence*, en él define la competencia como *“la característica esencial de la persona que es la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo”* (Sánchez, Marrero & Martínez, 2005, p. 3).

Más tarde, hacia la mitad de los años 90, vino un desarrollo del concepto fomentado por el interés de países como Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido, España al experimentar la gestión por competencias en el sector laboral (CIDEC, 2000, como se cita en Becerra & Campos, 2012).

Para García-Sáiz (2011) existe una coincidencia en las múltiples definiciones dadas en el campo de la administración pues en la mayoría de ellas se concede preponderancia al *hacer* final y a la evaluación de la ejecución de una tarea.

Al considerar el apunte anterior se afirma que *“la definición de competencias puede centrarse en considerarlas como conductas observables con las cuales sea posible discriminar entre un rendimiento superior o medio en un trabajo o en una situación determinados”* (Icháustegui, 2018, p. 59). También señala que, si bien se habla de comportamientos observables, el uso de términos que se refieren a habilidades, conocimientos, actitudes de manera indiscriminada, hace difícil su conceptualización.

A pesar de la constante ambigüedad del término, se da un énfasis a un elemento u otro dentro de la definición de competencia, el cual está determinado por el enfoque que se adopte para estudiarlas. Así se tiene que las competencias pueden entenderse desde el punto de vista del trabajador como persona, desde las tareas que el puesto requiere o desde las conductas que se consideran idóneas para el desempeño de una actividad.

Para Sánchez *et al.*, (2005) las corrientes o enfoques que es posible seguir para la identificación de las competencias, son: 1) la corriente conductista, que está representada por David Mc Clelland y fue desarrollada por la escuela americana; 2) la funcionalista, se basa en la escuela británica de sociología; y 3) la constructivista, desarrollada principalmente en Francia, y que tiene como principal representante a Levy-Levoyer. Cada una de ellas cuenta con características muy específicas que conviene revisar puesto que son estas diferencias las que justifican el proceder del estudio que se lleva a cabo.

En la descripción hecha por Sánchez *et al.* (2005) la corriente conductista se centra en la importancia dada a las características que hacen que un trabajador realice su labor con éxito. Existen dos vertientes, la cognitivista y la holística (Zayas, 2002, como se cita en Sánchez *et al.* 2005).

En la corriente americana “(se) describen los incidentes que llevaron a la eficiencia o a la ineficiencia. Luego, (se) agrupan los elementos del comportamiento en inventarios y (se) elaboran cuadros de competencias. Estos cuadros (...) incluyen los indicadores de conducta” (Sánchez *et al.* 2005, p. 4).

Dentro de esta escuela también es posible situar otras definiciones, unas con tendencia cognitivista y otras con enfoque holístico. Un ejemplo de la primera es la siguiente:

“La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también -y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Ducci, 1997, p. 20).

Otro ejemplo del enfoque cognitivista es el de la OIT, quien define competencia profesional como “*la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello*” (Sánchez *et al.* 2005, p. 5).

Por su parte, el enfoque holístico señala que la competencia laboral va más allá de los conocimientos y elementos cognitivos, incluye también una serie de conductas mediante las cuales es posible alcanzar un buen desempeño de acuerdo a las necesidades del rol asignado (Ducci, 1997).

La segunda corriente, la funcionalista, es eminentemente pragmática:

“El caso más representativo de aplicación del modelo funcional al marco de las competencias, es el sistema nacional de competencias laborales del Reino Unido (National Vocational Qualifications, NVQ), desarrollado a partir del documento básico que en 1980 dio origen a la Nueva Iniciativa de Capacitación, que centra sus esfuerzos en la descripción de productos y resultados frente a la descripción de procesos” (Mertens, 1996 como se cita en Becerra & Campos, 2012).

Dicho organismo, es decir, el Sistema Nacional de Competencias Laborales de Reino Unido (NVQ, por sus siglas en inglés), define las competencias laborales a través de sus elementos, es decir, de los resultados obtenidos, la calidad con la que son alcanzados, el campo en donde se implementan y los conocimientos que se ponen en práctica (Ducci, 1997).

En Sanchez *et al.* (2005) se añade que

“Las técnicas británicas se apoyan en el estudio del trabajo, en el análisis funcional, examinan todas las actividades y los resultados que consiguen quienes trabajan en ella. En una segunda etapa (...) analiza los resultados y define la norma (criterios de rendimiento y tablas de medición...). La aproximación funcional refiere a desempeños concretos y predefinidos que la persona debe demostrar, derivados de un análisis de las funciones que componen el proceso productivo” (p. 6).

Al analizar las definiciones anteriores, una competencia laboral desde el punto de vista funcionalista se entiende como la capacidad de llegar a un resultado, se parte de un análisis de estos para posteriormente determinar si se han alcanzado o no y, así poder establecer si un desempeño ha sido bueno o no. En este caso, la importancia se da a lo que el puesto requiere, a los resultados que se esperan de quien ocupa ese cargo.

Como tercera corriente se encuentra la constructivista, en ella, el responsable de determinar las competencias necesarias en un trabajador, lejos de identificarlas con antelación, las construye a partir de un análisis de los requerimientos de las organizaciones o empresas en el seno de los propios procesos que realiza y la mejora

que de ellos se puede hacer (Sánchez *et al.*, 2005). De ahí que se afirme que la corriente constructivista

*“Considera las competencias como una mezcla indisoluble de pensamientos y experiencias laborales en una organización específica (competencias + experiencias + conocimientos + rasgos de personalidad) / organizaciones específicas que son las que tienen la capacidad de capacitar a las personas, en función de que estas puedan ejercer de la mejor manera posible sus funciones. Por lo tanto, las experiencias profesionales son la única manera de adquirir competencias que no son reconocidas por un certificado de estudios” (Sánchez *et al.*, 2005. p. 7).*

Es importante destacar que precisamente por la descripción anterior respecto a lo que es una competencia laboral y desde dónde emerge, es la corriente constructivista la que enmarca el presente estudio ya que es justamente, el proceder que se pretende realizar al establecer las características de competencia de una o un docente bicultural a partir de identificar las necesidades que surgen durante del proceso enseñanza-aprendizaje de una materia en un idioma extranjero.

1.3 Tipos de competencias

En cuanto a la clasificación de las competencias, se menciona la realizada por Díaz-Barriga (2006) quien las ordena según la etapa de la formación en la que se quiera desarrollarlas, abarcando desde la educación básica hasta la incursión al mercado laboral y su permanencia en él.

Este autor señala que la aplicación de las competencias en la educación es reciente por lo que la teorización se dificulta, sin embargo, realiza un ordenamiento del tipo de competencias de acuerdo con la observación que hace a los planes y programas de estudio y al considerar también las aportaciones de diversos autores.

Así, Díaz-Barriga (2006) llega a establecer que las competencias pueden ser clasificadas como se muestra en la figura 3:

Figura 3: Clasificación de las competencias según Díaz-Barriga



Fuente: Elaboración propia a partir de la clasificación dada por Díaz-Barriga (2006).

En otras aportaciones de Díaz-Barriga (2006), se señala que las competencias genéricas deben ser diferenciadas en cuanto a su ámbito de desarrollo, es decir, el de

la educación básica y el de la educación superior. Por lo que hay que distinguir las competencias vistas desde la formación profesional, llamadas genéricas o sub-competencias, y las que se desarrollan en la educación básica y que se denominan genéricas o clave. Es en la etapa temprana donde se sugiere desarrollar las competencias genéricas para la vida social y personal y también las genéricas académicas.

Las primeras, es decir, las competencias genéricas (clave) para la vida social y personal, son aquellas que le permiten al individuo desempeñarse de la mejor manera como ciudadano. Entre ellas están, por ejemplo, la honradez, la autoestima, la confianza, etc.

Las segundas, o sea, las competencias genéricas académicas (clave), están constituidas por las herramientas que posibilitan que el sujeto acceda a la cultura, entre ellas se tiene las relacionadas con la lecto-escritura, las ciencias, la tecnología, las matemáticas y las lenguas extranjeras.

Las competencias disciplinares o transversales *“surgen de la necesidad de desarrollar [...] conocimientos y habilidades vinculadas directamente a una disciplina”* (Díaz-Barriga, 2006, p. 23). Cabe señalar que, aunque Díaz-Barriga considera este tipo de competencias como disciplinares, también apunta que hay autores que las consideran básicas, es el caso de Roe (2003, como se cita en Díaz-Barriga, 2006), para quien *“las disciplinas forman también aprendizajes básicos que deben ser aprendidos en la lógica y la estructura del pensamiento de cada disciplina”* (p. 25).

También menciona que según Roe (2003, como se cita en Díaz-Barriga, 2006) las competencias desarrolladas en la etapa básica de la formación se refieren a

aquellas que se fomentan durante el trayecto académico profesional, es decir, forman parte del currículo y deben ser expresadas en él.

Una vez concluido este periodo, se pueden identificar dos etapas más de formación de competencias que se dan ya en el marco de un ejercicio profesional, estas son: 1) la etapa inicial, que corresponde a los primeros cinco años de integración al mercado laboral, y 2) la etapa avanzada, que se refiere al periodo que viene después de los primeros cinco años, es la etapa en la que se obtiene una pericia por parte del egresado y profesionalista primerizo que le permite mostrar un desempeño óptimo en la realización de su trabajo.

1.3.1 Definición de competencia profesional

Existen elementos que se consideran básicos para poder definir una competencia en la formación universitaria: *“la competencia profesional integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores. Es sólo definible en la acción [...] está vinculada a un contexto [...] permite dar respuesta a situaciones problemáticas”* (Prieto, 2008, p. 36).

Algunos estudiosos de la educación señalan que se trata de *“un poder de acción que supone la movilización de recursos con criterio, para tomar buenas decisiones ante una tarea específica en tiempo real”* (Perrenoud, 2004, p. 11).

En otra definición se sostiene que se trata de *“los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes movilizados en el contexto de un conjunto realista de tareas profesionales cuidadosamente seleccionadas, que son centrales en la práctica de la profesión”* (Hager, Gonczi y Athanasou, 1994 como se cita en Prieto 2008, p. 36).

De acuerdo con Tobón (2010, como se cita en Casarini 2013), en México la denominación de las competencias se establece en tres tipos, las genéricas o para la vida, las que son específicas de una disciplina, llamadas también disciplinares y las que son particulares para ejercer una profesión, denominadas también, profesionales. La autora citada declara que en la educación superior se consideran sólo dos de estas competencias: *“Genéricas, comunes a diversas profesiones. Específicas, propias de cada profesión”* (Casarini, 2013, p. 135).

Es relevante destacar que estas conceptualizaciones coinciden en su formulación a partir del ejercicio profesional, se desprenden de la práctica en un contexto real, habitual, por lo tanto, se asume la definición como idónea para esta investigación y se establecen como el tipo de competencias que se desea identificar, a través de la indagación en el contexto cotidiano del ejercicio profesional de las y los profesores de cursos bilingües de la UTR.

1.4 Dimensiones de las competencias

En las definiciones del término competencia que hasta ahora se han abordado existe una constante en cuanto a los elementos que las componen o las dimensiones a través de las cuales se pueden observar,

“Aunque no es fácil reconocer una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho de una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar” (Díaz-Barriga, 2006, p. 20).

La incursión del concepto de competencias en la educación, su definición y establecimiento de dimensiones se basa fuertemente, (aunque no exclusivamente)⁵, en los estudios de la OCDE, por ello se incluye en este apartado las dimensiones que el PISA (2006) observa para la evaluación que hace respecto de las competencias clave.

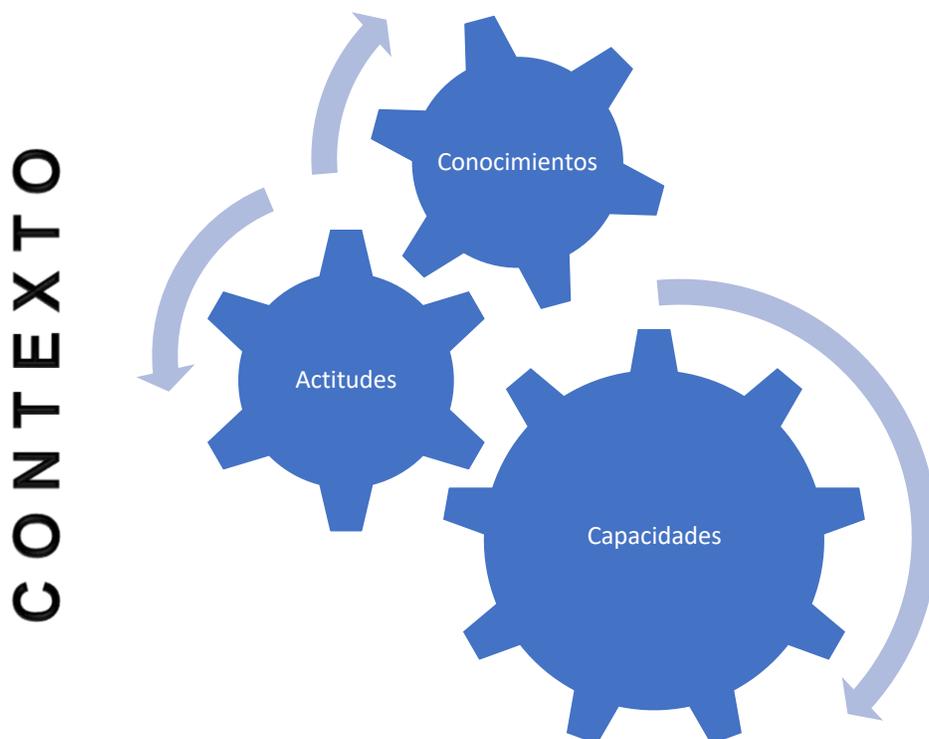
Se sabe que PISA se centra en la evaluación de las competencias al término de la educación inicial, sin embargo, la repercusión que la enseñanza de las denominadas competencias clave tiene en el desempeño en la vida laboral es relevante para el desarrollo de los países.

“Evaluar en función del grado de aptitud adquirido, y de unos conceptos de gran amplitud cobra especial significación a la luz del interés que muestran las naciones por desarrollar su capital humano...Evaluar directamente los conocimientos y las habilidades que se poseen cuando ya está próxima la finalización del periodo de escolarización básica permite a PISA analizar el grado de preparación de los jóvenes para la vida adulta...” (PISA, 2006, p. 12)

En el PISA (2006) se observa que las diferentes evaluaciones que se hacen respecto a las competencias clave, consideran cuatro aspectos, estos son el contexto, los conocimientos, las capacidades y las actitudes. La interrelación entre los cuatro elementos se muestra en la figura 4 y es la siguiente: el cómo se hace (capacidad de hacer) está nutrido por los conocimientos y las actitudes y además está determinado por un contexto.

⁵ En el mismo informe de PISA se señala que también se han realizado otros estudios, por ejemplo el de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) [Asociación Internacional para la evaluación del Rendimiento Educativo] y el del *Education Testing Service's International Assessment of Educational Progress* (IAEP) [Evaluación Internacional del Progreso Educativo del Servicio de Evaluación Educativa].

Figura 4: Dimensiones de las competencias según el programa PISA



Fuente: Elaboración propia con datos del programa PISA (2006).

Ruiz de Vargas (2005) apunta que ante la variedad de definiciones del término competencia en los ámbitos tan diversos en los que se puede emplear, es importante tratar de delimitar sus elementos. Así llega a una simplificación del concepto que en este punto es relevante por las dimensiones que incluye. Señala que

“Una competencia es un saber hacer en contexto. Lo anterior implica un saber hacer y un saber ser; que en términos de algunos autores (...) se refleja al definir las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes aplicadas a un contexto particular” (Ruiz de Vargas, 2005, p. 88).

Entonces, en el *saber hacer en contexto* quedan implicadas las categorías del conocimiento o *saber conocer*, de las habilidades o *saber hacer* y de las actitudes o *saber ser*, nuevamente enmarcadas por un contexto.

En cuanto al concepto de competencia en la formación profesional que, finalmente se relaciona estrechamente con el concepto referido al ejercicio laboral, también incluye tres dimensiones, estas coinciden con las mencionadas por otras fuentes a lo largo de este trabajo⁶.

Para Cejas *et al.* (2019) los resultados que la formación profesional persigue se pueden concentrar en tres dominios, estos atañen a lo cognoscitivo, a lo afectivo y a lo psicomotor y determinan tres factores interrelacionados, se trata de los conocimientos (*saber*), de las competencias (*saber hacer*) y de las actitudes (*compromiso personal*). Además, señalan que

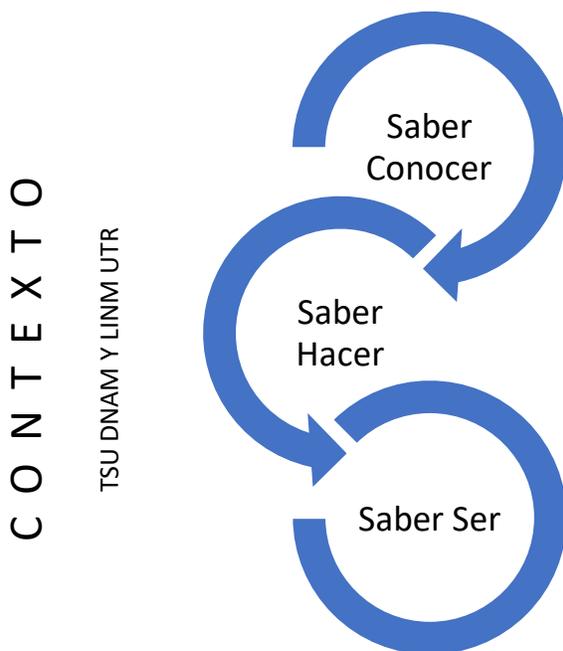
“Estos tres componentes están alineados a la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990); a la recomendación 195 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la cual responde a las exigencias del Informe Delors (1996) dado que estos informes mundiales tienen en común la necesidad de responder a los requerimientos actuales del mundo del trabajo y de la educación en materia formativa” (Cejas et al., 2019, p.4).

En conclusión, sea desde la formación de la o el docente de materias no lingüísticas en una lengua extranjera, o desde el seno laboral de la o el profesor de este tipo de cursos, las dimensiones en función de las cuales se identifican las competencias del profesorado para el contexto de la enseñanza bicultural de las carreras de Técnico Superior Universitario en Desarrollo de Negocios Área Mercadotecnia (TSU DNAM) y en la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia (LINM) de la UTR, son

⁶ Véase, por ejemplo, López (2016), OCDE (2010), Tuning (2006)

las que se muestran en la figura 5: 1) el saber conocer, 2) el saber hacer y 3) el saber ser.

Figura 5: Dimensiones de las competencias de la o el docente bicultural



Fuente: Elaboración propia como síntesis de las definiciones de competencia analizadas.

1.4.1 Definición de las dimensiones de las competencias

En el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), rendido a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y denominado Jacques Delors, nombre de quien la preside, se establecen cuatro pilares para la educación a lo largo de la vida, estos son el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

En dicho informe, el *aprender a conocer* se entiende como la adquisición de un repertorio de conocimientos propios de una materia y cuya profundización requiere desarrollar otra habilidad, la de aprender a aprender. Menciona que se logra

“Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida” (Delors, 1996, p. 34).

El *saber hacer* o *aprender a hacer* se define por la capacidad de resolver problemas dentro de un contexto variante, puede afianzarse si el individuo pasa periodos de formación dentro de la institución educativa, así como periodos de aprendizaje desarrollados en un contexto real, lo que se conoce como educación por alternancia o dual.

“Adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia” (Delors, 2006, p. 34).

Finalmente, se incluyen los pilares del *aprender a vivir juntos* y del *aprender a ser*, ambos pueden entenderse como parte de una misma esfera, la actitudinal. Por lo que *aprender a vivir* *“(requiere) del desarrollo de la comprensión del otro y de la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”* (Delors, 1996, p. 34), en tanto que el *aprender a ser* es concebido como el *“(mejor florecimiento) de la propia personalidad (para que) se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal”* (Delors, 1996, p. 34).

Por otra parte, Tobón (2011) señala que dentro de las competencias se pueden identificar tres tipos de saberes que deben ser vistos de manera integral y define el *aprender a conocer* como la formación de saberes, el *aprender a hacer* como la movilización de los mismos en torno a los problemas y el *saber ser* como el empleo de los anteriores en una actuación ante determinado contexto.

“En definitiva, las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (por ejemplo...Esta concepción (de competencia) implica considerar en las competencias tanto el proceso de formación de saberes como su movilización en torno a los problemas, y los saberes no pueden tratarse por sí mismos ni de forma separada, sino en relación con la actuación ante determinado contexto” (Tobón, 2011, p. 18).

En su artículo sobre el desempeño idóneo del docente, Pérez (2012) encuentra que el *saber* (entendido como el conocer), es un cúmulo de conocimientos propios de una disciplina y que son aquellos a los que se remonta un individuo para llevar a cabo una exposición sobre un tema en particular.

En cuanto al *saber hacer*, señala que es la capacidad de solventar problemas cuya naturaleza es práctica pues requiere soluciones concretas, evidenciadas a manera de productos. *“Saber hacer es la demostración de congruencia entre lo que se dice que se sabe y lo que se hace”* (Pérez, 2012, p. 174).

Sobre la tercera dimensión de las competencias, el *saber ser*, considera que implica los valores y actitudes que se tienen mientras se realizan tareas o se resuelven problemas. Para Pérez (2012) en el desempeño idóneo de las y los profesores debe haber un equilibrio entre las tres esferas.

Al hacer acopio de las definiciones presentadas, y específicamente a partir de las que se centran en la labor docente, se puede entender el *saber conocer* como el

conjunto de conocimientos adquiridos e inherentes a un campo disciplinar; el *saber hacer* como la aplicación de esos conocimientos para la resolución de un problema o para la realización de una tarea; y el *saber ser* como el comportamiento y conductas que se tienen cuando se está en proceso de ejecución de la actividad resolutoria.

Una vez identificadas y definidas las tres dimensiones que conforman una competencia, es necesario conocer la manera en la que se estructuran, qué elementos contienen y cómo se relacionan entre ellos para finalmente ser expresadas.

1.5 La estructura y redacción de las competencias

Con el fin de recabar los datos de una manera idónea para su análisis y en consecuencia con el objetivo de identificar las necesidades educativas de los tres grupos de estudio de las carreras de la UTR en donde se lleva a cabo esta investigación, es necesario conocer cómo se estructuran las competencias profesionales.

Según Blanco (2008) aunque no existe una especificidad en la redacción de competencias profesionales, (se refiere al contexto español)⁷, sí sugiere una formulación que ha sido contrastada con algunos ejemplos de estructuración de competencias de diversos programas universitarios como historia del arte, matemáticas, química, etc., y se ha llegado a establecer un diseño típico y además considerado correcto en comparación con los estudios que existen sobre el tema.

⁷ La Universidad Autónoma de Madrid (2021) publica un documento en el que señala que la redacción de competencias debe estructurarse con un qué (verbo activo), un cómo o con qué (objeto, situación o modalidad sobre la que se lleva a cabo la acción, y un para qué (finalidad determinada para un contexto). Por otro lado, el gobierno de Colombia señala en su manual específico de funciones y competencias laborales (2018) que el objetivo principal de un puesto, así como las funciones esenciales del mismo se redactan con un verbo, un objeto y una condición.

La autora propone la inclusión de tres elementos, que una vez interrelacionados forman el modelo de estructuración de una competencia. Estos elementos son un verbo, un objeto y una condición, en seguida se muestra la tabla 1 en la que se especifica la manera de formular una competencia profesional.

Tabla 1: Esquema de formulación de competencias profesionales

Un verbo especificando la actividad	Revisar, diseñar, evaluar, elaborar
El objeto de la actividad	Pruebas de texto, un experimento, un problema, una historia clínica
La condición de la actividad	Según normas y procedimientos estándar, para contrastar hipótesis previamente dadas, que contenga toda la información necesaria para el seguimiento interfacultativo

Fuente: Blanco (2008), p. 39.

Cabe señalar que Blanco (2008) afirma que, a diferencia de un objetivo, las competencias hacen referencia a las funciones que tendrán que desempeñarse en el momento en el que se tenga que resolver un problema específico del campo profesional donde se desenvuelven los interesados.

También menciona que para identificar competencias más específicas se procede a plantear continuamente la pregunta de “¿qué hay que hacer para conseguir esto, para que esto se logre?” (Blanco, 2008, p. 39). Las respuestas se conforman de

igual manera, siguiendo lo planteado anteriormente, es decir, incluyen un verbo, un objeto y una condición.

A manera de cierre del presente capítulo se señala que la investigación que se realiza se centra en las competencias entendidas como la interacción de tres saberes fundamentales, el conocer, el saber hacer y el saber ser, que se desarrollan durante la formación pero que se hacen más visibles en el desempeño profesional de la docencia en el ámbito de la enseñanza de materias no lingüísticas en un idioma extranjero, y cuya formulación relaciona una acción con un objeto y una condición, es decir un acto que se realiza sobre una entidad, de una manera específica.

CAPÍTULO II

¿QUÉ SIGNIFICA SER UNA O UN DOCENTE BILINGÜE, BICULTURAL O DE AICLE?

Como se mencionó en el capítulo I, después de haber definido el concepto de competencia, de haber establecido las dimensiones a través de las cuales se manifiestan y de conocer la estructura con la cual se enuncian, es momento de abordar el concepto de bilingüismo, biculturalidad, y de entender la metodología AICLE.

En este capítulo se abordan dos grandes temas, el primero referente a los términos utilizados para denominar el tipo de enseñanza que se imparte en algunas Universidades Tecnológicas (UT). Se describe qué se entiende por los términos bilingüe y bicultural, y por qué los programas bilingües implementados en ciertas UT pueden ser denominados también biculturales.

En una segunda instancia se aborda el enfoque de la enseñanza de una lengua extranjera, el AICLE y los grupos de competencias docentes que se considera importante desarrollar en quienes ejercen la enseñanza de materias en un idioma extranjero, y con los cuales se contrastan los resultados de esta tarea investigativa. Además, se explica la diferencia entre el EMI, y el AICLE o su equivalente en lengua inglesa, CLIL.

2.1 Bilingüe / Bicultural

La finalidad de este punto es entender los conceptos de bilingüismo y biculturalidad dado que son los términos con los que diversas instituciones⁸ han denominado los programas educativos que incluyen la enseñanza de diversas materias en una lengua extranjera con el objetivo de favorecer también el aprendizaje de la lengua en la que se imparten.

Si bien es cierto que para algunos teóricos, ser bilingüe puede corresponder a diferentes niveles de dominio de la lengua, incluso si se es competente sólo en el hablar o sólo en el escribir, o en ambos, como lo apunta Wei (2014), por lo general el adjetivo se aplica a quien logra comunicar durante una conversación. Ser bilingüe representa el poder comunicarse en dos lenguas diferentes.

Wei (2014), afirma que “*bilingualism and multilingualism refer to the coexistence, contact, and interaction of different languages. The coexistence may take place at the societal level or the individual level*”⁹ (p.26), por lo que también se puede entender como la coexistencia de dos lenguas a nivel social o incluso individual.

Por su parte, Grosjean (2018), considera que una persona bilingüe es aquella que usa dos o más lenguas, incluyendo dialectos, en su vida cotidiana. Apunta con mayor énfasis el concepto de *uso* y en menor medida, a la idea de la posesión de los conocimientos que se requieren para hacer *uso* de una lengua, es decir, un bilingüe

⁸ En las páginas oficiales del Instituto Tecnológico de Monterrey o de la Universidad del Valle de México se observa que ofrecen formaciones bajo el nombre de programas bilingües unos y biculturales o multiculturales otros. Para la UTR el término usado es bilingüe.

⁹ [Bilingüismo y multilingüismo se refieren a la coexistencia, contacto e interacción de diferentes idiomas. La coexistencia puede tener lugar a nivel social o a nivel individual]. La traducción es de Candelaria Olvera.

es aquel que usa la lengua y no solo quien la conoce, incluso si su competencia en ambos idiomas no es equivalente ni llega al nivel de experto.

“Un individuo bilingüe no es solamente aquel que tiene conocimiento de dos lenguas, pues este individuo actúa y desarrolla sus habilidades de acuerdo con sus necesidades y las del contexto en el que se encuentre [...] responde y se ajusta a la cultura de la lengua teniendo en cuenta sus necesidades” (Jimenez, & Castro, 2020, p. 40).

Al hacer acopio de estas concepciones se puede entender que los modelos de enseñanza que buscan desarrollar la adquisición de una lengua extranjera a través de la enseñanza de contenidos, sean llamados bilingües, incluso si el profesorado no posee un dominio experto o nativo de la lengua mediante la cual desarrolla su labor, más aún si se considera que en algunos casos, las y los estudiantes pueden no alcanzar una alta competencia en la lengua estudiada.

Entonces, el uso de dos o más lenguas, aunque no sea comparable al de un nativo, es decir, incluso si se tiene un nivel de conocimiento intermedio o básico, es el que caracteriza al bilingüismo, y por consecuencia a los programas, a las y los estudiantes y, por supuesto, a la y el docente de este tipo de enseñanza.

Como se señala en las definiciones anteriores, también se considera importante que además de su destreza lingüística, la persona participante de cursos bilingües sea capaz de desenvolverse en circunstancias específicas, en un contexto marcado por la cultura de la lengua en la que se desempeña. De ahí que deba considerarse también el término bicultural para nombrar este tipo de formaciones.

Según Barrera (2013) la lengua es sumamente relevante para el desarrollo del ser humano y de la cultura pues si no se contara con ella se haría más difícil la transmisión cultural y el aprendizaje mismo. La relación de la lengua y la cultura es innegable, así lo apunta también Harris (2011 como se cita en Barrera, 2013),

“estrechamente ligada con el despegue cultural, se encuentra la capacidad [...] para el lenguaje y para sistemas de pensamiento apoyados en el lenguaje” (p. 19).

Si bien es cierto que, de manera cotidiana, el término bicultural es un adjetivo que se refiere simplemente a la coexistencia de dos culturas, consta una aportación más profunda que para el desarrollo de este estudio se estima fundamental. Se trata de la definición que señala que una persona bicultural es aquella en quien se identifican tres características particulares: 1) toma o hace parte regular en dos mundos o vidas culturales, 2) sabe adaptar su proceder, su conducta y su lenguaje a lo que estas culturas solicitan y, por último, 3) logra armonizar y condensar aspectos de cada una de las culturas en las que se inserta (Grosjean, 1993).

Aunque para Grosjean (2018) el bilingüe no siempre se considera como bicultural si no existe una interacción cotidiana con dos o más culturas, también apunta que *“Une personne devient biculturelle parce qu’elle est mise en contact avec deux cultures (ou plus) et doit vivre au moins en partie, dans ces deux cultures”* (p.11)¹⁰.

En un programa de enseñanza de lengua, cualquiera que esta sea, la inmersión, en mayor o menor medida, en la cultura de la misma, es inherente, es decir, esta coexistencia entre la cultura de la lengua materna y la cultura del idioma que se aprende siempre forma parte de un mismo binomio, que además se da de manera regular y en ella se incentiva a las y los estudiantes a adaptar sus conductas y lenguaje a las situaciones culturales que demanda la cultura del segundo idioma.

Cabe señalar que, en el caso de los cursos en los que se imparte una enseñanza en otro idioma, la participación cultural que se da entre sus actores

¹⁰ [Una persona se convierte en bicultural porque es puesta en contacto con dos culturas o más, y debe vivir, al menos en parte, en esas dos culturas]. La traducción es de Candelaria Olvera.

pretende ser simétrica. En la enseñanza bilingüe se busca que el acceso a ambas lenguas sea igual para cualquier integrante del grupo, promover la igualdad, el respeto y apreciación de ambas lenguas y por lo tanto de sus culturas, promoviendo la empatía y tolerancia hacia todos los individuos, una de las ventajas que hablar dos idiomas o más, acarrea.

El bilingüismo *“en los contextos interculturales puede llevar a [...] tener un entendimiento más perceptivo de las personas. Incluye la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas, la alimentación de la empatía [...]”* (Marsh, 2020, p. 13).

En consecuencia, para efectos de esta investigación se puede entender que un programa de enseñanza bilingüe, como se le denomina en el programa Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS) de las UT, es siempre un programa bicultural ya que cuenta con este componente, o sea, las y los participantes concurren en la cultura tanto de la lengua materna como la de la lengua de aprendizaje, forman parte del día a día de un ambiente o contexto social que se desarrolla durante las clases recibidas en el idioma extranjero y al cual se adaptan en mayor o menor medida, por lo que en lo sucesivo, los programas bilingües serán nombrados también como biculturales.

2.2 El enfoque del AICLE

Para hablar del AICLE / CLIL¹¹, es importante señalar que lo que en este punto de la investigación es llamado enseñanza bilingüe o bicultural posee características específicas que demandan, principalmente por parte de las y los docentes, una metodología particular como base sólida para el logro de los objetivos que persigue el

¹¹ Se recuerda que CLIL (Content and Language Integrated Learning) son las siglas en inglés del AICLE

aprendizaje, esta metodología forma parte del enfoque educativo que se denomina AICLE y que diversos estudios sugieren debería ser aplicada si se quiere obtener mayores resultados en la enseñanza, tanto de una materia como de una lengua extranjera.

Pavón (2014) afirma que una de las cuestiones que deben plantearse ante el auge de la enseñanza AICLE es el tipo de características que las y los profesores requieren, pero no solo en cuanto al conocimiento de la lengua que enseñan sino también en lo que concierne a la metodología más idónea para esta clase de enseñanza.

Al referirse a las normas que rigen los centros bilingües de Andalucía, se observa que además de la acreditación de la lengua según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), *“existen razones para considerar que también la acreditación metodológica debiera tener matiz obligatorio, pues ambas, lingüística y metodología, resultan imprescindibles en el perfil del profesorado bilingüe como parte integrante de sus competencias profesionales”* (Torres, 2014, p. 14).

Es notoria la preocupación por formar a las y los docentes en esta disciplina con la finalidad de lograr mejores resultados en la enseñanza de idiomas extranjeros, pero cabe abordar en este momento ¿de dónde surge?, ¿cómo se define? y ¿qué características posee el AICLE?

2.2.1. Antecedentes del AICLE

El término AICLE tiene sus antecedentes en los contextos lingüísticos especiales de algunas comunidades europeas anteriores a los años 70 en los que se enseñaba una

materia no lingüística haciendo uso de una lengua extranjera, regional o minoritaria. En los años posteriores, la educación por inmersión, desarrollada principalmente en Canadá, donde los padres anglófonos que habitaban en la región de Quebec (cuya lengua oficial es el francés) buscaban iniciar o fortalecer a sus hijos en cuanto al aprendizaje de este último idioma (Eurydice Network, 2006), fue parte fundamental de la enseñanza de alguna materia en una lengua distinta a la materna, lo cual derivó años más tarde en el concepto del AICLE.

Marsh (2012) destaca que en 1976 el Consejo de Educación de la UE señaló como una de las metas a alcanzar, referentes a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el hecho de fomentarla a través de métodos innovadores, fuera del sistema tradicional. Como manifestación ante esta resolución, surgió dos años más tarde una propuesta por parte de la CE en la que se incorpora la noción de que las escuelas pueden llevar a cabo la enseñanza haciendo uso de más de un idioma.

El autor refiere además que más tarde, en 1995, en una resolución del consejo de Ministros de Educación, en el marco de la promoción de métodos innovadores para este tipo de educación, se trata ya de la enseñanza en una lengua extranjera de materias diferentes a las lingüísticas, es decir, de ofrecer una enseñanza bilingüe lo cual se señala de manera explícita como CLIL.

2.2.2 Definición y características del AICLE

Según Marsh (2012), el término CLIL (o su equivalente en español, AICLE), fue discutido por miembros del EuroCLIC, (*European Network of Administrators, Researchers and Practitioners*) en el foro para la Educación Bilingüe Popular, el cual

se llevó a cabo en Finlandia en 1996 y, luego fue adoptado por un grupo de especialistas representantes de estudiosas y estudiosos de este campo, para que *“de manera genérica se pueda incluir en él cualquier actividad en la cual una lengua extranjera sea usada como herramienta en el aprendizaje de una materia no lingüística en la que tanto el lenguaje como la materia tienen un papel curricular conjunto”* (Marsh, 2012, p. 231-232).

La Comisión Europea, a través de la red educativa Eurydice, publica un estudio sobre la metodología AICLE en Europa y utiliza este concepto para referirse de manera global a *“todo tipo de oferta educativa que emplee una segunda lengua (extranjera, regional o minoritaria y/u otra lengua oficial del estado) para impartir ciertas materias del currículo diferentes a las propias clases de lenguas”* (Eurydice, 2006, p. 8).

Así, la metodología educativa que se enfoca en la enseñanza tanto de contenidos como de un idioma extranjero se conoce en español como AICLE, traducción o equivalencia de los acrónimos anglófono y francófono de CLIL y EMILE respectivamente, asentados en 2002¹² por la Comisión Europea (CE).

“European Commission concerns the teaching of a subject through a foreign language which is hereafter referred to as CLIL/EMILE: in which CLIL is an acronym for Content and Language Integrated Learning and; whereas EMILE is an acronym for Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Étrangère” (Marsh, 2012, p. XIII)¹³.

¹² Véase CLIL/EMILE - The European dimensions: Actions, Trends and Foresight Potential (2002) European Commission: Public Services Contract DG EAC 3601, Bruselas.

¹³ [La Comisión Europea trata sobre la enseñanza de una materia a través de una lengua extranjera, a la cual se refiere en lo sucesivo como CLIL/EMILE: en donde CLIL es un acrónimo para Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera mientras que EMILE es un acrónimo para Enseñanza de una Materia a través de la Integración de una Lengua Extranjera]. La traducción es de Candelaria Olvera.

Por su parte, el Centro Europeo para las Lenguas Modernas (CELM) (2011) publica el Marco Europeo para la Educación de la y el profesor de AICLE y en su apartado de terminología lo define como “*A dual-focused approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels*”¹⁴ (CELM, 2011, p.11).

En una obra sobre las ventajas del bilingüismo, (Marsh et al., 2020) refieren que el AICLE es un enfoque que combina el aprendizaje consciente, (pedagógicamente planeado, con el estudio de reglas, de vocabulario, etc.) y el aprendizaje por adquisición (o subconsciente), que deriva de la exposición a la lengua o de la inmersión en un contexto donde el uso del segundo idioma es reiterativo y donde el filtro afectivo puede disminuir en favor del aprendizaje del idioma. Es importante indicar que en ese trabajo los autores también señalan que el filtro afectivo es la activación de un estado emocional que obstaculiza el aprendizaje cuando es alto y que lo facilita cuando es bajo.

En síntesis, y como referencia fundamental para este análisis, el AICLE es definido como un enfoque de enseñanza amalgamada de dos esferas, la del contenido de una disciplina y la de una lengua extranjera, cuyo objetivo es lograr el aprendizaje equilibrado de los dos aspectos mediante el desvío de la atención del estudiantado del tema lingüístico, para favorecer la reducción del miedo a expresarse en una lengua distinta a la materna, y aumentar el desempeño comunicativo en una segunda lengua.

¹⁴ [Un enfoque educativo dual en el que una lengua adicional es usada para la enseñanza-aprendizaje de contenido y lengua con el objetivo de fomentar ambos, el dominio de la lengua y del contenido, para niveles predefinidos]. La traducción es de Candelaria Olvera.

En cuanto a las particularidades del AICLE, Coyle, Hood & Marsh, (2010) apuntan que es un enfoque educativo que brinda un valor equilibrado a la enseñanza de una lengua extranjera y al contenido de una disciplina. Se basa en una metodología específica para la enseñanza *amalgamada* tanto del idioma como del contenido y su pertinencia radica en la *convergencia* de ambos aprendizajes.

Asimismo, se agrega que “*What separates CLIL from some stablished approaches [...] is the planned pedagogic integration of contextualized content, cognition, communication and culture into teaching and learning practice*” (Coyle, 2002, como se cita en Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 163)¹⁵.

Al analizar las palabras de las y los teóricos mencionados previamente, se obtienen las características de planeación, pedagogía consciente, equilibrio entre lengua y contenido pero también entre comunicación, cultura y conocimiento, en una enseñanza que se preocupa por alcanzar altos niveles de manejo de una lengua al igual que se interesa por la adquisición de contenido en un ambiente innovador que estimula la convergencia de ambos objetivos de aprendizaje y en donde la comprensión de la cultura ajena también es importante.

Además, para cumplir con el objetivo antes mencionado, el enfoque AICLE requiere de una metodología específica que entre otras cosas, destaca la exposición explícita del andamiaje de la lengua, lo que facilita la comprensión de las estructuras lingüísticas, y se apoya también en el diseño de material didáctico con propósitos

¹⁵ [Lo que diferencia el CLIL de otros enfoques, es la integración, pedagógica planeada de contenido, conocimiento, comunicación y cultura contextualizados, a la práctica docente y de aprendizaje]. La traducción es de Candelaria Olvera.

específicos de reforzar la comprensión o adquisición del vocabulario propio de la disciplina que se enseña (Mehisto 2012, como se cita en Marsh 2012).

Es importante mencionar que también se fomenta la conciencia sobre el funcionamiento de la lengua, el desarrollo de la confianza en sí mismo cuando se habla la lengua extranjera (Coyle, 2018), y la comprensión, la tolerancia y la empatía de las y los docentes hacia el estudiantado pues puede llegar a sentir que no alcanza los objetivos de aprendizaje deseados debido a *la barrera* de la lengua, principalmente cuando la o el docente no se preocupa por enseñar la lengua sino únicamente el contenido, y no se ocupa en desarrollar estrategias que simplifiquen la construcción y apropiación de los conocimientos en ambos sentidos.

Se puede afirmar entonces que la enseñanza de contenidos y de lengua extranjera de manera integral va más allá de los conocimientos y habilidades *de y en* el idioma extranjero que posea una o un docente, ya que debiera amalgamar las destrezas metodológicas y pedagógicas que una profesora o profesor *por disciplina* pudiera tener. Se necesita que los dos ámbitos, el de la metodología y el de la lengua, sean integrados en la enseñanza, en una nueva concepción de esta y en el diseño de una metodología apropiada para responder a las demandas que un programa bicultural presenta.

La metodología que responde a estas necesidades es la del enfoque del AICLE, que se aplica de manera más general a la enseñanza de una materia en una lengua extranjera, cualquiera que se quiera mencionar, sin embargo, existe otra metodología que se ciñe a un diferente enfoque, al del uso del idioma inglés para llevar a cabo la enseñanza de diversos contenidos. Este último se conoce como EMI y se considera oportuno dedicar unos párrafos a conocerlo y a aclarar sus diferencias con el AICLE.

2.2.3 Definición y características del EMI

En México y en los países que no tienen el inglés como lengua materna u oficial, la enseñanza de contenidos se hace mayormente en este idioma, o sea, en lengua inglesa, pues es la lengua que facilita la comunicación en contextos cuyos idiomas son diversos, es decir, el inglés es considerado *lingua franca*.

Un dato relevante que pone de manifiesto la influencia que el inglés tiene en la educación a nivel internacional es el que aporta la profesora Jennifer Jenkins, jefe del departamento de *Global Englishes* de la Universidad de Southampton, Inglaterra, en un video publicado en la plataforma de enseñanza consagrada al EMI, allí se menciona que los hablantes nativos de inglés representan una pequeña minoría de los usuarios del inglés en el mundo. Considera que podría ser incluso de menos del 20%.

“Native English speakers are a very tiny minority of English users in the world. I think it’s probably true to say, now, that we would be less than 20 % -that at least four out of every five users of English in the world is a non-native English user” (futurelearn.com 2021, 0m17s)¹⁶.

Se hace énfasis en la minoría de hablantes anglófonos nativos con el objetivo de destacar que la gran mayoría de los hablantes del inglés son personas que han aprendido este idioma como segunda lengua, (o tercera, cuarta), generalmente de manera escolarizada. Por tal motivo es importante anotar que existe una metodología de enseñanza que utiliza como herramienta el idioma inglés para alcanzar sus objetivos de aprendizaje y que se conoce como el ya citado EMI.

Para entender mejor qué es EMI, se presenta a continuación una de las definiciones encontradas en el sitio de *EMI Oxford research group*, en donde se

¹⁶ [Los hablantes nativos de inglés son una muy pequeña minoría de los usuarios del inglés a nivel mundial. Creo que es justo decir, ahora, que podríamos ser menos del 20% -lo que significa que al menos cuatro de cada cinco usuarios del inglés en el mundo es un usuario no-nativo]. La traducción es de Candelaria Olvera.

plantea que EMI se refiere a “*the use of English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English*”¹⁷ (Macaro et al., 2018, p. 37 como se cita en emi.network, 2019).

Otra conceptualización de este enfoque indica que en EMI se lleva a cabo la instrucción, por medio del inglés, de materias no lingüísticas, y que está dirigida a estudiantes cuya segunda lengua es dicho idioma (Hellekjær, 2017, como se cita en Cortés, 2020).

En el contexto mexicano en donde la preponderancia del inglés es innegable, esta metodología que imparte la enseñanza de contenidos a través de la lengua inglesa, se puede tomar como equiparable al AICLE / CLIL pues, como ya se comentó, el inglés funge como *lingua franca* al ser definido como la lengua de contacto entre personas que no tienen en común ni una lengua materna ni una cultura nacional y para quienes el inglés es el idioma extranjero de comunicación elegido (Firth, 1996, p. 240 como se cita en Seidlhofer, 2004), sin embargo, este predominio también puede originar una confusión entre los términos, razón por la cual es significativo conocer las características propias de cada uno de ellos.

2.2.4 Diferencias entre AICLE y EMI

Algunos estudiosos remarcan la diferencia entre AICLE (CLIL) y EMI, como es el caso de la Dra. Page de la Universidad de Southampton, quien indica que en EMI “*English*

¹⁷ [El uso del idioma inglés para enseñar materias académicas (diferentes al inglés mismo) en países o jurisdicciones donde el lenguaje principal de la mayoría de la población no es dicha lengua inglesa]. La traducción es de Candelaria Olvera.

*is the vehicle for instruction, though with academic content is conveyed to students. We are not teachers OF english but teachers IN english [...] CLIL has 2 fonctions: to teach both content and a language at the same time*¹⁸ ([futurelearn.com](https://www.futurelearn.com), 2021, 4m11s), se observa entonces que el objetivo de aprendizaje del EMI es solo el contenido, en cambio, para el AICLE, la finalidad es alcanzar una competencia en la materia al igual que en la comunicación en una lengua extranjera.

Así se expresa también en la siguiente cita *“En EMI los objetivos de aprendizaje se enfocan en el contenido y a los estudiantes se les evalúa el aprendizaje del contenido y no el desempeño de la lengua”* (Cortés, 2020, p.21)

En el contexto del EMI se enseña el contenido de una materia *en inglés*, es decir, a través del inglés y, el uso y estructuras del idioma, no representan en sí un objetivo de este tipo de enseñanza, por lo que el aprendizaje de la lengua se hace más de manera incidental que formal. Además, el término EMI se refiere a una sola lengua de instrucción, el inglés, a diferencia del concepto de AICLE/CLIL, que atañe a cualquier lengua extranjera.

También existe una diferencia en cuanto a los términos que se emplean en la nomenclatura de ambos enfoques, en EMI se hace uso del término instrucción, mientras que en el AICLE se hace referencia al aprendizaje; en EMI el inglés es un idioma adicional (Dafuz y Smit, 2020, como se cita en Cortés 2020), mediante el cual se comparten los conocimientos, en cambio, en AICLE es el idioma en el que se construyen los conocimientos.

¹⁸ [El inglés es el vehículo para la impartición de contenido, nosotros no somos maestros de inglés sino maestros en inglés, mientras que CLIL tiene 2 funciones: la enseñanza del contenido al mismo tiempo que la enseñanza del idioma]. La traducción es de Candelaria Olvera.

Por otra parte, en un estudio realizado sobre EMI se encontró que el rol de la o el profesor de lenguas había cambiado ya que anteriormente las y los docentes de una disciplina, si bien consideraban que estudiar la materia en inglés era benéfico para el progreso del estudiantado en el manejo de un idioma extranjero, no se consideraban las y los responsables de facilitar la comprensión del contenido o de brindar herramientas de vocabulario técnico o específico de la materia, se suponía que las y los estudiantes fuesen responsables de su propio progreso en el idioma (Dearden, 2014).

De la aceptación o no de esta responsabilidad en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera se desprende la implementación de una pedagogía y metodologías tendientes a reforzar el aprendizaje del área lingüística y, con ello se acepta o no la ocupación por parte del cuerpo docente de exponer la estructura de la lengua, más allá del léxico propio de la disciplina, de desarrollar actividades y materiales didácticos que coadyuven a la adquisición del idioma abordado y al aumento de la confianza de las y los aprendices al momento de expresarse en un segundo idioma.

El nuevo paradigma, en el que las y los docentes sí se asumen como responsables de conocer e implementar metodologías para fomentar tanto el aprendizaje de la materia como el de la lengua extranjera es una particularidad del AICLE que precisa ser destacada, sobre todo al momento de identificar las competencias que nutran el diseño del perfil profesional de una o un docente que pretenda lograr de manera equilibrada, el aprendizaje de ambos aspectos.

Es así como los términos AICLE y EMI deben ser entendidos de manera diferente y, por lo tanto, contrastar las necesidades de enseñanza de una lengua extranjera en la UTR con el enfoque AICLE, justamente para identificar si las

competencias deseables en las y los docentes, pudieran nutrirse de este último enfoque. Se presenta a continuación la tabla 2 en la que se resumen estas diferencias.

Tabla 2: Diferencias entre el AICLE y el EMI

	AICLE	EMI
Significado del acrónimo	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera	English as a Medium of instruction
Definición	Es un enfoque de enseñanza amalgamada de dos esferas, la del contenido de una disciplina y la de una lengua extranjera, cuyo objetivo es lograr un aprendizaje equilibrado de los dos aspectos mediante el desvío de la atención del estudiantado del tema lingüístico para favorecer la reducción del miedo a expresarse en una lengua distinta a la materna, y aumentar el desempeño comunicativo en una segunda lengua.	Es un enfoque en el que el que se hace uso del idioma inglés para enseñar materias académicas (diferentes al inglés mismo) en países o jurisdicciones donde el lenguaje principal de la mayoría de la población no es la lengua inglesa.
Idiomas en los que se imparte la enseñanza	Cualquiera que represente un idioma extranjero para la población que lo adopte.	Inglés exclusivamente
Función de la lengua extranjera	Objeto de la enseñanza “clases DE un idioma extranjero”	Vehículo de la enseñanza “clases EN un idioma extranjero (inglés)
Objetivo de la enseñanza	Dual, amalgamado entre contenido y lengua extranjera	El contenido de la disciplina
Visión de la educación	Como proceso de enseñanza-aprendizaje	Como instrucción
Aprendizaje de la lengua extranjera	Planeado (Objetivo de la enseñanza)	Incidental
Aprendizaje del contenido de una disciplina	Planeado (Objetivo de la enseñanza)	Planeado (Objetivo de la enseñanza)
Exposición del andamiaje de la lengua	Presente	Ausente
Preocupación o Énfasis en el léxico propio de la disciplina	Presente	Ausente
Diseño específico de material didáctico que refuerce el aprendizaje de la lengua estudiada	Presente	Ausente
Recursos pedagógicos y metodológicos requeridos por los docentes	Generales de la docencia y específicos del AICLE	Generales de la docencia
Desarrollo de la competencia en la lengua extranjera	Se desarrolla durante la formación	Adquirida con anterioridad (se requiere un nivel específico del conocimiento)

		de la lengua para poder iniciar con clases de este tipo)
Evaluación del contenido Evaluación de la lengua	Se evalúan ambos aspectos	Se evalúa sólo el contenido
Papel de la o el estudiante	Activo en cuanto al aprendizaje del contenido Activo en cuanto al aprendizaje de la lengua	Activo en cuanto al aprendizaje del contenido Pasivo pues ya tiene el conocimiento de la lengua (o algún conocimiento que le permita ingresar a estos cursos)
Papel de la o el docente	Responsable de la enseñanza de contenido Responsable de la enseñanza de la lengua extranjera Responsable de aspectos pedagógicos y metodológicos generales Responsable de aspectos pedagógicos y metodológicos específicos de este enfoque	Responsable de la enseñanza de contenido Responsable de aspectos pedagógicos y metodológicos generales

Fuente: Elaboración propia a partir de las definiciones de AICLE y EMI citadas en este capítulo.

2.2.5 Grupos de competencias del docente bilingüe, bicultural o de AICLE

Los cambios que el siglo XXI ha traído consigo se han dado en diferentes contextos, entre ellos el educativo, y han llevado a plantearse nuevas incógnitas sobre el papel de la y el docente en la época de la sociedad de la información. Las funciones y características de una o un profesional de la educación de antaño no son las mismas que las que ahora se requieren con el fin de proveer a las y los estudiantes de herramientas adaptadas a las necesidades que emanan de estos cambios.

“La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse a situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria y rápida y permanente evolución cultural y social” (Bar, 1999, como se cita en Galaviz, 2007, p. 50).

Perrenoud, (2004) abona a esta idea al afirmar que:

“La profesión docente no es inmutable, sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas), o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo; para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los alumnos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma” (p.6).

El AICLE es una visión introducida en la década de los 90 en la enseñanza de lenguas extranjeras, un concepto que ha cambiado la metodología tradicional, en la que la enseñanza de un segundo idioma se hacía de forma independiente a las materias no lingüísticas, y que exige que la o el profesor cuente con una formación específicamente en este campo.

Por esta razón, la investigación que se realiza pretende conocer las competencias que afianzan el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo este enfoque, sin dejar de considerar que el cuerpo docente se forma en primer lugar, en aspectos pedagógicos globales para luego desarrollar sus habilidades en áreas más específicas como la enseñanza del uso de las TIC o las propias del AICLE, por lo que es pertinente conocer cuáles son las competencias *generales* de las y los docentes al inicio del siglo XXI.

Braslavsky (1998, como se cita en Galaviz, 2007) refiere que las competencias de una o un docente actual deberían estar relacionadas con la solución de conflictos *“coyunturales, [...] estructurales, [...] y con procesos de especialización”* (p. 50). Las denomina como competencias pedagógico, didáctico y político estructurales las primeras; productivas e interactivas, las segundas; y especificadoras las últimas.

Por otra parte, Perrrenoud, (2004) postula 10 grandes familias de competencias prioritarias de la y el docente que, como él mismo señala, *“debe decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia”* (p. 4), y se expresan a continuación:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

En ambos casos se piensa que no basta cumplir con el papel de la o el instructor de la escuela tradicional, la y el profesor del s. XXI va más allá de ser poseedor y transmisor del conocimiento, se convierte en creador de sentido y, por lo tanto, la y el educando también abandona la actitud receptora para convertirse en co-creador de ese sentido.

De acuerdo con Galaviz (2007) *“para ser competente no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar holísticamente como sujeto que hace parte y se integra a esa realidad que se quiere comprender”* (p. 51); más adelante agrega que:

“Todo ser humano posee competencias que suponen la integración de varios elementos: el conjunto de conocimientos necesarios para su desarrollo (aprender a conocer), las habilidades y destrezas requeridas para realizar una actividad (aprender a hacer), la actitud orientada a su realización con resultados

eficientes (querer hacer) y los rasgos de personalidad del sujeto (autoestima, valores)” (p.52).

Como es posible observar, las competencias generales (pedagógicas, productivas, de especialización, tecnológicas, etc.) se conciben en el marco de la adquisición, movilización, desarrollo y demostración de competencias en cuanto a las tres dimensiones mencionadas en el primer capítulo de la investigación y que se dan siempre en un contexto determinado.

Un aspecto importante del desarrollo de estas habilidades se refiere al que se ha originado con la evolución de las TIC, el saber conocer, saber hacer y saber ser respecto al uso de las TIC en la docencia, forma parte fundamental de las competencias con las que una o un docente de este siglo debe contar.

De acuerdo al Marco de Referencia de Competencias Digitales Docentes (MRCDD), (2022), el profesorado debe desarrollar competencias agrupadas en cinco aspectos esenciales: el compromiso profesional, el contenido digital, la enseñanza y aprendizaje, la evaluación y retroalimentación, el empoderamiento del alumnado y el desarrollo de la competencia digital del alumnado, éstas a su vez se estructuran dentro de tres grupos: “*Competencias profesionales [...], Competencias pedagógicas [...]* *Competencias docentes para el desarrollo de la competencia digital del alumnado*” (MRCDD, 2022, p. 11).

Ahora bien, dado que el objetivo del trabajo aquí presentado es determinar cuáles son los requerimientos de una y un docente bilingüe o bicultural para ser competente profesionalmente, de acuerdo a lo que expresen los miembros de las carreras de TSU DNAM y LINM de la UTR, no se hace una profundización en el tema de las competencias docentes generales, más bien se abordan de forma específica

aquellas que conciernen a los procesos de especialización a los que hace referencia Braslavsky, que para este caso son los del AICLE, y que enmarcan los resultados de la investigación.

Debido a lo anterior, en este apartado se trata el tema de las competencias específicas del profesional del AICLE lo cual puede enriquecer el encuadre integral de este estudio. Así, se describe a continuación lo que, con base en las investigaciones realizadas en Europa (área geográfica de mayor desarrollo del AICLE), se considera ideal en cuanto a la competencia de la y el docente bicultural, sin olvidar pues que el objetivo fundamental de este trabajo será identificar los requerimientos expresados en un contexto acotado, el de la universidad objeto de esta investigación.

La cita que se presenta a continuación recuerda la importancia de adaptar al contexto lo ya estudiado a nivel más amplio.

“The complexities of CLIL, and particularly the importance of the context in which it is situated, demand an understanding of the why and the how. We know that CLIL must take account of local and regional needs as well as national and transnational exigencies which evolve from more generalizable rigorous principles”¹⁹ (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 57).

Los estudios sobre el AICLE han sido desarrollados profunda y primordialmente en el contexto europeo, es la UE la que ha fomentado, analizado, promovido, evaluado y sugerido diversos aspectos relacionados con la enseñanza de contenido en una lengua diferente a la materna.

En 2011 se publicó un marco de referencia para la formación de las y los profesores de AICLE, mencionado anteriormente en el apartado 2.2.2, en él se

¹⁹ [Las complejidades del CLIL, y particularmente la importancia del contexto en el cual está situado, requieren una comprensión del por qué y el cómo. Sabemos que CLIL debe tomar en cuenta las necesidades locales y regionales, así como las exigencias nacionales y multinacionales que evolucionan a partir de los más generalizables principios precisos]. La traducción es de Candelaria Olvera.

describen las competencias deseables en el cuerpo docente de este tipo de enseñanza. Se consideran ocho grupos generales titulados según el tipo de competencia que integran. Dichos conjuntos son los que se listan a continuación:

1. Reflexión personal o autoconocimiento. Se refiere al desarrollo cognitivo, social y afectivo del docente como parte fundamental de su capacidad de brindar apoyo a las y los estudiantes en estos mismos aspectos.
2. Fundamentos del AICLE. Concierno a la comprensión de diversos conceptos que son fundamentales para el AICLE y cómo estos se relacionan con el logro de los objetivos de aprendizaje.
3. Tener conciencia del contenido y de la lengua. Tanto el conocimiento de la lengua utilizada como del contenido de la materia que se enseña están estrechamente ligados y entre mejor se conozca la primera mejores serán los resultados en el segundo, por lo que una o un docente debe entender la importancia de esta interrelación y fomentar su crecimiento en estos aspectos.
4. Metodología y evaluación. La incursión en esta innovadora metodología ha traído consigo nuevos retos en cuanto a la forma de enseñar y de evaluar, razón por la cual es importante mejorar estrategias pedagógicas y de evaluación. Para ello, el Marco de Referencia en el que se apoya este apartado sugiere que la o el profesor de AICLE debe considerar su habilidad de fomentar en el alumnado la construcción de su capacidad de aprendizaje; también es relevante su propia competencia para cooperar con las y los colegas; implementar estrategias *ad hoc* al nuevo contexto de enseñanza, es decir, a los cursos de tipo AICLE; diseñar instrucciones y mantener focalizada la enseñanza; construir experiencias de

aprendizaje significativas y seguras y, finalmente, ser capaz de establecer métodos de evaluación pertinentes para este tipo de aprendizaje.

5. Investigación y evaluación (autoevaluación). En este caso se alude a la capacidad de desarrollar investigación y reflexión además de considerar la evaluación a través de diferentes medios o estrategias con el fin de conocer su propia práctica y mejorarla, fungiendo como un modelo para los propios alumnos y alumnas.
6. Recursos y ambiente de aprendizaje. El AICLE demanda un gran compromiso por parte de la y el profesor para crear recursos adecuados al tipo de enseñanza y ambientes de interacción más enriquecidos.
7. Manejo de grupo. Se trata del conocimiento de estrategias y dinámicas específicas que favorezcan el AICLE, se auxilia en la participación activa de las y los alumnos en la co-construcción del aprendizaje.
8. Gestión del AICLE. Se fundamenta en la colaboración de todos los involucrados en el AICLE, tanto estudiantes como docentes (de contenido, de lengua o de AICLE), madres y padres de familia, cuerpos directivos y administrativos. Todos deben comprender las necesidades de un programa de esta clase, así como el rol que cada uno de ellos juega en el AICLE.

Por otra parte, Llorida (2010, como se cita en Marsh, 2012) señala que una de las competencias esenciales de la profesora o el profesor AICLE es la referente a la dimensión de la metacognición de la lengua implícita en el conocimiento de la misma. Esta comprensión metacognitiva le permite tomar decisiones en cuanto a la planeación y ejecución de sus clases.

Según el padre de esta metodología *“CLIL context require linguistically-aware teachers, whether they are specifically working on language or content [...] in their teaching they need to use compensatory methods where attention is given continually to aspects of language”*²⁰ (Marsh, 2012, p. 62).

Como se evidencia en los párrafos anteriores, la importancia de la conciencia lingüística, entendida como la integración de la esfera del contenido y de la lengua, además de la comprensión de las interrelaciones que se dan de esta simbiosis, queda de manifiesto como una competencia fundamental que requiere ser desarrollada y finalmente adquirida por el tipo de docentes al que se refiere esta investigación. Ésta misma es parte del grupo de competencias número tres que se especifican en el marco de referencia del CELM.

El hecho de ser consciente de la importancia de ambos aprendizajes conlleva al desarrollo de estrategias que refuercen las posibles carencias en la comprensión del contenido debido al uso de un lenguaje específico complejo, por lo que las y los profesionales del AICLE deben desarrollar métodos de apoyo para facilitar la adquisición y la construcción de conocimiento al solventar posibles conflictos referentes a los aspectos lingüísticos.

Además, Wolf (2012 como se cita en Marsh, 2012) declara que para lograr que las competencias enumeradas en el marco de referencia citado sean adquiridas, es necesario que la o el docente cuente con un conocimiento básico de cómo es que se aprende una lengua en el contexto del CLIL, lo cual implica estar familiarizado con los

²⁰ [El contexto del CLIL requiere conciencia lingüística por parte de los maestros, tanto si trabajan específicamente en lo que concierne a la lengua o en lo que concierne al contenido [...] en su práctica necesitan usar métodos compensatorios en los que la atención se da continuamente a aspectos del lenguaje]. La traducción es de Candelaria Olvera.

conceptos referentes a la adquisición de una segunda lengua, saber las diferencias entre aprendizaje de lengua primera (L1) y de lengua segunda (L2) y cómo se almacena y se asimila una nueva lengua, entre otros aspectos. Es evidente que además del contenido y del conocimiento lingüístico, la o el enseñante de AICLE debe tener nociones de cómo se aprende un idioma extranjero, por lo que la incursión en la neurociencia puede ser un factor relevante.

Se puede afirmar que los últimos ejemplos de competencias, referentes al conocimiento de la lengua, a la metacognición y al saber cómo se adquiere una L2, pueden situarse en las habilidades de la esfera del saber conocer.

En otra esfera es posible incluir la capacidad de mostrar el andamiaje lingüístico sobre el que se construye el conocimiento. Por ejemplo, como ya ha sido referenciado anteriormente, Mehisto (2012, como se cita en Marsh 2012) apunta que el lenguaje académico no siempre es enseñado como tal, agrega que este tipo de lenguaje necesita ser parcializado y evidenciado a las y los estudiantes para facilitar su uso, una vez que ha sido expuesto. De ahí que ser capaz de identificar, dividir y mostrar el lenguaje académico, más allá de lo que a la terminología específica o técnica de una disciplina se refiere, es una de las características que se deben fomentar en la dimensión del saber hacer.

Cada uno de los grupos señalados en el marco de referencia del CELM contiene diversas competencias que se busca desarrollar, éstas a su vez pueden ser clasificadas en cada una de las dimensiones que conforman el universo de las competencias y que se contrastan con las necesidades expresadas por los diferentes grupos al que se dirigen los instrumentos de investigación: el de las y los docentes, el de las y los estudiantes y el de las y los directivos de las carreras ya nombradas.

Para sintetizar este apartado, es importante señalar que la o el profesor debe mostrar competencias genéricas que corresponden a su labor como docente, entre ellas las mencionadas por Perrenoud, Braslavsky o por el MRCDD, sin embargo, el problema de esta investigación radica en determinar cuáles son las competencias que se insertan en el campo disciplinar del enfoque del AICLE, al considerar como referente los ocho grupos mencionados en la publicación del CELM y extrapolarlos a un contexto determinado, el de las carreras con perfil internacional de la UTR.

CAPÍTULO III

LA TEORÍA CURRICULAR COMO FUNDAMENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS QUE FORTALECEN EL DISEÑO DEL PERFIL PROFESIONAL DE LA Y EL DOCENTE BILINGÜE, BICULTURAL O DE AICLE

La teoría curricular es un pilar para la práctica educativa, cualquier decisión que se tome respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje debe enmarcarse y sustentarse en un plan curricular elaborado precisamente para unas circunstancias y un público específico. Llevar a cabo la labor educativa sin la orientación que brinda el plan curricular es conducirse de manera errática y perderse en los contenidos y las metodologías, los objetivos, etc. Ser consciente de la relevancia del adecuado diseño de un currículo es el primer paso para empezar un recorrido educativo exitoso, o al menos, que cuente con los mejores augurios.

De ahí la importancia de esclarecer los principales conceptos de la teoría sobre el diseño curricular, tales como: el currículum, currículo o plan curricular, el perfil profesional, los modelos de diseño curricular dentro de los cuales cabe destacar el que se basa en competencias pues es el que hace mayores aportaciones a la identificación de las características deseables en las y los docentes biculturales de nivel superior.

Entender los principales conceptos del diseño curricular puede nutrir la argumentación de esta investigación ya que tiene por objetivo enriquecer el perfil profesional de la y el docente que implementa un plan en el que se incluye la enseñanza de contenidos a través de un idioma extranjero, AICLE.

Por tal motivo se presentan en este capítulo los principales conceptos pertenecientes a este ámbito, tales como el diseño curricular y sus enfoques, el plan curricular y sus fuentes, componentes y elementos, así como las metodologías que se siguen para determinarlo y más específicamente, se habla del perfil profesional y de la identificación de competencias para su diseño, para llegar finalmente a crear una metodología de análisis propia de este trabajo basada en una propuesta metodológica de Frida Díaz-Barriga.

Todo ello con la finalidad de entender el contexto en el que se incide al cuestionar sobre las necesidades de enseñanza de los grupos que son el objeto del presente estudio y de cómo es posible integrarlas a manera de competencias que puedan ser valoradas en el diseño de un perfil profesional del cuerpo docente de materias no lingüísticas.

3.1 El plan curricular o currículum

El término *currículum* se origina en las universidades de Glasgow y Leiden hacia principios del siglo XVII, pero ya en el siglo XVI, el vocablo *curro* era entendido por los monjes jesuitas como el recorrido ordenado y secuencial de los estudios, que, aunado al significado propio del vocablo latino de *carrera*, se concebía como recorrido de vida o de estudios (Casarini, 2016).

La autora mencionada señala que es difícil definir este concepto pues es cambiante, tanto como lo son las ideas mismas o la vida social de la que se desprende. Si embargo, distingue cuatro enfoques de la teoría curricular a los que se circunscribe la definición de currículum, así se puede entender como “*la suma de exigencias*

académicas o estructura organizada de conocimiento [...] como base de experiencias de aprendizaje [...] como sistema tecnológico de producción [...] como puente entre la teoría y la práctica” (Casarini, 2016, p. 18).

La primera visión concede un sitio preponderante al conocimiento, por lo tanto, define currículo como la organización de la transmisión de conocimientos específicos a fin de que el estudiantado los incorpore, esta idea establece una relación por semejanza entre las definiciones de currículo y de materias o asignaturas.

El segundo enfoque entiende el concepto de currículo a partir de la inclusión de la o el estudiante en su definición. Aboga no sólo por el contenido sino por el desarrollo de capacidades y habilidades de las alumnas y alumnos y se preocupa por los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje, de ahí que señale que currículo es la *“programación de experiencias de aprendizaje basadas en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, moral y social del aprendiz [...]” (Casarini, 2016, p. 20).*

Para la tercera corriente, según la autora referida, la educación se aborda desde una visión esencialmente burocrática-administrativa cuyo fin es lograr ser eficiente en la obtención de resultados que se manifiestan en conductas observables de parte de las y los alumnos. El currículo es una estructura ordenada que expresa los objetivos que se debe alcanzar a través de la enseñanza. En este caso, es importante hacer notar que el papel de las y los profesores consiste en ejecutar lo establecido en el documento que contiene las metas que se desean alcanzar.

Sin embargo, la autora menciona que existe una visión aún más amplia sobre el currículo, en esta se le considera como un proyecto, es entonces posible integrar lo que sucede en el ejercicio cotidiano entre el estudiantado y el profesorado como principio definitorio del concepto. Hasta este momento el currículo

“se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar (...) y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos (por lo que cumple con dos funciones) hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica” (Casarini, 2016, p. 12).

Es así que este último abordaje, originado en la década de los setenta, se pregunta si solamente las finalidades dan origen al currículo, o también interviene lo que sucede en la práctica para establecer su definición. En este caso se concibe el currículo como un hilo conector entre los objetivos, el desarrollo y la realidad de la práctica, en donde el rol de profesoras y profesores se incrementa y va desde la concepción, la implementación hasta la evaluación, convirtiéndolos en investigadoras o investigadores que, a través de la reflexión sobre su ejercicio y sobre lo que sucede realmente en el aula, abonan a una adecuación del currículo que ya no sólo ejecutan, sino que pueden enriquecer.

Por otra parte, también se destaca la relación entre la teoría y la práctica, y se define el currículo como *“el intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”* (Stenhouse, 1975, como se cita en Barraza, 2018, p. 5), en otras palabras, es el documento que relaciona las intenciones educativas con lo que sucede en las aulas, también considera al profesorado como partícipe fundamental en el diseño del currículo²¹, idea que coincide con la concepción de Casarini.

²¹ Stenhouse propone un modelo de diseño curricular centrado en la investigación, el currículo es un ente inacabado que está siempre nutriéndose de la información que el docente proporciona, por lo que el papel que le brinda a la o el profesor es primordial para este modelo llamado, de investigación.

El hecho de indagar sobre las necesidades que surgen en la interacción cotidiana entre estudiantes y docentes de cursos bilingües se inserta en el último enfoque mencionado, por lo tanto, la acepción del término currículo que se adopta para esta investigación es esta última, en donde el currículo está en constante construcción. Desde esta perspectiva, el cuerpo docente y el alumnado son “*actores curriculares*” (Casarini, 2016, p. 23), es decir, fuentes de retroalimentación y por lo tanto de enriquecimiento permanente del propio currículo.

La búsqueda de competencias para el diseño de un perfil profesional, se lleva a cabo en el contexto del plan curricular por lo que, en los siguientes párrafos, se hace un breve comentario sobre las fuentes, los componentes y elementos que lo conforman.

3.1.1 Fuentes

Para la elaboración del currículo se requiere obtener información que surge de fuentes diversas, definir los componentes que lo integran y especificar los elementos que debe incluir, así se señala que “*El primer eslabón en la compleja cadena de problemas que es inevitable afrontar y resolver en el proceso de elaboración de un Diseño Curricular concierne a sus fuentes*” (Coll, 1991, p. 33).

La realización de un currículo se alimenta de una serie de exploraciones y datos que surgen de contextos diversos tales como la economía, la cultura, la sociedad, la filosofía, la psicología, etc., dichos contextos son llamados fuentes y se distinguen los que se mencionan a continuación:

La fuente epistemológica. Se refiere a la concepción de qué es y cómo se adquiere el conocimiento. El enfoque que se dé a estas preguntas es lo que sustenta la visión del conocimiento sobre la cual se hace el diseño curricular, *“la perspectiva sobre el currículum es incompleta si los diseñadores no reflexionan sobre la naturaleza del conocimiento que van a seleccionar y estructurar”* (Casarini, 2016, p. 65).

El AICLE se presenta como un enfoque innovador en cuanto a la adquisición del conocimiento por dos razones principales: la primera radica en la propuesta de la integración de la enseñanza de lenguas extranjeras y del contenido, la segunda es la introducción de la idea de que la competencia en una segunda lengua puede incrementarse cuando las o los estudiantes focalizan su atención en el contenido, lo cual ejerce un efecto positivo en la reducción del filtro afectivo²², uno de los principales obstáculos que se presentan en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Desde el enfoque del AICLE, el miedo que muchas y muchos aprendices experimentan al expresarse en una segunda lengua cede y deja de ser el factor principal del que se está consciente, así se permite una focalización en el contenido y un desdibujamiento de la preocupación por la nueva lengua, por consecuencia se da una disminución de dicha barrera emocional, lo que facilita la adquisición de la lengua extranjera que se estudia (Marsh *et al.*, 2020).

²² Recuérdese que el filtro afectivo se entiende como la emoción positiva o negativa ante el aprendizaje de una lengua extranjera y que puede elevarse o disminuir según las circunstancias en las que se encuentre el estudiantado. (Véase: David Marsh, (2020) *La ventaja de ser bilingüe: el impacto del aprendizaje de lenguas en la mente y el cerebro.*

Así, este sentimiento adverso se ve reducido y, en algunos casos, incluso superado cuando se relaja la preocupación por el tema lingüístico, de manera que la obtención del conocimiento y apropiación del mismo se dan de forma casi incidental.

La fuente psicopedagógica. Considera la información sobre cómo se construyen los conocimientos, sobre cómo es que las y los estudiantes aprenden. Se basa en las ciencias como la psicología cognitiva, aunque también se fundamenta en las aportaciones de otras ciencias pues éstas se traslapan y son difíciles de distinguir.

En este sentido, el AICLE puede representar un beneficio para el logro de objetivos lingüísticos, ya que propone una metodología que contrasta con las anteriores en donde las lenguas extranjeras solían enseñarse como una materia más del currículo.

La aportación del AICLE que rompe con la enseñanza tradicional consiste en proponer combinar el aprendizaje del contenido y de la lengua, una metodología que como ya se señaló anteriormente, desvía la atención de esta última aún si continúa con el objetivo de la adquisición de una lengua extranjera, ayudándose de la exposición del andamiaje del idioma y la relevancia del apoyo visual construido desde este enfoque (Marsh *et al.*, 2012).

En este sentido, son relevantes los recursos pedagógico-metodológicos del profesorado, si bien es cierto que fomentar el desarrollo de competencias docentes propias de este tipo de enseñanza no es imperativo para todo aprendizaje de idiomas, sí es importante contrastar sus propuestas con las necesidades de la comunidad educativa que se estudia, con el objetivo de verificar si dichas competencias son relevantes o no en ese contexto específico.

La fuente sociocultural. Dentro de esta se incluyen la profesional, económica, institucional y la política. De acuerdo con Coll (1987, como se cita en Casarini, 2016), la escuela y la sociedad deben estar en una sinergia constante que permita la incorporación del alumnado a la cultura en la que vive para convertirse, tanto en participante activo de ella, como en creador de la misma. A fin de lograr este objetivo, el currículo debe recoger la información pertinente para establecer las intenciones curriculares que puedan asegurar que esto suceda y es justamente la fuente sociocultural la que brinda esta información.

La sociedad del siglo XXI requiere profesionales que puedan hacer frente a su labor a nivel nacional pero también internacional, la globalización ha traído consigo oportunidades de interacción en sociedades distantes y de lengua y cultura diversas, las y los nuevos profesionistas deben contar con competencias lingüísticas más amplias que les permitan integrarse de manera exitosa a estos nuevos ámbitos. De ahí la relevancia del sistema BIS adoptado por la UTR para responder a la demanda de profesionales con habilidades para integrarse al campo laboral en instituciones o empresas internacionales.

3.1.2 Componentes

César Coll (2001) señala que el currículo está compuesto por información específica sobre qué, cuándo y cómo enseñar, pero también sobre qué, cuándo y cómo evaluar. Respecto al qué de la enseñanza, se deben indicar los contenidos educativos, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, así como las capacidades cognitivas, psicomotrices, etc., que se desean desarrollar. Para establecer el cuándo

de la enseñanza, hay que considerar la pertinencia, adecuación y equilibrio de los contenidos, la coherencia de las disciplinas, la continuidad y la progresión que éstos siguen y la definición de ejes horizontales y verticales de las disciplinas. Como tercer punto, se establece el cómo enseñar, es decir, cuáles son los aprendizajes necesarios y qué metodología, qué estrategias, qué método didáctico y qué actividades se tienen que desarrollar para alcanzar este aprendizaje.

Las mismas preguntas, aplicadas ahora a la evaluación, representan otro de los componentes del currículo. Para Coll (2001) se deben especificar las categorías o los logros de aprendizaje, los instrumentos, medios y sistemas de calificación, así como los momentos en los que se debe evaluar, al inicio, durante el proceso y al final del desarrollo del currículo.

“La evaluación -inicial, formativa y sumativa- está plenamente integrada en el proceso educativo, es parte de él [...] debe incluir una perspectiva de conjunto sobre el qué, cómo y cuándo evaluar [...] destacando su utilidad como instrumentos de control y de ajuste de la acción pedagógica” (Coll, 2001, p. 130).

Aquí surge uno de los elementos que apoyan la investigación sobre las competencias docentes de la enseñanza bicultural. Coll (2001) afirma que la evaluación tiene dos funciones principales, la de ajustar la pedagogía a las necesidades cambiantes de los educandos y la de visualizar si se han alcanzado las intenciones del proyecto. En la actualidad, la enseñanza de un idioma extranjero se ha vuelto una necesidad más imperiosa a nivel mundial por lo que es recomendable adaptarse a esta exigencia.

México, por ejemplo, como miembro de la OCDE realizó reformas educativas en 2006 y 2008 con la finalidad de *“desarrollar competencias para una mejor integración de los estudiantes en la sociedad contemporánea”* (ODCE, 2010, p.11) dentro de las cuales se enlista la capacidad de expresarse en una lengua extranjera,

se observa entonces un acomodo de las políticas educativas para dar respuesta a las demandas actuales.

Por otra parte, también se ha constatado que los resultados de aprendizaje se alcanzan en habilidades de comprensión, pero no de producción, y específicamente, no en la producción oral, por lo que hacer adecuaciones en la metodología de los planes de enseñanza bicultural para responder más eficazmente a las nuevas demandas de la enseñanza en el siglo XXI es un motivo de reflexión.

México es uno de los países con menor manejo del idioma de acuerdo al English Proficiency Index de 2014. En México, la población que habla inglés está entre el 2 y el 11%, según la fuente que se consulte. De los que consideran saber inglés, el 4% lo entiende o lo lee bien, y sólo el 2% puede expresarse oralmente o por escrito en esta lengua (Instituto Mexicano de Competitividad (IMCO), 2014, p. 17).

De ahí la importancia de identificar elementos que puedan favorecer el desempeño de las y los profesionales de la enseñanza bicultural, desde su propio punto de vista, así como desde la perspectiva de las y los estudiantes y de quienes los dirigen.

3.1.3 Elementos

El currículo es *“el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”* (Coll, 2001, pp. 31-32), además afirma que el diseño curricular incluye aspectos que pueden considerarse

restringidos, como los objetivos y contenidos y otros que se refieren al cómo enseñar, es decir, a la metodología que se ha de seguir.

En este sentido Coll (2010) determina tres niveles de concreción de las intenciones educativas, en ellas se contemplan las finalidades del sistema educativo, los objetivos generales de la enseñanza, objetivos generales del ciclo como base para concretar intenciones. En el primer nivel coloca los objetivos generales del área curricular, los contenidos y objetivos terminales, en el segundo nivel está la secuenciación de los contenidos y en la tercera etapa los contenidos de las unidades elementales, así como los objetivos didácticos de cada unidad de contenido.

Se tiene entonces que los elementos que forman parte del currículo son los objetivos y contenidos que respondan a estos fines, la secuencia en la que deben dispensarse dichos contenidos de acuerdo con la complejidad y pertinencia de los mismos y, por último, el diseño de unidades específicas.

Como se señala en el capítulo II, el AICLE tiene como finalidad, a diferencia de otros enfoques, la enseñanza tanto de la lengua como del contenido, por lo que es fundamental que el cuerpo docente sea capaz de participar en la toma de decisiones sobre la secuenciación de contenidos y que posea recursos metodológicos para proyectar los bloques o secciones en los que se dividirá el contenido. Se manifiesta nuevamente la posible relevancia que las competencias de las y los docentes en torno a la enseñanza bicultural del AICLE pueden tener para los cursos implementados en la UTR.

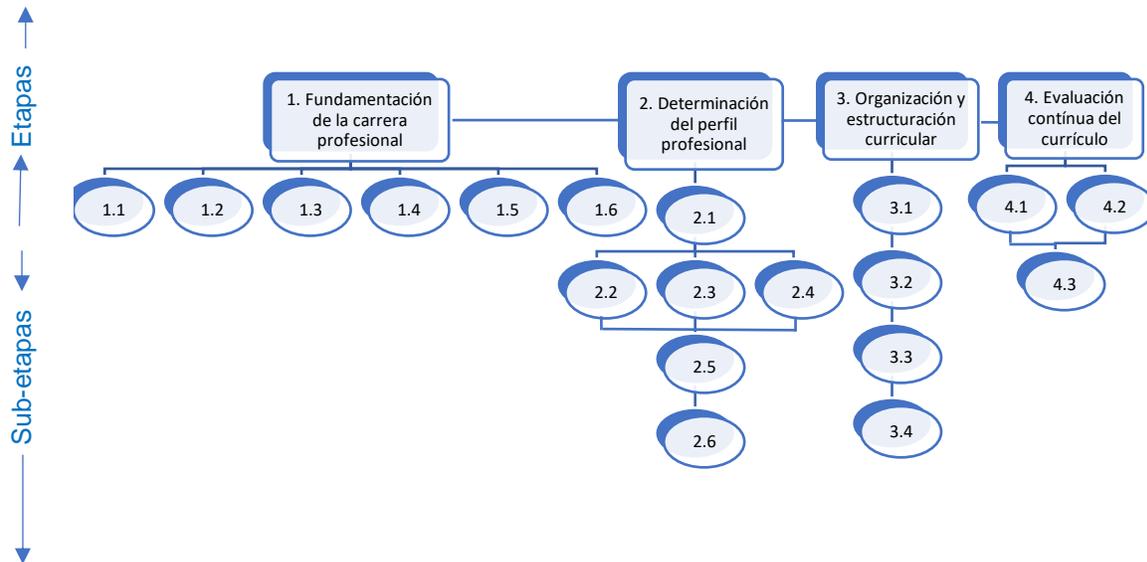
3.2 Fases del diseño curricular

Díaz-Barriga (2013) propone cuatro etapas de la metodología del diseño curricular, en donde el papel del profesorado es primordial puesto que es quien implementa el currículo, éstas son: la fundamentación de la propuesta, la elaboración del perfil profesional, la organización y estructuración curricular y la evaluación.

La fase en la que incide la investigación que se presenta es la elaboración del perfil profesional, en ella se identifican las áreas en las que se desarrolla la profesión, así como las tareas primordiales y la población o ámbito de acción del profesionista, además, es en esta fase cuando se realizan matrices tridimensionales²³ que relacionan los tres ejes anteriores con el fin de llegar a la redacción de enunciados que describan un perfil profesional. Como se muestra en la figura 6, esta fase se sitúa en la segunda etapa del proceso descrito por Díaz-Barriga.

²³ Esta metodología se utiliza como modelo para la realización de una matriz tridimensional específica para la identificación de competencias en este estudio. Este tema se aborda en el apartado 3.6.

Figura 6: Ubicación de la etapa de elaboración del perfil profesional en la metodología de diseño curricular



Fuente: Díaz-Barriga, 2013, p. 86.

Existen otras metodologías que señalan fases diferentes. Según la definición de currículo de Stenhouse, abordada en párrafos anteriores²⁴, se pueden distinguir 3 fases: la primera se refiere a la adopción de principios, la segunda a la elaboración de una propuesta y una tercera sería la puesta en marcha en la práctica cotidiana.

También Hilda Taba propone una metodología, en este caso, para el diseño de un plan curricular por objetivos, en ella considera siete etapas (Stenhouse, 2010), las cuales se muestran en la tabla 3.

²⁴ Ver apartado 3.1

Tabla No. 3: Metodología del diseño curricular por objetivos de Hilda Taba

Número de Etapa	Nombre de la Etapa
1	Diagnóstico de las necesidades
2	Formulación de objetivos
3	Selección del contenido
4	Selección de experiencias de aprendizaje
5	Organización de experiencias de aprendizaje
6	Determinación de lo que hay que evaluar y de los modos y medios para hacerlo
7	Diagnóstico de las necesidades

Fuente: elaboración propia a partir de Stenhouse, 2010, p. 91.

Como se observa en la figura 6 y en la tabla 3, la metodología más pertinente para el objetivo de este estudio es la de Díaz-Barriga ya que está diseñada para la educación superior y, por lo tanto, incluye una etapa de elaboración del perfil profesional que es justamente la que brinda una base para la identificación de las competencias con las que se robustece el desempeño de las y los profesionistas de la enseñanza bilingüe.

De cualquier manera, la formación docente es un aspecto que debe robustecerse, así se indica también en la siguiente aseveración, *“resulta extraño intentar disminuir el empleo del medio más valioso de la escuela que es el profesor [...] el progreso ha de consistir en proporcionar oportunidades para su perfeccionamiento y en particular para que afine su capacidad de juicio”* (Stenhouse, 2010, p. 54).

El rol de la y el docente en la aplicación del plan curricular es trascendente de acuerdo con la opinión de Stenhouse, pero también es evidente en el razonamiento

de Casarini (2013), esta última señala que el currículo es, por una parte, la expresión de lo que se quiere alcanzar con la enseñanza, es decir, lo ideal, y por otra, es también lo que en realidad sucede, y la realidad se da en la interacción de las y los profesores con las y los alumnos, de ahí lo significativo que resulta su labor y lo importante que es ocuparse de su formación pues, es un hecho que la o el docente funge como mediador entre el currículo ideal y el real, a los que adiciona su propia interpretación y características personales.

3.3 Tipos de currículo

Existen diferentes tipos de currículo según se enfoquen desde lo ideal, lo real o bien, desde la particularidad de quien lo implementa, o sea, de la o el docente o de la institución en la que se alberga (Casarini, 2013). En esta implementación el profesorado parte del llamado currículo formal, es decir, del documento estructurado institucionalmente que, a su vez, se ve modificado por las diversas circunstancias del trabajo diario, lo que da lugar al currículo real.

La presente investigación se nutre de este último para luego abonar al mencionado currículo formal, sin olvidar que en esta interacción se integra también un tercer tipo de currículo, uno que no fue determinado pero que de cualquier forma tiene lugar, y que se denomina currículo oculto, *“el currículo oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela”* (Arciniegas, 1982, como se cita en Casarini, 2013, p. 9).

Es innegable que la y el profesor es fundamental en el diseño de un plan curricular, sea formal, real u oculto. Así lo expresa Zabalza (1997) al manifestar la

importante labor de la o el docente al constituirse en ejecutor, pero también en elemento activo en el diseño e implementación del plan curricular establecido, que a su vez es susceptible de ser modificado atendiendo a la realidad escolar. Es así como el autor sintetiza este punto:

“Es el profesor, el que a la postre ha de llevar con su actuación a la práctica esas provisiones (se refiere a las provisiones del currículo que él llama programa). Y únicamente él podrá adoptar decisiones específicas ya referidas a su curso. Él realiza la síntesis de lo general (Programa), lo situacional (programación escolar) y lo próximo (el contexto de aula y los contenidos específicos o tareas)” (Zabalza, 1997, p. 49).

Barraza (2018) coincide en la importante labor del profesorado al señalar las tres dimensiones de la construcción del currículo, *“no se puede dejar al azar la elección de los profesores que van a atender directamente a los educandos [...] ellos son quienes realmente dan vida a todo lo planificado en la fase 1 (se refiere a la fase de planeación o diseño del contenido programático)”* (Barraza, 2018, p. 116).

En conclusión, el perfil de la y el docente que se ocupará de desarrollar un currículo, entendido en sus tres acepciones, tiene que ser definido con minuciosidad, y como parte de éste, también es sumamente importante identificar las competencias con las que debe contar para que, en caso de ser necesario, pueda enriquecer su práctica y lograr la implementación del plan curricular de la mejor manera, tal como se señala en la siguiente cita:

“Constituye una tesis de este libro la de que el desarrollo del C. (se refiere al currículo) ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor, que debe promocionar y acentuar su profesionalismo. En el desarrollo del C. (nuevamente se refiere al currículo) traduce ideas en posibilidades escolares de acción, y ayuda así al profesor a fortalecer su práctica comprobando, de modo sistemático y meditado, ideas” (Stenhouse, 2010, p. 54).

3.4 El perfil profesional

Díaz-Barriga (1996) explica que no existe una única metodología para la estructuración de un plan de estudio, para él, los diversos enfoques pueden ser sintetizados, como se muestra en la tabla 4, en dos pedagogías básicas: la industrial, identificada con la corriente curricular estadounidense y, la que surge como opción a ésta, la modular.

Tabla 4: Requisitos para la elaboración de un plan de estudios en cinco elementos

		5. Evaluación		
I. Teoría curricular estadounidense 	1. Diagnóstico de necesidades	2. <u>Perfil egresado</u> Objetivos terminales	3. Asignaturas Áreas	4. Mapa curricular
II. Teoría curricular modular por objetos de transformación 	1. Marco de referencia	2. <u>Práctica profesional</u>	3. Módulos (elección de objetos de transformación)	4. Elaboración de módulos
		5. Evaluación		

Fuente: Elaboración propia a partir de Ángel Díaz-Barriga, 1996

En ambas teorías se establecen cinco etapas para el diseño del plan de estudios y, como se observa en la tabla que precede este párrafo, la nomenclatura es diferente para el punto del que se ocupa esta investigación, puesto que es referido como perfil de egreso en la teoría estadounidense y, como práctica profesional en la modular.

Según Picazo & Ríos (2012) el perfil profesional se entiende como aquel que se adquiere durante un periodo de formación en educación superior y que se define como

la prescripción de las acciones en lo general, pero también en lo específico, de quien ha seguido una formación en la que se desarrollan conocimientos y habilidades que permitan satisfacer necesidades sociales que fueron anteriormente identificadas.

Por otra parte, se señala que el concepto de perfil profesional o de egreso, que pertenece a la teoría curricular por objetivos, se refiere: *“Únicamente a los aspectos observables del comportamiento del sujeto”* (Díaz Barriga, 1996, p. 23). En cambio, afirma que la práctica profesional es la que vincula el quehacer de la y el profesionista con la sociedad y para ello requiere una comprensión más completa del contexto social y educativo real.

Para otro autor, el perfil profesional es *“una descripción de características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales”* (Arnaz, 1981, como se cita en Díaz-Barriga, 2013, p. 87). También es considerado como *“la descripción del profesional de la manera más objetiva a partir de sus características”* (Mercado, Ramírez y Martínez, 1981, como se cita en Díaz-Barriga, 2013, p. 87).

Ante estas definiciones que coinciden en destacar las particularidades de la o el profesional, sea en el seno de la formación o en su vinculación con la sociedad durante su ejercicio profesional, el punto de encuentro se da en el hecho de que quien ejerce una profesión adquiere, desarrolla y fortalece sus competencias durante sus estudios y los pone en evidencia en el momento de ejercer su profesión, ahora bien, cabe preguntarse qué tipo de rasgos son aquellos con los que debe contar. Por lo que, al hablar de perfil profesional se hace referencia a las habilidades necesarias para desempeñar una práctica profesional, no obstante, se entiende también como las competencias que se enlistan en un perfil de egreso.

3.4.1 ¿Cómo se elabora un perfil profesional?

Casarini, (1997) declara que un perfil de egreso, en lo general, contiene la esfera de los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Afirma que *“en dichos campos se integran el saber y el saber hacer, aunque en proporciones diversas”* (p. 130), y que en su realización se especifican los *“conocimientos básicos [...] las habilidades, destrezas, técnicas [...] las actitudes [...] los espacios, sectores, lugares [...] los contenidos valiosos en nuestra cultura [...] los procesos de aprendizaje y enseñanza y las propuestas de evaluación”* (pp. 130-132). Además, menciona cinco aspectos que deben atenderse para elaborar un perfil profesional:

“Áreas de desempeño. Actividades principales del contexto profesional. Conocimientos, destrezas, habilidades operativas, organizacionales, estrategias resolutivas que ponen en juego los profesionales en su tarea. Criterios, valores y normas que guían la tarea. Actitudes en relación con la tarea y el contexto” (Casarini, 2013, p. 135)

Por otro lado, Picazo & Ríos (2012), señalan que para elaborar un perfil de egreso o profesional²⁵ se debe proseguir con los pasos que se mencionan a continuación: *“Investigar los conocimientos, metodologías y las técnicas que el profesional requiere para manejar [...] Determinar las áreas en las que puede laborar. Definir qué acciones o tareas será capaz de realizar. Determinar a los beneficiarios de su servicio profesional”* (p. 48). Es conveniente señalar que con este proceso los autores obtienen los componentes del perfil profesional que finalmente son los que dan marco a la aportación de la presente investigación.

²⁵ En la obra de dichos autores los términos perfil de egreso o profesional se usan de manera equivalente.

Para los teóricos referidos, los componentes del perfil profesional son: *“la especificación de áreas generales de conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio profesional. La descripción de tareas, actividades, acciones, etc., [...] la delimitación de valores y actitudes necesarias para el buen desempeño profesional [...]”* (Picazo & Ríos, 2012, p. 49).

A partir de cada uno de los componentes citados en las líneas anteriores, es posible determinar que el primero corresponde a la esfera del saber conocer, el segundo al saber hacer y el tercero a la dimensión del saber ser, con estos elementos y los expresados por Casarini (1997) en párrafos anteriores, para el perfil de egreso, es posible dar sustento a la metodología de esta investigación, basada en las competencias y sus dimensiones.

Adicionalmente a lo señalado, se declara que de acuerdo con Arnaz (1981) los componentes del perfil de quien egresa son: *“las áreas generales de conocimiento [...] la descripción de las tareas, actividades, acciones, etc., [...] la delimitación de valores y actitudes [...] el listado de las destrezas que tiene que desarrollar”* (Díaz-Barriga 2013, p. 91).

Finalmente, Díaz-Barriga²⁶ (1981, como se cita en Díaz-Barriga, 2013) afirma que un perfil profesional debe abarcar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se deben mostrar en el ejercicio laboral; con estas categorías es claro que lo que establece Díaz-Barriga como componentes del perfil son lo que se conoce como las dimensiones de las competencias.

²⁶ La obra de 1981 se refiere a Ángel Díaz-Barriga, mientras que la datada en 2013 pertenece a Frida Díaz-Barriga

De acuerdo con Prieto (2008), los planes de estudio que se diseñan bajo el enfoque por competencias se orientan a los resultados de aprendizaje y con ello se enfocan en el estudiante. La dinámica tradicional de la educación donde se privilegiaba la memoria sobre la comprensión se trastoca, el alumnado pasivo es ahora protagonista activo del aprendizaje; el rol del profesorado tiene por objetivo crear oportunidades de aprendizaje para que el alumnado las aproveche y aprenda.

La enseñanza con el enfoque AICLE se sitúa justamente en esta visión, en la que se fomenta el desarrollo tanto de conocimientos como de habilidades y de actitudes, es decir, en un modelo por competencias. Se recuerda que el tema de las competencias se aborda en el capítulo I.

Hasta este punto se ha argumentado por qué la identificación de competencias no es un hecho fortuito, sino una de las últimas etapas que se sugieren para la construcción de un perfil profesional. Por lo tanto, determinar cuáles de ellas mejoran la práctica de la enseñanza bicultural forma parte de una reflexión que debe hacerse antes de considerar la modificación o solidificación del diseño del perfil profesional docente con el que ya se cuenta.

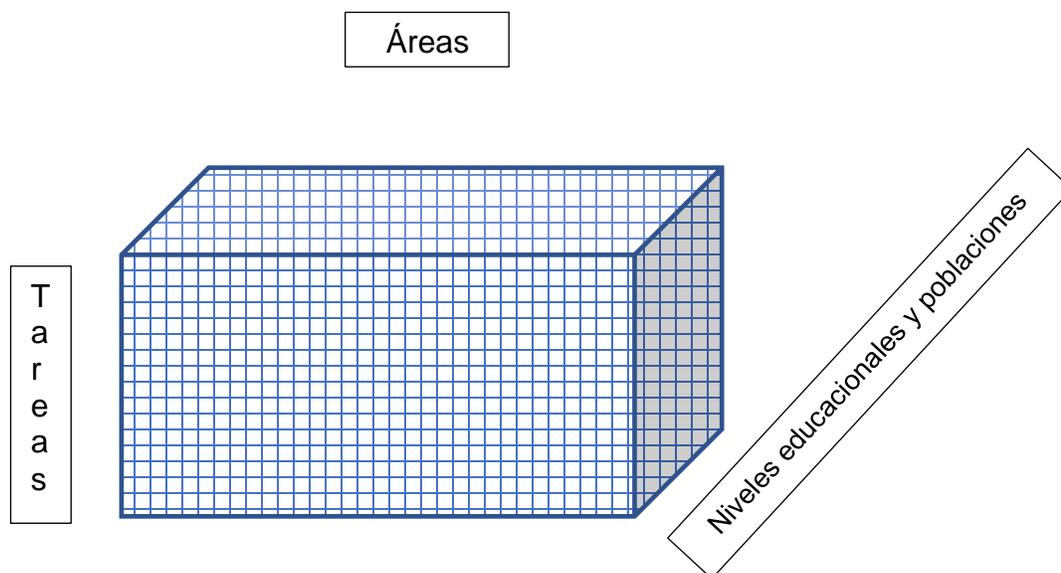
3.4.1.1 La metodología integradora de Díaz-Barriga

Es así como se llega a la metodología que sirve de modelo para la realización de la investigación que se desarrolla y que parte entonces de la síntesis que Díaz Barriga hace de las diversas aportaciones teóricas estudiadas, la autora propone la utilización de un modelo que muestre la convergencia de tres aspectos: los rubros del

conocimiento, los quehaceres que han de realizarse y los beneficiarios de estas acciones.

Como puede apreciarse en la figura 7, en ella sugiere la interrelación de las tres áreas para establecer un perfil profesional, para el caso que la autora presenta, el del psicólogo educativo, apunta que *“cada una de las casillas de la matriz representa la conjunción de área, tarea y poblaciones, y cada una de las caras corresponde a tareas o acciones, poblaciones y áreas de conocimiento, respectivamente”* (Díaz-Barriga, 2013, p. 94).

Figura 7: Matriz tridimensional de los elementos principales del perfil profesional para el psicólogo²⁷ educativo.



Áreas	Tareas	Niveles educativos y poblaciones
Desarrollo psicológico Sistemas educacionales Proceso enseñanza-aprendizaje Diseño curricular Entrenamiento de personal educacional Consejo y orientación educacional	Analizar Investigar Diseñar Implantar Evaluar	Educación preescolar Educación primaria Educación media básica Educación media superior Educación superior Educación no formal Educación especial

Fuente: Díaz-Barriga, 2013, p. 95.

²⁷ Conviene señalar que, aunque en este trabajo se redacta con perspectiva de género, el título de la figura 8 respeta el lenguaje utilizado por la autora, entendiéndose que aplica tanto para las psicólogas como para los psicólogos educativos.

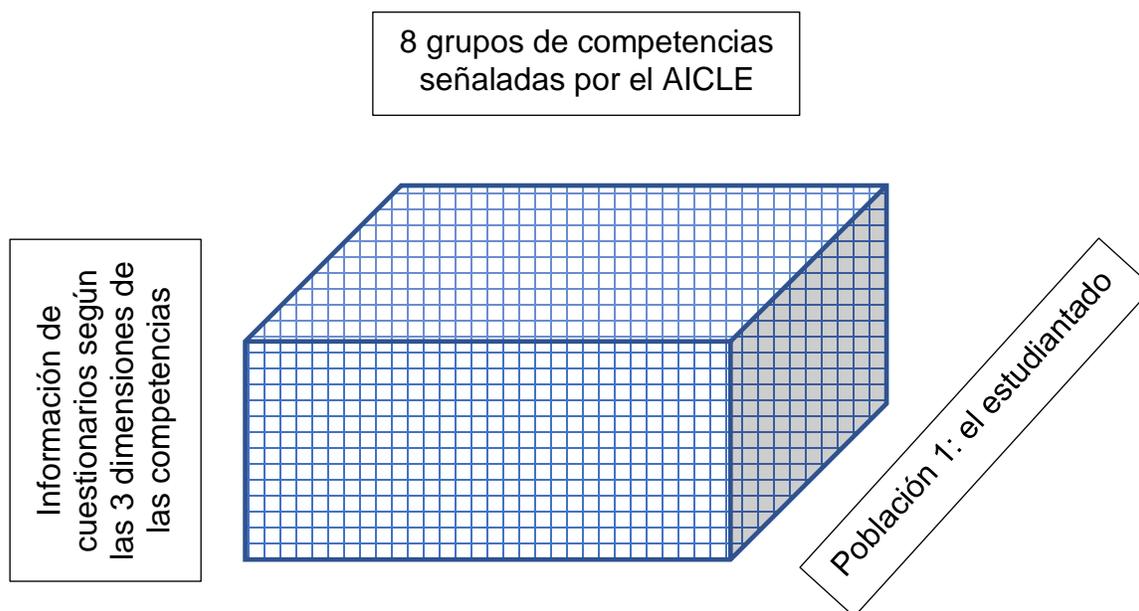
3.5 La matriz tridimensional de Frida Díaz Barriga como modelo para la identificación de competencias de la y el docente bilingüe, bicultural o de AICLE

Con la finalidad de realizar el modelo propio se parte de la matriz propuesta por Díaz-Barriga para la elaboración del perfil profesional puesto que, lo que se busca con ambas metodologías, es tener una conjunción de tres ejes que aporten información en cuanto a los aspectos estudiados.

Con ello se posibilita la visualización e identificación de eventuales intersecciones a partir de las cuales es factible comparar las necesidades expresadas por la comunidad estudiada y los campos de competencias que los expertos en AICLE sugieren para la formación de las y los docentes de este tipo de enseñanza, identificándolas además con las dimensiones que deben ser consideradas en su conjunto para expresar la competencia docente.

Se tiene entonces que, en cuanto a las caras, las áreas corresponden a las tres dimensiones de las competencias establecidas en el capítulo 1, es decir, al saber conocer, al saber hacer y al saber ser; las tareas equivalen a los ocho grupos de competencias sugeridas por el AICLE que fueron abordados en el capítulo 2; y finalmente, el eje tres lo conforman las aportaciones del cuerpo docente, el directivo y el estudiantil, cada uno por separado, o sea, se realiza una matriz tridimensional por cada uno de los grupos. La figura 8 muestra el modelo sugerido para realizar esta tarea, como ejemplo, con el grupo de estudiantes de programas biculturales.

Figura 8: Matriz tridimensional para la identificación de competencias de la y el docente bicultural, a partir de las necesidades del estudiantado



Dimensiones de las competencias	Grupos de Competencias AICLE	Población
Saber conocer Saber hacer Saber ser	Reflexión personal o autoconocimiento Fundamentos del AICLE Tener conciencia del contenido y de la lengua Metodología y evaluación Investigación y evaluación (autoevaluación) Recursos y ambiente de aprendizaje Manejo de grupo Gestión de AICLE	1. Estudiantado 2. Profesorado 3. Directivo

Fuente: elaboración propia a partir de Díaz Barriga, 2013.

Una vez establecidos los ejes de análisis que representan la base para la elaboración de las preguntas de los instrumentos de investigación, lo siguiente es contextualizar el

objeto de estudio, señalar la metodología de la investigación, específicamente la estructura requerida en términos de competencias al momento de recolectar las diferentes respuestas, para lo cual se retoma el apartado 1.5 del capítulo I, y finalmente presentar los resultados y las conclusiones obtenidos.

CAPÍTULO IV

EL SISTEMA DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS EN MÉXICO

Las UT surgen en respuesta a la necesidad de coordinar las diferentes formaciones con las necesidades del sector productivo, además de dar alternativas para incorporar, de manera más rápida, a las y los estudiantes que culminan sus estudios de nivel medio superior y desean ingresar al campo laboral (López, 2008).

Además, el autor citado agrega que este modelo de vinculación entre las empresas y las instituciones educativas tiene su origen en el Instituto Universitario de Tecnología de Francia, el Junior College de Estados Unidos, y otros. Vargas (2003) identifica tres periodos en el desarrollo del sistema de educación tecnológica en México:

El primero se da en los años 30 y es cuando se establece una diferencia entre la educación universitaria y la tecnológica. Culmina con la creación del Instituto Politécnico Nacional y los institutos tecnológicos regionales.

El segundo comprende la década de los 70, periodo durante el cual existe una expansión e incremento de las ofertas educativas tanto a nivel medio como a nivel superior. Tiene lugar la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

La década de los 90 marca el tercer periodo de desarrollo al multiplicarse las opciones de educación superior tecnológica. Es el momento del surgimiento de las UT, de los tecnológicos descentralizados y de las Universidades Politécnicas.

De acuerdo a Flores (2009), fue en 1991 que las primeras UT iniciaron actividades con los planteles de Aguascalientes, Nezahualcóyotl (estado de México) y Tula-Tepeji (Hidalgo), y se originaron “(...) *como organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales*” (p. 8).

El Diario Oficial de la Federación (DOF) publicó el 20 de abril de 2021 el decreto por el que se expide la ley general de educación superior, es en esta ley, en el título tercero, en el capítulo III, sobre los subsistemas de educación superior, que se enmarcan las UT como parte del subsistema tecnológico y cuyo objetivo es *“la formación integral de las personas con énfasis en la enseñanza, la aplicación y la vinculación de las ciencias, las ingenierías y la tecnología con los sectores productivos de bienes y servicios, así como la investigación científica y tecnológica”* (DOF, 2021).

Otro objetivo primordial de las UT es ofrecer alternativas de formación superior a los sectores más desprotegidos; de acuerdo con el programa institucional de desarrollo 2013-2018 del subsistema de universidades tecnológicas y politécnicas (SEP, 2015), existen cifras que reflejan esta vocación:

- El 81% de las y los estudiantes son los primeros en su familia en acceder a la educación superior.
- El 28% no habría tenido la oportunidad de ingresar a la educación superior si no fuera porque existe una UT en su localidad.
- 25 de las 104 instituciones tecnológicas representan la única opción de educación superior en su municipio y 30 de ellas se encuentran en zonas de alta y muy alta marginación.
- Cerca de 6,000 alumnas y alumnos provienen de comunidades indígenas.

- Más del 45% del total del estudiantado y de egresados son mujeres.

Además de ser una alternativa de educación superior para un sector de la población cuyas circunstancias difícilmente le permitiría acceder a formaciones universitarias de larga duración, las UT surgieron en el marco de una política educativa que condicionaba su apertura a una estrecha vinculación con el contexto empresarial y por consecuencia a una fuerte pertinencia de las carreras ofrecidas en relación con las necesidades de los entes productivos (Villa, 2008). Esta pertinencia responde a uno de los cuatro principios del modelo educativo que las caracteriza.

De igual manera, señala que las UT *“se diseñaron con un modelo educativo regido por cuatro principios: intensidad, polivalencia, flexibilidad y pertinencia o vinculación con el sector productivo”* (Villa, 2008, p.146). En el párrafo anterior se puede leer en qué consiste la característica de pertinencia. En cuanto a los otros principios se tiene que:

La intensidad se refiere a la cantidad de años de formación después del bachillerato, dos en el caso de las UT y el diploma de técnico superior universitario, que son representativos del nivel en el que se ubican este tipo de instituciones, este nivel es el denominado 5B, de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

La polivalencia considera la ministración de la enseñanza en cuatro niveles en los que se enfatiza la adquisición de competencias básicas, genéricas y flexibles principalmente y, en menor medida, de habilidades específicas, con el fin de capacitar a las y los egresados para su inserción en áreas de trabajo variables y características de casi cualquier ámbito del mercado laboral.

La flexibilidad del modelo educativo atiende al propósito de revisión y adecuación constantes de sus programas de estudio con la finalidad de responder a las demandas, siempre cambiantes, del contexto en donde se ubican estas instituciones.

Para velar por el cumplimiento de los objetivos de las UT y el diseño, apego y evaluación del modelo educativo implementado, además de todo lo concerniente a su funcionamiento, existe la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas de la Subsecretaría de Educación Superior, pues es la encargada de dirigir y coordinar la prestación del servicio de educación superior en estas instituciones. Según su sitio oficial, existen 163 universidades Tecnológicas y Politécnicas en el país.

En las estadísticas básicas de educación superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP)²⁸ se contabilizan 115 Universidades Tecnológicas en los 31 estados del país, el número de estudiantes matriculadas y matriculados es de 245,194, de los cuales el 60.13 % son hombres y el 39.87 % son mujeres. En conjunto se ofertan 1,754 licenciaturas y dos posgrados. La matrícula por nivel se reporta en la tabla No. 5:

²⁸ La consulta se hizo el 01 de marzo de 2022. El sitio presenta estadísticas hasta 2018. En los archivos publicados en este sitio se señalan 61 Universidades Politécnicas y 115 Universidades Tecnológicas, lo que resulta en un total de 176, esta cifra puede ser considerada como un dato más actual respecto del publicado en el sitio de la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas citado en el párrafo anterior.

Tabla 5: Matrícula de las Universidades Tecnológicas en México por nivel educativo

Nivel	Número de estudiantes inscritos
Licencia Profesional	268
Técnico Superior Universitario	160, 262
Licenciatura	84, 624
Especialidad	0
Maestría	40
Doctorado	0

Fuente: Elaboración propia con información de la SEP.

En la región occidente, integrada por los estados de Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro y Zacatecas, se tienen 36 UT²⁹, cinco se encuentran en Aguascalientes, una en Colima, diez en Guanajuato, tres en Jalisco, tres en Michoacán, cinco en Nayarit, seis en Querétaro y tres en Zacatecas (SEP, 2022).

De acuerdo a las estadísticas publicadas por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), al inicio del ciclo escolar 2020-2021, en el estado se contabilizaron 62, 661 estudiantes en educación superior, de entre ellos, 8, 259 se inscribieron a alguna de las cinco UT establecidas en Aguascalientes³⁰.

Cabe señalar que sólo dos de estas instituciones han habilitado el programa BIS (IEA, 2022), se trata de la UTR y de la Universidad Tecnológica Metropolitana de

²⁹ Este punto se refiere a las UT exclusivamente, ya no se contabilizan las Universidades Politécnicas.

³⁰1) Universidad Tecnológica de Aguascalientes (UTA), 2) Universidad Tecnológica de Calvillo (UTC), 3) Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes, (UTNA), 4) UTR y 5) UTMA.

Aguascalientes (UTMA). Para el ciclo escolar mencionado, (2020-2021), la primera contó con 914 estudiantes y la segunda con 441.

La UTR fue fundada en el municipio del Llano, Aguascalientes, en 2000, fue la primera Universidad Tecnológica del país y una de las pocas que imparte todas sus materias en inglés.

Según la información proporcionada por la UTR³¹, para el periodo mayo-agosto de 2023 cuenta con un total de 13 carreras, de las cuales, 8 son a nivel TSU, 3 licenciaturas y 2 ingenierías. Registra una población estudiantil de 712 personas para el cuatrimestre mencionado. Dentro de las carreras de TSU DNAM y LINM se cuentan 51 y 43 estudiantes respectivamente.

En lo que concierne al cuerpo docente, se señala que, al ser una universidad totalmente bilingüe, todos imparten sus materias en inglés. Para las carreras en las que se lleva a cabo el estudio se cuenta con nueve profesores y profesoras y con uno o un directivo³².

El perfil de contratación destaca que para pertenecer a la planta docente de la UTR es necesario poseer título profesional de licenciatura (obligatorio) o de maestría (preferente), un certificado de inglés que avale como mínimo un nivel B2 de acuerdo con el MCERL y experiencia docente a nivel superior de al menos 2 años, así como experiencia en el campo profesional del área en la que impartirá clases³³. En el caso de docentes de áreas técnicas también se les requiere una certificación para impartir asignaturas técnicas en un idioma extranjero³⁴.

³¹ Ver anexo C.

³² Ver anexo C.

³³ Ver anexo F.

³⁴ Ver anexo G.

Se reporta también que para marzo de 2023 el 92.5 % del profesorado de idiomas cuenta con un certificado de dominio del idioma a nivel B2-C1; y que el 1.18 % del alumnado se encontraba en movilidad internacional (UTR, 2023).

METODOLOGÍA

El trabajo que se presenta consistió en una investigación cualitativa cuyo alcance es descriptivo ya que su intención fue relatar cuáles son las características del profesor bicultural competente que nutren el diseño de su perfil profesional. Así, este estudio se realizó en una de las Universidades Tecnológicas que han adoptado el modelo de enseñanza de contenidos en lengua extranjera en sus formaciones: la UTR, la cual, como se menciona en el anexo F, fue pionera en la implementación de un modelo bilingüe, denominado para ese contexto como (BIS).

Las técnicas empleadas fueron la encuesta y la entrevista, y el instrumento para realizarlas fue un cuestionario aplicado mediante la herramienta de *Google Forms*. La recolección de datos se hizo de manera transversal, una vez que todas y todos los involucrados contaban con una experiencia de enseñanza bicultural de al menos dos cursos.

Así, se trabajó con tres diferentes grupos de actores en la enseñanza, es decir, con las y los profesores, con las y los alumnos y con las autoridades que ya contaban con una experiencia en este tipo de cursos, específicamente en las carreras de TSU DNAM y de LINM, puesto que de las 13 carreras ofertadas, son las únicas que en su plan de estudios manifiestan, expresamente, la necesidad de desarrollar en sus estudiantes competencias que los apoyen para una incursión en el ámbito internacional.

Con el fin de recabar la información de manera más clara para su posterior análisis y apegada a lo que la teoría curricular expresa, se realizó un modelo de

preguntas basado en la metodología de formulación de competencias profesionales de Blanco (2008), la cual señala la necesidad de incluir un verbo, un sujeto y una condición. También se diseñaron las preguntas agrupadas en las tres dimensiones propias de las competencias, es decir, el saber conocer, saber hacer y el saber ser.

El cuestionario contó con una indicación específica sobre su llenado, razón por la cual se hizo una presentación breve sobre los elementos que comprende una descripción de competencias y sobre cómo se requería el llenado del cuestionario. Esto se llevó a cabo solamente con las y los estudiantes pues el cuerpo docente y el cuerpo directivo ya contaban con conocimientos sobre el tema y no fue necesario realizar dicha orientación.

Cabe señalar que, para examinar el buen funcionamiento del cuestionario, se realizó una prueba piloto con participantes de la carrera de mecatrónica de la Universidad Politécnica de Aguascalientes (UPA), dentro de los cuales se incluyeron 24 alumnas y alumnos, dos profesores o profesoras y un directivo. Esta acción propició algunas modificaciones en el instrumento final, tales como la eliminación de la sesión informativa para docentes y directivos, previa a la aplicación del formulario, y la solicitud de evitar los acentos y caracteres especiales en las respuestas.

Para identificar la muestra se utilizó el programa *Questionpro*, con un nivel de confianza del 95% y con un margen de error del 5 %, se obtuvo entonces que, de una población de 94³⁵ estudiantes de las carreras de TSU DNAM y de LINM, la muestra resultante fue de 77 personas. En el caso de los otros dos grupos, la población era especialmente reducida, así se tiene que el tamaño la muestra de docentes

³⁵ De esta población, 51 están inscritos en TSU DNAM y 43 en LINM. Para mayores especificaciones, consúltese el anexo C.

correspondió a 6 a partir de una población de 9 y en cuanto a las y los encargados de los cursos bilingües el cuestionario se aplicó a 1 personas de un total de 1. La tabla 6 especifica la población y la muestra resultante:

Tabla 6: Población e identificación de muestra para la presente investigación

Grupo encuestado	Población	Muestra
Estudiantes	94 (51 de TSU DNAM y 43 de LINM)	77
Docentes	9	6
Directivos	1	1

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el área académica de la UTR y resultados arrojados por el programa *Questionpro*.

Por otra parte, se desarrolló una matriz tridimensional propia para esta investigación con el objetivo de relacionar las competencias identificadas para cada una de las dimensiones, según lo expresado por cada grupo encuestado y en comparación con las familias de competencias sugeridas por el AICLE, para ello se tomó como modelo la matriz tridimensional de elementos del perfil profesional para el psicólogo educativo de Frida Díaz Barriga³⁶.

En el modelo citado la autora sugería colorear las interrelaciones manualmente, sin embargo, una vez obtenida la información a través de los cuestionarios, el análisis

³⁶ Dicha metodología se muestra en el apartado 3.4.1.1.

de datos se hizo por medio del programa *ATLAS.TI*, herramienta apropiada para la investigación cualitativa basada en el estudio de palabras, que finalmente es el resultado de lo solicitado en este estudio, por lo que resulta adecuada para la finalidad propuesta.

De esta manera se encontró la recurrencia de términos para cada uno de los grupos a los que se dirigió el instrumento³⁷, se hizo de manera separada al diferenciar el verbo, el objeto o sustantivo y la condición en forma de adverbio o adjetivo.

Una vez identificada la frecuencia con la que aparecían los diferentes términos, se procedió a hacer un análisis comparativo entre las diferentes comunidades educativas, con el propósito de establecer si existían coincidencias entre los grupos, es decir, para estudiar si las opiniones sobre la identificación de competencias deseables en las y los docentes eran las mismas o eran diferentes³⁸.

Finalmente, se comparó la información otorgada por las y los participantes en esta investigación con los grupos de competencias que se sugieren en el AICLE³⁹, para así observar si la comunidad de la UTR considera que estas competencias son necesarias para la práctica profesional de sus docentes⁴⁰.

³⁷ Ver apartado de resultados.

³⁸ Ver apartado de resultados.

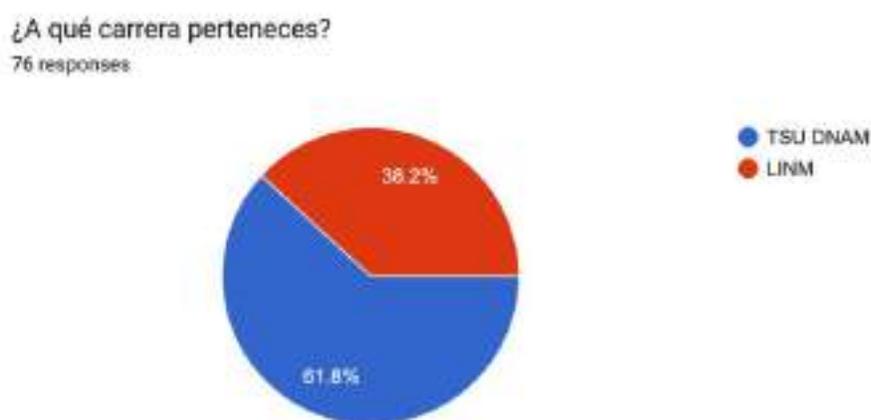
³⁹ Ver capítulo II, apartado 2.2.5

⁴⁰ Ver apartado de resultados.

RESULTADOS

A partir de la aplicación del instrumento de investigación se obtuvo que la mayoría de los cuestionarios fueron contestados por alumnas y alumnos de TSU DNAM y en menor medida por estudiantes de LINM lo cual corresponde a la población que conforma el grupo estudiantil de cada carrera, 51 personas de TSU DNAM y 43 de LINM. El porcentaje se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 1: Porcentaje de respuestas de estudiantes por carrera



Fuente: gráfica generada mediante la aplicación de *google forms*.

A continuación, se presentan las palabras⁴¹ más recurrentes en las respuestas expresadas por cada uno de los grupos investigados, se muestran según cada una de

⁴¹ En las respuestas del formulario de google (anexos H, I, J), se puede observar a qué se refieren las palabras que se visualizan, por lo que, si aparece *tener*, se hace un comentario que especifica lo que en las respuestas se manifestó, por ejemplo, tener experiencia, conocimiento de tecnicismos, disposición, empatía, etc. Se procede de esta forma para todas las figuras y para la matriz tridimensional que aparece al final de este apartado.

También es importante señalar que tanto en las nubes de palabras como en las tablas de frecuencia aparecen los términos fieles a las respuestas brindadas por las y los entrevistados, por lo que si se encuentran errores ortográficos se debe a esta razón.

las dimensiones de las competencias, posteriormente se presenta la matriz tridimensional que resume lo manifestado por cada sector encuestado.

Respuestas del alumnado

Las y los estudiantes manifestaron primordialmente, que es importante conocer al alumno, el idioma, la clase, la manera de pronunciar y dar clase, los conocimientos que se tienen sobre la materia y el idioma. La figura 9 muestra la frecuencia con la que aparecen estos términos.

Figura 9: Respuestas del alumnado sobre la dimensión del conocer



Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
alumno	52	tema	18	temer	11
idioma	51	actividad	17	vocabulario	10
clase	49	estudiante	16	nivel	8
manera	30	formar	15	tipo	8
conocimiento	28	estrategia	14	curso	8

diferente	10	docente	5	honestar	3
respetuoso	10	empático	5	laboral	3
mismo	8	nuevo	5	abrir	2
mejor	7	profesional	5	bilingüe	2
paciente	7	amable	4	bilingües	2

Fuente: figura elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Respuestas del profesorado

Para las y los enseñantes, es necesario que una o un docente conozca especialmente el idioma, la clase, la materia y la carrera en lo que concierne al vocabulario preciso para esa disciplina. Se puede observar la recurrencia de estas palabras en la figura 12.

Figura 12: Respuestas del profesorado sobre la dimensión del saber conocer



Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
clase	3	ejemplo	1	material	1
carrera	2	evaluar	1	mercadotecnia	1

idioma	2	experiencia	1	mismo	1
materia	2	fin	1	país	1
artículo	1	formación	1	personar	1
contener	1	información	1	proyecto	1
docente	1	ingle	1	tecnicismo	1

Fuente: figura elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Para las y los docentes, es fundamental que una o un profesor haga lo siguiente: que explique claramente, que utilice metodología apegada a la carrera, que muestre que continúa preparándose en el idioma, que sea capaz de transmitir sus conocimientos en una segunda lengua, tanto de la materia como del idioma extranjero. Lo anterior se puede observar a partir de la frecuencia de palabras que muestra la figura 13.

Figura 13: Respuestas del profesorado sobre la dimensión del saber hacer



Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Aplicar	1	explicar	1
conocer	1	hacer	1
enfocar	1	profesores	1

estudiar	1	tener	1
exámenes	1	trasmitir	1
utilizar	1		

Fuente: figura elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Para las y los profesores, es esencial que una o un docente sea ético, profesional, respetuoso, que tenga la facilidad de contestar dudas y se muestre abierto a las diferencias, a la diversidad cultural. En la figura 14 se aprecia que, en este sentido, la frecuencia es casi la misma para cada palabra, a excepción de las primeras dos.

Figura 14: Respuestas del profesorado sobre la dimensión del saber ser



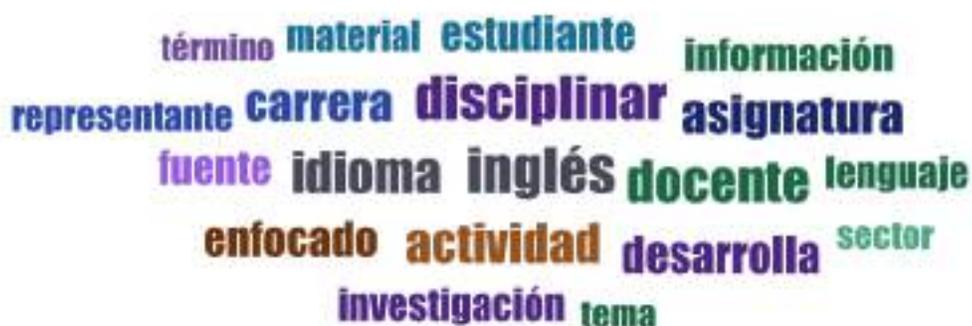
Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
correcto	2	igual	1
diferente	2	profesional	1
abrir	1	respetuoso	1
ético	1	exponer	1

Fuente: figura elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Respuestas del directivo

Para este caso se contó con una única persona respondiente, ella consideró importante principalmente el desenvolvimiento de la o el docente en el idioma extranjero y el conocimiento de la disciplina o la materia y de la propia carrera en la que imparte sus clases. Se muestra la recurrencia de términos en la figura 15.

Figura 15: Respuestas del directivo sobre la dimensión del saber conocer



Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Inglés	4	asignatura	1
disciplinar	3	carrera	1
docente	2	desarrolla	1
idioma	2	Enfocado	1
actividad	1	estudiante	1

Fuente: figura elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Según la persona a cargo de los cursos bilingües, en el saber hacer se requiere que el profesorado utilice diversas metodologías y recursos de enseñanza, que evalúe, que solicite evidencias y que reflexione sobre su desempeño a través de la observación de clases. La figura 16 ilustra lo anterior.

Figura 16: Respuestas del directivo sobre la dimensión del saber hacer



Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
directivo	1	realizar	1
evaluar	1	solicitar	1
hacer	1	utilizar	1
impartir	1	validar	1

Fuente: figura elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

En lo que concierne a las cualidades, se busca que la o el profesor cuente con disponibilidad, disciplina, compromiso, interés por fomentar el uso de la segunda lengua y de continuar con su propio aprendizaje del idioma para mejorar su uso.

Nuevamente se cuenta con la figura que ilustra la cantidad de veces que aparecen los diferentes términos en las respuestas otorgadas por la persona a cargo de los cursos bilingües de la institución ya mencionada, se trata de la figura 17.

Figura 17: Respuestas del directivo sobre la dimensión del saber ser



Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
dispuesto	2	fomenten	1
comprometido	1	mejorar	1
disciplinado	1	muestra	1
fomentan	1	participar	1

Fuente: figura elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Después de estudiar por separado lo que cada grupo expresó para cada área de las competencias, se presenta a manera de resumen, una interrelación de dicha

información, también separada por saberes. Las figuras 18, 19 y 20 muestran esta observación disgregada.

Figura 18: respuestas de los tres grupos sobre la dimensión del conocer



Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Idioma	55	Tema	19	Temer	12
Alumno	52	Actividad	18	Vocabulario	10
Clase	52	Estudiante	18	Curso	8
Manera	30	Docente	17	Ejemplo	8
Conocimiento	29	Formar	15	Material	8
Aprendizaje	27	Estrategia	14	Nivel	8
Inglés	19	Materia	14	Tipo	8

Fuente: figura elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Figura 20: respuestas de los tres grupos sobre la dimensión del ser



Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Bueno	20	Positivo	6	Amable	4
Correcto	12	Profesional	6	Comprensivo	4
Diferente	12	Responsable	6	Flexible	4
Respetuoso	11	Docente	5	Honestar	3
Mismo	8	Empático	5	Igual	3
Mejor	7	Nuevo	5	Laboral	3
Paciente	7	Abrir	4	Bilingüe	2

Fuente: figura elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Al correlacionar las respuestas de los encuestados, esto por medio de la integración de las opiniones de cada grupo y de las tres dimensiones, se puede identificar que las competencias que se buscan en el ejercicio docente son esencialmente las que competen al conocimiento de la lengua extranjera, la materia que se imparte y la

carrera en la que se participa, para identificar el vocabulario técnico que precisa; también son relevantes las capacidades metodológicas, evaluativas, el manejo de grupo y el uso del idioma cotidianamente. Además, se destacan las características de personalidad tales como la paciencia, la apertura, la disponibilidad, el dinamismo, el respeto y la empatía.

A manera de síntesis, las competencias para la enseñanza bicultural que deben presentar las y los profesores de materias no lingüísticas en un idioma extranjero, de acuerdo con las necesidades expresadas por los miembros de la UTR participantes son las que se muestran en las tablas 7, 8 y 9.

*Tabla 7: Competencias del docente bilingüe pertenecientes a la esfera del saber
conocer*

	Competencias: SABER CONOCER	Indicador	Frecuencia
1	Conocer el idioma inglés a un nivel avanzado o de dominio que le permita tener fluidez, así como enseñar el léxico específico de la disciplina	El idioma El inglés El vocabulario	55 19 10
2	Conocer ampliamente o de manera profunda (dominar) el contenido de la materia o el tema	La clase El tema La materia El curso	52 19 14 8
3	Conocer al alumnado o estudiantado y sus diferentes necesidades de aprendizaje con el fin de implementar metodologías y estrategias aptas para mejorar el aprendizaje.	El alumno El aprendizaje El estudiante	52 27 18
4	Conocer estrategias, maneras de dar la clase para diseñar actividades y materiales que hagan la clase más dinámica	Maneras Estrategias Actividad El material	30 14 18 8
5	Tener conocimientos y actualizarlos para desarrollar mejor su función docente	Conocimiento	29

Fuente: tabla elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Tabla 8: Competencias del docente bilingüe pertenecientes a la esfera del saber

hacer

	Competencias: SABER HACER	Indicador	Frecuencia
1	Explicar sus ideas, el contenido y la lengua con paciencia y con el objetivo de clarificar las dudas de las y los estudiantes	Explicar	21
2	Tener (mostrar que tiene) la formación en el idioma y en la disciplina que enseña, la disposición y la iniciativa para el desarrollo de la clase y las diferentes actividades, así como tener paciencia con las y los estudiantes	Tener	17
3	Planear, implementar o dar un tema o una clase haciendo uso de estrategias adecuadas para hacer dinámico y retador el aprendizaje, además de dar indicaciones claras y retroalimentar a las y los alumnos	Dar Impartir Implementar	15 11 4
4	Expresarse en inglés con fluidez, con precisión de vocabulario, con buena pronunciación, con facilidad para cambiar de un idioma a otro	Hacer Saber Demostrar Conocer	13 12 7 4
5	Planear, implementar y evaluar una clase interesante, dinámica que mantenga la atención de las y los estudiantes tomando en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de cada uno y sus necesidades específicas		
6	Mostrar sus conocimientos, en cuanto a la materia, el idioma, el vocabulario, estrategias de enseñanza, de manera fácil, clara, relacionándolos con la realidad local e internacional		

Fuente: tabla elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Tabla 9: Competencias del docente bilingüe pertenecientes a la esfera del saber ser

	Competencias: SABER SER	Indicador	Frecuencia
1	Debe ser bueno al explicar, al compartir sus conocimientos, al diseñar sus clases y sus estrategias	Bueno	20
2	Debe mostrar profesionalismo en su desempeño, al planear sus clases, comunicar sus conocimientos y en el uso de material didáctico y diferentes recursos para la enseñanza	Correcto	12
3	Debe ser dinámico, creativo, positivo, alegre, apasionado, empático y divertido	Diferente	12
4	Debe ser respetuoso con las y los estudiantes, sus horarios y diversas formas y ritmos de aprendizaje mostrando una actitud positiva y comprensiva y cuidando los comentarios que realiza para favorecer un ambiente de aprendizaje en el que se genere confianza y seguridad a las y los alumnos	Respetuoso	11
5	Debe ser reflexivo en cuanto a su desempeño	Mismo	8
6	Debe ser comprensivo con los diferentes tipos y ritmos de aprendizaje pues no todas y todos aprenden de la misma manera	Mismo	8
7	Debe contar con una capacitación que le ayude a mejorar continuamente su práctica y el desempeño del alumnado, además debe mostrar una actitud positiva (mejor actitud)	Mejor	7
8	Debe ser una persona paciente con el estudiantado y con la persecución de los objetivos de aprendizaje	Paciente	7

Fuente: tabla elaborada a partir del análisis realizado con *Atlas.ti*.

Como punto final de esta exposición de resultados, se muestra cuáles de estas competencias forman parte de los grupos de competencias sugeridos por el AICLE, al asociarse o no a estos, para ello se relacionaron los tres ejes ya citados, las dimensiones de las competencias, los grupos de competencias AICLE y las respuestas

obtenidas mediante el instrumento de investigación. Se puede observar dicho ejercicio en la tabla 9.

Tabla 10: Matriz tridimensional

Grupo	Dimensión	Palabras frecuentes	GRUPOS DE COMPETENCIAS DEL AICLE							
			1. Reflexión personal o autoconocimiento	2. Fundamentos del AICLE	3. Conciencia del contenido y de la lengua	4. Metodología y Evaluación	5. Investigación y Autoevaluación	6. Recursos y Ambiente de aprendizaje	7. Manejo de grupo	8. Gestión del AICLE
ALUMNADO	CONOCER	Alumno						X	X	
		Idioma			X					
		Clase			X					
		Manera (pronunciar, dar la clase)			X	X				
		Conocimiento			X					
		Aprendizaje				X		X		
		Inglés			X					
		Tema			X					
		Actividad				X		X		
		Estudiante						X	X	
	HACER	Explicar				X				
		Tener (experiencia, dinamismo)			X	X		X	X	
		Dar clases				X		X		
		Saber (vocabulario, estrategias, el idioma)			X	X		X		
		Aprender (estrategias para)				X		X		
		Impartir				X		X		
		Realizar (exámenes)				X				
		Bueno	X							
	SER	Correcto	X							
		Diferente				X		X		
		respetuoso	X							

		Mismo (Confía en sí...)	X							
		mejor	X							
		paciente	X							
Grupo	Dimensión	Palabras frecuentes	GRUPOS DE COMPETENCIAS DEL AICLE							
			1. Reflexión personal o autoconocimiento	2. Fundamentos del AICLE	3. Conciencia del contenido y de la lengua	4. Metodología y Evaluación	5. Investigación y Autoevaluación	6. Recursos y Ambiente de aprendizaje	7. Manejo de grupo	8. Gestión del AICLE
PROFESORADO	CONOCER	Clase			X					
		Carrera			X					
		Idioma			X					
		Materia			X					
	HACER	Aplicar (conocimientos)				X		X		
		Conocer			X					
		Enfocar								
		Estudiar (el inglés)			X					
		Exámenes				X				
		Explicar				X				
		Utilizar (términos, vocabulario)			X					
	SER	Correcto (ambiente)						X		
		Diferente (respetuos o de lo diferente)	X							
		Abrir (abrirse a la cultura, a metodologías)	X			X				
		Ético	X							
		Igual que facilidad para responder dudas)						X		
		Profesional	X							
		Respetuoso	X							

		Exponer (estar expuesto a otras culturas)					X			
Grupo	Dimensión	Palabras frecuentes	GRUPOS DE COMPETENCIAS DEL AICLE							
			1. Reflexión personal o autoconocimiento	2. Fundamentos del AICLE	3. Conciencia del contenido y de la lengua	4. Metodología y Evaluación	5. Investigación y Autoevaluación	6. Recursos y Ambiente de aprendizaje	7. Manejo de grupo	8. Gestión del AICLE
DIRECTIVO	CONOCER	Inglés, idioma			X					
		Disciplinar (asignatura, carrera)			X					
		Docente (asignatura del / comunicar en inglés con)			X					
		Actividad (participar en inglés)			X					
	HACER	Directivo								
		Evaluar				X				
		Hacer								
		Impartir (la enseñanza)				X		X		
		Realizar (observaciones de clase)	X							
		Solicitar (evidencias)				X				
		Utilizar (recursos, técnicas)				X		X		
		Validar (uso del idioma)			X					
	SER	Dispuesto (al aprendizaje)	X							
		Comprometido	X							
		Disciplinado	X							
		Fomentan / fomenten			X					

	(uso del inglés)								
	Mejorar (uso del inglés)			X					
	Muestra (apertura para capacitars e en el idioma)	X		X					
	participar	X							

Fuente: elaboración propia.

Así se obtuvo que, para el estudiantado, las necesidades se concentran en los grupos 3, 4, 6 y 7, es decir en la conciencia del contenido y de la lengua, la metodología y la evaluación, los recursos y ambiente de aprendizaje, y el manejo de grupo.

Por parte del cuerpo docente se puede observar que dichas solicitudes se refieren a los puntos 1,3,4, 6, este grupo agrega la reflexión personal de la o el propio enseñante, y coincide con el segmento anterior en los puntos sobre el manejo de herramientas teóricas para la enseñanza, el empleo de recursos didácticos y la importancia de conocer la lengua extranjera que funge como el vehículo de enseñanza.

El responsable de la dirección de estos cursos se enfoca justamente en las áreas en las que lo hacen las y los docentes, sus necesidades se refieren al manejo, fomento y uso del idioma, al conocimiento de la materia, al uso de habilidades y herramientas para impartir clases (generales para cualquier docente), y agrega la disciplina y la disponibilidad para mejorar en el uso del inglés.

CONCLUSIONES

Como puede observarse en los resultados, el estudiantado visibiliza su necesidad de métodos innovadores que contribuyan a la adquisición de la lengua extranjera, o sea, su visión se centra en la lengua y en el incremento de su desempeño en este aspecto con la sugerencia generalizada de priorizar el aprendizaje de léxico derivado de la disciplina que aprenden. El ámbito lingüístico es prioridad.

El profesorado por su parte acuerda importancia tanto a la lengua y el contenido como a la metodología de enseñanza, sin embargo, no menciona ningún aspecto que pueda ser considerado perteneciente a la metodología de la enseñanza de contenido y lengua extranjera, lo cual apunta a que fuera de la enseñanza del vocabulario específico de la disciplina no se conoce o no se visualiza que pueda haber una metodología propia para los cursos bilingües, la preocupación por el sentido de integración en la enseñanza bicultural no está presente, sino que posee más bien una inquietud por mejorar sus prácticas generales como docente.

La o el directivo comunica su deseo de que el cuerpo docente, además de conocer el idioma y la materia, tenga disposición para mejorar en su desempeño lingüístico, sin embargo, no refiere nada específico sobre el manejo de un enfoque o metodología que integre el ámbito de la lengua, el del contenido, y el de la pedagogía característica de esta amalgama, es decir, se enfoca en el aspecto lingüístico y su creciente perfeccionamiento pero no en una integración de este con el de la enseñanza del contenido.

Por estas razones, se desprende de este estudio que, según la población encuestada de la UTR, las características deseables en las y los docentes de cursos

bilingües se expresan en tres grandes categorías, la primera es la referente al conocimiento y desenvolvimiento de las y los profesores en la lengua extranjera; la segunda implica un alto conocimiento o dominio del contenido de la materia que se enseña y la tercera concierne a los conocimientos pedagógicos y metodológicos propios de la docencia en general.

Los requerimientos específicos para la enseñanza bicultural se constriñen al conocimiento de la lengua vehicular y al contenido disciplinar característicos de la o las carreras estudiadas, por lo que se concluye que la hipótesis de investigación no se comprueba, o sea, para la comunidad participante de la UTR, no existe una preocupación evidente por el desarrollo de competencias docentes específicas de la enseñanza AICLE.

Por otro lado, las clases impartidas en las carreras de TSU DNAM y LINM siguen un modelo más cercano al enfoque del EMI, es decir, existe un contenido que se comunica en inglés con la finalidad de que las y los estudiantes adquieran los conocimientos de la disciplina, sin embargo, se espera que, a su vez, desarrollen un desempeño en la lengua extranjera que les permita integrarse al mercado laboral internacional.

Es importante señalar que, en el EMI⁴², la lengua es un vehículo, una herramienta o un medio para transmitir conocimiento, a diferencia del AICLE, no tiene por objetivo la enseñanza de la segunda lengua y el concepto mismo de “instrucción o educación” no se comparte con la visión del AICLE, en donde el aprendizaje significativo, profundo y consciente, de ambas esferas, es parte de su definición y, en

⁴² Véase apartado 2.2.4

donde además, la participación activa del estudiantado supera el papel receptivo de los conocimientos que es característico de la instrucción.

Otro aspecto característico del AICLE y que coadyuva al dominio de una lengua extranjera en un área específica es el que se refiere a la exposición de las estructuras lingüísticas y el análisis del lenguaje académico propio de un campo disciplinar, en este sentido, y a partir de los comentarios realizados por las y los participantes, se observa que no existe un fomento al desarrollo de la consciencia lingüística que favorezca el desempeño del estudiantado, es decir, la constante observación y estudio del funcionamiento de la lengua no se hace explícito pues no existe una preocupación por la exhibición del andamiaje lingüístico.

Es cierto que se expresa repetidamente una preocupación por el conocimiento del léxico propio de la carrera, sin embargo, no va más allá y no se busca exponer estructuras de argumentación, descripción, confrontación de ideas, o de funcionamiento general del idioma, con el fin de desarrollar habilidades discursivas académicas, otro de los puntos distintivos del AICLE por lo que puede afirmarse que no existe una intención específica respecto a este punto.

Además, ninguna persona entrevistada expresa la necesidad de que las y los docentes desarrollen recursos pedagógicos específicos de la enseñanza amalgamada del enfoque AICLE, por lo que se prioriza la formación docente general y se requiere la aplicación de estrategias propias de la enseñanza de la materia o de la lengua, sin embargo, no se cita que una pedagogía integradora pueda ser enriquecedora, tal como el conocimiento de la adquisición de una segunda lengua, o estrategias como el diseño de material didáctico específico para reforzar la adquisición de la competencia lingüística, aún cuando sí se persigue un objetivo concerniente a una segunda lengua.

Por lo anteriormente expuesto se puede señalar que el modelo aplicado en la UTR, es decir, el EMI, busca alcanzar resultados que no le son propios y que constituyen la esencia del otro enfoque, el del AICLE.

Por otro lado, de acuerdo a la información proporcionada⁴³ por la institución educativa antes mencionada, todas y todos los estudiantes de nuevo ingreso reciben un curso de inmersión al idioma inglés exceptuando aquellos que obtuvieron un nivel de B2 o C1⁴⁴ en el examen de colocación aplicado, lo cual resulta en un 3% del total de quienes se inscriben por primera vez.

Se observa entonces que quienes requieren cursar el cuatrimestre de iniciación a la lengua, más del 90%, son aquellas y aquellos que no cuentan con un nivel B2 o que tienen uno menor a este, por lo que el curso que se les ofrece al inicio de sus carreras pretende llevar a las y los aspirantes a adquirir un nivel mínimo de B1 para poder iniciar con las clases bilingües, de ahí que el estudiantado se supone apto para recibir algunas clases bilingües a partir del conocimiento del idioma a un nivel de B1.

Al considerar que algunas universidades extranjeras, como se ejemplifica en el párrafo siguiente, solicitan un nivel de B2 o mayor para que una o un estudiante sea aceptado en formaciones de nivel superior, y si bien es cierto que la incorporación a los cursos bilingües en la UTR es gradual, de tal manera que, hacia el final de la formación, se llevan todas las materias en inglés, el nivel de idioma con el cual se inicia la enseñanza bilingüe en la UTR puede no ser el adecuado para comprender la lengua y la materia en el nivel requerido para ser promovido al siguiente curso.

⁴³ Dicha información se muestra en el anexo C.

⁴⁴ La nomenclatura A1, A2, B1, B2, C1, C2 corresponde a los niveles descritos por el MCERL, sin embargo, aquí se refiere al examen de colocación que realiza la institución objeto de este estudio.

Por ejemplo, según el centro evaluador, (de inglés), de la Universidad de Cambridge, para ingresar a algunas universidades en Estados Unidos se requieren certificaciones de un nivel B2, o mayores como C1 y C2; para Canadá, Reino Unido y Australia se requiere un nivel a partir de C1, otro ejemplo es que el requisito de ingreso a formaciones de nivel superior en Francia, para las y los estudiantes extranjeros que no pertenezcan a la UE, como correspondería al estudiantado mexicano, es de B2 para algunas instituciones o de niveles más avanzados tales como C1 o C2 para otras⁴⁵.

Como lo muestran estos datos, el sistema de la UTR comienza la enseñanza bilingüe a partir de un nivel anterior al requerido por otras instituciones de nivel superior, por lo que cabría preguntarse si realmente se cuenta con el nivel óptimo para recibir clases de una materia en un idioma que se conoce de manera intermedia pues, un nivel B1 según el MCERL⁴⁶ corresponde al conocimiento de la lengua, en donde se es competente para expresarse de manera escrita en temas que le son conocidos y de interés personal, para interactuar en situaciones relacionadas con viajes, para describir eventos, deseos y aspiraciones, y para entender los aspectos relevantes de textos sencillos concernientes con el ámbito laboral, académico y de entretenimiento.

Se considera entonces que la dificultad en el logro de los aprendizajes y las consecuencias emocionales y psicológicas que esto implicaría para el alumnado, pueden representar un obstáculo para la aceptación de los cursos bilingües y más aún,

⁴⁵ Se puede consultar el sitio de la Universidad de Cambridge en: <https://www.cambridgeenglish.org/es/why-choose-us/study/study-abroad/uk/> y el sitio de Campus France para México en: [https://www.rdc.campusfrance.org/fonctionnement-de-l-enseignement-superieur-en-france-0#:~:text=Le%20niveau%20B1%20ou%20B2,demande%20d%27admission%20préalable\).](https://www.rdc.campusfrance.org/fonctionnement-de-l-enseignement-superieur-en-france-0#:~:text=Le%20niveau%20B1%20ou%20B2,demande%20d%27admission%20préalable).)

⁴⁶ Dicha información se puede constatar en: <https://www.britishcouncil.org.mx/ingles/niveles/b1>

pueden derivar en un rechazo de la lengua que se intenta aprender a tal punto que el filtro afectivo sea tan alto que bloquee el aprendizaje de la lengua o del contenido mismo de la materia.

Por último, la capacitación del cuerpo docente respecto a una tercera esfera que integre las dos grandes áreas del idioma y del contenido, no se manifiesta en las opiniones recabadas para este estudio, aún cuando sí se hace explícitamente en el documento titulado El rol del docente en el modelo BIS⁴⁷, ahí se señala que es un deber que las y los docentes de materias técnicas cuenten con un certificado para impartir esos contenidos en una lengua extranjera.

Es decir, de alguna manera se busca que el profesorado técnico cuente con una capacitación que combine la lengua y el contenido, pero no se especifica de qué manera, si es sólo para conocer el vocabulario propio de la materia o si implica una formación más profunda respecto a otro enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras, y en todo caso, qué tipo o cómo se denomina esta formación.

Como se manifestó en el apartado 2, no basta conocer la materia y hablar la lengua extranjera, las y los docentes precisan contar con herramientas que les permitan reducir la incertidumbre, enfrentar con mayores probabilidades de éxito las demandas que se les hacen en cuanto a la docencia bicultural y por qué no, llegar con mayor confianza a un salón de clases en el que también las y los estudiantes se sientan cómodos con la metodología de enseñanza y con los resultados alcanzados.

⁴⁷ Ver anexo G.

Se recuerda la observación de Coyle respecto a que la confianza en sí mismo al momento del desempeño en una lengua extranjera es crucial en la formación y el desarrollo de las y los profesionales⁴⁸.

Es por ello que se puede afirmar que la enseñanza bilingüe requiere de profesionales que conozcan una tercera esfera, que hasta hace pocos años no era visibilizada en esta área, la de la metodología integradora tanto del idioma como del contenido, para hacer frente a la realidad que demanda otro tipo de enseñanza.

Así, se puede sugerir que el sistema BIS, que ya tiene por objetivo el bilingüismo, adopte un nuevo enfoque, y por consecuencia, implemente una metodología *ad hoc* a la enseñanza que promueve, tal como puede ser el AICLE, con lo que esto conlleva en cuanto a la capacitación del cuerpo docente e incluso, el directivo.

En la tabla 9 es posible observar que las competencias docentes sugeridas por el AICLE que no contaron con menciones por parte de los grupos entrevistados son específicamente las que se refieren a los fundamentos y la gestión de este enfoque, lo que a su vez demanda la capacitación y aplicación de una metodología específica que tampoco es visibilizada como necesaria de acuerdo a las opiniones vertidas por las y los participantes de este trabajo investigativo.

En consecuencia, es posible señalar que para reforzar el perfil de las y los docentes bilingües se requiere desarrollar competencias específicas, como el conocimiento y aplicación de los fundamentos propios del AICLE, así como el manejo de principios didácticos y metodológicos diferenciados de la enseñanza general y

⁴⁸ Ver apartado 2.2.2

específicos de este enfoque, además del compromiso con la gestión de cursos de este tipo, no sólo por parte de las y los profesores sino también por parte de los cargos directivos, para ello es necesario el trabajo en colaboración entre ambos, al interior de la institución pero también como representantes de esa metodología hacia el exterior. A continuación, se sugieren una serie de competencias relacionadas con cada uno de los grupos de competencias señalados por el AICLE.

En cuanto a la reflexión personal, se puede señalar la necesidad de comprender la integración del contenido y de la lengua extranjera para actuar consecuentemente e implementar estrategias propias de este aprendizaje en coordinación con los otros miembros de la institución.

En lo referente a los fundamentos del AICLE, es importante ser capaz de describir las características de este enfoque tales como principios, metodología, objetivos, etc., para clarificar en qué consiste y poder diseñar secuencias didácticas apropiadas a las necesidades de las y los participantes de un curso bilingüe, además de poder comunicar y coordinar acciones tendientes a la implementación del AICLE tanto con colegas como con la comunidad en donde se inserta.

Sobre el desarrollo de una consciencia lingüística, destaca la capacidad del cuerpo docente de evidenciar los obstáculos que tanto la materia como la lengua presentan para el aprendizaje, como lo son la comprensión de vocabulario especializado, las subjetividades de algunos conceptos según el contexto en el que se apliquen, la adecuación de términos o modos de hablar dependiendo de la cultura en la que se participa, etc., todo ello con la finalidad de diseñar estrategias que faciliten la eliminación de estos inconvenientes en el aprendizaje, de la mejor manera posible.

En el área de metodología y evaluación se requiere que el profesorado motive la autonomía del aprendizaje de la lengua y del contenido con el diseño de actividades didácticas que sean retadoras para el nivel de conocimientos del estudiantado y que lo lleven a un crecimiento; también se valora la capacidad por parte de la y el docente, para identificar los objetivos que deben ser medidos, a fin de utilizar diferentes métodos de estimación y emplear las herramientas adecuadas para ello. Lo anterior puede darse al interior de la clase, sobre la clase misma o incluso sobre el desarrollo de cursos de este tipo en la institución a la que pertenece.

Otra competencia que puede abonar al desempeño docente es la que se refiere a la autoevaluación y a la investigación. En este sentido, el profesorado que realiza investigación, que lleva a cabo una reflexión sobre su propia práctica o sobre los temas que atañen a su labor como docente AICLE, se convierte en un ejemplo a seguir para el estudiantado pues identifica el proceder de la o el docente para su superación profesional.

En lo que concierne al grupo de ambientes y recursos de aprendizaje, las y los profesionales del área se benefician al desarrollar capacidades para diseñar materiales que fomenten, faciliten y concreten la adquisición de conocimientos y evolución de competencias en cuanto al objeto lingüístico, la materia y al desarrollo de la autonomía de aprendizaje, siempre con la consciencia de que se adecuen al nivel y necesidades de las y los integrantes de la clase.

Relacionado con el manejo de grupo, es importante saber cómo eliminar obstáculos en la comunicación en una segunda lengua, al seleccionar el tipo de lenguaje empleado en la clase, al diseñar consignas para las actividades o bien, al regular la interacción que se da en el transcurso de las sesiones.

Por último, entre las competencias que pueden fortalecer el perfil del docente bicultural se encuentran aquellas que se refieren específicamente al manejo de la metodología AICLE, y son, por ejemplo, la capacidad de gestionar la satisfacción de ciertas necesidades para el desarrollo de las clases, con las y los integrantes del cuerpo directivo.

Incluso se puede requerir, y por lo tanto ser capaz de desarrollar, una relación con actores de la comunidad que tienen influencia en las decisiones de la escuela, para nutrirse de las aportaciones que estos realizan, para exponer los objetivos del enfoque, para evaluar el impacto de una formación de este tipo en el contexto donde se vive, en general para tomar decisiones respecto a la implementación de este modelo de enseñanza.

Los puntos anteriores cobran relevancia en el contexto de la UTR puesto que se tiene como objetivo la preparación del estudiantado para su inserción en un escenario laboral en el que es posible que se le demande la comunicación en una lengua extranjera, sin que en su formación se adopte una metodología que esté diseñada para facilitar el aprendizaje de ambas áreas.

Ante la necesidad de formar a las y los docentes en el AICLE, para que sean capaces de diseñar e implementar este tipo de recursos, es importante contar con un programa de capacitación específico para este tipo de enseñanza y para el contexto en el que se desea aplicar, ya sea que se busque entre las ofertas académicas ya establecidas o bien, que se diseñe específicamente para dar solución a las necesidades señaladas por las instituciones interesadas en implementar este enfoque.

La reflexión sobre esta necesidad en particular podría ayudar, en primer lugar, a aquellas y aquellos profesores que ya cuentan con los conocimientos de una lengua

extranjera, que tienen una práctica docente de materias no lingüísticas en su lengua materna pero que ahora desean incursionar en el ámbito del AICLE o bien, a aquellas y aquellos que ya lo hacen y que sin embargo requieren profesionalizarse, es decir, adquirir herramientas para llevar a cabo su práctica de mejor manera; además, los beneficios también podrían alcanzar a las y los docentes que no han podido acceder, por las razones que sean, a las formaciones ofrecidas a nivel internacional.

Asimismo, los centros educativos se verían enriquecidos al contar con este tipo de profesionales y extenderían así las ventajas de la metodología AICLE (de cualquier lengua extranjera) tanto a sus estudiantes como, consecuentemente, a los empleadores, cuya interacción a nivel internacional es cada vez mayor. Al considerar que la educación es en sí un sistema⁴⁹, es trascendente ocuparse de la profesionalización del cuerpo docente pues, una mejora en su práctica alcanza las otras esferas del sistema.

Por otra parte, existe una falta de referencias teóricas a nivel regional⁵⁰ por lo que el presente trabajo, cuyo alcance es meramente descriptivo, podría incitar y nutrir los trabajos de investigación posteriores, principalmente aquellos que pretendan abarcar horizontes más amplios, como los referentes a la elaboración de un perfil profesional de los docentes de este tipo de enseñanza, al considerar las necesidades

⁴⁹ En el campo de la lingüística, el sistema está formado por diversos elementos con relaciones de dependencia "*la lengua es un sistema en el que todas las partes pueden y deben considerarse en su solidaridad sincrónica*" (Saussure, 1998, p. 112)

Por otra parte, en una definición del instituto de Energías Renovables de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se menciona que "*un sistema es un conjunto de elementos con relaciones de interacción e interdependencia que le confieren entidad propia al formar un todo unificado*". Considerando estas concepciones, se hace visible la fuerte relación entre los diversos componentes y nos permite deducir que la incidencia sobre un elemento influye en otro.

⁵⁰ Cabe hacer mención de trabajos importantes a nivel exploratorio realizados por académicas de universidades de la región, tales como la Autónoma de Colima y la Autónoma de Zacatecas.

educativas expresadas en el contexto específico en el que se sitúan, o bien como fuente para el diseño curricular de una formación para profesoras y profesores que deseen incursionar en esta metodología y así, responder también a las necesidades de contratación de las propias instituciones de enseñanza para que éstas a su vez, puedan brindar soluciones a las demandas del mercado educativo y más aún, a las exigencias de la educación en el siglo XXI.

REFERENCIAS

- Barraza, N. (2018). El currículum, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*. Vol. 1 Num. 22, pp. 113-118, recuperado el 30 de noviembre de 2022 de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiXzYjAm9z7AhXfk2oFHY8eApsQFnoECBoQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F7030842.pdf&usq=AOvVaw1Gg2G3XnfWLWqM2ggoPkFS>
- Barrera, R., (2013). El concepto de la cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Clases de historia*. Artículo No. 343, pp. 1-24
Recuperado el 23 de agosto de 2022 de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi3hKOg0935AhVZLkQIHTVhBcMQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5173324.pdf&usq=AOvVaw2ddQB058PUIlygylkpkQ7>
- Becerra, M. & Campos, F., (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. (Memoria para optar al título de psicólogo). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- British Council, (2023). *Competencias del nivel A2 en inglés*. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org.mx/ingles/niveles/b1> Fecha de consulta: 17 de febrero 2024
- Campus France, (s/f). *Niveau de français requis pour les étudiants étrangers*. Recuperado de <https://www.rdc.campusfrance.org/fonctionnement-de-l-enseignement-superieur-en-france-0#:~:text=Le%20niveau%20B1%20ou%20B2,demande%20d%27admission%20préalable>). Fecha de consulta: 30 de junio 2023
- Cambridge University Press and Assessment (2023). Para estudiar en el extranjero. Recuperado de <https://www.cambridgeenglish.org/es/why-choose-us/study/study-abroad/uk/> Fecha de consulta: 30 de junio 2023
- Casarini, M. (1997). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas
- Cejas, M., Rueda Manzano M., Cayo, L. & Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXV, no. 1. Recuperado el 20 de febrero de 2022 de <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/>
- Coll, C. (2001). *Psicología y currículum*. México: Paidós

- Consejo de Europa (s/f). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Recuperado de <https://www.english-eft.com/wp-content/uploads/pdf/CLIL-EN.pdf>. Fecha de consulta: 13 julio 2022
- Cortés, D. (2021) *Percepciones sobre el uso del inglés como medio de instrucción (EMI) en una universidad privada de Bogotá: estudio de caso*. (Tesis de Magister). Bogotá, D.C.: Universidad de los Andes. Recuperado el 16 de febrero de 2024 de <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/8d577689-7755-4c68-8b1a-e5fa2153f228/content>
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press
- Coyle, D., (28/05/2018). *What should CLIL teacher education consist of?* Working CLIL digital. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VaSwrfDLWwA>
- Dearden, J., (2014). *English as a medium of instruction -a growing global phenomenon*. British Council. Recuperado de https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf Fecha de consulta 23 julio 2022
- Delors, J., (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado el 27 febrero de 2022 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa/PDF/109590spao.pdf. multi
- Díaz-Barriga, Á. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas
- Díaz Barriga, A., (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, vol. 28, no. 111 pp. 7-36. Recuperado el 15 febrero 2022 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002
- Díaz Barriga, F., Lule, G., Pacheco, P., Saad & Rojas-Drummond (2013). *Metodología del diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas
- Ducci, M. (23-25 mayo 1996). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En Centro interamericano de investigación y documentación sobre la formación profesional de la Organización Internacional del Trabajo (CINTERFOR/OIT) *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Seminario Internacional sobre competencias laborales. Recuperado de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf Fecha de consulta: 20 de febrero de 2022

- EMI Oxford Research Network. (19/06/2021). Inglaterra. Oxford University.
Recuperado de <http://www.emi.network>
- Eurydice. (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Recuperado de http://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2006_eurydice_content_and_language_integrated_learning_clil_at_school_in_europe_sp.pdf
- Flores, P., (2009). *Trayectoria del modelo de Universidades Tecnológicas en México (1991-2009)*. Serie Cuadernos de trabajo, UNAM, año 1, marzo 2009. Recuperado el 01 marzo 2022 de <http://www.dgei.unam.mx/cuaderno3.pdf>
- Galaviz, V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*. Vol. Ene-dic 2007. Núm. 16, pp. 48-57. Recuperado el 27 de agosto de 2022 de <http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/810/1/Dialnet-DeUnPerfilDocenteTradicionalAUnPerfilDocenteBasado-2968589.pdf>
- García-Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología*, Vol. 27, Núm. 2, pp. 473-497. Recuperado el 12 febrero 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16720051024.pdf>
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. XXIII, Núm. 2, pp. 7-14. Recuperado el 23 de agosto de 2022 de https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/28%20Grosjean.pdf
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *Revue Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)* Vol. 1 marzo, Núm. 19, pp.13-42 Recuperado el 17 de febrero de 2024 de <https://www.revue-tranel.ch/article/view/2342/2051>
- Incháustegui, J.L., (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, Vol. 23, Núm. 74, pp. 57-67. Recuperado el 12 de febrero de 2022 de <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>
- Instituto de Educación del Aguascalientes (IEA) (2021). *Las cifras en la educación, Estadística de Educación Media Superior y Superior, inicio del ciclo 2021, fin de ciclo 2019-2020*. Recuperado el 03 de marzo de 2022 de <https://www.iea.gob.mx/INTERNAS/cifras/ARCHIVOS/56.pdf>
- Jiménez, M. & Castro, M. (2020). *Bilingües biculturales: la identificación cultural de los docentes de la licenciatura de lenguas modernas*. (Tesis de Licenciatura). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- López, E., (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 20, Núm.

1, pp. 311-322, Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>

López, J., (2008). Reseña de “Las Universidades Tecnológicas Mexicanas, un modelo eficaz, una inversión pública exitosa y un sistema a fortalecer” de Jacques Mazeran. *Tiempo de Educar*, Vol. 9 Núm. 17, pp. 147-152. Recuperado el 01 de marzo de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31111439007.pdf>

Machado, E., Montes de Oca, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Motivos para un debate: Antecedentes y discusiones conceptuales. *trf [online]*. 2020, Vol.16, Núm.1, pp.1-13. Recuperado el 07 de febrero de 2022 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000100001

Marsh, D. & al. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf> Fecha de recuperación: 13 julio 2022

Marsh, D., Díaz-Perez, W., Frigols Martín, M. J., Langé, G., Pavón Vázquez, V., Trindade, C. (2020). *La ventaja de ser bilingüe. El impacto del aprendizaje de lenguas en la mente y el cerebro*. Jyväskylä: EduCluster Finlandia, Universidad de Jyväskylä Group. Recuperado el 15 de octubre de 2022 de https://davidmarsh.education/wp-content/uploads/2020/10/Spanish_Bilingual_Advantage_FINAL.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, Recuperado el 16 de febrero de 2024, de https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTТА.pdf

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio de los países miembros de la OCDE, Recuperado el 06 de septiembre de 2021, de https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/181/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf?sequence=1

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1997). Recuperado el 19 de febrero de 2022 de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf

Padilla, C., Brooks, P., Jimenez, Luis & Torres M., (2016). Dimensiones de las competencias científicas esbozadas en los programas de estudio de Biología, Física y Química de la Educación Diversificada y su relación con las necesidades de desarrollo científico-tecnológico de Costa Rica. *Revista electrónica Educare*, vol 20, no 1, p. 52, Recuperado el 26 de febrero de 2022 de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582016000100027&script=sci_arttext#B36

- Page, M. (15/06/2021). What is EMI [archivo de video]. Futurelearn platform. <https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics/12/register?return=cnhynjv3>
- Pavón, V. (2014). Perfil y competencia metodológica del profesorado para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). *En Clave Docente, revista digital educativa*. Vol. Enero 2014, Núm. 5, pp. 8-13. Recuperado el 08 de agosto de 2022 de <http://www.enclavedocente.es/wp-content/uploads/2014/04/Nº5-enclave-docente-2014.pdf#page=8>
- Pérez, G. (2012). Estructura del desempeño idóneo: el saber hacer, saber conocer y saber ser en la formación por competencia. REDHECS, *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, año 7, Núm., 12, pp. 169-181. Recuperado el 28 de febrero de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172828>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México:Quebecor World. Recuperado el 13 julio 2022 de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid: Graó / Colofón
- Picazo, N. & Ríos, A. (2012). *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior*. México: Limusa
- Prieto, N., (coordinadora), Blanco, B., Morales, V., Torre, P. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. España: Octaedro/ICE-UB
- Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) (2006). Marco de la Evaluación PISA (2006). Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Libro on-line. Recuperado el 20 de febrero de <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Ruiz de Vargas, M. *et al.* (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el caribe*, Núm. 16, pp. 64-91. Recuperado el 23 de febrero de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301603>
- Sánchez, A., Marrero, C., & Martínez, C., (2005). Una mirada a los orígenes de las competencias laborales. *Ciencias Holguín*, Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba Holguín, Cuba, Vol. XI, Núm. 2, p. 1-14. Recuperado el 19 de febrero de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181517957001.pdf>
- Saussure, F. (1991). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza

Secretaría de Educación Pública (SEP). (s.f.) Estadísticas Básicas de Educación Superior. Recuperado de <https://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/indicadores/estadisticas-basicas-de-educacion-superior> Fecha de consulta: 01 de marzo de 2022

Seidlhofer, B., Breiteneder, A., & Pitzl, M. L. (2004). English as lingua franca in Europe: Challenges for applied linguistics. *Annual review of applied linguistics*, 26(3).

SEP, (enero de 2015). Programa Institucional de Desarrollo 2013-2018 del subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. Recuperado de <http://www.utselva.edu.mx/MarcoLegal/MarcoLegal/ProgramaInstitucional/PIDE-SUBSISTEMA-UT2013-2018.pdf>, Fecha de consulta: 15 de agosto del 2022.

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata

Tejeredas, M. Reflexiones y propuestas sobre el bilingüismo. *En Clave Docente, revista digital educativa*. Vol. Enero 2014, Núm. 5, pp. 18-21. Recuperado el 08 de agosto de 2022 de <http://www.enclavedocente.es/wp-content/uploads/2014/04/Nº5-enclave-docente-2014.pdf#page=8>

Tobón, S., (2011). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. Versión digital. Ed. Santillana, México. Recuperado el 27 de febrero de 2022 de https://www.academia.edu/40736901/Evaluacio_n_competencias_Sergio_Tobon

Torres, P. (2014). La acreditación lingüística y metodológica del profesorado en la modalidad de enseñanza bilingüe. *En Clave Docente, revista digital educativa*. Vol. Enero 2014, Núm. 5, pp. 14-17. Recuperado el 08 de agosto de 2022 de <http://www.enclavedocente.es/wp-content/uploads/2014/04/Nº5-enclave-docente-2014.pdf#page=8>

Tuning América Latina, (2011-2013). Antecedentes. Recuperado el 10 de febrero de 2022 de http://www.tuningal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=68

UE, Éducation et Culture (2007). *Cadre de référence européen pour les compétences clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Recuperado el 11 de febrero de 2022 de http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/keycomp-fr_1325755703492.pdf

Union Europea, Educación y Cultura (2006). *Introducción a: Tuning para una convergencia de las estructuras educativas en Europa. Contribuciones de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado el 10 de febrero de 2022 de <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>

Universidad Tecnológica “El Retoño” (UTR) (2023). *Indicadores de temas de interés público del sujeto obligado. Ejercicio 2023*. Recuperado el 24 de junio de 2023 de <https://eservicios2.aguascalientes.gob.mx/transparencia/SISCATV4VS/Vista.aspx?d=96&t=UTR&o=C>

Vargas, M., (2003). La Educación Superior Tecnológica. *Revista de la Educación Superior, de la ANUIES*, Vol. XXXII (2), Núm. 126. Recuperado el 01 de marzo de 2022 de <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/126/02.html>

Villa Lever, L. (2008). La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados, reseña de *La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados* de Silva, Marisol (2006), en la *Revista de Educación Superior*. Vol. 37, Núm. 145, pp. 143-152, recuperado el 15 agosto de 2022 de https://www.researchgate.net/publication/41091532_La_calidad_educativa_de_las_Universidades_Tecnologicas_Su_relevancia_su_proceso_de_formacion_y_sus_resultados

Wei, L. (2014). Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. En Bathia, T. & Richie, W. (Eds.) *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Nueva York. Ed. Wiley Blackwell.

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. (7 ed.). Madrid: Narcea

ANEXOS

Anexo A. Oficio de presentación y cuestionario sobre información general del grupo de estudio



11 de abril de 2023
Of. No. UADS/078/2023.

DR. JORGE ALFREDO GUILLEN MUÑOZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA "EL RETOÑO"

ATN MTRA. DULCE LILIANA CHÁVEZ,
DIRECTORA DEL ÁREA ACADÉMICA.

Por este medio, le solicito de la manera más atenta, permita el acceso a la institución que usted dignamente preside, a la Licenciada Candelaria Eurídice Olvera Romero, alumna de cuarto semestre de la **Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD)** de la Unidad Académica de Docencia Superior, con número de matrícula: 42101502 quien está desarrollando la investigación titulada **"Identificación de competencias disciplinares que fortalezcan el perfil profesional de la y el docente bicultural, a partir de las necesidades educativas de la Universidad Tecnológica El Retoño de Aguascalientes"**, bajo la dirección de la Dra. Alejandra Romero Moyano, toda vez que esta visita será de gran ayuda para desarrollar de una manera más completa dicho trabajo.

Para recabar la información se le pide una visita a la escuela preferentemente del **08 al 12 de mayo 2023** en la que se solicita:

- 1 visita de 30 minutos para explicación de llenado y aplicación del cuestionario con estudiantes
- 1 visita de 15 minutos para explicación de llenado (opcional) y aplicación del cuestionario con docentes







- 1 visita de 15 minutos para explicación de llenado (opcional) y aplicación del cuestionario con encargado (s), coordinador (es) de cursos bilingües.

Además, le requerimos la información que se anexa al presente documento.

Sin otro asunto que tratar, quedo a sus órdenes para cualquier aclaración o duda al respecto.

Atentamente,


Dr. Raúl Sosa Mendoza

Director de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ


UNIDAD ACADÉMICA DE
DOCENCIA SUPERIOR
UAZ

c.c.p. Archivo



1. ¿Cuántos alumnos hay por carrera? (Tanto en TSU como en Lic., y en Ingenierías)
2. Considerando que los alumnos del primer cuatrimestre (de inmersión al idioma) no lleven cursos bilingües, ¿cuántos estudiantes son los que sí tienen clases en inglés?
3. ¿Cuántos cuatrimestres hay en el ciclo actual?

Específicamente en la carrera de TSU de Desarrollo de Negocios

4. ¿Cuántos grupos hay?
5. ¿Cuántos cuatrimestres hay?
6. ¿Cuántos alumnos hay en total en esta carrera?
7. ¿Cuántos alumnos ya llevaron al menos 2 cursos de este tipo?

Específicamente en la LICENCIATURA de Desarrollo de Negocios

8. ¿Cuántos grupos hay?
9. ¿Cuántos cuatrimestres hay?
10. ¿Cuántos alumnos hay en total en esta carrera?
11. ¿Cuántos alumnos ya llevaron al menos 2 cursos de este tipo?
12. ¿Cuántos docentes ofrecen cursos bilingües en la UTR?
13. ¿Cuántos docentes ofrecen cursos bilingües en TSU Desarrollo de Negocios?
14. ¿Cuántos docentes ofrecen cursos bilingües en la LICENCIATURA de Desarrollo de Negocios?
15. ¿Cuántos encargados o coordinadores de cursos bilingües hay en la UTR?
16. ¿Cuántos encargados o coordinadores de cursos bilingües hay en TSU de Desarrollo de Negocios?
17. ¿Cuántos encargados o coordinadores de cursos bilingües hay en LIC. de Desarrollo de Negocios?
18. ¿Existe un perfil de contratación de docentes para este tipo de cursos, de ser así, cuáles son los requisitos que deben cumplir?
19. ¿Existe una descripción de competencias del perfil de los docentes bilingües?, de ser así, ¿cuáles son?
20. ¿Existe una descripción de competencias a desarrollar por parte de los estudiantes de TSU y LIC de Desarrollo de Negocios? de ser así, cuáles son?

Anexo B. Correo electrónico donde se otorga el consentimiento para realizar la investigación en la UTR

De: **Araceli Alvarado** araceli.alvarado@utr.edu.mx
Asunto: Fwd: Apoyo a investigación-Lic. Candelaria Olvera
Fecha: 19 de mayo de 2023, 8:41
Para: euags@yahoo.com.mx



Hola Lic. Candelaria

Para hacer más eficiente el recabado de datos solicitaremos apoyo a tutorías para los alumnos, hemos visto que es más efectivo.

Con respecto a grupo de directivos con las variables que está trabajando se los enviare a:

- Jefe de carrera
- Directora académica
- Tutorías
- El área de psicología

Adicional Sofía y Adilene (del departamento de Center Successful Service)

Con respecto a los profesores como es muestral (supongo) se lo enviare a los profesores que actualmente le están impartiendo clases a TSU y LINM.

Si consideras que deba hacer algún cambio o modificación por favor házmelo saber.

Saludos cordiales

El jue, 18 may 2023 a las 16:29, Dulce Liliانا Chávez García (<dulce.chavez@utr.edu.mx>) escribió:

Buenas tardes Dra. Araceli,

El motivo de mi correo es solicitar su apoyo para la **Lic. Candelaria Olvera** quien está realizando la investigación titulada *"Identificación de competencias disciplinares que fortalezcan el perfil profesional de la y el docente bicultural, a partir de las necesidades educativas de la Universidad Tecnológica El Retoño"* como parte de sus actividades de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

El apoyo que requiere la Lic. Olvera consiste en 4 cosas:

1) Responder las preguntas que le envío en el archivo adjunto. Con esta información ella podrá establecer de manera oficial la población y en consecuencia la muestra a la cual se requeriría encuestar

2) Aplicar un cuestionario a estudiantes de los Programas Educativos de TSU en Desarrollo de Negocios Área Mercadotecnia y Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia.

[Liga para cuestionarios para los ALUMNOS](#)

<https://forms.gle/eK24rTcYgSMvBanW9>

3) Aplicar un cuestionario a docentes que imparten clase a los estudiantes de los programas antes mencionados.

Liga para cuestionarios para los PROFESORES

<https://forms.gle/NEbBf1Pqx1hBAXHPA>

4) Aplicar un cuestionario a quiénes ella le indique que entran en el grupo de Directivos.

Liga para cuestionarios para los DIRECTIVOS

<https://forms.gle/SU1ZkmzAG2Wk7gKy7>

Con respecto a los cuestionarios nos pide que hagamos las siguientes comentarios a los estudiantes/docentes antes de su aplicación:

Expresar cualquier idea con la estructura siguiente:

verbo + objeto que recibe la acción + condición

En el cuestionario se incluye una explicación más amplia sobre lo anterior, la anexo aquí para su mejor visibilización:

Favor de contestar los puntos 1, 2 y 3 con una **acción** (verbo), un **objeto** (sobre el que se aplica la acción) y una **condición** (cómo debe realizarse esa acción).

Ejemplo para un psicólogo clínico: *conocer teorías sobre el desarrollo de la personalidad / saber escuchar a sus pacientes **atentamente** / ser discreto con la información que se le confíe (**discreción**)*

Dados los tiempos marcados para el cumplimiento de los objetivos del estudio, le ayudaría mucho recibir la información y aplicar el formulario cuanto antes. Le comparto su correo electrónico y número personal para establecer contacto con ella.

Lic. Candelaria Euridices Olvera Romero

euags@yahoo.com.mx

449-196-3592

Gracias de antemano por su apoyo.



Anexo C. Correo electrónico que da respuesta al cuestionario sobre información
general del grupo de estudio



Hola que tal Lic. Candelaria

Con respecto a las preguntas solicitadas en el oficio aquí te dejo las respuestas y los documentos que te pueden servir de apoyo para tu trabajo.

Saludos.

1.- ¿Cuántos alumnos hay por carrera? (Tanto en TSU como en Lic. Y en Ingenierías)

PROGRAMA EDUCATIVO	2°	5°	8°	11°	TOTAL
TSU EN ADMINISTRACIÓN ÁREA CAPITAL HUMANO	16	27	0	0	43
TSU EN CIENCIA DE DATOS ÁREA INTELIGENCIA ARTIFICIAL	2	3	0	0	5
TSU EN DISEÑO DIGITAL ÁREA ANIMACIÓN	55	47	0	0	102
TSU EN DESARROLLO DE NEGOCIOS ÁREA MERCADOTECNIA	29	22	0	0	51
TSU EN LENGUA INGLESA	40	41	0	0	81
TSU EN MECATRÓNICA ÁREA AUTOMATIZACIÓN	39	29	0	0	68
TSU EN MECATRÓNICA ÁREA SISTEMAS DE MANUFACTURA FLEXIBLE	24	20	0	0	44
TSU EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN ÁREA DESARROLLO DE SOFTWARE MULTIPLATAFORMA	32	26	0	0	58
INGENIERÍA EN DESARROLLO Y GESTIÓN DE SOFTWARE	0	0	19	24	43
INGENIERÍA EN MECATRÓNICA	0	0	41	49	90
LICENCIATURA EN GESTIÓN DEL CAPITAL HUMANO	0	0	12	22	34
LICENCIATURA EN GESTIÓN INSTITUCIONAL, EDUCATIVA Y CURRICULAR	0	0	28	22	50
LICENCIATURA EN INNOVACIÓN DE NEGOCIOS Y MERCADOTECNIA	0	0	17	26	43
					712

2.- Considerando que los alumnos del primer cuatrimestre (de inmersión al idioma) no llevan cursos bilingües, ¿Cuántos estudiantes son los que sí tienen clases de inglés?

Respuesta: Todos los estudiantes de nuevo ingreso tienen clase de inglés a excepción de los que obtuvieron B2 o C1 en el examen de colocación. Estos estudiantes representan el 5% del total aproximadamente.

3.- ¿Cuántos cuatrimestres hay en ciclo actual?

En este período tenemos estudiantes en 2°, 5°, 8° y 11° cuatrimestres.

TSU de Desarrollo de Negocios Área Mercadotecnia

4.- ¿Cuántos grupos hay? **En May-Ago 2023 son 2 grupos**

5.- ¿Cuántos cuatrimestres hay? **En total, para el TSU se cursan 6 cuatrimestres más uno de inmersión**

6.- ¿Cuántos alumnos hay en total en esta carrera? **51**

Específicamente en la Licenciatura de Desarrollo de Negocios Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia

8.- ¿Cuántos grupos hay? **En May-Ago 2023 son 2 grupos**

9.- ¿Cuántos cuatrimestres hay? **En total, para la Licenciatura se cursan, 6 cuatrimestres de TSU más 5 cuatrimestres de la licenciatura, más uno de inmersión**

10.- ¿Cuántos alumnos hay en tota en esta carrera? **43**

18.- ¿Existe un perfil de contratación de docentes para este tipo de cursos, se ser así, cuáles son los requisitos que deben cumplir? **Se adjunta archivo**

19.- ¿Existe una descripción de competencias del perfil de los docentes bilingües?, de ser así ¿Cuáles son? **Se adjunta archivo**

20.- ¿Existe una descripción de competencias a desarrollar por parte de los estuantes de TSU y LIC de Desarrollo de Negocios? De ser así, ¿cuáles son? **Se adjuntan archivos**

Los docentes que han impartido clases en las Carreras Administrativas en inglés durante los cuatrimestres 2022_3, 2023_1 y 2023_2: 9

12.- ¿Cuántos docentes ofrecen cursos bilingües en la UTR?

Todos somos una universidad completamente bilingüe

15.- ¿Cuántos encargados o coordinadores de cursos bilingües hay en la UTR?

Somos una universidad Completamente bilingüe todos los coordinadores

17.- ¿Cuántos encargados o coordinadores de cursos bilingües hay en Licenciatura de Desarrollo de Negocios?

1

Preguntas 7 y 11

Los alumnos a partir del cuatrimestre 2do de TSU comienzan a tomar sus clases de contenido en inglés.



DNAM2017_PER
FIL EJE...VO.pdf



LINM2019_PERF
IL EJE...VO.pdf



Docente
Merca...nia.pdf



ROL DOCENTE
MODEL...BIS.pdf

Anexo D. Perfil profesional técnico superior universitario en Desarrollo de Negocios

Área Mercadotecnia en Competencias Profesionales.



PERFIL PROFESIONAL TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN DESARROLLO DE NEGOCIOS ÁREA MERCADOTECNIA EN COMPETENCIAS PROFESIONALES



Versión Ejecutiva

PRESENTACIÓN

El Técnico Superior Universitario en Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia cuenta con las competencias profesionales necesarias para su desempeño en el campo laboral, en el ámbito local, regional y nacional.

COMPETENCIAS PROFESIONALES

Las competencias profesionales son las destrezas y actitudes que permiten al Técnico Superior Universitario desarrollar actividades en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones, así como transferir, si es necesario, sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales próximas.

Competencias Genéricas:

- Desarrollar y fortalecer las habilidades instrumentales, interpersonales, sistémicas y gerenciales para comunicarse en un segundo idioma.

Competencias Específicas:

- 1. Administrar el proceso de comercialización de productos y servicios a partir del diagnóstico de mercado, estrategias de venta y herramientas administrativas, con la finalidad de satisfacer las necesidades del cliente, para contribuir a la competitividad y posicionamiento nacional e internacional de la organización.**
 - 1.1. Detectar oportunidades comerciales mediante la inteligencia de mercados, herramientas presupuestales, así como análisis financieros y de ventajas competitivas, para proponer proyectos de negocios nacionales e internacionales
 - 1.2. Gestionar el proceso de venta a través de la aplicación de técnicas de venta, métodos de trabajo, así como herramientas administrativas y financieras, para el logro de los objetivos organizacionales.
- 2. Desarrollar e implementar planes estratégicos de mercadotecnia a partir del análisis situacional del entorno, la mezcla de mercadotecnia, las políticas internas y la normatividad vigente, para contribuir al logro de los objetivos organizacionales y a una posición competitiva en el ámbito nacional e internacional.**

ELABORÓ:	Comité de Directores de la Carrera de TSU en Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia	REVISÓ:	Dirección Académica	
APROBÓ:	C. G. U. T. y P.	FECHA DE ENTRADA EN VIGOR:	Septiembre de 2017	

F-DA-05-PFE-TSU-01-A1



**PERFIL PROFESIONAL
TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN
DESARROLLO DE NEGOCIOS ÁREA
MERCADOTECNIA
EN COMPETENCIAS PROFESIONALES**



Versión Ejecutiva

- 2.1. Determinar la mezcla de mercadotecnia mediante la descripción, creación y ajuste de las variables comerciales, para generar estrategias de mercado nacionales e internacionales
- 2.2. Desarrollar el plan estratégico de mercadotecnia considerando la normatividad vigente, el estudio situacional del entorno y las estrategias de la mezcla de mercadotecnia para el logro de los objetivos comerciales nacionales e internacionales.

ESCENARIOS DE ACTUACIÓN

El Técnico Superior Universitario en Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia, podrá desenvolverse en:

- Empresas de servicios, comerciales e industriales
- Pequeñas y Medianas Empresas
- Agencias de Publicidad
- Agencias de Investigación de Mercados
- Organismos Públicos
- Actividades de consultoría
- Propia empresa

OCUPACIONES PROFESIONALES

El Técnico Superior Universitario en Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia podrá desempeñarse como:

- Asesor independiente para pequeñas y medianas empresas
- Emprendedor
- Supervisor, coordinador, jefe de oficina o asistente en las áreas de:
 - Ventas y servicio
 - Mercadotecnia
 - Promoción y Publicidad
 - Comunicación y Relaciones Públicas
 - Servicio a Clientes
 - Distribución
 - Investigación de Mercados
 - Almacén

ELABORÓ:	Comité de Directores de la Carrera de TSU en Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia	REVISÓ:	Dirección Académica	
APROBÓ:	C. G. U. T. y P.	FECHA DE ENTRADA EN VIGOR:	Septiembre de 2017	

F-DA-05-PFE-TSU-01-A1

Anexo E. Perfil profesional Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia en Competencias Profesionales.



PERFIL PROFESIONAL LICENCIATURA EN INNOVACIÓN DE NEGOCIOS Y MERCADOTÉCNIA EN COMPETENCIAS PROFESIONALES



Versión Ejecutiva

PRESENTACIÓN

El Licenciado en Innovación de Negocios y Mercadotecnia en competencias profesionales necesarias para su desempeño en el campo laboral en las áreas de Finanzas, Mercadotecnia, Publicidad, Desarrollo de Productos, Innovación Comercial, Planeación y Evaluación de Proyectos, Capital Humano, Relaciones Públicas.

COMPETENCIAS PROFESIONALES

Las competencias profesionales son las destrezas y actitudes que permiten al Licenciado desarrollar actividades en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones, así como transferir, si es necesario, sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales próximas.

Competencias Genéricas:

Capacidad de análisis y síntesis, habilidades para la investigación, las capacidades individuales y las destrezas sociales; las habilidades gerenciales y las habilidades para comunicarse en un segundo idioma.

Competencias Específicas:

1. Desarrollar y evaluar unidades estratégicas de negocios en mercados nacionales e internacionales, haciendo uso de modelos apegados a la legislación vigente y considerando las tendencias del entorno globalizado para contribuir a la consolidación y rentabilidad de las organizaciones.

- 1.1. Formular planes de negocio a través del uso de modelos de negocios y técnicas de innovación para determinar su factibilidad en mercados nacionales e internacionales.
- 1.2. Gestionar unidades estratégicas de negocios considerando los recursos de la empresa, su estructura y procesos administrativos así como las condiciones del entorno para lograr su puesta en marcha en mercados nacionales e internacionales.

ESCENARIOS DE ACTUACIÓN

El Licenciado en Innovación de Negocios y mercadotecnia podrá desenvolverse en:

- Instituciones públicas y privadas del sector industrial, comercial o de servicios.
- Agencias de investigación de mercados y de publicidad.
- Áreas de capital humano y finanzas en instituciones públicas y privadas.
- Empresas encargadas de suministrar servicios especializados en mercadotecnia.

ELABORÓ:	Comité de Directores de la Carrera de Licenciatura en Desarrollo e Innovación Empresarial	REVISÓ:	Dirección Académica	
APROBÓ:	C. G. U. T. y P.	FECHA DE ENTRADA EN VIGOR:	Septiembre de 2019	

F-DA-05-PFE-LIC-04



PERFIL PROFESIONAL
LICENCIATURA EN INNOVACIÓN DE NEGOCIOS
Y MERCADOTÉCNIA
EN COMPETENCIAS PROFESIONALES



Versión Ejecutiva

- Instituciones y organismos públicos relacionados con la comunicación.
- Unidades estrategias de negocios propias.

OCUPACIONES PROFESIONALES

El Licenciado en Innovación de Negocios y Mercadotécnia podrá desempeñarse como:

- Director comercial
- Gerente de mercadotecnia
- Gerente de publicidad y promoción
- Asesor en desarrollo de negocios
- Analista de mercado
- Gerente a nivel administrativo
- Coordinador de marca
- Desarrollo e innovación de nuevos productos
- Analista de precios
- Coordinador de finanzas comerciales
- Coordinador de logística y distribución
- Community manager
- Desarrollador de contenido
- Supervisor comercial
- Gerente de ventas
- Coordinador de servicio al cliente
- Director de su propia empresa

ELABORÓ:	Comité de Directores de la Carrera de Licenciatura en Desarrollo e Innovación Empresarial	REVISÓ:	Dirección Académica	
APROBÓ:	C. G. U. T. y P.	FECHA DE ENTRADA EN VIGOR:	Septiembre de 2019	

F-DA-05-PFE-LIC-04

Anexo F. Perfil de contratación de docente para TSU y Licenciatura en Negocios y Mercadotecnia de la UTR



La Universidad Tecnológica El Retoño, primera universidad en México con el modelo BIS (Bilingüe Internacional Sustentable), a través del Departamento de Carreras Administrativas busca **DOCENTE** para los programas de TSU y Licenciatura en Negocios y Mercadotecnia.

Funciones

- Impartir clases bajo modelo de competencias en formato por hora.
- Ejecutar las estrategias para las clases frente a grupo, identificando las necesidades y problemas académicos del alumno.
- Participar en la implementación y seguimiento a las actividades académicas.
- Cumplir en tiempo y forma con los entregables que la coordinación académica solicite.
- Apego a los valores Institucionales y objetivos de la organización

Requisitos Académicos

- Tener título profesional en una carrera a nivel licenciatura (mínimo) o maestría (deseable), en Mercadotecnia, Publicidad, Administración de negocios, Negocios internacionales, Contaduría, Finanzas, Comunicación organizacional, Dirección de negocios enfocado a las ventas, Administración de ventas, Desarrollo y comportamiento organizacional o áreas afines.
- Contar con un certificado que demuestre, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), un nivel mínimo de inglés de B2.
- En caso de tratarse de postulantes extranjeros: acreditar su estancia legal con los documentos correspondientes.

Experiencia docente y profesional ideal (no obligatoria):

- Tener dos años de experiencia docente a nivel superior;
- Contar con experiencia en Formación y/o habilidades pedagógicas, comprobable con documento de certificación en herramientas de enseñanza, carta de recomendación de alguna institución educativa, cursos de la misma índole o bien a través de una clase muestra usando el formato registrado en Sistema de Gestión de Calidad.



BIS
UNIVERSITIES



- Tener dos años de experiencia profesional relacionada con su ejercicio profesional y con el programa educativo para el que se solicita.

Características complementarias de los docentes.

- Proactividad
- Innovación
- Creatividad
- Resolución de conflictos
- Trabajo en equipo
- Perspectiva global
- Compromiso
- Uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza.
- Diseño y uso de actividades de aprendizaje e instrumentos de evaluación.

Anexo G. Rol del docente en el modelo BIS

Rol del docente en el Modelo BIS

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente funge como facilitador del aprendizaje significativo de los estudiantes, por lo que es él quien selecciona recursos y estrategias, diseña ambientes de aprendizaje, induce el aprendizaje significativo, promueve la interacción grupal y la autoevaluación, pero sobretodo, motiva a que el estudiante sea reflexivo y responsable de su propio proceso de formación, es decir, que el alumno aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser, en los distintos contextos en los que se desenvuelve (ITESM, 2010).

Para lo cual el docente hace de su práctica pedagógica una construcción continua y permanente, ya que funge como el enlace entre los conocimientos teórico-metodológicos propios de su asignatura, el entorno sociocultural del estudiante, y las características lingüísticas y culturales de la lengua que enseña o desde la que imparte su clase para orientar al estudiante dentro y fuera del aula. Es importante resaltar que la motivación para la comunicación en un segundo idioma parte principalmente del docente y de las situaciones educativas que siembren en el alumno la necesidad de comunicarse en un segundo idioma. Por ello, la comunicación dentro y fuera del aula debe ser promovida por el docente, y otros actores educativos, al igual que el acercamiento a recursos didácticos y bibliográficos que el estudiante realice para abonar a los conocimientos sobre alguna asignatura.

Por otro lado, los docentes deben ser perceptivos de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como a las dificultades en el proceso interlingual que presenten, dado que la falta de comprensión del idioma puede devenir en la falta de comprensión del tema que se está revisando y finalmente en problemáticas académicas como son la reprobación y deserción escolar. De acuerdo a Caballero de Rojas citado por Manga y André-Marie, existen riesgos asociados al proceso de aprendizaje de la segunda lengua, mismas que el docente debe atender:

- Creación de palabras nuevas
- Traducción literal
- Circunlocución
- Cambio o combinación de lenguas
- Exagerada solicitud de ayuda
- Utilización de gestos para suplir el lenguaje oral
- Uso limitado de lo que ya sabe para no equivocarse
- Cambio de tema, prefiriendo temas de su alcance y conocimiento

- Silencios prolongados al no poder estructurar y/o comunicar ideas

Por lo anterior, es fundamental el desarrollo de planes de trabajo, donde se reflejen de forma clara los objetivos a perseguir, los contenidos, actividades, recursos de información y evaluación óptimos para el logro de los resultados de aprendizaje esperados. Así como desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje de interés para los estudiantes, que atiendan los estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico, entre otros), y que posibiliten la retroalimentación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, es indispensable que los docentes que participan en las universidades BIS, sean profesionales en ejercicio, del área que impartirán asignaturas, a fin de que los contenidos académicos y métodos presentados correspondan en lo real a los empleados en la práctica profesional y, de esta manera, asegurar el éxito de los alumnos al ser insertados en el ámbito laboral. Aunado a esto, los docentes deben tener un manejo completo del idioma extranjero⁵¹ para garantizar que las asignaturas serán impartidas de manera adecuada en este idioma, manteniendo la congruencia con el perfil profesional bilingüe que se busca formar en los estudiantes.

Es requisito en las universidades BIS que los docentes que imparten asignaturas cuenten con un certificado vigente de dominio de idioma extranjero de acuerdo al MCERL de al menos nivel B2 para TSU o Profesional Asociado (PA), y preferentemente nivel C1 para nivel licenciatura.

Adicionalmente los profesores de asignaturas tecnológicas que impartan clases en la Modalidad BIS deberán contar con una certificación para impartir contenidos técnicos en una segunda lengua. Por su parte, los docentes de inglés deberán contar con certificaciones pedagógicas en la enseñanza de la lengua. Estas certificaciones deberán corresponder a las establecidas por la CGUTyP. A continuación, se presenta una tabla de categorización de profesores de acuerdo a criterios de formación profesional y dominio del idioma:

Anexo H. Cuestionario aplicado a estudiantes

CRA-Cuestionario sobre necesidades educativas: ¿Qué competencias se necesitan para ser un docente de cursos bilingües?

Favor de contestar los puntos 1, 2 y 3 con una **acción** (verbo), un **objeto** (sobre el que se aplica la acción) y una **condición** (cómo debe realizarse esa acción).
Ejemplo para un psicólogo clínico: **conocer teorías** sobre el **desarrollo de la personalidad** / **saber escuchar** a sus pacientes **atentamente** / **ser discreto** con la información que se le confíe (**discreción**)

Se proporciona este listado a manera de ejemplo sin embargo tienes la libertad de utilizar el verbo que desees. Lo importante es expresar lo que tú necesitas en cuanto al desempeño de la o el docente de las materias que se imparten en inglés.

Ejemplos de verbos que puede usar para responder al cuestionario					
Organizar	Clasificar	Aplicar	Analizar	Administrar	Apoyar
Definir	Describir	Escoger	Valorar	Componer	Argumentar
Duplicar	Discutir	Demostrar	Calcular	Construir	Atacar
Rotular	Explicar	Dramatizar	Categorizar	Crear	Comparar
Enumerar	Expresar	Emplear	Comparar	Diseñar	Defender
Parear	Identificar	Ilustrar	Criticar	Ensamblar	Elegir
Memorizar	Indicar	Interpretar	Contrastar	Formular	Estimar
Nombrar	Ubicar	Operar	Cuestionar	Organizar	Evaluar
Ordenar	Reconocer	Preparar	Diagramar	Planear	Juzgar
Reconocer	Reportar	Practicar	Diferenciar	Preparar	Predecir
Relacionar	Renunciar	Programar	Discriminar	Proponer	Calificar
Recordar	Revisar	Esbozar	Distinguir	Recopilar	Otorgar puntaje
Repetir	Seleccionar	Solucionar	Examinar	Redactar	Seleccionar
Reproducir	Ordenar	Utilizar	Experimentar	Sintetizar	Valorar
	Decidir		Inventariar	Trazar	
	Traducir				

¿A qué carrera perteneces?

- TSU DNAM
- LINM

1. De acuerdo a tus necesidades como estudiante, ¿Qué debe **CONOCER** un docente de cursos bilingües? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

1. Verbo +
2. Objeto +
3. Condición

Respuesta: _____

1.1 ¿Qué se debe hacer para lograr lo anterior?
(para adquirir ese conocimiento) (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

1.2 ¿Cómo muestra un docente que conoce lo anterior? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

2. De acuerdo a tus necesidades como estudiante, ¿Qué debe **SABER HACER** un docente de cursos bilingües? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

1. Verbo +
2. Objeto +
3. Condición

Respuesta: _____

2.1 ¿Qué se debe hacer para lograr lo anterior?
(para desarrollar esa habilidad) (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

2.2 ¿Cómo muestra un docente que hace lo anterior? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

3. De acuerdo a tus necesidades como estudiante, ¿Cómo debe **SER** un docente de cursos bilingües? (¿cómo debe comportarse, qué valores o actitudes debe mostrar?) (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

1. Verbo +
2. Objeto +
3. Condición

Respuesta: _____

3.1 ¿Qué se debe hacer para lograr lo anterior?
(para adquirir esa actitud) (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

3.2 ¿Cómo muestra un docente que es o se comporta según lo anterior? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

Anexo I. Cuestionario aplicado a docentes

CRP-Cuestionario sobre necesidades educativas: ¿Qué competencias se necesitan para ser un docente de cursos bilingües?

Favor de contestar los puntos 1, 2 y 3 con una **acción** (verbo), un **objeto** (sobre el que se aplica la acción) y una **condición** (cómo debe realizarse esa acción).
Ejemplo para un psicólogo clínico: **conocer teorías** sobre el **desarrollo de la personalidad** / **saber escuchar** a sus pacientes **atentamente** / **ser discreto con la información que se le confíe (discreción)**

Se proporciona este listado a manera de ejemplo sin embargo tiene la libertad de utilizar el verbo que desee. Lo importante es expresar lo que usted necesita como docente de las materias que se imparten en inglés.

Ejemplos de verbos que puede usar para responder al cuestionario					
Organizar	Clasificar	Aplicar	Analizar	Administrar	Apoyar
Definir	Describir	Escoger	Valorar	Componer	Argumentar
Duplicar	Discutir	Demostrar	Calcular	Construir	Atacar
Rotular	Explicar	Dramatizar	Categorizar	Crear	Comparar
Enumerar	Expresar	Emplear	Comparar	Diseñar	Defender
Parear	Identificar	Ilustrar	Criticar	Ensamblar	Elegir
Memorizar	Indicar	Interpretar	Contrastar	Formular	Estimar
Nombrar	Ubicar	Operar	Cuestionar	Organizar	Evaluar
Ordenar	Reconocer	Preparar	Diagramar	Planear	Juzgar
Reconocer	Reportar	Practicar	Diferenciar	Preparar	Predecir
Relacionar	Renunciar	Programar	Discriminar	Proponer	Calificar
Recordar	Revisar	Esbozar	Distinguir	Recopilar	Otorgar puntaje
Repetir	Seleccionar	Solucionar	Examinar	Redactar	Seleccionar
Reproducir	Ordenar	Utilizar	Experimentar	Sintetizar	Valorar
	Decidir		Inventariar	Trazar	
	Traducir				

1. De acuerdo a sus necesidades como profesor de cursos bilingües, ¿Qué debe **CONOCER** un docente de cursos de este tipo?

1. Verbo +
2. Objeto +
3. Condición

Respuesta: _____

1.1 ¿Qué se debe hacer para lograr lo anterior?
(para adquirir ese conocimiento) (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

1.2 ¿Cómo muestra un docente que conoce lo anterior? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

2. De acuerdo a sus necesidades como profesor de cursos bilingües, ¿Qué debe **SABER HACER** un docente de cursos de este tipo?

1. Verbo +
2. Objeto +
3. Condición

Respuesta: _____

2.1 ¿Qué se debe hacer para lograr lo anterior?
(para desarrollar esa habilidad) (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

2.2 ¿Cómo muestra un docente que hace lo anterior? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

3. De acuerdo a sus necesidades como profesor de cursos bilingües ¿Cómo debe **SER** un docente de cursos de este tipo? (¿cómo debe comportarse, qué valores o actitudes debe mostrar?)

1. Verbo +
2. Objeto +
3. Condición

Respuesta: _____

3.1 ¿Qué se debe hacer para lograr lo anterior?
(para adquirir esa actitud) (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

3.2 ¿Cómo muestra un docente que es o se comporta según lo anterior? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

Anexo J. Cuestionario aplicado a directivos

CRD-Cuestionario sobre necesidades educativas: ¿Qué competencias se necesitan para ser un docente de cursos bilingües?

Favor de contestar los puntos 1, 2 y 3 con una **acción** (verbo), un **objeto** (sobre el que se aplica la acción) y una **condición** (cómo debe realizarse esa acción).
Ejemplo para un psicólogo clínico: **conocer teorías** sobre el **desarrollo de la personalidad** / **saber escuchar** a sus pacientes **atentamente** / **ser discreto** con la información que se le confíe (**discreción**)

Se proporciona este listado a manera de ejemplo sin embargo tiene la libertad de utilizar el verbo que desee. Lo importante es expresar lo que usted necesita en cuanto al desempeño de la o el docente de las materias que se imparten en inglés.

Ejemplos de verbos que puede usar para responder al cuestionario					
Organizar	Clasificar	Aplicar	Analizar	Administrar	Apoyar
Definir	Describir	Escoger	Valorar	Componer	Argumentar
Duplicar	Discutir	Demstrar	Calcular	Construir	Atacar
Rotular	Explicar	Dramatizar	Categorizar	Crear	Comparar
Enumerar	Expresar	Emplear	Comparar	Diseñar	Defender
Parear	Identificar	Ilustrar	Criticar	Ensamblar	Elegir
Memorizar	Indicar	Interpretar	Contrastar	Formular	Estimar
Nombrar	Ubicar	Operar	Cuestionar	Organizar	Evaluar
Ordenar	Reconocer	Preparar	Diagramar	Planear	Juzgar
Reconocer	Reportar	Practicar	Diferenciar	Preparar	Predecir
Relacionar	Renunciar	Programar	Discriminar	Proponer	Calificar
Recordar	Revisar	Esbozar	Distinguir	Recopilar	Otorgar puntaje
Repetir	Seleccionar	Solucionar	Examinar	Redactar	Seleccionar
Reproducir	Ordenar	Utilizar	Experimentar	Sintetizar	Valorar
	Decidir		Inventariar	Trazar	
	Traducir				

1. De acuerdo a sus necesidades como encargado de cursos bilingües, ¿Qué debe **CONOCER** un docente de cursos de este tipo?

1. Verbo +
2. Objeto +
3. Condición

Respuesta: _____

1.1 ¿Qué se debe hacer para lograr lo anterior?
(para adquirir ese conocimiento) (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

1.2 ¿Cómo muestra un docente que conoce lo anterior? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

2. De acuerdo a sus necesidades como encargado de cursos bilingües, ¿Qué debe **SABER HACER** un docente de cursos de este tipo?

1. Verbo +
2. Objeto +
3. Condición

Respuesta: _____

2.1 ¿Qué se debe hacer para lograr lo anterior?
(para desarrollar esa habilidad) (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

2.2 ¿Cómo muestra un docente que hace lo anterior? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

3. De acuerdo a sus necesidades como encargado de cursos bilingües, ¿Cómo debe **SER** un docente de cursos de este tipo? (¿cómo debe comportarse, qué valores o actitudes debe mostrar?)

1. Verbo +
2. Objeto +
3. Condición

Respuesta: _____

3.1 ¿Qué se debe hacer para lograr lo anterior?
(para adquirir esa actitud) (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

3.2 ¿Cómo muestra un docente que es o se comporta según lo anterior? (Favor de no usar caracteres especiales ni acentos)

Anexo K. Datos recolectados a través del instrumento de investigación

1. SABER CONOCER

Apoyar con material didactico para mejor comprension.

Definir, argumentar y apoyar todo el vocabulario que aprendio durante las clases para los estudiantes para enriquecer el conocimiento

Vocabulario y estructuras

TODO

comprender a sus alumnos segun se requiera

Saber diferentes estrategias de ensenanza de idiomas

Apoyar e Identificar las carencias del ingles que lleva el grupo para enfocarse en lo que falta mejorar y atacar esas debilidades.

Saber como transmitir los conocimientos a los alumnos.

Actividades dinámicas.

Al presentar un nuevo tema desarrollarlos claros y con conceptos reales.

Explicar bien los temas de ingles

Explicar bien los temas de ingles

Explicar reglas gramaticales de una forma que todos los estudiantes la puedan entender

proponer ideas innovadoras de aprendizaje

estrategias didacticas

Disenar clases divertidas y entendibles para sus alumnos

Reconocer que los estudiantes tienen diferentes tipos de aprendizaje

Aplicar estrategias de enseñanza diferenciada para adaptar el contenido a las necesidades de los estudiantes bilingües, con el fin de fomentar nuestra participación activa y asegurar nuestra comprensión.

Reconocer la manera de aprendizaje de los alumnos de forma que las lecciones sean acertadas y se logre comprender el material como se espera.

técnicas para el aprendizaje del inglés

gramática para escribir correctamente

Verbo +

Como relacionar a los alumnos entre sí para que se relacionen mejor a través de distintas actividades

Apoyar a los alumnos con sus tareas

Investigar Metodologías de enseñanza Actualizadas

Conocer y manejar diferentes metodos de ensenanza ya que en ocasiones las clases pueden volverse aburridas si se habla solo de teoria y el alumno pierde el interes en el tema

Disenar sus clases de forma que pueda transmitir lo mas importante

Mas que saber, creo un docente bilingue debe incentivar el uso del ingles en el salon de clases, ademas de siempre dar retroalimentacion al momento de exponer o hacer tareas.

distintas maneras en que se habla el idioma en otros lugares del mundo

manera de pronunciar para una buena comunicacion

Dominar el idioma ingles para ofrecer una clase completa y variada

Expresar claramente el idioma para que los alumnos puedan comprender

Reconocer el idioma de manera facil

Elegir y evaluar con tecnicas que funcionen no solo al docente, tambien al alumno

Relacionar y y describir las similitudes de los aprendizajes y temas con la vida cotidiana

aptitudes, habilidades y debilidades de los estudiantes.

Crear estrategias adecuadas para el desarrollo de la materia y el entendimiento correcto para el alumno

identificar y demostrar que tiene un buen dominio de tema

Conocer y crear las diferentes estrategias para llegar a la meta esperada

Reconocer los tipos de verbos para la clase

el idioma y la materia que va a enseñar

Pensamiento critico y toma de desiciones

Empatia

Trabajo en equipo

Fluidez de ideas

El sistema educativo para impartir las clases, asi como todas las bases del idioma para poder ensenarlo

Dominar el idioma a dar a conocer para asi ensenarlo de manera correcta.

Demostrar que el idioma ingles es importante para el ambito laboral y disminuye las barreras de la comunicacion y que no todo se aprende de los libros porque aveces las actividades recreativas benefician mas que las normales

Dominar el idioma y comparar informacion para el desarrollo correcto de las competencias.

Apoyar en el desempeno academico de los alumnos

Dominar el idioma para poder expresarse con la fluidez y conciencia que deseamos alcanzar

Dominar el idioma y saber ensenar didacticamente para enriquecer favorablemente el conocimiento de los alumnos.

diferentes metodos de aprendizaje de cada uno de los alumnos para asegurar su desarrollo del idioma

Reconocer las diferentes areas del idioma analizando cada una de las variables que puede tener cada alumno o incluso un docente

Evaluar de manera precisa el nivel de inglés de cada alumno.

la infinidad de oportunidades a las que puedes entrar y conocer diferentes campos y culturas.

Analizar la evolución y las nuevas aplicaciones de marketing

tener un dominio avanzado del idioma nativo tanto como del segundo idioma

Saber mucho sobre vocabulario, jerga y expresiones del idioma

Desarrollar un plan estratégico de mercadotecnia para empresas administrativas

Implementar estrategias de aprendizaje en inglés para alumnos que tienen diferente forma de aprender

Habilidades

aspectos gramaticales, de vocabulario y métodos de enseñanza para que se transmita información correcta y entendible a los alumnos

estructuras gramaticales y pronunciación del inglés

Reconocer que no todos los alumnos aprenden de la misma manera

Expresar las estrategias de enseñar en sus distintas metodologías del conocimiento.

Interpretar contenido en otro idioma para los alumnos y facilitar el aprendizaje de este.

Construir planeaciones educativas eficientes y dinámicas

el idioma a enseñar, demostrar sus capacidades acerca del tema y solucionar problemas o dudas que surgan

cuestiones técnicas, amplitud de vocabulario en cuestión de la materia que se llega a impartir y el uso de los tecnicismos acordes

Identificar habilidades en los alumnos detalladamente

Utilizar recursos didácticos con los estudiantes con el fin de que sea más sencilla la retención de aprendizaje

Dominar adecuadamente el idioma inglés para estar bien capacitado de impartir la materia en el idioma correctamente

buena estructura gramatical.

Saber identificar o tener el amplio conocimiento de las materias a las cuales el docente estará impartiendo clases

Modal verbs y vocabulario o conversaciones diarias de cualquier otro tema para así poder tener práctica

Debe de saber competidamente el idioma, estar preparado para el nivel de inglés que este impartirá en sus clases y los diversos temas que implica

Las herramientas necesarias para poder enseñarnos de una manera correcta, una buena estructura gramatical en el inglés, saber hablar lo y pronunciarlo de una manera entendible para nosotros los estudiantes y al mismo tiempo tener una buena escritura.

vocabulario técnico sobre la materia

Formular estrategias para que los alumnos puedan retener los conocimientos vistos en clase

vocabulario de acuerdo a su materia

1.1

Tener clases mas dinamica para alumnos mas kinestesicos.

Leer continuamente, tomar cursos o diplomados para nutrir su conocimientos

Tener experiencia en el idioma y buenos conocimientos

Haber estudiado ingles y una certificacion

analizar a cada uno de ellos

Investigar estrategias exitosas de enseñanza

Ponerlos aprueba a cada alumno o con algunas encuestas que determine en que son buenos o malos y en base a eso tratar de atacar todas las dificultades que tenga cada alumno con el manejo de clases de distintos temas y ayudas.

Evaluacion docente, clases para saber tecnicas para con los alumnos asi como actualizaciones.

Mostrar

Ser experto en el idioma y en los temas

Identificar lo que es realmente necesario aprender y enseñar para no saturar a los estudiantes.

preparar sus clases de acuerdo al metodo de aprendizaje de sus alumnos

talleres o cursos impartidos

Conocer los diferentes tipos de aprendizaje

Emplear las estrategias y materiales para los diferentes tipos de aprendizaje

Implementar un enfoque pedagogico centrado en la comunicacion y la interaccion, utilizando materiales autenticos y relevantes, y brindando oportunidades frecuentes para practicar el idioma objetivo en contextos significativos.

Hacer previos exámenes para identificar la forma de aprendizaje de los alumnos y observar como reaccionan a diferentes planeaciones de clase.

Tener experiencia en esta area

Practicar escritura en ingles

explicar

Analizar el comportamiento de cada uno de los estudiantes y ver que es lo que mas les llama la atencion

Tener mas capacitacion

Estudiar Literatura especializada Regularmente

preparar sus clases previamente y hablar con los alumnos para saber que es lo que esperan para lograr los objetivos del curso

Estructurar una clase permite que no se desvie la clase a temas irrelevantes y que solo se aprenda lo que se debe aprender

Poner actividades en ingles y tambien usar lenguaje tecnico orientado a la materia que se esta dando.

investigar la diferencia de palabras y acentos del mismo idioma, por ejemplo frances de Francia o de Canada

Tener un amplio conocimiento del tema

Entender la manera correcta de comunicarse y expresar el idioma para dominar a este

contar con un buen nivel de ingles, y sobretodo comprender qque no todos los alumnos tienen un nivel alto de ingles, por lo tanto tiene que ser lo mas claro ante los alumnos.

Identificar sus dificultades, por ejemplo las cosas que mas le fallan y asi poder repasarlo mas

Reconocer aciertos y errores y solucionar de forma efectiva

Preparar analizar disenar y construir materiales didacticos basandose en el recopilar datos de los contextos actuales

Estar en disposicion de aprendizaje y tener cierto compromiso.

Dominar el tema el idioma y la materia previamente organizando su clase

memorizar los temas a enseñar

Estudiar las amplias habilidades que tenemos

Apoyar a los alumnos de la escuela

se debe preparar de manera profesional para poder impartir de manera eficaz su materia

Una persona innovadora y que se adapte al cambio

Capacidad para trabajar con diferentes metodologias

El docente debe tener el conocimiento y la actitud para lograr el objetivo

Practicar y conocer el idioma en los mayores aspectos posibles.

Sugiero que implementen un día de actividades recreativas a la semana

Estudiar y practicar el idioma sin olvidar los diferentes usos de las palabras.

Con base en la experiencia desarrollar la capacidad de poder entender que los alumnos tienen formas de aprendizaje distintas

Practicar constantemente para alcanzar esa meta

Aprender o aplicar las enseñanzas didacticamente y no dejar de aprender los idiomas

Dominar el idioma para aclarar cada uno de las dudas que se puedan presentar siempre y cuando de una manera didactica y facil de comprender

Programar una estrategia para que los alumnos entiendan de manera eficaz todo lo relacionado al idioma y asi ir implementando estrategias cada vez mas elevadas al nivel establecido

Aplicar tecnicas que motiven a la clase a poner en practica conocimientos adquiridos.

Ampliar la vision del mundo y estimulando la creatividad.

Fomentar el pensamiento critico entre profesores y alumnos

aplicar todo sus conocimientos, para que logren que sus alumnos puedan entenderlo

Interactuar con todo tipo de personas o contenido en ese idioma

Conocer todos los conceptos de mercadotecnia

Expresar las estrategias e ideas de las mismas para enseñar y comprender el idioma que manejan

Conocer alumnos

Prepararse mediante cursos o capacitaciones de la lengua a enseñar

Estudiar la estructura del idioma con personas nativas o escuchar la pronunciación en un país que su idioma sea el inglés

Aplicar diferentes maneras de enseñanza, para los diferentes tipos de aprendizaje visual, táctil, auditivo y cinestésico

Terminar exitosamente una profesión a nivel Universitario relacionado a la lengua.

Se debe certificar en el idioma y en la enseñanza del mismo, si es posible y para que sea más acertado que los docentes se preparen en el extranjero con nativos del idioma, pues es complicado entender cuando no tienen el suficiente conocimiento del lenguaje, y terminan enseñando cosas incorrectas

Llevar una organización de los temas por ver cada semana y establecer actividades

Tomar cursos y tener una constante demostración hacia los estudiantes

Tomar cursos en donde se le impartan todos los conocimientos, cursos en donde se le pueda ofrecer el cómo tratar con estudiantes y el cómo hacer que el estudiante de cierta manera aprenda más fácil, llevar cursos en donde se le de el conocimiento de las materias que imparte en el idioma en el que se da la clase

Aplicar herramientas de evaluación para identificar su nivel de conocimiento

Identificar el tipo de aprendizaje de los estudiantes ya que actualmente es mejor tener un aprendizaje didáctico con el cual se tenga fácil entendimiento de los temas

Que los maestros ya tengan un conocimiento previo al idioma y que además las instituciones brinden capacitaciones en el idioma

Analizar las bases fundamentales de la una lengua bilingüe para una mejor manera de aprendizaje.

Retroalimentar cada día sus conocimientos con la información necesaria para ir conociendo los temas adecuados.

Prepararse con vocabulario desde lo más básico, como cosas de casa, profesiones, conversaciones hasta para ir a la tienda y comprar algo porque es necesario que los alumnos sepan también vocabulario de su carrera o de lo que se vayan a dedicar

Debe de reconocer las distintas formas e interpretaciones del idioma y las distintas formas en que se puede aplicar para la vida cotidiana.

Prepararse día con día y adquiriendo nuevos conocimientos para impartir las clases

Proporcionar material en inglés en el cual se expongan conceptos importantes sobre la materia que resulten difíciles de comprender y de igual manera dar la definición de cada una de estas

Investigar cuáles son las mejores prácticas para retener la información y replicarlas durante las clases

Practicar el idioma con constancia

1.2

Diversidad en actividades y formas de enseñanza.

Se observa en la manera en que organiza, enseña, aplica y demuestra que conoce los temas de los que habla durante las clases

Al momento de cómo habla y explica

domina los temas

segun sus actividades

Planeando actividades diferentes en las clases

Dando clases de distintos temas y con distintos aprendizajes para poder enfasis a todo el grupo y mejorar en conjunto.

Con el aprendizaje de los alumnos.

Confiable

Seguro de si mismo

Argumentar sobre la importancia de aprender las reglas gramaticales para el dominio del idioma

utilizando nuevas herramientas de aprendizaje

generando interes en la clase y animando a los estudiantes a participar

Explica sus clases de manera clara y concisa

Contrastar las diversas estretagias y planes de estudios en sus clases

Establece un ambiente de aprendizaje inclusivo y acogedor, donde los estudiantes se sientan seguros para participar activamente y tomar riesgos en el uso del idioma.

Sus actividades son variadas.

Implementar actividades dinamicas durante sus clases

Cuando le preguntan una duda lo respoden con facilidad.

evaluar

Al experimentar con sus alumnos distintas actividades

En la manera en que da las clases

Implementando Tecnicas innovadoras En el aula

en la forma en la que da sus clases

Se ve cuando un docente da los temas de lo que se debe ver

No por eso deja de dar ejemplos que nos ayuden a familiarizarnos con nuevos conceptos pero busca que aprendamos la idea pricipal y no los detalles de los ejemplos o solo los ejemplos

Por la retroalimentacion. Un docente que no la da, quiere dar a entender que dijjiste lo correcto aun que no fuera asi. En cambio, cuando un docente da retroalimentacion en ingles, quiere decir que hara que mejores y ademas entiendas mucho mas.

explicar claramente y mostrar ejemplos

Con la experiencia

Demostrando habilidad y facilidad al expresarlo

se nota inmediatamente al escuchar su pronunciacion, es muy notorio cuando un docente cuenta con un buen nivel del idioma ingles

Utilizando todo lo aprendido de forma fluida

Al recapitular su desenvolvimiento en el salon y al conocer el rendimiento de los alumnos

Al evaluar y calificar sus habilidades por medio de pruebas preestablecidas relacionadas a la relacion aprendizaje con sus tecnicas

Se da a notar al momento de impartir la clase y al conocer la forma en como trabaja.

Al aplicar y explicar sus conocimientos en la clase teniendo un buen desenvolvimiento que nos facilita el aprendizaje

explica y comparte el conocimiento al estudiante

Elaborando planes que permitan un crecimiento

Mostrar sus conocimientos a los alumnos

compartir de manera correcta y con entusiasmo su aprendizaje con los alumnos

Tiene conocimientos y conoce sus habilidades del trabajo

Con su conocimiento compartido

Ensenando y utilizando maneras efectivas y practicas al momento de enseñar.

Aplicandolo

Por medio de su expresion oral y escrita

En el momento en que brinda su clase, muestra diferentes actividades relacionadas a los distintos tipos de aprendizaje

Hablando de manera fluida y precisa al igual que ayuda resolver las dudas que se van presentando

Mediante la forma de explicar sus conocimientos

emplea recursos explicativos practicos que son faciles de manejar por parte de los alumnos utilizando diferentes medios para los distintos metodos de aprendizaje

Poniendo en practica cada uno de sus conocimientos a traves de actividades de desarrollo creativo o teorico

Crear situaciones que permitan a los estudiantes practicar lo ya aprendido.

Saber identificar como relacionar nos con nuevas personas .

Haciendo analisis profundos sobre los temas en cuestion

organizando sus clases de manera ordenada para que sea muy clara y entendible para los alumnos

Manifiestar un amplio vocabulario y sin usar de muletillas

Con ejemplos de la vida real laboral

Desarrollando buenas estrategias y actividades en el idioma necesario para los alumnos

Con sus enseñanzas

Por la manera en la que imparte sus clases

Desarrollando por completo los temas y dominando el idioma

Tos los alumnos muestran los mismos resultados, o avansan paralelamente

Fluides de la lengua, explicacion apropiada y aplicacion de la metodologia necesaria.

Al ser capas de compartir su conocimiento de manera asertiva y eficiente para los alumnos

Mostrando dominio del tema y planeando sus clases

Con la dominacion del tema y solucion de dudas

Se demuestra en el aula con los alumnos por el como da las clases y por el conocimiento que tiene al impartir el tema, ademas de que las preguntas que resulten sobre la marcha sean resueltas de manera precisa y concisa

Sabiendo aplicar las herramientas correctas dependiendo de como se desenvuelve el grupo de estudio

Crea diferentes alternativas de ense±anza en el cual nos hace ver que tiene una diversidad en la hora de trabajar en clase y expresa sus ideas claras y seguras

Evaluandolo conforme alguna certificacion en el idioma y haciendo uso adecuado del mismo durante sus clases

Disev±a actividades en las que todos los alumnos puedan aprender.

Planear sus clases y preparar adecuadamente sus clases es algo que demuestra interes por parte de un docente.

platica de otras cosas por convivir o por enseñarle a sus alumnos que dentro y fuera de clases pueden hablar ingles con confianza y seguridad

Utiliza de forma correcta suys materiales ademas de que difunde de manera correcta dichos temas a sus alumnos.

Al momento de impartir sus clases, demuestra el dominio por el tema y logra explicar sus clases de una manera correcta y entendible

El docente puede explicar sin problema cada concepto y queda claro a la clase

A traves de evidencias trabajos en clase de alumnos o fotografias, que muestren que actividades se estan desarrollando con la finalidad de que los alumnos retengan la informacion

Comunicarse en el idioma con facilidad

2. SABER HACER

Construir una confianza entre alumno y docente

Enseñar, planificar y aplicar sus conocimientos en actividades designadas para los estudiantes

Debe saber la forma en que aprenden sus alumnos parab usar el material adecuado

todo

necesita analizar a sus alumnos segun su manera de aprendizaje

Saber pronunciacion y diverso vocabulario

Reconocer las principales dificultades del grupo y retornos cada una de las clases para mejorar.

Hablar inglés todo el tiempo y dominarlo correctamente.

Planear bien los tiempos y ejercicios

Organizar bien los tiempos

Reconocer que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo

mantener una dinamica proactiva dentro del salon de clases

explicar con paciencia de acuerdo a la necesidad del alumno

Dominar el idioma y poder compartirlo a otros

Explicar claramente sus ideas y el significado de los conceptos y palabras que da, ademas de explicar su interpretación.

Aplicar eficazmente estrategias de enseñanza basadas en la integración de los idiomas objetivo y nativo, garantizando un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso que fomente la adquisición y el uso activo de ambos idiomas por parte de los estudiantes bilingües.

Utilizar diferentes idiomas y en dado caso de no conocer una palabra poder explicarse sin cambiar de idioma.

Saber crear un ambiente de confianza entre los alumnos

Saber utilizar diferentes tecnicas de aprendizaje para sus alumnos

explicar

Explicar a los alumnos las dudas a traves de actividades

Comunicarse con sus alumnos

Adaptar Materiales didacticos A diferentes niveles de dominio del idioma

Saber mantener la atencion y el enfoque de los alumnos en la clase

Aplicar diferentes tecnicas de enseñanza para facilitar el aprendizaje y no las mismas en cada clase

Saber llevar a cabo una clase explicando un tema en ingles, después una actividad en ingles, para posteriormente que el estudiante reciba una retroalimentacion habiendo completado una actividad en ingles.

cambiar de idiomas inmediatamente al explicar algo complejo, brindar material de apoyo extra de calidad en caso de ser necesario

Sabe definir diversas palabras que tienen un significado literal igual, pero en diferentes contextos

Debe saber dar una buena clase, equilibrada y variada, que demuestre que no solo domina el idioma si no tambien su materia

emplear actividades que le permitan a los alumnos mejorar sus skills del idioma ingles

Argumentar, analizar y reproducir lo aprendido de manera facil y sin complicaciones

Relacionarse de forma empática y efectiva con su grupo y evaluar con imparcialidad

Incentivar el uso continuo de un segundo idioma en la vida cotidiana

Hablar, comprender y demostrar que domina, dependiendo el nivel, el idioma que está aprendiendo.

Demostrar sus habilidades profesionales como docente dominando el tema en este caso el idioma siempre con empatía para sus alumnos
dominar el tema

explicar el tema

apoyar al estudiante

Saber hacer como una clase sea interesante

Traducir y reconocer sus conocimientos

compartir sus conocimientos sobre la materia de una manera entusiasta y entendible

Vocacion docente

Manejo de diferentes herramientas

Diseñar actividades de calidad para los alumnos

Mostrar el conocimiento de manera efectiva y fácil.

Saber como **explicar** los temas de manera paciente para que todos puedan tener un seguimiento

Analizar y enseñar los contenidos necesarios de manera clara y precisa

Brindar retroalimentación

Enseñar todo lo que sabe de una manera en la que todos puedan aprender sin temor a equivocarse

Debe saber conocer nuevas formas de enseñanza para cada alumno y para cada tema en específico que desglosa el aprender un idioma

organizar adecuadamente las clases para que sean claras y objetivas

Dar una buena planeación e implementación al tema y saber realmente a que se está refiriendo en cada uno de los temas impartidos en clase

Expresar ideas que engloban todo lo relacionado al Inglés libremente.

Contrastar la enseñanza de una manera internacional.

Aplicar el idioma inglés eficientemente junto con sus conocimientos de marketing

aplicar todo lo que ha aprendido tanto como el segundo idioma y como docente

Hacer una clase dinámica

Conocer vocabulario y términos especiales de mercadotecnia

Describir de manera correcta los temarios tomando una función de aprendizaje multifuncional

Cómo **da** la clase

Desarrollar clases dinámicas y de interés para los alumnos

Debe saber **explicar** y dar una clase amena

Planear su trabajo de acuerdo a las necesidades de sus alumnos

Explicar la lengua seleccionada de forma excelente y dinámica

Expresar los temas asignados de forma que sea comprensible y fácil de recordar

Mostrar dominio y completo conocimiento sobre la materia y las actividades que deja para realizar

Mostrar el objetivo de enseñar, así como diseñar e implementar situaciones de aprendizaje del lenguaje y tener constante evaluación a los alumnos

Impartir clase que es la base principal de todo, guiar a todos los estudiantes hacia un mismo objetivo y hacia un mismo aprendizaje, desarrollar el habla en otros estudiantes, buscar la manera en que todos puedan ir sobre la misma marcha, es decir que la mayoría de los estudiantes aprendan lo mismo

Explicar los temas de la clase de manera clara

Preparar sus temas con antelación ya que es importante que un docente sepa **explicar** bien lo que quiere compartir además de saber comunicarse de una manera bilingüe es necesario que todo lo que diga tenga coherencia

Expresarse correctamente delante de su grupo en el idioma, realizando un a buena pronunciación

Apoyar a sus estudiantes en sus dudas y generar una confianza.

Saber emplear sus conocimientos a los alumnos de forma clara y concisa y también de una manera interactiva donde los alumnos muestren mayor interés por aprender del tema.

Dejar tareas pero que sea más práctico que teórico, ya que al estar practicando el idioma es más fácil que te acuerdes porque ya te corrigieron a que solo estudies una teoría por pasar

Valorar las diversas necesidades del alumno, así mismo las diversas formas de aprendizaje que este tiene.

Dar sus clases la manera más práctica posible, con el fin de que la clase sea entretenida y entendible y al mismo tiempo podamos reforzar distintos temas en inglés

Describir las actividades a realizar de manera entendible

Comunicar correctamente la información a los alumnos durante la clase

Responder dudas de sus alumnos

2.1

No juzgar enfrente de todos, respetar ideas y opiniones.

Evaluar y designar actividades que fomenten el desempeño académico, habilidades blandas y otras habilidades de los estudiantes

Aplicar test o analizar al grupo

práctica y experiencias

realizar exámenes

Practicar la mayor cantidad de tiempo posible

Organizar y revisar el nivel de inglés del grupo para organizar cada clase de una manera estratégica para abarcar los puntos a mejorar.

Práctica.

Ordenar

Ser más comprometido con la enseñanza

Solucionar las dudas de los estudiantes, y ubicar a los estudiantes que tienen problemas relacionados con el aprendizaje del idioma

conocer la dinámica del grupo para aprender si es visual, auditiva, kinestésica y tener un buen uso del tiempo

prestar más atención en los estudiantes

Practicar constantemente el idioma

Diferenciar entre el significado y la interpretación además de identificar puntos claves difíciles

Incorporar en el plan de estudios actividades y materiales que promuevan la interacción y el uso equilibrado de los idiomas objetivo y nativo, estableciendo un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales de los estudiantes bilingües.

No rendirse para solo explicar, la meta es lograr usar el idioma durante toda la clase.

Tener una formación que le permita lograrlo

Tener disposición y ganas al momento de impartir la clase

definir

Promover la participación con los alumnos a través de dinámicas

saber bien el inglés

Explorar Recursos educativos variados Y estrategias de enseñanza flexibles

buscar maneras prácticas de enseñar

Analizar diferentes tipos de aprendizaje y como atacar cada tipo para que los alumnos con diferentes tipos de aprendizaje se les faciliten los temas

Conocer el grupo, saber que actividades los motiva, pero sobre todo, sabiendo que es un proceso, y que no todos contamos con el mismo nivel de inglés, pero si que, todos estamos dispuestos a entender.

practicar el idioma constantemente, e investigar fuentes reconocidas de material de apoyo

Conocer del tema y dominarlo

Darles Herramientas a los docentes para que desarrollen su habilidad enfocado hacia un buen camino

Actividades de writing o listening son las mejores para desarrollar un mejor nivel

centrarse en sus propósitos de aprender la lengua y no desesperarse en el proceso

Relacionarse de forma empática con los alumnos e identificar necesidades, áreas de oportunidad y fortalezas

Con estrategias de competencia y demostración de habilidades

Tener disposición e iniciativa a la hora de desarrollar las actividades y tareas del curso.

Organizando correctamente su clase para cumplir los objetivos de la materia y transmitir su conocimiento

clasificar a sus estudiantes para saber como **explicar** en clase

Planear estrategias para no aburrir a los demás

Explicar lo necesario a sus alumnos

tener una mejor preparación

Estudiar, leer

Mejorar sus habilidades

Tener la disposición de enseñar a los alumnos de manera razonable y eficaz para un mayor conocimiento

Practicando y actualizando sus conocimientos.

Tener paciencia

Estudiar y meditar la información que se compartirá

Proporcionando actividades orales y escritas

Tener un ambiente de confianza entre compañeros

No encerrarse en solo un método de aprendizaje

Administrar adecuadamente el tiempo para preparar un material competitivo

Tener un buen conocimiento del idioma

A través de comentarios que alientan entusiasmo.

Estar abierto a tener experiencias nuevas.

Requerir certificaciones pertinentes para los temas que se impartirán

Aplicar técnicas ya sean adquiridas o nuevas para lograr enseñar a otras personas

Conocer su anterior rol de alumno

Desarrollar diferentes tipos de lenguaje y vocabulario

Emplear un correcto uso de temas e idiomas para realizar las actividades de forma correcta

Desarrollar habilidades

Buscar temas que puedan ser usados de manera didáctica en la enseñanza del segundo idioma

Estudiar la forma de impartir clases lo suficiente

Hacer uso de diferentes herramientas, no solo del libro

Trabajar en las habilidades de expresarse correctamente y saber del tema

Probablemente capacitar a los docentes encargados para que se cumpla el objetivo de sus clases

Prepararse lo suficiente. Adquirir y desarrollar conocimientos y habilidades de enseñanza

Contar con los recursos necesarios al igual que dedicación en lograr el objetivo que es el aprendizaje de los alumnos

Llegar a un acuerdo con los estudiantes sobre cómo será el aprendizaje además de realizar una planeación exacta con los temas y objetivos que se quiere lograr al final del curso

Preparar la clase y los recursos de aprendizaje con los que planea enseñar los temas

Que el docente tenga establecido un calendario de temas en el cual le permita prepararse mediante la recolección de uso de materiales y de repasar algunas palabras técnicas que en el modelo bilingüe a veces son complicadas de entender y dar un contexto

Tomar cursos de expresión para poder comunicarse de manera asertiva

Generar una confianza entre estudiante y docente con un buen ambiente.

Crear, diseñar o preparar sus materiales adecuados para sus clases.

Dejar listenings, juegos, películas, que los alumnos hagan audios para que practiquen

Contrastar los temas que se necesitan ver con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Comprender el tema de la clase que se va a impartir y enseñarnos de la manera más práctica posible

Tener noción sobre estructura gramatical

Utilizar diapositivas o recursos de apoyo para las clases que permitan que los alumnos comprendan el tema o los conocimientos que el profesor explica durante la clase

Practicar para que en la materia el profesor tenga dominio

2.2

Porque escucha y explica sin señalar enfrente de todos.

Implementando las actividades de acuerdo a la elección de estrategias que se adecuen al aprendizaje de los estudiantes

Al momento de estar frente al grupo y explica

dominación de los temas

revisando

Dominar las clases y resolver dudas

Dando clases retadoras y entretenidas.

Seguridad ante sus alumnos

Preparado

Organizador

Cuestionar el aprendizaje de los alumnos en cada clase

Construyendo una relación amena con sus alumnos

interesándose genuinamente en el aprendizaje del estudiante

Comparte sus conocimientos

Diseñando una clase con puntos claves, significado, método de uso e interpretación.

Evalúa regularmente el progreso de los estudiantes en ambos idiomas y utilizar los resultados para informar y adaptar su práctica docente.

demostrando dominio del idioma .

Implementando sus conocimientos en clase

Preparar y Organizar la clase y material que impartirán para sus alumnos.

expresar

Al crear las diferentes dinámicas en el salón de clases preguntando a sus alumnos

En la manera en la que realizas tu trabajo

Utilizando Diversos enfoques pedagógicos En el aula de manera efectiva

por la manera en la que imparte sus clases

Al aplicar diferentes tipo de material o enseña de maneras menos estructuradas ni rígidas

Mostrando interes al grupo, dando la clase y haciendo preguntas.

mostrar dominio del idioma y de plataformas de acceso para apoyo adicional de aprendizaje

Expresandose de manera adecuada

Siendo proactivo y animado

que en la clase ponga alguna de estas actividades

cuando llega al punto de no entender algun tema y se desespera o cuando con el tiempo se nos llega a olvidar lo aprendido

Al recibir el feedback de parte de tutorías y evaluación

Demostrando una buena planeacion y organizacion de sus clases

Distintas evaluaciones.

Explayándose correcta y adecuadamente con sus alumnos en clase para desenvolver su clase

reconoce y se relaciona con los alumnos para la explicacion del curso

Planeando que sus clases sean dinamicas

Interpreta de manera clara las clases

impartir sus clases de manera entusiasta y dinamica

La practica de lo que han trabajado

Al momento de impartir las clases se puede ver el desempeñº e importancia que le da a la clase

Al momento de dirigir una clase.

Cuando se refleja que los estudiantes entienden los temas

Por medio de los resultados obtenidos por los estudiantes

Fomenta la interaccion entre estudiantes en ambos idiomas

Dando platicas sobre como todos empezamos de 0

Impartiendo diversas y mejoradas clases, y se ve demostrando nuestros avances

selecciona estrategicamente los tiempos metodos y recursos a usar en cada una de las clases de manera progresiva para ir de lo general a lo particular en cada uno de los temas

A través de sus clases y su habilidad para desarrollarse con los alumnos

Implementando estrategias originales y divertidas para el aprendizaje de sus alumnos

Ser abierto a tener toda clase de opiniones .

Planear sus clases y actividades

administrando el como sus alumnos estan aprendiendo y entendiendo lo que quieren expresar

Hacer clases con muchas actividades

Con su experiencia y conocimiento

Relacionando los temas y actividades entre si para un mayor entendimiento

Cómo realiza la clase

Por la manera en la que **importante** sus clases

Impartiendo sus clases de forma dinamica y que todo alumno aprenda

Hacer uso de otro tipo de materiales extras que complementen la clase y el aprendizaje de los alumnos, esto como resultado provocara una clase activa.

Iniciando la clase como lo pide en la rubrica, con una actividad dinamica, despues comenzar a explicar los temas sigeridos de forma coherente para que los alumnos entiendan facil y terminar realizando una actividad practica etc

Cuando es posible para los alumnos comprender el tema expuesto aunque no se hable el idioma al 100 es mejor cuando el docente es capaz de resolver dudas referente a las diferencias de lenguaje y su aplicacion en la materia

Mostrando entusiasmo e interes al dar la clase, resolviendo dudas, aportando clases interesantes y dinamicas etc

Con la preparacion que el ha hecho y la demostracion

Con los resultados generados al final del curso

Dando indicaciones claras con ejemplos practicos que sean faciles de entender para los alumnos

Que se muestra firme en lo que comunica y que el uso de recursos es variado por lo que hace que capte mejor la atencion de todos los estudiantes

Al momento de **impartir** su clase sabra como **brindar** un tema de una manera sencilla o comprensible para todos

Escucha y explica las veces necesarias hasta que todos esten en la misma sintonia.

Muestra interes durante el desarrollo de sus clases.

Deja las tareas ya mencionadas como listenings, juegos, peliculas, entre otros

Apoya y fomenta a las alumnos a utilizar distintas herramientas de aprendizaje.

Atendiendo todas las dudas que se nos presenten y mediante las evaluaciones de los alumnos hacia los maestros

Tiene facilidad para hablar frente al grupo y da instrucciones concisas

Encuestando a los alumnos con respecto a que tan clara queda la información durante la clase también preguntándoles si consideran que el profesor es capaz de comunicar y explicar un tema de forma que les quede clara la información

Resolver dudas de los alumnos

3. SABER SER

Crear un **ambiente sano** entre maestro y alumnos

Contar con aprendizaje amplio, adaptable a la forma de aprendizaje de los alumnos, capaz de identificar y valorar las necesidades/tropiezos de los estudiantes, que posea creatividad y pensamiento crítico

Debe ser extrovertido que le guste implementar cosas nuevas, con una actitud positiva o si es serio que de buenas explicaciones y buenos materiales

debe ser muy empático y comprensivo y tener mucha **paciencia** igual como ser muy dinámico y creativo

ubicar las habilidades y fortalezas de cada estudiante

Debe de tener una actitud positiva y pasión por enseñar

Proactivo, buen líder, disposición al enseñar, ser paciente y retador.

Buena actitud, presentar entusiasmo.

Debe de dar feedbacks, experto en el idioma

Construir una forma eficaz para que los alumnos **mejoren** su desempeño

Mostrar respeto y tolerancia con los alumnos para promover su aprendizaje y a expresar sin temor sus dudas

Otorgar valor y compromiso a cada clase

respetuoso, conciente, interesado

Alegre y **paciente**

Preparado para interpretar los significados en ambas lenguas, responsable, honesto, respetuoso y disciplinado.

Empático, flexible, comunicador, respetuoso y motivador

Paciente y flexible a las necesidades de cada alumno.

Ser **paciente** con sus alumnos

Saber ser flexible y tener disposición por aprender

organizar

Demostrar que es empático con sus alumnos a través de sus valores

empático viable

Ser **Respetuoso** con la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes

responsabilidad, **respeto**, **paciencia** y pasión

Debe ser una persona apasionada y conocedora de su materia alguien que inspire a los estudiantes y se preocupe por que sus clases sean claras didacticas y que el conocimiento sea aprendido

Primeramente debe de ser muy empatico, pues no todos tenemos el **mismo** nivel de ingles, y ademas, debe de ser muy retador, para favorecer el rapido aprendizaje de los alumnos.

demostrar empatia en todo momento

Debe ser **profesional** honesto y mostrarse equitativo

Debe ser atento y sobre todo paciente

preparar **adecuadamente** las clases y contar con un buen material de apoyo

Debe comportarse con ganas de aprender, ser **paciente** pero sobre todo no rendirse

Abierto, comprensivo, inteligente, imparcial, **paciente**, honesto y con la mayor disposición

Flexible y comprensivo ademas de alguien con modales y respeto

Tener disposicion y compromiso para aprender, comunicar y desarrollar habilidades en el ámbito del idioma.

Debe empatizar con la sociedad estudiantil usando su inteligencia siempre con intension de transmitir sus conocimientos enseñando con el corazón

se **respetuoso**, amable,**paciente** y **explica** el tema

Ser **Paciente** y autoritario

Debe saber analizar , apoyar, planear y preparar

conocer el idioma a profundidad para asi poder compartirlo de manera correcta con los alumnos

Buena actitud,**respeto**,empatia

Debe tener la disposicion y entusiasmo para enseñar todo en ingles sin la necesidad de usar el español

Activo, productivo y con vibras positivas.

Debe ser empatico y fomentar la participacion

Educado **respetuoso** solidario empatico

Un docente debe de saber como aplicar de manera efectiva tecnicas comunicativas

Debe ser alguien sin temor a equivocarse y con tenacidad a seguir aprendiendo

Creativo, inspirador, exigente

generar empatia y compromiso con cada uno de los alumnos practicando siempre la motivacion y mantener cautiva la atencion respondiendo a las diferentes necesidades de cada uno

Cada maestro tiene su manera de trabajar a lo cual nos debemos de adaptar todos los estudiantes, pero algo que si deben de tener en cuenta que aveces deben de mostrar una actitud empatica hacia compañeros que no están pasando por un buen momento

Demostrar empatia en todomomento

Tener enseñanza de aprendizaje de diferentes formas,divertidas y serias.

Organizado y estructurado, sin mostrar preferencias políticas o religiosas, crítico y analítico

tener valores y el conocimiento de como aplicarlos

Ser un maestro versátil

Debe ser una persona con mucha **paciencia** y determinacion

Aplicar buen uso de su dominio de ingles y de el idioma, asi mismo explicar de forma **correcta** y entendible las clases

Comprensible

Ser responsable, **respetuoso** y **profesional** ante los alumnos

Ser una persona **paciente**, tolerante y que sepa explicar

Mostrar que realmente quiere enseñar y ser **paciente**

Profesionalismo educacion valores etica profesional ser responsable ser respetuoso ser inteligente ser optimista ser feliz y joven

Disponer de amabilidad y motivación para crear un ambiente mas comodo en una clase que es en otro idioma

Debe ser **respetuoso**, crear un ambiente de confianza, mostrar apoyo a sus estudiantes, dar clases de acuerdo a los temas que se deben ver, utilizando diferentes metodos de enseñanza etc

Con una actitud positiva, con facilidad para los idiomas y con **buena** comunicacion

Lo principal para mi como estudiante es que se debe de mostrar un cierto **respeto** hacia los alumnos, con un gran carisma y gran entusiasmo de impartir, debera mostrar solidaridad y sobre todo liderazgo

Comportarse dentro y fuera de clase de manera responsable y empatica con sus alumnos

Contar con **buena disposicion y preparacion** para impartir clases ya que de esta manera puede que despierte o no el interes de los estudiantes

Debe de ser una persona **respetuosa**, apasionado por lo que hace, carismatico y responsable

Debe mostrar la tolerancia, **respeto**, el escuchar y el poder transmitir su conocimiento.

Respetar sus horarios, alumnos y otros maestros mostrar interes en lo que hace y ser amable con las personas.

Debe de dar y recibir **respeto**, tener disciplina, honestidad y que sea proactivo

Debe de ser una persona preparada, **responsable**, organizada, **disciplinado** y con valores.

Practico, entendible, que logre comprender y dominar el tema que se nos va a explicar, flexible al momento de no entender algo ya que al momento que se nos imparte la materia en ingles es mas difícil de comprender y con un buen modelo de enseñanza hacia nosotros

Debe ser atento a las necesidades que presenta el grupo **respetuoso** con como los estudiantes demuestran sus habilidades en otro idioma debe de estar motivado al llegar al salon a dar clases

Identificar las necesidades de sus alumnos para que logre ser mas empatico y pueda planear sus clases de forma que se cubran las necesidades de sus alumnos

Respetuoso

3.1

Trabajo en equipo, todos ayudarnos y entender nuevas ideas.

Que participe en actividades que fomenten sus habilidades como la creatividad, escuchar musica, pintar, hacer actividades de su agrado y leer sobre comportamientos de los estudiantes en fuentes confiables

Experiencia o que le guste ser mas didactico

que le guste lo que hace

Disfrutar de lo que hacen

Trabajar activamente en la actitud de cada clase y trabajar la paciencia con cada alumno.

Que le guste ser profesor.

Tener varios a±os en el idioma

Ser experto en el tema y saber que hacer para que los alumnos mejoren

Expresar los beneficios que brinda tener una buena convivencia entre alumnos y maestros

tener una **buena** planeacion y uso de recursos

creo que es parte del caracter de cada docente

Tener la vocacion de ense±ar

Preparada y activda, ser un **profesional** vigente y actualizado.

Participar en capacitaciones y formaciones continuas relacionadas con la ense±anza bilingue y la adquisicion de idiomas y estar abierto a la retroalimentacion y reflexionar constantemente sobre su practica docente, identificando areas de mejora y buscando oportunidades de crecimiento.

Comprender al alumno.

Tener habilidades de personas que se dedican a la docencia

Tener **paciencia** y no forzar las cosas

organizar

Interactar con sus alumnos ayuda a saberlo

Que trate de comunicarse con sus alumnos

Fomentar La empatia Y la sensibilidad hacia las diferentes culturas y lenguajes presentes en el aula

Conocer los diferentes tipos de estudiantes que existen ademas de propiciar un ambiente de confianza y respeto.

No creo que esto sea tanto algo para aprender creo que si alguien ha decidido ser docente es por que la pasion por la ense±anza ya la tiene

Tener pasion por ense±ar.

recordar el momento en el que el docente fue estudiante y comenzo a aprender el idioma

Hacer requisito un curso para ser docente que incluya lo ya mencionado

dominar ese tipo de valores, incluso tambien la empatia

tener organizada cada clase que debe emprender

Organizar bien sus propósitos y ser perseverante

Practicar la inteligencia emocional, saber identificar alertas y el foda de los alumnos y de ellos mismos

Fomentar programas de trabajo de emociones y de etiqueta de trabajo

Llevar a cabo los distintos proyectos, tareas y actividades de cada módulo para un **correcto** aprendizaje.

Llevando a cabo su **correcta** planeación previa demostrando sus habilidades y amando a sus estudiantes y su trabajo

reconocer las habilidades de cada uno evaluándose y diseñar sus clases como mejor le convenga a ambas partes

Trabajando en su tolerancia

prepararse, distinguir y administrar se

dar **una mejor preparación** a los docentes sobre diferentes idiomas

Llevar a cabo una **buena** conducta

Los alumnos deberán de evaluarlo para que pueda ir mejorando

No llegar de mal humor y ser siempre enérgico.

Aplicarlo en clases

Debe existir la reciprocidad, el buen trato debe ser mutuo

Familiarizarse con diferentes enfoques de enseñanza bilingüe

Practicar y aumentar su confianza

No cerrar sus ideas, ni dejar todo a nuestras manos

comprometer su persona a la enseñanza de manera consciente y responsable con un sentido de ayuda y mejora

Tal vez esto no es algo que se pueda cambiar pero si se deberá de tomar en conciencia para todos en general

ponerse en el lugar de los estudiantes

Diseñar un programa para todas las personas.

Que tengan pasión por su trabajo y mantengan preparándose

conocer cuales son los valores que tienen tanto como persona y docente

Saber poco o mucho de varios temas

Mostrar interés por lo que enseña

Desarrollar estrategias que llamen la atención de los alumnos y ellos puedan emplearse de forma correcta y ordenada en clases

Desarrollar estrategias

Mostrar empatía y respeto hacia los alumnos a la hora de dar las clases

Estudiar diferentes formas de impartir la clase para que pueda darse a atender de la mejor manera

Incluir a todos los alumnos en las actividades nunca dejar que un alumno participe menos que otro

Siempre tratar de ser mejor persona todos los días y que ame su trabajo

Para mí un docente es una persona apasionada por la enseñanza, por lo que esto debería ser parte de sus habilidades blandas

Conseguir o **capacitar mejor a los docentes** y evaluarlos constantemente

Generar un ambiente laboral bueno, que sea silencioso y tener el material adecuado

Valorar ellos mismos sobre el cómo los alumnos lo quieren tratar en cuestiones de impartir la clase, es decir que se realice un curso de sobre el cómo llevar el control de todos los estudiantes

Mantenerse firme a sus valores como docente y a las regulaciones establecidas para la clase y observar las actitudes de los alumnos

Debe de considerar adaptarse a las nuevas técnicas de enseñanza ya que aun se siguen utilizando métodos que van perdiendo importancia actualmente por lo que esto va acompañado de tener siempre una actitud positiva al impartir clases

Mostrar un **mejor actitud** al momento de impartir su clase y hacerlo porque realmente le gusta enseñar, para que sepa hacerlo de la mejor manera

Expresar de manera **correcta sus conocimientos**.

Respetar más que nada es un valor que lo hace destacar para tener buena actitud

Que le inculquen esos valores desde casa

Cuestionándolo, evaluando su desempeño, sus estrategias, sus clases y herramientas de trabajo.

Que los estudiantes y maestros tengan una buena relación y se pueda aplicar todo lo mencionado con respeto y atendiendo las dudas que pueden surgir

Preparar su material didáctico y conocer sobre los temas que va a presentar

Se debe proporcionar información a los docentes con respecto a las necesidades educativas de sus alumnos en cuanto a cómo aprende que es lo que más se les dificulta por ejemplo analizar un texto resumir información etcétera

Respetar a sus alumnos dentro de las clases

3.2

Fomenta la participación

Cuando toma decisiones y reacciona ante situaciones o problemáticas, e incluso las actividades que aplica a los alumnos

Se muestra abierto a nuevas ideas y con mayores temas o materiales

Siempre está positivo y aunque el día esté cansado muestra actitud positiva y motiva los estudiantes para trabajar

Muestra una buena actitud en clase

Escuchando las opiniones de los alumnos, llegando a clase que una actitud de enseñar y abierta a las dudas.

Disfruta cada etapa de su trabajo.

Confía en sí mismo y no duda

Alguien que sabe lo que hace

Apoyar incondicionalmente a los alumnos tanto en horarios laborales y no laborales para incrementar el aprendizaje y disminuir las barreras para llegar a el evaluando los resultados obtenidos de sus alumnos

evaluaciones docentes

Por la capacidad de enseñar, corregir y compartir sus conocimientos

Se ve reflejado en las actitudes y aprendizajes del grupo que tiene.

Establecer relaciones de confianza y empatía con los estudiantes, demostrando interés genuino por sus necesidades individuales y su progreso en los idiomas y adaptar su enfoque de enseñanza según las habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes bilingües, brindando instrucción diferenciada y recursos apropiados.

El alumno entiende el material.

Mostrando dicha actitud durante clases

En el avance y desempeño que va teniendo el alumno

demostrar

Al solucionar los problemas en el salón de clases

Respetable

Demostrando Tolerancia Y respeto hacia las experiencias y opiniones de los estudiantes bilingües

por la manera en que atiende las dudas de sus alumnos o la manera en que se expresa frente al grupo

Es una persona animada que trata de transmitir su gusto por la materia a los estudiantes por que eso se contagia con el tiempo a ellos

Mediante la atención en clase y las diferentes actividades y ejemplos.

mostrar gentileza y comprensión cuando brinda nuevas lecciones

Al momento de enseñar o dar la clase podemos inferir su manera de ser, tanto profesional como personal

demonstrando ser empático con sus alumnos

se nota en su material de clase

Cuando en poco tiempo ya logra dominar lo aprendido

En las calificaciones de los alumnos y como **mejoran** a lo largo del cuatrimestre

Después de una evaluación docente en donde los alumnos demuestren que el o la docente que tienen acata las reglas

Mediante su forma y habilidades a la hora de demostrar de distintas maneras el aprendizaje obtenido

Haciendo sus clases dinámicas y divertidas facilitando el aprendizaje que transmite a sus estudiantes siendo comprensivo y atento según las necesidades de su comunidad estudiantil

muestra seguridad

Trabajando en si mismo

Se muestra de manera que sepa defender lo que sabe
impartir sus clases de manera correcta y con entusiasmo
A través del trabajo que hace, sus habilidades al enseñar como docente
con una evaluación docente
En su manera de dirigirse y expresarse a los alumnos.
Cuando los estudiantes se llevan bien con el docente
Por medio de su expresión oral y corporal
Debe de mostrarse comunicativo con sus alumnos y entender las diferentes técnicas bilingües en ambos idiomas
Imparte su clase de manera **correcta** y con entusiasmo
Impartiendo clases que demuestren interés a sus alumnos
formula estrategias de mejora en cada una de las actividades asignadas con un sentido de responsabilidad y escucha activa a cada uno de los alumnos
A través de sus **comentarios** o su **actitud**
por medio de actividades donde todos estén juntos
Proponiendo las ideas y apoyando otras así para que se logre estimar tener más de dos idiomas.
Siendo **profesional** y no haciendo **juicios** de valor
comportamiento que aplica en un aula y con los alumnos
Tiene una buena improvisación
Con autonomía
Apoya relacionándose con los alumnos de forma correcta
Enseñanzas
Por la manera en la que imparte sus clases y la forma en la que atiende dudas de los alumnos
Ser una persona amable, que imparta clases de manera dinámica y didáctica y muy **profesional**
Se pasea por todas las filas, no se queda solo en frente. Esto le ayudara a que cuando este a un lado de un alumno este alumno sienta la confianza de hablar SIN QUE SE LE CORRIJA Y SE LE EXIGA MAS DE LO QUE PUEDE DAR, EN INGLES NO SE DEBE DE PRECIONAR. EL OBJETIVO ES HABLARLO.
Siendo conciente de que no todos tenemos las mismas oportunidades respetando siempre todo tipo de regla asociada con la institución a la cual permanece demostrando de forma expresiva y con comunicación asertiva su conocimiento ser una persona espontánea y feliz sin traumas
Tiene buena **actitud** y motiva a los estudiantes para que no se abrumen con los temas
Por su forma de dirigirse ante un grupo y cumpliendo con lo mínimo que debería hacer
Con la dominación de los idiomas y al saber expresarse de manera correcta y respeto
Con la manera en la que se lleva con los estudiantes o la manera en la que los estudiantes se comportan dentro de su clase

No accede a chantajes o evalúa a sus alumnos de manera sesgada y brinda apoyo cuando un alumno lo requiere

Se nota la energía al impartir los temas en clase al igual que mantiene completamente la atención de los alumnos

Cuando imparta una clase será notorio puesto que todo el grupo se sentiría en un **ambiente de confianza** para poder expresar sus dudas y dar sus opiniones respecto a los temas

Por el apoyo que obtiene de sus estudiantes.

Ser amable con los alumnos, maestros y todo el personal que trabaja dentro de la instalación así como también con sus horarios de clases.

Vienen desde casa y se nota en el comportamiento hacia sus alumnos

Demóstralo mediante su **manera de actuar** en clases, con los alumnos (por ejemplo en el salón de clases durante la clase y su forma de impartirla), los mismos compañeros docentes, superiores.

Al momento de impartir sus clases se nota el dominio que se tiene sobre lo que se está hablando

Se ve confiado y muestra seguridad ya que sabe de lo que habla

Preguntando a los estudiantes que necesidades tienen para determinadas materias y cómo consideran que podrían cubrirse

Apoyar **sin críticas** a sus estudiantes

