



Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración A.C.
Coordinación Nacional de la Academia ANFECA
Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Contaduría Pública y Administración

A large, detailed sculpture of an elephant with its trunk raised, standing on a pedestal. The sculpture is set against a background of a red brick building and green trees.

El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en las Escuelas de Negocios: Una Perspectiva desde México

Editores:

Dr. Alfonso López Lira Arjona
Dra. María Magdalena Madrigal Lozano



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACPYA

FACULTAD DE CONTADURÍA PÚBLICA Y ADMINISTRACIÓN



EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS: UNA PERSPECTIVA DESDE MÉXICO

EDITORES

Alfonso López Lira Arjona
María Magdalena Madrigal Lozano

D.R. © 2016, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.
Av. Universidad S/N Col. Cd. Universitaria, San Nicolás de los Garza,
Nuevo León, México. 66455.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de la presente obra, así como su comunicación pública, divulgación o transmisión, mediante cualquier sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier Sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Primera edición 2016

ISBN: 978-607-27-0652-1

Copyright. © 2016, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
Av. Universidad S/N Col. Cd. Universitaria, San Nicolás de los Garza, Nuevo
León, México. 66455.

No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form by any means, including electronic, electrostatic, magnetic tape, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the written permission of the publisher.

All rights reserved.

First edition 2016

ISBN: 978-607-27-0652-1

El discurso en el Aula Universitaria Semipresencial. Un método para la Evaluación

Claudia Dörfer, Dr. edu

María de Jesús Araiza Vázquez, PhD

Francisco Javier Jardines Garza, PhD

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Contaduría Pública y Administración

Resumen

El trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre el discurso en el aula semipresencial e indaga el aprendizaje y las precepciones hacia la Unidad de Aprendizaje (UA) Ética, Sociedad y Profesión en esta modalidad mixta en la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El estudio es de enfoque cualitativo, exploratorio, en donde se aplica el método etnográfico con análisis del discurso, análisis de contenido de los portafolios de los estudiantes y observación participante. Participaron en el estudio tres grupos del noveno semestre con un total de 132 estudiantes. Los resultados parciales muestran varios aspectos, por ejemplo el aprecio de la modalidad mixta, el deber ser respecto a la formación profesional, las competencias afectivo-emocionales, cognitivas, éticas y sociales promovidas durante el curso. Además algunas herramientas y prácticas aquí expuestas pueden ser útiles para el desarrollo y aplicación en el ámbito universitario semipresencial.

Palabras clave: *Discurso en el aula; Ética en la modalidad semipresencial; Método etnográfico en Educación Superior*

Abstract

The work is part of a larger study on discourse in blended learning course and investigates perception and learning in this modality in the unit of ethics, society and profession in the Business School of the UANL. The approach is qualitative,

exploratory using the ethnographic method with discourse analysis and content analysis of student portfolios and participant observation. In the survey, three groups of ninth semester took part with a total of 132 pre-graduated students. Partial results show various aspects, such as the appreciation of the blended learning course, the must be relative to vocational training, the affective-emotional, cognitive, technical, ethical and social skills promoted during the course. Besides some tools and practices outlined here may be useful for the development and application in other blended learning courses.

Keywords: *Classroom discourse; Ethics; Blended learning course; Participant observation in Higher Education*

Introducción

Antecedentes para este estudio

El campo temático para este trabajo se basa en una investigación realizada en la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPyA) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en el año 2007, en donde se implementó dentro de las actividades educativas la discusión de dilemas morales. El sentido de estas actividades radica en la importancia que ha tenido el desarrollo de la temática de la ética profesional en México en los últimos 15 años (López Zavala, 2013). La intención de trabajar con dilemas morales en la unidad de aprendizaje de ética, sociedad y profesión (UA) siguió latente por lo que se incluyó en el programa del curso con un grupo de 9º semestre de la Licenciatura en Administración y Licenciatura en Tecnología de Información de la FACPyA, constituyendo esto una innovación al mismo. Los resultados de este estudio se publicaron en Vences & Doerfer (2007) y Reséndiz Balderas, E.; Doerfer, C.; Vences Esparza, A. (2008).

Objetivo del estudio

El estudio que aquí se presenta es de enfoque cualitativo, exploratorio, en donde se aplica el método etnográfico con análisis del discurso, análisis de contenido de los portafolios de los estudiantes y observación participante. El objetivo de este estudio radica en indagar las percepciones de los estudiantes de noveno semestre sobre la UA de ética, sociedad y profesión y su aprendizaje en la modalidad semipresencial, usando el portafolio del estudiante para manifestar y evaluar los avances en el aprendizaje y la observación participante por la maestra del curso. Los testimonios de los discursos del aula semipresencial de la UA abarcarán el semestre agosto – diciembre del 2015 en diferentes carreras. Conjuntamente se busca respuesta a la pregunta ¿Qué se aprende en una UA semipresencial? y se busca explorar el vínculo entre conocimiento autoreflexivo y competencia ética.

Cuando pretendemos tener acceso a la información sobre las características de una cultura ética universitaria podemos investigar el discurso y la interacción social que se realiza en la universidad, empezamos a plantearnos algunas interrogantes, tales como: ¿Cómo perciben los estudiantes el curso?, ¿Qué aprenden y bajo cuáles dificultades?, ¿Qué obstáculos enfrentan o resultan frustrantes?

Se retomarán los discursos expresados en los portafolios, foros y de una encuesta.

Marco teórico

El discurso y sus bases

Los estudiantes y docentes expresan y comparten a través del lenguaje sus opiniones, sus conocimientos, sus dudas, su cultura. A partir de una vista

metodológica, el lenguaje representa un medio importante para conocer la realidad cotidiana de la vida universitaria. Más bien conocer lo cotidiano de la vida estudiantil y las prácticas docentes dentro de una facultad, conocer las actividades que componen los procesos significativos a partir de cada persona, la interpretación de modelos y contenidos curriculares, que dan secuencia a la reproducción social y material de la facultad y universidad en una localidad.

En un campo transdisciplinario constituido por la sociología, etnología, sociolingüística, psicología cognitiva, la comunicación, psicología social y la educación, está ubicada también la etnometodología. Ésta concibe el discurso como un constructo social, que se desarrolla como prácticas sociales propias de los contextos y conflictos sociales "...que constituyen, configuran y estructuran prácticas, relaciones y áreas de conocimiento" (Rebollo, 2001, p. 34). Estos estudios analizan las interacciones y se concentran en las comunicaciones basadas en los conocimientos culturales y socialmente compartidos. Los trabajos básicos están representados por Bronislaw Malinowski, Franz Boas, Harold Garfinkel, Irving Goffman, Clifford Geertz y David Edwards.

Otra vertiente es la psicología cultural con los trabajos básicos de Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jerome Bruner, se orienta en la cultura como por ejemplo el sistema de valores y posibilidades, en donde los individuos construyen realidades y significados en la interacción y comunicación con los demás.

Durante los años 90`s en México se retoman las perspectivas teóricas y metodológicas que dan relevancia al análisis del discurso y de lo cotidiano, de la interacción en el aula y la actividad que emprenden sus principales actores,

representados por ejemplo en los trabajos de Elsie Rockwell (2005), Antonia Candela (2009) y Ruth Mercado.

La etnografía y el maestro

Sobre el conocimiento pedagógico apunta Woods (1987), que es el maestro quien posee el conocimiento pedagógico y no el investigador. Y que es la práctica que la retroalimenta a la teoría por ejemplo en la filosofía al por qué de lo que se hace, a la psicología al modo en qué se aprende, a la sociología en el conocimiento de representación y a la lingüística en las habilidades comunicativas (Woods, P., 1987, p. 16). La simbiosis más fructífera sería aquella en donde el maestro mismo sea un investigador para especificar los problemas con métodos científicos; el conocimiento es lo que el investigador produce, informa al mismo tiempo y constituye la acción práctica de enseñar en su función como maestro. De esta manera se desarrolla el contexto y así da continuidad del conocimiento compartido como lo mencionan Edwards y Mercer (1988). Los maestros cuentan una notable experiencia como observadores participantes y entrevistadores. Falta agregar una actitud reflexiva, tiempo extra, un conocimiento de las posibilidades y limitaciones, controles y balances para un trabajo etnográfico fructífero.

Woods (1987 y 2012), recalca que se requiere de un espíritu de aventura y curiosidad, porque la investigación es una búsqueda de nuevo conocimiento y de nueva comprensión. Los maestros e investigadores deben ser abiertos y permitir equivocarse, por lo que se requiere una mente reflexiva, el espíritu de cuestionarse. La identificación del problema, la investigabilidad, los recursos disponibles y el acceso a los datos son puntos claves para el comienzo del trabajo.

La observación participante es una de las técnicas más importantes de la etnografía, porque permite el acceso a todas las actividades del grupo desde la menor distancia. Se actúa sobre el medio, actuando, reflexionando, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones, cómo y cuándo ocurren en el transcurso de la observación. Hay que tomar notas de campo para preservar que se involucre uno por completo como miembro del grupo por observar (Woods, 1987, p. 56; Kawulich, 2005).

El proceso enseñanza-aprendizaje

Se considera el proceso de enseñanza–aprendizaje como un proceso de co-construcción, en el cual los estudiantes son los principales agentes de su desarrollo en la interacción con sus compañeros y maestros. Son las interrogantes, que se generan de escuchar al otro, las interpretaciones que se dan en la comunicación que alimentan el proceso de interacción y de prácticas socio-culturales. Este espacio común y cooperativo permite el entendimiento mutuo, al mismo tiempo que la negociación del conocimiento para formar significados compartidos. Por lo tanto podemos decir que el aprendizaje cooperativo es “...el hecho de que los miembros del equipo sean capaces de alcanzar una meta común mediante un trabajo interdependiente” (Huertas y Montero; 2001, p. 55).

Los autores mencionan cuatro aspectos a considerar del concepto de aprender. Como primero se considera que aprender produce un cambio duradero, cuando lleva una reestructuración de los conocimientos anteriores. En segundo lugar está la transferencia de conocimiento aprendido a otros usos y escenarios. Además, en tercer lugar el aprendizaje debe darse de una práctica bien organizada, de calidad y de cantidad para su dominio. Por último se requiere para un aprendizaje consciente de su

evaluación y la retroalimentación personal. Así que el aprendizaje más personal depende de la interacción con los demás (Huertas y Montero; 2001, p. 35). Como apunta L. Vygotsky, que “...el significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento se materializa en el habla...” (Vygotsky, 1995, p. 199).

Precisamente aquí se manifiesta un punto crítico, porque una clase semipresencial tiene una cantidad limitada de horas presenciales, en donde se colabora, se discute y en donde las ideas se comparten. Por lo tanto se reflexiona que se tiene que apoyar estos tipos de prácticas en el caso de los medios con foros y reflexiones colectivas o en las fases presenciales con los debates y las discusiones.

A parte de la interacción cooperativa y del trabajo individual influyen algunos factores externos como son las prácticas establecidas políticamente, las condiciones psicosociales, entre otros que forman la base de la cultura en el aula. En la escuela son esas prácticas, tradiciones, creencias comunes, formas de organizaciones a veces estereotipadas que regulan las acciones educativas, de las cuales algunas son implícitas y otras no. Los principios morales y éticos, los propósitos, el marco teórico dentro del cual se organiza la institución educativa se reflejan en los propósitos de cada proyecto escolar, así como en la política educativa del gobierno. Ahí se muestran también los límites de la actuación individual (Huertas y Montero; 2001, p. 161).

Son las relaciones afectivas y motivacionales entre los miembros de la comunidad educativa, en donde se permiten trabajos entre iguales, bajo confianza mutua y esfuerzo de todos y en donde se permite al estudiante descentrarse de sí mismo y atribuir intenciones y significados a los que le rodean (Huertas y Montero, 2001, pp. 161). Los autores apuntan que la intersubjetividad como interacción humana

se desarrolla cuando se toma en cuenta lo que el otro piensa, desea y ponerse en el lado de él. Para que se produzca la transacción de ideas y conocimientos, sirve escuchar y dejar hablar a los estudiantes para la adquisición compleja de conocimiento (Huertas y Montero, 2001, p. 182). Entendemos que aprender trasciende las relaciones entre un sujeto y un objeto de conocimiento para situarse en una relación que se realiza y se enriquece en las interacciones entre los sujetos, de allí que nuestra opción metodológica otorga prioridad a los enfoques interactivos y cooperativos en los cuales el diálogo entre docentes y estudiantes y entre los alumnos, se considera un aspecto central del aprendizaje.

El conocimiento compartido

Otros autores como Edwards y Mercer (1988), rigen su interés en el significado que tiene el conocimiento para la gente, como se constituye el contenido de la currícula escolar. Desde una perspectiva holística, también crítica a los enfoques de Vygotsky y Bruner, ya que ellos observan como dicho conocimiento se presenta en el discurso, como se recibe, comparte y controla, como se discute y comprende bien o mal por maestros y alumnos en la clase y como finalmente se convierte en conocimiento compartido. Se comprende como “conocimiento compartido” una actividad que forma el conjunto de la vida humana, las concepciones y supuestos en un contexto específico, que mantienen los hablantes acerca de lo que hacen y dicen, lo que significa la interacción. Los autores parten de la posición de que toda la educación tiene que ver con el desarrollo de una comprensión compartida de las experiencias y saberes, en las perspectivas mutuas que comparten por lo menos dos personas al momento de comunicarse; con el fin de que estas puedan llegar a un nivel de

comprensión más alto que el que poseían antes cuando se permite la comunicación. También la incomprensión forma parte de este proceso, en donde los hablantes hallan en falsas concepciones sobre lo que el otro ya sabe, o seleccionan un estilo inadecuado de comunicación. Intervienen aspectos como la nacionalidad, el conocimiento previo de los interlocutores, el uso de modismos en la conversación, distracciones, malentendidos entre otros aspectos los cuales pueden causar confusión en los hablantes.

Como elementos básicos para establecer un entendimiento compartido: 1). Se debe ofrecer una nueva información, 2). Hacer referencia a la experiencia previa, 3). Pedir información y 4). La validación de la interpretación sobre la información dada. Mencionan los autores que el saber y el pensamiento de las personas como conocimiento compartido tienen sus raíces en los procesos sociales y culturales, los cuales se construyen en la actividad y en el discurso conjuntos. Es el cuerpo de conocimiento común que forma la base para la comunicación posterior, la cual se desarrolla en un contexto específico y no siempre con mensajes abiertos, sino en contextos mentales compartidos. Para los hablantes son esos contextos que forman su realidad social y conceptual, independiente de la existencia y de las circunstancias físicas de los actos del habla. En los momentos del habla durante el discurso se desarrolla el contexto y así da continuidad al conocimiento compartido.

El sistema de la enseñanza ha desarrollado su propio sistema de referencia, un conocimiento compartido para la socialización cognitiva, para la introducción de cultura -en todos los aspectos- en los niños y jóvenes. En este sistema los maestros se enfrentan a una situación dilemática, porque tienen que enfocarse al aprendizaje centrado en los niños y también transmitir la cultura en un sistema obligatorio; están

entre lo cuantitativo (aprender lo necesario) y lo cualitativo (descubrirlo por sí mismo). La construcción y la continuidad del conocimiento compartido es una característica intrínseca de la educación (Edwards y Mercer, 1988).

El portafolio digital en la Unidad de Aprendizaje de Ética, Sociedad y Profesión

Como una estrategia didáctica se usa el portafolio digital. Su adecuado uso requiere de una cultura diferente de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación, porque esto permite al estudiante autonomía y responsabilidad para documentar su propio proceso de aprendizaje de una manera continua. Aquí proporciona el estudiante estructura al pensamiento, lo organiza y da voz a sus reflexiones mediante la escritura en diferentes momentos del proceso de su aprendizaje. Al maestro como guía en este proceso corresponde usar el portafolio como método de evaluación formativa, en la que las fases de autoevaluación por el estudiante y la evaluación ajena por el instructor en diferentes momentos de este proceso, se encuentran en un diálogo al enfrentar la solución de los problemas, con respuestas y preguntas para ambas partes. Para que la evaluación del portafolio sea formativa, el estudiante recibe una retroalimentación respecto a los trabajos desarrollados y la posibilidad de corregir lo que quedó inconcluso o erróneo. El portafolio no es un archivo más, sino un componente cualitativo para evaluar las competencias desarrolladas durante el curso (Tobón, Pimienta y García, 2010, pp. 146-149).

En la UA de Ética, Sociedad y Profesión el portafolio es desarrollado individualmente por cada estudiante, sin embargo contiene fases de trabajo colaborativo. La estructura didáctica del portafolio indica claramente, cuáles partes se consideran evidencias, cuáles son actividades y cómo se desarrollarán:

individualmente o en equipo. Existe una explicación técnica, en donde cada estudiante tiene claridad sobre el quehacer y cuándo cumplir con las actividades y evidencias. Es una herramienta para la autoevaluación de conocimientos adquiridos, además ofrece un espacio para la reflexión de las propias experiencias y de los propios actos. El portafolio brinda información acerca de las competencias del estudiante y proporciona un perfil individual de su rendimiento. Los modelos del portafolio pueden ser diferentes y para motivar al estudiante las estructuras dependen de cada maestro y de sus estudiantes.

Método

El trabajo realizado es cualitativo y exploratorio, con la finalidad de conocer diferentes apreciaciones hacia la en la modalidad semipresencial, partiendo del método etnográfico con análisis del discurso, análisis de contenido de los portafolios de los estudiantes y observación participante.

La UA se implementó en la modalidad semipresencial en el semestre agosto-diciembre del 2015 como proyecto piloto en 18 grupos de noveno semestre en las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Tecnologías de Información. Para este estudio se optó por el muestreo no probabilístico casual por la accesibilidad a los sujetos y documentos de estudio (Bisquerra; 2004, p. 148).

Participantes

La población de estudiantes universitarios participantes en la UA para este muestreo es de 155 (100%) estudiantes de las carreras CP y LTI del turno nocturno,

en el cual una de las investigadoras impartía clase. A la invitación de participar en el estudio respondieron 149 estudiantes (96.1%) entre 20 y 36 años de edad. Para efectos de este trabajo se consideran aportaciones de 132 estudiantes (85.2%), ya que ellos contestaron las encuestas completas, incluyendo los datos sociales. Para el análisis de contenido fueron procesadas las aportaciones a las preguntas abiertas de 132 estudiantes (85.2%), además de recurrir las aportaciones de los trabajos realizados en los portafolios, las cuales fueron codificados.

Instrumentos

Se estructuró un cuestionario con 26 preguntas, de las cuales 17 son preguntas cerradas con escala Likert, 6 preguntas de opción múltiple y 3 preguntas abiertas de opinión, así como una breve narración como reflexión al final del semestre dentro del portafolio

Cuestionarios anónimos con preguntas cerradas, escala Likert.

Análisis de contenido de las narraciones y de discurso apoyado en AtlasTi 6.2.

Notas de campo y anotaciones en los portafolios y consentimiento informado de los estudiantes.

Limitaciones

La muestra no es representativa debido a la cantidad de sujetos participantes en el estudio. La población considerada no es la totalidad de la población de los 9º semestres de la institución, se consideró solo las carreras Contador Público y Licenciado en Tecnologías de Información porque eran los estudiantes a los que se tenía la facilidad de acceso. Sin embargo, este estudio puede ser extensivo a las distintas carreras de la institución. El estudio puede considerarse piloto, cuyas

limitaciones se encuentran en la obtención de los datos y su interpretación. La viabilidad de los datos puede calificarse en base de las experiencias y percepciones de los participantes. Difícilmente se encuentran estudiantes que expresan libremente el aprecio o desprecio hacia una materia, que les puede resultar de complementaria, pero no indispensable para su curricula, además de ser obligatoria, impartida por la misma docente que pretende investigarlos.

Durante el curso se informó a los estudiantes del estudio por realizar, varios omitieron firmar la carta del consentimiento informado.

En el siguiente apartado se presentarán extractos de los resultados más representativos al planteamiento: las percepciones de los estudiantes, las experiencias de aprendizaje y su vínculo con la unidad de aprendizaje de ética, sociedad y profesión en la modalidad semipresencial.

Resultados y discusión

Descripción de los participantes

Los 132 participantes en el estudio están conformados por un 37.1% de estudiantes de la carrera de contador público y un 62.9% de licenciado en tecnologías de información. El 61.4% de los estudiantes son hombres y 38.6% son mujeres. La mayoría de los participantes con 66.7% está laborando de tiempo completo y una minoría de 15.2% trabaja de medio tiempo. Un 17.4% de los estudiantes indica que no trabaja (ver anexo).

Esta constelación no inquieta por el desequilibrio de género, ya que en el estudio participaron más hombres que mujeres, sino por el hecho de que un 81.9% de los estudiantes trabajan. Ya están inmersos ellos en un mundo laboral con una

complejidad y cambios diferentes, lo que les aporta diferentes experiencias de vida, de convivencia y de responsabilidades a tomar. Es aquí precisamente donde ellos enfrentan choques con los valores, verdades, comportamientos esperados, descrédito pues, que hasta unos años atrás eran principios estables. El ámbito laboral está cambiando, en donde los proyectos a corto plazo entran en conflicto con la planeación de vida a mediano y largo plazo, con la noción de permanencia y confianza en los demás personas. Normas, criterios morales que eran estables para una familia o comunidad, entran en colisión con la movilidad y el cambio constante (Sennett, 2009, pp. 25 y 31; López-Calva, 2013, p. 50). Entonces es aquí donde los estudiantes, a pesar de que están todavía en formación, ya “...han de enfrentarse al trabajo profesional y poner a prueba tanto sus conocimientos como sus actitudes y creencias sobre el ser y actuar éticamente en la profesión.” (Chávez e Infante, 2011, p. 170)

Utilidad de la Unidad de Aprendizaje

Destaca la percepción positiva hacia la aplicación de contenidos de la UA a la vida personal y profesional. Se muestra, que un 29% de los estudiantes percibe el contenido impartido en la clase semipresencial completamente aplicable a la vida personal y un 47% de los estudiantes manifiesta que, en su mayoría ese contenido es útil para su vida.

En cuanto a la utilidad de los contenidos de la UA a la vida profesional manifiesta un 33.2% de los estudiantes que sí pueden aplicar lo estudiado en la vida profesional y un 43.2% está de acuerdo de que en su mayoría es útil el contenido de la clase semipresencial.

Aquí cabe mencionar que en las actividades aun trabajando con material de clase genérico para todas las carreras, casi siempre se busca relacionar el contenido con las vivencias personales y con la carrera que se estudia, sea en los foros o con vídeos, incluso el ensayo final se relaciona con la vida personal y profesional del estudiante.

Experiencias de aprendizaje

Se demuestra en qué aspectos los estudiantes llegan a una autoevaluación de sus capacidades, en qué medida alcanzan identificar el refuerzo de una competencia adquirida; cómo reconocen los hallazgos teóricos y los desafíos que ellos enfrentan en su vida diaria; cómo impactan las expresiones tales como haber logrado expresar la opinión por escrito, haber logrado reflexionar sobre los propios actos, los valores y la ética profesional. Enseguida algunos extractos de las reflexiones tomadas de los portafolios:

“Aprendí a pensar las cosas antes de hacerlas, profesionalmente analizar las situaciones para saber si estoy haciendo el bien o si es la manera correcta de hacer las cosas, me puse a pensar cuales serían las limitantes si quisiera buscar un empleo fuera y cómo afrontarlas.” (11m)

“Me ayudó a conocer en realidad lo que es la ética fuera del simple concepto, gracias a las actividades aprendí a reflexionar y a trabajar en equipo.”(13f)

“...no tenía la menos idea de lo que se trataba la materia, dejó buenas enseñanzas sobre cómo hay que ser como persona, basándose en la profesión y en la sociedad.” (15m)

“...aprendí a cuestionarme las cosas que pasan a diario...”
(2101m)

“Aprendí para qué sirve la ética y valores en mi profesión.”
(2104m)

Los extractos muestran entre una gama amplia la falta de orientación en la vida diaria, automatismo y conformidad, conciencia ausente e individualismo hasta discernir los conceptos teóricos y su aplicación en la práctica. Los reportes muestran una actitud positiva hacia la UA, también una necesidad de orientación y educación en aspectos éticos, para construir una sociedad humana, justa, solidaria y equitativa. Las perspectivas orientadas en la eficiencia económica dejan al lado lo humano y educar al ser humano. Se orientan más bien en una formación minimalista. De la Torre Gamboa menciona que “Educarse, entonces, es hacerse parte de un modo de ser humano, lo que nos habla del carácter de lo educativo como proceso creador de sentido y orientado a finalidades propias de un contexto histórico-social, es utopía, es proyecto pedagógico.” (De la Torre, 2013, p. 2)

La educación ético-cívica debe comenzar entonces desde la situación actual cambiante, en donde valores cambian, en donde el diálogo y la búsqueda colectiva por soluciones nuevas a situaciones nuevas deben iniciarse para el bien común.

Es precisamente aquí, en dónde origina un reto para la modalidad mixta en la educación ético-cívico, porque la ética no es igual a la moral, una respuesta socialmente aceptada a normas, deberes, leyes. Es la convivencia y el dialogar cara

a cara con el otro, poder sentir y ver sus emociones durante la comunicación
(Bilbeney, 1997, p. 101)

Conclusión

Los resultados parciales muestran varios aspectos, por ejemplo el aprecio hacia la modalidad mixta, el deber ser respecto a la formación profesional, las competencias afectivo-emocionales, cognitivas, éticas y sociales promovidas durante el curso.

Los enfoques de evaluación pueden variar de acuerdo a las diferentes situaciones de aprendizaje (portafolio, trabajo final, proyectos multidisciplinarios, exámenes...) y dependen del maestro también. Un punto clave prevalece en la capacidad del maestro de pasar de ser explicador de los contenidos de la disciplina a guía del proceso de aprender que sigue el estudiante. La función docente se desarrolla en la clase y a través de materiales de apoyo para orientar y mejorar el proceso de aprendizaje y centrarse en cuanto a la evaluación en el proceso de adquisición de las diferentes competencias o partes de las mismas (Zabalza, 2006, p. 186). El aprendizaje como lo menciona Chomsky, "...tendrá lugar cuando se brinde... un contexto intelectual rico y complejo, y solo en la medida en que... se encuentre motivado [el estudiante, C.D.] para explorarlo y sea libre para hacerlo de acuerdo con las tendencias que determinen el despertar de sus propios intereses, así como de su capacidad mental" (Chomsky, 2006, p. 169).

Anexo

Tabla 1

Distribución de los participantes por carrera

Carrera	Frecuencia a	Porcentaje e
Contador Público	49	37.1
Lic. en Tecnologías de Información	83	62.9
Total	132	100.0

Fuente: propia

Tabla 2

Distribución por género

Género	Frecuencia a	Porcentaje e
Mujer	51	38.6
Hombre	81	61.4
Total	132	100.0

Fuente: propia

Tabla 3

*Inmersión de los estudiantes al campo
laboral*

Trabaja	Frecuencia a	Porcentaje
Tiempo completo	88	66.7
Medio tiempo	20	15.2
No trabaja	23	17.4
Total	131	99.2
No contestó	1	.8
Total	132	100.0

Fuente: propia

Referencias

- Bilbeney, N. (1997). La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital. Anagrama. España, pp. 101-111.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla. S.A. Madrid.
- Candela, A.; Rockwell, E.; Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *Revista de Investigación Educativa*. 9. Investigación cualitativa del aula. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 8, pp. 2-28. Recuperado el 16/01/16 de: www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html
- Chávez González, G.; Infante Bonfiglio, J.M. (2011). *Creencias, actitudes: componentes del saber ético en estudiantes de posgrado. Análisis de una escala de ética profesional*. En: Hirsch Adler, A.; Coord. (2011): *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario*. Tomo 1, Gernika, México, pp. 151-170.
- Cazden, Courtney B. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Ed. Paidós. España.
- Chomsky, N. (2006) *Sobre democracia y educación*. Vol. 2. Ed. Paidós. España, pp. 169-177.
- De la Torre Gamboa, M. (2013). Educación y eticidad en tiempos de la eficiencia. En: Xolocotzi, A.; Mateos Castro, J.M. (Coord.): *Los Bordes de la Filosofía: Educación, Humanidades y Universidad*. México, Ítaca, pp. 85-96. Acceso al documentario en línea del autor: <https://www.researchgate.net/publication/292148135>, el 29/01/2016
- De la Torre Gamboa, M. (2009). Educación ético-cívica y la crisis de la cultura contemporánea. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol.1,1,pp. 15-36. Acceso al documentario en línea del autor: <https://www.researchgate.net/publication>, el 29/01/2016.
- Edwards, D.; Mercer, N. (2008). *Reconstructing Context: the Conventionalization of Classroom Knowledge*. En: Desforges, Ch. (Editor) *Teaching and Learning. The essential readings*. Blackwell Publ., pp. 212-227.
- Edwards, D.; Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Ed. Paidós. España.
- Huertas, J.A.; Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Ed. Aique. Argentina.

- Hirsch Adler, A.; Coord. (2011). *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario. Tomo 1*, Gernika, México.
- Kawulich, Barbara B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43, Acceso <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430> el 29/1/20016.
- López Calva, M. (2013). *Ética profesional y complejidad. Perfiles Educativos. Vol. XXXV, 142*, IISUE-UNAM, Suplemento, pp. 2-5.
- López Zavala, R. (2013). *Ética profesional en la educación superior. Perfiles Educativos. Vol. XXXV, 142*, IISUE-UNAM, Suplemento, pp. 2-5.
- Martínez Miguélez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas. México, pp. 180-258.
- Rebollo, M.A. (2001): *Discurso y educación*. Mergablum. Sevilla.
- Reséndiz Balderas, E.; Doerfer, C.; Vences Esparza, A. (2008): *Dos experiencias del discurso en el aula: La variación en la explicación de los profesores y los valores para los estudiantes universitarios*. En: Amaro González, P.; Hernández Hernández, O.: *Miradas sobre la educación. Aportes multidisciplinares*. Universidad Autónoma de Tamaulipas – UAMCEH. Cd. Victoria, Tamaulipas, pp. 49–72.
- Rockwell, E.; Coord. (2005): *La escuela cotidiana*. Fondo de la Cultura Económica. 5ª Reimpr. México.
- Sennett, R. (2009): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama. España.
- Tobón Tobón, S.; Pimienta Prieto, J.H.; Garcia Fraile, J.A. (2010): *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson, México, 145-169.
- Vences Esparza, A.; Doerfer, C. (2007): *Una estrategia para la promoción de la ética profesional: La discusión de dilemas morales – Experiencia de aula*. Disponible en: <http://promepca.sep.gob.mx/archivospdf/producción/Producto1188437.PDF>
- Vygotsky, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje. Cognición y desarrollo humano*. Paidós. España.
- Woods, P. (2012): *Sociology and the school. An interactionist Viewpoint*. Routledge & Kegan. London.
- Woods, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. España.

Zabalza, M. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Editorial Narcea. Madrid, pp. 186-188.