

Banco de situaciones para favorecer el desarrollo de la competencia pensamiento crítico y analítico en alumnos de la materia: Dirección de división cuartos (rooms division management) en la Universidad del Valle de México campus Puebla

Aguilar Ruiz, Ana María Verónica

2019-02-22

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/4125>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

**BANCO DE SITUACIONES PARA FAVORECER EL DESARROLLO
DE LA COMPETENCIA PENSAMIENTO CRÍTICO Y ANALÍTICO
EN ALUMNOS DE LA MATERIA: DIRECCIÓN DE DIVISIÓN
CUARTOS (*ROOMS DIVISION MANAGEMENT*) EN LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO CAMPUS PUEBLA.**

DIRECTOR DEL TRABAJO:

MTRO. HIRAM SALOMÉ PADUA

ESTUDIO DE CASO QUE PRESENTA:

ANA MARÍA VERÓNICA AGUILAR RUIZ

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN
APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS**

Enero 2019

Resumen

El trabajo de intervención realizado en la materia de Dirección de División Cuartos de la Universidad del Valle de México campus Puebla, que se imparte en idioma inglés, tuvo como objetivo general favorecer el desarrollo de la competencia “pensamiento crítico y analítico” en los alumnos de esta asignatura, a través de estrategias metodológicas como las situaciones-problema o el uso de casos entre otros.

El grupo estuvo integrado por 18 alumnos con una edad promedio de 20 años, quienes estudian la Licenciatura Internacional de Administración de Empresas de la Hospitalidad, Turísticas o Gastronómicas de la escuela UVM-Glion.

La intervención se realizó durante un periodo de tiempo de 30 horas en sesiones por semana, cada una de tres horas.

De las conclusiones a las que se llegaron es la importancia de conocer los antecedentes del grupo a trabajar para adecuar la secuencia didáctica a las características del mismo. También que la actitud emocional de los estudiantes es un factor que influye en su desempeño y que pese a tener una buena disposición por parte de los mismos; la habilidad en el manejo del idioma favorece o les pone en desventaja al momento de trabajar con las situaciones y casos.

Por otra parte también se concluye que en el pensamiento crítico y analítico se requiere un proceso que se debe seguir para obtener mejores resultados y al que los alumnos se tienen que habituar a través de la práctica del mismo.

Finalmente, se observó que las situaciones-problema y los casos favorecen el pensamiento crítico y analítico; sin embargo, si la práctica docente con esta metodología es particular o aislada a una experiencia educativa, entonces no hay continuidad y por lo tanto los resultados serán limitados.

Contenido

Capítulo 1.....	1
Antecedentes	1
1.1 Contexto	1
1.2 Planteamiento del Problema	5
1.3 Justificación	8
1.4 Objetivos.....	9
1.5 Glosario.....	10
Capítulo 2: Pensamiento Crítico y Analítico Marco Teórico	11
2.1 Educación y Formación por Competencias	11
2.1.1 Pensamiento crítico y analítico.....	13
2.2 Metodologías para formar competencias	15
2.3 Evaluación de competencias	17
2.4 Ambiente de Aprendizaje.....	18
2.5 Propuesta	19
Capítulo 3: Marco Contextual.....	21
3.1 Antecedentes de la intervención.....	21
3.2 Contexto histórico-cultural	23
Capítulo 4: Propuesta de intervención	25
4.1 Método didáctico	25
4.2 Identificación de la Propuesta.....	26
4.2.1 Introducción.....	26
4.2.2 Objetivo	28
4.2.3 Justificación.....	28
4.2.4 Contenidos	28
4.3 Diseño de la propuesta	29
4.4 Implementación de la propuesta	32
Capítulo 5: Resultados	36
5.1 Comparación pre-intervención y post intervención.....	36
5.2 Respuestas de actividad diagnóstica.....	38
5.3 Casos.....	39
5.4 Situaciones Problema	41
5.5 Evaluación	42
5.6 Respecto a los objetivos	45

5.7 Otras consideraciones	45
Capítulo 6: Conclusiones y Sugerencias	46
6.1 Conclusiones	46
6.2 Sugerencias	48
Fuentes de Consulta	50
Anexos de la Investigación.....	55

Capítulo 1

Antecedentes

En este capítulo se presenta información de la universidad, programa de estudio y del grupo donde se realizó la intervención, para establecer puntos relevantes de la forma como los estudiantes de la Licenciatura Internacional en Administración de Empresas de la Hospitalidad van cursando sus materias y formación práctica; así como, algunas de las habilidades y competencias que precisan ir desarrollando.

1.1 Contexto

La oferta educativa de nivel superior ha evolucionado y se ha ido diversificando a través de los años en función del crecimiento de la población, el mayor acceso a la educación, la transformación social y tecnológica, entre otros factores. El número de instituciones universitarias ha ido creciendo y en años recientes, hablando empíricamente, a un ritmo más acelerado; donde antes identificábamos fácilmente las universidades de una ciudad o localidad, hoy en día se nos dificulta conocer a todas por la aparición a cada momento de nuevas instituciones.

También es posible observar que, en años anteriores, pocas universidades tenían más de un campus en el país, situación que también se ha modificado y un ejemplo de esto es la Universidad del Valle de México (UVM) fundada en 1960 como Institución Harvard y que en 1968 cambia a su nombre actual. En 1976 inició su expansión en el Distrito Federal, área metropolitana de la ciudad de México e interior del país; sin embargo, su crecimiento importante se da en el año 2000 cuando firma una alianza con *Laureate International Universities*, una red de universidades que actualmente cuenta con 60 instituciones en 29 países alrededor del mundo, así

mismo la UVM pasa de 12 campus en la República Mexicana a 37 a la fecha. (www.uvmnet.edu/conoce)

Esta alianza de la UVM con la red *Laureate*, le permitió ofrecer a sus estudiantes el acceso a intercambios de uno o más semestres en otros países y por consecuencia asistir a clases en otros idiomas. Esta situación se ha presentado en otras instituciones quienes aún antes que la UVM, facilitaban el acceso a sus estudiantes a clases en otras instituciones fuera del país al realizar acuerdos con universidades en el extranjero. Junto con estas opciones de intercambio surgen nuevas condiciones de desempeño educativo en los alumnos, como por ejemplo el que se puedan comunicar en otro idioma de forma efectiva o bien tener acreditado un número determinado de semestres para ser considerados como candidatos.

Ahora bien, este trabajo de intervención centra la mirada en la UVM campus Puebla, específicamente en la materia de Dirección de División Cuartos; en la Licenciatura Internacional de Administración de Empresas de la Hospitalidad, Turísticas o Gastronómicas de la escuela UVM-Glion; donde se presenta una alianza entre instituciones y por lo tanto, la posibilidad de intercambios para los estudiantes de la misma carrera y donde éstos requieren lograr desempeños que les permitan poder insertarse en un estilo de educación muy diferente al de su universidad de origen.

Glion Institute of Higher Education pertenece a la red *Laureate* y es reconocida por ser una de las dos mejores escuelas de Hospitalidad del mundo (según la encuesta TNS – agencia internacional de investigación, realizada a los mejores hoteles en el año 2010), se localiza en Suiza y la UVM tiene un acuerdo con esta universidad para que los estudiantes, de la Lic. Internacional en Administración de Empresas de la Hospitalidad, al terminar el sexto semestre puedan acceder a un programa opcional de intercambio y con la posibilidad de concluir allá su carrera. Si el estudiante cumple los requisitos de ingreso a *Glion* y concluye sus estudios ahí, obtendrá una doble titulación; la de Licenciatura que otorga la UVM y en Suiza obtendrá el grado de *Bachelor in Arts in Hospitality* enfocado en Mercadotecnia, Turismo o Recursos Humanos.

Como aclaración, hay que indicar que de acuerdo al programa de UVM la Licenciatura en referencia, se cursa con un tronco común hasta quinto semestre y al concluir éste, los estudiantes seleccionan una de las tres especialidades de esta carrera, Hospitalidad, Turismo o

bien Gastronomía y por esta razón cuando se menciona la Lic. Internacional en Administración de Empresas de la Hospitalidad, no se incluye a las otras dos especialidades; debido a que la asignatura de la que hacemos referencia se enfoca a la hospitalidad.

Retomando los requisitos que establece *Glion*, se solicita acreditar el examen TOEFL con al menos 550 y haber acreditado un examen de cuatro asignaturas de quinto semestre que fueron impartidas en inglés y con contenidos afines al programa que llevan los estudiantes de *Glion*. De este último requisito, un evaluador de *Glion* visita el campus para aplicar un examen en las cuatro áreas y quienes aprueben esta evaluación obtendrán el *Certificate in Hotel Operations* que, junto con la validación del TOEFL, les permitirá, a aquellos que lo deseen, utilizar la opción de intercambio de su programa de estudios.

El número de asignaturas que los estudiantes de UVM cursan por semestre está determinado por el plan de estudios, esto es que no pueden elegir el número de unidades por semestre, regularmente son ocho materias y dentro de éstas se incluyen inglés y/o francés; por lo tanto los estudiantes deben llevar la carga completa de materias establecida cada semestre. En quinto semestre, las asignaturas que se imparten cien por ciento en inglés son: Dirección de División Cuartos (*Rooms División Management*), Dirección de Alimentos y Bebidas (*Food and Beverage*), Mercadotecnia (*Principles of Marketing*) y Comportamiento Organizacional (*Human Resources Management*).

Los estudiantes hasta cuarto semestre tienen al idioma inglés como una más de sus asignaturas, sin embargo; al iniciar quinto semestre tienen un cambio radical al recibir cuatro asignaturas de su carrera en inglés, sus cursos de idiomas inglés y francés y dos materias más de su programa. Al mismo tiempo, en este semestre invierten un mes de tiempo completo a realizar y operar un proyecto de restaurante dentro del campus, que puede ser al inicio, intermedio o antes de concluir el semestre.

Como información complementaria hay que mencionar que, en esta carrera, el tercero y séptimo semestres son exclusivos para estancia de prácticas, esto es de tiempo completo, en establecimientos relacionados con la industria, como son hoteles, restaurantes, bares, cafeterías industriales, oficinas de turismo, agencias de viajes, cruceros, hospitales y clubes deportivos entre otros a nivel nacional o internacional.

Durante los primeros semestres se involucra al estudiante en el conocimiento y contacto con las áreas de hospitalidad, gastronomía y turismo, regularmente de forma operativa; de tal forma que al ingresar a quinto semestre conocen las generalidades de cada una de las áreas y un conocimiento más profundo en algún área específica, dependiendo de donde cada estudiante haya realizado sus prácticas de tercer semestre.

En el caso particular de la materia de *Rooms Division Management* (Dirección de División Cuartos) su objetivo es desarrollar la comprensión del estudiante en la práctica operativa y gerencial dentro del área de División Cuartos de un hotel (referido al área de habitaciones del mismo). Este curso integra los conceptos clave de *Revenue Management* y lo relaciona con otras herramientas de la administración, se enfoca particularmente en el desempeño del departamento a nivel financiero, satisfacción del huésped y comportamiento del consumidor. Específicamente, el estudiante debe demostrar la comprensión de teorías, modelos y técnicas utilizadas en la industria que se refieren al ambiente gerencial para asegurar el máximo beneficio y óptimo flujo de caja; analizar datos financieros como índices de competitividad y presupuestos; considerar al consumidor en relación a modelos psicológicos, regulaciones contractuales, expectativas, proceso de servicio, desarrollo de lealtad y evaluación de satisfacción; finalmente evaluar la importancia del huésped sobre el desempeño del hotel. Por lo indicado anteriormente, los conocimientos previos y experiencia adquirida en las prácticas profesionales previas contribuyen con el ejercicio de toma de decisiones y resolución de problemas.

La asignatura se imparte en dos sesiones por semana, cada una de tres horas, dando un total aproximado al semestre de 24 sesiones; debido a que, durante el proyecto de restaurante como se mencionó, no asisten los alumnos a clases y por esta razón es agregada una hora por clase. En cada clase se les da un receso de 20 minutos después de la primera hora y 20 minutos, por lo que se puede considerar un tiempo efectivo por sesión de dos horas con 30 minutos.

El tamaño del grupo es variable teniendo mayor audiencia en el semestre de otoño, pero se puede hablar de entre 15 y 25 alumnos. Hasta quinto semestre llevan cursados tres niveles de inglés, sin embargo; generalmente los grupos son heterogéneos en cuanto a sus habilidades con el idioma. En clase se deben comunicar en inglés para realizar sus comentarios o preguntas, por

lo que en algunos estudiantes se puede presentar un aumento en su nivel de estrés, distracción, no participación y cansancio por el cambio que se tiene; en referencia a semestres anteriores.

Durante el semestre se realizan tres evaluaciones parciales como requisito para aprobar el curso. Regularmente, los resultados del primer parcial (no sólo en esta materia en inglés, sino también en las otras que se manejan en este idioma) son muy bajos con una mejora en los dos siguientes parciales; aunque hay algunos estudiantes que no logran esta recuperación. Al finalizar el semestre algunos pueden quedar con más de una de estas asignaturas en inglés no aprobada, sin embargo; esto no es una causa significativa para abandonar sus estudios.

Una vez concluido el quinto semestre, los alumnos que hayan aprobado las cuatro asignaturas requisito (Dirección de División Cuartos, Dirección de Alimentos y Bebidas, Mercadotecnia y Comportamiento Organizacional) pueden aplicar el examen que realiza *Glion* en el campus; esta evaluación se agenda en los primeros días del inicio del sexto semestre. Previo a esta evaluación, la UVM programa un curso, con duración de 20 días en total, de revisión de lo más importante de las 4 materias para apoyar a los estudiantes. En cuanto a la asignatura de Rooms Division Management se asignan 20 horas, y se imparte antes de que inicie sexto semestre. Meses después *Glion*, envían los resultados obtenidos y el nombre de las personas que podrán acceder al programa de intercambio.

1.2 Planteamiento del Problema

Al abordar asignaturas desde un punto de vista gerencial o de dirección, donde se busca una participación de los estudiantes en análisis, evaluación, dar opiniones y/o toma de decisiones, entre otras, tomando como referencia datos calculados previamente por ellos mismos o bien indicadores clave para sugerir acciones adecuadas o pros y contras ante cierta situación o escenario; se torna en algunas ocasiones limitada esta participación, dado que sólo algunos son los que realizan estas aportaciones por iniciativa y también se puede presentar que la calidad de las participaciones sea poco relevante o bien no sean del todo pertinentes.

La comprensión de contenido de una asignatura en inglés, como puede ser la de Dirección de División Cuartos o cualquier otra, se puede dificultar porque generalmente cuando

se aprende una lengua extranjera el interés de su manejo está más enfocado al uso en la vida diaria. Al interactuar el estudiante con términos, conceptos y conocimiento de una asignatura en lengua extranjera, el autor de este documento ha observado que se hace más lento su proceso de comprensión y asimilación, a veces cuando se explica un concepto varias veces en inglés y no logran comprenderlo, si se hace en español queda claro con sólo una vez; por lo que el ritmo de aprendizaje implica una necesidad de más tiempo en cursos de estas características.

Otro factor que influye en los resultados de aprendizaje se relaciona a tener un tiempo limitado en el curso por semestre, por este motivo no se puede ser muy flexible con los alumnos para disponer de este tiempo adicional, indicado previamente, que requieren para procesar todo el conocimiento; de tal forma pueden quedar lagunas al pasar de un tema a otro. También hay que considerar las otras tres materias en inglés, donde muy probablemente se puede replicar esta situación, de requerir más tiempo o bien dejar temas no bien comprendidos.

La duración de tres horas por sesión para abordar la asignatura es otro factor que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, el nivel de atención se ve afectado o bien condicionado por los diferentes niveles de tolerancia y disciplina de cada estudiante, ésta se reduce después de la primera hora de trabajo y es fácil que algunos distraigan la concentración de los demás, el docente tiene que invertir energía adicional para tratar de lograr el resultado previsto en cada sesión.

Las fechas del periodo del proyecto de restaurante, que deben realizar los estudiantes en quinto semestre, de un mes en el campus, depende del número de grupos por cada semestre; de tal forma que se programan al inicio o final de semestre para no interferir con las otras asignaturas. En el caso de que se tuvieran más de dos grupos por semestre, se les asignarán fechas intermedias durante éste, por lo que tienen una interrupción de un mes de clases; al grupo o grupos que se le asignan fechas intermedias, al concluir su proyecto y retomar los cursos les cuesta tomar el ritmo de clases nuevamente, han olvidado algunos conceptos y el docente tiene que repasar puntos importantes para poder continuar con el programa.

El proceso de varios estudiantes es tendiente a la memorización de los conceptos en inglés y hacen a un lado el enfocarse en la comprensión del contenido en otro idioma, esto se observa cuando se les pide que expliquen con sus propias palabras o bien en las evaluaciones

por escrito o manera verbal y no lo logran; confunden o dicen algo que no corresponde a lo requerido, el contenido de la materia implica también procesos lógicos y matemáticos, que pareciera que por el idioma se les dificulta aún más su ejecución acertada.

Por otra parte, se marca mucho la diferencia en el desempeño entre los estudiantes con mejores habilidades con el manejo del idioma y sus niveles de aprendizaje y aquellos que no; aunque no necesariamente es una regla. Así mismo, se enfatiza la intención de algunos estudiantes de sólo aprobar la materia, aunque sea con el mínimo requerido y utilizan “estrategias” como el uso de acordeones o copiar.

En cuanto a la forma de impartir la materia, esta está en función de lo que cada profesor establezca, por lo que; no existe un diseño metodológico que apoye o bien de la pauta para obtener mejores resultados de aprendizaje en los alumnos. Entonces, ¿cómo determinar los elementos que lleven a lograr la meta? Hasta este semestre, otoño 2012, se ha establecido que se siga la secuencia de temas como se imparte en *Glion* y se pueda tener acceso a material de esta institución, como presentaciones de Power Point, artículos, ejercicios, entre otros. Pese a tener este acceso a la información de *Glion*, no se cuenta con condiciones del contexto de esta universidad, por ejemplo, sus docentes, de tal forma; que hay que diseñar alguna estrategia donde se integren factores que ayuden en esta labor en el campus Puebla.

El desempeño alcanzado por los alumnos puede ser muy variable entre materias y semestres, tanto por la disposición de cada grupo como por el docente que imparta, ya que; se puede presentar cambio de docente de un semestre a otro y quizá el nuevo profesor, aunque sea un especialista en su área y hable inglés, no logre concretar lo que los estudiantes requieren.

Otro factor que hay que mantener presente es que la exigencia de logro de parte de la institución UVM es alta en función del programa que se tiene con *Glion* y de la evaluación que realiza ésta última, debido que aquellos alumnos que logren acreditar este examen y realicen sus trámites para incorporarse a *Glion*, deberán integrarse para continuar con la dinámica y exigencia de esa institución.

Con lo anteriormente presentado es posible plantear la pregunta que orienta esta intervención: ¿Cómo favorecer el desarrollo de la competencia pensamiento crítico y analítico

en los alumnos de la asignatura *Rooms Division Management* de la universidad del Valle de México campus Puebla?

1.3 Justificación

El diseñar estrategias, así como ambientes de aprendizaje en apoyo al estudiante y docente en un nivel educativo, generalmente resultará en beneficio y mejor desempeño de ambos; hay que considerar las características particulares de la asignatura para que sea efectivo. En el caso particular de la materia de *Rooms Division Management*, si no se mejora a este respecto, los resultados seguirán siendo muy variables, a veces muy buenos, aceptables o todo lo contrario; ya sea por los estudiantes, ya sea por los profesores, ya sea por los contenidos o bien por los tres. Esta falta de consistencia crea un ambiente de inseguridad en los resultados de aprendizaje para los involucrados, principalmente los estudiantes, y que puede derivar en su descontento, desencanto, frustración o abandono y por otra parte, incluso la desacreditación de la institución donde se estudia.

El profesional responsable que se involucra en un proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente educativo universitario, probablemente, en un inicio se marque parámetros de desempeño y logro; para obtener los mejores resultados con base en su experiencia laboral, en caso de que la tenga, por las necesidades que percibe en su entorno de trabajo; sin embargo, cuando algunas de las variables que intervienen en sus cursos no las logra manejar, al final quizá sólo cubra lo mínimo requerido, en el mejor de los casos, y en ocasiones sus cursos pueden llegar a ser mediocres donde se habla de todo, menos de lo que se debe. Entonces, el curso fue dado, pero ¿con qué se queda el alumno?

Para obtener resultados que satisfagan a los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente estudiantes y profesores, hay que diseñar e implementar escenarios cuyos elementos propicien el desarrollo de competencias y mejor aprendizaje de los alumnos. “Hay que dejar atrás el fomentar y egresar estudiantes con un conocimiento frágil y pobre” (Perkins 1997, p.50). En este afán, se considera que un banco de situaciones ayuda a los estudiantes a lograr una mejor comprensión en contexto, les facilita el desarrollo de competencias y contribuye a que cambien algunas “estrategias” tradicionales como el memorizar,

copiar tareas, trabajos o exámenes; por el de construcción de sus conocimientos a través de un pensamiento crítico y analítico que promueva que los estudiantes se fortalezcan para llegar a ser competentes en Dirección de División Cuartos.

Ahora bien, la propuesta de intervención en el aula de la asignatura que se está tomando como referencia, se propone observar si; a través de la utilización de situaciones en forma de pequeños casos y problemas, se promueve el pensamiento crítico y analítico en los estudiantes; para que, al enfrentarse a entornos de aprendizaje como sería un *Glion* no resientan la demanda y por otra parte se les prepare, para el entorno laboral y sobre todo su vida.

En caso de no realizarse una intervención, se seguirá dependiendo de la calidad y capacidad de los involucrados en el proceso de aprendizaje-enseñanza y sin lugar a duda, seguirá siendo de altibajos y podría llegar a provocar una ruptura de este programa entre instituciones; cosa que sería lamentablemente una pérdida para la comunidad de UVM, por ser una muy buena oportunidad de estudiar en *Glion*, porque es muy atractivo para los estudiantes de esta carrera y les proporciona una muy buena referencia para el entorno laboral.

Dependiendo de los resultados que se observen, se establecerían los antecedentes que justifiquen crear y resguardar un banco de situaciones, con aquellas que van siendo las más útiles, y que permitan una consistencia en la forma de enseñar para lograr el aprendizaje esperado y la satisfacción de los estudiantes.

1.4 Objetivos

Favorecer el desarrollo de la competencia “pensamiento crítico y analítico” en los alumnos de la asignatura Dirección de División Cuartos, a través del uso de situaciones.

Proponer estrategias y ambientes de aprendizaje que favorezcan la competencia, pensamiento crítico y analítico, en los alumnos de la materia de Dirección de División Cuartos que se imparte en inglés en la Universidad del Valle de México campus Puebla.

1.5 Glosario

Aprendizaje: Modificación de las estructuras cognitivas, a través de la apropiación-internalización de las herramientas cognitivas.

Situación: “Conjunto circunstancias que se producen en un momento determinado y que condicionan la existencia de las personas o de las cosas” RAE.

Bachelor in Arts in Hospitality: Licenciatura en Artes en la hostelería.

División Cuartos: Se integra, generalmente, por los departamentos de Reservas, Recepción, Ama de Llaves y Botones de un hotel que dan servicio a clientes y huéspedes en lo relacionado a la estancia en el mismo.

Competencias: “La interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferible a diversos contextos específicos”. (ULA, 2005)

Desempeño: “Actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.” (Tobón, 2006)

Pensamiento analítico: “Comportamiento mental que permite distinguir y separar las partes de un todo, hasta llegar a conocer sus principios o elementos” (Cañete, 2010)

Pensamiento crítico: “Es el tipo de pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto” (Lipman, 1998)

Revenue Management: Es un sistema dirigido a optimizar ingresos y beneficios y a maximizar el uso de los recursos.

TOEFL: Test for English as Foreign Language Prueba estandarizada del dominio del idioma inglés estadounidense para extranjeros.

Capítulo 2: Pensamiento Crítico y Analítico

Marco Teórico

La información que se presenta en este capítulo se enfoca en establecer un marco teórico respecto a los fundamentos que amparan al presente documento: competencia, habilidades, pensamiento crítico y analítico, su relación y relevancia en la formación universitaria.

2.1 Educación y Formación por Competencias

A lo largo de la historia el concepto de competencia ha existido asociado a la idea de capacidad y ésta se utiliza en diversos contextos, por ejemplo, profesional competente, médico competente, entorno competente, entre otros; en cualquiera de los casos el uso del término implica reconocer, en quien la posee, un cierto grado de crédito en términos de desempeño; es decir, se reconoce la capacidad.

El concepto de competencia en diferentes niveles de la educación se está manejando con mayor fuerza en nuestro país, con la esperanza de que esta forma de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje genere mejores resultados de acuerdo a los antecedentes que tiene en otros países. En el contexto educativo las competencias se han definido de muchas formas:

Perrenoud (1999) la concibe como la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia una familia de situaciones. Por otra parte, para la Comisión Europea (2004) las competencias claves implican un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Por su parte, la Universidad Iberoamericana (2012) asume a las competencias como un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo y efectivo de tareas, transferible a diversos contextos específicos.

Retomando algunas ideas claves de las definiciones anteriores, las competencias se entienden como desempeños en los cuales las personas movilizan sus saberes (conocimientos, actitudes, principios, habilidades...) tales desempeños tienen como característica la reflexión; esto es, planificar la actuación, estar al tanto del propio desempeño durante la ejecución y al finalizar, evaluar los aspectos que han sido ejecutados bien y los que requieren ajustes; con miras a futuras actuaciones. En este mismo sentido, las competencias son situadas, refiriéndose a contextos específicos y una persona se asume como competente en la medida que puede resolver varias situaciones parecidas.

Refiere Moreno (2010) que, “para promover las competencias se debe implementar una enseñanza para la comprensión basado en métodos y estrategias diversas (solución de problemas, aprendizaje situado, cooperativo, colaborativo, por proyectos, estudio de casos entre otros...”. Por lo que implica todo un andamiaje que cree bases para lograr el desarrollo de competencias. Así mismo, teniendo como referencia lo que indica Moreno, otro elemento a considerar son las estrategias de aprendizaje, metodológicas o didácticas que por sus características apoyan y favorecen el desarrollo de la competencia pensamiento crítico y analítico, así como el ambiente donde se lleva a cabo.

Agregando a lo anterior, Tobón menciona que se “...debe tener en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de realización, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano” (2006, p.49). En esta misma línea, se observa la relación de las competencias para un actuar en la vida cotidiana con mayor asertividad en todos los aspectos que le rodean al individuo y aquellos que participan en la educación superior precisan asumir escenarios con los elementos y herramientas propicias para contribuir en la formación de las competencias.

Las competencias en sí mismas presentan diferentes grados de complejidad, (entendida como una estructura de diferentes tipos de saberes que se requieren para resolver la situación que se enfrenta) por ejemplo, uno no requiere demasiado conocimiento para abotonarse una camisa; pero ante la necesidad de escribir un texto se requieren saberes como: identificar las condiciones del contexto, a quien va dirigido el texto, qué extensión debe tener, de cuánto

tiempo se dispone para elaborarlo, cómo conviene iniciar, cómo organizar las ideas; qué ideas de lo que se sabe se quieren incluir, que tan buen escritor se es; monitorear si lo que se acaba de escribir cumple con el propósito, por citar sólo algunas.

La intención de abordar la educación superior desde un enfoque por competencias supone entonces considerar y revisar el concepto en sí mismo y sus características; sin embargo, el enfoque es sólo un factor de los que intervienen en un proceso de enseñanza-aprendizaje de una institución educativa. El enfoque no necesariamente garantiza que el resultado sea el deseado; también hay que tomar en cuenta, entre otros elementos, el entorno o ambiente donde se genera el proceso de aprendizaje y la forma o metodología a utilizar con el fin de conseguir el resultado esperado.

2.1.1 Pensamiento crítico y analítico

En la antigüedad se consideraban virtudes el conocimiento y la sabiduría, el primero era utilizado en los casos que las decisiones requerían instrumentos racionales, como causa-efecto o medios-fines; sin embargo, la segunda, la sabiduría, suponía la comprensión del mundo donde la racionalidad no era suficiente y se confiaba en juicios como los salomónicos. Posteriormente en las sociedades tradicionales, el conocimiento se ha concebido como una acumulación de verdades que se debían transmitir de generación en generación; sin embargo, los cambios continuos hacen el conocimiento obsoleto e inservible y entonces se busca la flexibilidad y el desarrollo intelectual (Lipman, 1998, p. 171), que sólo se logra; si se puede generar un pensamiento crítico y analítico para valorar y ajustar o replantear aquellas verdades que se están transmitiendo a través de la educación formal y que deben poder ser útiles en el contexto en que se requieren aplicar.

Lipman (1998) citando a Aristóteles, dice que éste hablaba de juicios prácticos, productivos y teóricos y que cuando se realizan bien estos juicios; nos comportamos sabiamente. De esto concluye que un juicio es una determinación del pensamiento, del habla de la acción o de la creación; por lo tanto, que unos buenos juicios son aquellos productos de actos hábilmente ejecutados, orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados. Que, si uno se centra en los procesos del pensamiento crítico e identifica sus características esenciales, se podrá comprender su relación con el juicio. De esto parte, para afirmar que “el pensamiento

crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto.” Así mismo, menciona que el pensamiento crítico se basa en criterios, lo cual sugiere que está bien fundamentado, estructurado y que lo refuerza; además de ser defendible y convincente. Con base a lo que indica Lipman, el conocimiento se puede reforzar si se lleva un proceso de análisis para aprender a razonar de forma lógica. Por medio de la lógica se puede ampliar el pensamiento y mediante razones como los criterios se puede justificar y defender; de esta forma los estudiantes mejorarán en función de su habilidad para identificar, analizar y citar buenas razones de las opiniones que presentan, de argumentar utilizando criterios convincentes que previamente han comprendido y ya tienen un sentido para ellos.

Lipman (1998) sugiere también, que los estudiantes hagan algo más que pensar, que mejor se ejerciten para realizar un buen juicio; mediante la interpretación sólida, una composición equilibrada y coherente, la lúcida comprensión de lo que se escucha o el desarrollo de un argumento persuasivo. Que un buen juicio es aquel que nos capacita para evaluar y analizar lo que comunica un enunciado o párrafo, lo que implica o sugiere que éste no será operativo a menos que se fundamente sobre diversas habilidades de razonamiento que aseguren una competencia en relación a inferencias, una investigación, una formación de conceptos y unas habilidades de traducción que sean competentes; esto llevará a una mejor calidad y cantidad de significado en los estudiantes, a partir de lo que leen, perciben y expresan de forma oral y escrita. Si se desea desarrollar un pensamiento crítico implica recurrir y ocupar el pensamiento analítico que se enfoca a descomponer o separar en sus partes o bien dividir una situación para lograr su comprensión más precisa y por ende llegar más fácil a generar alternativas más acertadas por el proceso que se ha realizado.

Lo previamente expresado nos sugiere que el pensamiento crítico y analítico no es fortuito, requiere un proceso consciente, que propicie la postura en el aula de cualquier estudiante a no sólo escuchar y aceptar todo lo que un docente transmite o bien a aclarar conceptos inherentes al tema tratado, sino a reflexionar, evaluar o analizar, para entonces poder emitir un juicio de valor; en cuanto a qué tan significativo o útil es lo que se está revisando en base a sus conocimientos previos y experiencias, cómo se relaciona a su contexto profesional o personal y así; de esta forma tener una participación activa en su proceso de aprendizaje. López

(2012), indica que el desarrollo del pensamiento crítico está influenciado tanto por el contenido del curso, como por la técnica instruccional; dentro de las opciones para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, por su metodología, algunos artículos citan el análisis y solución de problemas y/o de casos, el diálogo participativo y el ensayo entre otros.

2.2 Metodologías para formar competencias

La metodología se relaciona a los métodos y en una publicación de Jonnahert Philippe, Barrette J., Masciotra D., y Yaya M. (2006) se plantea la pregunta: “¿en qué situación y condiciones puede un alumno actuar con competencia?”, y para dar respuesta proponen el abordaje desde las situaciones; señalan que se debe contar con un conjunto de situaciones debido a que este es el material base de una lógica de competencias, pero que este material está poco presente en las instituciones educativas; por lo que recomiendan la elaboración de un banco de situaciones que deberá enriquecerse regularmente para que mantenga un carácter dinámico y abierto. (p.17) El desempeño competente se apoya en:

- La comprensión de la situación
- Su percepción de las metas de su propia acción en esa situación
- Su idea del efecto del tratamiento de la situación
- El poder enfrentar la situación con lo que es y su realidad
- La posibilidad de utilizar una pluralidad de recursos, adaptar los que conoce y construir nuevos.
- La posibilidad de reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla.
- Poder adaptar todo lo que ha construido en esa situación a otras situaciones similares u otros tipos de situación. (Jonahert Philippe, et al, 2006, p.22)

Por otra parte, se considera como otro recurso estratégico, el uso de casos que en la educación ha dado resultados favorables en el proceso de enseñanza aprendizaje y que en un entorno universitario es incluso atractiva la interacción en clase con este tipo de recursos; debido

a que propicia la contextualización y aplicación del conocimiento a través del ejercicio analítico y crítico.

Un antecedente del método de casos se remonta a la antigüedad cuando se utilizaba para resolver problemas morales o religiosos sin ir más allá de los hechos presentados. De manera formal, se inició su uso en la universidad de Harvard en 1914 en la escuela de Derecho, para buscar una solución a una historia específica proporcionada y se tenía que defender esta solución. Ya como metodología docente se menciona 1935 (López Caballero 1997, p.15). De forma general se dirá que el método de casos permite al alumno utilizar sus conocimientos, analizar información, posicionarse, experimentar y tomar decisiones. (Benito y Cruz, 2005, p.16). Se ha comprobado que el aprendizaje se logra mejor a través de la educación activa, donde el estudiante participa y descubre o experimenta el conocimiento sin que se le vaya dando paso por paso a través del proceso, por parte del docente, y el método de casos es de naturaleza activa, porque considera la teoría y la práctica.

López Caballero define caso, como “una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o empresa” (1997, p. 15). Los autores Benito Águeda, Cruz Ana, Bonsón M., Enguita C., y Icarán E. (2005), lo describen como un método activo de aprendizaje que parte de la descripción de una situación real, normalmente tiene que ver una decisión, un desafío, una oportunidad, un problema o cualquier situación, afrontada por un alumno o grupo de alumnos en un aula o entorno de aprendizaje específico en un momento determinado. También es interesante considerar la cita: “Método del caso es una forma de movilización del grupo que lleva a la acción, al cambio y al pensamiento crítico” de Lawrence E. Lynn de la Universidad de Chicago. Los docentes lo pueden encontrar de gran utilidad porque no se limita a una edad, nivel de conocimiento específico o entorno (Benito y Cruz et al, 2005, p.50). Por el momento, la UVM campus Puebla, no cuenta con este tipo de recursos, cada profesor, en caso de querer ocupar esta metodología tendrá que buscar por su cuenta, de acuerdo a lo que mejor considere.

Ahora bien, dentro de los factores importantes que hay que tener presentes en las situaciones y método de casos es el de la versatilidad, que permite en función de los objetivos que se busque conseguir, y un factor clave es la capacidad del profesor para hacer que los

alumnos se involucren de la forma más real con respecto al hecho que se está presentando y esto será si las situaciones son seleccionadas adecuadamente o bien si son creadas por expertos profesionales en el área que se está abordando, particularmente en el área de División Cuartos de un Hotel y por otra parte que se establezca la metodología adecuada para abordarlos. López Aymes (2012) en sus conclusiones del artículo, Pensamiento crítico en el aula, cita a (Halpern, 2006; Saiz y Rivas, 2012) y hace referencia a que: “se ha visto que tiene más sentido, tanto para conocer la efectividad de un programa como para conocer los procesos implicados en el pensamiento de los estudiantes, plantear una evaluación abierta, con situaciones de la vida cotidiana con la cual se puedan sentir identificados”, por tanto; no hay que pensar en formas complejas para valorar el desarrollo del pensamiento crítico, la experiencia del docente le faculta para poder plantear situaciones y establecer el avance que llevan los estudiantes al respecto.

2.3 Evaluación de competencias

Uno de los aspectos más importantes en la evaluación, es que valore el logro y en este caso los aprendizajes claves (competencias y conocimientos). Por lo tanto, cuantificar el grado de dominio que posee el alumno en términos de competencias y conocimientos requiere procedimientos de evaluación a través de situaciones en las que la persona de forma autónoma, individual y sin ayuda; se enfrente a situaciones diferentes, pero del mismo grado de complejidad al trabajado en clases.

En otras palabras, si se busca que un estudiante muestre su nivel de competencia, es decir, la forma en que moviliza todos los recursos conceptuales, actitudinales, procedimientos, etc. en una situación contextualizada; lo que se tiene que hacer es enfrentarlo a una situación que cumpla al menos algunas condiciones. Estas condiciones son:

a) Una situación inédita. Cuando no reproduce una tarea ya resuelta, sino que constituye una variante de ese tipo de tareas o situaciones. (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubeeck, 2007).

b) Una situación compleja. Cuando coloca al alumno en la obligación de movilizar, de manera integrada, diversos conocimientos, saber-hacer y actitudes.

c) La situación adidáctica. En este momento, el alumno debe demostrar lo que ha aprendido, debe ser capaz de tomar decisiones, determinar el curso de acción, movilizar los recursos, es otras palabras; demostrar el grado de dominio, por ello, no puede recibir ayudas o trabajar en equipo. El “carácter adidáctico constituye una condición central en el proceso de evaluación de las competencias. Si la prueba no es adidáctica, es decir, si es "apoyada", no son las competencias las que se evalúan, sino, antes bien, el respeto a consignas explícitas, la actitud de reproducir una operación algorítmica, y hasta la simple ejecución o la restitución de conocimientos”. (Denyer et al, 2007)

d) Realista en relación al ámbito evaluado. Las condiciones deben establecerse de forma similar a las que puede enfrentar en la vida diaria.

e) Relevante para el alumno. Las competencias evaluadas deben ser útiles a corto o mediano plazo para actividades en las que esté o pueda estar involucrado el estudiante.

f) Promueve la socialización. La situación de evaluación, en la medida de lo posible, debe utilizar el vocabulario, vestuario, herramientas, entornos, personas, etc., propias del contexto en el que la actividad se desarrolla. Ejemplo: un check in.

Por consiguiente, para lograr estas condiciones se precisa seleccionar o bien generar situaciones; acorde a los contenidos revisados y las competencias que se desean desarrollar.

2.4 Ambiente de Aprendizaje

Si por naturaleza el ambiente influye en la vida diaria en el ser humano, cuando se habla de un entorno educativo también se debe considerar el ambiente. “El concepto de ambientes de aprendizaje se refiere a la previsión de los mejores contextos para favorecer el aprendizaje, dada una necesidad en un ámbito específico” (Martínez, 2012). Aquí se establecen las mejores condiciones que apoyen positivamente el proceso de aprendizaje, también hay que tomar en cuenta el diseño de ambientes arquitectónicos, esto es, el diseño de espacios físicos con condiciones que promueven el aprendizaje; así mismo, se puede incluir el contexto de los

sistemas de información, referente a software de aprendizaje o ambientes de red que faciliten el acceso a diversos materiales de instrucción. (Martínez, 2012, p.1)

Respecto a lo anterior, se tiene una gran ventaja porque los estudiantes tienen un conocimiento operativo de lo que se refiere al área de División Cuartos en un hotel, de los procesos que aquí se desarrollan y de la interacción con clientes; por lo que el aula, en la condición que se encuentra, es más que suficiente por el momento, para generar un ambiente de aprendizaje propicio para el contenido que se aborda en la asignatura. Se indica previamente, por el momento, porque si en un futuro se pudiese generar un ambiente virtual con alguna herramienta para simular; sería de mucha utilidad para generar resultados e indicadores, que les ayudaría a optimizar tiempos; debido a que hoy en día en el aula, los estudiantes tienen que hacer todo de forma manual y esto en ocasiones, dependiendo el tipo de tema, les consume tiempo por la dimensión del procedimiento.

2.5 Propuesta

Se planea realizar una intervención con un grupo de la asignatura de División Cuartos, donde se ocupen como recurso situaciones y casos cortos en idioma inglés, ya sea antes o durante un tema en particular, que busca poner en acción la generación de un pensamiento analítico que lleve también a generar un pensamiento crítico; esto encaminado a verificar si su toma de decisiones es más precisa, si es el caso o bien su comprensión del tema al tener que aplicar lo revisado en éste a la situación o caso que se le está presentado.

Si se obtiene un resultado favorable, se puede realizar la propuesta formal con el Coordinador de la Licenciatura Internacional de Administración de Empresas de la Hospitalidad; para que se empiece a generar un banco de situaciones y casos, no sólo para esta materia, sino también para las otras asignaturas que se imparten en quinto semestre en inglés; para que se empiecen a utilizar de manera formal por los diferentes maestros, de manera que se asegure que se está contribuyendo a la formación de la competencia en cuestión.

En caso contrario, se revisaría a detalle si la forma como fue llevada a cabo la intervención fue la adecuada y considerar la realización de una segunda intervención con los ajustes

correspondientes detectados; debido a que, en base a los antecedentes revisados no debería ser esta segunda posibilidad el resultado final.

Capítulo 3: Marco Contextual

3.1 Antecedentes de la intervención

Al revisar antecedentes de la propuesta de intervención para promover el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en el nivel universitario, llama la atención la diversidad de fuentes y documentos que se pueden encontrar al respecto y en mayor número para otros niveles educativos. Varios de estos documentos, de diferentes países, se presentan bajo la forma de investigaciones en universidades, como tesis doctorales, artículos en revistas especializadas y como libros entre otros. Algunos de estos documentos se refieren a continuación.

Betancourt (2010), en una ponencia del Congreso Iberoamericano de Educación “Metas 2021” en Argentina, abordó el tema Desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de psicología de la universidad de Nariño (Colombia) y presentó los resultados de la segunda fase de un megaproyecto que lleva el nombre que se mencionó previamente, donde por medio de programas de intervención se usaron las técnicas de discusión socrática sobre las habilidades del pensamiento crítico. Su intervención buscó responder al reto que enfrenta la educación superior para cubrir las expectativas del mundo cambiante y de que los egresados podrán contar con una autonomía para pensar y diseñar soluciones, capacidad para enfrentar problemas nuevos y versatilidad para obtener y evaluar fuentes de información. Por otra parte, Carriles, Osegura, Díaz y Gómez (2012) en su trabajo: “Efecto de una estrategia educativa participativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería”, presentan que la formación de la enfermera en México ha sido pasiva y tradicionalista y de esto la preocupación de los docentes del área por reorientar hacia la respuesta al contexto que se vive actualmente, donde se espera que la enfermera tenga un papel protagónico y participativo en la atención de los pacientes. Su propuesta fue identificar el grado de pensamiento crítico posterior a una estrategia educativa participativa y de sus resultados mencionan que hubo un avance significativo en el grupo intervenido.

De los casos expuestos anteriormente, por el perfil del estudiante y la actividad que realizaran al egresar en actividades de servicio, se coincide para los estudiantes de la asignatura de *Rooms Division* en dejar una formación pasiva y tradicionalista; porque también se requiere de ellos la participación activa en la interacción con los huéspedes y clientes; así como, un pensamiento crítico y analítico porque las situaciones a las que se enfrentan en el dinámica del día a día de la industria hotelera es siempre cambiante.

En cuanto a la consideración de utilizar un banco de situaciones, se cita parte del documento de Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yana (2006) para mostrar el beneficio que se ve al respecto:

“Efectivamente, una de las invariaciones derivadas de los estudios es el carácter indiscutible de la *noción de situación* cuando se aborda en concepto de competencia. La situación es la base y el criterio de la competencia (Jonnaert, 2002^a). Es en situación que la persona desarrolla la competencia: la situación la origina. Por otra parte, si esta situación es tratada eficazmente, una persona puede declararse competente: *el tratamiento de la situación* es el principal criterio de evaluación de la competencia contextualizada. Como lo adelanta Jonnaert (2002^a), [...] las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico. El concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje: es en situación que el alumno se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas. Se trata de un proceso determinante para el aprendizaje escolar, [...]. Ya no se trata de enseñar contenidos disciplinarios descontextualizados (área del trapecio, suma de fracciones, procedimiento de cálculo mental, reglas de sintaxis, modo de conjugación, etc.) sino de definir situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar los conocimientos y competencias a propósito de contenidos disciplinarios.”

Al investigar respecto al uso de banco de situaciones en educación superior, se pudo observar que en la página de Moodle de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se localiza un apartado de banco de situaciones de enseñanza, al que se accede con un usuario y contraseña; por lo que no fue posible explorarla, sin embargo, las asignaturas que participan son

de naturaleza variada como matemáticas, lenguas extranjeras, química, historia, ciencias sociales, geografía, administración, antropología entre otras; lo que lleva a pensar que son una metodología actual, aceptada y en operación.

3.2 Contexto histórico-cultural

En el informe de la UNESCO derivado del equipo de Jacques Delors (1996), se plantea el reto que tiene la educación superior de potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir al mismo tiempo autonomía de juicio de los estudiantes. Posteriormente en una conferencia mundial de este mismo organismo en París (1998) se reafirma esta posición al exponer que: “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicar y asumir responsabilidades sociales.” (Andrei & Fëdorov, 2012)

La posición de la UNESCO ha promovido en muchas universidades que estas demandas sean consideradas cuando plantean sus políticas y objetivos de la docencia y la Universidad del Valle de México campus Puebla se ha rezagado a este respecto. Por ejemplo la universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología de San José, Costa Rica define en su política curricular y modelo pedagógico lo siguiente:

“El currículo de la universidad en su perspectiva cognitiva, debe permitir a los estudiantes construir su propio conocimiento con base en lo que ya saben, y aplicarlo en actividades cuyo objetivo se ala toma de decisiones, la solución creativa de problemas y los juicios críticos. Esa perspectiva se desprende de la Misión, en vínculo con el pilar del racionalismo, que resalta la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y creativo, la comprensión real y la reflexión, no la memorización de conocimientos desarticulados del contexto del estudiante. (2003)”

También se puede observar esto en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la facultad de ingeniería donde dice:

“Es sabido que la creación y la innovación tecnológica tienen profundas raíces en el desarrollo de un pensamiento libre y crítico, en el dominio del conocimiento y en el trabajo perseverante, motivo por el cual se alienta el espíritu creativo de las nuevas generaciones (2000)”

Sin embargo, pese a esta postura que las instituciones educativas tratan de establecer, algunas veces se contradice como lo planteó Zúñiga S. María de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación (2011) que tuvo como sede la universidad de Barcelona. Zúñiga en su ponencia “Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico” habla de que este nuevo siglo ha traído una enorme cantidad de transformaciones en diferentes esferas de la vida social, educativa, tecnológica, científica y familiar y estas transformaciones han tocado el ámbito educativo de forma particular con reformas en los modelos educativos y con ello de los estudiantes. Que muchas universidades en México trabajan en este cambio para dar autonomía a sus estudiantes mediante modelos como el constructivista y que se les requiere al mismo tiempo un pensamiento crítico, pero también refiere a esta autonomía como no auténtica; puesto que los estudiantes se apegan al currículo de su institución y generan aprendizajes que se limitan a lo que se les evaluará.

Los estudiantes de quinto semestre de UVM de la asignatura de División Cuartos, no son la excepción a estos estudiantes del siglo XXI de los que habla Zúñiga, cuando se les escucha u observa su preocupación por tratar de entender o memorizar lo que se preguntará en el examen y el demás conocimiento parece que lo desechan; esto posiblemente no sucedería si para ellos fuese significativo, pero es válido reconocer también que las instituciones tienen que responder a éstas nuevas formas del siglo XXI; no sólo de palabra sino con acciones concretas que contribuyan a responder al reto que presenta Delors en su informe a la UNESCO.

Capítulo 4:

Propuesta de intervención

4.1 Método didáctico

De acuerdo a Touriñán (2011), “la intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando”, donde participa un agente que en este caso se refiere al docente, existe un lenguaje propositivo que se refiere a que se realiza una acción para lograr algo y lo que se relaciona al uso de situaciones y casos y que busca una meta; el favorecer la competencia de pensamiento crítico y analítico. La opción metodológica de: intervención en el aula, se propone, como una alternativa viable para poner a prueba con un grupo de jóvenes estudiantes el uso de situaciones y casos; debido a que por sus características facilita la comprobación si las situaciones y casos favorecen la competencia de pensamiento crítico y analítico.

Así mismo, proporciona un esquema muy práctico y que dice de la siguiente forma: “ “A” (agente educador) hace “X” (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado “R” (que “B” -agente educando- efectúe las conductas “Y” -explicitadas en la intervención pedagógica de “A” – y alcance el objetivo “Z” – destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo”(Touriñán, 2011). Este proceso se ajusta a la opción que se desea proponer para abordar el contenido de la materia de *Rooms Division Management*.

La secuencia a grandes rasgos será la siguiente:

- a) Para iniciar se realizará una actividad diagnóstica para revisar el proceso que siguen en la solución de una situación-problema
- b) Se trabajará con situaciones y/o casos cortos en las sesiones subsecuentes
- c) Se realizará una actividad al final de la intervención, con características similares a la inicial, esto es ocupar una situación-problema y revisar la forma como se desempeñan
- d) Se registrarán los resultados observados

4.2 Identificación de la Propuesta

Nombre del curso: Dirección de División Cuartos (*Rooms Division Management*)

Duración: 30 horas

Fecha de Inicio: 24 de septiembre al 24 de octubre de 2012

Horario: 10:00 – 13:00 horas los días lunes y martes

Lugar: Universidad del Valle de México

Responsable del programa: Ana María Verónica Aguilar Ruiz

Participantes: Grupo integrado por 18 estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura Internacional de Administración de Empresas de la Hospitalidad, Turísticas o Gastronómicas; quienes son adultos jóvenes entre 19 y 20 años y de los cuales 12 son mujeres y 6 son hombres; de estos últimos uno está repitiendo la materia.

4.2.1 Introducción

La asignatura de Dirección de División Cuartos se cursa en quinto semestre y se imparte en idioma inglés. El contenido de este curso se relaciona a un concepto clave de la industria de la hospitalidad, conocido como *Revenue Management* y que se refiere a una técnica que se utiliza para maximizar los ingresos y beneficios, así como; a la optimización en el uso de los recursos.

Para dar una mejor idea de dónde se ubica este departamento dentro de un hotel se presenta a continuación un organigrama general, sin gran detalle, de las áreas más comunes de un hotel de tamaño grande.

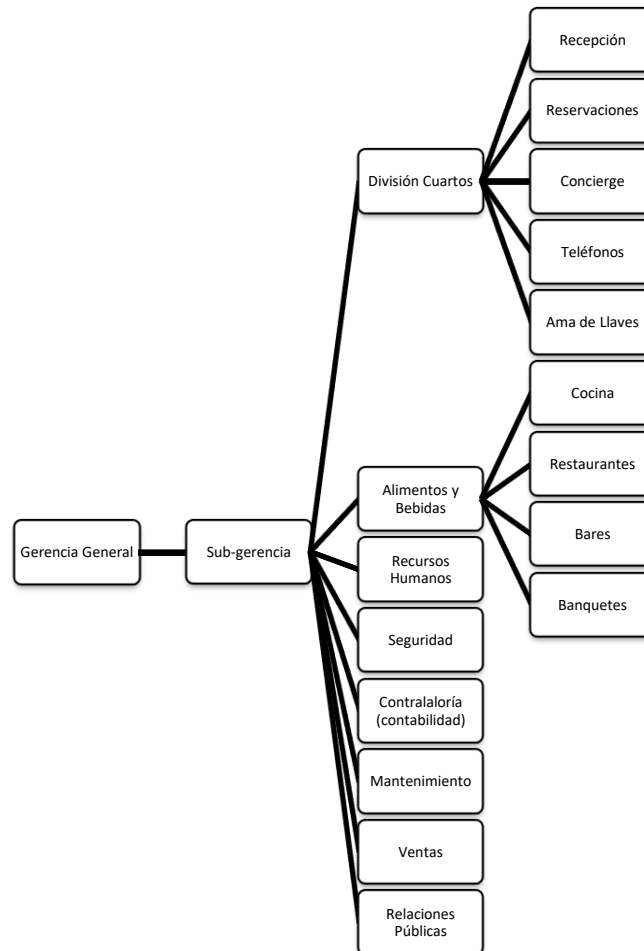


Ilustración 1. Organigrama de hotel (Báez, pags.30, 34)

De los departamentos que generan ingresos dentro de un hotel se consideran el área de habitaciones, alimentos y bebidas, teléfono, mini-bar, spa y lavandería, entre otros. El ingreso por ventas más representativo de un hotel, corresponde al área de habitaciones, de tal forma que en la materia de *Rooms Division Management* se enfoca en lograr un conocimiento, comprensión y utilización adecuada de lo que involucra *Revenue Management* para una toma de decisiones adecuada.

Los conocimientos adquiridos en los cuatro semestres previos, tanto en las aulas y diferentes materias como la experiencia del semestre de prácticas; ayuda a los alumnos a tener un marco contextual desde el punto de vista operativo y funcional de las áreas de un hotel. Esta materia busca favorecer el desempeño de los estudiantes en la resolución de problemas y toma

de decisiones partiendo de información dada o bien que generan durante el proceso de aprendizaje.

4.2.2 Objetivo

El objetivo de la propuesta es promover la generación y uso de un banco de situaciones que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico y analítico del estudiante, para prepararlo en la práctica operativa y gerencial dentro del departamento de División Cuartos de un hotel en el ámbito laboral.

4.2.3 Justificación

La propuesta busca favorecer el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico y analítico en los alumnos que cursan quinto semestre.

Al sugerir la utilización de elementos clave como son un ambiente de aprendizaje, estrategias y una metodología más adecuada a los contenidos que se abarcan; se considera poder lograr un mejor desempeño en los alumnos y docente.

En el caso del contenido, que éste se relacione en mayor medida con las posibles situaciones del contexto y mundo real, para que el aprendizaje se fortalezca.

En cuanto al docente, presentarle diferentes opciones de las que se puede valer para enriquecer su participación y aportación.

Finalmente, que esta variación en la forma de interactuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoverá en el estudiante una mejor disposición, interés y aprovechamiento; y en el docente, que sea más efectiva su participación.

4.2.4 Contenidos

Los temas que se abordarán son los siguientes:

- *Measurement of the current situation* (Medición de la situación actual)
- *Market Share and Competitive Analysis* (Análisis de Mercado y Competitividad)

- *Distribution Channels* (Canales de Distribución)
- *Revenue management*
- *Value creation* (Creación de Valor)
- *Pricing* (Precios/Tarifas)

4.3 Diseño de la propuesta

La presente propuesta de intervención está organizada a través de la presentación de situaciones, casos o bien problemas que exigen del alumno movilizar su conocimiento para la toma de decisiones; amparada en la competencia de pensamiento crítico y analítico. A continuación, se detallan el procedimiento a seguir:

A) Presentación de situación o caso

Se realizará una actividad de pre-intervención, donde se entregue a cada estudiante una situación problema en inglés para ser resuelta; con la finalidad de observar el proceso que llevan para su solución.

Posteriormente, presentar a los estudiantes al inicio de un tema, una situación o caso que involucra el contenido que se va a tratar para su análisis, se busca promover que se cuestionen si con su conocimiento y experiencia lo pueden resolver o bien que sugieran qué requieren para poder proponer las posibles soluciones. Dependiendo de las características de la situación presentada, se establecerá un tiempo razonable.

B) Análisis y discusión

1. De forma individual leerán, analizarán y propondrán por escrito alternativas posibles. Después del tiempo asignado para este análisis, se integrarán en equipos de 4 o 5 personas para su evaluación y discusión; para así obtener por consenso una propuesta o bien propuestas por escrito por equipo, también se les proporciona el tiempo con el que cuentan.

Si se utilizan mini casos, se pueden abordar de forma particular y una vez que obtengan sus resultados o bien ideas al respecto por escrito, entonces se trabajarán los mismos en pares o equipos.

2. A continuación cada duo o equipo presentará sus resultados ante los demás equipos del grupo y éstos podrán opinar al respecto para así llegar a un consenso de las mejores alternativas posibles, valoradas en sus pros y contras.

3. En el caso de que alguna de las situaciones, casos o problemas no haya podido ser abordada por ninguno de los estudiantes, se realizarán preguntas para que deduzcan qué necesitan para darles solución.

C) Manejo de situaciones-problema

Cuando se trabaje con problemas, se resolverán de forma individual y después de un tiempo determinado se solicitará a un estudiante o varios, de forma secuencial dependiendo la longitud de la solución, escriban parte del procedimiento y resultado en el pizarrón para que los demás puedan comparar y en caso de haber discrepancias que indiquen o bien propongan las modificaciones pertinentes. En esta actividad es muy importante que presenten el desarrollo de cómo llegaron al resultado.

D) Contextualizar las situaciones

Durante las sesiones también se proporcionarán artículos relacionados con la industria de la hospitalidad de fuentes especializadas y que involucren el tema a tratar para que los lean y se aborden de alguna de las siguientes formas: por reporte, cuadro sinóptico, mapa conceptual, busquen temas relacionados y en base a sus hallazgos complementen lo que se les proporcionó y den su punto de vista de forma escrita para ser comentado posteriormente en clase.

E) Conocimientos requeridos

1. Exposición docente. Se realizará una presentación formal del tema, mostrando primero el objetivo de aprendizaje previsto y se puede apoyar con material audiovisual. Es adecuado explicar en todo momento la utilidad de la información numérica que se va

presentando como referencia o bien que se requiere calcular y que al mismo tiempo les requiere participar activamente.

2. Una vez avanzado un tema, se les asignará de tarea leer la parte que corresponde a este apartado del libro *Revenue Management for the Hospitality Industry*, en caso de que ahí se encuentre, o bien bibliografía referente al mismo; para reforzar lo visto y en caso de que incluya ejercicios resolver los que se indiquen, para ser revisados al inicio de la siguiente sesión.

3. También por equipo presentarán algún tema de investigación ante grupo, con una duración máxima de 20 minutos y donde todos los integrantes deben participar en la exposición. El tema se asignará de una semana a otra, de forma que dispondrán de tiempo suficiente para su investigación y elaboración. De este trabajo, también elaborarán un reporte para ser entregado el día de la exposición y un resumen de lo que se presentará para ser entregado a sus compañeros. Después de la exposición se dan 10 minutos de preguntas y respuestas.

F) Trabajo independiente

Se asignarán tareas para casa, pero se les indica que aquellos que requieran más la soliciten de acuerdo a sus necesidades.

G) Evaluación

La evaluación será por medio de un examen escrito, que incluye una parte teórica y una parte práctica; ésta última utilizando situaciones. Esta evaluación se ocupará también como actividad post-intervención para compararla con la actividad diagnóstica. También, se considerará su participación y desempeño en el aula; así como las tareas que haya realizado. Por otra parte, se utilizará la co-evaluación y la autoevaluación.

H) Otros puntos a tener en cuenta

Las preguntas de los estudiantes que surjan durante las sesiones las plantearán en inglés en todo momento, a menos que no logren expresar algún término (de carácter especializado) el cual podrán decirlo en español, esto para que se habitúen a utilizar la terminología del área.

Dado que el grupo es heterogéneo en cuanto al manejo del idioma se busca también el apoyo entre pares.

4.4 Implementación de la propuesta

En cuanto al proceso que se ha seguido, se detalla a continuación el desarrollo.

En la primera sesión del 24 de septiembre se dio inicio a la implementación de la propuesta por medio de la aplicación de una actividad diagnóstica donde se involucró un caso en inglés. De éste, se solicitó su revisión, análisis y resolución, también se incluyeron 7 preguntas en español para identificar la percepción del estudiante y su proceso para la solución del mismo. Se asignó un tiempo de 20 a 25 minutos al término se inició con la sesión regular. La situación problema se muestra en el anexo 1.

En las sesiones posteriores donde se utilizaron mini casos o casos, se hizo de dos formas de acuerdo a las características de los mismos:

1. En el salón de clases se dio el material, para ser trabajado primero de forma individual con un tiempo de 15 a 20 minutos. Se observó primero su lectura, señalamiento de conceptos relevantes, preguntas de significado de algunos términos y posteriormente escritura de soluciones. Una vez concluido este tiempo se integraron equipos aleatoriamente, esto es que los estudiantes no escogieron con quien trabajar, para comentar sus soluciones dadas; contrastarlas y obtener la propuesta, por escrito, justificada de equipo de la o las solución(es) adecuada(s) para el caso dado.
2. Se asignó como tarea la lectura del caso en casa por la longitud del mismo, para ser trabajado en la siguiente sesión en el aula en equipos de 3 a 4 personas. Se dio libertad para escoger el equipo con quien trabajar. Igualmente se observó en algunos documentos, subrayado de información relevante. Se asignó un tiempo de 15 a 20 minutos para el intercambio de ideas y argumentos para determinar la o las alternativas de solución y reportarlas por escrito.

Independientemente la forma como fue abordado el caso, el siguiente paso fue la presentación ante grupo de resultados de cada uno de los equipos. Cada equipo argumentó su

propuesta con la justificación, de otros equipos que tuviesen propuestas diferentes también se les pidió las presentaran para contrastarlas y aquellos equipos que coincidieron, que complementarían lo ya dicho. Se trabajó con los argumentos, evaluación de las mejores o propuestas más completas, así como con el porqué para descartar aquellas no viables.

Posteriormente, en caso de ser necesario, el docente complementó con algún argumento relevante y que no haya sido considerado, señaló la información que ayudaba a la toma de decisión o descartaba alguna propuesta.

En todos los temas mencionados para la intervención previamente, excepto *Value creation* se utilizaron situaciones problema para lograr una mejor comprensión del tema, contenido y utilización del mismo. Se resolvieron por grado de complejidad tanto en el aula como de tarea y se asignó tiempo de acuerdo a las necesidades de la situación.

Los estudiantes trabajaron de forma individual y en caso de tener dudas durante el proceso podían trabajar en pares para comparar resultados o aclarar dudas, sólo cuando entre pares no avanzaba la solución o existía confusión o discrepancia preguntaron al docente si la información que se estaba tomando era la correcta o la forma como la estaban aplicando era la adecuada; a lo cual el docente realizó preguntas para ayudar al análisis de los estudiantes de forma que ellos dedujeran o bien llegaran al punto deseado, pero no dando el procedimiento o respuesta precisa.

La mayoría de las situaciones problema requirieron un cálculo matemático con la ayuda de calculadora, que incluyó generalmente operaciones como: suma, resta, multiplicación, división y utilización de porcentajes.

En el momento que el docente observaba un avance adecuado en la resolución de las situaciones asignadas, solicitó a algún estudiante pasar al pizarrón para detallar su proceso de solución del mismo paso a paso y si la situación lo permitía por la longitud de la respuesta, varios estudiantes pasaron para completar la misma. Mientras tanto, el grupo podía comparar su procedimiento y cotejar resultados; en caso de discrepancia, señalar la diferencia y entre el grupo determinar lo correcto.

Una vez obtenidos los resultados numéricos, el docente realizó preguntas de forma oral relacionadas al significado de los resultados obtenidos, a los conceptos que involucran los mismos y el impacto o la forma como se utilizan en la operación de División Cuartos o bien toma de decisiones gerenciales.

En cuanto al contenido teórico de cada uno de los temas, el profesor realizó la exposición de los mismos involucrando a los estudiantes por medio de preguntas que los condujeran hacia los conceptos que se estaban tratando, utilizando diversos ejemplos de la industria de la hotelería o bien de industrias relacionadas con la prestación de servicios y con preguntas de su punto de vista o experiencias propias de los alumnos, en sus prácticas, en relación a situaciones expuestas por el docente; así como con presentaciones en Power Point.

En algunos temas se recurrió a mini presentaciones, aproximadamente cinco minutos, en video de un docente de *Glion* que explica los conceptos y que se proyectaron en clase para reforzar los contenidos.

También se asignaron temas de investigación para exponer por equipo ante grupo, con una duración de 20 minutos, los equipos fueron de cuatro integrantes y se formaron de acuerdo a su elección; después de la presentación se dio un tiempo de 10 minutos para preguntas y respuestas y complemento o aclaración de parte del docente en caso de ser necesario, posteriormente se solicitó al grupo oyente realizar una co-evaluación de la presentación escuchada y se le pidió al equipo expositor una autoevaluación.

Para complementar lo expuesto y trabajado en clase en algunas ocasiones se asignó a los estudiantes la lectura en el libro de referencia *Revenue Management for the Hospitality Industry* del tema abordado y la solución de algunas de las situaciones presentadas en el mismo.

Para mantener contextualizado el contenido, se asignó como tarea la lectura de los artículos, *Social Media and Web 2.0* relacionados al tema de *Distribution channels* y se les requirió la búsqueda de dos artículos más relacionados a estos y realizar un reporte de toda la información obtenida con sus comentarios personales, *The future of pricing in services* relacionado al tema *Pricing* del que se solicitó la respuestas a varias preguntas del mismo, de este material hay que comentar que lo compartió como recurso directamente *Glion* a la universidad.

El día de entrega y antes de recoger los trabajos, el docente realizó preguntas al respecto de los mismos a diferentes estudiantes para que compartieran sus puntos de vista o bien lo enriquecieran de acuerdo a lo investigado.

Como trabajo independiente se asignaron investigaciones, resolución de situaciones problema para práctica o lecturas como previamente se mencionó.

Los temas relacionados, formaron parte de la primera evaluación por escrito, la parte teórica constó de 9 preguntas realizadas por medio de opción múltiple y la parte práctica fueron 6 ejercicios relacionados a situaciones problema, donde debían incluir todo el procedimiento seguido.

El tiempo asignado fue de tres horas y se puso a su disposición un diccionario inglés-inglés, así mismo, se les indicó que podían realizar un máximo de 3 preguntas por persona al docente durante la evaluación en caso de ser necesario.

Una vez revisado el examen por parte del docente, el 24 de octubre se dio retroalimentación al grupo de las respuestas adecuadas a cada una de las preguntas y posteriormente de forma individual para aclarar dudas particulares y comentar su resultado.

Capítulo 5: Resultados

5.1 Comparación pre-intervención y post intervención

La competencia de pensamiento crítico y analítico plantea que para obtener un resultado adecuado es propicio seguir una secuencia, a continuación; se compara la actuación de los estudiantes antes de realizar esta intervención y al final de la misma.

Se realizó una actividad diagnóstica en lo que se denomina, en este trabajo, pre-intervención y que corresponde a cómo se encuentra el grupo antes de poner en práctica el uso de situaciones problema, en la actividad diagnóstica se les entregó una situación problema en inglés para su revisión, análisis y solución, también se presentaron 7 preguntas en español relacionadas a la misma. La situación problema presentada se muestra en el anexo 1. Así mismo, al final de la intervención se ocuparon otras situaciones problema en inglés para observar si en el proceso se generó cambio de mejora, esta información se concentra en la ilustración 2., más abajo mostrada.

Como se trata de una situación problema, para la elaboración de la tabla donde se concentra el desempeño de los estudiantes que participaron en la intervención, se considera la metodología de solución de problemas y se hicieron algunas adecuaciones de los puntos a seguir; dado que no se puede corroborar la eficacia de la solución, se toma como referencia el contenido del documento: Resolución de problemas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, en el apartado de *El proceso decisorio* (p. 10), donde indica que “los procesos decisorios... siguen la línea de toma de decisiones en ciencia. Desde el punto de vista gerencial, este proceso tiene cinco etapas:

1. Definir los objetivos y propósitos de la decisión
2. Reunir los hechos y la información necesaria, para la decisión
3. Determinar los cursos alternativos de acción disponibles
4. Considerar las ventajas y desventajas de cada alternativa y elegir la más apropiada

5. Actuar para implementar la decisión de la mejor manera, controlar los efectos de la decisión y revisar si fuera necesario.”

Basado en este proceso, se detalla en la ilustración 2, el proceso deseable que debieran seguir los estudiantes y se agregaron algunos indicadores como, después de la propuesta de solución o conclusión, las razones lógicas por las que llegan a ésta y qué evidencias pueden presentar al respecto; lo que cumpliría con el proceso de reflexión, análisis, evaluación y postura de decisión final.

Alumno	Identificar la información	Seleccionar y organizar información relevante e irrelevante	Analizar e interpretar información	Proponer opciones	Evaluar opciones	Solución, conclusión o decisión	Razones Lógicas	Evidencias
Pre 1	X		X					
Pos 1	X		X	X	X	X	X	
Pre 2	X		X	X				
Pos 2***	X							
Pre 3	X		X					
Pos 3	X		X	X	X	X	X	X
Pre 4	X	X	X	X			X	
Pos 4	X		X	X	X	X	X	
Pre 5	X			X			X	
Pos 5	X	X	X	X	X	X	X	
Pre 6	X		X	X			X	
Pos 6	X	X	X	X	X	X	X	X
Pre 7	X			X			X	
Pos 7	X		X	X	X	X	X	
Pre 8	X							
Pos 8	X	X	X	X	X	X	X	
Pre 9	X			X			X	
Pos 9	X	X	X	X	X	X	X	X
Pre 10	X			X			X	
Pos 10	X		X	X				
Pre 11	X			X				
Pos 11	X		X	X	X	X	X	
Pre 12**								
Pos 12	X		X	X	X	X	X	
Pre 13*								
Pos 13	X		X	X	X	X	X	X
Pre 14*								
Pos 14	X		X	X	X	X	X	
Pre 15	X		X	X	X		X	
Pos 15	X	X	X	X	X	X	X	X
Pre 16	X		X	X			X	
Pos 16	X		X	X	X	X	X	X

*Respuesta no de acuerdo a lo solicitado/** No dio respuesta/*** Poca participación

Ilustración 2. Resultados de Pre intervención y Pos intervención (creación propia)

Se observó que al inicio los estudiantes tenían un proceso limitado para abordar el caso, en esta actividad en particular, o bien la respuesta que proporcionaron no tuvo nada que ver con lo solicitado o bien no dieron respuesta alguna. Así mismo, hacia el final de este mes de trabajo se observa que hubo una pequeña mejora al trabajar de algunos alumnos; sobre todo en el análisis e interpretación de la información, evaluar y proponer opciones; así como en sustentar las mismas. También hay que mencionar que durante la intervención los estudiantes varias veces no presentaban sus resultados por escrito tan extensos como lo que argumentaban oralmente, lo que muestra que les cuesta plasmar por escrito todo lo que realizaron en su proceso o bien les parece innecesario.

5.2 Respuestas de actividad diagnóstica

De la actividad diagnóstica donde se utilizó una situación problema, el día que se aplicó sólo asistieron 16 estudiantes y se presentan a continuación los puntos detectados; las respuestas se encuentran relacionadas en el anexo 2.

La primera pregunta se enfocó a conocer si la cantidad de información fue suficiente para tomar una decisión y la mayoría coincidió en su negativa, lo que lleva a considerar que, para que una situación sea útil debe contener un detalle suficiente que permita ser ocupada como lo que es, una referencia para que los alumnos puedan iniciar un proceso de discriminación de información útil para su proceso de análisis.

La siguiente pregunta buscó que el estudiante reflexionara en el proceso que tenía que seguir para llegar a la respuesta y a este respecto sólo dos estudiantes indicaron: “Leer atentamente el texto, deducir alternativas, señalar pros y contras, analizar la situación, leer las preguntas que se pide contestar, identificar los parámetros que se piden, separarlos y dar una respuesta.”; por lo tanto, la mayoría de los estudiantes no identifican o no son conscientes del proceso que siguen.

En cuanto a cómo generan las opciones que podrían ser válidas en la solución de la situación presentada, la mayoría coincidió en el conocimiento con el que se cuenta, la nueva información, así como su experiencia, lo toman e integran para aplicarlo en situaciones futuras

o problemáticas como la que se les presentó; lo que implica que esta práctica de utilizar situaciones problemas y también coinciden que el tener la información contextualizada les ayuda a aplicar su lógica.

Otra pregunta se dirigió a revisar el objetivo de la asignatura, la mayoría no dimensiona la función de dirección en cuanto a la toma de decisiones, porque sus respuestas se centraron más en la cuestión operativa; que es con la que más han estado familiarizados hasta el momento. Así mismo, en general se percibe que no hay predisposición al hecho de que sea impartida en otro idioma, más bien es una expectativa positiva, en algunos casos incertidumbre en cuanto a su habilidad para manejar la materia por la auto percepción de su desempeño con el idioma; en cuanto al vocabulario se considera un factor en contra por no conocerlo.

La última pregunta se relaciona a la respuesta centrada en la situación problema, la mayoría proporcionan respuestas cortas, a dar opciones; pero no una decisión precisa, que implica que desarrollan un proceso de solución, pero no tienen forma de validar o confiar en que lo que están generando corresponde a lo que se solicita.

5.3 Casos

El trabajo con casos en clase requiere de tiempo, que en este curso no es uno de los factores con que se cuente, por el contrario; por lo que se determinaron dos formas de abordarlos, los cortos en clase y los más extensos con una lectura previa en casa; cosa que se cumplió casi en todos los alumnos, pero con uno que no lo hubiera leído, al momento de trabajar en equipo se vio limitado porque no pudo aportar.

Un factor importante es que se comprenda el contenido del caso y mientras más extenso, se pueden omitir datos importantes, o bien si se mal interpretan oraciones, las sugerencias no serán de acuerdo a lo requerido o bien serán limitadas al no tener seguridad de si lo que creen que comprendieron es lo adecuado. En alguno de los casos sucedió esto, pese a que se dejó para trabajo independiente y podrían haber revisado el vocabulario desconocido para que tuviesen clara la información, se presentaron en clase sin haberlo resuelto por no haber entendido; al momento de revisarlo en clase con el docente, quien les realizó preguntas para deducir la

información a utilizar; entonces no les pareció tan complicado como lo habían manifestado y lo resolvieron.

El último caso se trabajó de forma independiente en equipo y se pidió que enviaran su solución por mail al docente, éste consistió en dar respuesta a preguntas específicas, al leer los resultados se solicitó en la siguiente sesión antes de discutir las soluciones propuestas que escribieran el proceso seguido por el equipo para abordar el mismo. Se les dio 15 minutos y el proceso en general que describen es el siguiente:

	Equipo					
	1	2	3	4	5	6
1. Leer la información	X	X	X	X	X	X
2. Identificar la información más importante	X		X	X	X	X
3. Organizar la información	X					X
4. Revisar si falta información	X					
5. Realizar cálculos numéricos		X	X	X		
6. Analizar la información y tomar la decisión	X	X	X	X	X	X

Ilustración 3. Proceso seguido por los estudiantes en la solución de caso por equipo

De acuerdo a López Caballero (1997) concretamente un caso se usa para:

- a) Analizar un problema
- b) Determinar un método de análisis
- c) Adquirir agilidad en determinar alternativas
- d) Tomar decisiones

Al utilizar estas premisas como referencia se obtiene de ésta última actividad que los participantes están tomando decisiones y donde los equipos llegaron a la misma conclusión o alternativa, sin embargo; no tenían una justificación consistente, la tabla de arriba muestra que el proceso que siguen es diferente entre los alumnos, algunos son más metódicos, otros utilizan la información de forma desordenada y esto nos indica que hay que trabajar más en que valoren o

bien den significado a los beneficios de determinar y seguir un método de análisis y por consiguiente les facilite generar sus alternativas y toma de decisiones.

5.4 Situaciones Problema

Las situaciones problema son una herramienta muy necesaria y útil en este tipo de materias porque proporciona al estudiante un contexto muy cercano a la realidad y le permite enfrentarse a las mismas para obtener resultados válidos para éstas.

Se trabajaron de acuerdo a lo previsto, primero de forma individual o entre pares y después se cotejaron en el pizarrón, en el momento de trabajar en clase frecuentemente se observaron a algunos estudiantes preguntarse, cotejar resultados o bien solicitar a algún compañero aclaración de dudas (en español); sólo en caso de no identificar datos u obtener soluciones no creíbles, se acercaron al profesor para aclarar las mismas.

La complejidad de estas situaciones recae en discriminar los datos adecuados para cada uno de los requerimientos y la forma como se relacionan entre ellos. En general al final de las sesiones no se detectaron dudas o confusión en la forma de proceder para la solución. Sin embargo, se observó que se requiere asignar más trabajo independiente para lograr una seguridad en los alumnos.

Del trabajo en clase y colaboración entre compañeros no hubo contratiempo; como son un grupo que se conoce desde primer semestre, por el sistema que se tiene en la carrera, llevan una buena relación y se apoyan; aunque se marca el segmento de aquellos que no tienen una habilidad equivalente con el idioma y que generalmente se segregan, sentándose hasta atrás, de quienes poseen un mejor manejo del mismo. Con el primer segmento de estudiantes, no se pudo obtener mucha participación oral; sin embargo; en el trabajo escrito participaban mejor, aunque a algunos les llevó más tiempo que al resto del grupo en terminar lo asignado.

5.5 Evaluación

Cuando se habla de evaluación existe una predisposición en la mayoría de los estudiantes por el hecho de que ha sido en su vida escolar el referente que, a través de un número, muestra si se es o no apto para continuar al siguiente ciclo. La evaluación se incluye en los resultados, porque para dar solución a algunos reactivos de la parte práctica se requiere un pensamiento analítico.

La evaluación (anexo 3) dio inicio a las 10 de la mañana, los 18 estudiantes se presentaron, hubo pocas preguntas hacia el docente y las que se realizaron fueron con la intención de reafirmar que lo que se estaba haciendo era lo correcto, a este respecto; esto indica que son conscientes que, si no se partían de información válida, (comprender la situación) lo que hicieran con ésta sería inútil. Los resultados del examen fueron los siguientes:

Estudiantes	5 (27.8%)	2 (11.1%)	8 (44.4%)	3 (16.7%)
Calificación de examen	Mayor a 9	7.4	5.4 – 6.7	Menos de 4.3

Ilustración 4. Resultados evaluación

En la ilustración cuatro, se observa que el 38.9% del grupo aprobó el examen y el 61.1% no aprobó. Se marcó mucho la diferencia entre muy buenos resultados o bien no aprobar el examen, sólo dos estudiantes están entre estos extremos. El resultado del examen representa en 70% del trabajo en el periodo, por lo que al agregar la parte de desempeño y tareas los resultados se invierten, calificación final, al ser un 66.7% los aprobados y un 33.4% los no aprobados como a continuación se muestra.

Estudiantes	5 (27.8%)	7 (38.9%)	5 (27.8%)	1 (5.6%)
Calificación de 1ª. evaluación	Mayor a 9	7 – 9	5 – 7	Menos de 5

Ilustración 5. Aprobación de primera evaluación

Para la institución, en base a las calificaciones finales de la primera evaluación, se podría tener la percepción que los menos son los que no están logrando el objetivo deseado; sin

embargo, si se fundamentara el desempeño sólo en la evaluación aplicada, la percepción podría ser de alarma.

Revisando los resultados de la parte teórica (ilustración 6), que constó de 9 preguntas, con 7 o más aciertos hubo el 27.8% y un 61.1% con 6 o menos aciertos, de los argumentos que dieron es que al ser similares los enunciados (opción múltiple) se confundieron o que se concentraron más en las situaciones problema. Sin embargo, las preguntas teóricas se enfocaron en la revisión de conocimientos básicos y esto, si bien es cierto se podría haber memorizado, la mayor parte, con una buena comprensión, relación de conceptos y repaso básico; no representaba dificultades significativas.

No es la primera ocasión que los estudiantes de esta asignatura tienen un bajo rendimiento en este apartado; lo que sugiere que no se tomaron el tiempo para analizar lo que se les preguntaba, se confundieron por la “memorización” que intentan y en la que más confían, como hábito de la parte teórica de una materia, y no movilizándolo sus saberes; así mismo, le dan más importancia a la parte práctica, esto es a la de resolución de ejercicios, por asumir que tendrá más valor en la evaluación.

Aciertos	9	8	7	6	5	4 o menos
Alumnos	1	1	3	2	5	4

Ilustración 6. Relación de aciertos componente teórico del examen

Las situaciones problema representaron el 66.6% en la evaluación, con el objetivo de valorar el proceso y aplicación del pensamiento crítico y analítico, todas las situaciones eran diferentes a las trabajadas en clase; aunque por lo revisado, les era posible resolverlas haciendo una aplicación de lo trabajado previamente. En la ilustración 7, se observa que la mayor incidencia de fallo se dio al no utilizar la información adecuadamente; a este respecto la discriminación de los datos útiles o valiosos sigue siendo un reto, pero; parte de saber lo que se está buscando y que remite al fundamento de comprender lo que se está haciendo o para qué se está haciendo. En segundo lugar, la forma como relacionaron la información o bien datos no fue la adecuada, a este respecto, algunos estudiantes, aun conscientes de que su lógica matemática

les indicaba que no estaba adecuado el resultado a lo que se solicitaba, por ejemplo, 0.3200% en lugar de 32%. En cuanto a falta de precisión en resultados pese a un buen procedimiento fueron sólo dos casos, lo que regularmente les molesta mucho al darse cuenta de su error, una vez calificado el examen, porque sabían lo que hacían, pero no hubo precisión en su ejecución y finalmente aquellos que dejaron alguna pregunta sin respuesta de igual forma fueron dos casos y es de alumnos que han tenido un bajo rendimiento en lo que va del curso.

Alumno y calificación de examen	Error en cálculo numérico, procedimiento adecuado	No utilizó la información adecuadamente	Error en procedimiento	No intentó responder
1 (6.7)		X	X	
2 (5.4)		X	X	
3 (5.4)		X	X	X
4 (9.3)	X		X	
5 (7.4)		X		
6 (6.1)		X		
7 (9.8)				
8 (6.7)		X		
9 (1)		X		X
10 (10)				
11 (10)				
12 (4.3)		X	X	
13 (5.7)		X		
14 (6.3)			X	
15 (5.9)	X	X		
16 (10)				
17 (7.4)		X		
18 (3.5)		X	X	
TOTAL	2	12	7	2

Ilustración 7. Resultados componente situaciones problema (tabla creación propia)

De manera general, se observa que, pese a que durante la intervención la participación, trabajo y ejecución al abordar la situaciones, si generó una dinámica diferente en la actuación del grupo y la forma como se va desarrollando en cuanto al pensamiento crítico y analítico; en el momento de la evaluación, quizá por ser “evaluación”; predispone a algunos estudiantes a retomar actitudes y formas de proceder muy arraigadas al ser evaluados como es la memorización, el estrés, el mecanizarse y el sentir la presión del tiempo; que les limita desempeñarse como en clase y esto indica que se requiere más trabajo continuo y permanente para que se vayan erradicando estos hábitos.

5.6 Respecto a los objetivos

Del objetivo de la propuesta de promover el desarrollo del pensamiento crítico y analítico del estudiante, para prepararlo en la práctica operativa y gerencial dentro del departamento de División Cuartos de un hotel en el ámbito laboral mediante el uso de situaciones; se considera que la metodología si lo favorece, sin embargo; se requiere mucha más práctica, sobre todo desde semestres previos en todas las asignaturas y no puede ser una actividad aislada de una sólo materia; para que realmente se vaya fortaleciendo en ellos.

Un comentario interesante es el de un alumno quien dijo “si entiendo, pero la forma como plantea (refiriéndose a casos y situaciones) es lo que me cuesta trabajo y me estresa”; por lo que se puede deducir que se tiene que invertir tiempo para permitirles habituarse a esta forma de trabajar, regularmente los estudiantes no estamos acostumbrados a seguir procesos de pensamiento en forma secuencial, se prefieren los atajos, que ya se tenga la información con la que se va a trabajar discriminada, totalmente identificado y sólo aplicar; sin embargo, lo que provoca esto es que; se tenga una automatización, se cree que todo debe ajustarse a la misma forma de aplicar y tan pronto se presenta una variación, aunque se refiere al mismo concepto o forma de proceder, ya no se sabe cómo abordarlo; es por esto que el ambiente que se debe promover es uno, en el cual se encuentren en constante contacto con un contexto similar al que podrían encontrar fuera de la universidad, cambiante y con diferentes situaciones y sobre el cual tengan que aplicar lo que la asignatura en cuestión busca promover en ellos.

5.7 Otras consideraciones

Un elemento que ayuda en esta experiencia educativa es el hecho de tener acceso a material que facilitan los docentes de este mismo curso, de *Glion*, quienes ocupan muchos casos y situaciones problema en la formación de sus estudiantes, sin embargo; hay que adecuarlos al contexto, por algunas variantes entre la hotelería de América y la de Europa.

Por otra parte, pese a que el docente sintetiza los contenidos del curso; el tiempo es un factor clave en contra para profundizar en los temas, así como; la heterogeneidad del grupo en cuanto al nivel del manejo del idioma inglés.

Capítulo 6:

Conclusiones y Sugerencias

6.1 Conclusiones

Al inicio del curso no se conoce a los estudiantes en cuanto a su conocimiento, experiencias o disposición entre otros y si no se realiza una evaluación diagnóstica apropiada; se parte en un entorno sin claridad, donde se podría redundar o bien dejar de lado aspectos necesarios a trabajar o reforzar y que permitirán un mejor aprovechamiento, se observó que es importante como punto de partida primero el conocer los antecedentes y características del grupo con el Coordinador de UVM Glion y posteriormente complementarlo; a través de un instrumento diagnóstico, para poder adecuar las secuencias didácticas al grupo.

Conforme se avanzó en el curso y al acumularse los temas que se incluyeron en el examen, una solicitud frecuente fue la de poder utilizar un formulario en la evaluación, la cual fue rechazada; debido a que, se busca que sean conscientes de que lo más importante es la comprensión, análisis, evaluación y toma de decisiones; que relacionen lógicamente los conceptos que llevan a determinar una fórmula que les permitirá resolver lo solicitado. A este respecto en la retroalimentación individual ningún estudiante mencionó, la falta de un formulario como argumento de un mal resultado.

La actitud emocional de los estudiantes en el ambiente de aprendizaje y en el momento de la evaluación escrita es un factor muy importante que se refleja en el aprovechamiento y en los resultados, durante las sesiones algunos estudiantes manifiestan que terminan muy cansados porque se estresan en clase; sobre todo cuando previamente han tenido sesión de alguna de las otras tres materias en inglés, y en el momento de la retroalimentación individual en los comentarios algunos coincidieron “estaba muy nerviosa(o), me bloqueó y todo se me olvida”, ¡cómo me pude equivocar en esto!, “es que si le entiendo, pero no sé... qué me pasó, ...” Por experiencia de cursos previos en esta asignatura, en las evaluaciones posteriores, segundo y tercer examen parcial, del semestre; el trabajo y los resultados de los estudiantes mejoran en general.

Pese a la buena disposición que tengan los alumnos, el idioma inglés limita su desempeño en la materia, el trabajo en clase para aquellos con menor habilidad les requiere un mayor tiempo para analizar y resolver las situaciones propuestas; en varias ocasiones aún no habían concluido o avanzado lo suficiente, cuando ya se tenía que pasar al pizarrón o comentar los resultados, pero al preguntar acerca de dudas, sus respuesta era negativa e indicaban que “sólo requerían tiempo y que lo harían con más calma en casa”; en estos casos al revisar sus resultados en la siguiente sesión si se observó la comprensión.

El uso de casos ayuda mucho en clase porque promueve que los estudiantes relacionen el conocimiento y experiencia con que cuentan, que compartan, analicen, contrasten, argumenten y disfruten con sus aciertos o bien reflexionen y evalúen su posición al escuchar otras opciones que no habían considerado y esto hace que se enriquezca la forma de abordar la situación. Así mismo, les parece interesante y retador.

En cuanto a las situaciones problema, un factor importante es el tiempo que requiere cada uno de los alumnos para trabajar y dar una solución, en el grupo se tienen aquellos estudiantes que terminan rápido o todo lo contrario y aquellos en la media de estos dos parámetros; sin embargo, a los que requieren más tiempo hay que dejarlos trabajar a su ritmo, pero; estar al pendiente que si lo vayan realizando y no tengan dudas.

Pese a los resultados de la evaluación, se puede decir que hay una mejor comprensión de los temas que se han abordado con respecto a semestres previos y esto se afirma en base a la experiencia del docente quien ha trabajado desde una forma tradicional en un inicio de su práctica docente hasta con implementaciones como la que se muestra en la presente intervención.

De la intención de esta propuesta de favorecer el desarrollo de la competencia pensamiento crítico y analítico se observa que las situaciones y uso de casos permiten al estudiante abordar los temas con una perspectiva más tangible y por lo tanto facilitan la comprensión de los mismos al llevar a cabo el proceso para su solución; se pudieron dar cuenta que no basta con memorizar y aplicar fórmulas u obtener un resultado numérico correcto, lo que vale es darle sentido a lo que se está haciendo y empezar a dimensionar su uso en un posible entorno laboral. En los últimos días se observan más cómodos en su interacción con las

situaciones y casos que se les van presentando, las respuestas que van generando están más acertadas a las preguntas que se van formulando por lo que se puede inferir que su uso sí está promoviendo el pensamiento crítico y analítico, como evidencia se toman el trabajo y respuestas en clase, comentarios o la forma como abordaban las situaciones.

Por otra parte, hay que tener presente que para que se pueda utilizar de manera formal un banco de situaciones o casos, la labor radica en crear una variedad de recursos de esta naturaleza apropiados al contexto y actualizados. Así mismo, hay que tener presente que el docente tiene que invertir tiempo para la búsqueda, o adaptación, organización y resolución previa de las situaciones y casos; para manejarlos adecuadamente en las sesiones, esto es bajo los mismos criterios.

6.2 Sugerencias

En base a la experiencia vivida al poner en práctica una intervención para fomentar una competencia, se sugiere que el docente esté actualizado para comprender la importancia e impacto de las competencias en los futuros egresados a nivel universitario, esto con la finalidad de que se involucren seriamente, debido a que muchos profesores de este nivel educativo tienen una especialidad en su área, pero no formación docente.

Como docente, también es necesario practicar con la solución de diferente tipo de situaciones y la forma de conducir las sesiones, para optimizar los tiempos y resultados. Por otra parte, es recomendable utilizar esta metodología en semestres previos; para que sólo sea una continuidad y no algo nuevo.

En cuanto a los recursos, el integrar un banco, propiamente dicho, de situaciones y casos relacionados específicamente al contexto de la industria hotelera de América es adecuado y necesario, para una mejor contextualización, así como; para poner a la disposición de los estudiantes, que requieren más práctica, los mismos y del profesor también; debido a que a la fecha estos recursos son limitados. Así mismo, no hay que perder de vista, que la realidad de la mayoría de los docentes de estas materias es que no están de tiempo completo trabajando en la universidad y esta situación limita el tiempo que puedan o deseen dedicar a la misma. A este

respecto, se tendría que considerar un trabajo de Academia entre diferentes Campus de UVM, y se indica de diferentes Campus porque, generalmente hay un solo docente asignado a este tipo de asignatura en cada Campus; para que de forma colaborativa se facilite y enriquezca este trabajo, a este respecto serán de gran ayuda los diferentes recursos tecnológicos a los que hoy en día se tiene acceso para facilitar esta interacción de Academia a distancia.

Una de las inquietudes que manifestaron los alumnos es el hecho que tanto en *Rooms Division Management* como en la materia de *Food and Beverage Management* y Administración Financiera, todas de quinto semestre, sucede que al trabajar un tema, por ejemplo presupuesto, cada profesor lo aborda de diferente forma y esto los llega a confundir; por lo que sería apropiado que los docentes de estas asignaturas se reúnan y revisen los temas afines; para saber de qué forma son presentados, unificar y favorecer la forma como es explicado y con el fin de eliminar estas confusiones.

Finalmente, una nueva intervención en un semestre completo sería recomendable; tomando en cuenta factores a mejorar hasta el momento y revisar los resultados, que sin ser optimistas deberían ser mejores porque la utilización de un banco de situaciones para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y analítico es propicia.

Fuentes de Consulta

Aebli, Hans, (2010) 12 Formas básicas de Enseñar, una didáctica basada en la Psicología, Narcea, S.A., sexta Edición. Madrid, Es.

Águeda, Benito, Ana Cruz, (2005) Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, Narcea, S.A. de Ediciones Madrid.

Álvarez-Gayou, J., (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Paidós, México.

Báez, Sixto, (2007) Hotelería, Editorial Patria, México.

Comisión Europea, (2010) Puesta en práctica del Programa de Trabajo “Educación y Formación 2010”

De Allende, Carlos M., Moronez D., Guillermo, (2006) Glosario de términos vinculados con la cooperación académica.

Diccionario Nuevo Espasa Ilustrado 2000, Espasa Calpe, S.A., España, 1999.

DIDAC 49, (2007) Formación por Competencias, Universidad Iberoamericana/Primavera.

Furnémont, Denyer, Vanloubbeeck, Poulain, (2007) Las competencias en la Educación, un balance. Fondo de la Cultura Económica.

Klein, Juan, (2003) El Método de Casos, justificación Pedagógica, Osmar Buyatti, 1ª. Ed. Buenos Aires.

Lipman, Matthew, (1998) Pensamiento Complejo y Educación, Ediciones de la Torre, Madrid, España.

López Caballero, Alfonso, (1997) Iniciación al Análisis de Casos. Una Metodología activa de aprendizaje de grupos, Ed. Mensajero, Bilbao.

López Noguera, Fernando, (2006) Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria, Narcea, S.A. de Ediciones.

Navarro, Leonor (Coordinadora) et al, (2008) La enseñanza universitaria centrada en el Aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado, Octaedro-ICE, Barcelona.

Paul, Richard, Elder, Linda, (2003) La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas, www.criticalthinking.org, (pdf)

Perrenoud, Philippe. (2010) Construir competencias desde la escuela. Alejandría Distribución Bibliográfica, S.A. de C.V.

Tobón, Sergio. (2006) Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones, Bogotá.

Betancourt, Z. Sonia et al, Metas educativas 2021, Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Psicología de la universidad de Nariño, 2010,
http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/METAS2021/R0846_Betancourt.pdf (14/10/12)

La característica principal del Egresado UVM
www.uvmnet.edu/praxis/presenta/Cambio.ppt (18/09/2012)

Carriles Ortíz, M.G. et al, Efectos de una estrategia educativa participativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería,
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412012000200009
(14/10/12)

Cañete Valderon, J. M. Desarrollo de la competencia “Pensamiento Analítico” mediante tácticas de arquitectura de software. P. 327.
<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/11792/a39.pdf> (19/12/18)

Crispín B., M. L., Gómez, T., Ramírez, J. C., Ulloa, J. R., Guía del Docente para Desarrollo de Competencias., IBERO Ciudad de México, 2012,

http://www.iberomx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/Guia_docente_desarrollo_competencias.pdf (28/12/18)

Criterios de Desempeño y Orientaciones Didácticas para la Formación en Competencias Genéricas de la UIA (Primavera 2005)

<http://formaciondeprofesores.iberomx/uploads/apoyosgrales/8880fc4d54192261429e2918614372a0.pdf> (28/12/18)

Desarrollo histórico del concepto de competencias

<http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/intap/2.pdf> (13/10/12)

Doménech B. Fernando., La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa, Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (SAP001)

<http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf> (26/12/18)

Fedorov, F. Andrei N., Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual,

Revista Iberoamericana de Educación <http://www.rieoei.org/deloslectores/1218Federov.pdf> (14/10/12)

Fustier, Michel., Resolución de Problemas: Diez módulos destinados a los responsables de transformación educativa. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires

<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/modulo07.pdf> (10/11/18)

Jonnaert, Philippe, Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M., Revisión de las competencias como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente,

La definición y selección de competencias clave

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> (27-09-12)

H@bitat puma, <http://www.salononline.unam.mx/habitat/moodle/> (24/10/12)

León, A. et al. El pensar: ¿Un asunto de psicología? Journal of Behaviour, Health and Social Issues. Vol. 1 num. 2 11-2009 P.91

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/jbhsi/article/viewFile/18810/17861> (19/12/2018)

López Aymes, G., Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII Ene/Dic, 2012 Núm 22. pp. 50, 56 y 57

http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf (26/12/18)

Moreno, Tiburcio, El currículo por competencias en la universidad. Más ruido que nueces, Rev. educ. sup. Vol 39 no.154, México abril/junio 2010

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-27602010000200004&script=sci_arttext (14/10/12)

Murillo, Paulino, Nuevas formas de trabajar en la clase: Metodologías activas y colaborativas, Universidad de Sevilla, 2007.

<http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/3a.pdf> (25/10/12)

Observatorio de reformas educativas, Universidad de Quebec, Montreal, Julio 2006

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf (19/10/12)

Téllez T., Nayelly. Ensayo sobre el diseño de Ambientes de Aprendizaje, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n3/e3.html> (26/12/18)

Tobón, S. Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca, Proyecto Mesesup 2006, 5.

https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
(19/12/18)

Touriñán, J. M., Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. Universidad de Santiago de Compostela. Revista Portuguesa de Pedagogía, Extra-Série 2011, 283-307.

<https://www.liberquare.com/blog/content/intervencioneducativa.pdf> (08/11/2018)

Zúñiga S., María, Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico. Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2011, <http://www.cite2011.com/comunicaciones/Escuela/166.pdf> (13/10/12)

Anexos de la Investigación

Anexo 1

Situación Problema

- The objective of this unit is to develop the critical thinking in the students.

Barbara Conrade is a sales manager for the Harrison Hotel. Barbara just received a bulletin from the city Convention and Visitors Bureau with a list of city-wide and large conventions due in town for the next year. She notices a medical group nine months out booked at a local competitor that will fill that hotel. A few hours later, Barbara receives a call from a group leader asking for guestroom and meeting space over the same period as the medical group. The hotel currently has the guestrooms and meeting space to fill the request.

Questions: What factors should Barbara consider in deciding whether to take the group? Under what circumstances would it be better to take the group and under what circumstances would it be better to close out group sales and concentrate on transient business for this period?

Este no es un examen. Responde sinceramente, de acuerdo al orden presentado (esto es, responde las preguntas en el orden que se presentan por favor). Tienes 20 minutos para leer la situación y proporcionar las siguientes respuestas de forma clara y concisa (en forma de listado o respuestas completas y sin vaguedad).

1.- ¿La información proporcionada te es suficiente para sugerir una respuesta al respecto? Si/No ¿por qué? Si la respuesta es no, ¿qué información adicional requieres?

2. ¿Qué proceso consideras tienes que seguir (si tuvieses que explicar a alguien qué haces des de un inicio al final) para dar la respuesta? Detállalo.

3.- ¿En base a qué das respuesta a este caso? ¿Tu imaginación? ¿Tu experiencia? ¿Lo que sabes de semestres previos? No sé, lo que importa es dar una respuesta, etc.

4.- ¿Qué información (lista de conocimientos) crees que requieres para proporcionar una respuesta válida? y ¿Por qué?

5.- ¿Sabes cuál es el objetivo de esta materia? ¿Para qué sirve?

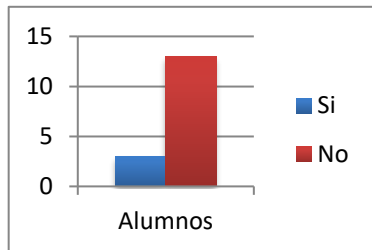
6.- ¿Cómo te sientes respecto a este semestre de recibir esta materia en inglés?
¿Consideras que será igual que cualquier otra materia o se dificultará? Si/No ¿Por qué?

7.- En inglés responde a la pregunta que el caso te requiere.

Anexo 2

Respuestas a las 7 preguntas del caso diagnóstico

1: ¿La información proporcionada te es suficiente para sugerir una respuesta al respecto? Si/No
¿Por qué? Si la respuesta es no, ¿qué información adicional requieres?



La mayoría de los estudiantes optaron por “NO” (13 personas) y lo justificaron con “requieren más detalles como tipo de servicios solicitados, ocupación del hotel, fechas precisas, número de personas, tarifa...” Todos estos argumentos son válidos y necesarios para ser asertivo en la respuesta.

De quienes indicaron “SI” (3 personas), sólo una persona justificó su respuesta, “... con lógica, su criterio y lo que llevan aprendido previamente.” Sin embargo, por las características de la situación dada estos argumentos no alcanzan para hacer un juicio pertinente; pero el alumno al desconocer la respuesta adecuada da por hecho que lo que recomienda es suficiente.

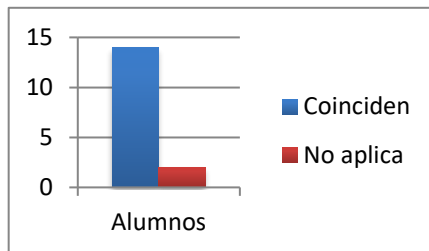
2. ¿Qué proceso consideras tienes que seguir (si tuvieras que explicar a alguien qué haces desde un inicio al final) para dar la respuesta? Detállalo.

La idea de esta pregunta era que indicaran el proceso que seguirían para dar una respuesta en clase (como estudiante) a esta situación, sin embargo; 13 contestaron como si fueran parte del hotel, 1 respuesta no tiene nada que ver con lo solicitado y 2 lo hicieron como era la intención. Por lo tanto, no todos los estudiantes identifican o son conscientes del proceso que siguen.

En el caso de los dos estudiantes que respondieron de acuerdo a “la intención de la pregunta” indicaron en el siguiente orden: “Leer atentamente el texto, deducir alternativas,

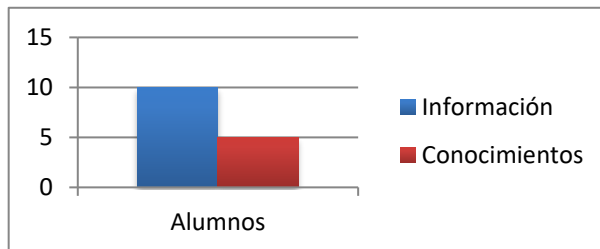
señalar pros y contras, analizar la situación, leer las preguntas que se pide contestar, identificar los parámetros que se piden, separarlos y dar una respuesta.”

3: ¿En base a qué das respuesta a este caso? ¿Tu imaginación? ¿Tu experiencia? ¿Lo que sabes de semestres previos? No sé, lo que importa es dar una respuesta, etc.



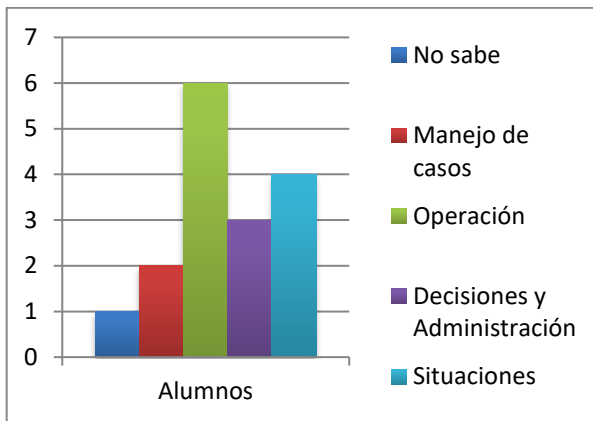
Hubo una coincidencia de 14 estudiantes en: “a los ejemplos de clase, experiencia de sus prácticas, lógica e imaginación” y 2 respuestas no se relacionan con lo preguntado.

4: ¿Qué información (lista de conocimientos) crees que requieres para proporcionar una respuesta válida? ¿Por qué?



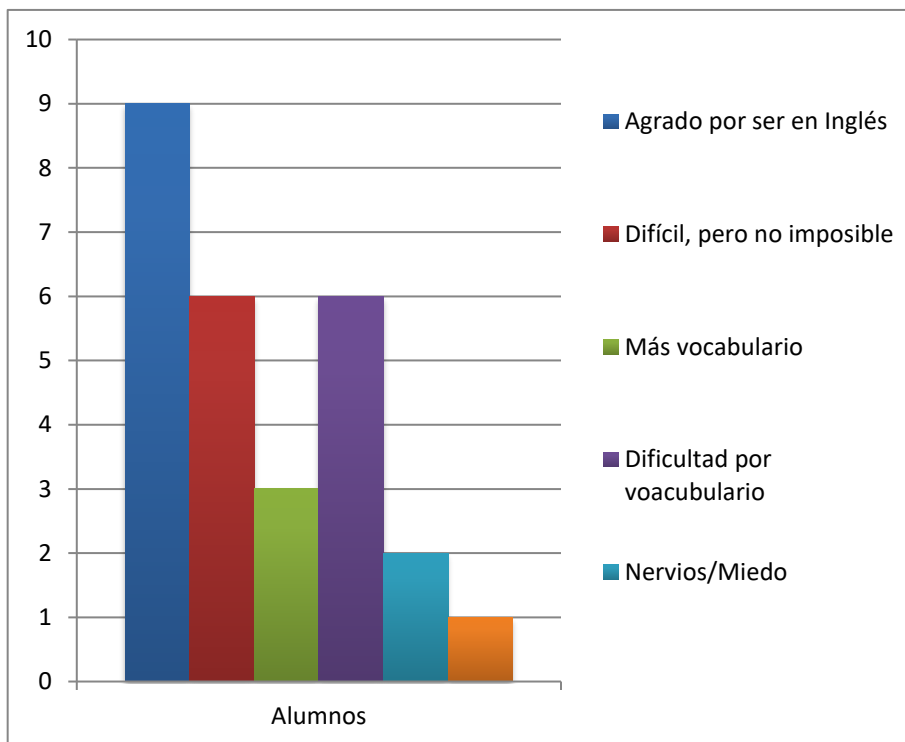
Dos terceras partes del grupo utilizó el contexto para dar respuesta y nuevamente se colocan como parte del mismo y muestra que un caso favorece la inmersión del estudiante a contexto. Sólo una persona dejó esta pregunta sin respuesta.

5. ¿Sabes cuál es el objetivo de esta materia? ¿Para qué sirve?



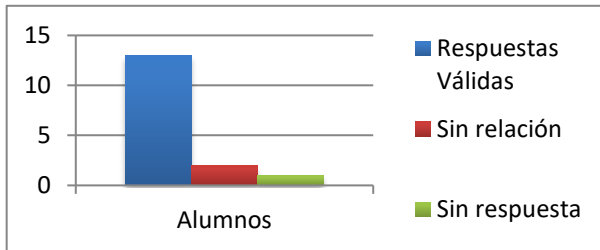
Hay que señalar que cuando se realizó esta intervención era la tercera sesión con este grupo y previamente se les había proporcionado información al respecto; 1 persona indicó no saber, 2 menciona que “para resolver casos como el que se presenta”, 6 mantienen la visión operativa, 3 se refieren a toma de decisiones y administración y 4 mencionan el manejo de situaciones.

6. ¿Cómo te sientes respecto a este semestre de recibir esta materia en inglés? ¿Consideras que será igual que cualquier otra materia o se dificultará? Si/No ¿Por qué?



En general se percibe que no hay predisposición, más bien es una expectativa positiva, en algunos casos incertidumbre en cuanto a su habilidad para manejar la materia por la auto-percepción de su desempeño con el idioma; en cuanto al vocabulario se considera un factor en contra por no conocerlo.

7. En inglés responde a la pregunta que el caso te requiere.



De las respuestas que proporcionaron dos no se relacionan con lo que se solicita y 1 no respondió, las otras respuestas corresponden, pero son escuetas; se concretan a dar opciones, pero no una decisión precisa.

Anexo 3

Evaluación

General instructions:

As this is work presented for grading, it is the student's responsibility to provide **answers in a neat and legible presentation**. In the case of insufficient respect of the above recommendation, **the grade may be reduced up to 0.5 points**.

Specific instructions: Detail and complete numeric calculation must be included in the exercises. If the student just writes the final result and it is correct, then that answer will be graded as 25% correct. Remember, you must show your ability in answering the questions, not just write words without content. Please write your name on all your answer papers provided and make sure all papers are paper clipped together at the end of the exam.

I) Answer: (1 point each)

1. The concept of Revenue or Yield Management is:

- a) The organization of the resources and a technique to sell at the highest price.
- b) The cost and sell to the highest price in the different markets.
- c) A technique used to maximize revenues and optimize the use of resources.
- d) The highest possible rate and cost.

2. A hotel room is a perishable product because:

- a) A hotel room should be sold to the highest possible rate.
- b) A hotel room that remains unoccupied for a night loses all its value for that night.
- c) A hotel room that remains unoccupied can be sold the next night.
- d) A hotel room should perish each day of the year.

3. In a Revenue Management meeting some of the participants that must be are:

- a) The General Manager, Food & Beverage Mgr., Human Resources Mgr., Rooms Division Mgr.
- b) The General Manager, Sales Mgr., Food & Beverage Mgr., Rooms Division Mgr.
- c) The General Manager, Food & Beverage Mgr., Rooms Division Mgr., Maintenance Mgr.
- d) All the managers in the hotel.

4. Willingness to help customers and provide prompt service refers to:

- a) Empathy
- b) Assurance
- c) Responsiveness
- d) Reliability

5. Hotels need to determine Revenue Management strategies for both high and low demand periods.

Low Demand tactics to increase revenue and occupancy in the hotels are.

- a) Sell value and benefits, offer packages, remove stay restrictions, lower rates, keep discount categories open.
- b) Offer stay-sensitive price incentives (provides a discount for guests who stay longer), stay controls, offer packages.
- c) Sell value and benefits, offer packages, guarantee all reservations, lower rates and increase rates.
- d) Offer stay-sensitive price incentives (provides a discount for guests who stay longer), price control, remove stay restrictions.

6. To calculate the ADR you need:

- a) The revenue of the period and the occupancy percentage
- b) The revenue per available room of the period and the rooms in the hotel
- c) The revenue per available room of the period and the rooms sold
- d) The revenue of the period and the rooms sold of the period

7. Which of the following statements is true?

- a) Room Rate Achievement Factor represents the percentage of the rack rate the hotel receives.
- b) Room Rate Achievement Factor represents the percentage of average room rate the hotel receives.
- c) Room Rate Achievement Factor represents the percentage of discount the hotel receives.
- d) Room Rate Achievement Factor represents the percentage of revenue the hotel receives.

8. Forecasting is the most important tool for Yield Management, the first step to Forecast is gathering Information, in things to know about community happenings is:

- a) How many transient and group rooms were occupied on the same day and previous year?
- b) What rates were in effect and what rates were the guests willing to pay?
- c) Any new road construction plans that might affect the hotel?
- d) What controls were in effect influenced by the balance of supply and demand?

9. If quality is constant and price increases, then value:

- a) Decreases
- b) Increases

II) Calculate

1. Frank is the Revenue Manager at the 180-room Pearl Suites. Disappointed in his occupancy rate last year, he decided to reduce his room rates this year by 10% to help to increase sales and improve his RevPAR. This action resulted in an upswing in occupancy, from 75 percent last year to 85% this year; an increase of 13.3 percent.

Last year, Frank's controllable operating costs were \$61.00 per room. This year, they rose to \$62.00 per room, an increase only of 1.6%. Help Frank better understand the overall results of his rate reduction strategy by completing his hotel's May operating performance worksheet and then answering the questions that follow.

Hawthorne Suites May Performance

Statistics	Last May	This May
Occupancy %	75%	85%
Rooms sold		
ADR	\$129.99	\$116.99
Rooms Revenue		
RevPAR		
Controllable operating costs		
GOP (Gross Operating Profit)		
GOPPAR		

A) What was Frank's RevPAR last May? _____

B) What was Frank's RevPAR this May? _____

C) What was Frank's GOPPAR last May? _____

D) What was Frank's GOPPAR this May? _____

E) Compare Frank's GOPPAR performance this year versus last year. How effective do you believe Frank was in devising and implementing is revenue optimization strategy?

2. You are working at the Mercure Hotel which is located near Orly airport in Paris. The majority of your business is obtained from the commercial segment, but you also have groups of tourists and airline crews. Over the past year, the hotels around the airport have operated as shown in the table below. Tomorrow you have a meeting with the sales department of your hotel and you want to show them a comparison of the business done by all the hotels in the commercial market during that year. Round up the room nights. Show one operation of each data that you are calculating.

			Commercial				
HOTEL	Number of rooms	Occ %	Demand	Room night	Fair share %	Market share %	Penetration Factor
Mercure	400	85	60%				
Sofitel	350	75	55%				
Forum	200	62	40%				
Aeroporto	250	90	75%				
TOTAL			-				-

How would you describe the Mercure Hotel's competitiveness compared with the other hotels in its competitive set? Which indexes will you use?

3. Consider the last year results from the hotel Three Olives.

Number of rooms	750
Average Room Rate	\$130
Average Occupancy rate	40 %
Rack rate	\$ 180

Using the information above, answer:

- a) Number of rooms sold in a year
- b) Total Rooms Revenue
- c) RevPAR
- d) Yield Percentage

4. Assume a hotel with 50 rooms, an average occupancy of 74%; double occupancy of 60% and 40% of single occupancy. The ARR obtained from the Hubbart Formula was \$72.92 (doubles are \$10 more than singles). **Calculate the price of Double and Single Room Rates.**

5. A large hotel costs US \$60'000,000 and has 390 rooms. Calculate the minimum ARR.

6. Lifesaver (4 points) Mike Allott has bought a plot of land in order to build a motel on it. His architect calculates that he can fit twenty rooms onto the site, plus appropriate car parking and access routes, a restaurant, a small swimming pool and the necessary stores and offices. He estimates that the building and equipment will cost him US\$610,000. He proposes to borrow US\$50,000 from the Federal bank, paying 12% interest and the remainder capital from his own fortune.

Mike decides that he wants a return of 18 per cent on his investment, though he recognizes that about 30% of this will be taken in tax. He estimates an occupancy rate of 70% and goes on to calculate the required average room rate. **Help him to calculate the average room rate.** Some useful information is as follow:

Insurance	5,000
Other fixed charges	22,900
Undistributed Operating Expenses	25,600
Restaurant	15,000
Bar	34,000
Estimated Room direct operating expenses	45,000