

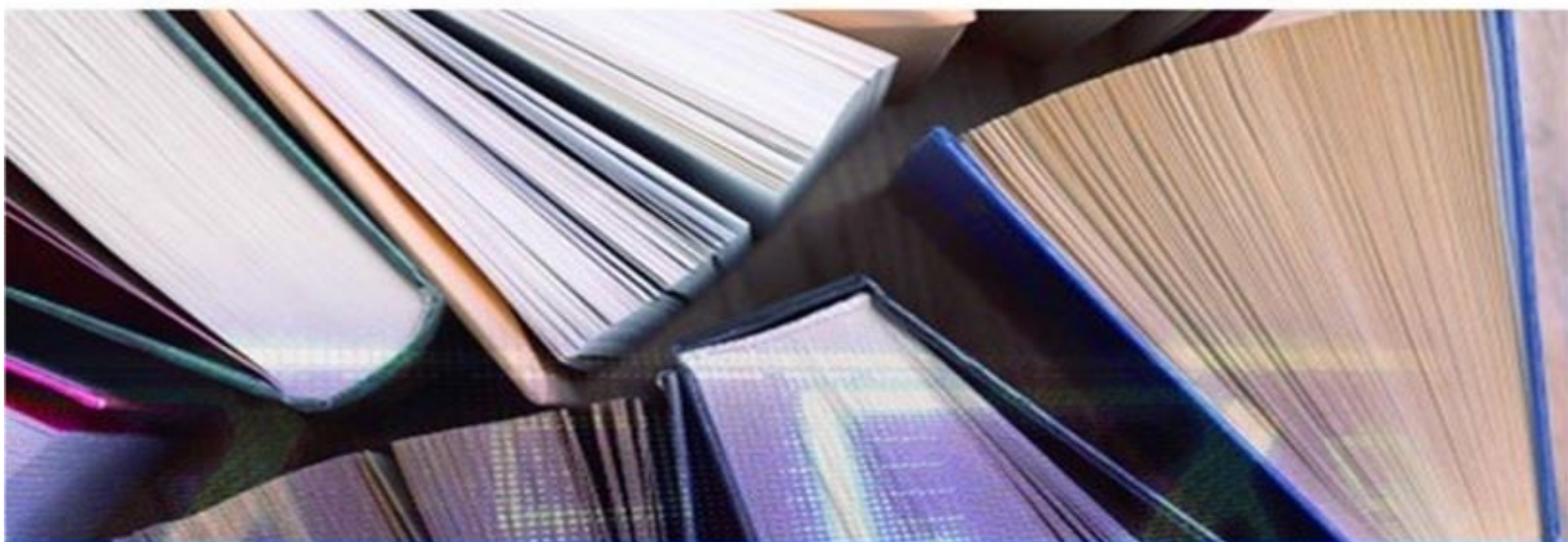


Inicio / Más números / Vol. 3 Núm. 8 (2020): Revista RedCA (octubre 2020 - enero 2021)

DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v3i8>

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA



Volumen. 03

Número. 08

(octubre 2020 – enero 2021)

Índice

Construcción subjetiva de la experiencia de los adolescentes-jóvenes de secundaria.....	3 - 18
--	---------------

Juana Yesenia Cruz Ramírez

La investigación educativa sobre la formación de biólogos en México: Una mirada a través del tiempo.....	19 - 48
---	----------------

Adalberto Aguilar León

La adaptación a la tecnológica en la educación: una situación emergente.....	49 - 61
---	----------------

Isaí Alí Guevara Bazán, Jorge Martínez Cortés, Ángel Augusto Landa Alemán

Conocimientos y saberes de los profesores de primaria sobre la conquista de México: una exploración a través de la lectura de fuentes históricas.....	62 - 78
--	----------------

Geovanny Bello Cortés, Gerardo Morales García

La colección digital de cuadernos de historia en la educación básica: una fuente documental para la investigación de las prácticas escolares en México.....	79 - 102
--	-----------------

María Guadalupe Mendoza Ramírez, Rodolfo Cruz Bustos, Rodolfo Huerta González

Experiencias de innovación en la práctica docente en educación superior. De la reflexión a la acción.....	103 - 123
--	------------------

Rosamary Selene Lara Villanueva, Maricela Zúñiga Rodríguez

Educación geográfica: resultados y experiencias sobre la pesquisa documental.....	124 - 135
--	------------------

Katherine Dayanna Arévalo Suárez, Daisy Carolina Sánchez Sánchez, Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

El Legado Pedagógico De Dorothy Lee Y Paulo Freire.....	136 - 158
--	------------------

Azril Bacal Roij

Hábitos y prácticas sobre la lectura y la escritura de los alumnos del plantel 1 “Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México.....	159 - 181
---	------------------

Alejandro Ramos Trejo, Lourdes Josefina Avendaño Reyes, Eva Luz Irene Luna Vargas, Mónica Chaparro Esquivel

Estado emocional en alumnos de Nivel Superior de universidades Públicas/Privadas tras la contingencia del SARS COV2.....	182 - 191
---	------------------

Alejandra Karina Perez Jaimes, César Uziel Estrada Reyes, César Enrique Estrada Gutiérrez

Reseña

Reseña del 1er. Coloquio de Investigación Educativa del Nivel Medio Superior.....192 - 191

María del Rocío García de León Pastrana, Ana María Olazábal Carpio, Anayansi Trujillo
García

Construcción subjetiva de la experiencia de los adolescentes-jóvenes de secundaria

Mtra. Juana Yesenia Cruz Ramírez, Mexicana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8602-6874>

yeseram9@hotmail.com

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Recibido: 21 de junio del 2020

Aceptado: 28 de septiembre del 2020

Resumen

En este artículo se entrelazan referentes epistémicos, teóricos y empíricos que permiten comprender la construcción subjetiva de los adolescentes-jóvenes de secundaria desde un posicionamiento con base en el pensamiento postabismal y la perspectiva configuracionista, ambas propuestas conllevan a repensar al sujeto juvenil como protagonista de su propia constitución subjetiva. En ese sentido, asumo a la investigación como un constructo social que implica una interrelación entre la investigadora con los investigados en un horizonte de igualdad, reciprocidad y alteridad; considerando al sujeto singular, histórico, con experiencia y en constante formación, en una constante reconfiguración de su propia subjetividad. Aquello me permitió repensar a la secundaria como un escenario social habitado por los adolescentes-jóvenes cuyas voces dan cuenta de su constitución subjetiva, siendo que su experiencias no se reducen solo a procesos socializadores en un espacio instituido, sino que traspasan esos recorridos al tensar y dar sentido a la escuela como escenario de acción trastocando su vulnerabilidad y movilizándolos en una apropiación a la que se aferran de manera pasional a sentirse vivos; bajo condiciones de desigualdad y violencia ellos son expuesto a experiencias que los hace vibrar y saber de afectos o efectos, los adolescentes-jóvenes en la presente investigación son considerados como sujetos abiertos, sensibles, con ímpetu de una aventurarse a vivir, padecer y ser.

Palabras claves: construcción subjetiva, experiencia, adolescentes-jóvenes.

Subjective construction of the experience of high school adolescents-young people

Abstract

In this article, epistemic, theoretical and empirical references are intertwined that allow us to understand the subjective construction of high school adolescents-young people from a position based on post-abyssal thinking and the configurationist perspective, both proposals lead to rethinking the juvenile subject as the protagonist of their own subjective constitution. In this sense, I assume to the investigation as a social construct that implies an interrelation between the researcher and those investigated in a horizon of equality, reciprocity and otherness; considering to singular subject, historical, with experience and in constant formation, in a constant reconfiguration of his own subjectivity. That made it possible for me to rethink high school as a social scenario inhabited by adolescents-young people whose voices give an account of their subjective constitution, as their experiences are not only reduced to socializing processes in an instituted space, but they go beyond those routes by tensing and give meaning to school as a scenario of action by disrupting their vulnerability and mobilizing them to an appropriation to which they passionately cling to feel alive; under conditions of inequality and violence, they are exposed to experiences that makes them vibrate and know about affections or effects, adolescents-young people in this investigation are considered as open, sensitive subjects, with the impetus to venture to live, suffer and be.

Keywords: subjective construction, experience, adolescents-youth.

Introducción

El presente artículo se originó como parte de la discusión central de la investigación: “La experiencia de los adolescentes-jóvenes de secundaria en contextos de violencia”, realizada como doctorante en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). El debate giró en torno a la configuración subjetiva de los adolescentes-jóvenes desde la articulación entre lo estructurado y lo subjetivo como referentes constitutivos de su formación y transformación. Con el propósito de comprender los procesos de construcción subjetiva se aludió

a la horizontalidad mediante un desafío epistémico que tiene como punto relevante y central la dialogicidad en una posibilidad de reconstrucción a través de las narrativas de nuestras experiencias en el intercambio recíproco entre los investigados y la investigadora en la producción de conocimientos.

Para la construcción del artículo se retomó de la investigación mencionada, los posicionamientos epistémicos, teóricos y metodológicos asumidos, a partir de los cuales se abordó el objeto de investigación, así como los conceptos centrales que emergieron desde lo teórico y empírico con la intención de visibilizar el protagonismo de adolescentes-jóvenes como sujetos de conocimiento, experiencia e historicidad, con capacidades de resistir y construir en estrecha relación con el orden y la cultura, configurando horizontes que dan sentido a la constitución de la subjetividad como un modo de mirarnos y situarnos en el mundo desde nuestras diferencias y singularidades.

En ese tenor es importante considerar a la secundaria como el escenario social donde la construcción subjetiva cobra sentido a partir de las relaciones, interacciones de construcción y deconstrucción, un lugar de formación y transformación. Desde ahí comienza a visibilizarse la interrelación inicial entre adolescentes-jóvenes, experiencia, subjetividad y violencia, para entender los procesos de configuración de ellas y ellos en la secundaria.

El escrito conlleva una parte del trabajo de construcción, conocimiento y reflexión frente a la experiencia de constitución subjetiva, recuperando con ello mi implicación frente a un proceso de investigación que interpeló mi propia constitución personal y profesional en la experiencia de repensarme junto a otros en condiciones económicas, sociales y culturales, lo que me permitió un autoconocimiento sobre los modos de estar y ser en un contexto complejo. Y es a través de la epistemología crítica que me planteo el repensar la realidad social como la *articulación entre estructura, subjetividad y acción social* (De la Garza, 2018).

Para dar contenido a la misma, enuncio algunos aspectos: primero, hago referencia a los sustentos epistémicos y teóricos que construyen la subjetividad de los sujetos desde una horizontalidad como posibilidad de construcción sustentada en el pensamiento post-abismal y el configuracionismo; en un segundo momento, abordo las dimensiones teóricas que reconocen a la

experiencia en un proceso de reflexividad¹, diría Larrosa; en donde se manifiesta una transformación de ida y vuelta en el propio sujeto a partir de un acontecer que cimbra y desplaza sus conocimientos, sentimientos y relaciones con otros. En un tercer momento, de este proceso de construcción emergen voces de adolescentes-jóvenes de secundaria como un proceso generador de conocimientos, una posibilidad de comunicación entre distintos modos de ser y estar en el mundo. Para finalizar, dejo algunos referentes que dan apertura a otras miradas de construcción y transformación.

El pensamiento post-abismal y el configuracionismo

Con base al pensamiento post-abismal, el conocimiento se construye en un plano de igualdad de reconocimiento, dejando de pensar en lo otro como lo ajeno, lo extranjero, sino dentro de un ámbito de respeto y reciprocidad; parto desde la diversidad de saberes para repensar desde la sociología de las ausencias como una alternativa “para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo” (Santos, 2009, p.23), es a partir de conocimientos de lo/ los diferentes en la investigación que surge una necesidad de repensar-nos entre sujetos, reflexionando la relación entre estructura y subjetividad desde la perspectiva configuracionista particularmente con De la Garza (2018), reconociendo en la subjetivación la presencia de una estructuración y la posibilidad de actuar frente a una realidad concreta.

Mirar del otro lado de la línea, aquella que si bien reconoce la configuración del sujeto donde suele mirarse solo el plano estructural, pero no lo estructural en lo subjetivo. El configuracionismo apertura a reconocer esa posibilidad de implicación en el proceso de investigación con los sujetos que investiga, para reconocer e integrar en la investigación el proceso de conocimiento.

¹ Para Larrosa (2006), la *reflexividad* tiene que ver con el me de *eso que me pasa*. Es la reflexividad en termino de reflejo, de salida y regreso, de ahí que señale que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, “un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí (p.90)

Detenernos a comprender el tiempo, las circunstancias y los lugares en constante movilidad, considerando a la sociedad posmoderna como un modo de estar en el mundo, de imaginarios a través de los cuales los adolescentes-jóvenes construyen su identidad; por ello se hace necesario detenerse a repensar en los modos contruidos, considerando los conocimientos que nos han constituido desde lo discursivo y estructural, configurando así la subjetividad. Donde nos diría Santos (2010) el pensamiento ha operado desde líneas abismales de la exclusión, la monocultura, las prácticas deshumanas, negando con ello al otro y a los otros, estructurando el conocimiento moderno desde sus discursos e intereses.

Pensar en la constitución del sujeto en la modernidad conducía a considerar la razón y la libertad como aspectos esenciales para que el hombre llegara a la felicidad, para lo cual necesitaba la ciencia y la técnica para legitimar el deseo por el progreso; es aquí donde tanto la legitimidad como los discursos se relacionan como la necesidad de adaptación a un orden dominante que regula y controla todo acto individual y social. Entonces, la racionalidad científica, la obsesión por el sueño tecnológico y la administración de la libertad, son elementos estructurales para lograr un pensamiento uniformado, eficiente y productivo lo que se incorporaba a la subjetividad del sujeto como una condición natural y social dirigida al desarrollo humano.

Posteriormente, con la mundialización de los capitales y el crecimiento del sistema capitalista con base a la expansión de los mercados, se determinan formas de vida e imaginarios sociales impuestas bajo dicho mandato; sin embargo, no todo es enmarcado a ese orden, existen líneas de fuga que nos alumbran desde el pensamiento postabismal a mirar otras líneas de pensamiento que no reduzcan a la realidad ni al sujeto, sino que reconozcan que la construcción del conocimiento implica generar procesos de producción y valoración de diversos saberes, diversos sujetos, como enunciaría Santos, se apertura “desde el reconocimiento de que la exclusión social en su sentido más amplio adopta diferentes formas según está determinada por la línea abismal o no abismal (2010, p. 31). En el caso de la presente investigación, se reflexiona sobre los adolescentes-jóvenes desde sus distintos espacios, saberes y estéticas que muchas veces son negados por el mundo adulto mediante reglas, prejuicios, estéticas occidentalizadas, legitimados por una élite imponiendo lo aceptable de acuerdo con leyes universales, y donde cada uno de los pensamientos y acciones deben estar supeditadas a ese orden.

Desde esa mirada se acogen los nuevos problemas del mundo globalizado frente a las necesidades de los sujetos por sobrevivir, autoconocerse, repensarse desde lo impensable del pensamiento occidentalizado-abismal, una visión crítica da apertura a la posibilidad de un pensamiento alternativo, una construcción epistémica que no solo visibilice las estructuras de poder y saber, sino que a partir de ese orden social reconstruya el poder y saber desde la construcción ética y política desde los sujetos, diría Santos (2010) de los de abajo, los invisibilizados.

El pensamiento postabismal y el configuracionismos permiten reflexionar la realidad y la construcción del conocimiento desde otros matices para ir comprendiendo la construcción subjetiva de los adolescentes-jóvenes de secundaria en contextos de violencia. De la Garza con el configuracionismo sustentó en el proceso de subjetivación la presencia de lo estructural² y la reconfiguración como una posibilidad frente a una realidad en constante movilidad; esta perspectiva me permitió reconocer al sujeto como creador de la transformación social que hoy se hace urgente para dismantelar los discursos bajo los cuales la subjetividad juvenil se ha soslayado, y por tanto, la violencia que emana del mismo orden; en otro momento, para reflexionar otros modos de reconfiguración mostrados como una transformación que emite ecos de alternativas de reconfiguración subjetiva, la implicación del investigador se hace presente desde lo que pasa y nos pasa, como ese acontecimiento que deja marcas de huellas para continuar caminando por senderos éticos y políticos, reconfigurando a partir de rupturas e interacciones con factores estructurales y posibilitadores que mediante contradicciones y tensiones de poder van entrelazándose en esos procesos constitutivos, entonces “el problema principal no es dar cuenta de lo dado, sino de lo dado-dándose, no como simple devenir, sino como articulación de la voluntad con condiciones dadas-dándose” (De la Garza, 2018, p.215)

El acercamiento a la comprensión de la experiencia de los adolescentes-jóvenes de secundaria en contextos de violencia analizando las relaciones entre estructuras y subjetividades

²Cuando aludo a la estructural me remito a las reglas, instituciones (escuela, familia, iglesia), discursos, jerarquizaciones, objetos, valores, interacciones que acondicionan, presionan, inducen y vigilan el cumplimiento de un código de conducta, que al no acatarse por los sujetos son sancionados, se establece un orden que delimita sus espacios de acción con base a una racionalidad que establece una lógica y un fin.

se abordó desde la noción de configuración con base en el sustento De la Garza (2018) que la explica como una red que permite acceder a códigos subjetivos, estructurales, funcionales:

Con articulaciones de claras a oscuras, permite captar mejor ese dinamismo y analizar las potencialidades de especificación de lo ambiguo a través de prácticas. Es decir del espacio de posibilidades para la acción no puede ser visto como una jaula de hierro (De la Garza, 2018, p. 233)

La racionalidad instrumental bajo las cuales organizamos y pensamos nuestra realidad, y por tanto establecemos nuestras interacciones; bajo esa mirada somos producto de un sistema y nuestra función social es una simple reproducción social de los adultos a los jóvenes, una lectura limitada en el proceso de configuración. Sin embargo, para De la Garza la estructura no se reduce a las relaciones objetivadas, “en esta medida no son puramente físicas sino intersubjetivas, para ser subjetiva tiene que implicar un mínimo de reflexividad, de reconstrucción o verificación de significados” (2018, p.11); el autor considera que existe una multiplicidad de interacciones, las cuales emanan de estructuras pero no se detienen, sino al contrario se continúan movilizand, interactuando y actuando creando sentidos.

Por lo tanto, los jóvenes se encuentran inmersos en estructuras donde la violencia se hace presente en la escuela, la familia y la comunidad; es a través de sus acciones y prácticas que se reconfiguran las formas de actuar e interactuar con esas estructuras, y donde se producen otros modos de ser y estar en la sociedad; a partir de las relaciones entre sujetos frente a múltiples códigos se da sentido a situaciones concretas, generando así una continua e inacabada relación entre estructura, subjetividad y acción.

Entonces, a la subjetividad habría que entenderla como un proceso de dar sentido por parte de los sujetos sociales, posibilitando que entre estructuras objetivadas y acciones la subjetividad sea una mediación necesaria. Para los jóvenes de secundaria, esa configuración subjetiva se hace presente a partir de sus lugares, códigos, interacciones, cultura, pero sobre todo en cómo han vivenciado la violencia en esa mediación necesaria, diría De la Garza.

A partir de las acciones que son parte del sujeto en una relación (conocer, sentir y accionar), es fácil localizar ciertas estructuras y sentidos que permiten a los sujetos tomar decisiones; en otros

momentos estas acciones están en constante reconfiguración en una realidad caleidoscópica³ con componentes simbólicos diversos donde las narrativas con los jóvenes expresan parte de las relaciones entre estructura, subjetivación y acción.

La reconstrucción de las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones, particularmente de las configuraciones subjetivas concretas no pueden ser reducidas a una teoría general, porque la realidad en parte objetiva y en parte subjetiva se reconstruye permanentemente por medio de una multirreferencialidad como una necesidad de diversas lecturas psicológicas, organizacionales, institucionales y sociológicas, todas estas complementarias, completamente heterogéneas las unas con respecto a las otras. Cabe destacar, nos diría Ardoino (1998), que la multirreferencialidad no pretende agotar la riqueza del objeto sino visibilizar distintos puntos de vista con respecto a la realidad social compleja siendo una de sus atribuciones no estar totalmente determinada únicamente por elementos estructurales, sino que en ambos mundos objetivo y subjetivo se vinculan en la construcción del conocimiento y las interacciones sociales como un proceso social que emana sentidos y significados en una realidad de reconfiguración constante que apertura posibilidades diversas de estar.

Experiencia adolescentes-jóvenes de secundaria, aproximaciones conceptuales

Entender a la experiencia como un proceso de subjetivación⁴ desde una lectura a partir del saber histórico que apertura con base en el texto de la historia de la sexualidad Foucault (1999) como un proceso histórico de correlación en el que se entrelazan la formación de los saberes, los sistemas de poder que regulan su práctica y formas de subjetividad en las que constituyen en su propia interioridad, desde lo que para Foucault sería, “*el arte de la existencia*”⁵.

³ “Que no hay acción pura ni metas puras, pero sí predominio mediado de algún tipo”, ya que la realidad así como las relaciones sociales desde el posicionamiento explícito por De la Garza señala que cuando hace referencia a lo *caleidoscópico* como las diversas aristas de algún problema, como económico, político, cultural (2018)

⁴ Para Foucault analizar “el sujeto” era iniciar a “buscar cuáles son las formas y las modalidades de la relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y se reconoce como sujeto (1999, p.9)

⁵ Las prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conductas, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo (Foucault, 1999, p.14)

Desde una lectura sociológica de crítica a la modernidad para Touraine (2000), se comprende como una construcción del sujeto de la experiencia que reúne al “*hombre interior*” de la cultura, al “*mundo exterior*” de las técnicas y mercados para hacer emerger al sujeto capaz de asociar en una experiencia de vida la racionalidad instrumental y la identidad cultural y psicológica, como una voluntad que da sentido a su vida personal y social.

Ambos autores convergen en la construcción subjetiva del sujeto desde acontecimientos históricos dados (lógica instrumental, sujeción al orden social), en el caso de Foucault y Touraine, a partir de la crítica a la modernidad comienzan a vislumbrar otros horizontes de constitución por parte del mismo sujeto que es capaz de reconstruirse a sí mismo mediante un reconocimiento propio como objeto de conocimiento y sobre las prácticas que permiten transformar su modo de ser.

Y desde una dimensión pedagógica con Larrosa, nos permite acceder a la reflexividad como “un principio de transformación” que apertura el reconocimiento de la interioridad de uno mismo en un devenir plural, creativo y bajo esa enunciación, la experiencia es “*eso que me pasa*”; se entrelazan las dimensiones enunciadas en el proceso de formación a partir de la exterioridad, subjetividad y pasión, esta última como una acción que nos lleva a desplazarnos a un lugar distinto.

Esta constitución de la experiencia nos hace repensar nuestra propia manera de configuración de lo que *me pasa*, un antes y un ahora; en ese proceso de construcción subjetiva en el cual nos posicionamos como un sujeto de experiencia interpelada por nuestra historicidad, mi personalidad, y mi sensibilidad.

Cada uno de los anteriores autores han brindado componentes teóricos que permiten en primer instancia, analizar y reflexionar los distintos posicionamientos subjetivos con respecto a la experiencia; en un segundo momento, las interacciones a través de las narrativas constituidas por la experiencia dan muestra de lo que somos, permitiendo reconstruirnos mediante una narrativa de la experiencia de sí, no es algo que se produzca en un soloquio, en un diálogo íntimo del yo consigo mismo (Larrosa, 2018).

Las dimensiones teóricas reconocen a la experiencia como un proceso de reflexividad, diría Larrosa en donde se manifiesta una transformación de ida y vuelta en el propio sujeto a partir de un

acontecer que cimbra y desplaza sus conocimientos, sentimientos y relaciones con otros, en acciones consigo mismos y quienes lo rodean.

Para Touraine (2000), la presencia del sujeto en el proceso de subjetivación enuncia la individuación desde la experiencia vivida como una resistencia en el proceso de reconstrucción de su propia identidad con base a una articulación del exterior al interior, como una experiencia de la acción del sujeto consigo mismo y con los otros, como un principio de alteridad en un plano de las diferencias donde construirse es parte constitutiva de la experiencia.

La experiencia estrecha vínculos con lo exterior, lo histórico, lo que acontece, de ese algo que no soy yo en un principio de alteridad-exterioridad, argumentado por Larrosa como “*eso que me pasa*”; lo que se relaciona con el acontecimiento del *qué* de la experiencia, en lo concerniente a la investigación, lo que les pasa a los jóvenes de secundaria en contextos de violencia que si bien es algo externo proveniente de un tiempo y espacio de manera dada, no es reducido a una generalidad, sino precisamente pasa en *mí* en lo que soy, pienso y siento; un principio de subjetividad, en donde el sujeto emerge en el nivel de la experiencia individual y la voluntad de cada uno para dar sentido a su vida (Touraine, 2000), donde la experiencia es siempre singular, donde cada uno la hace o padece de manera irrepetible y pluralista. La singularidad desde su propia experiencia, suya y de nadie más, que brinda sentido desde las huellas o recuentos de un pasaje recorrido, dándose a la vez apertura y movilidad en ese proceso de formación, reflexividad y transformación del propio sujeto en su propia constitución.

Para cada uno de los autores, ser sujeto de la experiencia conlleva a comprender al sujeto como productor en un campo de saber, poder, alteridad, subjetivación y pasión; reconociendo al sujeto, su constitución e interrelaciones con aconteceres y alteridades enmarcadas en tiempos y espacios que posibilita los devenires del proceso formativo presente, donde las relaciones surgen entre sujetos que dicen, callan, cuestionan e indagan; dando apertura a lo pedagógico en la escuela, por ser siempre, diría Contreras “experiencia de la relación y extrañeza del otro” (2010, p.17).

Bajo ese análisis, entendemos que la experiencia como *eso que me pasa* remite a la subjetividad del sujeto a partir de lo extraño, lo propio y las diversas acciones presentes en lo ajeno,

lo inaccesible que permite acontecer, reflexionar y transformar-me a partir del reconocimiento de quién soy en mi relación con los otros.

Compartiendo experiencias con los adolescentes-jóvenes de secundaria

Hacer referencia al sentido de la escuela secundaria es visibilizar a los sujetos que se construyen a partir de lo que son, aprenden y comparten, formándose en las relaciones consigo mismos y con los otros. Hablamos de los protagonistas de las microhistorias que otorgan conocimientos y acciones a la vida cotidiana escolar a partir de sus modos de ser y estar; pensamos en el sujeto históricamente en un tiempo y espacio, como el centro de acción. Como señaló Martínez (2012) el sujeto es potencia, posibilidad, poder constituyente, resistencia, voluntad de acción, solidaridad, pero también es debilidad, egoísmo, poder instituido, función social.

Por lo cual, cobra relevancia el reconocer a los sujetos sociales como portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículo o programa que la institución se propone desarrollar (Tenti, 2006 p. 27).

Es importante enunciarlos a partir de lo que ellos consideran que son, a partir de la horizontalidad asumida en la investigación realizada con los chicos de la escuela secundaria “Rey Netzahualcóyotl”, ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl; ellos antes de incluirse en una clasificación biológica o social, se reconocen desde sus modos de ser y estar, nombrándose como adolescentes-jóvenes desde lo que piensan y sienten que son dentro del espacio-tiempo que los ha constituido, sin la preocupación adultocéntrica de insertarse en una etapa lineal que determine su pensamiento y conducta, sino como un sujeto histórico “producido socialmente y que su autoconstitución pugna entre dos campos: instituido e instituyente” (Martínez, 2012, p.171).

En esa polifonía evocada en el espacio escolar, reflexionamos sobre las interacciones entre los diversos actores que socializaron a través de sus aprendizajes y experiencias en aulas y patios, como una autoeducación que enunciaría Dubet “en este sentido toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo” (1998, p.14), adquiriendo así la secundaria otro sentido que visibilizó el poder y saber entre los autores, jóvenes y adultos al intercambiar microhistorias construidas en el mundo escolarizado en el cual

estrecharon vínculos de identidad, por un lado con un mandato social, y por el otro en la reconstrucción de un mundo escolar donde aprenden a ser consigo mismos y con los otros, entonces la escuela también es:

Ese lugar donde se aprenden y olvidan cosas, donde se aprueban y suspenden exámenes, donde se difunden algunos saberes y donde se adquieren algunas destrezas y ciertas normas. Es ese lugar donde no sólo se enseña el conocimiento legítimo sino también el conocimiento esperado (la obediencia a la autoridad y el respeto a las reglas del juego) (...). Pero es también ese lugar donde suceden cosas divertidas, donde unos estudian lecciones y otros escriben en los cuadernos, donde habitan las ilusiones y en ocasiones también el desencanto, donde afloran las sonrisas aunque también emerge el llanto, donde se sufre con el dolor del fracaso y se goza con el placer del éxito, donde se dormita cuando sobreviene el hastío de las horas en la monotonía en las aulas y donde se escriben mensajes en los pupitres a golpe de bolígrafo o a punta de navaja (Lomas, 2002, p.17).

Lo que acontece en la secundaria ha traspasado la estructura hegemónica que dio paso a su funcionamiento, hoy es necesario reconocer a la escuela secundaria de los adolescentes- jóvenes como un espacio donde interactúan subjetividades para formarse y transformarse. Por lo cual, cobra relevancia reconocer a los sujetos sociales como portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar, y en especial con el currículo o programa propuesto a desarrollar por la institución (Tenti, 2006, p. 27).

Es por ello, que reconocer a los adolescentes-jóvenes como sujetos en proceso de formación, con poder⁶, saber y resistencia⁷ que reconstruye su propia subjetividad, posibilita mirar

⁶Definiendo el poder como un conjunto de acciones que tienen por propiedad influir sobre otras acciones; no es algo que se posea, sino que existe únicamente en ejercicio, pues se teje en las relaciones que esas acciones establecen entre sí. El poder, así entendido, revela un dinamismo que impide precisarlo sin tomar en consideración los aspectos que reviste y los factores que intervienen en su singularidad histórica; por ello, tampoco es algo fijo, ni una sucesión de estructuras (también fijas) que se relevan, sino una serie de multiplicidades inestables que se entrecruzan para dar forma a prácticas singulares de dominio y resistencia (Foucault, 1999)

⁷ Una resistencia que no sólo se contrapone a la lógica social de la clase hegemónica sino que visibiliza la diversidad de conocimientos, ideologías y relaciones sociales en el aula.

a la secundaria desde lo estructural y lo subjetivos ambos referentes constitutivos de su proceso formativo.

Ellos acuden a la escuela secundaria no solo para dar cumplimiento al deber, sino para estar y ser con los otros, amigos(as), novio(a) y demás seres vivos. En esa convivencia juntos, inventan símbolos, códigos, emblemas y estéticas para adquirir entre sí una identidad que tiende a instaurar su propia alteridad (Reguillo, 2003, p.112), aquella que manifiesta una manera de vivir, ver y sentir que dista del orden social determinado, de ahí la relevancia de los acompañamientos y espacios.

Los encuentros que los jóvenes adolescentes establecen con sus pares en dicho espacio están ceñidos por una madeja múltiple de emociones gratas y no gratas que los acompañan en su proceso constitutivo, donde la comunicación es un elemento importante para las relaciones intersubjetivas allí presentes; así mismos los desencuentros traen consigo diferencias, tensiones, conflictos y violencias como parte constitutiva de su subjetividad juvenil.

Por lo tanto, las experiencias de los adolescentes-jóvenes hacen referencia a los vínculos diversos con seres apreciados, y que han sido significativos al grado de retenerlos en su memoria como “una experiencia que nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma” (Larrosa en Contreras, 2010, p.102).

El adolescente-joven es un sujeto de la experiencia abierto a que algo lo conmueva y lo mueva en la creación de otros modos de ser, partiendo de esos momentos cotidianos sencillos que los hace sentirse vivos, el contacto con la naturaleza, una plática o reunión con su familia, o la relación con un maestro con el que aprendieron a bailar, cantar o a rebelarse, cada uno de estos acontecimientos deja huella en sus constituciones subjetivas de manera singular.

A manera de cierre

Caminar hacia el mismo lugar en momentos distintos de nuestra vida no nos da certeza, ni seguridad de haber llegado al punto específico, sino al contrario, ese momento de retorno es distinto cuando lo vislumbramos ya no como un punto de llegada sino como un punto de partida, y eso fue precisamente lo que me pasó en este proceso de investigación, al momento del cierre no concluyo con enunciaciones finales, sino con afirmaciones que nos dan apertura a continuar

conociendo y reflexionando en esa necesidad de convenir con el otro, un andar por el mundo desde nuestros saberes, igualdades, diferencias y alteridades.

Algunos puntos de apertura expuestos en la presente discusión inacabada con respecto a los procesos de construcción subjetiva de los adolescentes-jóvenes en contextos de violencia son los siguientes:

-Las enunciaciones contextualizadas en orden social y económico dominante, connotan a una lectura mutirreferencial con respecto a la construcción subjetiva de los adolescentes-jóvenes de secundaria, articulándose así referentes epistémicos, teóricos, y metodológicos que dan cuenta de los procesos de construcción de los conocimientos conllevados en el trayecto de esta investigación; ya que en el proceso de construcción subjetiva con base al pensamiento potsabismal y el configuracionismo permitió reconocer que en la experiencia de los jóvenes se hacen presentes la estructuración, la subjetivación y la posibilidad de actuar frente a una realidad pensada desde esta interacción.

En las relaciones con los adolescentes-jóvenes podemos afirmar que la experiencia se relaciona a partir de las implicaciones como sujetos singulares al encontrarnos en un horizonte de igualdad frente a una situación problemática que nos hizo contarnos sobre asuntos que nos inquietaban y necesitábamos evocar para reconocernos como sujetos expuestos, sensibles, vulnerables, críticos y resistentes; inmersos en procesos configuradores de subjetividad a partir de lo que nos acontece, fragmenta y violenta.

Otro hallazgo que emerge de la presente investigación es entender la experiencia de los adolescentes-jóvenes desde sus diversas interacciones presentes en la secundaria como un escenario social de identidad, pertenencia y resistencia; ello como una posibilidad de nuevas investigaciones al ser los adolescentes-jóvenes una realidad en constante movimiento como protagonistas que marcan diferencias en los momentos históricos donde transitan, y por lo tanto la tarea del investigador no se remite a contemplar lo dado sino a continuar caminando para buscar los puntos de encuentro y desencuentro, como una apertura al encuentro consigo mismo y con los otros.

La investigación abre otras interrogantes con respecto a los adolescentes-jóvenes, nos seduce a continuar andando en ese camino de formación que conlleva la experiencia de la investigación; una y otra vez nos encontraremos con esos hilos que comienzan a destejer historias y al mismo tiempo a tejer otros modos de comprender el mundo con matices de sobrevivencia humana.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1988). *Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación*. Conferencia dictada el 21 de noviembre de 1988 en la UAM-Xochimilco.
- Contreras, J. y Pérez N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. España, Morata.
- Corona, Sarah y Olaf K. (2012). El dialogo: metodologías horizontales en *Ciencias Sociales en El dialogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa-Gedisa.
- Dubet F. y Martuccelli D. (1998) *En la escuela*. España. Losada.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad I*. La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Historia de la sexualidad II*. El uso de los placeres. Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid. La piqueta.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. En: Aloma: revista psicológica, ciencias de `educacio i de l'sport. Blanquerna. Núm.: 19. Barcelona.
- Lomas, C. (2002). *La vida en las aulas*. Barcelona. Paidós.
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Acercamiento al uso de la categoría de "subjetividad política" en procesos investigativos en Claudia Piedrahita, Álvaro Díaz y Pablo Vommaro (Comps) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.p.p.177-176

- Reguillo, R. (2003). *Ciudadanías Juveniles en América Latina*. En CIDPA Viña del Mar.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires, Argentina. Clacso-Siglo XXI.
- Santos, B. (2010). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Para descolonizar occidente. Buenos Aires: CLACSO.
- Tenti, E. (2006). *Culturas juveniles y cultura escolar*. La educación secundaria en América Latina, prioridad de la agenda 2000, Braslavsky. SEP
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* México. Fondo de Cultura Económica.

La investigación educativa sobre la formación de biólogos en México: Una mirada a través del tiempo

Mtro. Adalberto Aguilar León, Mexicano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5742-5972>

aleon@uaem.mx

Centro de Investigaciones Biológicas

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Recibido: 18 de agosto del 2020

Aceptado: 22 de septiembre del 2020

Resumen

El desarrollo de la investigación en el campo de la biología no solo se remite al conocimiento del funcionamiento de la vida o su aplicación para la producción de alimentos, la salud, o el manejo sustentable de los recursos naturales. En paralelo, se ha generado también otro tipo de conocimiento, este último poco conocido, que tiene como propósito originar información confiable para comprender las distintas etapas, a los actores, a las instituciones y el análisis de las prácticas que se desarrollan en los espacios educativos donde se forman los biólogos. El artículo presenta un estado de conocimiento a partir de una revisión bibliográfica de productos de investigación educativa acerca de la formación de biólogos en México a nivel superior, desde su origen a principios del siglo pasado, hasta nuestros días. El trabajo se orientó a reconocer la diversidad de tópicos, intereses, enfoques y tendencias espacio-temporales, además de evidenciar la formación disciplinar y teórica de los autores. Estos elementos se constituyeron como estrategia de comprensión y análisis empírico que permitieron delimitar etapas analíticas que definieron la organización de los resultados. A partir de la construcción de este estado de conocimiento, se expone un panorama general de los tópicos y abordajes metodológicos en las investigaciones con respecto al tema, poniendo en evidencia, a partir de su análisis, un proceso de cambio considerable a través del tiempo, en el que es posible apreciar el tránsito de investigaciones meramente descriptivas, a problemáticas más complejas que permitieron distinguir y delimitar diferentes temáticas y etapas. El proceso de transformación y diversificación de los trabajos aquí mostrados se

traduce en la posibilidad de reconocer un nuevo campo de investigación que afronta nuevos desafíos para el presente siglo y aporta el primer estado del conocimiento referente a esta temática.

Palabras clave: Investigación educativa, formación del biólogo, carrera de biólogo.

Education research on the formation of biologists in Mexico: A look through time

Abstract

The development of research in the field of biology not only pertains to the knowledge of the function of life or its application in food production, health, or the sustainable management of natural resources. In parallel, another lesser known type of knowledge has been developed that has the purpose of generating reliable information about the different stages, the actors involved, the institutions and the analysis of the practices that are developed in education institutions where biologists are formed. This study submits a state of knowledge that arises from a bibliographic review of products of investigations on education regarding the formation of biologists in the higher educational levels in Mexico, from its origins in the past century until our current times. The study was oriented into recognizing the diversity of topics, interests, approaches, and space-time tendencies, in addition to the disciplinary formation and theoretical leanings of its authors. These elements were established as a strategy to comprehend and to serve for an empirical analysis that would allow us to delimit analytical stages that defined the organization of the results. From the building of this state of knowledge, a general panorama is exposed of the topics and methodological approaches in the research on the subject, and it puts in evidence from its analysis, a process of profound change through time, from which can be seen the transit from research that is merely descriptive to more complex problems that allows us to distinguish and delimit different themes and stages. The process of transformation and diversification of the research that are shown in this research, show the possibility of recognizing a new field of study that confronts

new challenges for the new millennium and contributes the first state of knowledge in this topic.

Key words: Education research, formation of biologists, career in biology.

Introducción

El desarrollo de la investigación en el campo de la biología no solo se remite al conocimiento del funcionamiento de la vida o su aplicación para la producción de alimentos, la salud, o el manejo sustentable de los recursos naturales. En paralelo, se ha generado también otro tipo de conocimiento, este último, poco conocido, que tiene como propósito originar información confiable para comprender las distintas etapas, a los actores, a las instituciones, así como las prácticas que se desarrollan en los espacios educativos donde se forman los biólogos.

El artículo presenta un estado del conocimiento sobre el desarrollo de la investigación educativa (IE) acerca de la formación de biólogos en México a nivel superior. El trabajo se construyó a partir de una revisión bibliográfica a través del tiempo que puede servir de base para profundizar en las líneas que en él se trabajan, pero también para el análisis de procesos históricos, de transformación de la enseñanza de la biología a nivel superior, o de otros campos.

La investigación recopila los trabajos publicados con respecto a la licenciatura en biología en nuestro país, desde su origen a principios del siglo pasado, hasta nuestros días, otorgando especial énfasis en aquellas investigaciones dadas a conocer en las cuatro últimas décadas. El propósito del presente estudio es distinguir etapas, subrayar su importancia, señalar sus aportaciones e identificar, tanto sus tendencias, como los caminos para fortalecerla en el contexto de las políticas educativas que han tenido lugar en México durante la primera década del siglo XXI y delinear los retos que se tienen que afrontar.

Se documenta la diversidad de tópicos de la IE en este campo y se muestra un panorama de la transformación, a partir del siglo pasado, de sus intereses, enfoques y tendencias; se pone en evidencia la formación disciplinar y teórica de los autores, así como la manera como ésta ha contribuido a abordar el tema desde muy diversas orientaciones. Se

incluyen trabajos historiográficos de la carrera en nuestro país, sobre el mercado de trabajo de los biólogos, acerca de sus espacios de formación, así como de sus trayectorias escolares y profesionales, hasta arribar a aspectos relacionados con su identidad, sus experiencias y su subjetividad.

Las publicaciones recuperadas permitieron distinguir tres etapas del estado del conocimiento de la investigación educativa desarrollada sobre la formación de biólogos en México; los resultados del estudio se presentan organizados en tres apartados que describen cada una de ellas. El primer apartado da cuenta de los trabajos publicados por los precursores de la biología en nuestro país; sus publicaciones acerca del origen de la carrera ponen en evidencia el nacimiento de la profesión a inicios del siglo pasado. El segundo apartado expone investigaciones donde los profesores, estudiantes y/o egresados de la carrera de biología aparecen como actores principales de la investigación educativa relativa al tema, mientras que el tercero, ubicado a partir del presente siglo, muestra la diversificación en intereses, enfoques y tendencias de los investigadores interesados en la formación de estos profesionales.

El conocimiento de la investigación educativa desarrollada en torno a la profesión permite apreciar que existe una actividad investigadora lo suficientemente relevante como para ser estudiada y desarrollada por una comunidad científica con una formación cada vez más sólida, que toma conciencia de sí misma como campo disciplinar.

Metodología

Este artículo se constituye como un estado de conocimiento acerca de la formación de profesionales de la biología en nuestro país; su propósito fue contar con un documento analítico, crítico, sistematizado y sintético que, basado en la producción académica, contribuya a comprender la formación de los biólogos mexicanos. La intención de los estados del conocimiento es visualizar perspectivas que orienten el desarrollo futuro de un campo en particular. Lo anterior permite, como asegura Weiss (2003) “identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas,

las tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción” (p. 597).

En ese sentido, Vickery (1970) afirma que este tipo de trabajos se realizan con diferentes propósitos, entre los cuales se encuentran “conocer la producción escrita de otros científicos en un campo específico, acopiar segmentos definidos de información de algún tópico en particular” (p. 154) o, como en este caso, compilar la totalidad de información generada con relación a una temática.

La investigación se deriva de una revisión bibliográfica (Gómez-Luna, Navas, Aponte y Betancourt, 2014) de 86 productos de investigación educativa acerca de la formación de biólogos en México a nivel superior, desde su origen a principios del siglo pasado, hasta nuestros días. En términos de rigurosidad de las investigaciones, el criterio de selección fue su publicación en revistas científicas impresas y electrónicas, presentadas como ponencias en congresos, como tesis de grado y de posgrado, como libros, o como capítulos de libros. Por la misma razón se excluyeron los artículos de divulgación, así como las publicaciones en diarios y periódicos.

La revisión, comparación y comprensión de distintos tipos de fuentes documentales se realizó a través de un abordaje sistematizado y organizado de acuerdo con la propuesta de Peña y Pirela (2007). En este contexto, el trabajo se orientó a reconocer la diversidad de tópicos, intereses, enfoques y tendencias espacio-temporales, además de evidenciar la formación disciplinar y teórica de los autores. Estos elementos se constituyeron como estrategia de comprensión y análisis empírico y permitieron definir etapas para la organización de los resultados.

La delimitación de las etapas permitió confrontar algunos resultados de este trabajo con aquellos derivados de los estados del conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en México. La finalidad de elegir este referente fue la de comparar afinidades y diferencias entre las publicaciones relacionadas con la formación de biólogos y el contexto nacional de la investigación educativa.

Resultados

En este estudio se lograron identificar 15 libros, 8 capítulos de libros, 40 artículos publicados en revistas científicas, 12 ponencias en congresos nacionales e internacionales, una tesis de licenciatura, 3 tesis de maestría y 7 tesis de doctorado, rubros considerados para su elección como criterios de rigurosidad.

Los resultados se presentan agrupados en etapas que permiten evidenciar distintos intereses, enfoques e inclinaciones espacio-temporales. Estos periodos se definieron a partir de tres puntos de referencia basados en el número y temática de las publicaciones recuperadas. La primera etapa ubica los trabajos iniciales relacionados con la formación de profesionales de la biología en México; la segunda, ubicada a inicios de los años setenta, da cuenta de un espacio de tiempo que inicia con una mínima producción sobre el tema, para posteriormente, durante los años ochenta y noventa, mostrar un crecimiento exponencial en el número de estas publicaciones. La tercera, ubicada a partir del inicio del presente siglo, se distingue por la diversificación y consolidación de este campo.

Inicios de la biología como profesión en México: los pioneros

Los primeros trabajos relacionados con la formación de los profesionales de la biología se remontan al año de 1915; uno de ellos, reportado por Cuevas y Ledesma (2006), da cuenta de un fascículo publicado en ese año por Alfonso L. Herrera, a quien se le reconoce por su lucha por establecer los estudios sobre biología en México. Se trata de un boletín difundido por la propia institución denominado “Inauguración de la Dirección de Estudios Biológicos”, instancia que sentó las bases en nuestro país para el estudio y enseñanza de la biología en el siglo pasado. Azuela y Guevara (1998) reportan la existencia de un folleto denominado “La biología en México durante un siglo” dado a conocer en el año de 1921 por el propio Herrera, en donde el autor describe la diferencia en el desarrollo de la biología en nuestro país, antes y después de la revolución mexicana, mientras que, en la Revista de la Sociedad Mexicana de Historia Natural, Herrera López (1939) describe el proceso de constitución de dicha Sociedad, cuyo objetivo fundamental, hasta la fecha, es promover la difusión y publicación

de los conocimientos que se generan en el campo de las ciencias naturales, así como los resultados originales de investigaciones científicas. Herrera seguirá presente en las publicaciones acerca del desarrollo de la biología en nuestro país, dado que representa el pilar más importante de dicha ciencia en México.

Enrique Beltrán, discípulo destacado de Herrera y considerado como el primer biólogo mexicano escribe “Panorama de la Biología mexicana” y “Consejos a los Biólogos”, ambos en el año de 1951; posteriormente, en 1956, “El biólogo en la conservación de los recursos naturales”. Doce años después, en 1968, da a conocer dos artículos en la revista de la Sociedad Mexicana de Historia Natural, el primero en alusión al Centenario de dicha Sociedad y el segundo en honor a su maestro que denominó, “Alfonso L. Herrera (1868-1968): Primera figura de la biología mexicana”. En 1977 publica “Medio siglo de recuerdos de un biólogo mexicano” y finalmente, en 1982, “La contribución de México a la Biología. Pasado, presente y futuro”. Estos trabajos componen un invaluable material para comprender el desarrollo de la profesión en nuestro país y constituyen solo una parte de la totalidad de su obra, la cual abordó distintos temas relacionados con el conocimiento de la biodiversidad mexicana.

Hasta el año de 1952, en que la Universidad Autónoma de Nuevo León crea su Facultad de Ciencias Biológicas y oferta la carrera de biólogo, solo era posible acceder a esta profesión en planteles ubicados en la capital de república; la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional constituían las únicas opciones. Trece años después, en 1965, se apertura un segundo programa educativo fuera de la zona metropolitana de la Ciudad de México en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, iniciando la multiplicación de la carrera en otras entidades del país, acompañada de un aumento considerable de la matrícula de biólogos en formación en México.

La figura de Alfonso L. Herrera resulta fundamental para comprender el desarrollo de la biología mexicana; aún más, parafraseando a Ledesma (2013), se trata del personaje que da identidad a la profesión. Su figura, indiscutiblemente, permanece hasta nuestros días

en el escenario de las publicaciones que, desde diversas perspectivas, pretenden comprender el avance y transformación de esta disciplina en México.

Investigación educativa sobre la formación de biólogos en nuestro país: el vacío y el despegue

Al inicio de los años setenta, era posible apreciar que los trabajos publicados por Herrera y posteriormente por Beltrán, constituían las pocas aportaciones al tema de la formación de biólogos en nuestro país, destacándose, luego de un largo vacío, el trabajo de Betancourt (1974), quien pondera la importancia de la implementación del aula-laboratorio en las nuevas instalaciones de la Facultad de Ciencias de la UNAM, con el fin de agilizar la relación entre la clase teórica y la clase práctica. Un año después, Toledo (1975), bajo un enfoque sumamente crítico publica “Las 4 Biologías de una universidad subdesarrollada: La UNAM”, mientras que un artículo elaborado por Cifuentes (1975) da cuenta de “La biología en la Facultad de Ciencias”, desarrollado en la misma institución.

Durante la década de los ochenta se dan a conocer los primeros trabajos en los que los profesores, estudiantes y/o egresados de la carrera de biología en nuestro país aparecen como sujetos de investigación educativa; sus rasgos corresponden a aquellos que definieron las tendencias en el nivel superior en dicha etapa, caracterizada como un área emergente en proceso de desarrollo. Para ese periodo, Colina (2010) encuentra que, en el ámbito de la investigación educativa en México, publican sus primeras investigaciones alrededor de noventa investigadores, la mayoría de ellos, adscritos a instituciones académicas ubicadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

En ese mismo sentido, Barrón e Ysunza (2003) señalan, para esa misma época en México, que las investigaciones que abordaron el tema del currículum de nivel superior en particular, lo hicieron en relación con la problemática de las profesiones y la búsqueda de modelos alternativos para la formación de los estudiantes universitarios (intentos de evaluación y reestructuración de planes y programas de estudio, o análisis de los contenidos curriculares), como ejemplo de ello encontramos el trabajo de Foliari y Soms (1981), quienes

publican una crítica al modelo teórico de la departamentalización. La mayoría de esos trabajos correspondieron a tesis de grado y posgrado o a documentos generados al interior de las IES (Instituciones de Educación Superior) y, como afirman Barrón e Ysunza (2003), éstos se realizaron desde diferentes perspectivas, entre las que destacan la del conocimiento disciplinario propio de un proyecto curricular, el enfoque de las prácticas laborales y el mercado ocupacional, la transformación histórica de las profesiones, la sociología del conocimiento y el estudio de los procesos de aprendizaje, así como la apropiación de contenidos curriculares y habilidades profesionales en el estudiante de nivel superior.

En coincidencia con el panorama de la investigación educativa a nivel nacional, en este periodo es posible observar que la mayor parte de las publicaciones relacionadas con la licenciatura en biología, fueron dirigidas a conocer el ámbito profesional de los biólogos, utilizando, esencialmente, métodos cuantitativos que daban cuenta de las condiciones y espacios de trabajo en donde éstos se ubicaban laboralmente. Los primeros antecedentes de esta tendencia se encuentran desde finales de los años sesenta y lo constituyen trabajos como el de Barrera en 1968 denominado “Panorama de la Biología en México”, así como el de Páez (1970) titulado “Estudio del Mercado de Trabajo del Biólogo”.

En la década de los ochenta se manifiesta claramente un interés en el tema del trabajo de los egresados. Como ejemplo de ello, encontramos las investigaciones de López de la Rosa desarrolladas entre 1984 y 1987. Gleason, López de la Rosa y Mendoza publican en 1983 “Diagnóstico preliminar sobre las actividades profesionales que desarrolla el biólogo en la Ciudad Universitaria, D.F.”; López de la Rosa da a conocer en 1984 “Las actividades profesionales del biólogo en La Paz, Baja California Sur”, posteriormente, en 1985 “Actividades profesionales del biólogo en el Instituto Nacional de Investigaciones sobre Recursos Bióticos, en sus sedes de Jalapa y el Distrito Federal”, en 1986, junto a Ríos y Mendoza “Elementos para el seguimiento académico en la carrera de Biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM” para finalmente, en 1987, “Actividad profesional del Biólogo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y en la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de México”. Al mismo tiempo, y en esa misma línea, Méndez

(1985) publica “Las actividades profesionales del biólogo en diversas dependencias de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos”. Al mismo tiempo y retomado el tema de los orígenes de la profesión, Gaxiola desarrolla una tesis de licenciatura para titularse como biólogo con el tema "Historia de la biología en México en el siglo XX: La obra de Enrique Beltrán".

Es precisamente en una de las investigaciones citadas, donde se hace referencia a la existencia de un laboratorio de investigación educativa ubicado en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ríos, López de la Rosa y Mendoza, 1983), dato que muestra, para esa época, el interés institucional por desarrollar proyectos encaminados a mejorar, a través de la investigación científica, la manera como se formaban los profesionales de esta disciplina. En contraste, hasta ese momento, las prácticas, tanto de los profesores, como de los estudiantes, siguen estando ausentes como campos de investigación.

Otra carencia evidente se refleja en el mínimo número de investigaciones desarrolladas sobre el tema del currículum de la carrera; Leal (1985) obtiene el grado de Maestra en Educación Superior con la tesis denominada “Propuesta metodológica para la evaluación del plan de estudios de la carrera de biólogo en la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León”, investigación que se constituye como uno de los pocos ejemplos del interés por el campo.

La década de los ochenta se caracterizó también, como afirman Noriega, Lagunas y Recio (2009) por un profundo cambio en las relaciones entre el Estado y las IES, a través de políticas de evaluación que determinaron el crecimiento y las orientaciones de las universidades públicas del país. Las universidades buscaron construir estrategias para conseguir los indicadores requeridos por el gobierno federal que impactaron, en consecuencia, a los aproximadamente veinte programas educativos de la carrera de biólogo existentes en México. Estas presiones se reflejan, como puede apreciarse, en los tópicos de interés abordados en la investigación educativa desarrollada sobre la carrera en ese periodo.

Con respecto a los estudiantes y profesores universitarios como tema central de investigación, Carvajal, Spitzer, Guzmán y Zorrilla, (1996) sostienen, para el primer caso, que el estudiante, pese a ser el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, era un sujeto desconocido del que poco se sabía. Aun cuando los esfuerzos educativos de la época eran dirigidos hacia ellos, paradójicamente se mostraba poco interés en investigarlos, afirmación que coincide con lo encontrado en la producción científica acerca de la licenciatura en biología. En contraste, los estudios reportados por Ducoing y Landesmann (1996) muestran el naciente interés por conocer, bajo diferentes perspectivas, el trabajo de los académicos, lo que no ocurre con las investigaciones tendientes a analizar su papel como formadores de biólogos.

En relación con la manera de abordar este tipo de trabajos, es posible apreciar, en el contexto de la investigación educativa a nivel nacional, el predominio de estudios de tipo cuantitativo que enfocaban a los estudiantes como parte de la matrícula o de la población escolarizada, y aquellos de tipo psicológico, especialmente los que se centraban en procesos de aprendizaje, sin embargo, estos enfoques no se ven reflejados en las publicaciones sobre la carrera de biólogo de la época. Como es factible distinguir, en los años ochenta estas investigaciones se limitan a dar cuenta de la actividad profesional del biólogo y no corresponden a las tendencias de la década, debido, posiblemente, a que constituían temas de interés para las instituciones que ofertaban la carrera, o bien, por la carencia de académicos con la formación necesaria para poder desarrollarlos al interior de los programas educativos.

En los años noventa existían poco más de cuarenta programas educativos que formaban biólogos en nuestro país, todos ellos listados en el “Directorio de Facultades, Escuelas e Institutos que imparten la carrera de Biología a en la República Mexicana” publicado en el año de 1991 por la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Biología (AMFEB). Este documento muestra un crecimiento de más del 100% en solo una década en el número de IES que ofertaban la licenciatura en nuestro territorio, incluidos dos programas ubicados en universidades privadas.

Durante ese lapso las IES seguían presionadas por el gobierno federal a través de la implantación de políticas que intentaban responder a las exigencias de la globalización y tendientes a la búsqueda de la calidad y la competitividad. Estas directrices propiciaron, a diferencia de la década anterior, un acelerado crecimiento de la planta docente, particularmente en las universidades estatales con ayuda del denominado Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que les permitieron diversificar sus opciones educativas, pero también sus áreas de investigación. El arribo de investigadores en el área educativa no fue la excepción, aunque en el caso de la formación de biólogos, aún no es posible apreciar con claridad, en esa etapa en particular, su impacto en el número y diversidad de publicaciones relacionadas con la formación de estos profesionistas.

En los años noventa, la tendencia a desarrollar investigaciones sobre la ubicación profesional de los egresados continúa, aunque ahora dedicando un mayor interés a conocer los espacios universitarios en donde se forman los biólogos en México, así como las temáticas para lograr la titulación profesional. Como ejemplo de estos trabajos encontramos títulos como el de Ledesma (1990) “Esbozo del desarrollo histórico de la biología en Puebla” en 1992, “Revisión preliminar del proceso de titulación de los egresados de la carrera de Biología de la ENEP–I UNAM de Granillo y colaboradores y bajo la misma vertiente, “Evaluación de la enseñanza de la Biología en México” de Tirado y López Trujillo en 1994, mientras que en el año de 1999 se publica “La licenciatura en Biología en la ENEP – Iztacala de la UNAM” de López Trujillo y Saucedo. Tópicos como la comprensión de los estudiantes de conceptos fundamentales para la disciplina, entre los que destaca el de selección natural, son también del interés de autores como Millán y colaboradores en el año de 1997.

El desarrollo histórico de los espacios de formación de los biólogos en nuestro país se constituye también, en la década de los noventa, en tema de interés de los investigadores, lo que se percibe desde finales de los años ochenta con los trabajos de Rodríguez (1987) quien escribe “La educación superior de la biología en México” y de Cifuentes (1989), que produce “La Biología en la Facultad de Ciencias de la UNAM”. Es así como Hoffmann, Cifuentes y Llorente (1993) publican “Historia del Departamento de Biología de la Facultad

de Ciencias, UNAM, México”, Islas (1993) “Pasado y presente en la formación profesional del biólogo”, y Ledesma, en el mismo año, “Biología: ¿ciencia o naturalismo?”; Ortega, Godínez y Vilaclara (1996) desarrollan el tema “Relación histórica de los antecedentes y orígenes del Instituto de Biología de la Universidad Autónoma de México” y finalmente, Domínguez (1999), “La creación de la Facultad de Ciencias”.

Como puede apreciarse, durante la década de los noventa, el número de publicaciones, así como la diversidad de temas referentes a la formación de biólogos en México empieza a diversificarse. Sin embargo, es a partir del año 2000 cuando se advierte un desarrollo importante en el abordaje de los estudios sobre la carrera de biología en nuestro país, ya que da inicio la producción de trabajos basados en metodologías cualitativas provenientes de la investigación educativa y realizados por profesionales de otras disciplinas, así como por biólogos con formación especializada en este campo. Para este periodo, es posible advertir, en ese sentido, el impacto de las contrataciones de nuevos investigadores por parte de las IES, así como el creciente interés de los propios biólogos por incursionar en el tema de la formación de sus pares, o como resultado de su ingreso, como estudiantes, a posgrados de educación.

El siglo XXI: la consolidación

En el presente siglo aparecen investigaciones que dan cuenta de las transformaciones históricas y filosóficas experimentadas por la biología como profesión; así lo muestran trabajos como el de Barahona, Suárez y Martínez (2001) denominado “Filosofía e Historia de la Biología”, el de Barahona y Ledesma (2002) titulado “El positivismo y los orígenes de la biología en México” o el de Ledesma (2009) “Biología, institución y profesión: centros y periferias” libro en el cual, para el caso de México, se analizan las tesis profesionales producidas por los biólogos en nuestro país entre 1947 y 1978. Bajo este esquema, el mismo autor, pero en el año 2013, publica “La Biología y los biólogos en México: ciencia, disciplina y profesión”.

En torno al currículum para la formación de biólogos, en el presente siglo destacan los trabajos de Lugo (ambos en el año 2003), investigadora educativa quien realiza estudios comparativos entre modelos curriculares flexibles en programas de licenciatura en universidades públicas mexicanas. Sus investigaciones identifican los principales elementos académicos y administrativos que se pusieron en operación al incursionar en ese tipo de modelos. La autora caracteriza sus componentes y plantea propuestas respecto a las condiciones ideales que apoyen su instrumentación. Los estudios de Lugo incluyen los programas educativos homólogos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, de la Universidad de Guadalajara (U de G), de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Otros trabajos sobre currículum de la profesión son el de Pino (2008), quien se aboca al análisis de la relación entre docencia e investigación en la Facultad de Ciencias de la UNAM, así como el de Ordóñez (2009), quien realiza una investigación en tres licenciaturas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), entre las que se encuentra la carrera de Biología; en dicho trabajo se destacan los roles de participación, tanto de profesores, como de los estudiantes.

Aguilar y Aranda (2009) publican una investigación dirigida a conocer la opinión de los profesores de la licenciatura en sobre el modelo curricular flexible de la licenciatura de Biología de la Facultad de Ciencias Biológicas (FCB) de la Universidad Autónoma de Estado de Morelos (UAEM), mientras que Monterrosas desarrolla, como temas de tesis, primero de Maestría (2010), “La tutoría como un dispositivo que integre perspectivas de estudiantes, docentes, directivos, currícula y gestión educativa” y posteriormente, en el 2018, de Doctorado “Establecimiento del vínculo tutor-tutorado y su repercusión en el proceso de formación profesional de los estudiantes”, ambos trabajos en el contexto del mismo programa educativo. Con respecto a los contenidos de los planes de estudio Aguilar-Aguilar (2015) aborda el tema de la elección de alguna actividad principal por parte de los futuros biólogos, así como las motivaciones y orientaciones diversas que influyen en dicha elección.

Como puede apreciarse, los trabajos publicados acerca del currículum de esta carrera se dirigen primordialmente a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes y profesores son el punto nodal de interés de los autores, quienes incursionan en nuevas líneas de investigación; al mismo tiempo, su revisión permite distinguir que, tanto su formación profesional, como las líneas de investigación que desarrollan, son sumamente diversas.

La oferta educativa de la carrera de Biología en México es también revisada desde otros enfoques; es así como López Trujillo desarrolla su tesis doctoral en el año 2009 con el tema “La Licenciatura de Biología en México”, que da cuenta detallada de los programas educativos distribuidos en el territorio nacional, en tanto que Sigala, Barba, Meza, Castorena y González (2014), examinan la trayectoria histórica de la licenciatura en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, describiendo la manera como sus egresados se han insertado en la sociedad.

Los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos de nivel superior en nuestro país también han influido en despertar el interés de las IES por abordar nuevas temáticas de investigación al interior de las universidades mexicanas. Como consecuencia, desde el inicio del presente siglo, es posible encontrar investigaciones encaminadas a evaluar el aprendizaje de conceptos esenciales para la formación del biólogo y que muestran cómo la historia y la epistemología de la ciencia pueden ser aprovechadas para definir enfoques didácticos que favorezcan la comprensión de las teorías científicas (Hernández y Ruiz, 2000), o sobre la forma en que los estudiantes construyen conocimiento en el aula (Campos, Gaspar y Alucema, 2000), del mismo modo, trabajos dirigidos a la exploración de aspectos curriculares, en particular en lo tocante a la relación entre la investigación científica y su impacto en la docencia (Campos, 2002).

El desarrollo de los procesos de aprendizaje de los futuros biólogos, a partir del trabajo de los profesores en las aulas, es también motivo de interés de varios investigadores desde los inicios del siglo XXI; Eisenberg, Olivares, Duarte y González Díaz, (2004) evalúan los resultados de la implementación de un curso monográfico en la Facultad de Educación

Superior-Iztacala (FES-I) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo objetivo consistía en preparar a los futuros biólogos para el manejo del conflicto en escenarios laborales reales. Rebolledo y Ayala (2006) evalúan su desempeño docente, en tanto que Torres (2002), valora el impacto de la investigación científica en su formación, y posteriormente, en el año 2011, utiliza el Modelo de Análisis Proposicional (MAP) para establecer comparaciones cualitativas de aproximación de significado, con la finalidad de comprender el aprendizaje del conocimiento generado por la investigación científica en estudiantes de un curso regular en una universidad pública.

Bajo esa misma lógica, en este siglo se destacan demandas institucionales específicas de información referente a trayectorias y éxito profesional de los egresados, retomándose así los temas con que inician los estudios sobre estudiantes de biología en la década de los ochenta. Trabajos como el de Jiménez (2009), analizan las trayectorias de los estudiantes de esta licenciatura a partir de lo que el autor llama un método retrospectivo y transversal para la reconstrucción de los itinerarios laborales de los egresados, pero basándose en el concepto sociológico de Boado (1996). En este mismo ámbito encontramos los trabajos de Rebolledo, Gómez del Prado y Romero (2005), quienes caracterizan a los estudiantes de Biología Marina de la UABCS, así como el de Romero y colaboradores (2007) acerca de las trayectorias de los estudiantes de la misma licenciatura y su relación con el nivel medio superior; para este mismo programa educativo, Rebolledo y Romero (2011) desarrollan una investigación que pone en evidencia la relación entre las características de los jóvenes al ingreso y su trayectoria escolar. Jiménez y Orozco (2011) analizan la inserción y el desempeño profesional de los biólogos agropecuarios graduados de la Universidad Autónoma de Tlaxcala desde la perspectiva de los empleadores y los propios egresados, mientras que Aragón y Chávez (2009) investigan el perfil de personalidad del estudiante de Biología en la FES-I de la UNAM, describiéndolos como poseedores de alta inteligencia y capacidad mental escolar que, bien encauzadas, les augura éxito, tanto en la terminación de sus estudios, como en su desenvolvimiento laboral.

Pese a la diversificación en intereses, enfoques y tendencias observadas en las investigaciones desplegadas en el campo de la educación superior en el presente siglo, para el campo particular de la formación de biólogos en México, los procesos históricos y filosóficos implicados en dicho proceso, así como el desarrollo y transformación de la carrera, se mantienen como principales tópicos de interés de los investigadores. Al mismo tiempo, es posible apreciar mayor profundidad en los trabajos, así como un notable incremento en la complejidad de las temáticas abordadas.

Desde finales del siglo anterior (1999), Auliet publica “Alfonso L. Herrera y la Dirección de Estudios Biológicos. Trascendencia y actualidad de un proyecto nacionalista para el desarrollo científico y tecnológico”; en el mismo año Ledesma desarrolla sus Tesis doctoral con el tema “El conflicto entre Alfonso L. Herrera e Isaac Ochoterena y la institucionalización de la biología en México.” y meses después, junto a Barahona, publica “Alfonso Luis Herrera e Isaac Ochoterena: la institucionalización de la Biología en México”.

Ledesma, reconocido por su intensa producción en el campo publica, en el año 2002, “La introducción de los paradigmas de la biología en México y la obra de Alfonso L. Herrera”; en 2003, junto con Barahona, “The Institutionalization of Biology in Mexico in the early 20 th Century. The Conflict Between Alfonso Luis Herrera (1868-1942) and Isaac Ochoterena (1885-1950)” y posteriormente, en 2006, “Alfonso L. Herrera: controversias y debates durante el inicio de la biología en México”. Cuevas y el propio Ledesma, en el mismo año, divulgan “Alfonso L. Herrera: controversia y debates durante el inicio de la biología en México”. En 2007 Ledesma escribe “De Balderas a la Casa del Lago. La institucionalización de la Biología en México”, obra publicada por la UNAM.

De la Paz contribuye al tema en el año 2010 con la Tesis de Maestría denominada “De la historia natural a la profesionalización de la Biología en México (1900-1940)” para posteriormente publicar, en el 2012, “¿Cómo surgió la Biología como profesión?”. Cuevas, por su parte, da a conocer en el 2011 “La biología en México: el origen de una profesión” y recientemente, en el año 2018, “La enseñanza de la biología en México entre 1896 y 1908,

un estudio de caso”. Como he señalado y dada su importancia, la presencia de Herrera en las publicaciones sobre la formación de biólogos en nuestro país continua presente hasta nuestros días, recibiendo el reconocimiento como precursor de esta disciplina.

Durante la segunda década del presente siglo, resulta notable la diversificación de las investigaciones acerca de la profesión iniciada en el año 2000; Urquidi (2011) encuentra, en la Universidad Veracruzana (UV), que la población estudiantil de la carrera es poseedora de un mayor capital cultural de origen que los estudiantes de contaduría, mientras que Matus-Parada (2011) explora las deficiencias del aprendizaje de una actividad compleja (diagnóstico ecológico) en alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco y desarrolla una propuesta de modelo didáctico. En tanto, Arriaga, Gracian, Muñoz, Mandujano y Cruz (2014) ponderan el valor didáctico del diagnóstico en general, como herramienta inductora a un pensamiento relacional en estudiantes de ese mismo programa educativo. En el año 2013, López Trujillo, Nava y Moreno exploran los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la carrera de Biología en la ENEP-I y Reyes Lazalde, Reyes y Pérez, en 2016, desarrollan en la Universidad de Guadalajara el trabajo denominado “Experimentación virtual con el simulador dosis-respuesta como herramienta docente en biología”. Estas investigaciones no solo diversifican los temas abordados, suponen también un nuevo camino hacia la comprensión del proceso de formación de biólogos y no se limitan únicamente a su descripción.

En el año 2015 la FES-Iztacala de la UNAM publica el libro “la Biología y los biólogos en México. Historia y representaciones sociales” resultado de los avances en toda una línea de investigación desarrollada en esa unidad académica y que contiene cinco trabajos, los cuales pretenden, como señalan sus autores y partiendo de la distinción entre ciencia y profesión, aunar a la visión histórica de una ciencia con una dimensión social. Los trabajos agrupados en este libro son “Influencias de la elección de una profesión: biólogo y médico” de Contreras, “La segunda opción como perversión de la vocación científica: el caso de la carrera de biólogo” de Contreras y Ledesma, Los biólogos: representación social de un grupo sociocultural” de Contreras y Tlacomulco, “Entre lo sociológico y lo histórico:

Elementos de la representación social de la evolución entre estudiantes de Biología, medicina y Psicología” de Medina y Ledesma y finalmente “Representación social del Modelo de desarrollo entre biólogos y carreras afines al medio ambiente” de Fernández y Lara.

Los trabajos referidos permiten visualizar, para esta etapa, la consolidación de una línea de investigación relacionada con la formación de biólogos en nuestro país; al mismo tiempo, proporcionan elementos para apreciar el crecimiento, desarrollo, profundización y diversificación de las temáticas a desarrollar en la siguiente década.

Conclusiones

El estado del conocimiento expuesto en este trabajo muestra un panorama general de los temas y abordajes metodológicos encontrados en las investigaciones relacionadas con los programas educativos de la carrera y la formación de biólogos en nuestro país, lo que hace posible distinguir un proceso de cambio considerable a través del tiempo, transitando de análisis meramente descriptivos, a los comprensivos. Esta situación no representa un caso particular de la profesión, o único en México; la investigación educativa realizada en otros programas de la licenciatura en nuestro territorio se muestra determinada por racionalidades e intereses diversos de legitimidad, así como a etapas de los procesos investigativos enfocados a la educación superior.

El análisis de la diversidad de tópicos, intereses, enfoques y tendencias espacio-temporales, así como la formación disciplinar y teórica de los autores de los trabajos recuperados en este trabajo, permitieron reconocer y delimitar etapas de producción de la investigación educativa sobre el campo y compararlos con las tendencias de la investigación educativa a nivel nacional, tal como se muestra en los resultados. En una primera etapa, durante la primera mitad del siglo pasado, los pioneros se interesaron por mostrar a la sociedad aspectos históricos del nacimiento formal de la profesión, así como la lucha por establecer los estudios sobre biología en México, dando a conocer los distintos espacios de participación del biólogo. Los “pioneros” siguen presentes en el debate hasta hoy en día,

reconociéndoles su importante labor, ya que abonaron en el proceso de institucionalización de la carrera en términos de instancias, tanto de investigación, como de docencia.

Más tarde, a partir de los años setenta y ochenta, y luego de un prolongado vacío, la actividad profesional del biólogo, a partir de investigaciones de tipo cuantitativo, se convierte en tema recurrente, a diferencia de lo que ocurría en otros campos de la investigación educativa en los que se abordaban múltiples aspectos. Resulta notorio que estos trabajos, desarrollados comúnmente por biólogos, obedecían a las necesidades propias de la época, entre las que se encontraba asegurar la matrícula de los PE de biología y demostrar la importancia de la profesión.

En contraste, en los años noventa, el crecimiento y diversificación de la planta docente, especialmente en las universidades públicas estatales, propició el abordaje de múltiples problemáticas detectadas en los procesos de formación profesional de los biólogos, lo que se reflejó en las investigaciones reportadas. Este proceso de desarrollo académico y despunte de los trabajos publicados con respecto al campo, impulsado también por las exigencias de los procesos de evaluación y acreditación de las IES, se observa con claridad a partir del presente siglo; es entonces cuando estudiosos de otras disciplinas se acercan a al tema de la formación de biólogos.

El artículo permite apreciar que los principales interesados en estudiar la formación de los biólogos en México han sido los propios biólogos, algunos de los cuales se han formado académicamente en otras disciplinas para incursionar en diversos temas relacionados con la historia, la sociología, la filosofía o la investigación educativa. Sin embargo, investigadores con formaciones muy diversas ha realizado importantes contribuciones, diversificando y profundizando en temas y enfoques antes poco estudiados.

Las 86 publicaciones recuperadas en este estudio componen el primer estado del conocimiento sobre el tema de la formación de biólogos en México y proporciona elementos de reflexión interna sobre la propia disciplina. El proceso de transformación y diversificación de los trabajos aquí mostrados se traduce en la posibilidad de reconocer un nuevo campo de

investigación que afronta nuevos desafíos para el presente siglo. El reto lo constituye el diversificar y profundizar aún más en las líneas de investigación desarrolladas, detectar nuevos objetos de estudio y actualizar el conocimiento generado, con el fin de impactar en la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en general en la formación de biólogos en nuestro país.

La intención de este artículo, como sostiene Jiménez (2006), es que la investigación de la investigación, como producto del presente, sirva como conocimiento acumulado para iniciar nuevas reflexiones.

Referencias bibliográficas

- AMFEB-CNES, (1991). *Directorio de Facultades, Escuelas e Institutos que Imparten la Carrera de Biología en la República Mexicana*. México: Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Biología A.C. y Consejo Nacional Para la Enseñanza de la Biología A.C. México. D.F.
- Aguilar, A. R. (2015). ¿Tú que tipo de biólogo quieres ser? *Ciencias*, núm. 115-116, enero-junio, pp. 84-92. <https://www.revistaciencias.unam.mx/es/199-revistas/revista-ciencias-115-116/1917-%C2%BFt%C3%BA-qu%C3%A9-tipo-de-bi%C3%B3logo-quieres-ser.html.pdf>
- Aguilar, L. A. y Aranda, O. R. (2009). El tránsito hacia un currículo flexible desde el punto de vista del personal académico. El caso de la carrera de biólogo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En R. López Zárate (Presidente) *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/0508-F.pdf>
- Aragón, B. L., y Chávez, L. R. (2009). Perfil de personalidad del estudiante de biología de la FES Iztacala UNAM. En R. López Zárate (Presidente), *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, Veracruz, México.
- Arriaga F. A., Gracian S. S., Muñoz V. A. L., Mandujano, P. M., y Honorato de la Cruz, G. G. (2014). El diagnóstico como estrategia para la inducción del pensamiento relacional en la carrera de Biología. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 107-124.
- Aullet, G. (1999). Alfonso L. Herrera y la Dirección de Estudios Biológicos. Trascendencia y actualidad de un proyecto nacionalista para el desarrollo científico y tecnológico. Memoria del Primer Congreso Mexicano para el Avance de la Ciencia y la

- Tecnología, México, Sociedad Mexicana para el Progreso de la Ciencia y la Tecnología. 375.
- Azuela, L. F. y Guevara, F. R. (1998). La ciencia en México en el siglo XIX. Una aproximación historiográfica. *Asclepio*. Madrid. *L* (2), 5-33.
- Barahona, E. A. y Ledesma, M. I. (2002). El positivismo y los orígenes de la biología en México: El entrelazado de los desarrollos filosófico y científico en un contexto histórico particular. *Archives internationales d'histoire des sciences*, 52(149), 277-305.
- Barahona, E. A., Suárez, E. y Martínez, S. (Compiladores). (2001). *Filosofía e Historia de la Biología*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barrera, A. y Laguna, J. (1968). *Panorama de la biología en México*, México, Centro Nacional de Productividad. México, D.F.
- Barrón, C. e Ysunza, M. (2003). *Currículo y formación profesional* en Díaz Barriga, A. (coord.), La investigación curricular en México. La década de los noventa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 125-164.
- Beltrán, E. (1951). El panorama de la biología mexicana. *Revista de la Sociedad Mexicana de Historia Natural*. 12, 23- 30. México.
- Beltrán, E. (1951). *Consejos a los biólogos, normas y métodos para la investigación biológica*. Ediciones del Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Nuevo león, (No. 574.07 B4). Monterrey, México. 173 pp.
- Beltrán, E. (1956) *El biólogo en la conservación de los recursos naturales*. Instituto Mexicano de Recursos Naturales Renovables. México. 1,53
- Beltrán, E. (1977). *Medio siglo de recuerdos de un biólogo mexicano*. México. Sociedad Mexicana de Historia Natural. México. 493.
- Beltrán, E. (1968a). El primer centenario de la Sociedad Mexicana de Historia Natural. *Revista de la Sociedad Mexicana de Historia Natural*. México. 29, 119- 120.
- Beltrán, E. (1968b). Alfonso L. Herrera (1868-1968). Primera figura de la biología mexicana. *Revista de la Sociedad Mexicana de Historia Natural*. México. 29, 38.
- Beltrán, E. (1982). *Contribución de México a la biología. Pasado, presente y futuro*. Consejo Nacional para la Enseñanza de la Biología, AC. Editorial Continental, Distribuidores. México. 121 pp.
- Betancourt, J. (1974). Una nueva escuela de biología. *Revista Biología, CNEB*, 3(4).

- Boado, M. (1996). Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales*. Uruguay. 12, 1-14.
- Campos, M. A. (2002) *La investigación Científica en la Biología y su impacto en la docencia universitaria. El caso de la universidad Michoacana*. (Tesis Doctoral). ENEP Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campos, M. A., Gaspar, S., y Alucema, A. (2000). Análisis de discurso de la conceptualización de estudiantes de biología de nivel universitario. SOCIOTAM: *Revista Interdisciplinaria de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10 (1), 31-71.
- Carvajal, A., Spitzer, T., Guzmán, C., y Zorrilla, J. F. (1996). Alumnos. estado de conocimiento. En P. Ducoing y M. Landesman (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente* (pp. 27-81). D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. 27-81.
- Cifuentes, L. J. L. (1975) La Biología en la Facultad de Ciencias. *Revista de la Sociedad Mexicana de Historia Natural*. México. 36, 7-24.
- Cifuentes, L. J. L. (1989). La Biología en la Facultad de Ciencias de la UNAM. En *Primer Congreso Mexicano de Historia de la Ciencia y la Tecnología*, Tomo I (pp. 196 - 203), México.
- Colina, E. A. (2010). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles educativos*, México. 33(132), 8-26.
- Contreras, A. M. (2015). Influencias en la elección de una profesión: biólogo y médico. En M. I. Ledezma y A. M. Contreras (Comps.), *La Biología y los biólogos en México. Historia y representaciones sociales* (1ª ed.) (pp. 23-54). D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Contreras, A. M., y Ledezma, M. I. (2015). La segunda opción como perversión de la vocación científica: el caso de la carrera de biólogo. En M. I. Ledezma y A. M. Contreras (Comps.), *La Biología y los biólogos en México. Historia y representaciones sociales* (1ª ed.) (pp. 55-72). D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Contreras, A. M. y Tlacomulco, M. C. (2015). Los biólogos: representación social de un grupo socioprofesional. En M. I. Ledezma y A. M. Contreras (Comps.), *La Biología y los biólogos en México. Historia y representaciones sociales* (1ª ed.) (pp. 73-90). D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cuevas, C. M. del C. (2011) La biología en México: el origen de una profesión. *Revista Ciencia Universitaria*. UAEH. México. 1. (2), 73-82.

- Cuevas, C. M. del C., y Ledesma M. I. (2006). Alfonso Herrera: Controversia y Debates. *Rev. Historia Mexicana*. El Colegio de México. 3 (55), 973-1013.
- Cuevas, C. M del C. (2018). La enseñanza de la biología en México entre 1896 y 1908, un estudio de caso. *Revista de historia de las ciencias y las humanidades*, HCH, A.C. México. 1, (3) 101-116.
- Cuevas, C. M. del C. y Ledesma, M. I. (2006). Alfonso L. Herrera: controversia y debates durante el inicio de la biología en México. *Rev. Historia Mexicana*, 3. 973-1013. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=600/60055306>
- De la Paz, L. J. M. (2010). *De la historia natural a la profesionalización de la biología en México (1900-1940)*. (Tesis de maestría) Instituto Politécnico Nacional - Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales, México. 81-82
- De la Paz, L. J. M. (2012) *¿Cómo surgió la Biología como profesión?* Avances en Historia y Estudios Sociales sobre la Ciencia y la Tecnología. Trabajos en la SMHCT. Primera edición. Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y de la Tecnología A.C. 224-238
- Domínguez-Martínez, R. (1999). La creación de la Facultad de Ciencias. *Rev. Ciencias*, Universidad Nacional Autónoma de México. 53. 4-13.
- Ducoing, W. P. y Landesmam, S. M. (1996) *Sujetos de la educación y formación docente*. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. 361 pp.
- Eisenberg, W. R., Olivares, S. E., Duarte, T. V., y González, D. M. (2004). El manejo del conflicto en la formación valoral ambiental del biólogo desde la investigación-acción participativa (IAP). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 85-112.
- Fernández, C. A. y Lara, G. J. D. (2015). Representación social del “Modelo de desarrollo” entre biólogos y carreras afines al medio ambiente. En M. I. Ledezma y A. M. Contreras (Comps.), *La Biología y los biólogos en México. Historia y representaciones sociales* (1ª ed.) (pp. 107-145). D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foliari, R., y Soms, E. (1981). Crítica al modelo teórico de la departamentalización. *Revista de la Educación Superior*. México. 37, 1-11.
- Gaxiola, C. M. G. (1986). *Historia de la biología en México en el siglo XX: La obra de Enrique Beltrán*. (Tesis de licenciatura), Facultad de Ciencias. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Gleason, R. G., López de la Rosa, L. M., y Mendoza, R. M. (1983). Diagnóstico preliminar sobre las actividades profesionales que desarrolla el biólogo en la Ciudad Universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 47, 1-11.
- Gómez-Luna, E., Fernando, N. D., Aponte, M. G. y Betancourt, B. L. E. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496/49630405022>
- Granillo, V. Ma. del P., Medina, S. J., García, S. N. G., y Chino, S. S. Revisión preliminar del proceso de titulación de los egresados de la carrera de biología de la ENEP-I, UNAM. Acerca de los Temas y Áreas de los Trabajos de Tesis y de las Instituciones y Asesores Participantes. *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. México. 82, 30.
- Herrera, A. L. 1939. La primitiva Sociedad Mexicana de Historia Natural. *Revista de la Sociedad Mexicana de Historia Natural*. 1(1): 7-14.
- Hernández-Rodríguez, M., y Ruiz, G. R. (2000). Kuhn y el aprendizaje del evolucionismo biológico. *Perfiles Educativos*, 22(90), 92-114.
- Hoffmann, A., Cifuentes, L. J. L., y Llorente-Bousquets, J. (1993). *Historia del Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias, UNAM*. D.F., México: UNAM.
- Islas, G. S. (1993). Pasado y presente en la formación profesional del biólogo. *Perfiles Educativos*. UNAM. 59, 45-54.
- Jiménez, B. A. (2006). *El estado del arte en la investigación en ciencias sociales*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 27-42. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>
- Jiménez, V. M. S. (2009). Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Perfiles educativos*. UNAM. 31(126), 56-79.
- Jiménez, V. M. S. y Orozco, B. M. (2011) Inserción y desempeño profesional de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un estudio desde los empleadores y los egresados En H. Casanova Cardiel (Presidente) *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Nuevo León, México.
- Leal, L. L. (1985). *Propuesta metodológica para la evaluación del plan de estudios de la carrera de biólogo en la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León, a partir de un enfoque macroeducacional*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Ledesma, M. I. (1990). Esbozo histórico de la Biología en Puebla. *Quipu, Revista Latinoamericana de Historia de la Ciencia y de la Tecnología*. México. 7, (1), 93-125
- Ledesma, M. I. (1993). Biología: ¿ciencia o naturalismo? *Revista Ciencia y Desarrollo*, México, D.F. XIX (110), 70-77.
- Ledesma, M. I. (1999). *El conflicto entre Alfonso L. Herrera e Isaac Ochoterena y la Institucionalización de la Biología en México*, (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ledesma, M. I. (2006). Las tesis de biólogo en la UNAM y en la ENCB del IPN (1947-1979): un estudio comparativo con el sistema Réseau-lu”. En: Saldaña González, Juan José y Guadalupe Urbán Martínez (Eds.) *Memorias del X Congreso Mexicano de Historia de la Ciencia y la Tecnología*. México.
- Ledesma, M. I. (2007). *De Balderas a la Casa del Lago. La institucionalización de la Biología en México*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Ledesma, M. I. (2009). *Biología, institución y profesión: centros y periferias*. México, D.F., México. Educación y Cultura.
- Ledesma, M. I. (2013). La Biología y los biólogos en México: ciencia, disciplina y profesión. En M. Kleiche-Dray, J. Zubieta y M. L. Rodríguez (Coords.) *La institucionalización de las disciplinas científicas en México. Siglos XVIII, XIX y XX: Estudios de caso y metodología*. I.I.S. UNAM. México. 97-126.
- Ledesma, M. I. (2015). La Biología y los biólogos: un esbozo histórico que se orienta a lo social. En I. Ledezma y M. Contreras Alvarado (Comps.) (2015). *La Biología y los biólogos en México. Historia y representaciones sociales* (1ª ed.). D.F., México: UNAM. 9-20.
- Ledesma, M. I. y Barahona, E. A. (1999). Alfonso Luis Herrera e Isaac Ochoterena: La institucionalización de la Biología en México. *Rev. Historia Mexicana*. El Colegio de México. 47, 635-674
- Ledesma, M. I. y Barahona, E. A. (2003). The Institutionalization of Biology in Mexico in the early 20 th Century. The Conflict Between Alfonso Luis Herrera (1868-1942) and Isaac Ochoterena (1885-1950). *Journal of the History of Biology*. Switzerland 36 (2), 285-307.
- Ledesma, M. I., y Contreras Alvarado, M. (Comps.) (2015). *La Biología y los biólogos en México. Historia y representaciones sociales*. D.F., México. UNAM.

- López De la Rosa, L. M. (1984). Las actividades profesionales del biólogo en La Paz, Baja California Sur. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, 51. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista51_S1A2ES.pdf
- López De la Rosa, L. M. (1985). Actividades profesionales del biólogo en el Instituto Nacional de Investigaciones sobre Recursos Bióticos, en sus sedes de Jalapa y el Distrito Federal. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, 54. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista54_S2A1ES.pdf
- López De la Rosa, L. M. (1987). Actividad profesional del Biólogo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y en la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de México. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, 63, Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista63_S1A4ES.pdf
- López-Trujillo (2009). *La Licenciatura de Biología en México*. (Tesis de doctoral). Universidad nacional Autónoma de México. 277 pp.
- López-Trujillo, A., A., Nava, M. E. y Moreno, R. (2013). Exploración de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la carrera de biología. *Revista Estilos de Aprendizaje*, Universidad Complutense de Madrid, España. 6 (11), 118-138.
- López-Trujillo, A., Ledesma, M.I., Cifuentes, L. J. L., Vargas, M. R., Salcedo, A. M. y Roberto Moreno, C. R. *La Carrera de Biología en México. Conjunción de perspectivas*. Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Biología A.C., México.
- López-Trujillo, A., y Saucedo, M. (1999). La licenciatura en Biología en la ENEP – Iztacala de la UNAM. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*. 109, 1-22. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista109_S2A3ES.pdf
- Lugo, V. E. (2003a). El currículum flexible: la opinión de los estudiantes de cuatro universidades públicas. En Zorrilla, F. M. (Presidenta) *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*, Guadalajara, Jalisco. México
- Lugo, V. E. (2003b). *Estudio Comparativo de Modelos Curriculares Flexibles*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos, México.
- Matus-Parada, J. (2011). Problemas y alternativas de aprendizaje de una actividad compleja en la formación del biólogo. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*. México. 2 (1), 39-50.
- Medina, R.J. S. y Ledesma, M. I. (2015). Entre lo sociológico y lo histórico: elementos de la representación social de la evolución entre estudiantes de Biología, Medicina y Psicología. En M. I. Ledezma y A. M. Contreras (Comps.), *La Biología y los biólogos*

- en México. Historia y representaciones sociales* (1ª ed.) (pp. 91-105). D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Méndez, R. L. M. (1985). Las actividades profesionales del biólogo en diversas dependencias de la secretaria de agricultura y recursos hidráulicos. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES. 55, 17. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/55/1/2/es/las-actividades-profesionales-del-biologo-en-diversas-dependencias-de>
- Millán, P., Carmona, P. R., y Zárate, B. (1997). Comprensión del concepto de selección natural en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, ANUIES. II (3), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000304.pdf>
- Monterrosas, B. M. (2010). *La tutoría como un dispositivo que integre perspectivas de estudiantes, docentes, directivos, currícula y gestión educativa* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Morelos, Cuernavaca, Morelos, México.
- Monterrosas, B. M. (2018). *Establecimiento del vínculo tutor-tutorado y su repercusión en el proceso de formación profesional de los estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional Morelos, Cuernavaca, Morelos. México.
- Noriega, L. M. D., Lagunas, H. C. A. y Recio, U. C. A. (2009) Políticas públicas y educación superior en México. X Congreso Nacional de Investigación. En R. López Zárate (Presidente) *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México. Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/0508-F.pdf>
- Ordoñez, F. (2009). El currículo Flexible en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: los primeros momentos. El caso de la División Académica de Ciencias Biológicas. En R. López Zárate (Presidente), *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz, México.
- Ortega, M. M., Godínez, J.L. y Vilaclara, G. (1996). *Relación histórica de los antecedentes y origen del Instituto de Biología de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México. 98 p.
- Páez, B. (1970). *Estudio del Mercado de Trabajo del Biólogo. Informe Final*. Instituto de Investigaciones Industriales. Monterrey, N. L., México.
- Peña, V. T. y Pirela, M. J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*. Buenos Aires. (16), 55-81.
- Pino, F. A. (2008). La relación entre docencia e investigación. El caso del departamento de biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM. *Rev. Andamios*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. 5 (9), 205-239 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62811466010>

- Rebolledo, L. M.A. y Ayala, R. M. (2006) Evaluación del desempeño docente del Departamento de Biología Marina de la Universidad Autónoma de Baja California Sur. México *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. XXXVI (1-2), 95-133. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27036207>
- Rebolledo, L. Ma. A., Gómez del Prado, M.C. R., y Romero V.E. (2005). Caracterización de los estudiantes de la carrera de Biólogo Marino de la UABCS. En Zorrilla F. M. (Presidenta) *II Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Hermosillo, Sonora, México.
- Rebolledo, L. A., y Romero V. E. (2011). El estudiante de biología marina de la UABCS. Relación entre sus características al ingreso y su trayectoria escolar. En H. Casanova Cardiel (Presidente) *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Nuevo León, México.
- Reyes, L.A., Reyes, M. M. y Pérez-Bonilla, M. E. (2016). Experimentación virtual con el simulador dosis-respuesta como herramienta docente en biología. *Revista Apertura*. Guadalajara, Jal, México. 8 (2), 22-37. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000300022&lng=es&tlng=es.
- Ríos Celis, I., López de La Rosa, L. M. y Mendoza, R. M. (1986). Elementos para el seguimiento académico en la carrera de biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 15(57). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista57_S2A4ES.pdf
- Rodríguez, J. M. (1987). *La educación superior de la biología en México*. Facultad de Ciencias-UNAM. México.
- Romero, V. E., Rebolledo, L. A., y Gómez del Prado, R. M. del C. (2007). Trayectoria escolar de los estudiantes de la carrera de biólogo marino de la UABCS y su vinculación con el nivel medio superior del estado de BCS. En R. López Zárate (Presidente) *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE*, México.
- Sigala, R. J. (2014). María de los Dolores Barba Ávila. Ernestina Meza Rangel. Guadalupe Castorena Esparza. Gabriel González Adame (Coordinadores). *La biología en la UAA: 40 años de desarrollo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México. 229.
- Tirado, S. F. y López-Trujillo, A. (1994). Problemas de la enseñanza de la biología en México. *Perfiles Educativos*, UNAM. 66, 51-57.
- Toledo, V. M., Las 4 Biologías de una universidad subdesarrollada: La UNAM. *Revista Biología*, 1-4 (5): 1975.

- Torres-Ochoa, S. R. (2002). *La investigación Científica en la biología y su impacto en la docencia universitaria. El caso de la universidad Michoacana*. (Tesis doctoral). Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán, UNAM. México.
- Torres-Ochoa, S. R. (2006). Identidad formativa en la educación superior. El caso de biología. *Revista de la educación superior*. México. 35(139), 49-65. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602006000300049&lng=es&tlng=. Pdf
- Torres Ochoa, S. R. (2011). Cognición en conceptos básicos en microbiología para estudiantes de Biología. En M. Rosa Buxarraís (Presidenta) *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona, España.
- Urquidi, P. (2011). *El sentido de los estudios y las prácticas de los estudiantes universitarios* (Tesis de maestría). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.
- Vickery, B. (1970). *Techniques of information retrieval*. Londres: Butterworths.
- Weiss, E. (2003). Usos de la investigación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México. 8 (19), 597-598.

La adaptación a la tecnológica en la educación: una situación emergente

Dr. Isaí Alí Guevara Bazán, Mexicano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1500-291X>
iguevara@uv.mx

Dr. Jorge Martínez Cortés, Mexicano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8696-2088>
jomartinez@uv.mx

Mtro. Ángel Augusto Landa Alemán, Mexicano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1454-2236>
anlanda@uv.mx

Universidad Veracruzana, México

Recibido: 24 de junio del 2020

Aceptado: 25 de agosto del 2020

Resumen

Tras la emergencia de la contingencia COVID, la impartición de clases presenciales fue imposible y la emigración a la modalidad virtual presentó retos para los docentes, los cuales tuvieron que adaptarse a los medios tecnológicos. Sin embargo, se prefiere la capacitación en el uso de las TIC para evitar inconsistencias al diseñar e implementar procesos innovadores. Esto nos lleva a la necesidad de los docentes de adaptarse a nuevas modalidades, implementaciones innovadoras, uso de recursos, aplicaciones móviles, manejo de diseño instruccional y uso de dispositivos tanto portátiles como de escritorio. Por lo tanto, con esta experiencia, se necesita reflexionar, evaluar y ejecutar acciones para prepararse en el uso de las TIC no solo para enfrentar contingencias, sino para aumentar la distribución del aprendizaje, implementar procesos innovadores de aprendizaje, mejorar el uso de los recursos digitales y estar en concordancia con la generación venidera, la cual tiene en su mayoría el dominio de esta tecnología que evoluciona constantemente.

Palabras clave: enseñanza, tecnologías de la información y la comunicación, COVID

Adapting to technology in education: an emergency

Revista RedCA octubre 2020 – enero 2021

ISSN: 2594-2824 Vol. 3 Núm. 8

Abstract

After the emergence of the COVID contingency, the teaching of face-to-face classes was impossible and the emigration to the virtual mode presented challenges for teachers, who were not mostly prepared for this challenge. However, ICT training is required for designing and implementing innovative processes consistently. This leads us to think about the need for participants to get adapted to new modalities, innovative implementations, digital resource usage, mobile applications, instructional design management, and the use of both portable devices and desktop equipment. Hence, with this experience, we need to reflect, evaluate and execute actions to be trained for the use of ICTs not only to face contingencies, but to increase the distribution of learning, implement innovative learning processes, improve the use of digital resources and be in line with the generations, which has habitually the mastery of this constantly evolving technology.

Palabras clave: teaching, Information and communication technologies, COVID

La inesperada necesidad de las TIC.

El ser humano vive en un mundo globalizado y se puede beneficiar de la interacción constante con otras culturas, así como también podría perjudicarse al momento de la conexión que tenemos tan fuerte los seres humanos. Tal es el caso del surgimiento de la enfermedad COVID-19. La transmisión fue inminente y se probó la vulnerabilidad del ser humano en diferentes áreas de nuestra forma de vida. Queda demostrado con los hechos que todo se globaliza incluyendo los efectos de una pandemia, la cual afecta el arte, la ciencia, la cultura, la economía, entre otros ámbitos. Sin embargo, este fenómeno nos hizo comprender la importancia que tiene la asimilación cultural de nuevas formas de aprendizaje digital, nuevos ambientes de aprendizaje a los cuales aún gran cantidad de docentes no se acostumbra, no se adapta o se muestra renuente a incluir como parte de su práctica.

“Vivimos en un mundo globalizado que no para de cambiar. La tercera revolución industrial, la de las nuevas tecnologías, ha traído consigo cambios en ámbitos como la economía, el comercio, la publicidad, el acceso a la información y la participación ciudadana. Todos estos cambios han dado lugar a la denominada sociedad de la

Revista RedCA octubre 2020 – enero 2021

ISSN: 2594-2824 Vol. 3 Núm. 8

información que se basa en los progresos tecnológicos, es decir, se confiere a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) el poder de convertirse en los nuevos motores del desarrollo y del cambio social.”(Cuenca et al., 2011, p. 14)

Esencialmente esta separación entre cada uno de los pobladores exigió al gobierno de este país a implementar sistemas de aprendizaje a distancia y virtual. Además, otros problemas han hecho que otras naciones cubrieran necesidades de capacitación con sistemas de aprendizaje innovadores. La alta densidad de población y las actividades humanas han hecho que el aprendizaje virtual sea una de las modalidades más recurridas en países desarrollados y eventualmente en los no desarrollados. “En 1910 W.A. Grundy, Inspector Mayor de Sanidad de Nueva Gales del Sur (Australia), ante las dificultades que tenía para formar a los inspectores de sanidad con destino en zonas rurales, impartió clases por correspondencia a nueve de ellos con cierto éxito”(García, 1999, pag. 22). Esto es un ejemplo de cómo la necesidad produce la sinergia para procesos innovadores para integrar la educación a distancia como un medio de distribución del aprendizaje. Posteriormente su evolución se inició con nuevos medios educativos. “En 1951 nacen las Escuelas Australianas del Aire que posibilitan que niños geográficamente aislados participen de la enseñanza diaria con un profesor y otros niños a través de la radio”(García, 1999, pag. 23).

Por otra parte algunos países no lo vieron como una necesidad, aunque hubiera una demanda prevaleciente de innovación educativa con respecto a la evolución tecnológica. A colación, vendría retomar la perspectiva de actualización ante los diferentes cambios en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que

[e]l cambio progresivo que está experimentando el sistema económico en la actualidad es producto del crecimiento científico y tecnológico que se extiende de forma acelerada, la importancia de este tema radica en la necesidad de que las instituciones formales, como las empresas y las universidades, se den cuenta de la imperiosa necesidad del fenómeno que trae aparejada la innovación y renovación de la tecnología en diversos niveles, porque necesitan asimilar estos cambios para poder permanecer cada vez más en los mercados nacionales e internacionales altamente competitivos(Salcido et al., 2019, p. 17).

Si no se observa la realidad de un atraso en la asimilación del uso de las tecnologías de la información como parte de la praxis docente se corre el riesgo de enfrentarse a situaciones complejas de adaptación emergente ante situaciones de necesidad real, tal como lo que se vive con la contingencia ante el COVID 18. Por ende, se necesita de entes activos y no testigos de la evolución que ha permitido resolver de cierta manera la problemática que ha surgido al momento de encontrarnos aislados en prevención por medio del distanciamiento social.

La prevención de eventuales dificultades.

Las autoridades deben tomar las decisiones adecuadas y seguir los estándares internacionales requeridos de la UNESCO (UNESCO-IEU, 2010) Es imperante la capacitación en el uso de las TIC, mejoramiento de la integración del equipo tecnológico, uso de la tecnología para la sustentabilidad, integración de los docentes en procesos educativos ligados a la computadora y al uso de móviles para fines educativos, el desarrollo de administración de base de datos escolares automatizados, uso de plataformas virtuales, uso de herramientas de comunicación sincrónica/asíncrona y la implementación de procesos innovadores de aprendizaje virtual.

La integración tecnológica se analiza y planifica.

Las medidas acertadas en el uso de las TIC para la sustentabilidad, para la implementación de modalidades mixtas y virtuales, la agilización de sistemas de organización e interacción escolar, el manejo de herramientas sincrónicas y asíncronas, la integración de evaluaciones formativas y sumativas basadas en medios digitales, el uso de plataformas, de herramientas de aprendizaje y recursos digitales requiere análisis y planeación que pueda cubrir las demandas existentes tanto de los docentes como de los estudiantes y por ende tener un efecto de consistencia en los procesos innovadores a largo plazo. Al momento de realizar las actividades académicas dejar la esfera protectora de los procesos tradicionales en donde prepondera la cátedra por medio de recursos impresos, libro de apoyo, clases presenciales y tomar el reto de integrar las TIC. Además, estar abierto a la oportunidad de capacitarse en el uso de plataformas, uso de redes sociales, uso de procesos

innovadores para el aprendizaje, entre otros temas relacionados por medio de cursos disponibles tanto en la red como en la institución. Es decir, “se hace necesario modificar los esquemas tradicionales de diseño y planificación de cursos y materiales para la enseñanza y utilizar las herramientas tecnológicas bajo una óptica abierta y de adaptación a los nuevos modelos de aprendizaje” (Góngora Parra & Martínez Leyet, 2012, p. 342).

A principios del nuevo milenio, la evolución tecnológica representaba ya un aceleramiento de los sistemas de comunicación, la portabilidad y los medios masivos. Por ende, el reto de enfrentar nuevos ambientes de aprendizaje con estos medios fue dificultoso, en especial para todos aquellos no nativos digitales. Hemos evolucionado en esta virtualidad no solo en el uso de herramientas digitales, sino en el cómo las usamos y cuál es nuestra conducta con respecto a la interacción que se da en un proceso de aprendizaje virtual. Es por ello por lo que toma importancia crear una retrospectiva de la transmisión de códigos de conducta, comunicación clara, intención comunicativa que se da al momento de utilizar las herramientas de comunicación que tenemos como enfoque para facilitar los contenidos ya que representa la adaptación a nuevas etiquetas de conducta, habilitaciones tecnológicas y desarrollo crítico para la selección de recursos, herramientas y plataformas educativas digitales.

Se actúa bajo la necesidad.

Las inclemencias son las que realmente nos hace responder con mayor efectividad y este es el caso de una gran cantidad de problemas en la historia que han propiciado el desarrollo de la educación e incluso la adaptación a modalidades de aprendizaje diferentes. “[L]os países de grandes dimensiones en los que las distancias son enormes, fueron buenos bancos de prueba para el nacimiento de proyectos de enseñanza por correspondencia”(García, 1999, p. 21). Tal es el caso de Australia, país que tiene una densidad de población de tres habitantes por kilómetro cuadrado. Su geografía lo orilló a tener un sistema de educación a distancias y posteriormente virtual desde que planteó su crecimiento y desarrollo educativo. Precisamente fueron tomando como base de distribución del aprendizaje las tecnologías existentes en su momento, tales como la radio, el teléfono, la

televisión, la computadora y los sistemas de videoconferencia. No es de extrañarse que el autor de una de las plataformas de uso libre más usada hasta ahora sea un australiano, Martin Dougiamas.

Las consideraciones sobre el uso de las TIC en nuestra época pueden tener tendencias sobre el rechazo a las mismas o la aceptación, integración y asimilación de ellas a nuestras praxis. Sin embargo, los hechos son duros y las acciones inaplazables. La evolución tecnológica siempre ha abarcado nuestras esferas sociales, económicas, políticas y sociales y la humanidad se ha adaptado a ésta.

[E]l aprendizaje electrónico es el proceso de entrega de información para la educación a través de medios electrónicos, que incluyen satélite, Intranet, Internet, CD-ROM e incluso soporte telefónico. En el entorno de e-learning, el 'e' 'e-coach', 'e-educator', 'e-facilitador', 'e-educator', 'e-moderator', 'e-docente recuerda a todos los recursos humanos Profesionales involucrados en la enseñanza en línea que el valor agregado de la 'e' tecnológica ha transformado sin lugar a dudas muchos aspectos de su rol, pero ha preservado la esencia del trabajo. (Call & Dudeney, 2004, p. 4)

Tal vez, las condiciones de la corriente tradicional se han podido mantener por un largo lapso y siguen siendo la base de la docencia; no obstante, la innovación educativa y el dominio de las TIC proporcionan a los docentes y los alumnos un mejor escenario para enfrentar las modalidades no tradicionales (mixta y virtual) ante los medios tecnológicos usados en la actualidad.[U1] “En definitiva, se trata de una educación mediada y esa mediación se ha venido realizando con una secuencia ajustada a la evolución de los medios”(García, 1999) que se integran a las modalidades de enseñanza y aprendizaje, a nuestra cultura digital y a nuestros saberes innovadores. Las modalidades educativas manifiestan la evolución que la educación tiene con respecto a nuestra forma de vida y al avance tecnológico que tenemos hoy en día. Como ejemplo, se recupera el caso de la tecnología móvil y la distribución de contenidos de aprendizaje por este medio. El aprendizaje por multiplataformas es ya una realidad y representa una oportunidad para los sistemas educativos actuales para invertir en la integración de la tecnología y, por ende, en las posibilidades de abrir nuevas modalidades de aprendizaje. Dicho reto recae sobre las

instituciones educativas, las cuales integrarán la innovación educativa considerando el creciente uso de las nuevas tecnologías por parte de la comunidad estudiantil, pero sobre todo de las necesidades concretas de cada individuo en cuanto a tiempo, estilo de aprendizaje y necesidades laborales y económicas.

Elementos para considerar la adaptación.

Existe ya una generación de nativos digitales circundando en el nivel superior. Es decir, la generación “Z”, quienes manipulan con mayor capacidad la iconografía digital, las funciones de las interfaces, la navegación de las Apps, las redes sociales, la integración semántica de las multi-plataformas, la capacidad de distribución y manejo de la información y los diferentes tipos de dispositivos, entre otras vertientes con inclinación más interactiva como los ambientes de juegos interactivos virtuales (gaming), entre otros.

Nacidos en la era de la inmediatez, están acostumbrados a conseguir información de manera inmediata, lo que los lleva a tener distintas formas de percibir el mundo, por medio de las influencias del internet y las redes sociales. El realismo, el pragmatismo y una mentalidad menos idealista son características identificadas para quienes pertenecen a esta generación. La exposición al mundo de la inmediatez de las redes sociales facilita el aprendizaje del manejo de distintas situaciones de una forma más eficaz. (Dormoi, 2017, p. 35)

Dichos nativos crean una brecha que posiblemente se logre entrelazar en algún momento, cuando haya una paridad entre el dominio digital de los educadores con relación al de los aprendices.

Los ambientes de aprendizaje virtual son una realidad.

Otro aspecto que subyace dentro de nuestros entornos educativos es la integración de ambientes de aprendizaje virtual que incluso son ofrecidos por las instituciones como medida de cumplimiento a los requerimientos educativos internacionales. Tanto las herramientas, como el equipo y los medios se ofrecen por lo menos para darle al docente las capacidades

para integrar las TIC. Además, no se mencionan en este escrito todos los servicios digitales a los cuales el docente, como cualquier otro poblador, tiene que aprender a usar para entablar las interacciones con el gobierno, el comercio, la industria y el entretenimiento. Es por ello que “la formación del profesorado en el uso de las TIC debe realizarse en el contexto de los requisitos oficiales para la formación del profesorado, así como las necesidades de los futuros docentes cuando se enfrentan a las posibilidades técnicas que pueden encontrarse en su práctica diaria”(Krajka, 2006, p. 1).

La planeación es esencial.

La implementación de contenidos en ambientes virtuales requiere de una metodología rigurosa de la que nos provee el diseño instruccional, el cual da la pauta para crear materiales de aprendizaje con una guía educativa, con instrucciones detalladas que el aprendiente seguirá para elaborar actividades de aprendizaje con el fin de lograr un objetivo concreto que le posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes sobre un tema.

Desde los años 90 hasta la actualidad proliferan los modelos de enfoque constructivista para el aprendizaje y los desarrollos multimedia. El hipertexto y los hipermedios, característicos del gran universo de información que representa Internet, señalan a estos modelos como los más apropiados para el diseño de aprendizaje (Góngora y Martínez, 2012, p. 347).

En el diseño instruccional el margen de error en las instrucciones influye en el desempeño del estudiante, pues es un contacto indirecto (no presencial) y por ello no deja pie a lo implícito. Todo lo que se va a realizar por los estudiantes debe estar explícito y preciso para lograr el objetivo de aprendizaje y esto se obtiene mediante una instrucción efectiva por medio de capacitación de

los expertos en contenido, pedagogos y docentes-asesores en diseño instruccional y uso de nuevas tecnologías, puesto que quien no tenga conocimientos de cómo planear y diseñar un programa educativo a distancia y no haya utilizado las tecnologías de la comunicación, ya sea para aprender o para enseñar, no podrá imaginar la interacción entre los estudiantes y el asesor de otra manera que no sea en la modalidad presencial (Ortiz Cáceres, 1969, p. 113).

En nuestra planeación, pensamos previamente qué contenidos se van a abordar, qué actividades van a realizar los alumnos con esos contenidos, qué actividades haré yo como docente, quiénes estarán involucrados y en qué momento, cuánto tiempo, qué harán los estudiantes entre ellos, qué harán conmigo, qué harán con los contenidos. En fin, es una serie de sucesos que engloba precisamente el aspecto integrador y socializador del aprendizaje y la enseñanza. Incluye además la concepción principal de un aprendizaje colaborativo que se va a dar con los pares y con la figura del instructor como una guía que proporciona los elementos adecuados para que el ambiente de aprendizaje sea idóneo.

Los diseños instruccionales aplicados a actividades de aprendizaje en ambientes virtuales no dan pie a la duda o el desconcierto, pues una indicación errónea propicia malas direcciones en el aprendizaje y por ende un rendimiento menor en el desempeño de los participantes.

La sustentabilidad de los recursos.

Otro factor que se ve beneficiado de la implementación tecnológica es la sustentabilidad de recursos tanto humanos como materiales. El uso de plataformas educativas, por ejemplo,

“no sólo involucra una oportunidad para agilizar los procesos de aprendizaje, sino un medio de eficientar los procesos para los cuales el docente dedica tanto tiempo y esfuerzo. Aunado a ello, se incluye también el ahorro de papel para realizar exámenes que pueden llevar a la institución a afectar el ambiente en que vivimos mediante el uso irracional de papel. De esta manera se considera que hay tres categorías en las cuales la implementación de plataformas puede beneficiar a la práctica docente: a) recursos humanos, b) tiempo y c) sostenibilidad (Castillo et al., 2016, p. 2).

Un humano puede verse beneficiado de ahorro de tiempo y esfuerzo al momento de responsabilizar a la computadora de procesos mecanicistas, organizativos y de índole repetitivo; Aunque hay procesos imposibles para la máquina, por ejemplo, la computadora no ejecuta procesos subjetivos que necesitan la sensibilidad y apreciación del ser humano.

Para agregar, el ahorro de los recursos materiales, tales como papel y almacenamiento de espacio es otra de las ventajas del uso de la tecnología.

La creciente accesibilidad a herramientas de autoría para la educación.

Aunque la literacidad digital es primordial para el docente, el avance de la ciencia computacional y de accesorios portátiles ha permitido que haya disponible mayor número de herramientas de autoría para el desarrollo de ejercicios interactivos, manejo de datos, elaboración de exámenes cortos, edición de audio y video, elaboración de mapas mentales, juegos interactivos educativos, entre otros, por lo tanto “[c]on las herramientas de autor el creador de una aplicación se preocupa fundamentalmente del diseño, de su aspecto y casi nada de la programación” (Sánchez, 2003, p. 89). Este avance orientado a una interfaz más amable para los diseñadores instruccionales ha permitido que los impedimentos técnicos dejen de existir gradualmente. Es decir, conforme avanza el tiempo, un docente es cada vez más capaz de desarrollar materiales de aprendizaje basados en computadora, en la Web o en tecnología móvil.

La cultura del aprendizaje para toda la vida.

Otro de los aspectos que integraron a la tecnología de la información y la comunicación en la educación es el objetivo de tener un repertorio de posibilidades para que existiera educación continua, capacitación para profesionistas, oferta educativa de licenciaturas y posgrados para los trabajadores, cursos de capacitación, entre otros. Este fenómeno también hizo crecer el número de individuos dedicados a integrar las TIC a la educación. Asimismo, se combinó con la necesidad del estado de masificar la educación, de tener mayores modalidades de aprendizaje para llegar a más usuarios que se encuentran con la necesidad de actualizarse o de estudiar una profesión.

Conclusión

Mundo globalizado requiere docentes preparados en TIC. Sin lugar a dudas, al observar el panorama de la evolución de nuestra especie, aunado a la forma en la cual

interactuamos y a las necesidades globales, la capacitación en el uso de las TIC es una necesidad imperante para enfrentar situaciones no solo de emergencia, sino para enriquecer nuestro sistema educativo con modalidades más apropiadas para las nuevas generaciones y para los diferentes tipos de alumnos. Es por ello que se necesita diversificar las modalidades de aprendizaje y aumentar nuestro dominio digital. “el uso de la tecnología debe ser guiado y dosificado por expertos, ya que en la actualidad hay una suma innumerable de información y diversos recursos y/o aplicaciones innovadoras.

Estos pueden contribuir a la formación académica de los estudiantes, desde cualquier nivel de estudios. Sin embargo, el control adecuado del uso de estos procesos innovadores de aprendizaje debe preponderar al momento de su implementación, ya que los usuarios pueden estar desorientados al momento de aplicarlos sin una asimilación adecuada de sus potencialidades (Guevara, Rodríguez y Salazar, 2019, pp. 9–10). Las instituciones de educación superior actualmente deben contar con diferentes modalidades de aprendizaje con el fin de dar oportunidad a la comunidad estudiantil de superarse académicamente. Tenemos una gran diversidad de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples que presentan la oportunidad de aprender y desarrollar inteligencias y potencialidades de acuerdo con el ambiente que les proporcionamos. (Gardner, 1987). Esto nos lleva a considerar situaciones individuales que necesitan atención y sobre todo una reestructuración en los sistemas educativos actuales.

Podemos encontrar hoy modalidades que han tomado diferentes formas de distribución del aprendizaje y han variado los espacios físicos con los virtuales. También se han creado instituciones íntegramente virtuales que ofrecen educación formal e informal a través de Internet. Otros sistemas presenciales combinan las herramientas que suministra el internet para usar la tecnología y enriquecer su práctica en la enseñanza. También es necesario tener una diversidad de ambientes de aprendizaje tanto sincrónico como asíncrono que permita la interacción socioafectiva en el marco de un enfoque comunicativo y humanista. Además, los recursos que se ofrecen a los alumnos se necesitan refinar técnicamente, en cuestión de amigabilidad del usuario, aumento del ancho de banda, capacitación más orientada al uso de las TIC para los docentes.

Es decir, adaptarse a los cambios que has surgido y seguirá habiendo. Por lo cual, el docente necesita saber evaluar las herramientas de autoría para la mejor toma de decisiones al momento de seleccionar las herramientas digitales para su implementación educativa innovadora y, por ende, evaluar constantemente las herramientas digitales que se encuentran disponibles en la red en función de las capacidades técnicas de la institución, el docente, los alumnos y de las capacidades académicas que ofrece. En nuestros días las exigencias para enfrentar las necesidades profesionales son más demandantes. Sobre todo, en el aspecto de la interdependencia, el enfoque ecológico que ve como sistema integral e interrelacionado el mundo en que vivimos y en el cual interactuamos no sólo uno con otros, sino la naturaleza, los recursos, la flora, la fauna y los sistemas humanos en relación con las artes, las ciencias y la tecnología.

Referencias bibliográficas

Call, B., y Dudeney, G. (2004). *E-Educator*. Octubre, 2004. <https://ltsig.iatefl.org/wp-content/uploads/cr0507.pdf>

Castillo, F., Rivera, M., Hernández, M., Martínez, J., & Guevara, I. (2016). Moodle como medio para eficientar la evaluación y la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa PAG*, 04, 25.
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/454/494>

Cuenca, A., Herrera, O., & Haro, P. De. (2011). *¿Que necesito aprender para ser Teleformador?* 1, 177.

Dormoi, A. (2017). *El poder de la comunicación de los Centennials*. Universidad de Palermo.

García, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia (History of Distance Education). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8–27.
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084>

Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 19–35.

<https://doi.org/10.1007/BF02648057>

- Góngora, Y., & Martínez L. O. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(3), 342–360. <https://doi.org/10.14201/eks.9144>
- Guevara, Isaí. Rodríguez, Alejandro. Salazar, E. (2019). *Educación Innovación tecnológica y Auto-aprendizaje* (1st ed.). Brujas.
- Krajka, Jarosław. (2006). *Jarosław Krajka ICT in the Foreign Philology Curriculum – Towards a Systematic Approach to E-Teacher Training*.
- Ortiz, Cáceres. (1969). Gestión curricular en las escuelas con tecnologías de la información y la comunicación. Sistematización de algunas experiencias en Chile. *Perfiles Educativos*, 35(141). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40529>
- Salcido, R. E., Guadalupe, L., Dise, M., Toda, N., Editorial, A., & No, H. (2019). *Innovación tecnológica en las prácticas educativas* (1a ed.). Amapsi.
- Sánchez, et al. (2003). *Aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación*. comunicación. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO-IEU. (2010). *Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación - manual del usuario*. <http://www.uis.unesco.org>

Conocimientos y saberes de los profesores de primaria sobre la conquista de México: una exploración a través de la lectura de fuentes históricas

Lic. Geovanny Bello Cortés, Mexicano.

ORCID: 0000-0003-3240-888X

geovannybello0@gmail.com

Adscrito a la Escuela Primaria “Juan José Arreola”,

CCT: 15DPR3280T, Zona Escolar: 076, Sector II, Subdirección Atlacomulco.

Lic. Gerardo Morales García, Mexicano.

ORCID: 0000-0002-9860-1394

janomoga@gmail.com

Adscrito a OFTV 0240 “5 de Febrero”, CCT: 15ETV0238H, Zona V022, Subdirección 06 Toluca

Recibido: 18 de septiembre del 2020

Aceptado: 10 de octubre del 2020

Resumen

Este artículo tiene como propósito explorar a través de la lectura de fuentes históricas los conocimientos previos de los docentes de educación primaria ¿Qué genera en el docente el confrontar sus saberes con información que pueda cuestionar sus conceptos? Se aplicaron estrategias de introspección a un grupo de docentes de cuarto y sexto grado de educación primaria. La primera estrategia, *Visualización de conceptos*, permitió registrar gráficamente el saber inicial del maestro respecto al tema de la conquista de México y los conceptos a) conquista militar y b) conquista espiritual. La segunda, *La proyección*, consistió en la presentación de una selección de fragmentos sobre el mismo tema utilizando fuentes históricas con distintas versiones historiográficas. El ejercicio provocó un dialogo entre los profesores, donde se suscitaron comentarios altamente significativos sobre reconstruir y resignificar sus conceptos y modificar su labor docente para favorecer el aprendizaje de la historia en los niños.

Palabras clave: Fuentes escritas, formación docente, conquista de México

Knowledge and knowledge of primary school teachers about the conquest of Mexico: an exploration through the Reading of historical source

Abstract

The purpose of this article is to explore through the reading of historical sources the previous knowledge of primary education teachers. What does it generate in the teacher to confront their knowledge with information that can question their concepts? Introspection strategies were applied to a group of fourth and sixth grade primary school teachers. The first strategy, Visualization of concepts, allowed to graphically record the initial knowledge of the teacher regarding the subject of the conquest of Mexico and the concepts a) military conquest and b) spiritual conquest. The second, La projection, consisted of the presentation of a selection of fragments on the same topic using historical sources with different historiographic versions. The exercise provoked a dialogue between the teachers, where highly significant comments were raised about reconstructing and resignifying their concepts and modifying their teaching work to favor the learning of history in children.

Keywords: Written sources, teacher training, conquest of Mexico

Introducción

El trabajo docente en educación primaria tiene, como uno de sus principales rasgos, el ser una práctica multidisciplinar, es decir, el maestro aborda contenidos de diferentes asignaturas académicas en un tiempo escolar determinado. Del mismo modo que imparte saberes de matemáticas, geografía; también aborda temas de historia, formación cívica, educación física, español, y en ocasiones hasta de inglés.

A través de su formación en las escuelas normales y en las universidades formadoras de profesores, el docente de educación básica recibe los elementos teórico-metodológicos para trabajar en un salón de clases como responsable del aprendizaje de los niños en edad escolar. Dentro de la formación didáctica, pocas veces se profundiza respecto al conocimiento histórico propio del docente. Es el propio educador, quien a partir de sus necesidades cognitivas deberá de indagar en varias fuentes de información para los temas que impartirá en el aula, vinculando dicho saber con los conocimientos que durante su formación escolar ha ido construyendo; o dicho en palabras de Barrón (2006):

“...lo que saben los docentes sobre la enseñanza, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas... los saberes que fundamentan la enseñanza son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; sociales, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana, por último son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y a las interacciones con los distintos actores.”

Durante su formación, en escuelas normales o universidades, los profesores, rara vez se enfrentan a la necesidad de revisar sus saberes; los conocimientos adquiridos en su educación básica, y media superior o normal elemental en algunos casos, constituyen la base de su saber, la que a su vez, respaldará su didáctica en el salón de clases.

Algunos maestros, buscan por cuenta propia el allegarse de recursos bibliográficos o audiovisuales que enriquezcan su conocimiento en las diferentes asignaturas del programa de estudio. Del mismo modo, son pocos los docentes que realizan estudios de posgrado o que toman cursos por iniciativa propia para fortalecer sus aprendizajes. Cuando participan en cursos impartidos por la estructura educativa oficial, lo hacen obligados o condicionados para asistir; además, se trata de sesiones de trabajo en las que más allá de construir nuevos aprendizajes o consolidar otros, están diseñados para capacitar o actualizar al personal docente en la aplicación de las políticas educativas vigentes, lo que difiere en gran medida de los requerimientos para la formación profesional del maestro.

Antecedentes

En nuestro país, existen investigaciones importantes enfocadas a la problemática de la enseñanza histórica en la formación de docentes (Arteaga y Camargo, 2012) donde a partir de este análisis plantean como propuesta a “Educación Histórica”, cuyo eje formativo es que los futuros profesores se doten de elementos para que comprendan la forma en que los historiadores hacen historia. Esta propuesta fue retomada por la Secretaría de Educación Pública para ser desarrollado en la formación de docentes a partir del 2012. En el centro de esta propuesta está la distinción entre los contenidos de la historia o procesos históricos, así como los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales llamados también conceptos de primer orden o sustanciales, los

cuales pueden ser “Independencia” “Revolución” “Estado”, pero además se deben situar en un contexto específico, es decir, en un tiempo y lugar. Y los de segundo orden, que se refieren a categorías analíticas que permitirán la comprensión como lo son tiempo histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía, con el objetivo de desarrollar en los futuros docentes, la conciencia histórica y el pensamiento histórico.

En el mismo contexto a través de lo propuesto por los anteriores investigadores, Mora y Ortiz (2011) elaboraron un Modelo Educativo y de formación, basado en la interacción de fuentes históricas, ellos consideran que esta visión alternativa a la enseñanza transmisiva es transformadora para impartir sesiones de historia. El modelo se concentra en el desarrollo de cuatro habilidades docentes: a) la transposición o dominio de fuentes e historiografía; b) la transferencia o diseño de secuencias didácticas; c) enseñanza estratégica o capacidad para realizar dichas secuencias superando los problemas emergentes de la clase y d) la docencia reflexiva.

A partir de estas investigaciones delimitamos la estrategia metodológica que nos permitió reflexionar con nuestros pares, los docentes de educación básica, sobre sus conocimientos previos de la conquista de México dado que es un contenido histórico que está presente en los actuales Programas de Estudio de Primaria.

El propósito central de este trabajo es explorar los conocimientos previos sobre el tema de la Conquista de México, con los conceptos: *Conquista Militar* y *Conquista Espiritual* y después confrontarlos con fragmentos de fuentes escritas que departen sobre el tema. Retomar a los docentes como foco de la investigación es porque sabemos que ellos son una de las piezas fundamentales en la educación.

Materiales y Método

En esta actividad participaron 22 profesores de educación primaria de escuelas ubicadas en el municipio de Temoaya y Oztolotepec, Estado de México, que actualmente están laborando con grupos de cuarto o sexto grado; se decidió elegir a dichos maestros porque el tema “La conquista de México” está completamente relacionado con aprendizajes que llevaron a cabo con sus alumnos en el transcurso de estos grados escolares. El contexto escolar de los 6 centros de trabajo es de organización completa.

Se empleó la etnografía, con la cual se recuperó información detallada a través de sus instrumentos como la observación participante, la conversación y con registros de las actividades que los docentes expresaron y plasmaron en el material que se llevó a la sesión dentro de las instituciones educativas. La investigación es de corte cualitativo, ya que bajo una técnica de análisis del contenido de la información (imágenes pictográficas y videos de la sesión), se logró esquematizar en dos categorías definidas con los conceptos que se llevaron a los docentes, de donde también se realizó un balance sobre las similitudes que tenían los profesores, así como las diferencias que se promovieron durante el proceso de interacción que se tuvo con ellos.

Se realizaron sesiones basadas en la metodología de Julio Rodríguez Frutos (2000) sobre el proceso de modificación y reconstrucción en la enseñanza aprendizaje. Se trata de una actividad para reflexionar sobre el sentir y la actitud del docente al contrastar sus saberes previos sobre la conquista militar y espiritual en México, con fragmentos de tres fuentes escritas. De acuerdo con Cohen (2016), se entiende por saberes previos a “las herramientas que tiene (el sujeto) a disposición al establecer relaciones de significado en su interacción con la información formal para poder reconstruirla conceptualmente”.

Selección de fragmentos y clasificación de fuentes

Para realizar el ejercicio con los docentes fue necesario antes hacer una selección de fragmentos de fuentes escritas la cual se desarrolló en tres momentos:

Clasificación. “Consiste en aprender a diferenciar el tipo de fuente según las distintas categorizaciones” (Valle, 2011) sabiendo que se dividen en dos grandes ramas, “las fuentes primarias se caracterizan por ser de primera mano, es decir, son contemporáneas a los hechos que se refieren, son directas (...); las secundarias son indirectas, fruto de una o más elaboraciones realizadas por otras personas, la fuente secundaria nos llega mediatizada por una o varias personas que elaboran una evocación o una reconstrucción del pasado a partir de los testimonios o de otros relatos” (Tregar, C. 1995: 195 como se citó en Reyes, 2017).

Al realizar un proceso de búsqueda y discriminación de fuentes, seleccionamos tres textos: Cartas de relación de Hernán Cortés y La historia verdadera de la conquista de la Nueva España de Bernal Díaz del Castillo como fuentes primarias, mientras que como fuente secundaria se retomó el libro

Visión de los vencidos de Miguel León Portilla. Al dar lectura a las fuentes referidas la idea fue tener diferentes visiones historiográficas sobre la conquista de México.

Análisis de la fuente. Radica en “reconocer al autor, ubicarlo en su contexto histórico y comprender la información y el mensaje que transmite” (Valle, 2011). Las Cartas de Relación consisten en la explicación al emperador de España sobre lo que ocurría durante la conquista de este territorio, el caso de Bernal Díaz redactó de forma llana eventos donde fue actor o testigo de la conquista de México. Por otro lado, Miguel León Portilla investigador contemporáneo y amante del México antiguo, él mismo escribe en su obra que es un examen sereno del encuentro de esos dos mundos, el indígena y el hispánico, pero sin duda el libro está documentado en la imagen que se formaron las civilizaciones nativas y la lucha que hicieron durante la conquista.

Evaluación de las fuentes. “Permite comprender las posibilidades de información de una fuente a partir de su origen y propósito” (Valle, 2011), se logró seleccionar fragmentos sobre un mismo concepto que de acuerdo con Rodríguez (2000) “son los hechos o acontecimientos” de la historia; es por ello que se concluyó en indagar los conceptos de conquista militar y conquista espiritual que ocurrieron a partir del año 1519 en México.

Estrategias de exploración.

Para este estudio se consideraron dos fases del proyecto de procedimientos de Rodríguez (2000) (Tabla 1).

1. Introspección	2. Proyección
Visualización o representación visual.	Exposición del saber.
Representaciones pictográficas.	Diapositivas con fragmentos y audios. Conversación entre docentes.

Tabla1. Elaboración propia, a partir de Julio Rodríguez (2000).

La *introspección de conocimientos previos*, Rodríguez (2000) es aquella en la que a través de una estrategia de indagación de conocimientos, se le reconoce al sujeto con lo que sabe, es decir, ubicar los saberes ya sean vulgares, intuitivos, de sentido común y/o académicos que posee cada individuo.

Dicha fase se hizo con la estrategia: visualización o representación visual, en la que los docentes realizaron representaciones pictográficas sobre dos conceptos: Conquista Militar y Conquista Espiritual. Afirma el autor que la representación o visualización de conceptos, “es una operación de gran interés porque es una forma de explicación primitiva de lo que se ha comprendido” (p. 77).

La segunda fase de la investigación denominada *proyección*, asevera Rodríguez (2000) que es el momento donde al impartir una sesión el sujeto tiene la iniciativa exponiendo su saber, organizándolo de forma que se incluya a los otros. La idea es forzar el saber real trasladándole hacia un saber potencial, aun no reconstruido ni asimilado. Aquí el procedimiento consistió en la presentación de fragmentos que de manera cautelosa se seleccionaron de las tres fuentes escritas.

El tema de la conquista de México es muy amplio, por lo cual, se optó por indagar sólo en los dos conceptos antes mencionados, con la intención de que el docente reflexionara y contrastara sus conocimientos e incluso sus creencias personales con fuentes escritas, desde la tesis de que lo sucedido en nuestro país no fue una expedición pacífica por parte de los españoles, e intentamos con esto, ofrecer una réplica a lo expresado por Dussel (2019) que se habla del descubrimiento [de América] como un gran hecho y no como una conquista, la cual provocó diversas atrocidades tales como el genocidio. Esta fase propició una conversación, en la cual, se logró identificar las reacciones de los docentes cuando se les presenta información que contrapone, cuestiona o profundiza su saber en cuanto a sus conocimientos de contenidos de historia de México.

Resultados

Fase de Introspección

Esta actividad fue realizada en un espacio libre y ameno dentro de las escuelas, al docente se le entregó una hoja dividida a manera de tríptico, en donde se le indicó que dibujara lo que viniera a su mente sobre los conceptos de Conquista Militar y Conquista Espiritual, la indicación fue precisa de no escribir oraciones ni descripciones, ya que la estrategia de visualización se dedica específicamente a representaciones pictográficas que los sujetos pueden hacer, con base en los conocimientos previos que tengan sobre el concepto. Con relación a la introspección del concepto de conquista militar, es importante resaltar que en la mayoría de sus representaciones, los docentes manifiestan la diferencia en las herramientas de guerra y de otros elementos que se empleaban en las batallas entre las civilizaciones del México antiguo y los españoles. El docente expresa en sus

dibujos (Figura 1), que por parte de las civilizaciones mesoamericanas los objetos de guerra eran flechas, hondas o rocas, así como una de las herramientas más importante por nuestras civilizaciones en los combates de hombre a hombre que era el Macuahuitl.



Figura 1. Objetos de guerra Mesoamericanos

Se destaca en otra de las representaciones el empleo de las canoas, avance tecnológico que consideramos de suma importancia tanto en el desarrollo de la civilización Mexica, así como para la defensa de México-Tenochtitlan. En este sentido los maestros enfatizaron en el avance tecnológico en armas con que contaban los españoles en ese momento histórico. También, exponen en sus dibujos (Figura 2), armas de fuego, espadas, cañones, escudos y dos elementos más que se pueden considerar fundamentales para que se lograra este proceso, el empleo de los caballos que fueron de gran impresión para los nativos de estas tierras, ya que no se conocían, y los barcos.

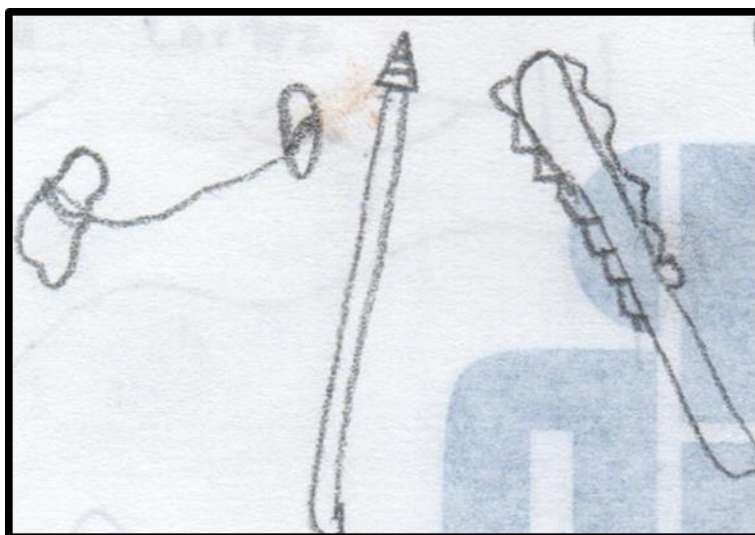


Figura 2. *Elementos de guerra de los españoles*

En las representaciones se expresa la diferencia de vestimentas entre nuestras civilizaciones y los españoles; a los primeros los dibujaron con una especie de taparrabos, lo que podemos considerar como un maxtlatl y sus característicos adornos de guerra como son las plumas, aunque en un solo dibujo se notó claramente esta especie de casco o sombrero tradicional de los guerreros que tenía forma de animales. Por otro lado, a los españoles se denota la portación de una armadura metálica, que sin duda fue una ventaja para ellos durante las batallas.

Un elemento recurrente y totalmente expresivo que es importante enfatizar, es que en las representaciones de los docentes, las imágenes hacen alusión a lo sangriento de las batallas que ocurrieron en ese momento histórico; pocos muestran a la conquista de México como un proceso pacífico. En dos producciones se plasmaron imágenes que ilustran las riquezas en oro y otros metales que se encontraban en estos territorios, así como la idea que tenían los dos grupos contrarios, por un lado, los nativos pensando en seres celestiales, mientras que los españoles se idealizaban por los grandes caudales en metales valiosos que nuestros antepasados portaban.

Solo en una expresión pictográfica se logra representar el recorrido que Hernán Cortés hizo a partir de 1519, es decir, el dibujo muestra la llegada en barcos a la costa de Veracruz y con flechas el avance que se hizo hacia México – Tenochtitlan, es de suma relevancia escribirlo porque durante aproximadamente dos años que dura este recorrido, es donde Hernán pone de manifiesto su estrategia militar para combatir a las civilizaciones del México antiguo. También es necesario

mencionar que no se representa el apoyo y/o unión de otros pueblos para realizar la conquista de ese territorio.

Con la estrategia militar que planteo Cortés para realizar el cerco a México-Tenochtitlan, ningún maestro plasmó algo referente a ello, por ejemplo, a la construcción de bergantines para atacar mediante el lago a los mexicas o la destrucción del acueducto de Chapultepec, es decir, la mayoría de los dibujos solo se refieren a la diferencia armamentísticas y las batallas que se dieron durante el proceso.

Mencionar por último, con el concepto conquista militar, pocos docentes plasmaron un mapa del México antiguo, por lo que sería difícil deducir si los docentes consideran que la conquista de México solo se cierra a las batallas que tienen relación con la civilización Mexica o reconocen que nuestro territorio estaba integrado por más civilizaciones, tanto en el norte del país, como en el sur y que este proceso se llevó a cabo en los años posteriores. Ahora bien, con respecto a la conquista espiritual se logran rescatar símbolos significativos tanto para las civilizaciones pasadas, así como para la religión trasladada por los españoles a nuestras tierras.

Refiriéndonos a la religiosidad que se tenía por las civilizaciones nativas, los docentes (Figura 3), plasman los dioses que se les daba tributo como lo son: el sol, la luna, la lluvia, el viento, así como Quetzalcóatl o la serpiente emplumada. También expresan la adoración que se le tenía a la naturaleza y a sus cosechas como es el maíz.



Figura 3. Dioses del México Antiguo

Algo muy importante en la representación, son las grandes construcciones que se realizaron en aquel momento histórico por nuestros antepasados, como las pirámides y los dibujos de monolitos semejando a estos dioses que construían los pobladores del México antiguo. Lo sobresaliente en la representación de un docente es la expresión del baile y el sacrificio humano que era parte fundamental de la religiosidad y el tributo a los dioses antepasados; fenómeno que causó tanto espanto y asombro en los conquistadores.

Haciendo alusión al simbolismo religioso de los españoles, los docentes muestran elementos relevantes, y los de mayor coincidencia son: la cruz, la biblia, la virgen, la iglesia y los conventos, así como frailes o personas dedicadas a la propagación de su religión. Observamos (Figura 4), la estrategia de destrucción o sepultura de pirámides y ahí mismo realizar la construcción de iglesias.



Figura 4. Construcción de Iglesias

Un proceso reproducido de diferentes formas por los maestros, es la evangelización desde dos puntos de vista: Algunos dibujan un proceso pacífico donde un fraile está conversando con personas en una especie de clases de religión; otros por el contrario, describen la obligación de

adorar a otros dioses y en caso de negarse tener consecuencias radicales como los golpes o la muerte.

Al inicio de la actividad los docentes mostraron temor e incertidumbre, se notaban dudas al empezar a expresar sus ideas mediante dibujos, aunque también se mostraban expresiones negativas “a mí no me gusta la historia, no espere mucho de mí”, por otro lado otros docentes que se reconoce que tienen la habilidad de dibujar, de manera decidida empezaron a elaborar sus representaciones, posteriormente en cuanto avanzó el desarrollo de la actividad los docentes de manera general se fueron desenvolviendo con mayor tranquilidad y participación.

Una situación que hay que mencionar es que al elaborar los docentes sus dibujos estuvieron modificando de manera inmediata, es decir, se contextualizaban a la época histórica que abarcaba el tema para que sus representaciones fueran de acuerdo al tiempo histórico. Ejemplo de ello fue que un docente expresó “en esa época no había campos militares” con respecto a la conquista militar.

Fase de Proyección

Con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), se proyectaron 6 diapositivas divididas en los dos conceptos planteados en la primera etapa. Las diapositivas contenían fragmentos de las tres fuentes escritas ya mencionadas con anterioridad, además de agregar el audio de la misma lectura, se decidió realizar este modelo de presentación porque al ser relatos históricos es necesario dar buen ritmo y volumen a los diferentes textos.

Los docentes mostraron una actitud positiva y de interés en la proyección, los fragmentos fueron en orden, primero el concepto de conquista militar y posteriormente conquista espiritual. Las fuentes escritas se presentaron primero *Cartas de Relación*, después *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* y por último la *Visión de los vencidos*. Así mismo se recuperan los comentarios que ellos expresaron.

Con la conquista militar los docentes hicieron alusión a que sus dibujos tienen relación con las acciones que están en los fragmentos de los libros; una de sus expresiones fue: “-La tecnología que tenían los españoles no se podía comparar con la de los Mexicas y prácticamente fue una

masacre”, esto lo dijeron porque en sus dibujos se nota la diferencia en las armas para la guerra de los dos grupos contrincantes.

Con referencia a la amplitud de los conocimientos que provocó en el docente la actividad, se rescata el comentario de una maestra: “-De alguna manera yo amplié un poco más mi conocimiento, no tenía la noción, la idea de la forma en que escriben los hechos” como esta expresión en su mayoría los docentes hicieron alusión a que se generó una amplitud de saberes, como por ejemplo: “-Sí complementarí mis dibujos después de la proyección (...), por ejemplo que en la conquista militar también sufrieron mujeres y niños”. Aquí el docente deja claro que la información de la proyección desarrolló sus conocimientos.

Por el lado de la conquista espiritual agregaron su pensar, que difícilmente se pudo plasmar en el dibujo: “-La religión era para conquistarnos porque no podían de otra manera (...) nos metieron la adoración a la Virgen María”, otro más expresó que con la llegada de los españoles entró a nuestro territorio la nueva religión “eso no era de aquí (...) la virgen y la cruz”.

Con este concepto el tema lo trasladaron con la realidad, refiriéndose a las creencias que existen en las comunidades donde trabajan: “-Es difícil decir las cosas que pasaron, porque los niños creen en la religión que sus padres les han inculcado”, también dicen que en ocasiones vierten comentarios contradictorios para que los niños indaguen que dioses había antes de que llegara el cristianismo a México.

Ahora, con lo que se desconocía de los fragmentos de las tres fuentes escritas también hubo comentarios de los docentes, que reflejan el proceso de evaluación de la fuente el cual se dio al tener un acercamiento a fuentes con diferente visión historiográfica, así que hubo varios enfoques en sus expresiones.

Los docentes expresaron su asombro ante la forma en que se describe la conquista por parte de las tres fuentes escritas y era algo que ellos desconocían: “-Si complementó lo que viene en la proyección, la manera en que ellos expresaban, como relataban, es algo que para mí era ajeno, algo nuevo”, también dicen algunos docentes desconocer las fuentes escritas proyectadas: “-No conocía los tres libros y escuchar los audios me llamó mucho la atención porque es un tema muy enriquecedor y muy amplio, hay mucha información y a veces solo nos centramos en el libro”

Algunos docentes refirieron la sensación que les provocó la proyección de los datos, un docente comentó: “-Ahorita al leer los fragmentos que aparecieron se hace interesante, porque como es la lectura, te remonta a ver o imaginar cómo suceden las cosas” otro más también dijo que solo había visto los libros como el de Cartas de Relación de Hernán Cortés, pero que a través de la actividad ahora le llamaba la atención para leerlo.

Significativo en el desarrollo del dialogo entre docentes, fue la actividad de contrastación de las tres fuentes escritas, ya que algunos mostraban cierta inclinación hacia algún libro de los conquistadores por la manera de describir los hechos, otros hacia la visión de los vencidos por apropiarse el sentir de las civilizaciones del México antiguo, otros más hicieron un balance de los tres textos.

Los que mostraron interés por *las Cartas de Relación* de Hernán Cortés, expresaban lo propicio que es conocer las descripción de los acontecimientos desde la persona que estaba al frente de la conquista: “-Con la lectura si se imagina porque está bien detallada” otro docente agregaba “me genera inquietud (...) observando algunos fragmentos, porque yo creo que es lo que más nos aproxima a la realidad, se pueden decir muchas cosas, pero ahí, siento que nos sintetiza de una forma clara la situación” aunque hubo maestros que diferenciaron con esta fuente “vi una versión corta, solo un reporte militar”

Por el libro de Bernal Díaz del Castillo los comentarios fueron escasos ya que lo ven como una fuente con una perspectiva neutra, porque consideran que no describe de manera radical o contundente los sucesos militares y espirituales que ocurrieron durante la conquista de nuestro territorio, un docente expresó: “-Todo lo hace ver como si la conquista fue de forma pacífica” tras el comentario una maestra añadió: “-Ninguna conquista se dio por la paz”, en ocasiones durante la conversación los docentes coincidían en sus comentarios, aunque en otros casos mostraban diferencias.

La última fuente que se proyectó fue la *Visión de los vencidos*, con la cual se observó que en los docentes motivó el interés: “-Tiene más sentido de lo que realmente pasó” aunque también hubo un docente que disintió dicho comentario: “-Vamos a ver el contrapeso, nos interesa más el de los vencidos, porque somos mexicanos, fuimos parte de los vencidos”, con esto podemos decir que el tema provoca un conflicto cognitivo y hasta psicosocial entre docentes.

Hubo docentes que coincidieron en que existe concordancia entre las tres fuentes: “Prácticamente los tres autores hablan de lo mismo desde posturas diferentes” otro más comentó: “-Hay tres visiones del tema, pero todas coinciden, obviamente cada quien lo ve a su manera o perspectiva”

Algo importante del contraste de las fuentes fueron las conclusiones que los docentes refirieron: “-Hay demasiada información que nos ayudaría muchísimo en nuestra labor y quedaría más significativo [para los alumnos]” algunos docentes expresaron que en la labor no se la dan otras versiones a los estudiantes como el ejercicio que se realizó con ellos.

Al proyectar tres fuentes, los docentes se dieron cuenta de que es necesario el conocimiento de fuentes históricas para poder impartir un tema de historia, por lo que los maestros expresaron que “-Es necesario leer más” cuando otros mencionaron que se debe de indagar o investigar sobre los contenidos que se tienen que abarcar en la asignatura de historia, aunque algunos refutaron con una autocrítica sobre sus prácticas “-Como docentes nos falta, no hacemos lo que a veces le pedimos a nuestros alumnos: investigar, indagar y traer algo diferente”.

Los docentes comentaron la falta de conocimiento y que es necesaria la lectura de varias fuentes para poder impartir un tema histórico “-Buscar otras fuentes que contraste con lo que sabe el niño, con lo que viene en el libro para lograr un aprendizaje significativo”, también que no es suficiente con buscar, sino leer, analizar y dominar un tema para que después se pueda compartir con los alumnos, agregan que es necesario que “-Nosotros como docentes nos cultivemos más en estos temas”.

Conclusiones

El empleo de fuentes escritas en la enseñanza de la historia no está en duda, con ellas el alumno y docente podrán profundizar en el contenido histórico. Pero el educador que retomará una fuente escrita, como explica Reyes (2017) tendrá que hacer antes “una lectura minuciosa de las obras, para no cometer errores que puedan empañar su manejo como fuente del conocimiento histórico; esto implica que tiene que dominar el contenido a tratar para saber en qué momento y cómo utilizarlas”, logrando con ello, que esta fuente después de ser solo un texto, sea transformada en una fuente didáctica.

Con fundamento en la investigación presentada, se logra fortalecer la idea de que es necesario el acercamiento y lectura de fuentes escritas entre los docentes, lo expresamos porque es fundamental que por cada tema histórico, el profesor tenga conocimiento de varias fuentes de información y así tener diferentes visiones historiográficas de un mismo hecho, para poder lograr un análisis donde se observe qué aportan las fuentes, viendo que tan razonables u opuestos son los textos.

Es importante descubrir cuáles son los saberes del docente porque si consolidamos la visión de Barrón que sus conocimientos son producto de la “experiencia (...) y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula” sería una tarea para la investigación educativa en nuestro país indagar más a fondo, para que a través de ellos podamos iniciar un proyecto partiendo de los sujetos que se encuentran frente a las problemáticas de la educación.

Se ha investigado en el empleo de fuentes primarias en la educación básica, así como en la formación de docentes, sin embargo, el involucrarse con docentes que ya están en servicio abre otra posibilidad de exploración que es necesario desarrollar con los propios maestros, para construir estrategias para el empleo de fuentes para la enseñanza de la historia en la escuela primaria. Es por ello, que expresamos la necesidad de formular proyectos de educación histórica que se trabaje en la formación de comunidades de indagación con docentes en servicio en contextos específicos.

Esta investigación que se dio a través del acercamiento al profesional de la educación, que se encuentra frente a las problemáticas de la enseñanza de la historia, fue de gran beneficio para nosotros y en su caso para otros investigadores para poder poner en el centro de la investigación a los docentes; realizar acercamientos que propicien un análisis de las perspectivas que tienen los profesores para la enseñanza de historia. Finalmente esta investigación nos permite diseñar proyectos de intervención al lado de nuestros pares, para poder promover propuestas que realmente se puedan ejecutar en la educación y dejar de lado el sistema jerárquico de intentar llevar a los docentes soluciones alejadas de sus problemáticas y potenciar las experiencias y saberes docentes.

Referencias

Arteaga, B. y Camargo, S. (10 de agosto de 2019). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación

- preescolar y primaria. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (48), 11-26.
- Cohen, Liliana. (2016). Los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de contenidos históricos en el contexto escolar. *Revista Didácticas Específicas*. 15. 28-50.
- Cortés, H. (2018). *Cartas de relación*. México: Porrúa.
- Díaz, B. (2017). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México: Porrúa.
- Dussel, E. [paraleerenlibertad]. (2019, Abril 29). “La conquista de México” [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sDkF1Q9YhPo>
- León, M. (2005). *Visión de los vencidos*. México: Editores e Impresores FOC, S. A. de C. V.
- Mora, G. y Ortiz, R. (12 de septiembre de 2019). Modelo de Educación Histórica. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/modelo_educacion_historica.pdf
- Reyes, J. I. (enero-febrero, 2017). Encuentro Internacional por la unidad de los educadores. Fuentes para enseñar y aprender la historia. *Pedagogía 2017*, 31, 16-28.
- Rodríguez, J., Aróstegui, J., Campuzano, A., Pagés, J., Valdeón, J., y Rodríguez, A. (2000). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. México: Editorial Laia, S. A.
- Valle, A. (05 de abril de 2019). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2604/2552>

La colección digital de cuadernos de historia en la educación básica: una fuente documental para la investigación de las prácticas escolares en México

Dra. María Guadalupe Mendoza Ramírez, Mexicana.

ORCID 0000-0003-4895-1641

mmendozaupntoluca@gmail.com

Dr. Rodolfo Cruz Bustos, Mexicano.

ID ORCID 0000-0002-7260-7122

rcbustos@gmail.com

Mtro. Rodolfo Huerta González, Mexicano.

ID ORCID 0000-0002-4623-8087

rhuerta12@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151-Toluca

Recibido: 14 de septiembre del 2020

Aceptado: 10 de octubre del 2020

Resumen

Este trabajo de investigación educativa sistematiza el proceso de conformación de la Colección Digital de Cuadernos Escolares de Historia (CESHIS), especializada en Historia de México e Historia Universal, coordinada por un equipo de docentes e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional. En este artículo se describen las fases de búsqueda, digitalización y análisis de una cohorte de cuadernos de Historia de México e Historia Universal producto de la reforma integral de educación básica (2011-2016). Se presenta el diseño metodológico de la colección Cuadernos CESHIS y del contenido de la base de datos especializada. Los resultados de esta investigación sobre producciones escolares, invita a los estudiosos de la cultura escrita a generar una nueva mirada a la escuela, sus producciones infantiles y las prácticas de escritura en la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, Educación básica, investigación.

The digital collection of history notebooks in basic education: a documentary source for research on school practices in Mexico

Abstract

This educational research work systematizes the process of conformation of the Digital Collection of History School Notebooks (CESHIS), specialized in Mexican History and Universal History, coordinated by a team of teachers and researchers from the National Pedagogical University. This article describes the search, digitization and analysis phases of a cohort of notebooks on the History of Mexico and Universal History as a result of the comprehensive reform of basic education (2011-2016). The methodological design of the CESHIS collection and the content of the specialized database are presented. The results of this research on school productions invites students of written culture to generate a new look at school, its children's productions and writing practices in the teaching of history.

Keywords: History teaching, basic education, research.

Introducción

Los cuadernos escolares son una fuente inagotable para documentar los procesos de enseñanza de las disciplinas escolares en diferentes contextos y momentos curriculares al abrir la ventana a las prácticas de escritura de la historia que los niños y jóvenes despliegan en las aulas. La historia es actualmente una asignatura poco valorada pues las reformas educativas en México le han dado prioridad a las matemáticas y a la enseñanza de la lengua.

El cuaderno escolar de historia es una fuente de difícil acceso y conservación; por ello esta colección es pionera en la investigación de cuadernos escolares en México. En este trabajo presentamos el sustento metodológico y las etapas por las que pasó el proceso de acopio, el diseño, la digitalización y el análisis de los cuadernos que conforman esta colección que constituye un riquísimo insumo de investigación de la historia reciente de la educación histórica en México.

Los cuadernos escolares son una fuente histórica y socioeducativa que permite reconstruir, analizar y valorar las prácticas en la enseñanza de las disciplinas como la historia;

dilucidar las intenciones pedagógicas de la intervención docente y las prácticas de escritura y de lectura asociadas al uso de los libros de texto en el aula y a los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar.

Para los historiadores los cuadernos escolares entrecruzan tres caminos: la historia de la infancia, la historia de la educación (de la cultura escolar) y la cultura escrita. Los cuadernos escolares, como fuente documental compleja, tienen el privilegio de ser un producto nacido en la escuela lo que permiten acercarnos a la “intrahistoria” de la escuela. En los estudios sobre los cuadernos escolares en España y América Latina se identifican dos vertientes de investigación: la pedagógica y la histórica, que consideran a los cuadernos como objeto de estudio y como fuente histórica respectivamente.

La primera línea considera al cuaderno escolar como un medio, como un soporte físico que posibilita la observación de la problemática referida a los contenidos escolares; se trabaja sobre los temas contenidos en los cuadernos y la forma en que son tratados. Desde esta vertiente cobra importancia el análisis de la textualidad del cuaderno; la escritura y los rasgos que adquieren los “contenido aprehendidos” en la fase de recepción del texto y reelaboración del contenido. El cuaderno, como objeto de estudio, contiene los elementos pedagógicos y/o historiográficos de una cadena que inicia en el programa de estudios, pasa por la planeación docente, el uso del libro de texto y finalmente se plasma en un contenido reelaborado por el alumno.

Esta dimensión de análisis es lo que Anne-Marie Chartier denomina, metafóricamente, “la vitrina de la clase” (2005:31) aportando nuevos elementos desde la perspectiva metodológica de la cultura escrita. Desde esta mirada, se considera al cuaderno de clase, como un soporte físico, un espacio en el que queda registrado gran parte de la labor cotidiana realizada en el aula, pero también como un dispositivo escolar, que conforma prácticas discursivas orales y escritas (Chartier, 2005:34). El cuaderno y la carpeta escolar, se consideran fuentes para el análisis e interpretación de la realidad diaria tanto en el aula como de las prácticas que quedan registradas en los cuadernos y/o carpetas, en el modo de transmitir los contenidos y de organizar las actividades de acuerdo a los estilos docentes.

La segunda perspectiva de investigación considera al cuaderno escolar como fuente para documentar la vida escolar, en tanto que es un recurso auxiliar del proceso de enseñanza - aprendizaje; y constituye un registro escrito de todas las actividades que se realizan en el aula cotidianamente y como un mediador entre la escuela, la familia y el niño. Los estudios de A. Viñao (2006) y A. Escolano (1997) sostienen que los cuadernos escolares son un objeto fuertemente normado con un uso totalmente ritualizado que lo convierte en un instrumento de control social. Dentro de esta otra corriente, se insertan los estudios de cultura escrita y cultura escolar que toman al cuaderno como un instrumento didáctico, dado que su estructura contiene “lo enseñado” y el conocimiento del alumno cuyo valor es evaluado a partir de premios y castigos (Viñao, 2007:10).

Los cuadernos como fuente y objeto de investigación en la Historia de la Educación tienen una trayectoria que data de aproximadamente dos décadas, Sanchidrián & Arias (2013) hacen un recuento de los estudios históricos de los cuadernos escolares como parte de la cultura material de la educación. Las investigaciones españolas e italianas, principalmente, se han dado a la tarea de recuperar y sistematizar esta fuente mediante la elaboración de bases de datos y exposiciones de cuadernos escolares y museos pedagógicos. Para la Historia de la Educación el cuaderno escolar nos remite y acerca a la realidad educativa desde distintas perspectivas en base a las diversas concepciones y modos de interpretar que tenemos de la realidad social.

Los cuadernos escolares, como producto de la cultura material, representan el sistema político y moralista de la época seleccionada. La cultura empírica de la enseñanza y la experiencia nos ha legado un conjunto de voces, escrituras, íconos y objetos que son expresión de la cultura material de la escuela, en las que hay que posar la mirada etnográfica y micro-histórica para aprender el valor de la memoria pedagógica, de sus prácticas y sus discursos, de sus tradiciones y de sus virtualidades.

Antecedentes

Las colecciones de cuadernos escolares son un campo fértil de la investigación de la historia escolar. En 2005 el seminario interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita (SIECE) de la Universidad el Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita de la

Universidad de Alcalá (SIECE) realizó diversas actividades científicas y de formación que en su conjunto dieron lugar al primer año de funcionamiento como grupo investigador en el seno del Departamento de Historia I y Filosofía de la Universidad de Alcalá (Madrid). Los cuadernos escolares como fuente y como objeto de investigación se empezaron a documentar en los encuentros, congresos de cultura escrita y proyectos de investigación conjuntos.

En el cuarto y quinto encuentro del seminario interdisciplinar de la cultura escrita en 2004-2005, los proyectos de acopio y sistematización de bases de datos sobre libros escolares y la cultura escrita desde la Educación que habían iniciado años antes los historiadores R. Chartier y A. Viñao Frago. También en el contexto español, Benito Escolano consolida y constituye un centro reproductor de proyectos de acopio y sistematización de libros y cuadernos escolares en Europa.

En 2007 se llevó a cabo en Macerata, Italia, el primer Congreso Internacional sobre los cuadernos escolares (Sanchidrián & Gallego, 2003) y tan importante fue la presencia del estudio de los cuadernos escolares como objetos museológicos, que en 2008 en Huesca, España, la Sociedad del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) organizó su tercer congreso internacional. Paralelamente en América Latina se incentivaron las investigaciones de la cultura escrita a partir de los congresos internacionales de cuadernos escolares que se llevaron a cabo en Colombia y Argentina donde se constituyeron equipos de investigación que dieron origen a la presentación de ponencias especializadas.

Será finalmente la tradición francesa de historia de la educación, a través de la Universidad de Limoges (Francia) la primera institución en crear una magnífica colección digital de cuadernos escolares. Esta colección se conserva en el INSPE de la Academia de Limoges, principalmente en el sitio de Limoges Condorcet. Dentro de este fondo patrimonial, hay una amplia colección tanto cuadernos de estudiantes como de cuadernos del maestro. Los primeros catálogos de la colección permitieron contar más de 400 cuadernos, formados por donaciones de antiguos alumnos o ex maestros, la más antigua de las cuales data de 1871.

Esta importante colección consta de cuadernos de estudiantes de la escuela primaria posterior a 1920 además de los libros de maestros y estudiantes de secundaria. Entre estos

cuadernos de estudiantes, se enumeran varios tipos, entre otros: cuadernos disciplinarios, cuadernos, cuadernos colectivos, cuadernos, cuadernos mensuales, cuadernos diarios, talonarios y cuadernos de borradores. En cuanto al contenido, todas las disciplinas de la escuela están representadas: moral, recitación, aritmética, vocabulario, escritura, historia, lectura, canto, geometría, ortografía, geografía, gimnasia, ciencias, métricas, escritura, etc.

La catalogación y digitalización de esta colección se llevó a cabo, bajo la responsabilidad de Marc Moyon (INSPE de la Academia de Limoges), gracias al proyecto de cooperación internacional "La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria, siglos XIX-XX: estudios comparativos, Brasil-Francia". Esta valiosa documentación y accesibilidad para toda investigación en historia de la educación o la didáctica. Esta base de datos se enriquecer progresivamente con archivos escaneados.

Metodología

El cuaderno de Historia no es un reflejo de las normas y principios pedagógicos y curriculares que subyacen en la escuela, sino que constituye un dispositivo que construye, reproduce, o modifica las prácticas escolares y en sí misma da cuenta de varias dimensiones de análisis: las que se centran en la forma que adquiere el contenido enseñado, las prácticas de lectura de los infantes, los signos y significados de la escritura de la historia en el aula y sobre todo la posibilidad o limitación de la escritura autónoma.

Las prácticas discursivas escolares son el discurso escolar y su propia trama “las mutaciones que podemos encontrar en los cuadernos escolares (de clase) no están relacionadas directamente con ciclos de políticas educativas o con la evolución de las disciplinas científicas, sino que parecen obedecer a otras vicisitudes propias de la construcción discursiva y del devenir de la institución escolar” (Carretero, 2007). Devenir que está determinado sólo en su parte más visible y de manera vaga por dichas políticas, y que obedece a conocimientos, concepciones y a una gramática escolares específicas que tienen una lógica propia.

Del lado del profesor, los cuadernos de Historia pueden reflejar, entre otras cosas, su concepción de los sujetos que la hacen (personajes, políticos, presidentes u otros actores sociales); la naturaleza de la historia (lo que ya pasó, o tiene relación con el presente, o tiene

una interacción del pasado no solo con el presente sino también con el futuro); las funciones intelectuales que le da a la historia como las figurativas (operaciones mentales que no tienden a transformar al objeto sino a proveer una reproducción informativa) o las operativas (donde la información transforma realmente la idea de la historia); y las estrategias de enseñanza que más utiliza (resúmenes, cuestionarios, mapas históricos, líneas del tiempo).

Del lado del alumno, este material puede mostrar si el alumno está orientado al aprendizaje significativo o mecánico y, por lo tanto, que significación le está dando al conocimiento historia; su nivel de comprensión de los hechos históricos (acumulación de datos, relaciones de causalidad, interpretación o comprensión de la historia); si desarrolla pensamiento y conciencia históricas; si visualiza la historia en relación a su entidad federativa, municipio, comunidad, familia e historia personal; su juicio personal acerca de los hechos históricos y hasta sus propias actitudes, sentimientos y emociones con respecto a la historia.

Desde estos supuestos conceptuales y metodológicos por lo que realmente ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas, la pregunta de investigación que guía esta investigación exploratoria es ¿Cuáles son las características, formatos y contenidos de los cuadernos escolares de Historia de México e Historia Universal de una cohorte documental?

Objetivos: Explorar con la técnica de análisis documental de sistematización y análisis de contenido una cohorte de cuadernos escolares de historia.

Metodología

Para contextualizar esta fuente de investigación el primer paso fue recuperar el mayor número posible de evidencias (cuadernos escolares) en distintos grados y niveles educativos por lo que se constituyó en una investigación educativa a partir de los siguientes parámetros: el análisis y valoración de los cuadernos de primaria en la que el contenido de historia se relaciona con el de otras asignaturas y el análisis y valoración de los cuadernos de secundaria en el que el contenido de historia se agrupa en un cuaderno particular.

En 2017, la Universidad Pedagógica Nacional, en su Unidad 151-Toluca, inició la línea de investigación sobre cuadernos escolares de historia que inscribe en el campo la

cultura escrita y la educación histórica. El proceso de investigación culminó dos años después con la conformación de la colección digital de cuadernos de historia CESHIS que implicó dos momentos o fases de investigación: El primero fue la conformación de la base de datos de los cuadernos de historia que incluyó las actividades de a) acopio de cuadernos de Historia de primaria y secundaria; b) fichas y captura de datos; c) digitalización de los cuadernos de historia y en el segundo momento el diseño de la colección digital de acceso abierto.

Fase 1: El acopio de cuadernos de Historia de primaria y secundaria.

La estrategia de acopio de los cuadernos escolares se realizó al finalizar el ciclo escolar 2017, lo que permitió integrar una *primera cohorte* de los cuadernos de Historia de México e Historia Universal de los ciclos escolares 2011-2016. En los primeros meses del 2018 se integró una *segunda cohorte* de cuadernos escolares que marca el término del modelo curricular de la RIEB.

Es importante señalar la dificultad que representó hacer el acopio de los cuadernos de historia que los niños elaboraron en los ciclos escolares del inicio de la reforma integral, dado que el cuaderno de clase del niño es rápidamente desechado por la familia al terminar cada año escolar. La destrucción a la que se someten estos productos escolares hace que los esfuerzos del investigador por recuperar estas evidencias puedan fracasar, lo que obliga a fortalecer los vínculos con maestros y padres de familia para contar con una estrategia de comunicación efectiva.

Afortunadamente esta investigación contó con el apoyo de alumnos egresados de la maestría en enseñanza de las humanidades y de educación básica de nuestra institución que actualmente se desempeñan como maestros frente a grupo, quienes, de manera generosa, auxiliaron en esta fase de la investigación. En los cuadros siguientes se concentra la información sobre el total de cuadernos de historia de primaria y secundaria recuperados y el desglose por nivel, grado y ciclo escolar. La fase de acopio finalmente tuvo éxito al recuperar un total de setenta y cinco cuadernos de historia de educación básica distribuidos de la siguiente manera (Tabla 1):

Nivel	Cuadernos
Primaria	27
Secundaria	48
Total	75

Tabla 1. Acopio de cuadernos de Historia. Fuente: Base de datos de cuadernos escolares.

El siguiente paso fue agrupar el total de cuadernos de Historia por nivel (primaria y secundaria) grado y asignatura, lo que permitió identificar también los ciclos escolares que se cubren en la base de datos. Se elaboró una ficha de registro para cada uno de los cuadernos de Historia que incluye los datos del alumno, el ciclo escolar, la asignatura y el grado.

Los cuadernos de Historia de primaria se clasificaron por grado y asignatura lo que permitió que se cubrieran los cuatro grados en los que se imparte la asignatura de historia en la educación primaria: en tercer grado el cuaderno aparece con el nombre de la asignatura “Conocimiento del medio”, en cuarto y quinto grado con el contenido de Historia de México y finalmente los de sexto grado de Historia Universal.

Los cuadernos de cuarto, quinto y sexto grado cubren el ciclo completo de inicio y cierre de la reforma integral de educación básica 2011-2016. Esta característica permite documentar los cambios y las permanencias en los formatos y contenidos de las asignaturas Historia de México e Historia Universal. Los cuadernos de tercer grado en el que se imparte la historia en el campo de conocimiento del medio, solamente permiten documentar el periodo de cierre de la reforma integral en el ciclo escolar 2015 – 2016 (Tabla 2).

Tabla 2. Acopio de cuadernos de Historia de primaria por grado. Fuente: Base de datos de cuadernos escolares.

Grado	Asignatura	Ciclos escolares	No. cuadernos
Tercero	Conocimiento del medio	2015 - 2016	2
Cuarto	Historia de México	2010 - 2011	8
		2014 - 2015	
Quinto	Historia de México	2012 - 2013	6
		2014 - 2015	
		2016 - 2017	
Sexto	Historia Universal	2011 - 2012	11
		2012 - 2013	
		2014 - 2015	
		2015 - 2016	
		2016 - 2017	
Total			27

Los cuadernos de historia de secundaria que se incorporan a esta base de datos ascienden a cuarenta y ocho mismos que fueron clasificados por grado (2° o 3°), por asignatura (Historia de México o Historia Universal) y ciclo escolar, es de señalar que su distribución permite documentar el periodo 2011- 2017 que marcan el inicio y cierre de la reforma de secundaria y su relación con la educación primaria (Tabla 3).

Grado	Asignatura	Ciclos escolares	No. cuadernos
Segundo	Historia Universal	2014 - 2015	18
		2015 - 2016	
		2016 - 2017	
Tercero	Historia de México	2010 - 2011	30
		2012 - 2013	
		2014 - 2015	
		2016 - 2017	
Total			48

Tabla 3. Acopio de cuadernos de Historia de secundaria por grado. Fuente: Base de datos de cuadernos escolares.

El registro de cuadernos de historia de secundaria constituye una muestra muy importante pues recordemos que en este nivel la asignatura es impartida lo mismo por profesores con formación en historia, como por aquellos que provienen de otros campos de conocimiento. El importante número de casos de cuadernos de historia de secundaria permite documentar

ampliamente la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de México e Historia Universal desde el 2011 hasta el 2017. Esto cobra particular importancia pues es, en la escuela secundaria, donde se condensan los propósitos centrales del aprendizaje de la historia: la formación del pensamiento crítico y analítico del alumno de secundaria.

Fase 2: La base de datos y la ficha de contenido.

La base de datos recupera los siguientes elementos: a) los formatos b) las actividades y c) la organización del contenido disciplinar:

- a) Los formatos. Incluye las imágenes de los formatos y marcas de los alumnos en la “carátula”, se presentan los datos que permiten identificar: escuela, profesor, alumno, etc. Las carátulas, separadores por bloques, y marcas de organización de las actividades: el “tiempo”, el tipo de “actividad” y el “contenido disciplinar”. El “tiempo” es el primer eje a partir del cual se ordenan los cuadernos y está dividido en meses y días.
- b) Las actividades o ejercicios, la organización general del cuaderno, la fecha del ejercicio o actividad. El cuaderno se ordena en función de las actividades y la numeración por lo cual se hacen calculables. Es posible también identificar el tipo de actividad que se despliega en el aula: inicial, de desarrollo, final, evaluativa etc.
- c) El “contenido disciplinar”. La división por disciplinas y temas está realizada al interior de cada ejercicio, mediante indicaciones tales como título y subtítulo. Los temas y las disciplinas tienen igual valor en los cuadernos de clase; dicho valor es el de ser un ejercicio en el total de ejercicios anuales (Tabla 4).

Categorías	Variables
Formatos y actividades didácticas	1. Características de los formatos, portadas y carátulas. 2. Organización del contenido histórico 3. Marcas del maestro 4. Marcas del alumno 5. Líneas del tiempo 6. Mapas históricos 7. Esquemas y mapas mentales 8. Imágenes 9. Cuestionarios 10. Función del dibujo
El contenido de la historia universal	1. Bloques

		2.Bimestres
		3.Temarios
		4.Procesos
		5.Acontecimientos
		6.Cambios
Habilidades del pensamiento histórico		1. Ubicación del tiempo y el espacio.
		2. Vocabulario histórico
		3. Resúmenes de textos
		4. Uso de fuentes históricas
		5. Uso de copias y lectura de fragmentos
		6. Reflexiones y opiniones
		7.Evaluación

Tabla 4. Categorías y variables en el diseño de la base de dato. Elaboración propia.

Estas variables fueron construidas a partir de la revisión minuciosa de los cuadernos de Historia en la primera fase de acopio y se afinaron a partir en la segunda fase de acopio de acopio, ello con la finalidad de adecuar los formatos que sirvieron para la captura de la información cuantitativa y cualitativa.

Fase 3. Digitalización de los cuadernos de Historia de primaria y secundaria

Los cuadernos de historia de primaria y secundaria se empezaron a digitalizar por orden de aparición, lo que permitió revisar y adecuar las variables consideradas en la base de datos y la elaboración de una ficha de contenido. En esta fase, se completaron las fichas de un total de treinta y cinco cuadernos historia de los grados 4°, 5° y 6° de primaria y 2° y 3° de secundaria.

Se digitalizaron los cuadernos completos desde su portada hasta la contraportada, en un formato de registro de imagen que puede ser editada para su consulta. El total de imágenes digitalizadas de los cuadernos completos dado su número y diversidad permiten aplicar los procedimientos de análisis y valoración de los cuadernos escolares como fuentes de investigación.

Resultados

Dos productos documentales son resultado de esta investigación: La colección digital de cuadernos de Historia de México e Historia Universal y la base de datos de cuadernos escolares de historia de primaria y secundaria (2011-2017).

La plataforma CESHIS. Colección digital de cuadernos escolares de Historia.

La colección digital de acceso abierto tiene como propósito poner a disposición de los estudiantes e investigadores de México, América Latina y Europa, interesados en la investigación de cuadernos escolares, con la posibilidad de generar trabajos comparativos y en un tiempo corto alimentar las cohortes de cuadernos escolares que documenten las políticas curriculares en nuestro país.

En el siguiente mapa se señala el origen de los cuadernos escolares recuperados en esta plataforma: Mapa de referencia de origen de los cuadernos escolares. (México país, Edo. de México y Ciudad de México) (Figura 1).



Figura 1. Estados de origen de los cuadernos escolares.

La colección de historia de México contiene diez cuadernos escolares de 4o. y 5º grado de primaria y 3º grado de secundaria; de acuerdo a la RIEB 2011 con esta asignatura se pretende forjar en los estudiantes la noción de tiempo histórico, la comprensión de la multicausalidad y fomentar la identidad nacional a través del conocimiento de los procesos históricos nacionales. La colección se identifica con el nombre propio del alumno, se ubica el año y el lugar de procedencia (Figura 2).

Cuadernos de Historia de México

CESHIS
Colección Digital de Cuadernos
Escolares de Historia

Primaria

Ailton	2016	Almoloya de Juárez, Estado de México
Andrea	2014	Toluca, Estado de México
Jéssica Leslie	2012	Toluca, Estado de México
Karla Denise	2012	Toluca, Estado de México
Laura	2014	Toluca, Estado de México
Mariana	2014	Toluca, Estado de México

Secundaria

Alejandra	2015	Toluca, Estado de México
Andrea	2016	Zinacantepec, Estado de México
Deborah	2015	Toluca, Estado de México
Sofia	2016	Toluca, Estado de México

Figura 2. Municipios de origen del Estado de México de los cuadernos escolares.

En esta colección se encontraron 26 cuadernos de historia universal para 6º grado de primaria y 2º grado de secundaria donde las nociones de tiempo-espacio, cambio, simultaneidad y el desarrollo de una consciencia histórica deberán afianzarse en los alumnos. La colección digital la integran once cuadernos de Historia Universal de sexto grado de primaria y segundo trece de secundaria. La colección de cuadernos escolares de historia universal se inserta en el contexto de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011 en México donde la enseñanza de la historia pretende desarrollar habilidades cognitivas que

fomenten en los estudiantes el pensamiento histórico. Los datos se muestran abajo (Figura 3).

Cuadernos de Historia universal

CES
Colección Digit
Escolares

Primaria

Frida	2016	Toluca, Estado de México
Luz Valeria	2012	Toluca, Estado de México
María del Pilar	2016	Zinacantepec, Estado de México
Mariana	2016	Toluca, Estado de México
Melisa	2016	Ciudad de México
Monserath	2016	Toluca, Estado de México
Alejandra	2016	Ciudad de México
Ingrid	2016	Ciudad de México
Jéssica Leslie	2013	Toluca, Estado de México
Josué	2016	Toluca, Estado de México
Juan Alberto	2016	Toluca, Estado de México

Secundaria

Alexis	2016	Toluca, Estado de México
Andrea	2015	Toluca, Estado de México
Bibiana	2016	Toluca, Estado de México
Briza	2016	Zinacantepec, Estado de México
Daniel	2016	Toluca, Estado de México
Fabiola	2016	Zinacantepec, Estado de México
Gisele	2016	Toluca, Estado de México
Jéssica Leslie	2015	Toluca, Estado de México
Maryfer	2016	s/d
Monserath	2015	Toluca, Estado de México
Paola	2016	Ciudad de México
Ricardo	2012	s/d
Vianka	2016	Toluca, Estado de México

Figura 3. Nombres personales y municipio de residencia de los alumnos que donaron sus cuadernos escolares.

El acercamiento a los cuadernos de Historia Universal de los alumnos de primaria y secundaria permite identificar los problemas en la ubicación del tiempo y el espacio

múltiples, pues es en este grado cuando inicia el acercamiento a las civilizaciones de oriente y el desarrollo de las culturas europeas y su vinculación con las americanas. En estos cuadernos se documentan ampliamente las actividades y un conjunto de ejercicios como; elaboración de mapas históricos, líneas del tiempo etc. tareas que permiten construir las nociones temporales y espaciales en los niños de sexto grado. Los contenidos persiguen que los estudiantes tengan contacto con conceptos y nociones de la disciplina histórica para acercarse a la tarea/actividad histórica. Por ello la enseñanza/aprendizaje de la Historia exige un trabajo continuo con actividades vinculadas a las nociones temporales y espaciales (SEP, 2011)

La base de datos especializada

El diseño y elaboración de esta base de datos especializada logró recuperar un corpus de 75 cuadernos escolares de Historia de México e Historia Universal de primaria y secundaria que cubren el periodo de 2011- 2017. Su riqueza y diversidad de contenido (actividades, habilidades, formatos) constituye el punto de partida para profundizar en las problemáticas de la enseñanza, pero sobre todo del aprendizaje de la historia en educación básica en contexto de la reforma integral.

Las evidencias recuperadas documentan las características y composición de los escritos que los niños y los adolescentes desarrollan en las aulas; las actividades de lectura y escritura de la historia y las habilidades que se desarrollan con ellas. Hasta ahora, estas características de los cuadernos escolares no habían sido sistematizadas en nuestro país.

A la pregunta sobre si los cuadernos escolares muestran signos de cambio en la construcción de nuevas prácticas que erradiquen las prácticas tradicionales que son herencia del positivismo como los cuestionarios, los resúmenes y el contenido tematizado y fragmentado a lo largo del cuaderno escolar, tenemos todavía una respuesta tentativa. De una muestra de once cuadernos de historia de sexto grado, a la que le aplicamos procedimientos de análisis de contenido, podemos concluir lo siguiente:

Si comparamos las actividades registradas en la siguiente gráfica observamos que las actividades preponderantes siguen siendo la evaluación del maestro para controlar lo escrito por el alumno. Esta es una acción docente que se puede constatar en cada uno de los

cuadernos escolares revisados. El ejemplo que se presenta, se inscribe en una tipología que privilegia el control sobre la actividad y la necesidad imperiosa de dejar marcas del maestro para evaluar cada uno de los productos del alumno. Esta característica marca una continuidad en las formas tradicionales que tienen un fuerte arraigo en la cultura escolar. Esta huella permite valorar el peso de la evaluación como productora de prácticas discursivas que sin duda están fuertemente ancladas en la concepción de la enseñanza como una medición del conocimiento histórico escolar.

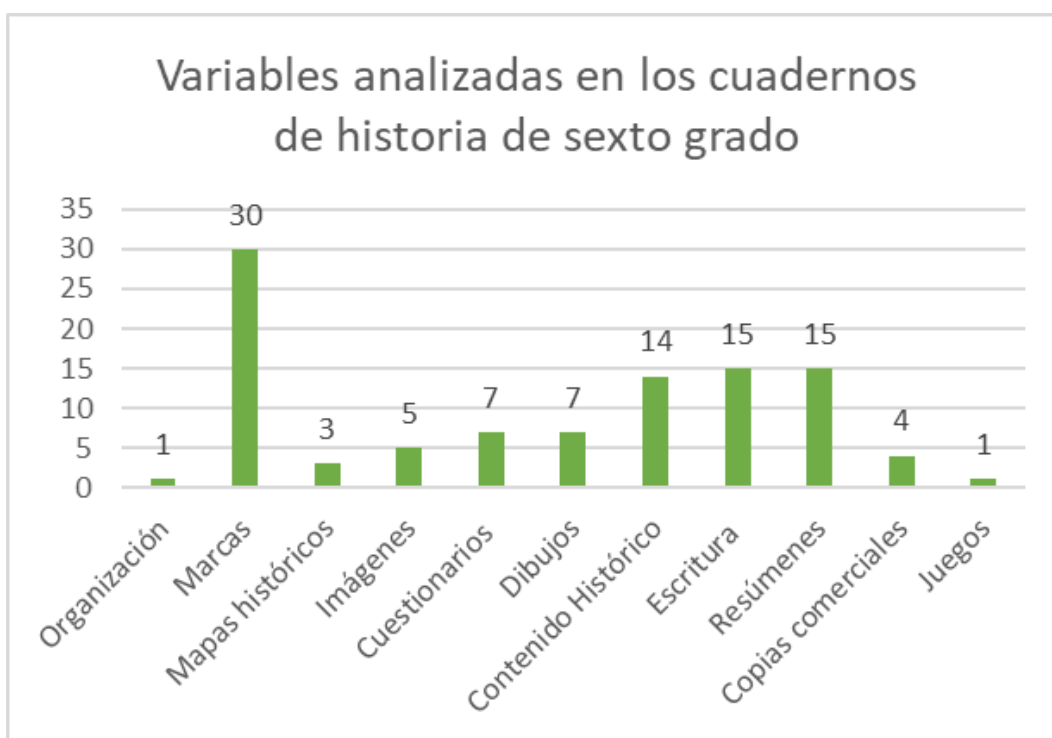


Tabla 5. Variables de análisis de contenido de los cuadernos de Historia.
Fuente: Base de datos de cuadernos escolares. CESHIS.

Las actividades marginales en los cuadernos escolares. Un resultado significativo es que el uso de fuentes históricas es una actividad marginal en las aulas de nuestros estudiantes de educación básica como se puede observar en el siguiente ejemplo, donde predomina el uso de cuestionarios y el resumen del contenido históricos escolar. Este tipo de cuaderno es un claro ejemplo del predominio de actividades identificadas con la historia positivista y el uso de las preguntas cerradas que tienen como eje central el desarrollo de la memorización de fechas y datos inconexos.

Las habilidades desarrolladas vs. habilidades requeridas. En la sistematización de las actividades de lectura de comprensión y lectura crítica de textos, así como la elaboración de escritos en las que se exprese la opinión de los niños y adolescentes, constatamos que las evidencias son limitadas. Está lejos el desarrollo de las nociones de tiempo y espacio histórico y, sobre todo, la posibilidad de que la historia se le represente al niño bajo un esquema de interrogantes que cobren sentido con la realidad que vive actualmente. Sin embargo, hay indicios de que se está desarrollando la observación como una estrategia que permite al niño asociar por ejemplo imágenes y contenido/ desprender algunas inferencias e interrogantes.

Los cuadernos de sexto grado de primaria y sobre todo de secundaria presentan una mayor cantidad de mapas mentales y conceptuales lo que podría estar generando una forma de ordenar y analizar la información histórica. La regularidad con la que aparece el uso de ordenadores de información para el aprendizaje de la historia es signo de los cambios en las prácticas de lectura y análisis de la información. Este hallazgo representa una estrategia que ha sido recomendada por la pedagogía constructivista desde hace algunos años y que se relaciona con los procesos de construcción del conocimiento histórico a partir de los distintos niveles educativos. Es decir, se traduce en un proceso de lectura que tendría sus bases en la escuela primaria para avanzar en procesos de análisis de textos en la escuela secundaria.

Sin embargo, para profundizar en el tipo de prácticas de lectura que se desarrolla en las aulas es necesario comparar y analizar estos gráficos con base en los hallazgos investigativos en torno a los ordenadores y el aprendizaje. Díaz Barriga (1999) hace una tipología de ordenadores gráficos que incluye diversos niveles de asociación de información, elaboración de inferencias y coherencia de los elementos recuperados por el alumno. En los ejemplos recuperados para sexto grado de primaria se identifican elementos de asociación primaria y los conectores analíticos son escasos.

Un rasgo igualmente preocupante es la ausencia en los cuadernos escolares de escritos de reflexión y opinión de los alumnos frente a la lectura de textos de divulgación, libros de texto de historia y documentos de apoyo. Si recordamos que el propósito central de la enseñanza de la historia es elaborar preguntas que generen los propios alumnos sobre su entorno social y los problemas actuales, a partir de las cuales puedan indagar y analizar la

información de los libros de texto, los libros de divulgación histórica y a la que pueden tener acceso por las redes sociales y el uso de las nuevas tecnologías de la información. Este tipo de actividades que generan la opinión y reflexión de los alumnos se ve restringida y cuando aparece la evidencia la registra en pequeños párrafos. El cuaderno escolar es un instrumento fundamental para “acercarnos a los tiempos” (ritmos, secuencias, momentos) reales de la actividad escolar. Los cuadernos de clase develan el discurso escolar: la tarea docente; la (s) cultura (s), los saberes, los contenidos y las disciplinas escolares.

Conclusiones

La práctica escolar de la historia ha tenido un desarrollo vigoroso con momentos críticos, entre los que sobresalen los intentos oficiales de reducir su presencia en las aulas, incluso su desaparición so pretexto de una educación que atienda lo “útil” y “concreto” para la vida del ciudadano y el modo de producción en boga. Por suerte, la acción magisterial y el esfuerzo de la llamada sociedad civil, amén de los actos de resistencia de pequeños pero influyentes grupos académicos en las escuelas, han generado una sinergia para mantener viva la historia y mover los hilos en pos de su enseñanza en las aulas, siempre con visiones renovadas.

Por lo que respecta a la investigación histórica, ésta registra momentos importantes y una madurez sin precedentes. La actividad en las universidades y centros de investigación reconoce una elaboración e intentos por generar la memoria de la riqueza de los eventos en que como grupos y sociedad se han concretado.

Los protagonistas de la historia han sido los héroes nacionales, muchos de ellos mitificados y petrificado en monumentos diseñados para la “eternidad”; empero, el surgimiento de los sujetos sociales de la vida cotidiana, abre un nuevo espacio para integrar las visiones y relatos de lo acontecido, de los sucesos y de la concreción de actos que son parte de la vida de los grupos y de las generaciones.

Generar en el campo de la historiografía los insumos para una nueva mirada a la escuela, sus producciones infantiles y las prácticas de escritura en la enseñanza de la historia, es sin lugar a dudas una veta poco explorada, y que por sí misma se vuelve una acción, como

caja de tiempo, que va acumulando vestigios del acontecer en las aulas sobre la enseñanza de la historia.

Los cuadernos escolares se convierten en una puerta al conocimiento de los sujetos principales en el proceso de enseñanza de la historia: el alumno y el docente. El primero como aprendiz y enseñante de su quehacer como *historiador en ciernes*, en la compilación de las actividades escolares relacionadas con la materia, organizando sus productos en su cuaderno de trabajo, que da cuenta de las tareas y momentos de acercamiento al aprendizaje de la historia que se muestra en el aula. El segundo también como aprendiz y enseñante de la historia, que juega a sintetizar los rasgos de las formas de actuar para la comprensión entendimiento del tiempo histórico, que permiten alimentar la conciencia del alumno y la suya propia de los hechos del pasado y su incidencia en el presente.

Respecto de la pregunta de investigación, ¿Cuáles son las características, formatos y contenido de los cuadernos escolares de Historia de México e Historia Universal de una cohorte documental?, debe advertirse que los cuadernos contienen sus configuraciones, imbuidas por los estilos docentes de los profesores que dirigen la enseñanza, y muestran un contenido mediado por el plan y programas de estudio, junto con un estilo ya marcado por el proceso educativo implementado en el aula.

En el caso de la exploración con la técnica de análisis documental de sistematización y análisis de contenido una cohorte de cuadernos escolares de historia, fue un logro llegar sistematizar en contenido en un grupo importante de categorías, que reflejan finalmente un interés docente por la evaluación de sus estudiantes, y de éstos, la necesidad de “mostrar” sus conocimientos escolares de la historia, vía el instrumento en el que quedan convertidos los cuadernos. Aunque ello no es la fundamental en los procesos de enseñanza de la historia, sino la formación de una conciencia histórica y un pensamiento crítico, lo cierto es que permite considerar replantear fuertemente las estrategias didácticas que se están utilizando en el aula y considerar nuevas para llegar a tales metas.

Referencias bibliográficas

- Britto García, L. (2005). Tareas escolares. *Educere*, 9(30), 405-406. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603017.pdf>
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta, R. (octubre, 2000). Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera. *Cuadernos de Pedagogía*, (295) 62-67. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/38301>
- Cucuzza, H. R. (dir.) y Pineau, P. (coord.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Chartier, A-M. (2005). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. Conferencia pronunciada en el VIII Congreso Internacional de la cultura escrita. Universidad de Alcalá, 5-8 julio 2005.
- Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Escolano Benito, A. (2007). La cultura material de la escuela. En A. Escolano Benito (Ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, (1907-2007)* (pp. 15-27). España: CEINCE.
- Fernández, I. (2012). Saberes y prácticas escolares. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 304-309. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804016.pdf>
- Finocchio, S. (2013). Un tesoro inexplorado: los periódicos escolares en la Argentina. *Revista História da Educação*, 17(40), 27-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627379003.pdf>

- _____ (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América latina. *Propuesta Educativa*, (34), 65-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041705007.pdf>
- _____ (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (4), 3-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127616002.pdf>
- Fischman, G. (2006). Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. *Educação & Realidade*, 31(2), 79-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227044006.pdf>
- Fraguela-Vale, R., & Pose-Porto, H., & Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 67-76. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.2.1099
- Gvirtz, S. (1997). Del currículum prescrito al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Argentina: Aique.
- _____ (1998). Análisis del cuaderno como texto. Primera Parte. *Revista Novedades Educativas*. Buenos Aires-México, 10(96).
- Gvirtz, S., Larrondo, M. (s/f). El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje. Recuperado de https://www.academia.edu/2571412/El_cuaderno_de_clase_como_fuente_primaria_de_investigaci%C3%B3n_Alcances_y_l%C3%ADmites_en_la_construcci%C3%B3n_del_objeto_de_estudio_En_School_Exercise_Books_A_Complex_Source_for_a_History_of_the_Approach_to_Schooling_and_Education_in_the_19th_and_20th_Centuries_Tomo_I_Ed_Polistampa_Macerata_Italia
- Hurtado Beltrán, M. (2011). El papel de los textos escolares en ciencias sociales. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-18. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2883>

- Peredo Merlo, M. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 23(94), 57-69. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209404.pdf>
- Postigo, C., & Lambrisca, B., & Hernández, C., & Checa, L. (2004). La producción simbólica en los discursos narrativos escritos de los escolares. En *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (22), 33-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/185/18502203.pdf>
- Sanchidrián Blanco, C., & Arias Gómez, B. (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 257-274. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/148661>
- Sanchidrián, B. & Gallegos, Ma. (2003) Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación. España: Universidad de Málaga.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios, Educación Básica*. México: SEP.
- Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Revista História da Educação*, 12(25), 9-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627131002>
- _____ (2007). Los cuadernos escolares como fuente histórica: Aspectos Metodológicos e Historiográficos. *Revista Memoria, Conocimiento y Utopía*. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (3), 93-105.

Experiencias de innovación en la práctica docente en educación superior. De la reflexión a la acción

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva, Mexicana.

<https://orcid.org/0000-0001-7139-2062>

rosamary@uaeh.edu.mx

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez, Mexicana.

<https://orcid.org/0000-0002-8055-3742>

innomary2014@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Recibido: 24 de junio del 2020

Aceptado: 25 de agosto del 2020

Resumen

Actualmente la innovación en la práctica docente es un tema relevante en las instituciones de educación superior para fortalecer las competencias y el ejercicio profesional docente así como para lograr mejoras notables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mismas que se concretan en experiencias docentes mediante proyectos de innovación en universidades públicas y en escuelas normalistas como es el caso de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA). En el presente artículo se describe y analizan las experiencias de innovación de la práctica educativas de docentes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo llevadas a cabo en el proyecto RECREA durante los procesos de formación y los diseños instruccionales que se derivaron de esta, así como la implementación de la experiencia en el aula en el año 2018, que fue el primer año del proyecto. La metodología para analizar estas experiencias se basó en la investigación-acción porque a partir de la reflexión-acción, los docentes pueden mejorar sus prácticas. Por tanto, la participación y la colaboración tienen un papel importante en los procesos de innovación. Con la descripción de las etapas de formación durante el proyecto RECREA, se pudo obtener información relevante para analizar los procesos de mejora como de oportunidades para cambiar las prácticas docentes. Los ejes transversales desarrollados durante el proyecto para la transformación de la práctica docente que se integran en la reflexión son: i) Pensamiento complejo, ii) Uso de las TIC e iii) Investigación-acción, que sirvió como metodología para abordar el proceso de innovación en la práctica docente. Los resultados encontrados, indican que hubo una mejoría sustancial en la práctica docente y en el aprendizaje de

los estudiantes. También, motivó al diseño de estrategias más creativas y menos fragmentadas como se ha acostumbrado. Entonces, como todo proceso de mejora, la reflexión-acción, hizo posible que los docentes replantearan sus prácticas de enseñanza y generaran conocimiento, como resultado de sus experiencias educativas.

Palabras claves. Reflexión-acción, pensamiento complejo, innovación, práctica docente, educación superior

Innovation experiences in higher education teaching practice. From reflection to action

Abstract

At current time, innovation in teaching practice is a relevant issue in higher education institutions to strengthen teaching skills and professional practice as well as to achieve notable improvements in teaching and learning processes, which are materialized in teaching experiences through educational and innovative projects in public universities and Normal schools. This is the case of the Communities Network for the Renewal of Teaching-Learning in Higher Education, called RECREA project in spanish. This paper analyzes the innovation experiences in the teaching practice of the Autonomous University of the Hidalgo State in the RECREA project during the training processes and the instructional designs that were derived from it, as well as the implementation of the experience in classrooms during 2018, which was the first year of the project operation. The methodology to analyze these experiences was based on action research because with it teachers can improve their practices from action-reflection. Therefore, participation and collaboration play an important role in innovation processes. With the description of the training stages during the RECREA project, it was possible to get relevant information in order to analyze the improvement processes, as well to identify opportunities to modify these teaching practices. The results show that there was a substantial improvement in teaching practices and in student learning. It also motivated the design of more creative and less fragmented strategies as it was a customary practice. So, like any improvement process, reflection-action made it possible for teachers to rethink their teaching practices and generate knowledge as a result of their educational experiences.

Keywords: Reflection-action, complex thinking, innovation, teaching practice, higher education

Introducción

Ante la presencia y la exigencia de enfoques de formación y de un nuevo perfil docente en educación superior, se considera que ésta debe estar orientada hacia modelos de desarrollo profesional, donde prevalezca la reflexión de la acción. El docente será un profesional que esté comprometido con su práctica y con la responsabilidad social de ejercer sus funciones con autonomía, ética, compromiso y que reflexione para mejorar.

En este sentido, el perfil profesional del docente de educación superior de este siglo, debe poseer competencias que estén en constante actualización que involucre la importancia de la tecnología como un medio y una herramienta eficaz para aplicar en clases, y que los estudiantes la utilicen de la forma más eficiente para aprender (UNESCO, 2008). Con el uso de las TIC se pueden desarrollar nuevas formas de enseñanza adecuando las metodologías al tipo o características de los estudiantes, al contexto y la naturaleza de la disciplina profesional; para ello, se requiere de competencias profesionales que se adecuen a las exigencias propias de la sociedad actual y a los avances científicos y tecnológicos con la finalidad de incrementar la calidad en la educación superior.

En las instituciones de educación superior, los docentes que ingresan a impartir alguna asignatura tienen poca preparación pedagógica para enseñar los conocimientos disciplinares y es durante el desarrollo de su práctica docente que empiezan a adquirir las habilidades para enseñar, si bien algunos se forman de manera particular, las instituciones educativas en su mayoría, son las encargadas de formarlos, o bien capacitarlos en competencias pedagógicas, tecnológicas y metodológicas para impartir sus asignaturas. Como sucede con la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, que ofrece capacitación a sus docentes.

Por otra parte, también se dan otros procesos de formación docente a partir de la participación de proyectos académicos que se desarrollan en redes de investigación como es el caso concreto de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior en sus siglas RECREA (SEP, 2017), en el cual participaron docentes miembros de los Cuerpos Académicos del Área Académica de Ciencias de la Educación de la UAEH.

Las consideraciones anteriores ponen de relieve la preocupación por mantener la calidad educativa para involucrar a los docentes en la investigación educativa orientada a mejorar la práctica docente (Chacón, 2013). A su vez, Schoonmaker (2007), citado por Muñoz & Garay (2015), señalan que propuestas alternativas como la formación profesional continua y las comunidades de aprendizaje, tienen un papel relevante en la transformación de la escuela mediante la inclusión de la investigación, lo que constituye una ventaja significativa cuando se establece la conexión entre la investigación y la práctica.

Muñoz y Garay (2015), Sánchez y Escamilla (2018), comparten este aspecto cuando señalan que existen iniciativas exitosas a nivel nacional como internacional que se pueden ver en diferentes instituciones de educación superior., lo que posibilita que los docentes como investigadores difundan este nuevo conocimiento y conozcan sus pares académicos.

Un elemento clave del proyecto RECREA fue que los docentes documentaran sus experiencias educativas y resultados como parte de todo un proceso de mejora en sus prácticas. El presente artículo, da cuenta de ello a través del análisis de las experiencias de innovación de la práctica docente, a partir de las publicaciones realizadas en el proyecto, así como de los procesos de reflexión acción durante el diseño instruccional y su implementación en el aula.

La investigación-acción como metodología fue un referente importante para abordar el proceso de innovación en la práctica docente.

La innovación en la práctica docente en educación superior

En las instituciones de educación superior, un tema bastante recurrente es cómo lograr la anhelada calidad educativa y específicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y ello apunta inevitablemente al papel que el docente tiene en este aspecto.

Se desarrollan políticas y programas como PRODEP (SEP, 2020) para formar a los docentes y se estimula esta participación con becas o compensaciones económicas para que se produzcan los cambios institucionales como es el Programa del Estímulo a la docencia; sin embargo, parece que en el terreno de lo práctico, es decir, lo que hacen los docentes y estudiantes en el aula, se motiva poco el seguimiento para la innovación de la práctica docente, el trabajo

colaborativo o colegiado se realiza muy poco y prevalece el trabajo individual. Este cambio puede ocurrir si los líderes o autoridades planifican estrategias de autorreflexión, evaluación de las prácticas en espacios cercanos al docente y se establezcan diálogos para mejorar de forma efectiva la docencia.

Por ello, recuperar las vivencias compartidas de los docentes en distintos escenarios para el intercambio de experiencias educativas en las instituciones de educación superior, promueve el desarrollo de ideas colectivas para realizar proyectos investigación y transformar las prácticas de los docentes. Las academias institucionales en los programas educativos que se trabajan en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH, 2019), constituyen excelentes espacios de reflexión, para hacer recomendaciones y propuestas educativas que pueden ser potenciales para desarrollar innovaciones en las prácticas de los docentes.

Los escenarios de aprendizaje acercan a los docentes a conocer paradigmas centrados en el aprendizaje, alcanzar las innovaciones que deben desarrollarse e introducirse en los pensamientos, en la organización, en la política educativa y en las prácticas pedagógicas (López, 2017). Ello, exige cuidar la coherencia lógica y ética del discurso político educativo con las prácticas docentes que se realizan en las instituciones de educación superior. Del mismo modo, dicho autor advierte que la innovación en la práctica docente de educación superior, no significa necesariamente un cambio, aunque puede calificarse como innovación, debe implicar un proceso razonado para avanzar hacia la mejora del conocimiento.

La práctica docente es una labor profesional intencional y deliberada que se lleva a cabo dentro y fuera del aula para provocar el aprendizaje en los estudiantes y este queda identificado con los procesos, pero también con las personas y con las actitudes intencionadas que provocan transformaciones socioeducativas. Un aspecto en la innovación según Zabalza (2013), es el significado que se le otorga porque no sólo implica hacer cosas distintas, sino que ocurra una mejora o mejoras de forma sustancial, tanto en el plano personal, como social, para que transforme las acciones y las sinergias del docente para innovar. La tarea en este proceso de innovación docente requiere de una participación colaborativa y al mismo tiempo de una introspección en el plano individual para que se observen las mejoras sustanciales que señala dicho autor.

La reflexión, como praxis en la formación de comunidades de práctica

La reflexión en la acción como epistemología más adecuada para el estudio de las actividades de la docencia establece una importante categoría de análisis para estudiar las acciones que realizan los profesionales de la enseñanza y los resultados que se derivan de ellas para mejorar las prácticas docentes. Esta delimitación en la relación teórica-práctica, como praxis de formación se construye en el proceso de intervención directa por parte del docente para mejorar e innovar (Pedroza, Villalobos & Nava, 2014).

De esta manera, un profesional de la docencia que reflexiona en la acción y construye sus propias categorías de acción, formas de búsqueda y teorías aprende y define situaciones problemáticas, actúa, incorpora y trasciende el conocimiento rutinario reglado por la racionalidad técnica, para construir nuevas estrategias de acción e innovar sus experiencias educativas (Latorre, 2013), lo que significa, que estén en constante revisión y se genere la autocrítica que permita explicar sus acciones y reorientar sus prácticas pedagógicas, como señala Castellanos & Yaya (2013), mirar la práctica docente de forma compleja, es un punto de partida para una acción más rica, menos fragmentada y que implica un pensamiento reflexivo.

Con el proceso de reflexión-acción, el docente puede tener la oportunidad de confrontar de forma empírica sus esquemas teóricos y su realidad, siendo un primer espacio para replantear la realidad problemática para refutar sus planteamientos previos y que pueda corregir, modelar y depurar (Gimeno Sacristán 2008). A su vez, Espejo (2012), menciona que la complejidad de la práctica educativa hace necesario que el docente asuma el papel de investigador, reflexione sobre múltiples situaciones a partir de la experiencia y que como actor y productor principal genere cambios en su trabajo.

La Complejidad y El Pensamiento Complejo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje

El concepto de la Complejidad es un concepto que nos acerca a mirar las realidades educativas desde lo múltiple, lo ambiguo, presenta una paradoja de uno y lo múltiple, representa un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados de nuestro mundo fenoménico, en donde aparece la contradicción, la incertidumbre y las retroacciones y azares (Morín, 2011). De esta forma, no hay realidad que podamos reducir, no pueden comprenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un aspecto reduccionista, desde sólo un ámbito de la didáctica, de lo pedagógico o bien desde lo psicológico y social, incluso de un espacio sólo escolarizado, por ello es necesario estudiar las distintas situaciones, contextos o dimensiones en que se desarrollan dichos procesos que surgen en la práctica de la enseñanza.

Desde esta mirada, Ruíz y Torres (2016) señalan que el pensamiento complejo puede desarrollarlo toda persona ya que está provista de habilidades y capacidades para diferenciar lo imaginario con lo real, la fantasía, el orden y el caos, sin embargo, puede haber confusión y perderse en este mar de conocimientos e incluso desde lo ético y lo moral, pero que ayuda a analizar los distintos ángulos de la enseñanza. Las revisiones teóricas arriba mencionadas, dan sustento al presente trabajo. A continuación se explica el enfoque metodológico empleado y se describe la metodología de trabajo desarrollada.

Objetivos generales

Analizar las experiencias de la innovación de la práctica docente, a partir de las publicaciones generadas durante su participación en el proyecto RECREA, así como en los procesos de reflexión durante el diseño instruccional y su implementación en el aula.

Metodología de investigación

Para explicar cómo ocurren estos procesos de reflexión-acción, se señala el enfoque metodológico de la investigación-acción.

Según Kemmis y MacTaggart (1988), la investigación-acción como vertiente de la metodología cualitativa está orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que se construye desde y para la práctica, pretende mejorarla través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla. La participación de los sujetos en la mejora de sus

propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.

Por ende, la investigación-acción, ocupa un lugar preponderante en el contexto de participación de los docentes cuando investigan su propia práctica docente y participan de ella, a través de procesos de reflexión y de una búsqueda de mejora para cambiar su enseñanza.

En este sentido, como señala Colmenares & Piñero (2008).

"Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero implica que ellos también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. Queda atrás el docente "objeto" de estudio, ahora es el agente, el que decide y toma decisiones. En la investigación acción pueden participar los expertos (teóricos, investigadores, profesores de Universidad) como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles; sí lo son, en cambio, los implicados" (p. 106)

Al ser una metodología de investigación requiere de un rigor en su procedimiento, lo que implica la realización de tareas sistemáticas, basadas en la recolección de evidencias producto de la experiencia vivida por los docentes o actores que participan en el proceso de reflexión y de cambio (Colmenares y Piñero, 2008).

Criterios de selección de participantes: Ser miembro de los Cuerpos Académicos del Área Académica de Ciencias de la Educación y específicamente formar parte del Cuerpo Académico de Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular.

Participantes: 6 docentes de educación superior del Área Académica de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México

Asignaturas: Tres asignaturas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y dos de posgrado de la Especialidad en Docencia y Maestría en Ciencias de la Educación:

a) Licenciatura en Ciencias de la Educación:

Orientación Educativa y Tutoría donde se empleó la estrategia enseñanza situada— identificación de problemas reales, (Veytia, Lara, & Martínez, 2018).

Didáctica general, estrategia con vinculación teórico-práctica en la evaluación de la didáctica, (Melecio, Martínez, Lara & Zamora, 2018).

Taller de investigación Educativa, estrategia con objetos virtuales de aprendizaje y trabajo colaborativo, (García, Veytia, & Martínez, 2018).

b) Posgrado:

Contextos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Maestría en Ciencias de la Educación se desarrolló como seminario-taller, (Lara, Rodríguez, Pérez y De Fuentes, 2018).

Metodología de la investigación de la Especialidad en Docencia se desarrolló como seminario y asesorías grupales, (Cáceres, Pérez, Martínez, & García, 2019).

Mecanismos de recolección de datos:

- Revisión del proyecto RECREA durante los procesos de la formación docente.
- Revisión documental de las publicaciones generadas por los docentes participantes del proyecto RECREA y entrevista estructurada.
- Entrevista estructurada: Tuvo como propósito conocer cómo se llevaron a cabo los procesos de reflexión y el desarrollo de estrategias utilizadas en el diseño instruccional y su implementación en el aula. Se plantearon preguntas de reflexión a los docentes a través de una entrevista estructurada. Se desarrollaron tres preguntas que se enviaron por correo electrónico y las respuestas se recogieron por el mismo medio. Las preguntas fueron:

1. A partir de la experiencia de realizar de forma conjunta el diseño instruccional con los elementos clave del proyecto RECREA ¿qué aprendí?

2. A partir de la experiencia de implementar el diseño instruccional en el aula, ¿qué aspectos se mejoraron en el aprendizaje de mis alumnos?

3. ¿Qué necesito para mejorar mi enseñanza y qué necesito mejorar en el aprendizaje de mis alumnos?

Procedimiento

Para analizar cómo desarrollaron las experiencias educativas de los docentes, se procedió a organizar la información en 4 etapas, en las cuales se describieron primeramente los diferentes momentos metodológicos: 1) El proceso de formación para la integración de las comunidades de práctica, 2) La construcción de sus diseños instruccionales de acuerdo a la metodología didáctica del proyecto RECREA, 3) Desarrollo e implementación del diseño instruccional en el aula, 4) Documentación de la Experiencia educativa. También se llevó a cabo la entrevista que se estructuró en tres preguntas de acuerdo a: los aprendizajes obtenidos en el diseño instruccional, la implementación en el aula y, la valoración de su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Descripción de las etapas

Primera etapa. El proceso de formación docente para la integración de las comunidades de práctica

En 2018, el proyecto inició con la formación e integración de las comunidades de práctica de los académicos de Universidades Públicas Estatales y de Escuelas Normales y se llevaron a cabo las acciones de diseño instruccional e implementación en las aulas, las cuales se documentaron como experiencias educativas de los docentes en la UAEH durante los trabajos de RECREA el primer año.

1. Taller de conformación de Comunidades de Práctica (CoP), formación de los participantes en los lineamientos para la innovación de la práctica y diseño de un curso a impartir en el periodo académico inmediato.

Los trabajos se iniciaron a través de reuniones y talleres para explicar el proceso en un nuevo enfoque epistemológico del pensamiento complejo en la práctica docente. Se invitaron a docentes de Escuela Normal Valle del Mezquital, Centro Regional de Educación Normal, y de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en específico de los Cuerpos Académicos del Área Académica de Ciencias de la Educación, con perfil Profesor de Tiempo Completo (PTC). Se explicó el procedimiento a seguir para trabajar con los elementos claves del diseño instruccional de forma colectiva como: a) Tareas/proyectos que refieren situaciones o problemáticas reales. b)

Situaciones reales de orden creciente de complejidad, c) Identificación de saberes e información para lograr el desarrollo de competencias, d) Trabajar con un enfoque de pensamiento complejo y, e) Incorporar apoyos y modelamiento en la resolución de problemas para lograr el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes.

Segunda etapa:. La construcción de los diseños instruccionales de acuerdo a la metodología didáctica del proyecto RECREA

Los diseños instruccionales se realizaron con base. en los seis pasos propuestos en el Proyecto RECREA, mismo que se retoma del Aprendizaje Complejo de Van Merriënboer y Kirschner (2013) y recogido en el documento Pasos para el diseño de tareas/proyectos de la Universidad Veracruzana (Proyecto Aula, 2010).

Estructura del diseño instruccional a partir de los seis pasos propuestos.

- Paso uno: contexto de la EE, unidad de competencia y subcompetencias.
 1. Enuncie el perfil de egreso del programa educativo.
 2. Describa brevemente cómo aporta esta EE al logro del perfil del egresado y su relación con otras EE del plan de estudios.
 3. Reformule el propósito de la EE en términos de competencia o Unidad de competencia.
- Paso dos: tareas/ proyectos de aprendizajes, clases de tareas, objetivos de desempeño.
 1. Enunciado de las “Tareas/ proyectos de aprendizaje” para la EE.
 2. Definición y redacción de al menos una “Tarea/ proyecto de aprendizaje” con dos niveles de dificultad (clases de tareas) y las diferentes estrategias para desarrollar un pensamiento complejo, su vínculo con la investigación, y el uso de TIC, de acuerdo al nivel de dificultad.

3. Redacción de los objetivos de desempeño por cada clase o tipo de “tarea/ proyecto de Aprendizaje”.
- Paso tres: información de apoyo (teórica y estratégica), procedimental y práctica de parte de las tareas.
 - Paso cuatro: andamiaje de la tarea/ proyecto de aprendizaje
 1. Para cada clase de tareas/ proyectos de aprendizaje de su EE, defina y redacte los siguientes elementos:
 - Enunciado de la o las tarea(s)/ proyecto(s) de aprendizaje específico(s) para su EE en el siguiente ciclo académico. Las tareas específicas se diseñan o se les cambian datos o apoyos cada vez que se imparte la EE.
 - Las actividades que llevarán a cabo sus alumnos y los apoyos que usted les proporcionará para cada actividad.
 - Los productos resultantes de las actividades realizadas por los alumnos. Las fechas de entrega cambian cada vez que se imparte la EE.
 - Paso cinco: evaluación de la resolución/ ejecución de la tarea/ proyecto de Aprendizaje
 1. Para cada producto, enuncie los elementos y los criterios de desempeño en una rúbrica o escala de evaluación de al menos tres niveles de desempeño y tres elementos de observación.
 2. Diga si dará retroalimentación a los alumnos en la evaluación intermedia o final.
 3. Describa los criterios para integrar la calificación para el alumno sobre su desempeño en la tarea de aprendizaje.
 - Paso seis: Presentación a los estudiantes de la(s) tarea(s)/ proyecto(s) de aprendizaje.
 - La presentación debe ser atractiva y estructurada de forma que para los estudiantes sea claro lo que tienen que hacer a lo largo del curso.

Se consideraron dentro de esta estructura, los tres ejes transversales propuestos en la metodología del proyecto RECREA: Desarrollo del pensamiento complejo, vinculación del aprendizaje con la investigación e incorporación del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Los criterios a considerar para la construcción de las asignaturas fueron: La naturaleza de la asignatura, teórica, práctica o ambas, el número del semestre, la periodicidad de la unidad o unidades temáticas, el perfil de egreso, las competencias de salida de licenciatura y de posgrado.

Asimismo, se planificaron reuniones de trabajo para conocer los avances de los docentes, lo que permitió procesos de reflexión, comprensión y un acompañamiento pedagógico.

Tercera etapa: Desarrollo e implementación del diseño instruccional en el aula

En cada asignatura y taller implementado, los docentes realizaron un diagnóstico a través de preguntas y análisis para conocer los conocimientos previos de los estudiantes sobre los temas. Se presentó a los estudiantes la planeación del diseño instruccional, las actividades, el tiempo, los materiales de apoyo, las estrategias, la evaluación del proceso y los instrumentos de evaluación.

Se aplicaron diferentes estrategias para el desarrollo de habilidades de investigación, empleo de las TIC y actividades de pensamiento complejo, a través de lecturas crítica de textos para el desarrollo de la comprensión lectora, capacidad sintética y analítica, favorecer un pensamiento reflexivo a partir de situaciones problemáticas, capacidad para tomar decisiones, trabajo colaborativo, caracterización del contexto, sistematización de información con el uso de organizadores gráficos de programas digitales, creatividad en el uso de las TIC, entre otros.

En la evaluación, los docentes emplearon diversas formas para evaluar holísticamente el trabajo de los estudiantes, enfocados en el aspecto formativo como sumativo. En el caso de la maestría en ciencias de la educación se utilizó el Google Drive para colocar una e-portafolio. Se crearon rúbricas para evaluar todo el proceso como cada criterio de la producción generada. En las asignaturas de la licenciatura en ciencias de la educación: Taller de investigación educativa, se utilizó el Objeto Virtual de Aprendizaje; en la de Tutoría y Orientación educativa se evaluaron tres dimensiones: metacognitivas, de procesamiento de la información y de control de contexto. En la asignatura Didáctica se instrumentó una rúbrica para evaluar la aplicabilidad de un diseño de

evaluación para la planeación y en la asignatura de Metodología de la investigación de la Especialidad en Docencia, se dio seguimiento a los proyectos terminal de titulación de los estudiantes, mediante la problematización de la práctica docente, se abordó como un ejercicio heurístico desde la parte teórica, como metodológica.

Cuarta etapa. Documentación de la experiencia educativa

Derivado de las experiencias que los docentes adquirieron durante su formación, se revisaron las publicaciones de las experiencias educativas de los docentes, lo que les permitió difundir los resultados de sus propuestas en su diseño instruccional y su implementación. Esta revisión documental permitió hacer un análisis de los resultados obtenidos de cada docente participante.

Durante la revisión se encontraron diferentes formas de plantear las estrategias de enseñanza, de integrar las TIC y de alcanzar los objetivos de aprendizajes que fomentaran el pensamiento complejo junto con la investigación. Se pudo observar el diseño de tareas y las secuencias de actividades, así como la valoración de las experiencias por parte de los docentes que trabajaron en pares académicos.

Resultados del proceso de implementación

Los resultados en el proceso de implementación de los diseños instruccionales confirmaron que los profesores mejoraron sustancialmente sus prácticas y se crearon propuestas innovadoras de aprendizaje, considerando la relevancia de los tres ejes transversales del proyecto.

En cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, se observó que pasaron de procesos cognitivos básicos, a procesos de pensamientos cognitivos y sociales más complejos, incrementando el pensamiento crítico para analizar, argumentar, conectar y evaluar la información, al tiempo que estimuló el pensamiento creativo con el desarrollo de estrategias metacognitivas y el potencial de sus habilidades en el uso de herramientas digitales, lo que se evidenció en sus productos y actividades de aprendizaje. Los estudiantes aprendieron a desarrollar habilidades colaborativas porque se emplearon estrategias de trabajo en equipo.

En un proceso de reflexión, los docentes señalaron la necesidad de mejorar sus estrategias de enseñanza porque en algunos momentos de la implementación (tareas y elaboración de productos) no lograron alcanzar los objetivos de desempeño esperados en sus estudiantes, esto significó volver a reflexionar en pares para replantear las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes consideraron ser coherentes con los objetivos, contenidos y con una secuencia didáctica clara e incorporar metodologías didácticas activas que potencien el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico y creativo que permite alcanzar las competencias específicas y genéricas de los programas educativos. Estas experiencias educativas deben darse de forma constante en la formación del profesorado y generar una cultura de colaboración y de investigación para innovar.

Resultados de la entrevista a los docentes. Procesos de reflexión y análisis

A modo de resumen se mencionan algunas respuestas de los docentes.

En la primera pregunta: ¿A partir de la experiencia de realizar de forma conjunta el diseño instruccional con los elementos clave del proyecto RECREA ¿qué aprendí?:

“Conocí una versión diferente de planificar la asignatura que permitió enriquecerla aún más,”

“que se pueden articular el uso de TIC, el pensamiento complejo y la investigación docente en cada etapa de la planeación didáctica del seminario donde se implementó”

“reafirmar algunos procesos del diseño didáctico de una clase. “Revisar mi papel como docente, la importancia de dar instrucciones claras, retomar el trabajo colaborativo, desarrollo de más rúbricas, el uso de la investigación acción como una parte de la metodología para revisar y mejorar mis prácticas”.

En la segunda pregunta: A partir de la experiencia de implementar el diseño instruccional en el aula, ¿qué aspectos se mejoraron en el aprendizaje de mis alumnos? respondieron que:

“los estudiantes aprendieron a desarrollar habilidades para una planificación fincada en intereses propios”.

También, se desarrollaron habilidades colaborativas, sin dejar el lado el trabajo autónomo, los estudiantes fueron protagonistas de su propio proceso.

“Con el trabajo grupal los alumnos se enriquecieron con el trabajo de investigación que cada alumno aportaba, capacidad de reflexión, de análisis, de escucha y de aportaciones sobre cada tema”;

“Se mejoró la calidad del trabajo colaborativo, el fomento al trabajo autónomo, la reflexión, la crítica constructiva, así como la parte de la creatividad, la responsabilidad, y la empatía con sus compañeros”.

En la tercera pregunta ¿Qué necesito para mejorar mi enseñanza y qué necesito mejorar en el aprendizaje de mis alumnos? respondieron que:

“es necesario recuperar las experiencias de la aplicación y la diversidad de respuestas de los alumnos, con la finalidad de mejorar el diseño instruccional”

“Tener mayor dominio del proceso del paradigma de la complejidad, planear considerando los objetivos que no se lograron con la anterior planeación, aprender más sobre el uso de nuevas TIC, e incluir en la planeación las acciones de investigación acción”

“Disponer de mayor tiempo para preparar los materiales”.

Dichas reflexiones, permitió a los docentes conocer sus prácticas de enseñanza y renovarlas. La colaboración y la motivación también fueron aspectos relevantes para crear las mejores estrategias y planificarlas cuidadosamente. Por consiguiente, se enriquecieron las propuestas. lo que dio lugar a innovar en su práctica y se promovió el diseño de estrategias más creativas y menos fragmentadas como se acostumbraba.

Discusión

Los hallazgos encontrados en las experiencias educativas llevadas a cabo por los docentes de la UAEH que participaron en el proyecto RECREA, reflejan diferencias en cuanto a las expectativas y significados encontrados; por un lado, señalan que el desarrollo de sus diseños instruccionales permitió conocer otras maneras distintas de realizar sus planeaciones didácticas, lo que les condujo a reorientar sus prácticas docentes. Por otro lado, se encontraron con dificultades para transformar sus diseños, ya que estaban acostumbrados a desarrollar su instrucción de una manera fragmentada, sin considerar los aspectos de la complejidad, la investigación y el uso de las TIC, en las tareas de aprendizaje propuestas.

Esta forma de trabajo en los diseños instruccionales creó incertidumbre y dudas durante la formación docente, porque aún cuando se llevaban a cabo reuniones de trabajo para dar seguimiento a los diseños instruccionales, sentían que no lograban avanzar y que necesitaban ejemplos específicos para estructurar sus planeaciones. El acompañamiento en la primera etapa de formación fue un aspecto que suscitó algunos desafíos importantes para esclarecer las dudas y dar seguimiento a los diseños. Sin embargo, en la medida en que los docentes avanzaban sucedían momentos de reflexión y de participación colaborativa para apoyarse como comunidades de práctica. Este fue un componente del proyecto RECREA, que ofreció las oportunidades para modificar las prácticas de trabajo para mejorar su enseñanza.

Con el trabajo colaborativo y las lecturas propuestas sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, se promovió el diseño de estrategias más creativas y menos fragmentadas como se acostumbraba. Por tanto, se comprende que la “acción es estrategia”, según Morin, 2011, es imaginar que las situaciones de aprendizaje pueden darse en diferentes escenarios para la acción, incluso estos podrían ser modificados y que las estrategias debían suponer la noción de ecología de la acción es decir, que la acción supone complejidad porque hay elementos, aleatorios, decisiones, transformaciones que, en algún punto o situación puesta en marcha en el diseño instruccional (planificación), haría volver como un boomerang para tratar de corregir el diseño y replantear de nuevo las tareas y los proyectos.

Además de dar oportunidades de cambiar las prácticas docentes y con ello replantear la enseñanza y el aprendizaje, los docentes intercambiaron sus experiencias, como pocas veces suceden cuando trabajan en solitario. Participar en proyectos de investigación reconforta el espíritu

de ser autores y coautores de una experiencia educativa para darla a conocer a otros docentes de instituciones de educación superior, a través de la publicación de sus resultados. Por supuesto, es evidente que falta mucho por hacer para proponer innovaciones generadas desde la reflexión y con ello a una acción específica para mejorar, la investigación-acción representa un modo de analizar las prácticas docentes y de mejorar cada vez, por lo que se presenta como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo, como señalan Colmenares & Piñeras (2008).

Por otra parte, la orientación de las tareas con el uso de las TIC, fue un aspecto que sobresalió, a pesar de que los docentes lo propusieron en sus diseños instruccionales. También, se pudo observar que algunos docentes destacaron las habilidades de los estudiantes en el empleo de las TIC, como una ventaja que permitió desarrollar sus tareas de forma creativa, al mismo tiempo que fortalecía las habilidades para la investigación, aspecto que se reflejó en los productos generados por los estudiantes..

Finalmente con la reflexión, los docentes pudieron percatarse de la importancia de dedicar más tiempo a la planeación didáctica, que requiere de un cuidadoso análisis para identificar dónde se encuentran las dificultades y fortalezas de sus estudiantes y generar estrategias de aprendizaje para promover habilidades de pensamiento complejo, habilidades para la investigación y el uso de las TIC.

Conclusiones

La incertidumbre provocada durante el diseño, planificación, implementación y valoración de experiencias educativas es un efecto que conduce a fortalecer las habilidades de enseñanza de los docentes y conlleva invariablemente a replantear las prácticas, por ello es natural que se generen expectativas en y entre los docentes para lograr que el aprendizaje de los estudiantes sea superior al alcanzado en semestres anteriores, de ahí que las experiencias recogidas en este primer año de formación hacia la innovación con el proyecto RECREA, se reconozca el compromiso profesional para mejorar cada vez y brinde a los docentes las oportunidades para reconstruir las propias teorías acerca de cómo enseñar y cómo pueden aprender sus estudiantes durante el desarrollo de sus tareas.

En este sentido, la investigación-acción brindó a los docentes la oportunidad de transformar los conocimientos sobre sí mismos para teorizar y revisar sus experiencias. Sirve también para

emprender actividades investigadoras y encaminar la formación docente hacia una cultura profesional que ayude a desarrollar la necesidad de conocimiento más profundo de la propia práctica, formular alternativas de acción y diagnosticar una situación a través de la reflexión.

También, un aspecto importante a destacar fue el intercambio de conocimientos y la reflexión entre docentes de instituciones de educación superior universitaria (UAEH), como de las escuelas normales. La interacción durante los avances de los diseños en reuniones de trabajo y seguimiento, propiciaron reflexiones y diálogos que redundaron en una alta motivación para continuar incrementando el conocimiento pedagógico obtenido a través de las innovaciones de la práctica docente. Esta forma de trabajo abrió oportunidades para compartir buenas prácticas entre profesores, evaluar las dificultades, crear soluciones y nuevas alternativas para facilitar y mejorar los aprendizajes de los alumnos. Cumpliéndose así, el objetivo para el cual fue creado RECREA, y por supuesto las innovaciones generadas por los docentes al diseñar sus tareas de aprendizaje y los procesos de cambio que ocurrieron en la implementación en sus aulas.

Referencias bibliográficas

- Blanco, G. (2012). La innovación en la práctica docente. *Graffylia Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 14-15/10, 80-89. Recuperado de: <https://filosofia.buap.mx/content/graffylia-no6>
- Cáceres, M., Pérez, C, Martínez, O. & García, O. (2019). The renewal of the teaching and learning processes in the subject of methodology of the research in the specialization in teaching. *International Journal of Development Research*. 9(2), pp.26030-26036. Available online at <http://www.journalijdr.com>
- Castellanos, Sonia, & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es.
- Chacón, J. (2013). Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de "Proyecto Aula" de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 735-768. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300004&lng=es&tlng=es.
- Colmenares E., & Piñero, Ma. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111892006>

- Espejo, R. (2010). Algunos aspectos de la educación compleja, *Polis*. 9(25), 1-14. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/322>
- García, O., Veytia, M.G. & Martínez, O. (2018). Objetos virtuales de aprendizaje como apoyo en los procesos de renovación para el desarrollo de competencias para la investigación en un programa de educación superior. Ponencia presentada en IX Seminario Internacional de Docencia Universitaria, CEDDES. Cuba: Universidad e Cienfuegos, Disponible en: <https://universosur.ucf.edu.cu/index.php/en/catalogo-de-publicaciones/item/145-ix-seminario-internacional-de-docencia-universitaria>
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S, & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lara, R., Rodríguez, M. Pérez, C. & De Fuentes, A. (2018). El aprendizaje complejo. Una experiencia educativa aplicada con estudiantes de posgrado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). México. Ponencia presentada en IX Seminario Internacional de Docencia CEDDES Universitaria. Cuba: Universidad e Cienfuegos, Disponible en: <https://universosur.ucf.edu.cu/index.php/en/catalogo-de-publicaciones/item/145-ix-seminario-internacional-de-docencia-universitaria>
- Latorre, A. (2013). *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: México.
- López, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior, Claves para la reflexión. *Foro Educacional*. 8, 11-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429501>
- Melecio, A, Martínez, O. Lara, R. & Zamora, D. (2018). Una experiencia educativa desde la Didáctica General, Ponencia presentada en IX Seminario Internacional de Docencia CEDDES Universitaria. Cuba: Universidad de Cienfuegos, Disponible en: <https://universosur.ucf.edu.cu/index.php/en/catalogo-de-publicaciones/item/145-ix-seminario-internacional-de-docencia-universitaria>
- Morin, E. (2011). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa
- Muñoz, M, & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Pedroza, R., Villalobos, G. & Nava, N. (2014). *Un método para la práctica educativa y creativa*. México: MAPorrúa, librero editor: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Proyecto Aula (2010). Pasos para el diseño de tareas / proyectos de Aprendizaje para el desarrollo de competencias y Pensamiento complejo. Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/joacosta/files/2010/07/4-Pasos-D.I.1.pdf>

- Ruíz, B. C. & Torres, L. C. (2016). Pensamiento complejo: transformación del aprendizaje. *Comunicación, cultura y política*, 7, 213-240. <https://doi.org/10.21158/21451494.n0.2016.1770>
- Sánchez, M. y Escamilla, J. (2018). *Perspectivas de la innovación Educativa en Universidades de México. Experiencias y reflexiones de la RIE360*. México: Imagina. Recuperado de: https://www.amfem.edu.mx/phocadownload/publicaciones/Perspectivas_de_la_innovacio%CC%81n_educativa_en_universidades_de_Me%CC%81xico.pdf
- SEP (2017). Proyecto de Investigación de la Comunidades de Aprendizaje para la Renovación de los Procesos de enseñanza y Aprendizaje de la Educación Superior, México. Recuperado de: <https://promepca.sep.gob.mx/solicitudescala/login.aspx>
- SEP (2020). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) Subsecretaría de Educación Pública, México. Recuperado de: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>
- UAEH (2019). Reglamento de Academias. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, Hidalgo, México. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/pdf/2019/Reglamento-de-academias.pdf
- UNESCO (2008). Estándares de Competencia en TIC para Docentes. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- Van Merriënboer, J. G., & Kirschner, P. (2013). Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design (2nd ed.). New York: Routledge
- Veytia, M., Lara, R. & Martínez, O. (Octubre, 2018). La formación tutorial en Educación Superior con empleo de las TIC. Ponencia presentada en IX Seminario Internacional de Docencia Universitaria. Cuba: CEDDES, Universidad de Cienfuegos. Recuperado de: <https://universosur.ucf.edu.cu/index.php/en/catalogo-de-publicaciones/item/145-ix-seminario-internacional-de-docencia-universitaria>
- Zabalza, M. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(6), 113-136. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.53>

Educación geográfica: resultados y experiencias sobre la pesquisa documental

Lic. Katherine Dayanna Arévalo Suárez, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0002-5001-6639>

kdarevalos@correo.udistrital.edu.co

Lic. Daisy Carolina Sánchez Sánchez, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0003-0103-0546>

dacsanchezs@correo.udistrital.edu.co

Dra. Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato, Colombia.

larodriguezp@udistrital.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-1414-936X>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Recibido: 24 de junio del 2020

Aceptado: 25 de agosto del 2020

Resumen

El artículo presenta el resultado parcial de una investigación documental que toma aportes del Proyecto de Difusión del programa de Geografía y acompañamiento a colegios 2016-2022 – Diagnóstico y propuesta de formación en Geografía para la educación básica y media de la Universidad Externado de Colombia y del Ciclo de innovación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), en el marco de la línea de investigación Educación geográfica, formación docente y ciudadana. Se aborda la relación entre educación y geografía para construir un estado de conocimiento particular en la indagación de la categoría de educación geográfica, con la intención de identificar desarrollos conceptuales, pedagógicos y metodológicos sobre la alfabetización espacial de escolares o ciudadanos y presentar los ejes analíticos reconocidos desde la pesquisa documental realizada. Además, este proceso vincula un ejercicio formativo de ingreso para nuevos miembros al Semillero de Investigación Formación y Educación Geográfica Itinerantes, con un trabajo diseñado por el mismo denominado Esquema de acompañamiento uno a uno, caracterizado por un ejercicio tutorial focalizado por parte de los miembros de base del semillero, en el cual además de aportar sus experiencias y saberes, aprenden a orientar un proceso y producir conocimiento en este caso sobre la relación entre geografía y educación. La actividad mencionada se asume como una parte importante en el fortalecimiento de habilidades, destrezas y competencias pedagógicas de los futuros docentes en ciencias sociales. Por otra parte, el artículo presenta algunas de las tendencias identificadas a nivel teórico y procedimental sobre las discusiones actuales frente a la educación geográfica,

utilizando como metodología la estrategia de mapeamiento informacional bibliográfico con la elaboración de matrices de resumen y contenido para el registro y tematización de las fuentes consultadas. Así mismo, estos resultados permiten establecer semejanzas y diferencias en la revisión realizada en los dos proyectos; reconocer lo que se ha dicho frente a la categoría de educación geográfica y reflexionar la experiencia del proceso vivido como docentes en formación, sujetos y ciudadanos.

Palabras clave: Educación Geográfica, mapeamiento informacional bibliográfico, formación inicial docente, práctica pedagógica.

Geographical education: results and experiences on documentary research

Abstract

The article presents the partial result of a documentary research that takes contributions from the Project of Dissemination of the Geography program and accompaniment to schools 2016-2022 – Diagnosis and proposal of training in Geography for basic and middle education of the Universidad Externado de Colombia and the Cycle Innovation of the Bachelor's Degree in Basic Education with Emphasis in Social Sciences of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), within the framework of the research line Geographical education, teacher and citizen training. The relationship between education and geography is addressed to build a particular state of knowledge in the research of the category of geographical education, with the intention of identifying conceptual, pedagogical and methodological developments on the spatial literacy of schoolchildren or citizens and presenting the analytical axes recognized from the documentary research carried out. In addition, this process links a training exercise of entry for new members to the hotbed of research Training and Geographical Education Itinerant, with a work designed by it called The Accompaniment Scheme one by one, characterized by a tutorial exercise focused by the base members of the seedbed, in which in addition to contributing their experiences and knowledge, they learn to guide a process and produce knowledge in this case about the relationship between geography and education. The above-mentioned activity is assumed as an important part in strengthening the skills pedagogical of future teachers in social sciences. Furthermore, the article presents some of the trends identified at the theoretical and procedural level on current discussions against geographical education, using as a methodology the strategy of bibliographic informational mapping with the elaboration of summary and content matrices for the registration and

theorization of the sources consulted. Likewise, these results allow to establish similarities and differences in the review carried out in the two projects; recognize what has been said in the face of the category of geographical education and reflect on the experience of the process lived as teachers in training, subjects and citizens.

Keywords: Geographical Education, bibliographic informational mapping, initial teacher training, pedagogical practice.

Aproximaciones metodológicas

La relación entre educación y geografía es una preocupación importante en los procesos de formación inicial del docente para el fortalecimiento de habilidades, destrezas y competencias pedagógicas que le permiten la comprensión de la realidad espacial y ciudadana en diferentes niveles escolares, que además se vincula con el desarrollo académico en la práctica pedagógica y la investigación educativa en la profesión docente.

El artículo es un resultado parcial de una investigación documental interinstitucional que busca construir un estado de conocimiento de la relación mencionada. La fuente principal de análisis es el documento, sobre el que se realiza una decodificación mediante la identificación de citas procesadas, por medio de unidades analíticas que permiten otras miradas de acuerdo con los resultados que la lectura especializada propone.

La metodología empleada en la pesquisa documental es la de mapeamiento informacional bibliográfico propuesto por André (2009), cuyo proceso significa un ejercicio de síntesis, que requiere de una lectura atenta de las informaciones, su comprensión, la identificación de las ideas principales del autor y su registro escrito de modo conciso; además se constituye en una opción para orientar búsquedas, para seleccionar fuentes bibliográficas y determinar el desarrollo conceptual de perspectivas de investigación.

Esta estrategia presenta dos fases de desarrollo; la primera corresponde a una matriz de resumen en la cual se sintetiza el proceso de búsqueda a partir de la estructura de la Tabla 1. En esta fase son tres los criterios de selección de fuentes documentales para el Proyecto de difusión: el primero responde a publicaciones realizadas entre 1994 y 2018, el segundo a localizar publicaciones en Colombia, América Latina y España, por último, se establece la revisión en escenarios académicos especializados en temas geográficos y de educación geográfica.

Tabla 1. Estructura base matriz de resumen

N. Documento	Referencia Bibliográfica	Tipo De Documento	Sitio De Publicación	Autor	Volumen	Nº De Revista	Año	Link
--------------	--------------------------	-------------------	----------------------	-------	---------	---------------	-----	------

Título Documento	Resumen	Categoría	Subcategorías - Estandarizadas	Responsable	Comentarios	Ejes Temáticos O Subcategorías
------------------	---------	-----------	--------------------------------	-------------	-------------	--------------------------------

Fuente: Elaboración propia con base en los proyectos

Por otra parte, el Ciclo de innovación adopta los siguientes criterios de selección de fuentes documentales: idioma de circulación (que debe ser español o portugués) y escala geográfica nacional o internacional. De acuerdo a lo anterior, la revisión se hace en repositorios documentales en los que se ubican monografías, revistas universitarias y científicas relacionadas con educación, geografía, didáctica de la geografía o afines a estas; además de consultar las memorias de los Encuentros de Geógrafos de América Latina y proyectos como *Nós Propomos*, que plantea una lectura de contexto próximo para proponer soluciones por parte de los escolares a problemas espaciales identificados.

Posteriormente, se establecen categorías y subcategorías de análisis que se consolidan en discusiones, validaciones y acuerdos por parte de los miembros en los proyectos del *Programa de difusión de la Universidad Externado y del Ciclo de innovación de la Universidad Distrital*. Dichas unidades analíticas permiten tematizar y orientar el contenido de los resúmenes, para luego abordar el procesamiento en extenso de fuentes, que se realiza en una matriz de contenido que conserva de base la estructura de la matriz de resumen hasta la casilla de *Título de documento* y se complementa con los campos que posibilitan la tematización de las citas textuales identificadas (Tabla 2).

Tabla 2. Estructura matriz de contenido

Título Documento	Citas	Comentarios	Categorías	Subcategorías	Responsable Revisión Extenso
------------------	-------	-------------	------------	---------------	------------------------------

Fuente: Elaboración propia con base en los proyectos

Este proceso de tematización es flexible en tanto permite identificar categorías emergentes, que aparecen producto de la interpretación de los resultados de las investigaciones consultadas y que son validadas de igual manera. El mapeamiento bibliográfico contribuye a clarificar el horizonte epistemológico sobre educación y geografía en relación con la organización de los documentos, estructuras conceptuales y definiciones propuestas en los mismos. Así como tendencias, permanencias o ausencias investigativas frente a las relaciones entre estos campos, aportando en un ejercicio escritural más claro y consistente que brinda la posibilidad de comunicar resultados desde una perspectiva de hallazgos y de estado de conocimiento de lo estudiado.

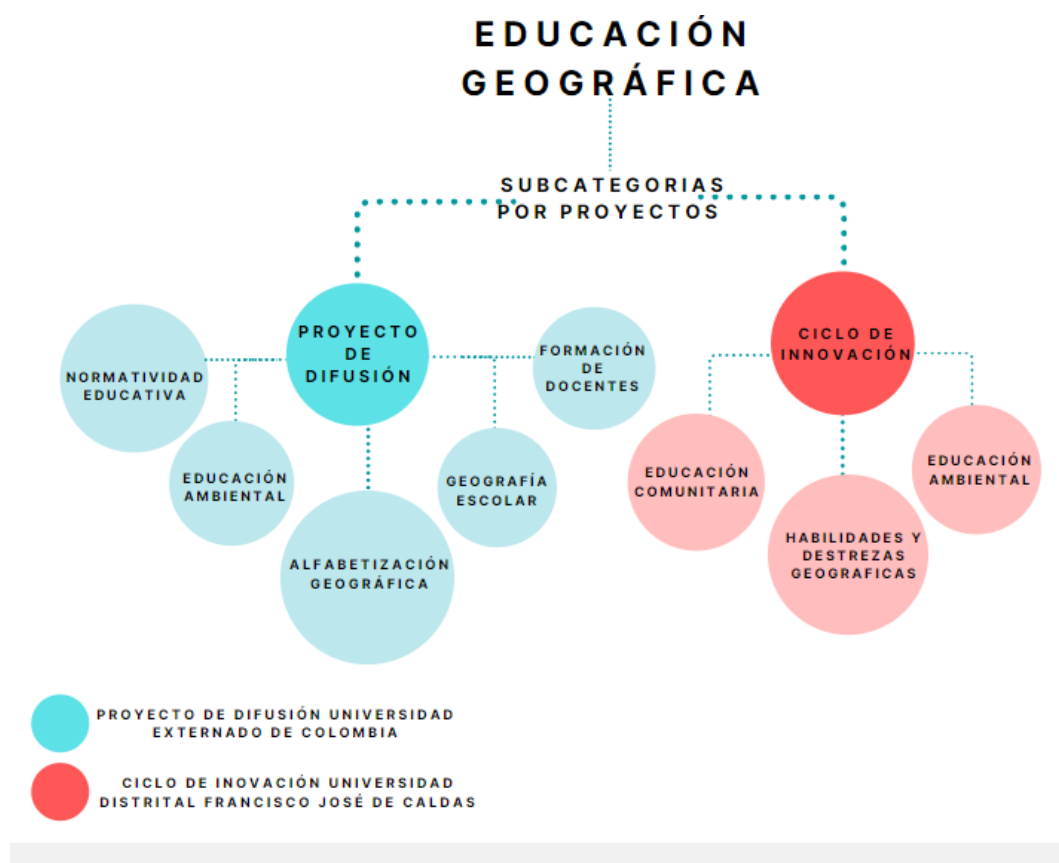
Ruta de trabajo: Unidades de análisis sobre educación geográfica

La educación geográfica es una categoría en la que converge el interés de los proyectos mencionados, la cual se refiere al campo de reflexión y acción que vincula a la geografía académica, escolar y experiencial y favorece que los sujetos sociales, los ciudadanos, desarrollen habilidades de pensamiento espacial, necesarias en escenarios académicos y en sus prácticas de la vida cotidiana. Así, ésta no se encuentra circunscrita solamente al ámbito de la escuela formal, sino que se expresa en distintos ámbitos en los que se usa y emplea conocimiento geográfico para comprender y resolver problemas tanto locales y cercanos, como de gestión y administración del espacio-territorio en las escalas local, regional, nacional y mundial.

Sin embargo, se encuentra una diferencia en la asignación de subcategorías de cada proyecto de acuerdo a las intenciones investigativas en las que enfatiza cada uno (Gráfico 1). Las

subcategorías consideradas en el Proyecto de difusión corresponden a *geografía escolar*, *alfabetización espacial*, *formación de docentes en ciencias sociales y/o geografía*, *normatividad educativa*, *educación ambiental*, *formación ciudadana* y *textos escolares*. En el caso del Ciclo de innovación son *educación ambiental*, *educación comunitaria*, *habilidades y destrezas geográficas*.

Gráfico 1. Presentación subcategorías por proyecto



Fuente: Elaboración propia basada en tabla de definiciones proyectos interinstitucionales

Las definiciones de estas subcategorías posibilitan el reconocimiento de algunas relaciones y tendencias a nivel conceptual, epistemológico y metodológico cuyo anclaje se propone en torno al desarrollo de pensamiento geográfico, contextos escolares o sociales,

formación de educadores y lineamientos curriculares, la cuales constituyen la síntesis de la convergencia en las definiciones de los dos proyectos. (Tabla 3).

Tabla 3. Definición subcategorías por unidades de análisis

Tendencias teórico empíricas	Síntesis conceptual
<i>Desarrollo de pensamiento geográfico</i>	Se refiere a las acciones, relaciones intencionadas y capacidades que los sujetos sociales establecen dentro o fuera de las instituciones educativas, estas permiten desarrollar conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valoraciones espaciales tales como ubicación, situación, graficidad, visualidad, medición y apropiación espacio temporal para interactuar en prácticas cotidianas en un mundo multi-escalar. Estas pueden incluir reflexiones, prácticas pedagógicas, didácticas, y experienciales.
<i>Contextos escolares o sociales</i>	Se refieren al conjunto de circunstancias, factores, conocimientos, prácticas e identidades que se gestan alrededor de sujetos, comunidades, procesos de socialización, educación y formación en determinadas condiciones de vida o trabajo en la cotidianidad.
<i>Formación de educadores y lineamientos curriculares</i>	Se refieren al interés por conocer la relación entre las orientaciones epistemológicas, conceptuales, metodológicas y prácticas, presentes en la formación académica y profesional de docentes, en torno al conocimiento y educación geográfica. Se interesa por conocer los aportes, vacíos o contradicciones que tienen los docentes de acuerdo a la reglamentación y políticas educativas que tendrán incidencia en su trabajo o práctica profesional.

Fuente: Elaboración propia basada en tabla de definiciones proyectos interinstitucionales

La exploración de las matrices de resumen producidas en los proyectos interinstitucionales coinciden con mayor relevancia en la tendencia de desarrollo de pensamiento geográfico, ya que “el análisis, interpretación y explicación del espacio geográfico se basa en temas articuladores como localización, lugar, interacción hombre-medio, movimientos y regiones” (Mercado y Moore, 1997, p. 1), es decir, que el desarrollo de pensamiento espacial posibilita desde la observación, descripción y explicación, comprender y actuar de manera consecuente y propositiva sobre el entorno.

De la misma manera, los proyectos insisten en el potencial que se puede aprovechar en la escuela, para avanzar en procesos de alfabetización espacial en el que el ambiente educativo

juega un papel fundamental en la formación del estudiante y le permite hacer visibles componentes, actores, fenómenos, situaciones que se inscriben en el espacio y definen formas de organización social distintas en el mismo (Rodríguez, Pérez y Rodríguez, 2003).

Las tendencias de contextos escolares o sociales, formación de educadores y lineamientos curriculares ocupan el segundo y tercer lugar respectivamente. Se precisan componentes que destacan la educación geográfica como campo de acción y reflexión, en tanto es posible construir una geografía escolar según Córdoba (2005), articulada a problemas contemporáneos, en la cual el lugar y lo local se convierten en una alternativa pedagógica fundamental para el docente; o como manifiesta Pastrán (2007) desde escenarios con comunidades rurales y fronterizas, en los cuales la educación geográfica ofrece posibilidades de estudio, descripción, análisis e interpretación para la formulación de opciones y acciones que respondan a sus necesidades.

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario que la educación geográfica disminuya la resistencia al cambio innovador y facilite la enseñanza geográfica ante las necesidades de la sociedad actual. En ese sentido, Santiago (2013) al centrar la atención en el aula de clase, encuentra vigente la enseñanza geográfica decimonónica alrededor de una práctica escolar cotidiana, meramente informativa de contenidos programáticos geográficos, que se desvinculan del mundo inmediato, el contexto y la experiencia de los escolares.

Es importante entonces, el reconocimiento del papel docente como plantea Rodríguez y Von (2008) al presentarlos como mediadores culturales encargados de establecer enlaces entre el conocimiento empírico y el conocimiento escolar. Es necesario señalar que la educación geográfica no solo se instala en el marco escolar, sino en los múltiples contextos sociales en los que están inmerso el sujeto y el ciudadano.

Resultados teóricos de la investigación documental

La segunda fase de la estrategia de mapeamiento informacional bibliográfico corresponde al procesamiento en extenso de las fuentes consultadas, en este punto se realiza una lectura detallada de los documentos, en base a las subcategorías que están preestablecidas; en relación con la categoría abordada en los proyectos sobre *educación geográfica* se encuentran 698 documentos de diferente tipo (Tabla 4).

Así, se identifica los mayores aportes en artículos de revista con un 64,05% para el ciclo de innovación y ponencias para el Proyecto de difusión con un 50,26%, es decir, que estas fuentes representan cerca del 70% en el total de la documentación revisada. La suma de capítulos de libro y monografías esta alrededor del 30% y los libros y tesis doctorales tiene la menor presencia con cerca del 3%.

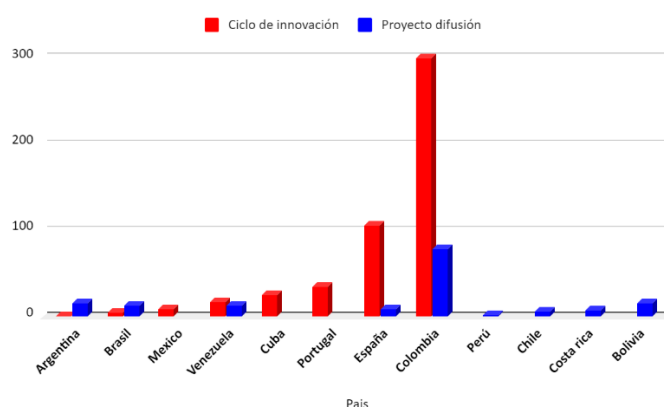
Tabla 4. Tipo de documento por proyecto

Proyecto Difusión			Ciclo Innovación		
Tipo de documento	Cantidad	Porcentaje	Tipo de documento	Cantidad	Porcentaje
Artículo de revista	65	34,39%	Artículo de revista	326	64,05%
Capítulo de libro	25	13,23%	Capítulo de libro	41	8,06%
Libro	3	1,59%	Monografía	102	20,04%
Ponencia	95	50,26%	Ponencia	38	7,47%
Tesis doctoral	1	0,53%	Tesis doctoral	2	0,39%
Suma total	189		Suma total	509	

Fuente: Elaboración propia con base en los proyectos interinstitucionales

Frente al sitio de publicación y de acuerdo a los criterios de selección se encuentra de manera común que, para el Proyecto de difusión y el Ciclo de innovación, Colombia es el país que aporta la mayor cantidad de documentos, estos responden a publicaciones en revistas académicas y científicas (Gráfico 2) que coinciden con sitios donde se han desarrollado eventos académicos como los Encuentros de Geógrafos de América Latina.

Así mismo, las comunidades académicas en estos sitios realizan investigaciones sobre la educación y geografía no solo en el ámbito escolar, ya que se reconocen una posibilidad importante de un conocimiento geográfico inteligible, próximo y vital que puede aportar en la formación de ciudadanos alfabetizados espacialmente que puedan actuar de manera más consciente, participativa y propositiva en sus entornos de vida.

Gráfico 2. Sitio de publicación de las fuentes

Fuente: Elaboración propia basada en matrices de resumen proyectos interinstitucionales

La estrategia de mapeamiento permite tematizar de manera flexible y conjugar la categoría de educación geográfica con subcategorías propuestas para otras unidades de análisis de la misma jerarquía se aprecian algunas subcategorías emergentes que presentan un estado de validación diferenciado al inicial en los proyectos. Así, la creación de las matrices y su procesamiento en extenso responde en el caso del ciclo de innovación a seis ejercicios investigativos que se encuentran en el marco de la educación geográfica, formación docente y ciudadana, que abordan temáticas como barrio, territorio, migración, vida cotidiana, lúdica y educación ambiental. Esta interrelación epistemológica y conceptual se identifica en la tendencia de desarrollo de pensamiento geográfico y contextos escolares o sociales, pues

el espacio, como objeto de estudio de la geografía, se constituye en la principal fuente de recursos naturales y humanos, haciendo necesario el conocimiento espacial continuo de los contextos socio – territoriales y socio –espaciales. Dicho conocimiento es relevante a nivel social, económico, político y cultural ya que permite acceder al aprendizaje de una geografía que comprende lo regional, local, global, urbano y ciudadano, a partir de una reflexión del espacio, basada en la apropiación y percepción que posee el hombre sobre éste, siendo así viable construir estrategias adecuadas para su conocimiento, interpretación, valoración y utilización acorde con la formación ciudadana (Moreno, 2011, p. 64).

En concordancia con la diversidad de temáticas que se abordan en relación a la categoría de educación geográfica, se evidencia la posibilidad de explicar problemas sociales, históricos

y cotidianos desde espacios geográficos próximos o lejanos. Para el caso del Proyecto de difusión hay una intencionalidad manifiesta en su eje de investigación, por reconocer en la categoría de educación geográfica indicios que orienten el diagnóstico y propuesta de formación en geografía para la educación básica y media, en ese sentido

el intentar relacionar el saber geográfico con el conocimiento social y la construcción de pensamiento crítico responde en gran medida a la posibilidad que las Ciencias Sociales nos ofrecen de permitir que los estudiantes comprendan los problemas humanos desde la interdisciplinariedad, reflexionando sobre ellos y buscando alternativas de solución en el marco de sus vivencias cotidianas (Rodríguez, Moreno y Cely, 2010, p. 129).

Entonces se entiende que la geografía escolar debería contribuir en la orientación de propuestas que permitan afianzar los vínculos de los estudiantes con su contexto, es decir el barrio, la localidad, los lugares donde transcurre parte sustancial de sus vidas, pues allí se configura su experiencia a partir de la relación que tienen con el espacio. Lo anterior, se relaciona con uno de los aportes de la geografía como lo propone Cabeza (2008), al permitir que ellos construyan un nuevo conocimiento a partir de su experiencia, a fin de lograr que tengan un alto grado de metacognición y describan, analicen y luego interpreten y reflexionen acerca de la realidad que les atañe como ciudadanos en la sociedad.

De este modo, el procesamiento en extenso prevé un abordaje sistemático cuyo estado de validación de unidades de análisis es constante. Así, la estrategia de mapeamiento informacional bibliográfico se configura como una alternativa que da cuenta del estado de conocimiento, un ejemplo de ello es la construcción y presentación de esta ponencia. Vale la pena mencionar el acento de algunas ideas sobre el tono de escritura de los docentes que tiene un carácter propositivo, en el cual la palabra y la teoría permean escenarios prácticos que otorgan mayor validez a la sistematización de experiencias e incluso a la matriz elaborada.

Reconstrucción de la experiencia: un ejercicio formativo

La reflexión de la experiencia en el proceso de formación inicial docente aparece vinculada alrededor del componente pedagógico del proyecto del ciclo de innovación de la Licenciatura en Ciencias Sociales y del ejercicio académico del Semillero de Investigación Formación y Educación Geográfica Itinerantes, entendiendo que las decisiones docentes están orientadas por

sus trayectorias académicas y personales.

Los docentes son sujetos antes que profesionales, que en su quehacer pedagógico también expresan sentimientos, actitudes, vivencias y emociones, además de ser conscientes que sus errores pueden ser corregidos (Alliud, 2003), o que sus acciones no siempre tienen el mismo efecto en la actividad educativa. Por ejemplo, en la práctica académica cuando una metodología, taller, actividad o evaluación responde a los objetivos propuestos, no necesariamente significa que sea exitosa en contextos escolares similares.

La reflexión del docente, en formación y en ejercicio, sobre su experiencia debería ser natural, cotidiana y prolongada; sin embargo, las expresiones habituales de su acción se constituyen en prácticas rutinarias o monótonas que no se cuestionan, bajo un supuesto de efectividad certeza, validez o éxito en los procesos de enseñanza. Por ello, colocar las prácticas pedagógicas sobre la lupa de la incertidumbre debería motivar un ejercicio metacognitivo de reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992).

Así mismo, la vocación docente es un elemento enriquecedor a nivel personal y profesional, en relación a que “no existe la enseñanza sin vocación” (Alliud y Antelo, 2011, p. 106). La experiencia como sujetos docentes y el ejercicio que sobre esta posibilita da cuenta de ese límite sobre lo que se sabe a ciencia cierta y lo que no; por lo que es importante señalar que la experiencia que se configura en los espacios de la vida cotidiana, gana protagonismo por su trayectoria académica y profesional. Es por ello, que quizá como docentes no necesariamente se enseña lo que se sabe sino lo que se es.

El interés por la participación en el semillero de investigación mencionado, trasciende la necesidad de afianzar la formación pedagógica y va más allá, al fortalecer algunas habilidades y competencias interpersonales, comunicacionales e investigativas, que con el tiempo se constituyen en condiciones de posibilidad para armonizar lo subjetivo y lo académico en un mismo escenario. En este punto es fundamental el acompañamiento uno a uno con el que se cuenta, pues la experiencia de los pares académicos y quien lidera el proceso, orienta y nutre esa forma en que se pueden cuestionar las acciones, los pensamientos y avanzar sobre una praxis pedagógica y docente.

En el presente ejercicio investigativo se reconocen algunas actitudes y conocimientos que como futuros docentes son importantes a propósito de la *experiencia de reflexionar la*

experiencia, como el entusiasmo, inventiva, disposición, interés, intención, saber pedagógico, saber científico y conocimiento del contenido. Lo anterior, en relación directa al quehacer docente que este tiene vinculado o no con sujetos escolares, en la búsqueda de una coherencia personal que oriente su formación inicial.

Consideraciones finales

Las ideas resultantes del proceso de reflexión de hallazgos parciales, en primer lugar, reconocen la relación conceptual y metodológica que tienen ambos proyectos al hacer uso del mapeamiento informacional bibliográfico y la diversidad de matices que puede tener una misma categoría a la luz de una intencionalidad investigativa diferenciada, lo que configura la posibilidad de diálogo a partir de la comparación y la diferencia.

Este punto también se presenta como invitación a realizar un acercamiento a dicha estrategia y considera el conjunto de tendencias y protocolos de armonización resultado de las diferentes versiones de las matrices como es la experiencia del Semillero de Investigación Formación y Educación Geográfica Itinerantes que ha hecho aportes al planteamiento de André (2009), con criterios asociados con algunos datos de la información bibliográfica como por ejemplo tipo de documento, institución académica y sitio de publicación; así como subcategorías y comentarios.

Por otra parte, la negociación de significados que aporta el semillero frente a la tematización por categorías y subcategorías es una actividad permanente, con una metodología que resulta flexible y puede responder no solo al ejercicio investigativo sino a otros escenarios académicos. En segundo lugar, se destaca la cantidad de fuentes que pueden ser abordadas en un estado de conocimiento, en la suma de ambos proyectos se identifican más de 600 fuentes rastreadas sobre educación geográfica. Se reconoce así mismo, las posibilidades que brinda el trabajo conjunto no solo a nivel de pares académicos sino entre instituciones, ya que los diálogos, discusiones, debates y consensos de quienes participan directa o indirectamente en la

pesquisa documental amplían el panorama conceptual y de problematización sobre aspectos de interés.

En tercer lugar, el desarrollo de este trabajo reconoce una apuesta formativa del semillero que propone un esquema de observación y acompañamiento focalizado sobre sus líneas de investigación y las que son de interés interinstitucional. De tal manera, los frentes de trabajo constituidos, en particular el que se pregunta por la relación educación y geografía, permite resaltar la vinculación entre pares y quien dirige el proceso para integrar nuevos miembros al Semillero de Investigación Formación y Educación Geográfica Itinerantes con producción académica ligada al ejercicio mencionado.

Finalmente, otro hallazgo destacado corresponde a los esfuerzos que ha hecho la educación geográfica por fomentar experiencias de aprendizaje, como una alternativa en la transformación de prácticas espaciales significativas para docentes e investigadores que sistematizan y publican sus resultados. El tono propositivo bajo el cual los actores anteriores llevan a cabo sus prácticas, es visible en el momento de vincular el territorio como espacio cercano en escenarios centrales o periféricos referidos a la escuela en las ciudades contemporáneas.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4100>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- André, C. (2009). *Research practice and bibliographic information mapping supported by technological resources: impact on teacher education*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.48.2009.tde-15122009-095048. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15122009-095048/pt-br.php>

- Cabeza, I. (2008). *¿Educación y territorio o territorialidad educativa? una alternativa para acercarnos a la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales*. II Encuentro de Ciencias Sociales y Humanas: “Narrativas, aprendizajes e identidades socioculturales”. 1-5. Recuperado de <http://social.udistrital.edu.co:8080/documents/37512/40685/08.+Israel+Cabeza+%26+Daly+Acero.pdf?version=1.0>
- Córdoba, H. (2005). La escala local y la dimensión del lugar como alternativas para la enseñanza de la geografía escolar y la formación ciudadana. *Revista Folios*, 21, 83-89. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345955978007.pdf>
- Mercado, R. y Moore, M. (1997). *La geografía global como propuesta metodológica en la transformación curricular*. VI Encuentro de Geógrafos de América Latina, Buenos Aires, Argentina. 1-8.
- Moreno, N. (2011). Revisión de libros y novedades bibliográficas: Ciudades leídas, ciudades contadas. La ciudad como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía. *Revista Uni-pluri/versidad*, 11(3). Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11843>
- Pastrán, R. (2007). *Espacios fronterizos: una mirada desde la experiencia docente de pregrado*. XI Encuentro de Geógrafos de América Latina Bogotá, Colombia. 1-32.
- Rodríguez, E., Moreno, N. y Cely, A. (2010). Geografía crítica y conocimiento social: Demandas de una geografía escolar renovada. En Moreno, N. y Hurtado, M. (Comps). *Itinerarios geográficos en la escuela. Lectura desde la virtualidad* (pp. 107-132). Recuperado de <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/ITINERARIOS-GEOGRAFICOS-EN-LA-ESCUELA-LECTURAS-DESDE-LA-VIRTUALIDAD.pdf>
- Rodríguez, E., Pérez, A. y Rodríguez, L. (2003). Algunas habilidades y procesos de pensamiento para comprender la dinámica espacial. *Revista Conjeturas*, 7, 70-86.
- Rodríguez, E. y Von Prah, A. (2008). Bogotá con ojos de taxista. En Rodríguez, C. y Moreno, N. (Comps). *Cotidianidad y enseñanza geográfica* (pp. 27-56). Bogotá: Editorial CÓDICE Ltda.

- Rodríguez, L., Arévalo, K., Barreto, J., Caselles, D., Chicangana, A., Delgadillo, A., Fajardo, A., Gómez, D., Hernández, J., Martínez, V., Mosquera, K., Sánchez, M., Trujillo, J. (2019). *Matrices de resumen y contenido de mapeamiento informacional*. Documento inédito. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santiago, J. (2013). La educación geográfica y el cambio pedagógico de su trabajo escolar cotidiano. *Entorno Geográfico*, 9, 8-27. Recuperado de <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/entornogeografico/article/view/3631>
- Soler, D., Rodríguez, L., Álvarez, D., Perico, S., Sánchez, C., Vásquez, W., Zambrano, B. (2018). *Matrices de resumen y contenido de mapeamiento informacional*. Documento inédito. Bogotá: Universidad Externado de Colombia y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

El legado pedagógico de Dorothy Lee y Paulo Freire

Azril Bacal Roij

bazril@gmail.com

Departamento de Sociología, Universidad de Uppsala

CIPAE-Puebla, México

Red Universidad y Compromiso Social de Sevilla, España

IRIPAZ-Guatemala

***Recibido:** 24 de agosto del 2020*

***Aceptado:** 28 de septiembre del 2020*

Resumen

El propósito del presente artículo es la incorporación de las valiosas contribuciones de Dorothy Lee, Paulo Freire y otros autores al debate actual sobre el aprendizaje activo. Al respecto, prestamos algunas ideas a partir de la tradición humanista en la antropología cultural de Dorothy Lee: sobre la valorización del yo, el aprendizaje de otras culturas, la comunidad como anclaje de nuestra identidad y la importancia de valores culturales tales como libertad y autonomía para el proceso de enseñanza /aprendizaje. También se extraen algunas contribuciones clave de Paulo Freire en cuanto a la educación transformadora y su relación con los movimientos sociales, la intervención espacio-temporal, la “concientización”, el pensamiento crítico, la esperanza, la educación ciudadana, así como el empoderamiento que resulta de la acción cultural y la transformación social. Estos valores fueron incorporados en un primer acercamiento al aprendizaje activo. El autor argumenta que las ideas de Dorothy Lee y de Paulo Freire desafían el paso del tiempo y siguen iluminando el quehacer en los campos del aprendizaje activo, antropología humanista, educación ciudadana, diálogo intercultural y la investigación-acción participativa. El legado de Dorothy Lee y de Paulo Freire es considerado como una contribución valiosa a los recursos pedagógicos y de investigación para contrarrestar las amenazas que nublan el horizonte de la democracia del siglo XXI.

Palabras clave: guerra cultural, libertad, yo, autonomía, aprendizaje activo, democracia, educación ciudadana, diálogo intercultural.

The pedagogical legacy of Dorothy Lee and Paulo Freire

The aim with this conceptual article is to add the valuable contributions of Dorothy Lee, Paulo Freire, and selected authors, to the contemporary debate on active learning, participatory action-research, and intercultural dialogue. In this respect, insights on “valuing the self,” learning from other cultures, community as a socio-cultural anchor for identity, and the significance of cultural values such as freedom and autonomy, for the teaching/learning process, are drawn from Dorothy Lee’s humanist tradition of cultural anthropology. For similar reasons, several key pedagogical contributions are drawn from Paulo Freire concerning transformative education, regarded as closely related to: social movement, spatial-temporal intervention, awareness-raising, critical thinking, hope, citizen education, and empowerment, related to cultural action and social transformation. Such values were actually incorporated in the early approaches to active learning. I contend that the insights of Dorothy Lee and Paulo Freire defy the passage of time, and continue to shed light on the potential roles played by active learning, humanistic anthropology, citizenship education, intercultural dialogue, and participatory action-research. The legacy of Dorothy Lee and Paulo Freire, among other authors, is regarded as a valuable contribution to the available arsenal of pedagogical and research resources, to counteract the ongoing cultural warfare and resulting threats to democracy in the 21st century.

Keywords: Cultural Warfare, Freedom, Self, Autonomy, Active Learning, Democracy, Citizen Education, Intercultural Dialogue.

La Crisis del Siglo XXI

La humanidad enfrenta un contexto cargado de retos y desafíos globales en varios frentes: pandemias zoonóticas, una sexta extinción masiva de especies animales, una grave crisis social socio-política, económica, cultural, racial y étnica. Estos problemas están estrechamente relacionados entre sí. Beck (1999) discutió estos desafíos en términos de “riesgo global” y de una “crisis mundial”, manifiesta en las crecientes desigualdades globales, devastación ambiental, calentamiento global y otros problemas relacionados. Estas situaciones se complican con las condiciones generadas por la pandemia del SARS-CoV-2

(COVID-19), el aumento dramático de la migración internacional, un mal manejo de la catástrofe humanitaria de refugiados, acompañada de nuevas olas de xenofobia, intolerancia cultural, gobiernos autoritarios, nacional-populismo, neofascismo, violencia globalizada, crimen y corrupción, amenazas nucleares, terrorismo, inseguridad y el debilitamiento de las democracias sociales y liberales.

Las ciencias sociales nos enseñan que nuestra forma particular de “leer” el contexto se refleja en la manera en que nos comportamos como individuos y como grupos. En otras palabras, las definiciones de nuestras realidades compartidas se aprenden a través de la socialización y de la aculturación. Una vez que estas definiciones son impresas e internalizadas como creencias personales, valores y mitos, ellas enmarcan y condicionan nuestro comportamiento personal y acción colectiva. Por esta razón, la educación, los medios de comunicación y la cultura tienen un rol preponderante y estratégico en el deterioro y/o la mejora de la crisis mundial del siglo XXI. Por lo anterior, se entiende por qué la educación y los medios colectivos de comunicación son un campo de disputa acalorada en la guerra cultural entre las agencias públicas y privadas de control social y los movimientos sociales que luchan por la libertad, justicia y democracia.

La creación de las Naciones Unidas, la UNESCO y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 fueron esfuerzos de la comunidad internacional para superar los traumas del siglo veinte. Tales esfuerzos reflejan la confianza depositada en la ciencia, la educación y a la cultura, para reconstruir el mundo a partir de las cenizas dejadas por la Segunda Guerra Mundial. Debido a que las causas profundas de la guerra y la violencia yacen en la mente humana, se invirtió mucha esperanza, creatividad, investigación, esfuerzos y recursos materiales, para mejorar las condiciones socio-educativas para fortalecer la democracia, el estado de derecho, la justicia, la paz y el desarrollo mundial.

¿Qué podemos decir de la situación actual? El mundo civilizado se ha visto forzado a recurrir, una vez más, a la educación, la ciencia y la cultura, para identificar, mitigar y superar los múltiples aspectos de la crisis que hoy enfrentamos. Este contexto le otorga al presente documento un enfoque basado en las estrategias del aprendizaje activo en educación superior. Al respecto, surgen algunas preguntas iniciales: ¿hasta qué punto necesitamos hoy

de las teorías vigentes, las nuevas políticas y las estrategias para promover liderazgos y adoptar medidas correctivas para abordar de manera efectiva los varios frentes de la crisis global? Estos ámbitos ofrecen un marco para entender y explicar el estado del mundo al borde del desastre.

Si bien no podemos culpar a las empresas productoras de conocimiento de la crisis, sí podemos argumentar con fundamentos razonables que algo de valor se perdió a raíz de los proyectos educativos producidos por la modernidad y la posmodernidad. Sostengo al respecto que algunas distorsiones en la empresa del conocimiento pueden atribuirse al proyecto de capital humano de la educación. Me refiero concretamente al proyecto globalizante neoliberal del fundamentalismo de mercado, aproximadamente desde mediados de los años sesenta (De Vincenzi, 1970). Por lo anterior, propongo colocar los valores formativos de la libertad, el “yo”, la autonomía, la comunidad y la ciudadanía en el centro del eje pedagógico en el diseño curricular y la praxis educativa. Esta tarea implica un enfoque transformador del aprendizaje activo y un tipo de investigación encaminado a la resolución de problemas para el bien común, actualmente bajo asedio.

Asedio al Aprendizaje Activo

En los últimos años, el aprendizaje activo ha recibido una considerable atención... de manera general se define como cualquier método instruccional que involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En resumen, el aprendizaje activo requiere que los estudiantes realicen actividades de aprendizaje significativo.

Michael Price (2004, p.1)

Lo que conocemos como “aprendizaje activo” constituye una empresa y un logo comercial bien establecidos, como resultado de valiosas aportaciones de filósofos, psicólogos, pedagogos, investigadores y otros profesionales dedicados a una amplia gama de disciplinas y campos de estudio. Algunos autores relacionados con el aprendizaje activo son: Freire (1970), Revans (1982), Barnes (1989), Glenda (1996), Bandura (2001), Prince (2004), Brookfield (2005), Weltman (2007), Bonwell y Eison (1991), Michael (2006), Martyn (2007)

y McKeachie y Sviniki (2006). Más allá de las diversas concepciones de la enseñanza y de las buenas intenciones de los autores mencionados, se observa un cambio en las estrategias de aprendizaje activo durante las últimas décadas, debido a la hegemonía del mercantilismo globalizado y a la privatización de la educación vista como negocio. Este nuevo proceso de educación como mercancía son evidentes en: la creciente dependencia de las directrices de mercado, la evaluación de la educación en términos reduccionistas del costo-beneficio, privatización *in crescendo*, estímulo a las actitudes de competencia, el desarrollo tecnológico y adopción del enfoque instruccional de la educación.

Desde otro ángulo de análisis, Castells (1996) afirma que las estrategias de aprendizaje activo cambian en la actualidad como respuesta a las demandas de las redes emergentes de información, de conocimiento y a las sociedades cada vez más complejas; que van a la par de esfuerzos regionales y globales para estandarizar los planes de estudio y la praxis en educación superior. Bajo las crecientes presiones ejercidas por estas nuevas demandas globales, el enfoque de las estrategias de enseñanza activa pareciera reducirse a la búsqueda de métodos más efectivos y técnicas instruccionales para motivar y despertar a los alumnos de su supuesto letargo intelectual. No obstante, una revisión a la literatura nos revela la existencia de una vasta investigación y amplia evidencia de que las diferentes disciplinas e instituciones de educación superior se adhieren en gran medida a las premisas de la educación activa. Asimismo, en la mayoría de los centros de educación superior del mundo industrializado se encuentra una variedad de métodos y técnicas disponibles para apoyar la enseñanza activa.

En otras palabras, la teoría, la investigación, los métodos y técnicas de aprendizaje activo no brillan por su ausencia. Además, la investigación confirma que los métodos y técnicas de aprendizaje activo funcionan de manera eficaz. En consecuencia, si la teoría y la investigación nos dicen que por lo general se trabaja bien y que todo está bajo control en el ámbito del aprendizaje activo, ¿qué podríamos añadir, en forma constructiva, al proyecto del aprendizaje activo? Una respuesta preliminar a esta pregunta la encontramos no en la confianza depositada en el más reciente aparato tecnológico educativo, ni en el enfoque

científico sobre el proceso de aprendizaje, sino en algún *locus* en las percepciones y lecciones sobre educación formativa asociadas con la tradición humanista y el pensamiento crítico.

Un propósito con el presente artículo es plantear una serie de cuestiones y preguntas, desde una perspectiva democrática sobre la educación ciudadana, la diversidad, la inclusión social, la justicia educativa y la democracia del conocimiento. Esta perspectiva va más allá del enfoque liberal convencional de la igualdad de oportunidades educativas. En otras palabras, se tiene en mente un proyecto educativo alternativo que apoya la igualdad en el acceso a la educación superior de calidad para tod@s los estudiantes sin importar su nacionalidad, clase, género, raza, origen étnico, preferencia sexual, ni otros criterios de exclusión social.

Un principio sociológico bien conocido de las profecías autocumplidas afirma que “aquello que se define como real llega a tener consecuencias reales”. En consecuencia, si creemos que los estudiantes carecen de motivación propia para aprender, nuestros esfuerzos educativos se centrarán en motivarlos a través de métodos y técnicas externas. Por otra parte, si consideramos que los estudiantes están intrínsecamente motivados para aprender de manera activa, nuestros esfuerzos para mejorar su aprendizaje se centrarán en la atención activa que nosotros como profesores les proporcionamos; así como en nuestra responsabilidad para rediseñar las instituciones existentes de educación para apoyar de manera efectiva la curiosidad innata para aprender que cargan en su mochila todos los estudiantes. A continuación, se presenta una perspectiva de valor sobre la libertad, el “yo”, y la autodeterminación; aplicada al ámbito del aprendizaje activo.

Una perspectiva de valor sobre el yo, la autonomía y la autodeterminación

La ciencia puede ser racional únicamente si tiene premisas de valor explícitas. Se necesitan premisas de valor para poder interpretar los hechos. No hay respuestas, sin preguntas. No hay preguntas, sino a partir de puntos de vista.

Gunnar Myrdal (1973)

Las siguientes líneas presentan mis reflexiones sobre el rol estratégico que los valores concebidos por Dorothy Lee y Paulo Freire juegan en las esferas de la investigación transformadora y la educación. Estos autores ocupan un lugar importante en la lista de los grandes educadores del siglo XX - y aunque ambos valoraban el diálogo en su praxis pedagógica y tenían un gran respeto por la autonomía y la libertad de cada estudiante, también difieren en algunos aspectos, como se verá a continuación. Dorothy Lee intentaba, desde un estilo de enseñanza único y comprometido, ir más allá del etnocentrismo lingüístico, cultural, perceptual y cognitivo de sus estudiantes, invitándolos a aprender valores de “culturas remotas”.

Freire nos brinda una forma de enseñanza-aprendizaje para sensibilizar a los alumnos, haciendo uso de estrategias tales como: la “pedagogía de la pregunta”, la dialéctica y el diálogo. El uso de la dialéctica es una manera de conducir a los alumnos a reflexionar sobre su propio pensar, así como respecto a la dinámica y las contradicciones inherentes a su cultura y sociedad. El diálogo alude a la escucha activa de los demás, como medio para promover la empatía, invitando a los estudiantes a “ponerse los zapatos del otro”, una manera de hablar que se refiere al esfuerzo por entender mejor los puntos de vista del *alter*. Como no lo sabemos todo, y el otro tampoco lo sabe, Freire nos invita a aprender la una del otro. Desde esta visión, todos somos co-aprendices y co-investigadores en el juego educativo. ¿Cómo transmitir el sentido de urgencia para re-incorporar la dimensión formativa originaria del aprendizaje activo, en la educación superior y en la investigación comprometida con el bien común?

El contexto educativo: una invitación a “leer” y transformar el mundo

De acuerdo con István Mészáros (2004, citado en Bacal, 2014, p. 69), el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve facilitado o bloqueado, simultáneamente, por el contexto situacional y los actores clave en el juego educativo. El papel del docente es, por naturaleza, dual; es decir, facilita u obstaculiza de manera activa el proceso de aprendizaje del alumno. Además, el contexto del aprendizaje activo implica más que el mero aspecto espacial. El contexto educativo se encuentra enmarcado por el tiempo y el aprendizaje activo se produce dentro de límites espacio-temporales. De una y otra manera, las nuevas olas de reforma

educativa modifican estos tiempos y espacios socio-educativos ya contruidos. Asimismo, estos límites contextuales e institucionales pueden cambiar mediante la intervención de los actores educativos, que participan de manera activa en el proceso de enseñanza/aprendizaje. De lo anterior se desprende que debido a nuestros múltiples roles, en calidad de profesores, investigadores, con capacidad de decidir, como planificadores y administradores de la educación, somos agentes clave en el contexto aludido. En otras palabras, no somos meros espectadores, mirando desapasionadamente, la escena educativa - y sí somos, más bien, jugadores clave, cargados con demasiada ventaja en la definición de las reglas y rutinas del juego educativo. En este sentido, ¿qué tan listos y dispuestos estamos para examinar las consecuencias de nuestros actos en ese escenario?

Para terminar con mis reflexiones acerca del contexto de la enseñanza/aprendizaje, me pregunto si las escuelas e instituciones de educación superior están en condiciones de ofrecer de manera activa a sus estudiantes un espacio formativo de aprendizaje, para que desarrollen su capacidad de pensamiento crítico y, además, invitarlos a participar como ciudadanos-estudiantes en el gobierno compartido de sus centros de estudio? Si la respuesta es afirmativa, se espera que la educación en la etapa inicial de formación en la teoría y práctica de los valores democráticos logren, posteriormente, fomentar su compromiso como ciudadanos en la sociedad, la cultura y la comunidad. Esta pregunta me lleva a introducir brevemente a Dorothy Lee, en el marco de la tradición humanista y existencial de la antropología cultural relacionada con la educación.

Una breve introducción a Dorothy Lee

Dorothy Lee compartía su interés e involucramiento en el campo de la educación con Margaret Mead y otros antropólogos. Fue la última de nueve hijos de una familia evangélica griega. Creció en un ambiente mayormente ortodoxo griego en la Estambul musulmana (antes Constantinopla) en 1905. La siguiente información es extraída de los trabajos de Jeffrey Ehrenreich, antropólogo que descubrió a Dorothy Lee durante sus estudios de postgrado con Edmund Carpenter. Es mejor transmitir el significado del trabajo de Dorothy Lee con sus propias palabras:

El impulso original para adentrarme en la dimensión de la cultura vino de mi esposo, Otis Lee (filósofo), para quien toda experiencia y comportamiento contiene un contenido filosófico y toda realidad tiene valor. Mi búsqueda a partir de la codificación cultural de la realidad experimentada, de las implicaciones valorativas y conceptuales del lenguaje, y otros aspectos de la cultura, vinieron de un intento por encontrar respuesta a sus inquietantes preguntas. En años recientes, me han preocupado cuestiones en torno a la libertad, autonomía individual, responsabilidad, creatividad y el “yo”. (1986, pp. v-xii)

Según Ehrenreich, Dorothy Lee estaba profundamente preocupada por la siguiente cuestión: “¿de qué manera se conectan la autonomía y la libertad individual con la comunidad y la sociedad?” (1986, p. 176). En contraste con la visión neoliberal de la libertad, tanto Dorothy Lee como Paulo Freire compartían la concepción de la libertad y la autonomía como socialmente engarzada en la comunidad. Para ilustrar este punto, en los años sesenta, Dorothy Lee enseñaba en los plantones de la Universidad de California en Berkeley y donaba sus honorarios como oradora al Movimiento por la Libertad de Expresión. Se le invita al lector a reflexionar, acerca de y hasta qué punto, la cultura imperante en el contexto laboral valora y apoya de manera activa la autonomía de sus estudiantes, como integrantes de la comunidad de aprendizaje, con un papel distinto. Ehrenreich describe la visión de Dorothy Lee sobre la autonomía:

A través del análisis comparativo de numerosas culturas, occidentales y remotas, Lee sugería que para que el individuo pudiera desarrollar su autonomía, era esencial que la comunidad realmente valorara el “yo”. (1986, pp. v-vi)

De acuerdo con Dorothy Lee, el valor que las distintas culturas otorgan a la libertad y a la integridad del joven como estudiante, varía dentro de sus límites culturales. Desde una perspectiva comparativa, se encuentran culturas que valoran el yo (Lee, 1986) y la autonomía de los estudiantes (Freire, 1997), y también hay “culturas en contra del hombre” (Henry, 1963). De manera ilustrativa, Jules Henry estudió las culturas que valoran y ejercen una praxis

educativa de obediencia, disciplina, control social, conformismo y “asesinato del alma”, epitomizada mas no restringida por la pedagogía Nazi (Schatzman, 1973).

En el espacio compartido entre estudiante y alumno que concebido por Dorothy Lee, los estudiantes son considerados y tratados como “curiosos por naturaleza” y activamente involucrados en la exploración, aprendizaje y desarrollo de una relación íntima con sus “universos relevantes”. Expresado de otra manera, los estudiantes no necesitan de motivación externa en términos de recompensas y/o castigos, como recomiendan los educadores de orientación conductista. Lee era una acérrima crítica de B.F. Skinner, colega suyo en la Universidad de Harvard, por su manifiesta falta de respeto hacia sus estudiantes, quienes eran continuamente tratados como ratas de laboratorio. Las dudas respecto del mal definido problema de la pasividad de los estudiantes fueron extendidas por Dorothy Lee a las correspondientes medidas correctivas, construidas en base a equivocadas suposiciones sobre la “necesidad” de técnicas de motivación y refuerzo externo. Este sería el caso, incluso si dichas medidas correctivas por parte de quienes toman decisiones en la educación son bien intencionadas, al pretender transformar estudiantes apáticos en estudiantes activos. Desde nuestra visión, el contexto educativo está compuesto por instituciones de educación superior y se refiere particularmente al *locus* “espacio-temporal” mediado por la calidad de la relación humana entre el profesor y el alumno.

Cuando tuvimos nuestra primera clase, Dorothy Lee nos pidió que imaginemos y decidamos, si nos quedamos o no en el aula en caso de que el mundo se acabara repentinamente. De esa manera ella nos confronta con una elección existencial: o quedarnos con ella en el aula o marcharnos. En nuestros días, plagados de crisis existencial, ausencia de sentido de vida y desesperanza, la pregunta provocadora que Dorothy Lee, hecha en la primera clase, infundió mi vida desde entonces con el deseo de búsqueda del sentido de las cosas, que transformó mi vida personal y estilo de enseñanza con consecuencias que duran hasta el día de hoy. Dorothy Lee discutió el tema de la ausencia de sentido en la educación en términos de una crisis existencial reflejada, por ejemplo, en el consumismo masivo y la cultura de la droga. Además, atribuía dicha crisis a la notable desaparición del sentido de comunidad en el mundo contemporáneo. Esta autora no es la única que encuentra vínculos

orgánicos entre el proyecto educativo de la modernidad, el capitalismo, la alienación y a la anomia en la sociedad contemporánea. La visión de Dorothy Lee sobre la urgente necesidad de reconstruir la comunidad es compartida con Martin Buber (Marin, 2016, p. 56) y los epidemiólogos Wilkinson y Prickett (2013).

Considerando lo anterior, ¿podemos concebir las instituciones contemporáneas de aprendizaje activo en la educación superior como comunidades de aprendizaje que reconocen, respetan y apoyan la libertad, el “yo,” la autonomía, el desarrollo personal y la educación ciudadana de sus estudiantes? Paulo Freire, como se verá a continuación, ofrece una respuesta a dicho interrogante, con una visión comprometida de la educación y praxis educacional.

Una breve introducción a Paulo Freire

Desde una perspectiva de la pedagogía humanista y crítica, en esta sección se hace una breve presentación de Paulo Freire y sus contribuciones al aprendizaje activo, basado en libertad, autonomía, diálogo, dialéctica y educación transformadora, encaminado a la acción cultural y al cambio social.

Mi encuentro con el trabajo seminal de Paulo Freire se remonta a su trabajo sobre extensión *versus* la comunicación (Freire, 1973). Freire describe a la extensión agrícola como un tipo “monológico” de comunicación persuasiva y opresiva, definida en contraste con el tipo “dialógico” (liberador) de la comunicación. Paulo Freire fue influenciado por el enfoque socrático (mayéutico) del proceso de enseñanza/aprendizaje y en particular por el trabajo filosófico de Martin Buber (1955).

Buber fue un filósofo social y político que realizó una distinción teórica entre dos modos de interacción y comunicación. Aplicados al campo de la educación superior, estos dos modos corresponden a dos caminos de enseñanza/aprendizaje: 1) La modalidad “Yo - ello”, en la que el “otro” (el profesor) ve al estudiante como un “ello”, un objeto al que se le debe enseñar y moldear a gusto, y 2) La modalidad “Yo - Tú”, basada en el respeto, el cuidado y la apreciación mutua. Aquí, la enseñanza se entrelaza con el aprendizaje a través del diálogo

y donde las funciones del profesor y los estudiantes se combinan, permitiéndoles aprender el uno del otro, en calidad de co-profesores/aprendices.

Mi argumento sobre la pertinencia del diálogo en la enseñanza superior es el siguiente: los entornos de aprendizaje con primacía de la modalidad de enseñanza "yo-ello" afectan el aprendizaje activo, y viceversa. En la modalidad de enseñanza "yo-tú", el aprendizaje activo se desarrolla. Aunque se reconoce que Paulo Freire fue uno de los pioneros de la teoría del aprendizaje activo, algunos de los principios humanistas y críticos de la educación asociados a su obra actualmente se han perdido o ignorado como resultado de la prisa y el ruido del rápido ritmo del mundo globalizado en que vivimos.

En este marco de pensamiento, ¿qué tan válida es la suposición ampliamente difundida en los círculos conductistas, postulando que los estudiantes son pasivos y, en consecuencia, necesitan motivación y refuerzo externos? Sobre esto, se discute una visión alternativa que sostiene que la curiosidad de los estudiantes en los primeros años por aprender y por seguir sus intereses, por lo general se ve desdeñada en nuestras rutinas y formas de organizar y gestionar el proceso de aprendizaje. Esto nos recuerda la historia de un hombre que, sentado sobre los hombros de otro, dice “haría todo por ti, excepto bajarme de tus hombros”.

En este documento, relacionado con el *locus* interpersonal, se presenta una perspectiva concerniente con la libertad, la autonomía y la autodeterminación de los estudiantes, como medio para referirse a la interacción entre el profesor y el estudiante en el marco conceptual y praxis del aprendizaje activo. Para ello, me baso en el trabajo seminal de Moacir Gadotti, un destacado pedagogo contemporáneo cuyo trabajo se relaciona estrechamente con Paulo Freire. Este autor recuerda la triada concebida por Rousseau en el juego educativo: 1) "Yo" (el aprendiz activo), 2) "otras personas" (profesores, padres) y 3) "cosas" (en alusión a los rasgos circundantes de la naturaleza y a los artefactos culturales creados por el hombre) (Gadotti, 2000, p. 82). El papel de los “otros (educativos) significativos” como profesores administradores de la educación conlleva un papel doble para facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje innatamente activo y exploratorio de los estudiantes.

Las "cosas" adquieren a su vez significados instrumentales y existenciales a través de la interacción humana de los estudiantes con otras personas importantes; una situación interpersonal en la que ambos actores educativos se enmarcan en el juego de aprendizaje para crecer en una comunidad. Las otras personas significativas es un término que se refiere a las personas importantes de nuestro entorno cotidiano, quienes transmiten los significados y nombres culturales vinculados al mundo de las cosas naturales y los artefactos humanos. Este proceso interpersonal de transferencia de conocimientos e información significativa se filtra en todo momento por medio de los valores culturales particulares, el lenguaje y los estilos personales de enseñanza de profesores y otras personas significativas.

El contexto de enseñanza/aprendizaje se refiere al mundo, el aula, y el *locus* espacio-temporal educativo, a los que Dorothy Lee llamaba "universos relevantes". En otras palabras, los estudiantes recorren su viaje educativo delimitado por un entorno simbólico, poblado por una comunidad de personas significativas, asentado en lugares y tiempos significativos. Se desprende, de este punto de vista que, si el contexto concreto de aprendizaje se experimenta como irrelevante, el proceso de aprendizaje activo se ve afectado; por lo que es probable que los estudiantes consideren que la educación superior sea igualmente vista como carente de sentido (Majfud, 2017). Freire consideraba que el contexto es problemático, explotador, opresivo, alienado y alienante; por lo que el alumno/estudiante debía "leerlo" críticamente. Se esperaba que al sensibilizar a los alumnos/estudiantes como ciudadanos, se les empodera e involucra en la acción cultural para cambiar sus características problemáticas. Desde sus respectivas miradas antropológicas y pedagógicas, Dorothy Lee y Paulo Freire, consideraban la totalidad de la vida humana como un contexto de aprendizaje; es decir, como un terreno fértil para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje activo.

Desde su visión, la apatía de los estudiantes corresponde a un diagnóstico erróneo, fundamentado, a su vez, en una premisa equivocada sobre la pasividad de los alumnos. Además, Dorothy Lee criticaba la visión de moda que afirmaba que los estudiantes necesitaban motivación externa y consideraba que el sistema de evaluación era signo de la falta de respeto, así como de una "degradación" del valor de la integridad personal de los estudiantes. Dorothy Lee consideraba que los estudiantes están intrínsecamente motivados y

autodirigidos por sus valores e intereses, y que su aparente apatía o pasividad era resultado de un programa y de un contexto educativo sin sentido e irrelevante. Paul Goodman (1960) capturó la visión de la banalidad educativa ya mencionada al señalar las condiciones absurdas de crecer en una sociedad contemporánea alienada.

La influencia transformadora de Paulo Freire en toda mi vida profesoral se ilustra brevemente en la siguiente sección con algunos estudios de casos. Esta sección termina con una pregunta: ¿podemos imaginar una alternativa de aprendizaje activo en las instituciones de educación superior contemporáneas, concebidas como comunidades transculturales bajo los lineamientos del modo “Yo-Tú” de enseñanza/ aprendizaje?

Una manera de ilustrar la manera en que podría funcionar esta alternativa de aprendizaje activo, en contraste con el rápido ritmo de la vida moderna es la lectura lenta y un ritmo más calmado de aprendizaje activo, que se introduce a continuación. Se aplicó una perspectiva “Yo-Tú” sobre el diálogo intercultural y la inclusión social en un estudio de caso de diversidad cultural y desarrollo institucional en la Universidad de Uppsala (Bacal, 1998).

Los hallazgos de este estudio nos dicen que el multiculturalismo no va de la mano con las esperadas líneas igualitarias de la inclusión social en el proceso de desarrollo institucional de esta universidad de gran prestigio. Los puntos de vista pedagógicos y estilos de enseñanza de Dorothy Lee y Paulo Freire también se aplicaron en "Cultura y Etnicidad", un curso diseñado *ad hoc* cuando invitado a enseñar como Profesor Visitante de Humanidades en el Otterbein College, Ohio (en el otoño de 1995) y cuyas principales características se comentan a continuación.

Este curso se diseñó para proporcionar un enfoque teórico, metodológico y experimental para el estudio de la cultura, la etnicidad y la identidad étnica. La metodología de este curso se basó en la participación y el diálogo, con la incorporación de proyectos individuales, en pequeños grupos y niveles de trabajo y debate en el aula. La diaria lectura y escritura personal se combina con círculos de estudio, que a su vez funcionan como grupos de apoyo entre pares. El formato de las disertaciones se complementa con seminarios y

discusión grupal. Las películas y los proyectos de campo también enriquecen la experiencia colectiva de aprendizaje. Se intentó relacionar la dinámica de este curso con las actividades del "festival de estudios integradores", que se centró en la Cultura, el Conflicto y la Comunidad, así como con la Conferencia de Derechos Humanos en Octubre de 1995. El tipo y el ritmo de lectura individual adoptado en este curso siguió las exhortaciones de Dorothy Lee, en cuanto a que debía ser muy, muy lento, para habilitar el tiempo suficiente para caminar, por así decirlo, por las páginas, imaginando a nosotros mismos caminando en los paisajes leídos, percibiendo los olores de la naturaleza, "conociendo" los lugares, "escuchando" e incluso "relacionándose" con las personas que presentan los autores en los libros.

A continuación, se invita a los estudiantes a reflexionar y a escribir acerca de sus profundas reacciones y reflexiones, incluyendo emociones, sentimientos y/o el análisis intelectual. Estas respuestas profundamente personales se comparten y debaten posteriormente en el contexto del diálogo grupal en el espacio áulico. La discusión resultante se enriquece con la pluralidad cultural y las diversas perspectivas de sus miembros. De esta manera, el sentido individual de descubrimiento personal se une a la dimensión analítica en un espacio y proceso [B1] de aprendizaje activo.

Las tareas del curso incluían la redacción de un diario personal con los comentarios, reacciones y reflexiones de los estudiantes sobre sus "encuentros personales" con los personajes y lugares que los "conocieron" en las páginas de los libros asignados en el curso. Estas notas se discutían semanalmente con el profesor, que añadía los reportes de lectura del grupo y otras actividades relacionadas con el curso. Se adoptó un enfoque similar en un curso sobre "Aprendizaje de Culturas Remotas". Esta vez el curso se impartió en la institución de Cultura y Estudios Bibliotecarios de la Universidad de Uppsala en 1998, utilizando "Juan el Chamula", el mismo texto anteriormente mencionado, escrito por Ricardo Pozas Arciniegas. Este curso fue diseñado para introducir y "entrar" en el mundo de los indígenas chamula (mayas) en Chiapas, México.

Notas finales

A modo de conclusión acerca de las reflexiones sobre el aprendizaje activo en educación superior, se plantean algunas cuestiones por encima de las nociones de moda de la educación de calidad y las competencias del profesorado que figuran en las directrices de Bolonia sobre educación superior. Ello ocurre en el contexto de un retorno en el mundo occidental al autoritarismo, a la ultraderecha, y al populismo nacionalista blanco. Esta pregunta se plantea en los siguientes términos: ¿podemos prever y ayudar a construir un enfoque alternativo de la educación activa en las instituciones contemporáneas de educación superior, en el que el *tempo* individual de los estudiantes sea reconocido y apoyado por profesores y administradores de comunidades de aprendizaje? ¿Podría la visión alternativa del aprendizaje activo, esbozada anteriormente, sustituir el actual enfoque individualista, competitivo y lleno de estrés, asociado con el ritmo rápido y la educación superior mercantilizada de nuestros tiempos?

Al tener en cuenta la gran demanda de tiempo y compromiso que requiere el enfoque Yo-Tú del proceso de enseñanza/aprendizaje, es fácil comprender por qué hoy en día se encuentra raramente dicha modalidad en las instituciones de educación superior. No obstante, valdría la pena reflexionar como Prometeo, contra todo pronóstico, sobre el valor de construir un enfoque educativo alternativo de aprendizaje activo y de investigación comprometida con el bien común, que valore y apoye la libertad, el “yo” y la autonomía de los estudiantes. Ciertamente, dicho enfoque suena poco realista en nuestra era de comida rápida, lectura rápida, cursos que duran una semana y falta de interés por el pensamiento crítico y la educación ciudadana, que hoy prevalecen en la mayoría de las instituciones occidentales de educación superior.

Para hacer llegar este punto a mis maestros-estudiantes mexicanos a nivel doctoral, les muestro una entrevista en video con un estudiante que acaba de graduarse del bachillerato en Finlandia, el país con los resultados más altos de PISA en el mundo. La pregunta es la siguiente: “Ahora que te has graduado de la escuela, ¿qué deseas hacer?, ¿qué trabajo te interesa más?” Su respuesta fue: “Quiero ser gerente de Coca-Cola.” ¿Es este el mejor producto de lo que hoy se conoce como educación de calidad? No olvidemos que el término

"educación de calidad" fue importado del significado original que se le dio a la calidad en el mercado de productos básicos. En tan reducido significado de la educación, se pierde algo valioso en relación con las dimensiones formativas y éticas del aprendizaje activo y la educación superior.

Yo argumento que en las condiciones mundiales y socioeducativas imperantes, la valoración del yo, la autonomía, el diálogo, la educación multidisciplinaria y transcultural, y la educación ciudadana en particular, son urgentemente necesarias para ocupar un lugar central en el eje de los planes de estudio, el diseño institucional y la praxis educativa y de investigación. En estas líneas se encuentra la promesa de una visión alternativa del aprendizaje activo en la educación superior basada en el diálogo, apreciado como un atributo clave del aprendizaje activo enmarcado en la educación interpersonal.

Mis reflexiones y sugerencias para mejorar el aprendizaje activo se conciben no sólo como crítica a rajatabla, sino también como complemento o suplemento a todos los esfuerzos por traer entusiasmo al aprendizaje en el aula, por buscar mejores alternativas que lleven a la sustitución de las formas tradicionales de enseñanza (pasiva) y, por último, para aprender de los sistemas educativos más importantes sobre competencias y aprendizaje de calidad en lectura, matemáticas y ciencias, sin olvidar el valor del estudio de las humanidades.

El aprendizaje activo de calidad también se relaciona con la educación ciudadana formativa. Para que la democracia, si merece su nombre, tenga un futuro viable en el siglo XXI, es necesario que los planificadores y actores clave de las instituciones de enseñanza superior reconozcan, nutran e incorporen en los planes de estudio y en la práctica diaria del aprendizaje activo, los valores de la libertad, el yo, la autonomía, el diálogo, el entendimiento y la apreciación intercultural y la democracia.

En esta época descrita en términos de tecno-barbarismo, Dorothy Lee y Paulo Freire siguen siendo un faro en las aguas turbulentas de la educación superior. Si estuvieran vivos hoy en día, verían con consternación cómo la libertad, el yo y la autonomía de los estudiantes son términos olvidados en el vocabulario estandarizado y la praxis diaria en la educación superior contemporánea. ¿Qué podemos hacer al respecto? Una perspectiva holística sobre

el aprendizaje activo y la investigación comprometida con el bien común exigiría la incorporación de todos los actores clave que participan en las instituciones de educación y en la investigación para la resolución de problemas. Paulo Freire compartía con Dorothy Lee un enfoque educativo "comunitario" y sociocultural del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aún más, Freire concebía, al igual que María Montessori, a la educación como movimiento social; es decir, como una forma colectiva de intervenir en el ámbito socio-educativo, en una visión que incluye a la imaginación humana. Estos autores entendieron el íntimo nexo establecido entre la libertad, el yo y la autonomía de los estudiantes dentro de los límites contruidos de sus culturas y sus estructuras sociales.

Las observaciones y reflexiones anteriores nos confrontan con nuestra postura como profesores y administradores en el juego educativo y de investigación, y plantean las siguientes preguntas: ¿estamos preparados para reflexionar críticamente sobre nuestras contribuciones a la reproducción y/o cambio de los problemas educativos que buscamos resolver? En este sentido, cuando la situación así lo requiera, ¿qué tan dispuestos estamos a cambiar personalmente? Y por último, mas no por ello menos importante, ¿hasta qué punto estamos dispuestos a cuestionar y a comprometernos con la tarea de transformar las instituciones de enseñanza superior en las que trabajamos y pagan nuestros salarios? Es cierto que tales preguntas y dilemas existenciales descritos anteriormente son problemáticos, exigentes y dolorosos de tratar, en comparación con la búsqueda de metodologías y técnicas participativas para activar el aprendizaje de los estudiantes. Estas consideraciones apuntan a una pregunta final: ¿estamos dispuestos a comprometernos en la tarea de entablar un diálogo con los estudiantes dentro y fuera del aula, como co-investigadores e individuos únicos?

Referencias bibliográficas

- Achebe, Ch. (2008). *Things Fall Apart*. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc.
- Bacal, A. (1998). *Reflections on Cultural Diversity and Institutional Human Development*, en Karin Apelgren och Ann Blückert, *Universitetet som kulturell mötesplats*:

- Verkligheten – utmaning – möjlighet! UPPSALA UNIVERSITET. Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering. Rapport nr 15:51-64.
- Bacal, A. (1996). Permeando Muitos Projetos, Cap.5, Parte II, en Moacir Gadotti (ed.), Paulo Freire: Uma Bibliografia, Cortes Editora, UNESCO, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil (232-234).
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective, in Annual Review of Psychology, Vol. 52:1 (February).
- Barnes, D. (1989). Active Learning. Leeds University TVEI Support Project” (p.19).
- Beck, U. (1999). World Risk Society. Cambridge: Polity Press.
- Bonwell, C.C., and J.A. Eison (1991), Active Learning: Creating Excitement in the Classroom, ASHEERIC Higher Education Report No.1, George Washington University, Washington, DC. Brookfield, S.D. (2005), Discussion as the way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms (2nd ed.). San Francisco: JosseyBass.
- Buber, M. (1955). Between Man and Man, Boston: Beacon Press.
- Castells, M. (1998). The Rise of Network Society. Oxford:Blackwell.
- Elias, R. (10 July 2014) ([www.ted/talks/Rich Elias](http://www.ted/talks/Rich_Elias)).
- Freire, P. (1973). Extensión o Comunicación: La Concientización en el Medio Rural. México: Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997). Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder & Herder.
- Gadotti, M. (2000). Pedagogia da terra: Ecopedagogia e Educacao Sustentável. CLACSO.

- Gerhardt, H. (1993). PAULO FREIRE (1921-97), in *Prospects: The quarterly review of comparative education*. Paris: UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, no.3/4.
- Goodman, P. (1960). *Growing Up Absurd: Problems of Youth in Organized Society*. New York: A Vintage Books.
- Henry, J. (1963). *Culture Against Man*. New York: Vintage Books. A Division of Random House.
- Jeffries, S. (2017), in *The Guardian*, Monday 22 May, pp. 1-10.
- Lee, D. (1987, 1959), *FREEDOM AND CULTURE*. Prologue by Jeffrey Ehrenreich. Prospect Heights, Illinois: WAVELAND PRESS, INC. · Lee, D. (1986, 1976). *VALUING THE SELF*. Epilogue by Jeffrey Ehrenreich. Prospect Heights, Illinois: WAVELAND PRESS, INC.
- Majduf, J. (2017). Educación. ¿Hacia dónde Vamos? Rebelión (01 Junio).
- McKeachie & Svinicki (2008). *Teaching and Learning in Higher Education*. Academy of Management Learning & Education. Vol. 7, No. 1 (Mar), pp. 139-142.
- Marin, L. (2010). Can we save true dialogue in an Age of Mistrust) Uppsala: Dag Hammarskjöld Foundation. *Critical Currents* no.8 (January).
- Martyn, M. (2007). Clickers in the Classroom: An Active Learning Approach, *EDUCAUSE Quarterly* (EQ). 30 (2).
- Mészáros, I. (2004). *Education Beyond Capital*. III Foro Mundial de Educación. Porto Alegre, RGS, Brasil, in Bacal (2011, op.cit, p.69).
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30 (4), 223-231.

- Myrdal, G. (1973). At a lecture at Campbell Hall, University of California at Santa Barbara, 2 November.
- Pozas Arciniegas, R. (1962). Juan the Chamula. Berkeley, CA., Berkeley University Press.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research, J. Engr. Education, 93(3), 223-231. 23
- Revans, R.W. (1982). The Origins and Growth of Action Learning. Bromley: Chartwell-Bratt Ltd.
- Rodriguez, R. (1982). Hunger of Memory. New York: Bantham Dell, A Division of Random House, Inc.
- Schatzman, M. (1973). Soul Murder. New York: Random House.
- Smith, D. (1993). Fires in the Mirror: Crown Heights, Brooklyn and Other Identities. New York: Penguin Random House Inc.
- Snyder, T. (2017). On Tyranny: Twenty Lessons from the Twentieth Century. London: The Bodley Head.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development. From Mind and Society (pp.79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weltman, D. (2007). A Comparison of Traditional and Active Learning Methods: An Empirical Investigation Utilizing a Linear Mixed Model, PhD Thesis, Arlington: The University of Texas.

Notas

1. Las presentes reflexiones se basan en mi trayectoria y compromiso de toda la vida en el mundo de la enseñanza superior como profesor universitario nómada e investigador en varios países: Perú, México, EE.UU., España y Suecia; de mi trabajo como consultor en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe

(OREALC/UNESCO), de enseñar a profesores en México y de la participación en el Foro Mundial de la Educación y en la red "Universidad y Compromiso Social" en Sevilla, España.

5. Bacal, Azril (1994). Del organismo a la identidad: el camino de la psicología a la psicología social (Hacia una epistemología de la autodeterminación). Universidad de Karlstad, Departamento de Ciencias Sociales, Sección de Comunicación. Documento de trabajo 94:1. Este trabajo expresa una visión de un espacio socio-educativo de libertad, al pasar de la noción biológica de organismo en psicología al concepto socio-psicológico de identidad. Cuando la psicología supera su postura sobre los organismos condicionados externamente ("enseñados") y se dirige hacia la psicología social, se considera que los individuos, como los estudiantes, están dotados de atributos y aptitudes humanas únicas para responder, y no solo para reaccionar a los estímulos externos: autorreflexión, libertad, libre albedrío, autonomía y autodeterminación.

6. Basado en una reciente experiencia dramática, cuando Elías sobrevivió al vuelo 1549 de US Airways que se vio obligado a aterrizar en el río Hudson ([www.ted/talks.Rich Elias](http://www.ted/talks/Rich_Elias)).

7. Publicado por primera vez en 1976, y también en el epílogo escrito en 1988 añadido a su colección de ensayos sobre libertad y cultura (1959). Reimpreso en 1987 (pp.76-180).

8. Goodman, Paul (1960). *Growing up Absurd*.

9. Un relato parcial de mi experiencia docente, inspirado en Paulo Freire, se transcribe en el capítulo "Permeando muitos Projetos" en Gadotti (op.cit, 1996:232-234). La experiencia de enseñanza/aprendizaje referida abarca un largo período de tiempo, alcance y una variada gama de actividades que se remontan a las tareas asociadas a la capacitación de campesinos y a los Radio-Foros contextualizados en la Reforma Agraria Peruana (1969-1976). Este enfoque de la pedagogía de la sensibilización se aplicaría posteriormente en un curso experimental sobre "Superación de las consecuencias personales del racismo", en la Universidad de California, Santa Bárbara (1979) – elaborado, más tarde, en términos de "descolonización de la identidad étnica" con mexicoamericanos (1994). Esta perspectiva también se aplicó al ámbito de la autogestión, con trabajos sobre "Una estrategia de organización y capacitación participativa para el sector de la autogestión": un estudio de caso

de investigación-acción en Perú" (1991:121-135), "La Universidad Iberoamericana en el Contexto de la Globalización" (2000:161- 218), "Socioanálisis y Concientización en las Ciencias Sociales" (2002), "Espacios de Intervención Socio-Educativa en el Mundo Actual" (2004), "Movimientos Sociales y Educación Transformadora". Mis opiniones sobre la "educación transformadora" inspirada en Freire fueron resumidas en Bacal (2011:65-84). Por último, pero no menos importante, la reciente experiencia en la formación de docentes en varios programas doctorales en México me permitió explorar e involucrar activamente a mis profesores-alumnos en un esfuerzo grupal para recrear las bases de un aprendizaje activo en educación superior dirigido a la construcción de otros mundos diferentes, orientados al bien común.

10. En un curso similar, mis estudiantes mexicanos de posgrado tuvieron el privilegio de conocer personalmente y conversar con Ricardo Pozas, destacado antropólogo de la Universidad de las Américas, Puebla (UDLAP), México en la década de los ochenta. Este enfoque pedagógico también se había probado anteriormente en Perú, donde mis estudiantes se reunieron con el escritor y antropólogo José María Argüedas para discutir sobre *Todas las sangres*, un libro fundamental sobre su proyecto de un país plurinacional y multicultural.

11. Snyder (2017).

12. Bonwell, Eison y James (1991).

13. Prince (2004).

14. Crehan (2014).

15. Es interesante señalar el hecho inusual de que Dorothy Lee y Paulo Freire renunciaron o redujeron el tiempo de su nombramiento como profesores de la Universidad de Harvard. Esta decisión podría sugerir algo acerca de su sentido de libertad y autonomía para perseguir sus propios valores y praxis educativa.

***Hábitos y prácticas sobre la lectura y la escritura de los alumnos del plantel 1
“Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad
Nacional Autónoma de México***

Lic. Alejandro Ramos Trejo, México.

<https://orcid.org/0000-0002-3822-6975>

alejandro.ramos@enp.unam.mx

Mtra. Lourdes Josefina Avendaño Reyes, México.

<https://orcid.org/0000-0002-1661-0079>

lourdes.avendano@enp.unam.mx

Mtra. Eva Luz Irene Luna Vargas, México.

eva.luna@enp.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4681-1031>

Mtra. Mónica Chaparro Esquivel, México.

<https://orcid.org/0000-0002-8451-2286>

monica.chaparro@enp.unam.mx

**Escuela Nacional Preparatoria Plantel 1 “Gabino Barreda”, Universidad Nacional
Autónoma de México**

Recibido: 16 de septiembre del 2020

Aceptado: 16 de octubre del 2020

Resumen

En el mundo actual, la sociedad está inundada de una gran cantidad de textos orales y escritos, además accede a diversos tipos de escritos mediante múltiples dispositivos como los *smartphones*, las tabletas, computadoras, sin dejar a un lado las publicaciones editadas como libros, periódicos y revistas. Ante este escenario, la escuela enfrenta un reto mayor para enseñar a leer y escribir. En este contexto, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) realizó diversas actividades como parte de su Proyecto de Modificación Curricular entre el 2012 y 2018. Una de esas actividades se implementó en 2016 durante el Seminario de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza en el cual los profesores de los diferentes colegios académicos de la ENP abordaron como tema central “La transversalidad en la actualización de los programas de estudio de la ENP” a partir del análisis de los cinco ejes transversales para fortalecer la formación del bachiller: lectura y escritura, comprensión de textos en otra lengua extranjera, habilidades para la investigación, aprendizaje y

Revista RedCA octubre 2020 – enero 2021

ISSN: 2594-2824 Vol. 3 Núm. 8

uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y el desarrollo de valores. Por su parte, las profesoras y profesores del Colegio de Geografía del plantel 1 “Gabino Barreda” desarrollaron el tema de la lectura y escritura de textos para aprender y pensar en las asignaturas geográficas del plan de estudios vigente. Por lo tanto, en el presente artículo se muestra un panorama conceptual de la importancia de las habilidades de la lecto-escritura en la formación del bachiller y los resultados de una encuesta aplicada a una muestra de alumnas y alumnos del plantel 1 de la ENP en relación con sus hábitos y prácticas de la lectura y la escritura que desarrollan, tanto en Geografía como en otras asignaturas y los cuales denotan retos para fortalecer la lectura y redacción de textos, así como la búsqueda de información.

Palabras clave: Educación Media Superior, Bachillerato, hábitos de lectura y escritura, Enseñanza de la geografía

Reading and writing habits in the students of the Campus 1 “Gabino Barreda” of the Escuela Nacional Preparatoria of the National Autonomous University of Mexico (UNAM)

Abstract

In the actual world, society is overwhelmed with information delivered in a variety of formats such as writings and conferences, gaining immediate access to it through smartphones, tablets, computers and even still in books, newspapers and journals. Given this situation, schools and educational centers face a greater challenge to teach how to read and write. In this context, the *Escuela Nacional Preparatoria (ENP)* performed different activities as part of the Curriculum Modification Project in 2012-2018. Furthermore, in 2016, during the Analysis and Teaching Development Seminar, the teachers of the different educational centers of the ENP addressed as a central topic “The transversality when updating educational programs of the ENP” based on the analysis of the 5 transversal axis to strengthen highschool students academic training: reading and writing, reading comprehension in a foreign language, research skills, learning and using the ICT (Information and Communication Technologies) and values development. For their part, the professors of the School of Geography of the Campus 1, “Gabino Barreda”, worked on the reading and writing skills to learn Geography according to the current educational program. Therefore, this paper shows a conceptual overview of the importance of the literacy skills in the training of the

students and the outcome of a survey applied to a sample of students of the campus 1 of the ENP related to their reading and writing habits and practices that they develop, both in Geography and in other subjects, which denote challenges to urgently strengthen skills such as reading, writing, and looking for information.

Keywords: Highschool education, reading and writing habits, teaching Geography

Introducción

La población del siglo XXI accede a diversos tipos de escritos a través de múltiples dispositivos como los *smartphones*, las tabletas, computadoras, sin dejar a un lado las publicaciones impresas como libros, periódicos y revistas. Para Cassany (1999) desde el hogar, la escuela o el trabajo tenemos acceso a diversos textos escritos y orales; incluso estos últimos los escuchamos en los medios de comunicación como discursos, entrevistas, debates y, la mayoría de ellos, han sido previamente redactados mediante guiones, *scripts* u otras formas escritas.

Ante este escenario, la escuela enfrenta un reto mayor para enseñar a leer y escribir. Así para Cassany (1999) anteriormente era suficiente con tener estudios de bachillerato, pues la preparación de los jóvenes en ese nivel los inicializa para la abundante cantidad de textos académicos y científicos que consultarán en sus estudios universitarios; pero hoy en día eso no basta. Es necesario, desde la educación básica diseñar estrategias didácticas adecuadas para formar en alumnas y alumnos el hábito de leer y en especial enseñar a escribir.

Dentro de este contexto, los siete docentesⁱ que integran el Colegio de Geografía del plantel 1 “Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desarrollaron el tema la “Lectura y escritura de textos para aprender a pensar” durante su Seminario de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza (SADE, 2015-2016). Su interés por ese tema fue motivado por las dificultades de comprensión que han mostrado los alumnos de geografía al momento de leer diferentes textos o bien al redactarlos de forma estructurada y analítica con base en la búsqueda de información en diferentes fuentes.

Es así como el presente trabajo tiene como objetivo mostrar un panorama sobre la forma en que se trabaja la lectura y escritura en la asignatura de Geografía, a partir del análisis bibliográfico

y los resultados de una encuesta diseñada y aplicada a alumnas y alumnos de cuarto y sexto año (área 3) del plantel para conocer sus prácticas de escritura, lectura y uso de internet que realizan en las asignaturas correspondientes.

Materiales y métodos

La primera parte del presente trabajo se sustenta conceptualmente a partir de la consulta bibliográfica sobre aspectos comunicativos y educativos sobre el uso de la lectura y la escritura para elaborar textos académicos en el ámbito escolar. Un estudio equivalente se puede consultar en Enríquez, Fajardo y Garzón (2015) en relación con los hábitos y técnicas de estudio de estudiantes universitarios. Mientras en la segunda parte, se exponen los resultados generales de una encuesta aplicada entre el 11 y el 22 de abril de 2016 a una muestra de alumnas y alumnos de 4º y 6º año de las asignaturas de Geografía y Geografía Económica del Plantel 1 “Gabino Barreda” de la ENP de la UNAM. El tamaño de la muestra fue de 180 estudiantes de cuarto año y 116 de sexto año (Estos últimos sólo fueron alumnos del área 3 de Ciencias Sociales).

Cabe señalar que en ese plantel se tenían, aproximadamente, 1300 alumnos en la asignatura de Geografía, repartidos en 26 grupos (14 en el turno matutino y 12 en el turno vespertino). La muestra para esta encuesta representó el 14% del total de alumnos. Por su parte, la asignatura de Geografía Económica, que forma parte del área propedéutica de Ciencias Sociales, estaba conformada por 390 alumnos repartidos en 8 grupos (4 en cada turno). En este último caso, la muestra para la encuesta realizada representó el 30% de los alumnos del área correspondiente.

Posteriormente, se realizó un análisis cuantitativo de frecuencias para explorar y conocer, de forma preliminar, determinados hábitos y prácticas sobre la escritura y la lectura de los estudiantes que cursan asignaturas geográficas en el plantel. La encuesta incluyó 26 preguntas, tanto de respuestas breves como abiertas, las cuales se organizaron en cinco secciones: lectura, escritura, hábitos de lectura, utilización de internet y prácticas de lectura. Tal encuesta fue diseñada por las profesoras y profesores del Colegio de Geografía con base en su experiencia personal y la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Como anexo a este trabajo se incluye la encuesta aplicada.

La lectura y escritura como prácticas de comunicación en la educación

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una práctica continua de la lectura y escritura, pero es claro que se debe enseñar a hacerlo. Generalmente los docentes dan por hecho que los estudiantes tienen estas habilidades y les asignamos una serie de tareas para que estos últimos las realicen. Algunos docentes explican brevemente los lineamientos del trabajo que requieren, pero falta ese acompañamiento para lograr resultados más eficientes. Para Serrano, Duque y Madrid, (2012) es necesario una alfabetización académica para leer y escribir, así como una especialización en el área de estudio, con ello se puede escribir para aprender y poder construir el conocimiento.

La lectura es una manera de iniciar esta alfabetización y especialización académica, sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que los alumnos tienen serios problemas en la comprensión de textos, como para organizar la información leída, además de dificultades para identificar las ideas principales y desinterés hacia una práctica lectora, lo cual genera poca capacidad de interpretación y argumentación. (Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez, 2011). El aprendizaje de la lectura y la escritura de textos es una tarea relevante que requiere esfuerzo, tiempo y práctica pues no ocurre de manera natural. Es conveniente incorporar la enseñanza formal de la lectura y la escritura de diferentes géneros propios de cada disciplina.

El lenguaje implica cuatro modalidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Las primeras se hacen cotidianamente y las segundas donde más se desarrollan son en el ámbito escolar, sin embargo, como señala Barbosa y Peña (2010) estas modalidades del lenguaje son interdependientes y deben tratarse de una manera integrada. En la lectura se establece un diálogo entre el escritor y el lector, este último hace uso de los conocimientos previos para interpretar variadas formas y significados distintos que encuentra en el texto y poder, posteriormente, plasmarlo por escrito (Barbosa y Peña, 2010).

El alumno aprende a escribir escribiendo. En la escuela, si bien los alumnos practican la escritura, lo hacen con los siguientes fines: tomar apuntes, hacer un trabajo monográfico y contestar un examen. La propuesta de Cassany (1999) es que los alumnos hagan composiciones de situaciones auténticas de algún problema de su comunidad, con ello se logra hacer de la escritura un instrumento didáctico que favorezca el aprendizaje, a través de la implementación de proyectos,

donde existe un mayor énfasis en la actividad comunicativa, que requiere de las siguientes fases para su desarrollo: a) preparación, b) realización y c) evaluación.

Para lograr lo anterior es necesario cambiar de paradigma, pues generalmente la escritura solo se ha usado en el ámbito académico para la evaluación, y es necesario que a través de la escritura se creen, descubran nuevas ideas y se desarrolle el pensamiento crítico. Lo anterior requiere que el docente no únicamente juegue un papel de corrector de estilo u ortografía, sino que sea un lector que enseñe a sus alumnos que la escritura es una manera de establecer puentes de comunicación. Asimismo, el docente debe generar actividades que involucren a los alumnos para investigar a través de la lectura de un tema específico, los elementos que debe tomar en cuenta para una mayor comprensión y poder crear un escrito que le sirva para comunicarse con los demás.

El desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura ofrecen ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecen la creatividad, el pensamiento crítico y mejoran las formas de comunicación entre los estudiantes. Por su parte, también se tienen desventajas porque no todos los alumnos han desarrollado esas habilidades comunicativas y, a muchos de ellos, hay que motivarlos a realizar un mayor esfuerzo y dedicación. Además, se debe fomentar en ellos la importancia de releer y reescribir sus borradores de textos o trabajos.

La integración de la lectura y la escritura en los textos académicos del ámbito escolar

La redacción de un texto académico en el ámbito escolar por parte del alumno preparatorio requiere considerar sus conocimientos previos para la lectura y la escritura, así como de un asesoramiento por parte de sus profesoras y profesores de las distintas disciplinas que aprende durante su paso por la educación media superior.

En principio, el docente debe sensibilizar al alumno sobre la trascendencia de leer y escribir de forma correcta, explicándole que su importancia radica en que como universitarios tienen que irse “entrenando” en las actividades de lectura y escritura —en el nivel medio superior— para desarrollarlas de forma más eficiente en sus estudios superiores al momento de realizar sus tareas, investigaciones o trabajos de tesis, tesinas o informes académicos para titularse.

Además, se requiere la toma de conciencia de que cuando se revisan textos académicos, la lectura y la escritura forman parte de una unidad indisoluble y necesaria para escribir de forma correcta. Sin embargo, para fines de entendimiento y por cuestiones de método, el docente tendrá que explicarles a sus alumnos de una forma diferenciada —pero interrelacionada— tanto la lectura, por un lado, así como la escritura, por el otro. En este contexto, se tendrán que tomar en cuenta varios aspectos.

Al asumir que la lectura es una actividad que pone en relación directa al lector con sus conocimientos previos y con aquellos que lee del especialista; un lector eficiente tendría que desarrollar sus habilidades cognoscitivo-lingüísticas para lograr una escritura fluida, clara y con buena organización de ideas (Barbosa y Peña, 2010).

Por su parte, Fernández, Izuzquiza, y Laxalt (2004) plantean que en el proceso de enseñar a leer a los estudiantes universitarios

- Aprender a leer es un proceso que se amplía y enriquece constantemente.
- Leer es un proceso que se prolonga durante toda la vida, en el que el lector construye el sentido del discurso escrito haciendo uso de sus competencias lingüísticas y de su experiencia.
- Leer para estudiar en la universidad significa empezar a compartir las interpretaciones propias de una comunidad específica de lectores. Es una responsabilidad indelegable de la educación universitaria, en el marco de las instituciones, hacerse cargo de la enseñanza del abordaje de textos complejos. Es fundamental que se asuma el compromiso de desarrollar acciones institucionales destinadas a enseñar a los alumnos los modos de leer e interpretar los textos propios de las comunidades académicas (Fernández, *et al.* 2004: 99-100).

Con respecto a la escritura, Barbosa y Peña (2010) mencionan que es una actividad social más allá de la apariencia puramente académica con la que comúnmente se le suele identificar, ya que para su elaboración se toman en cuenta (aunque a veces los lectores no lo sepan) aspectos antropológicos, sociales, cognitivos, pragmáticos y lingüísticos, que aunados a los contextos

particulares y sociales de los lectores, la interpretación de los textos y sus significados también estarán en relación directa con los propios significados que la comunidad quiere darles.

Los estudiantes que aprenden a leer y escribir de una manera más metódica y organizada tendrán que fijarse en la estructura de los textos, analizarlos (tanto en contenido como en forma) para que ellos aprendan, posteriormente, a hacer sus propios escritos académicos. En este punto, es importante que el docente les enseñe las distintas tipologías o clasificaciones de los textos, así como del proceso didáctico que deben llevar a cabo los alumnos para empezar a elaborar los suyos.

Con relación a algunas tipologías de textos, Barbosa y Peña (2010) nos mencionan que hay textos informativos y especializados. Los primeros son generales, pudiendo ser de divulgación científica o para informarse sobre el estado del tiempo, para conocer la distancia de un lugar a otro, buscar un número telefónico, etcétera; información que puede encontrarse en mapas, diccionarios, enciclopedias o internet. Los segundos se utilizan para ampliar la información y el conocimiento sobre un tema en particular. Esta información se obtiene de los artículos y libros que hacen los investigadores del más alto nivel académico y científico. En cuanto al proceso didáctico que deben llevar a cabo los alumnos para elaborar sus propios escritos, estos autores nos señalan la existencia de tres etapas:

a) Antes de la lectura. Implica seleccionar el tema, establecer los objetivos, pensar en el lector potencial, revisar la bibliografía y seleccionar las lecturas básicas. También es necesario comentar con los compañeros y el profesor la situación social en la que se dará la exposición de la información, elegir el género textual y elaborar esquemas conceptuales sobre el tema que se va a escribir;

b) Durante la escritura, se transforman las ideas en palabras, se revisan los esquemas, se elaboran borradores y se realiza una revisión crítica de la bibliografía para descartar la menos relevante. Además, deben plantearse preguntas sobre lo leído para buscar más información complementaria, comenzar la elaboración de la estructura del texto con los conocimientos previos y adquiridos en las lecturas, anticipar preguntas y dudas que podrían plantearse los lectores. Finalmente, se sugiere tomar en cuenta lo que previamente se ha dicho antes de agregar más

información, especificar con precisión lo que se escribe y volver sobre los esquemas previamente elaborados para confirmar que se escribe dentro de la línea de pensamiento planteada y

c) después de la escritura, es conveniente identificar logros, problemas textuales, inconsistencias o vacíos de información para resolverlos; suprimir o cambiar afirmaciones y opiniones; ampliar contenidos; anticipar preguntas posibles para que el lector encuentre las respuestas; comprobar el hilo conector del texto y corregir las ambigüedades.

Y en cuanto a la estructura del texto, este debe contener una *Introducción* (que anticipe y resuma el contenido); un *desarrollo o cuerpo* (que contenga el análisis e interpretación del objeto de estudio); una *conclusión o cierre* (donde se retomen los objetivos y los problemas planteados previamente) y las *citas textuales y referencias bibliográficas* (esenciales para la elaboración de un texto académico).

Análisis de los resultados de la encuesta a alumnas y alumnos de cuarto y sexto año de Geografía del plantel 1 “Gabino Barreda” de la ENP

A partir de los aspectos conceptuales y teóricos revisados en torno a la lectura y la escritura se exponen los principales resultados observados de la aplicación de la encuesta a las alumnas y alumnos de cuarto y sexto año (área 3) del plantel 1 de la ENP de acuerdo con los siguientes cinco rubros correspondientes (Véase un resumen de los resultados en el Cuadro 1).

La lectura y los materiales utilizados

- Los alumnos de cuarto año reportan que leen más en las asignaturas de Lengua, Historia y Geografía, porque en ellas les son asignadas mayor cantidad de lecturas para buscar información o para hacer un análisis de estas. Un segundo grupo de asignaturas incluye a Lógica, Orientación e Informática, en las asignaturas restantes los alumnos respondieron que leen menos. Se infiere que depende del maestro y las actividades que establezca en el desarrollo del curso para lograr que los alumnos lean más.
- En tanto, los alumnos de sexto año del área 3 leen más en Literatura y Geografía Económica, pues requieren un mayor análisis de información, la comprensión de textos o

bien la argumentación crítica de los mismos. Un segundo grupo de asignaturas incluye a Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México (PSEPM), Psicología y Geografía Política; mientras Introducción a las Ciencias Sociales (ICS), Higiene Mental y Sociología, junto con las asignaturas de idiomas y Contabilidad son mencionadas como las asignaturas donde leen menos. Por lo tanto, se interpreta que dependerá del docente el fomentar la lectura al proporcionarles o sugerirles leer una mayor cantidad de lecturas. En este caso, hay unas materias donde leen más y en otras no, de las cuales supondríamos deberían leer más como es ICS o Sociología.

- Para la mayor parte de las alumnas y alumnos encuestados, los profesores de Geografía y Geografía Económica diseñan actividades didácticas para leer de forma individual o grupal.
- Al comparar los hábitos de lectura entre los estudiantes de cuarto y sexto año se encontró lo siguiente: Las técnicas de lectura empleadas son el subrayado de ideas principales y palabras clave, solo que por experiencia se ha observado que la mayoría de los alumnos no aplica la técnica adecuadamente. La lectura requiere tiempo y dedicación para después de hacerla se logre un análisis del contenido, por ello se recomienda que esta técnica no se haga en la primera lectura general de reconocimiento, sino en una segunda lectura de análisis y síntesis, para ubicar las ideas principales y las palabras clave.

Tabla 1. Principales criterios y resultados de la encuesta sobre hábitos y prácticas para la lectura y escritura aplicada a estudiantes de cuarto y sexto año del Plantel 1 “Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM (2016)

Criterios	4° Año	6° Año (área 3)
1. Asignaturas en las que más leen	Lengua. Historia. Geografía.	Geografía Económica, Literatura y Geografía Política.
2. Técnicas de lectura empleadas	Subrayado, ideas principales, palabras clave.	Subrayado, ideas principales, palabras clave.
3. Tipos de materiales utilizados para leer textos	Libros, copias, computadora.	Copias, libros, computadora, teléfono inteligente.
4. Asignaturas en las que escriben más	Lengua, Geografía e Historia.	Geografía económica, Literatura y Psicología.
5. Fuentes de información para hacer tareas y trabajos	Libros impresos y digitales, sitios web.	Sitios web, libros impresos y digitales.
6. Tipos de escritos elaborados	Apuntes, resumen y cuadros sinópticos/mapas conceptuales.	Apuntes, cuadros sinópticos/mapas conceptuales y resúmenes.
7. Uso que le dan a Internet.	Buscar información, participación en redes sociales, descargar música, fotos y videos.	Buscar información, participación en redes sociales, descargar música, fotos y videos.
8. Prácticas didácticas para retener y comprender información.	Apuntes, análisis de textos para aclarar dudas, ideas para hacer resumen, lectura informativa.	Análisis de textos para aclarar dudas, apuntes, ideas para hacer resumen, lectura informativa.

Fuente: Elaboración propia con base en los tres primeros resultados de las encuestas.

- También se observó que, en los alumnos de cuarto año, la lectura la realizan generalmente en libros, mientras los de sexto año ocupan más las copias. Cabe señalar que en los primeros años de preparatoria los profesores emplean libros de texto para sus cursos, en mayor medida. Por último, se apreció un segundo grupo de alumnos que utilizan la computadora para hacer búsquedas en internet y otro más leen revistas o periódicos en el teléfono inteligente o tableta.

La escritura y sus materiales empleados

- De acuerdo con la encuesta aplicada en cuarto año el 81.7% de los alumnos les gusta escribir, mientras un 18.3% no le gusta hacerlo; pero en sexto año al 85% sí les gusta escribir, mientras un 15% no. Estos resultados obedecen al hecho de que los alumnos de

este nivel educativo deben escribir de forma frecuente en sus asignaturas, además la mayoría lo hacen porque desarrollan mayores habilidades de escritura, las cuales les serán fundamentales para sus estudios de educación superior.

- Al comparar los porcentajes con la frecuencia empleada para escribir textos se encontró que un 64.8% de los alumnos de cuarto año lo hace de forma regular, un 18.3% de forma frecuente y el 16.9% lo hacen en menores proporciones y muy pocos mencionaron que nunca lo hacen. Por su parte, en el caso de alumnos de sexto año los porcentajes fueron del 63%, 24%, respectivamente, y en menores proporciones hay algunos alumnos que casi o nunca lo hacen.
- En cuanto a las asignaturas de mayor lectura y escritura en ambos grados los resultados mostraron que aquellas corresponden con las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. Así, en el caso de las asignaturas en las cuales escriben más los alumnos, tanto de cuarto como de sexto año, manifestaron que lo hacen en las mismas asignaturas en las cuales también leen: Lengua, Geografía e Historia o bien Geografía Económica y Literatura. Un segundo grupo con menor proporción lo representan Lógica, Física, Informática y Matemáticas o bien Psicología, PSEPM y Geografía Política, según el grado escolar respectivo. No obstante, para cuarto año, en la asignatura de Orientación leen más y escriben menos; pero en sexto año, los alumnos aseveraron escribir más en Derecho que leer. Asimismo, estos alumnos escriben poco en Sociología, Higiene Mental y las asignaturas de idiomas, además se observó que, en Matemáticas, prácticamente no leen, pero si escriben más.
- En cuanto a la evaluación de los escritos elaborados por alumnos de cuarto y sexto año, se aprecia que gran parte de los docentes de Geografía sí revisan los trabajos, señalan errores ortográficos y de sintaxis o bien marcan observaciones con relación al contenido o aspectos faltantes. En el plantel, la proporción de profesores que solo sellan o firman tareas es mínima. Además, la encuesta mostró que los profesores deben trabajar más con la corrección de los escritos, así como dar un seguimiento de tales correcciones para ver el grado de avance de los alumnos. En este último caso, la experiencia docente muestra que

la mayor dificultad para cubrir ese punto depende del número de alumnos del grupo, pues en promedio, se tienen cerca de 50 a 60 alumnos.

- Por su parte, alumnas y alumnos de ambos grados emplean Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de forma cotidiana para realizar sus tareas o trabajos. Así, la mayoría obtiene la información de sitios web de instituciones u organismos y de libros impresos, tal como sucede con sus libros de texto o de aquellos que consultan en la biblioteca del plantel. Pero, otra proporción cada vez más creciente emplea libros digitales, videos de YouTube, Blogs, Sitios Web diversos como Wikipedia o Buenastareas. Otros más emplean revistas y periódicos impresos y en menor proporción de forma digital. También fue notorio apreciar que las redes sociales no las usan tanto para hacer trabajos y tareas, aunque si lo hacen para comunicarse entre sí.
- En relación con los escritos elaborados por los alumnos de Geografía en ambos grados se observó que frecuentemente toman apuntes, redactan resúmenes, reportes de lecturas, de videos o elaboran cuadros sinópticos y mapas conceptuales. También se evidenció que, a diferencia de los alumnos de cuarto año, los alumnos del último año de la preparatoria contestan menos cuestionarios, pues realizan más investigaciones y se promueve el análisis e interpretación de mapas o cuadros estadísticos.

Hábitos de lectura

- La preparatoria promueve la lectura de diversos textos tal como lo señalan los resultados de la encuesta, pues una gran proporción de alumnas y alumnos coincide que leen más a diferencia de la educación secundaria. Incluso, el 95.6% de los alumnos de cuarto año les es fácil leer, pero en los de sexto año, el porcentaje solo fue del 90%, lo cual muestra la necesidad de favorecer más el hábito de la lectura.
- La frecuencia con la que leen los alumnos de cuarto año es la siguiente: el 31.7% lo hace diario, el 37.8% ocasionalmente, 19.4% hasta dos veces por semana, en tanto un 11.1 % lo hace una vez a la semana. Lo que quiere decir que el 88.9% de los alumnos si tiene el hábito

de la lectura. Mientras, para los alumnos de sexto año esa frecuencia es variable: el 40% lo hace de forma ocasional, un 30% lo hace hasta dos veces por semana, en tanto un 21 % lo hace diariamente y solo un 9% lee una vez a la semana.

- En relación con los hábitos empleados para leer los estudiantes, en general de ambos años escolares, manifestaron los siguientes aspectos: 1) La mayoría lee rápido y frecuentemente no comprenden lo que leen, pues su concentración es mínima debido a diversos distractores. 2) Un segundo grupo de alumnos afirmó que sí se concentran al leer, no son impacientes y una buena parte de ellos terminan los libros que leen. Por lo tanto, es evidente que a los alumnos de preparatoria les hacen falta hábitos y técnicas de lectura.
- Finalmente, alumnas y alumnos manifiestan leer más libros y ocasionalmente periódicos, revistas y comics, pero la experiencia demuestra la necesidad de fomentar la lectura de periódicos, pues los alumnos reciben mensajes de texto en sus dispositivos con las noticias relevantes del día, pero éstas contienen información breve y en ocasiones muy superficial.

Utilización de internet

- Los resultados de cuarto año indican que el 73% de los estudiantes encuestados afirmaron emplear internet para realizar sus tareas y lo utilizan diariamente; en tanto un 25.3% señaló usar la red algunas veces, pero lo hacen gran parte del tiempo a la semana, solo el 1.7% manifestó no usar internet. Por su parte, en el caso de sexto año, el 70% de los alumnos emplean internet diariamente para hacer tareas y un 30% usan la red algunas veces a lo largo de la semana.
- En relación con la duración del tiempo dedicado a usar internet, los alumnos de cuarto año (58.6%) y los alumnos de sexto año (52%) lo utilizan de media a una hora; mientras 23% de cuarto año y 30% de sexto emplean más de cinco horas y sólo un 7.3% de los alumnos de cuarto año lo usan todo el día. Por lo tanto, los alumnos pasan un buen tiempo del día conectados a internet para realizar diversas actividad escolares y personales, por lo que deben leer, más no necesariamente lo emplean para escribir.

- Asimismo, se observó, en términos generales para ambos grupos, que la mayoría emplea internet para buscar información escolar o bien participar en las redes sociales y chatear. En menor proporción lo usan para descargar música, fotos o videos o para leer libros, periódicos o revistas. Finalmente, un porcentaje menor señaló que lo usa para jugar, lo cual creemos que no es del todo cierto, pues por experiencia sabemos que un porcentaje mayor de alumnos usa internet para jugar. Por ello es necesario diseñar actividades para mantenerlos ocupados con un menor uso del celular y crear estrategias educativas para utilizar las TIC en clase.
- También, una tendencia observada de los alumnos, tanto de cuarto como de sexto año, es que consultan internet para hacer su tarea, por lo que se usan menos la biblioteca. Además, la encuesta mostró el uso importante del buscador Google y sitios académicos con terminación edu., org., gov, etc. En menor medida algunos mencionaron emplear sitios como Wikipedia, Buenastareas, monografías, entre otros. Asimismo, se observó un gran desconocimiento sobre los servicios gratuitos ofrecidos por la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM para obtener una variedad de información de calidad, pero que no se usa por desconocimiento. En este sentido, los maestros debemos proporcionarles información para facilitar su acceso.
- En relación con los hábitos y técnicas empleadas para hacer trabajos y buscar información en medios electrónicos, la encuesta mostró que el 64.9% de los alumnos de cuarto año leen, subrayan palabras clave para después escribir sobre el tema y citan la fuente consultada; en tanto los alumnos de sexto año alcanzaron un 76% en este rubro. Mientras, un 30% (de cuarto año) y un 24% (de sexto año) leen, copian y pegan la información del tema correspondiente a la tarea y citan la fuente utilizada. La experiencia muestra que la mayoría de la alumnas y alumnos hace un uso incorrecto para citar la información, pues generalmente cortan y pegan incurriendo en problemas de plagio, por ello la labor docente debe encaminarse para hacerlos responsables y respetuosos del trabajo intelectual de los demás, una manera de hacerlo es enseñándoles a citar las fuentes de consulta.

Prácticas de lectura

- Finalmente, la encuesta aplicada a los estudiantes preparatorianos exploró algunos hábitos, técnicas o intereses relacionados con la lectura y la escritura de temas relacionados con la Geografía.
- En el caso de las prácticas didácticas empleadas para retener y comprender la información geográfica se observó, en términos generales para ambas asignaturas, que la mayoría de los alumnos afirman realizar apuntes y resúmenes por cuenta propia de lo que leen. Otro sector importante analiza lo que no entiende y busca dudas en diversos medios impresos y digitales para comprender la información leída. Un tercer grupo hace lista de ideas fundamentales de lo que lee y redacta un resumen de esta; pero en menor proporción, los alumnos realizan cuadros sinópticos de sus lecturas o bien simplemente leen y confían en su memoria para recordar la información principal.
- Por su parte, los temas geográficos que les hubiera gustado que el profesor les recomendará leer más en la asignatura de Geografía para cuarto año fueron, en primer lugar, los movimientos terrestres, husos horarios y mapas; en segundo lugar temas de Geografía Económica y Geografía Política, globalización, países desarrollados y en desarrollo; en tercer lugar sobre la historia del pensamiento geográfico; mientras temas como la dinámica de la Tierra, tectónica global, formas de relieve se ubicaron en cuarto lugar, y en quinto mencionaron los temas del ciclo del agua, atmósfera, biosfera y los problemas ambientales.
- Mientras, para los alumnos de sexto año los temas geográficos para leer que esperaban por recomendación del profesor se ubican en el ámbito de la Geografía Humana (Geografía de la Población, Geografía económica y Geografía política), lo cual reafirma el interés de los alumnos de sexto año sobre aspectos sociales propios de esta área. Aun así, un grupo importante de alumnos manifestó interés sobre temas relacionados con la atmósfera, la hidrosfera y la biosfera o bien sobre la Tierra como astro. Y los temas con menor interés se relacionan con la historia del pensamiento geográfico o la dinámica interna y externa de la corteza terrestre.

- Por otro lado, el 61% de los alumnos (de cuarto año) y el 86% (de sexto año) señalaron que durante el curso hubo temas que les llamaron la atención para investigar más mediante lectura voluntaria; pero un 39% (de cuarto año) y un 14% (de sexto año) no le interesó profundizar en los temas. Por ejemplo, en la Figura 1 se observan los temas específicos de la Geografía que despertaron más interés en los alumnos del área 3 y en la cual destacan los relacionados con los climas, la población, el proceso económico y las migraciones. También manifestaron interés por una gama amplia de temas específicos, pero de forma más bien individual, como tectonismo, el Medio Oriente, la historia de la Geografía, la organización política del mundo, la colonización, las fronteras o bien sobre países como China, Japón, India, entre otros.

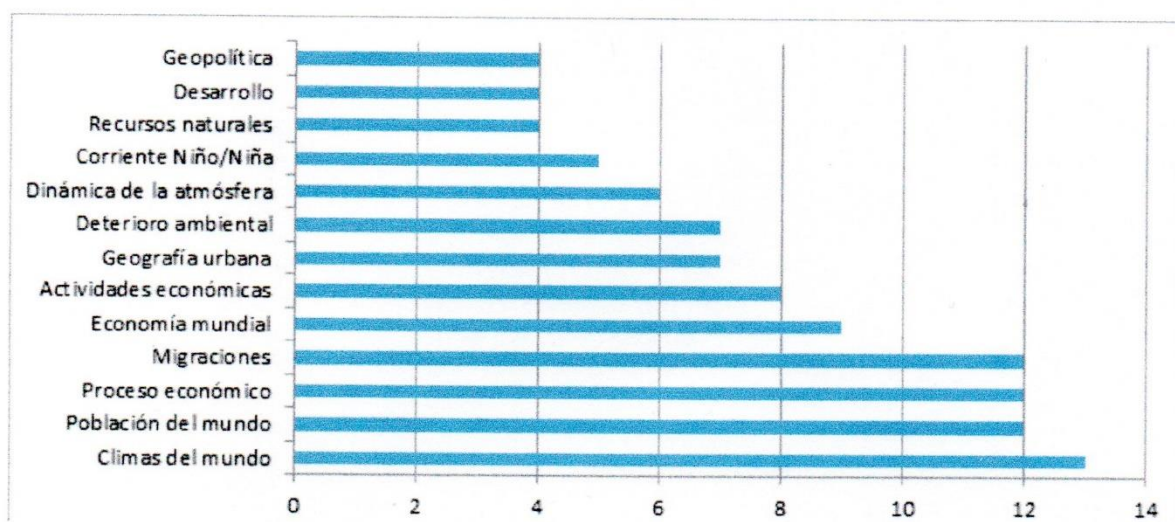


Figura 1. Temas geográficos que despertaron más interés en alumnas y alumnos de sexto año del área 3 del Plantel 1 “Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM (2016). Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a alumnos del plantel.

- En otro rubro, un 78.6% de alumnos de cuarto año y un 84% de sexto año afirmaron leer por su cuenta para comprender los temas abordados, completar sus apuntes de clase, no quedarse con las dudas y preparar sus exámenes; en tanto el 21.4% (de cuarto año) y el 16% (de sexto año) manifestaron no leer de más, porque les da flojera, tienen apatía, les falta tiempo o no se acuerdan de hacerlo.

- Para finalizar la encuesta las alumnas y alumnos autoevaluaron sus prácticas de lectura en una escala del 1 al 10, en espera de que al leer tengan una idea general del texto para comprenderlo y retener la información básica. Así, los alumnos de cuarto año se evaluaron con puntajes de 8, 7, 9 y 10 mayoritariamente; mientras los alumnos de sexto año obtuvieron puntajes de 8, 7 y 9 principalmente, lo cual denota que son lectores de buenos a regulares.

Conclusiones

A través de este ensayo se constató la necesidad de fomentar la lectura y escritura de textos para aprender a pensar en los estudiantes de la ENP.

El marco conceptual fundamentó aspectos indispensables para que los profesores reflexionen sobre la importancia de superar actividades básicas de lectura y escritura y transitar hacia el desarrollo de textos en los cuales los estudiantes lean y escriban de una manera crítica y reflexiva. Por ello, los alumnos deben desarrollar habilidades de lectura de textos, búsqueda y compilación de información, así como la estructuración y escritura de textos descriptivos y argumentativos relacionados con diversos temas de los programas de las asignaturas correspondientes.

La encuesta aplicada permitió obtener algunas observaciones preliminares relacionadas con los hábitos y las diversas prácticas de lectura y escritura que los alumnos de cuarto y sexto años realizan en sus asignaturas, y en particular en las de Geografía. Tales resultados ofrecen información para que los profesores las tomen en cuenta en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para la promoción de la lectura y escritura entre los estudiantes. En términos generales, los alumnos leen y escriben más en las asignaturas de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades como resultado de las actividades didácticas que las profesoras y profesores plantean para el desarrollo de los temas de sus respectivas asignaturas.

Al momento de leer los alumnos subrayan ideas principales y rescatan palabras o ideas que anotan en su cuaderno de notas. Además, emplean de forma preponderante copias, libros, computadora o sus teléfonos inteligentes, sobre otras publicaciones como las revistas y periódicos,

lo cual es propio de los estudiantes preparatorianos, pues están poco habituados a leerlos, salvo para revisar temas de su interés.

En cuanto a la escritura, los estudiantes encuestados les gusta escribir, aunque no lo hacen de forma frecuente, ni espontánea, salvo para tomar apuntes o realizar sus tareas escolares como reportes, organizadores gráficos o resolver cuestionarios; no obstante, los alumnos de sexto año afirman realizar investigaciones o bien análisis e interpretación de mapas y cuadros estadísticos. Por su parte, los resultados de la encuesta muestran que las alumnas y alumnos escriben más en las asignaturas de Ciencias Sociales y Humanidades, tal como sucedió con la actividad lectora; además, sus escritos son revisados por los docentes quienes les corrigen ortografía y sintaxis, principalmente, pero reconocen la falta de continuidad para revisarles las correcciones de sus trabajos, como resultado de la saturación de alumnos en los grupos.

Al momento de escribir, los estudiantes consultan diversas fuentes digitales en internet o bien revisan sus libros de texto, que son más comunes de usar en el cuarto año de la preparatoria. También visitan la biblioteca del plantel para revisar bibliografía o realizar sus trabajos. No obstante, se aprecia un incremento de consultas específicas en internet para obtener información, tal como sucede con los videos, revistas digitales o blogs.

En cuanto a sus hábitos de lectura se apreció que un porcentaje superior al 80% están acostumbrados a leer, aunque no lo hacen diariamente. Leen libros y revistas, principalmente. Asimismo, cuando leen lo hacen rápido, según externo una mayoría de alumnos, en tanto, un porcentaje menor manifestó realizar una lectura más lenta, pues requieren concentrarse para lograr una mayor comprensión.

En relación con el uso de internet, aproximadamente el 72% de los estudiantes encuestados afirmo usarlo diariamente para hacer sus tareas o mantener comunicación y emplean buscadores como Google, así como algunos sitios informativos como Wikipedia o monografías; mientras un porcentaje menor descarga información como videos, fotografías o música. También, la encuesta constató que los alumnos cortan y pegan información, citan documentos, pero no siempre redactan de forma autónoma sus textos. La encuesta finaliza con prácticas de lectura y en este caso los alumnos leen, resumen textos, buscan las dudas que tienen en diversos medios y estudian para sus

exámenes. Asimismo, tienen interés por temas geográficos, en particular sobre aspectos sociales, económicos, climáticos y ambientales.

Por consiguiente, los aspectos expuestos en este trabajo ofrecen una mirada particular sobre los hábitos y las prácticas que realizan los estudiantes encuestados de un plantel de la ENP, las cuales se acercan a las halladas en otros trabajos de investigación educativa. Por tanto, se fortalece la necesidad de que los docentes diseñen estrategias didácticas significativas en el ámbito de la lecto-escritura en el proceso formativo de los alumnos preparatorianos.

Referencias bibliográficas

- Barbosa Peña, F. y Peña González, F. (2010). Integración lectura y escritura en la composición de textos académicos. Consideraciones desde la teoría y la práctica. *Revista Educere*, 14(48). pp. 53-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720006>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Enríquez Villota M. F., Fajardo Escobar M., Garzón Velásquez F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497551992015.pdf>
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto*. No. 6, 95-110. Buenos Aires: Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura.
- Secretaría de Cultura (2016). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. México: CONACULTA. Recuperado de: <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>

Serrano, M. S., Duque, Y., Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*. 16 (53), 93-108. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538011>

Uribe-Álvarez, G. y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734005>

Nota: Además de los autores del presente trabajo, también colaboraron en el SADE 2015-2016 los profesores María de las Mercedes Moreno Maldonado, José R. Balanzario Zamorate y Carlos Ángel Valdivia Martínez del Colegio de Geografía del plantel 1 de la ENP de la UNAM.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA N. 1 "GABINO
BARREDA"

COLEGIO DE GEOGRAFÍA SADE LOCAL 2015-2016

Encuesta para alumnos de la prepa 1 Grupo _____

LECTURA

1. Anota las materias dónde lees más

*Puedes anotar más de una materia.

2. En la clase de geografía, tu profesor diseña actividades didácticas para leer de forma individual o grupal () SI () No

3. Cuando leen textos (libros, artículos, copias, etc....) en la clase de geografía:

- () Subrayas ideas importantes.
- () Colocas marcas en los márgenes de los textos.
- () Anotas palabras clave en los márgenes de los textos.
- () Rescatas ideas importantes y las anotas en un cuaderno/ficha de lectura/o de forma digital.
- () No subrayas, ni marcas textos.

*Puedes marcar más de una opción.

4. Jerarquiza en orden creciente el tipo de materiales empleados para leer textos escritos en la materia de Geografía

- () Copias () Computadora/laptop
- () Libros () Periódicos
- () Revistas () Tabletas digitales
- () Teléfono inteligente (Smartphone)
- () Otros _____

ESCRITURA

5. ¿Te gusta escribir? ¿Por qué?

6. ¿Con que frecuencia realizas un escrito?

Mucha () regular ()

poca () nunca ()

7. Anota las materias dónde escribes más

*Puedes anotar más de una materia.

8. Cuando entregas trabajos o tareas escritas en geografía, tu profesor(a) los evalúa y

- () Te señala errores ortográficos y gramaticales.
- () Te escribe aspectos faltantes como datos personales, bibliografía, etc.
- () Te marca observaciones de contenido.
- () Solo te firma o sella.
- () Te pide corregir y devolverlo después (reescribir).

*Puedes marcar más de una opción.

9. Cuando redactas trabajos o tareas escritos en geografía, la información la obtienes principalmente de

- () Libros impresos
- () Revistas/periódicos impresos
- () Libros digitales
- () Revistas/periódicos digitales
- () Sitios web de instituciones u organismos
- () Blogs
- () Sitios web diversos como wikipedia, buenastareas, etc.

- () Videos/documentales en Youtube
 () Redes sociales
 () Otros _____

*Puedes marcar más de una opción.

10. Qué tipo de escritos realizas de forma frecuente en las clases de geografía

- () Ensayos () Resúmenes
 () Cuadros sinópticos/mapas conceptuales
 () Apuntes () Cuentos/historietas
 () Reportes de lecturas () Cuestionarios
 () Investigaciones libros/internet
 () Reseñas de libros o eventos
 () Reportes de videos o documentales
 () Análisis e interpretación mapas/cuadros
 () Otros _____

*Puedes marcar más de una opción.

HÁBITOS DE LECTURA

11. Para ti ¿es fácil o difícil leer?

- () Fácil () Difícil

12. ¿Con qué frecuencia lees?

- () Ocasionalmente () Diario
 () Una vez a la semana
 () Dos veces a la semana

13.Cuál de las siguientes opciones se te presentan cuando lees un libro? Anota Si o No según corresponda en cada caso

Leo muy despacio _____

A veces no comprendo o entiendo lo que leo _____

Me falta concentración para leer _____

Soy impaciente para leer _____

Dejo libros a la mitad _____

14. Desde mi ingreso a la Preparatoria

- () Leo más
 () Leo igual
 () Leo menos

15. Actualmente leo:

	Siempre	Ocasionalmente
Periodicos	_____	_____
Revistas	_____	_____
Libros	_____	_____
Cómics o historietas	_____	_____

**UTILIZACIÓN DE INTERNET
 (Subraya la respuesta correcta)**

16. Utilizas internet para resolver tus tareas

- a) Si
 b) Algunas veces
 c) No (Pasa a la pregunta 22)
 d) Nunca (Pasa a la pregunta 22)

17. ¿Con qué frecuencia utilizas internet?

- a) Diario
 b) Varias veces a la semana
 c) Una vez a la semana
 d) Ocasionalmente

18. ¿Cuánto tiempo te conectas en cada ocasión?

- a) Menos de media hora
 b) Entre media hora y una hora
 c) Más de cinco horas
 d) Todo el día

19. ¿Cuáles son las principales razones por las que usas internet?

- a) buscar información y estudiar
 b) participar en redes sociales y chatear
 c) descargar música, fotos y videos
 d) leer libros, periódicos y revistas

20. Cuándo buscas información para resolver tus tareas, lo haces en:

- a) Dirección General de bibliotecas UNAM
- b) Google académico o instituciones gubernamentales
- c) En páginas con dominio o terminación edu., org., gov., net.
- d) Wikipedia, Buenas tareas, Monografias.com, Yahoo respuestas, El rincón del vago.

*Puedes subrayar más de una opción.

21. Cuándo elaboras un trabajo y obtienes información en medios electrónicos, haces lo siguiente:

- a) Lees y subrayas las palabras clave para después escribir sobre el tema. Citas la fuente de consulta completa.
- b) Lees, copias y pegas la información sobre el tema, citas la URL de la fuente de consulta.
- c) No lees solo buscas palabras sobre el tema, copias y pegas sin citar las fuentes de consulta.
- d) Buscas un trabajo sobre el tema y solo copias y pegas.

PRACTICAS DE LECTURA

22. ¿Qué temas de la Geografía (Física o Humana) te gustaría que el profesor te hubiera recomendado leer?

- a) De la Historia del pensamiento geográfico.
- b) De la Tierra como astro (movimientos de la Tierra, Traslación, Rotación, Husos Horarios, Mapas, etc.).
- c) De la dinámica interna de la Tierra (capas de la Tierra, Tectónica Global, Formas del Relieve, etc.).
- d) Del ciclo del agua y su relación con la atmósfera, el océano y la biosfera, así como de sus problemas ambientales.
- e) De temas de Geografía de la Población, de Geografía Económica o de Geografía Política.

*Puedes subrayar más de una opción.

23 Para retener y comprender la información que lees, qué prácticas didácticas llevas a cabo para obtener los resultados deseados de retención y comprensión?

- a) Realizo apuntes y resúmenes por cuenta propia acerca de lo que leo.
- b) Analizo lo que no entiendo y busco en diccionarios, enciclopedias, libros o internet las dudas que me genera la lectura.
- c) Hago una lista de las ideas fundamentales de la lectura para, después, redactar un resumen de la misma.
- d) Llevo a cabo cuadros sinópticos que me permiten visualizar la generalidad de la lectura.
- e) Simplemente leo y confío en mi memoria.

24 ¿Durante el curso de Geografía, te llamó la atención un tema o una serie de temas que propiciaron la lectura voluntaria?

() SI () No

¿Cuál o cuáles fueron esos temas?

25 Cuándo tienes alguna duda sobre lo que te enseñan tus profesores de la prepa, y si a pesar de que tus maestros te vuelvan a explicar y no logras entender ¿lees por tu parte y completas tus apuntes de clase de forma voluntaria?

() SI () No

¿Por qué?

26 En una escala del 1 al 10, ¿con qué número te evaluarías en tus prácticas de lectura? Toma en cuenta que una vez hecha la lectura, debes tener la idea general del texto para poder comprenderla y retenerla de forma satisfactoria.

1	4	7	10
2	5	8	
3	6	9	

Gracias por tu participación

Estado emocional en alumnos de Nivel Superior de universidades Públicas/Privadas tras la contingencia del SARS COV2

MNC. Alejandra Karina Pérez Jaimes, México.

<https://orcid.org/0000-0003-3079-1782>

.coord.nutricion@colmexuni.edu.mx

MCS. César Estrada Uziel Estrada Reyes, México.

<https://orcid.org/0000-0003-4932-2214>

cesar.estrada.lic@colmexuni.edu.mx

Campus Licenciaturas

Grupo Colegio Mexiquense

Dr. César Enrique Estrada Gutiérrez, México.

<https://orcid.org/0000-0002-0936-8157>

cestradag@uaemex.mx

Facultad de Contaduría y Administración

Universidad Autónoma del Estado de México

Recibido: 15 de agosto del 2020

Aceptado: 15 de octubre del 2020

Resumen

El brote actual del nuevo coronavirus SARS CoV 2 (enfermedad del coronavirus 2019; anteriormente CoV 2019), epicentro en la provincia de Hubei de la República Popular China, se extendió a muchos otros países. En enero de 2020, el Comité de Emergencia de la OMS declaró una emergencia sanitaria mundial basada en el aumento de las tasas de notificación de casos en lugares chinos e internacionales. Teniendo como consecuencia que toda la población a nivel mundial se viera en la necesidad de generar un periodo de confinamiento para evitar la propagación del presente virus, en el caso de la educación fue suspendido el modo presencial y en una encrucijada directivos y docentes buscaron transpolar sus clases del aula al modo virtual. **Objetivo:** asociar el estado emocional en alumnos de Nivel Superior de universidades Públicas/Privadas tras la contingencia del SARS COV2. **Metodología:** el tipo de investigación analítico, observacional, prospectivo y transversal. Se utilizó una técnica cuantitativa, las variables cuantitativas se utilizaron medidas de tendencia central (media) y de dispersión (rangos mínimos, máximos y DE). El estado emocional y el tipo de universidad fueron evaluados con la prueba estadística de t de student para muestras relacionadas. El Estado Emocional fue medido con la Escala de Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales (TMMS-24). **Resultados:** la

Revista RedCA octubre 2020 – enero 2021

ISSN: 2594-2824

Vol. 3 Núm. 8

comparación del tipo de universidad con las diferentes subescalas de los Estados Emocionales, de las cuales, en ninguna se encontró una asociación estadísticamente significativa, por lo que el tipo de universidad no condiciona el predominio sobre alguna subescala. Conclusión: La mayoría de los alumnos, tanto de universidades públicas como privadas, tienen un adecuado manejo de su inteligencia emocional, siendo la atención emocional la que se presente con mayor frecuencia como adecuada.

Palabras clave: estado emocional, SARS COV2, nivel superior

***Emotional state in Higher Level students of Public/Private Universities
after the SARS COV2 contingency***

Abstract

The current outbreak of the new coronavirus SARS CoV 2 (coronavirus disease 2019; formerly CoV 2019), epicentric in the Hubei province of the People's Republic of China, has spread to many other countries. In January 2020, the WHO Emergency Committee declared a global health emergency based on increased case reporting rates in Chinese and international locations. Having as a consequence that the entire population at the world level felt the need to generate a period of confinement to prevent the spread of the virus, In the case of education, the classroom mode was suspended and at a crossroads managers and teachers sought to transfer their classes from the classroom to the virtual mode. Objective: to associate the emotional state in students of Higher Level Methodology: the type of analytical, observational, prospective and transversal research. A quantitative technique was used, the quantitative variables were measures of central trend (mean) and dispersion (minimum, maximum and SD ranges). The emotional state and type of university evaluated with the student t statistical test for related samples. The Emotional State was measured with the Metacognition Trait Scale on Emotional States (TMMS-24). Results: the comparison of the type of university with the different subscales of the Emotional States, of which, in none was found a statistically significant association, so the type of university does not condition the predominance over some subscale. Conclusion: Most students, both from public and private universities, have an adequate management of their emotional intelligence, with emotional attention being the most frequently presented as adequate.

Keywords: emotional state, SARS COV2, higher level

1. Introducción

El brote actual del nuevo coronavirus SARS CoV2 (enfermedad del coronavirus 2019; anteriormente CoV19), en la provincia de Hubei de la República Popular China, se extendió a muchos otros países. En enero de 2020, el Comité de Emergencia de la OMS declaró una emergencia sanitaria mundial basada en el aumento de las tasas de notificación de casos en lugares chinos e internacionales. La tasa de detección de casos está cambiando diariamente y se puede seguir en casi tiempo real en el sitio web proporcionado por la Universidad Johns Hopkins y otros foros.

A mediados de febrero de 2020, China soporta la gran carga de morbilidad y mortalidad, mientras que la incidencia en otros países asiáticos, en Europa y América del Norte sigue siendo baja hasta la fecha (Meyer & Velavan, 2020). Teniendo como consecuencia que toda la población a nivel mundial se viera en la necesidad de generar un periodo de confinamiento para evitar la propagación del presente virus, en el caso de la educación fue suspendido el modo presencial y en una encrucijada directivos y docentes buscaron transitar sus clases del aula al modo virtual; donde, existieron diferentes limitantes para los alumnos tanto de un desconocimiento de medios digitales, como una disminución emocional ocasionada por la idea de no estar en contacto con sus compañeros e incluso el desarrollo de la clase por el docente.

El poder identificar el estado emocional del alumno durante el presente confinamiento; así como, las diferentes situaciones que presenta al tener educación pública y pagar por la misma, puede generar tensión, frustración y/o depresión en la población estudiantil, disminuyendo su aprovechamiento académico.

2. Antecedentes

Estudios como los de De Vries y Navarro (2011) y Suárez (2012) analizan a los egresados universitarios y los comparan según el tipo de institución (pública y privada). Con base en estas investigaciones se sabe que los egresados de las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas son más exitosos que los de las públicas en términos de salario, ya que tiene ingresos hasta cuatro veces más altos; respecto a los puestos ocupados, los egresados de IES se colocan como directivos o empleados de oficina mientras que los egresados de escuelas públicas en su mayoría realizan una actividad profesional. En contraste ahora se agrega como situación actual el confinamiento social y el nivel

emocional, esperando que sin importar la dependencia privada (pública los alumnos no presente ninguna limitante para su desarrollo profesional.

La principal problemática presentada en el confinamiento social ocasionado por la presente contingencia, provoca en el alumnado ansiedad, frustración y depresión tras diferentes factores que conlleva tener clases virtuales y la demanda de trabajo combinado con falta de organización de tiempos presentando una actitud de procrastinación.

Objetivo General: asociar el estado emocional en alumnos de Nivel Superior de universidades Públicas/Privadas tras la contingencia del SARS COV2 **Objetivos Específicos:** Identificar el estado emocional en alumnos de Nivel Superior y clasificar los alumnos en universidades Públicas/Privadas tras la contingencia del SARS COV2; así como, su edad y género.

3. Metodología

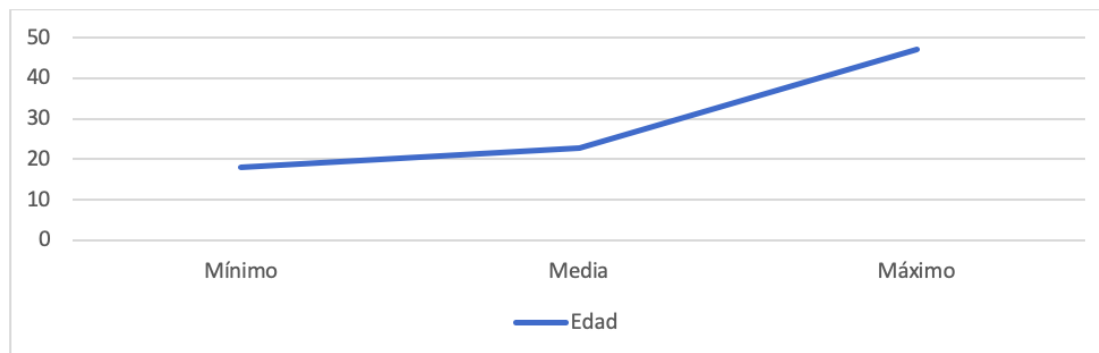
La presente investigación será de tipo analítico, observacional, prospectivo y transversal. La población fueron alumnos de Nivel Superior. El tipo de muestreo será no probabilístico a conveniencia, se trabajó con 142 alumnos de Nivel Superior 69 alumnos de la Universidad Autónoma del Estado de México y 73 alumnos de la Universidad Mexiquense de Toluca durante los meses de mayo a junio del 2020.

El Estado Emocional fue medido con la Escala de Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales (TMMS-24). Para la presente investigación utilizo una técnica cuantitativa, las variables cuantitativas se utilizaron medidas de tendencia central (media) y de dispersión (rangos mínimos, máximos y DE), en cuanto a las variables cualitativas los resultados se generaron con frecuencias y porcentajes. El estado emocional y el tipo de universidad fue evaluado con la prueba estadística de t de student para muestras relacionadas. Todos los datos se analizaron a través del paquete estadístico SPSS versión 25, tomando como significativo un p valor menor a 0.05.

4. Resultados

Tabla 1. Distribución de edad

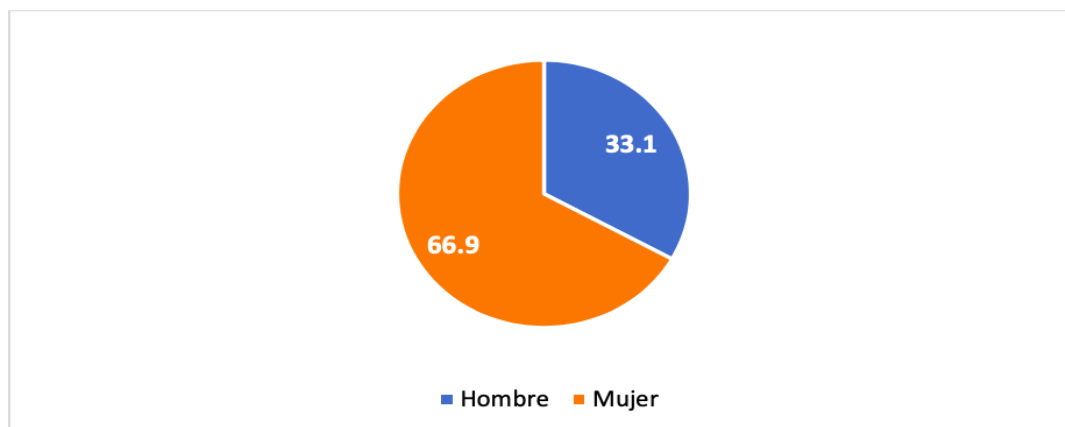
	Mínimo	Máximo	Media	DE
Edad	18	47	22.88	4.89

Gráfico 1. Distribución de edad.

La edad promedio de los alumnos estudiados fue de 22.88 años (± 4.89) con un valor máximo de 47 años y mínimo de 18 años.

Tabla 2. Distribución del sexo

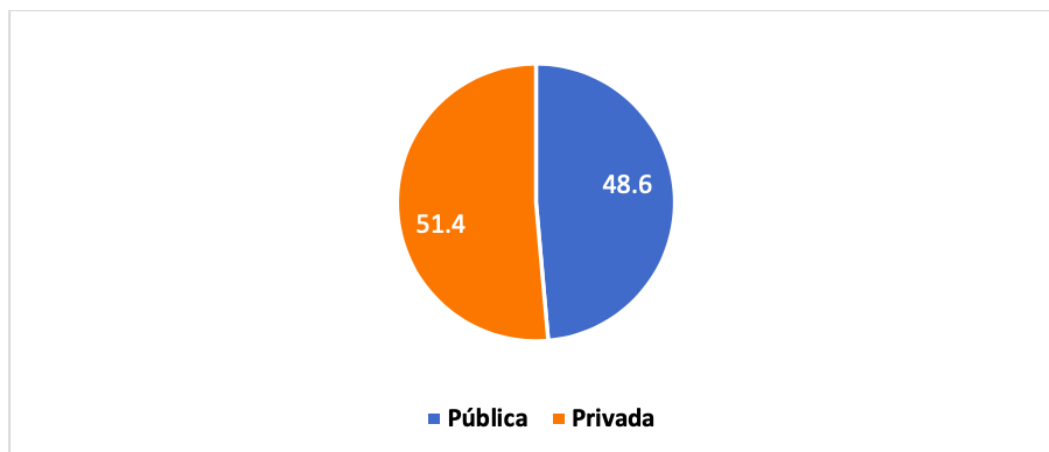
	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Hombre	47	33.1
Mujer	95	66.9

Gráfico 2. Distribución del sexo

El género predominante fue el femenino con un 66.9% (n=95), en contraposición al 33.1% (n=47) de hombres.

Tabla 3. Tipo de universidad

	Frecuencia	Porcentaje
Tipo de universidad		
Pública	69	48.6
Privada	73	51.4

Gráfico 3. Tipo de universidad

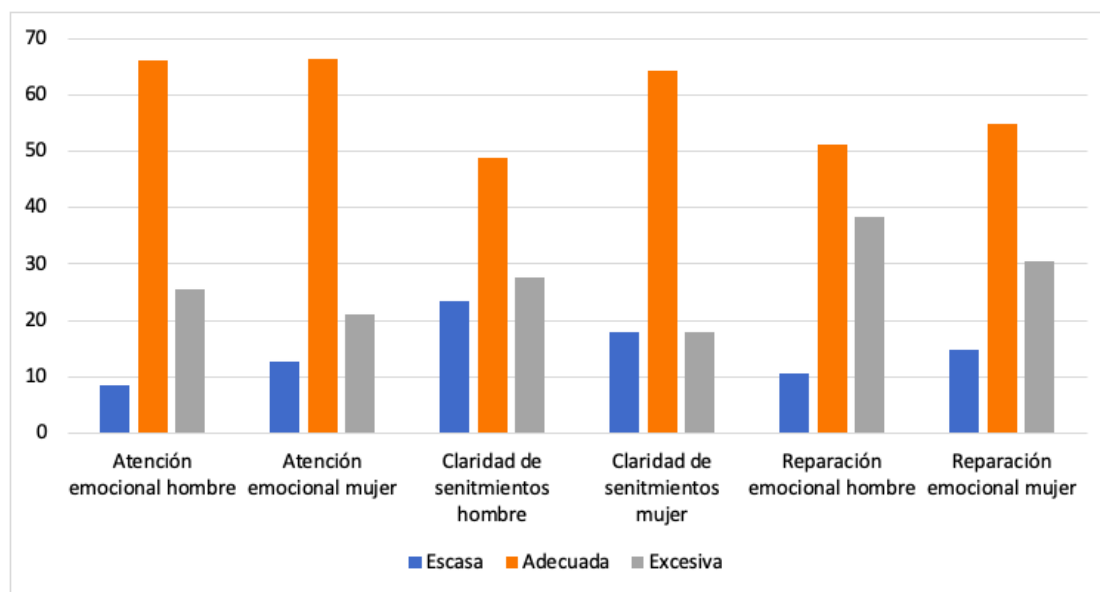
Existió una participación del 51.4% (n=73) de alumnos de la Universidad Mexiquense de Toluca y un 48.6% (n=69) de alumnos provenientes de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Tabla 4. Comparación de las subescalas de los Estados Emocionales con el sexo

		Hombre		Mujer		p*
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Atención emocional						
Escasa		4	8.5	12	12.6	0.68
Adecuada		31	66.0	63	66.3	0.68
Excesiva		12	25.5	20	21.1	0.68
Claridad	de					
sentimientos						
Escasa		11	23.4	17	17.9	0.20
Adecuada		23	48.9	61	64.2	0.20
Excesiva		13	27.7	17	17.9	0.20
Reparación emocional						
Escasa		5	10.6	14	14.7	0.59
Adecuada		24	51.1	52	54.7	0.59
Excesiva		18	38.3	29	30.5	0.59

*Se consideró significativo un p valor menor a 0.05 a través de la prueba estadística de Chi-cuadrada

Gráfico 4. Comparación de las subescalas de los Estados Emocionales con el sexo



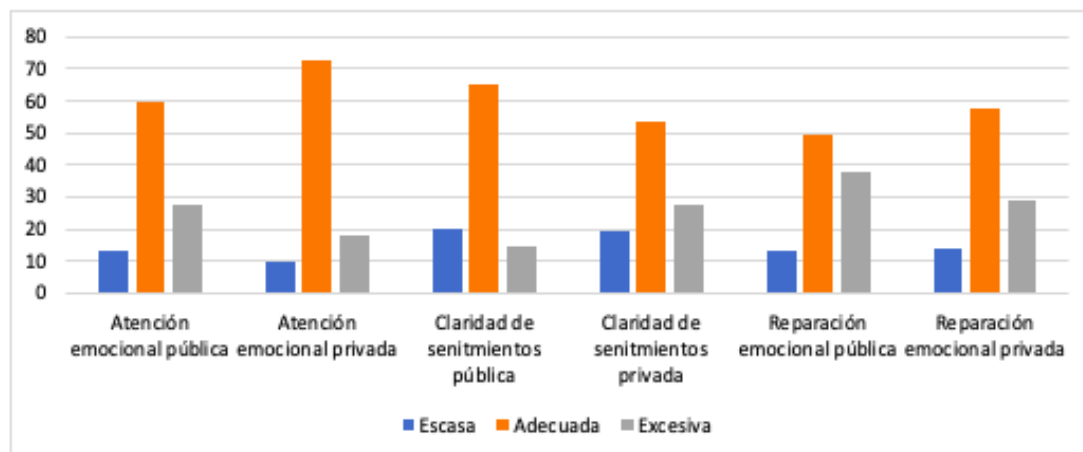
La comparación del sexo con las diferentes subescalas de los Estados Emocionales, de las cuales, en ninguna se encontró una asociación estadísticamente significativa, por lo que el sexo no condiciona el predominio sobre alguna subescala.

Tabla 5. Comparación de las subescalas de los Estados Emocionales con el tipo de universidad

		Pública		Privada		p*
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Atención emocional						
Escasa		9	13.0	7	9.6	0.24
Adecuada		41	59.4	53	72.6	0.24
Excesiva		19	27.5	13	17.8	0.24
Claridad	de					
sentimientos						
Escasa		14	20.3	14	19.2	0.16
Adecuada		45	65.2	39	53.4	0.16
Excesiva		10	14.5	20	27.4	0.16
Reparación emocional						
Escasa		9	13.0	10	13.7	0.51
Adecuada		34	49.3	42	57.5	0.51
Excesiva		26	37.7	21	28.8	0.51

*Se consideró significativo un p valor menor a 0.05 a través de la prueba estadística de Chi-cuadrada

Gráfico 5. Comparación de las subescalas de los Estados Emocionales con el tipo de universidad



La comparación del tipo de universidad con las diferentes subescalas de los Estados Emocionales, de las cuales, en ninguna se encontró una asociación estadísticamente significativa, por lo que el tipo de universidad no condiciona el predominio sobre alguna subescala.

Discusión de resultados

La adquisición por parte del estudiante de competencias, habilidades, capacidades y valores favorecen el desarrollo de la Inteligencia Emocional permitiéndole reconocer, comprender y regular las propias emociones y la de los demás. Esto implica tres procesos: 1) percibir que sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal; 2) comprender, integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales; 3) regular, dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004).

Las puntuaciones obtenidas por los estudiantes, ubican tanto a los hombres como a las mujeres en un rango que se considera un manejo Adecuado de sus emociones, cabe resaltar que en el Factor Atención que se refiere a la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, el grupo de mujeres obtuvo un mayor porcentaje en la clasificación de escasa, a comparación de los hombre, colocándolas por debajo del rango de Adecuada atención a las emociones; aspecto que llama la atención porque diversos estudios (Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañez y Latorre, 2008, Fernández-

Berrocal, 2002, Otero, Martín, León y Vicente, 2009) manifiestan que las mujeres tienden a expresar más fácilmente sus emociones.

Por otra parte, la diferencia encontrada en el Factor Reparación, donde en el grupo de varones fue similar al de las mujeres, no encontrando diferencias estadísticamente significativas; no coincide con estudios que han encontrado diferencias; por ejemplo Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañez y Latorre, 2008, informaron que no existían diferencias en el tipo de emoción autoinformada por hombres y mujeres, pero sí en la intensidad de éstas, que se refiere este factor que alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

Los resultados obtenidos en cuanto al tipo de universidad resultan de especial relevancia, ya que están estrechamente relacionados con el ambiente sociocultural donde se ubica el centro escolar y las características de este. En este sentido y en consonancia con los estudios de Lara, H. (2008), el menciona que, al no contar con las habilidades necesarias para integrarse en su medio, puede compensar las emociones que esto provoca con otro tipo de emociones o acciones.

En esta línea, García Rembao, Valenzuela y Miranda (2012) analizan la competencia socioemocional en una muestra de 78 alumnos de cuatro escuelas situadas en diferentes contextos: urbano, urbano marginal, rural e indígena. Los hallazgos del estudio desvelan, que sí existen diferencias significativas entre los alumnos y su inteligencia socioemocional en los cuatro contextos. A pesar de esto, en la presente investigación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tipos de universidades, por lo que los estudiantes, tanto de universidades públicas y privadas, tienen un manejo similar de su inteligencia emocional.

Conclusiones

La mayoría de los alumnos, tanto de universidades públicas como privadas, tienen un adecuado manejo de su inteligencia emocional, siendo la atención emocional la que se presente con mayor frecuencia como adecuada, sin embargo, la claridad de sentimiento es la que presenta los niveles más bajos, por lo que se vuelve importante trabajar en este rubro con los estudiantes.

No se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre las subescalas de la inteligencia emocional con el tipo de universidad de los estudiantes; sin embargo, puede influir diferentes factores, tiempo, docente, actividades, convivencia en el hogar, limitaciones económicas, etc.

Recomendaciones

Se sugiere realizar cuestionarios relacionados con estrés, frustración y depresión de los cuales el resultado en ambas poblaciones pueda ser asociados a factores docentes y alumnado que permita apoyarlo durante la presente contingencia, garantizando el rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

- De Vries, W., Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4).
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. (2002). Evaluando la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Eds), *Corazones Inteligentes*. Editorial Kairos: Barcelona.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*; 94, 751-755.
- García, L., Miranda, J. F., Valenzuela, M. E. (2012). Inteligencia emocional en niños de sexto grado de contextos urbano, urbano marginado, rural e indígena. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*; 4, 12, 7-25.
- Lara, H. (2008). Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*; 11, 2.

- Otero, C. Martín, E. León, B. y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de Género. Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación; 17 (1,2), 275-284
- Sánchez Núñez, T., Fernández-Berrocal, P., Montañez, J. y Latorre, J.M. (2008). ¿Es la Inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa; 15 (6), 455–474.
- Velavan, T., Meyer, C. The COVID-19 epidemic. (2020). Tropical Medicine and International Health, 25 (3), 278–280.

Reseña del 1er. Coloquio de Investigación Educativa del Nivel Medio Superior

Reappraisal of the first Educational Research Colloquium of High School

Dra. En C. de la Ed. María del Rocío García de León Pastrana, Mexicana.

<https://orcid.org/0000-0002-5520-5105>

rgarcial@uaemex.mx

Líder de la Red de Investigación Educativa del Nivel Medio Superior

M. en C. en Mat. Ed. Ana María Olazábal Carpio, Mexicana.

<https://orcid.org/0000-0002-4824-2119>

amolazabalc@uaemex.mx

Integrante de la Red de Investigación Educativa del Nivel Medio Superior

Dra. Anayansi Trujillo García, Mexicana.

<https://orcid.org/0000-0003-4928-7471>

atrujillog@uaemex.mx

Integrante del Cuerpo Académico: Diversidad Académica en el Nivel Medio Superior

Recibido: 21 de junio del 2020

Aceptado: 28 de septiembre del 2020

Los docentes que pertenecen al Nivel Medio Superior (NMS) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) están sumando esfuerzos para resignificar la investigación de este nivel educativo. Para lo cual se han realizado diferentes acciones para lograrlo. Como antecedente se tiene la integración de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEMex (REDIE) liderada por el Dr. Fernando Carreto Bernal quien, desde su fundación, consideró la integración de cuerpos académicos con docentes interesados en la investigación educativa del Nivel Medio Superior.

A partir de lo anterior, se acordó organizar el “1er. Coloquio de Investigación Educativa del Nivel Medio Superior” con el propósito de dar a conocer a la comunidad universitaria interesada sobre el estado del arte de la investigación educativa a nivel bachillerato. El evento se llevó a cabo el 27 de septiembre del 2019 y se contó con la participación de docentes del nivel medio superior, así como de docentes integrantes de los Cuerpos Académicos registrados ante la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados

(SIEA) de la UAEMex y uno en proceso de renovación y pertenecientes a la RedIE NMS, como se detalla a continuación:

Tabla 1. Relación de Cuerpos Académicos del NMS pertenecientes a la REDIE y que participaron en el Coloquio.

PLANTEL DE LA ESCUELA PREPARATORIA DE LA UAEMex	CUERPOS ACADEMICOS
“Adolfo López Mateos”	<i>Acción tutorial en el nivel medio superior</i> Líder: Dra. Beatriz Moreno Guzmán <i>Diversidad académica en el nivel medio superior</i> Líder: Dra. Tayde Icela Montes Reyes
“Cuauhtémoc”	<i>Estudios sobre orientación educativa y tutoría académica</i> Líder: Dra. María de los Ángeles Carmona Zepeda
“Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana”	Formación Integral del bachiller Líder: M. en D. José Luis Olvera García Conociendo el bachillerato Líder: Mtra. en E. M. Margarita González Molina
“Ignacio Ramírez Calzada”	Cuerpo en proceso de renovación: <i>El Proceso de Aprendizaje-Enseñanza y el Uso de las TIC en el Nivel Medio Superior</i> Líder: Dra. en C. de la ED. María del Rocío García de León Pastrana

Fuente: SIEA, diciembre de 2018

El primer paso consistió en contar con una imagen que identificara la Red de Investigación Educativa del Nivel Medio Superior, para lo cual se elaboró el siguiente logotipo:

Imagen no. 1: Logotipo de la RedIE NMS¹

¹ El logotipo de la RedCA que aparece en las imágenes 1 y 2, es el que estaba aprobado por la SIEA de la UAEMex en el momento del evento. Actualmente, el logotipo ha cambiado y no corresponde.



Fuente: Actas de la ReDIE NMS, julio de 2019

La organización del evento se gestó a lo largo de 8 meses de trabajo, mediante reuniones mensuales en las cuales se distribuyeron comisiones para cada uno de los cuerpos académicos participantes, contemplando: Logística, Evaluación y Dictamen, Organización, Registro e Inscripción.

De manera conjunta se diseñó la siguiente convocatoria:

Imagen no. 2: Convocatoria del 1er. Coloquio de Investigación Educativa del NMS²

² Ídem



La Universidad Autónoma del Estado de México,
la Secretaría de Docencia
a través de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior
y la Red de Cuerpos Académicos de Nivel Medio Superior

CONVOCAN

*1er. Coloquio de Investigación Educativa
del Nivel Medio Superior*



Lugar y fecha A realizarse el día 27 de septiembre de 2019, de 9:00 a 15:00 hrs, en las instalaciones de la "Casa de la Mora", sito en Calle Jesús Carranza No. 105, esq. Francisco Murguía, C.P. 50130, Toluca, México.

Propósito Conocer el Estado del Arte de la investigación educativa en el Nivel Medio Superior de la UAEM.

Dirigido A integrantes de cuerpos académicos, investigadores y docentes interesados en compartir reportes de investigación aprobados por la Secretaría de Investigación y tesis de licenciatura o posgrado, llevados a cabo en el Nivel Medio Superior de la UAEM.

Modalidades de participación: Ponencia y Cartel

PONENCIAS:

- Máximo 10 cuartillas, mínimo 8 incluidas fuentes de consulta
- Letra: arial 12 puntos para texto, títulos arial 14 y subtítulos 12 en negritas
- Alineación justificada, interlineado 1.5
- Resumen 200 palabras
- 3 a 5 palabras clave
- Contenido: introducción, metodología, resultados, conclusiones y bibliografía
- Referencias APA 6ª. edición.
- Encabezado: Título del trabajo, autor (es), plantel y correo electrónico autor (es)

CARTEL:

- Introducción, desarrollo, metodología, resultados, conclusiones, bibliografía y referencias APA 6ª. edición

Envío de trabajos al correo: coloquioinvestigacion.nms@gmail.com Fecha límite: 1 de septiembre de 2019.

*El evento tiene un costo de recuperación de \$100.00 por participante

**SD
DENMS**

TOLUCA, MÉXICO, JULIO 2019



Fuente: www.uaemex.mx, agosto de 2019

Se recibieron 18 trabajos de investigación de los cuales el Comité de Dictaminación, formado por 8 investigadores, rechazó dos al no cubrir con los requisitos establecidos en la Convocatoria. A partir de la aceptación de trabajos se elaboró el siguiente programa para el desarrollo del Coloquio:

Imagen no. 3: Programa del 1er. Coloquio de Investigación Educativa del NMS³

1er. Coloquio de Investigación Educativa del Nivel Medio Superior

Red de Cuerpos Académicos del NMS de la UAEMex

27 de septiembre 2019

HORA	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
8:45 - 9:00	Registro	Inscripción (costo \$100.00 M/N.)
9:00 - 9:15	Inauguración	*Dr. Luis Enrique Díaz Sánchez Director de Investigación UAEM *Dr. en C.F. Antonio Sámano Ángeles Director de Estudios del Nivel Medio Superior *Dr. en Geog. y Dr. en Ed. Fernando Carreto Bernal. Coordinador general de la REDCAIE UAEM * Dra. en C. de la Ed. María del Rocío García de León Pastrana Líder de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa del Nivel Medio Superior. *Lic. en Bib. José Antonio Yáñez de la Peña
9:15 - 10:15	Lic. en Bib. José Antonio Yáñez de la Peña Conferencista magistral	
10:15 - 10:30	RECESO	
BLOQUE 1	Moderadora: Dra. en T.I.E Anyansi Trujillo García	
10:30 - 11:20	El rol del docente en el aprendizaje cooperativo: Caso plantel "Lic. Adolfo López Mateos" de la Escuela Preparatoria de la UAEMex.	Dra. en Ed. Beatriz Moreno Dra. en Ed. María del Socorro Sandoval Montenegro. M. en D. Renata Fabiola Jiménez Galán
	Estrategias didácticas para fomentar la participación de los estudiantes en la asignatura de orientación educativa a través de la Investigación-acción	M. en P. D. Miriam García García
	Nivel de apropiación pedagógica de las TIC en una muestra de docentes del plantel Ignacio Ramírez Calzada de la UAEMEX	Dra. en C. de la Ed. María del Rocío García de León Pastrana M. en C. en Mat. Edu. Ana María Olazábel Carpio
	Estudio exploratorio sobre los conocimientos y actitudes de los docentes del nivel medio superior de la UAEMEX, ante el modelo curricular del bachillerato universitario 2003	M. en Ed. María de los Ángeles Carmona Zepeda
11:20 - 11:30	RECESO	
BLOQUE 2	Moderador: Dr. en C.S. Rubén Gutiérrez Gómez	
11:30 - 12:20	La adicción tecnológica y desempeño neuropsicológico de la concentración, memoria y atención en el rendimiento escolar de los alumnos del plantel "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana"	Dr. en Ed. Margarita González Molina Dra. en Ed. María de Lourdes Sánchez Estrada Dra. en Ed. Georgina Trinidad Mendoza Nava Lic. en Psic. Carlos Alberto Gutiérrez Chávez

³ El logotipo de la RedCA que aparece en la imagen 3 es el que estaba aprobado por la SIEA de la UAEMex en el momento del evento. Actualmente, el logotipo ha cambiado y no corresponde.



	El tiempo docente en el aula bajo un plan de sesión y su impacto en el aprovechamiento escolar en el plantel Cusuhtémoc de la UAEMéx	Dr. en Ed. Oscar Ferrer Gutiérrez M. En Ed. Jorge Mauricio Salinas Rodríguez
	Propuesta de estrategia didáctica comunicacional para la enseñanza de la literatura	M. en M. Kristal Rojas Muciño
	Factores que determinan el deficiente aprovechamiento escolar en los alumnos del plantel Ángel Ma. Garibay Kintana 4º semestre. Generación 2014-2017, condiciones y alternativas	Dr. en Ed. Margarita González Molina Dra. en Ed. María de Lourdes Sánchez Estrada Dra. en Ed. Georgina Trinidad Mendoza Nava Lic. en Psic. Carlos Alberto Gutiérrez Chávez
12:20 – 12:30	RECESO	
BLOQUE 3	Moderadora: Dr. en Ed. Margarita González Molina	
12:30 – 13:20	Plan de vida y carrera: un acercamiento a su elaboración en estudiantes de nivel medio superior	Dra. en Ed. Beatriz Moreno Guzmán Dra. en Ed. María del Socorro Sandoval Montenegro.
	Las Competencias Éticas del Tutor del Nivel Medio Superior	M. en D. Renata Fabiola Jiménez Galán M. A.D. Oscar Hurtado Salgado Dra. en Ed. Beatriz Moreno
	Estudio del concepto y uso de la tutoría en el Nivel Medio Superior	Dra. en Ed. Ma. del Socorro Reyna Sáenz Dr. en Psic. José Rodolfo García Reyes Dra. en T.I.E. María de Jesús Álvarez Tostado Uribe
	Las concepciones de los docentes sobre la tutoría	Dra. en Ed. María del Socorro Sandoval Montenegro. Dra. en Ed. Beatriz Moreno
13:20 – 13:30	RECESO	
BLOQUE 4	Moderador: M. A.D. Oscar Hurtado Salgado	
13:30 -14:20	Estilos de aprendizaje de los estudiantes del plantel "Lic. Adolfo López Mateos de la escuela preparatoria"	Dra. en T.I.E Anayansi Trujillo García M. en D. Renata Fabiola Jiménez Galán M. A.D. Oscar Hurtado Salgado
	Implementación del modelo curricular 2009, en la asignatura de métodos de la investigación: el punto de vista del alumno y del docente. Generación 2011-2014.	Dr. en Ed. Margarita González Molina Dra. en Ed. María de Lourdes Sánchez Estrada Dr. en Ed. Georgina Trinidad Mendoza Nava Lic. en Psic. Carlos Alberto Gutiérrez Chávez
	El empleo profesional en el estado de México: Análisis de la oferta y la Demanda de la UAEM en el Mercado Laboral.	Dr. en C.S. Rubén Gutiérrez Gómez Dr. en T.I.E Mónica Garduño Suárez M. en Ed. María de los Ángeles Carmona Zepeda
	CARTEL: Influencia de la publicidad en el consumo de estudiantes del plantel "Lic. Adolfo López Mateos"	Dra. en T.I.E Tayde Icela Montes Reyes Dra. en T.I.E Anayansi Trujillo García M. en E.M.S. Juan Manuel Gómez Tagle Fernández de Córdova
14:20 – 14:30	CLAUSURA	

Fuente: Actas de la ReDIE NMS, agosto de 2019

En el acto de inauguración asistieron las siguientes autoridades:

- M. en Psic. Noemí Morado Sánchez, Jefa del Departamento de Cuerpos Académicos y Redes de Investigación
- M. en Psic. Azucena Hurtado Cid, Jefa del Departamento de Proyectos UAEM
- Dr. en C.F. Antonio Sámano Ángeles, Director de Estudios del Nivel Medio Superior.
- Dr. en Geog. y Dr. en Ed. Fernando Carreto Bernal, Coordinador general de la REDCAIE UAEM.
- Lic. en Bib. José Antonio Yáñez de la Peña, Conferencista magistral

Imagen No. 4: Fotografía durante la inauguración del Coloquio en la Casa de la Mora, Toluca, Méx.



Fuente: Archivo privado, septiembre de 2019

Además, se contó con la presencia de:

- El M. en A.E. Miguel Francisco Gutiérrez Sánchez, Director del Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” de la Escuela Preparatoria
- La Dra. Cristina Silva Ortiz, jefa del Dpto. de Desarrollo Curricular del NMS de la UAEM
- 27 investigadores del NMS

La conferencia magistral impartida por el Lic. en Bib. José Antonio Yáñez de la Peña se “*De los sistemas de descubrimiento a la transformación a un CRAI*” entendiendo como un CRAI un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la investigación

Los centros de Recursos de Aprendizaje e Investigación constituyen un modelo internacional de integración de los servicios de información en las universidades, relacionado con la óptima administración de los recursos humanos, físicos y financieros, capacidad que definirá la supervivencia de las universidades ante las reformas que conllevan recortes presupuestarios, especialmente en los momentos de crisis económica por la que atraviesa la comunidad internacional. La convergencia de la biblioteca con otros servicios universitarios ha resultado en un nuevo modelo en la forma de entender la gestión de los servicios relacionados con la información en la universidad para contribuir a que éstas sean capaces de demostrar la calidad de sus servicios y establezcan procesos y mecanismos que aseguren la calidad educativa. Beltrán, S. P., & Álvarez, F. Á. (2017).

Conocer esta nueva forma de concentrar los recursos fue de gran utilidad para los asistentes. El conferenciante nos compartió estadísticas significativas publicadas por investigadores de nuestro nivel educativo, como es que su población se ha duplicado en los últimos años, sin embargo, aún más interesante fue conocer cómo se visualizan los estudiantes a futuro, coincidiendo con la conclusión del investigador Juan Carlos Silas Casillas. Que será necesario “... dotar a los jóvenes de datos y herramientas que los impulsen a la Productividad, pero a la vez en la Investigación” motivando en los asistentes a reflexionar sobre nuestra labor. Una pregunta que permitió el intercambio de ideas fue de la investigadora Lorenza Villa Lever, del Instituto de Investigaciones Sociales, de la Universidad Nacional Autónoma de México ¿Qué se tendría que hacer para que la educación media superior se convierta en un espacio de oportunidad? para concluir con herramientas de búsqueda de información científica. Este compartir enriqueció nuestra labor como investigadores, así como nuestra practica docentes.

Imagen No. 5: Fotografía durante la conferencia magistral



Fuente: Archivo privado, septiembre de 2019

La exposición de trabajos inicio a las 9:40 horas y concluyó a las 14:50 hrs., con la entrega de las constancias correspondientes para un total de 29 asistentes.

Imagen No. 6: Fotografía durante la presentación de una de las ponencias



Fuente: Archivo privado, septiembre de 2019

En cuanto a los temas que se tocaron en el Coloquio, se presentaron estudios sobre las metodologías activas de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo. Se promovió la reflexión del uso de la TIC y la apropiación pedagógica. Se dieron a conocer investigaciones que profundizaron sobre el docente y el alumno, actores del proceso aprendizaje enseñanza. Algunas de estas investigaciones fueron sobre planes de estudio que sentaron las bases para el actual. Con respecto al alumno, se abordaron estudios sobre los estilos de aprendizaje, memoria, concentración, los cuales impactan en el rendimiento académico; situaciones que en la actualidad siguen presentándose durante el proceso de aprendizaje.

Imagen No. 7: Fotografía de la presentación del programa por parte de la líder de la ReDIE NMS



Fuente: Archivo privado, septiembre de 2019

En cuanto al docente, se expusieron trabajos relacionados con sus actitudes y conocimientos, así como su impacto en el currículo. También algunas situaciones de eficacia del tiempo asignado a la clase, descubriendo con cada compartir lo valioso de la investigación en el ámbito educativo para detectar oportunidades de mejora.

Otro rubro importante fue la tutoría, apoyo indispensable en el bachillerato universitario, quedando de manifiesto que aún falta análisis que fortalezca este servicio de acompañamiento. Para culminar el evento se expusieron investigaciones sobre estrategias y técnicas de aprendizaje enseñanza, destacando la importancia de su estudio, así como su impacto en los estudiantes.

El cierre de este evento fue muy productivo pues se promovió la reflexión en cuanto a los aspectos que se han investigado y aquellas posibles áreas susceptibles para estudiarse en el futuro, pero sobre todo, la oportunidad de hacer sinergia de visiones y talentos en beneficio de los jóvenes bachilleres. El compromiso y responsabilidad de todos los actores involucrados fue evidente, lo cual quedó de manifiesto con un evento de calidad como resultado.

Imagen No. 8: Fotografía durante la entrega de constancias por parte de la líder de la REDIENMS



Fuente: Archivo privado, septiembre de 2019

Para finalizar, deseamos agradecer a todas las personas que integran la Red de Investigación Educativa del Nivel Medio Superior por el apoyo brindado a las actividades relativas al *1er. Coloquio de Investigación Educativa del Nivel Medio Superior*. El intercambio de experiencias será el insumo para continuar con los proyectos de investigación de este nivel educativo en el que orgullosamente laboramos.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, S. P., & Álvarez, F. Á. (2017). El Centro de Recursos de Aprendizaje e Investigación (CRAI), una propuesta para las Instituciones de Educación Superior en México. *Cultura Científica y Tecnológica*.
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación educativa*. México, DF,
- Silas Casillas, J. C. (2012). Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior: Dos ciudades y cinco instituciones. *Sinéctica*.