Acoyauh 63

Revista del Centro de Investigación y Docencia, *Acoyauh* nueva época

Vol. XXIV, Núm. 63
enero-junio 2020
ISSN: 2395-7980

CID25años

En este número

- HABILIDAD LINGUÍSTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA: SU ENSEÑANZA Y DESARROLLO
- LECTURA ACADÉMICA: UN COMPROMISO DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD
- PROYECTO RECREA: RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS DE TRABAJO CON UN GRUPO DE POSGRADO
- EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CONGNITIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE
- EL MAESTRO COMO OBJETO DE ESTUDIO: UNA REINTERPRETACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
- LA COMPETENCIA DIGITAL: NOCIONES FRONTERIZAS Y PLASTICIDAD CONCEPTUAL
- LOS DISPOSITIVOS DE FUTURO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
- RESEÑA DEL LIBRO: EDUCACIÓN MUSICAL EN MÉXICO, CUBA, BRASIL Y OTROS PAÍSES

Acoyauh

Voz Náhuatl que significa mirar alto, dirigir la mirada hacia un mundo elevado, considerar las cosas y los hechos desde una altura crítica

Guía para colaboradores

Los trabajos a publicar en la *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época* deberán ajustarse a los siguientes criterios:

1. Solo se reciben colaboraciones inéditas. El documento se entregará de manera electrónica en procesador de texto para Windows. Su extensión tendrá entre quince y treinta cuartillas, considerando que el trabajo sea elaborado en computadora a tamaño carta con márgenes de 2.5 cm, letra arial de 12 pts., interlineado a 1.5. Deberá incluir número de página. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía. Los autores deben enviar el manuscrito considerando las normas editoriales de la revista (Norma APA, 6.0).

2. El artículo deberá contener: título —lo más breve y sintético posible—, autor(ra) o autores(as) del trabajo, grado académico, actividad que desempeñan, lugar de trabajo, dirección de la institución, teléfono y correo electrónico. Incluir el código Orcid id al enviar el artículo al editor. Para los autores que no dispongan de Orcid, pueden registrarse en la dirección: https://orcid.org/register.

3. El artículo incluirá un resumen con un máximo de 250 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", www.iisue.unam.mx. El resumen, el título y las palabras clave, deberán estar escritas en español e inglés.

4. Los artículos serán analizados y dictaminados —en un lapso no mayor de tres meses— en un proceso de doble arbitraje ciego, donde se conservará el anonimato tanto de quienes realizan el arbitraje así como de los autores y autoras. El Comité Editorial determinará su publicación y dará a conocer el resultado de los dictámenes. La publicación será máximo 6 meses después de haber sido aprobado el artículo. Los originales no serán devueltos en ningún caso. En la edición del artículo se podrán hacer modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con la/ los autor(es).

5. El autor se compromete a no someter a ninguna otra revista su artículo, a menos que Acoyauh decline expresamente su publicación. Al aprobarse su artículo, cede automáticamente los derechos patrimoniales del artículo a la revista para su publicación en cualquiera de sus espacios de difusión. El comité editorial autoriza la reproducción parcial o total de los textos publicados sin fines de lucro siempre que en la reproducción se explicite que dicho artículo ha sido publicado originalmente en la *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época*.

6. La publicación de todo artículo, es responsabilidad exclusiva de quien firma. No implica necesariamente la opinión de la revista.

7. No se aceptarán trabajos que no cumplan con los criterios establecidos.

8. Las colaboraciones deberán remitirse al correo electrónico: revista@cid.edu.mx

Revista del Centro de Investigación y docencia Acoyauh Nueva Época

Vol. XXIV, Núm. 63
Enero-Junio 2020
ISSN: 2395-7980

Contenido

EDITORIAL 5

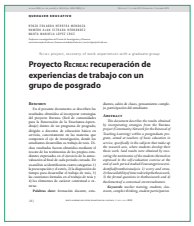
7
HABILIDAD LINGUÍSTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA: SU ENSEÑANZA Y DESARROLLO
CINTHYA BERTHA MEZA RAMÍREZ
OLIMPIA ADRIANA FAJARDO GARCÍA

Habilidad linguística de la expresión escrita: su enseñanza y desarrollo

Lectura académica: un compromiso de la enseñanza en la universidad

15
LECTURA ACADÉMICA: UN COMPROMISO DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD
JESÚS MORALES

28
PROYECTO RECREA: RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS DE TRABAJO CON UN GRUPO DE POSGRADO
RENZO EDUARDO HERRERA MENDOZA
HOMERO ALAN ESTRADA HERNÁNDEZ
MARTA MANUELA LÓPEZ CRUZ


Proyecto Recrea: recuperación de experiencias de trabajo con un grupo de posgrado

El desarrollo de competencias cognitivas en la formación docente

35
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CONGNITIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE
FRANCISCO ENRIQUE GARCÍA LÓPEZ
MARÍA MAGDALENA HERNÁNDEZ VALDEZ

45
EL MAESTRO COMO OBJETO DE ESTUDIO: UNA REINTERPRETACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
TOMAS ÁVILA RODRÍGUEZ
PAVEL VÁZQUEZ SOSA
LEONARDO MEZA JARA

El maestro como objeto de estudio: una reinterpretación en la investigación educativa

La competencia digital: nociones fronterizas y plasticidad conceptual

62
LA COMPETENCIA DIGITAL: NOCIONES FRONTERIZAS Y PLASTICIDAD CONCEPTUAL
RIGOBERTO MARIN TREJO

72
LOS DISPOSITIVOS DE FUTURO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
EVELYN AZUCENA ELENES DÍAZ

Los dispositivos de futuro de la educación a distancia

Reseña del libro: Educación musical en México, Cuba, Brasil y otros países

82
RESEÑA DEL LIBRO: EDUCACIÓN MUSICAL EN MÉXICO, CUBA, BRASIL Y OTROS PAÍSES
ALFONSO HERNÁNDEZ RAMÍREZ

Chihuahua
GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

SEECH
SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Gobierno del Estado de Chihuahua

Lic. Javier Corral Jurado
Gobernador Constitucional

Dr. Carlos González Herrera
Secretario de Educación y Deporte

Mtra. Liliana Rojero Lúevano
Subsecretaria de Educación Media Superior y Superior

Profr. Manuel Arias Delgado
Director General de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Dr. José Luis García Leos
Director de Educación Secundaria y Superior

Mtro. Miguel Ángel González Quiroz
Jefe del Departamento de Educación Superior

Centro de Investigación y Docencia

Director
Ricardo Fuentes Reza
Subdirector Académico
Rigoberto Marín Trejo
Subdirector Administrativo
Aries Muñoz Campos

Domicilio
C. Lucio Cabañas No. 27
Col. Vista del Sol
tel y fax (614) 411.35.98 y
429.33.00 Ext. 15599
• http://www.cid.edu.mx
Chihuahua, Chih. México
contacto@cid.edu.mx
www.cid.edu.mx

Revista del Centro de Investigación y docencia **Acoyauh** Nueva Época

Vol. XXIV, Núm. 63, enero-junio 2020 • issn: 2395-7980

Director **Ricardo Fuentes Reza**
Secretaria técnica **Ana María González Ortiz**

Consejo Editorial

Diego José Donoso Vargas, Universidad Complutense de Madrid, España
Elmys Escribano Hervis, Facultad de Educación. Universidad de Matanzas, Cuba
Claudia Figueroa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Esperanza Lozoya Meza, Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales, México
Laura Monsalve Lorente, Universidad de Valencia, España
Ruth Catalina Perales Ponce, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de Jalisco, México
José Antonio Ramírez Díaz, Universidad de Guadalajara, México
Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT, Uruguay
Silvia Romero Contreras, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
Angélica Saucedo Quiñones, Universidad Naval de Veracruz, México

Comité Editorial

David Manuel Arzola Franco, Federico Julián Mancera Valencia, Rigoberto Marín Trejo, Iris Arminee Coronel Morales, María Luisa Miranda, Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México

Diseño editorial Francisco Xavier Ortiz Mendoza
Equipo técnico Luis Álvarez Peregrino, Xóchitl Verónica Ruiz López

Dictaminadores de los artículos del presente número

Ana María González Ortiz, Ricardo Fuentes Reza, Silvia Romero Contreras, David Manuel Arzola Franco, Marta Manuela López Cruz, Zaira Navarrete Cazales, Blanca Luisa Valera Michel, Federico J. Mancera Valencia, Rodolfo Cruz Vadillo, Salvador Ruiz López, César Darío Fonseca Bautista, Claudia Isela Gutiérrez Quezada, Renzo Eduardo Herrera Mendoza, María Araceli Gutiérrez Reyes, Ana Victoria Gutiérrez Reyes, Rigoberto Marín Trejo, Guillermo Campos y Covarrubias, Angélica Saucedo Quiñones, María Luisa Miranda, Lucila Rita Galván Morao.

Revista del Centro de Investigación y Docencia **Acoyauh** Nueva Época. Año 24, No. 63, enero-junio 2020, es una publicación semestral editada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Calle Antonio de Montes 4700, Col. Panamericana, C.P. 31200, Chihuahua, Chih. Tel. 614 411 35 98, http://www.cid.edu.mx, revista@cid.edu.mx. Editor responsable: María Selene Prieto Domínguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, en trámite, ISSN 2395-7980, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Impresa por Nueva Olimar Impresora, Calle 20ª. No. 2416, Col. Pacífico, C.P. 31030, Chihuahua, Chih. Este número se terminó de imprimir el 31 de marzo de 2020 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

La *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época*, es una publicación semestral para la difusión de trabajos inéditos sobre las diferentes dimensiones del campo educativo, que responde a estándares científicos y académicos nacionales e internacionales. Asume una política de acceso abierto al contar con formato electrónico en el *Open Journal Sistems* (OJS), además de contar con versión impresa. Se reconoce como un espacio abierto y plural para la divulgación del conocimiento en diversas disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación.

Todo el contenido publicado en *Acoyauh* pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones.

La publicación está compuesta de las siguientes secciones:

Quehacer educativo, con reportes de investigación que dan cuenta de trabajos empíricos con el sustento teórico y metodológico correspondiente, en los que se aporta información para profundizar en el conocimiento del campo de estudio. Se incluyen también estudios evaluativos o reportes producto de microproyectos o experiencias de intervención educativa que cuenten con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

Perspectivas, en la que se presentan ensayos, cuyo contenido está orientado al análisis o discusión de problemas o temáticas educativas relevantes y de actualidad.

Ex libris, en esta sección se incluyen reseñas de libros o publicaciones de interés y actualidad, relacionadas con el ámbito educativo.

Caleidoscopio, cuyo contenido está dedicado a la publicación de conferencias, entrevistas y documentos académicos generados en el Centro de Investigación y Docencia.

La *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época* es editada sin fines de lucro y financiada por el Centro de Investigación y Docencia (CID), que es una institución pública dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (Seech). Cuenta con una versión impresa (ISSN 2395-7980) que puede ser adquirida en la sede del CID (contacto@cid.edu.mx), así como una versión electrónica (ISSN-en trámite) en acceso abierto Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Las normas para presentar colaboraciones a la revista pueden consultarse en el sitio de la revista: http://200.188.0.180/ojs/index.php/acoyauh/about/submissions.

Editorial

Presentamos aquí la Revista Acoyauh del Centro de Investigación y Docencia en su edición 63 correspondiente al primer semestre de 2020. La integran ocho documentos que han sido seleccionados mediante el procedimiento de doble ciego donde se valoró la pertinencia de cada uno de ellos en cuanto a su contenido y alcance.

El propósito es coadyuvar con los procesos de difusión de la producción académica que nos comparten a la vez que propiciar el diálogo entre pares a partir de las temáticas que se abordan; también es poner en manos de los interesados en la investigación educativa y los procesos propios del campo educativo, información y piezas discursivas que sirvan de apoyo en cursos, seminarios, talleres y otros espacios de análisis y reflexión.

Acoyauh es un instrumento que nos permite establecer diversos lazos de comunicación y encuentros de coincidencias y divergencias intelectuales; es una de varias herramientas utilizada para romper algunas fronteras interinstitucionales, geográficas, temporales y culturales.

En esta ocasión, con el artículo *Habilidad lingüística de la expresión escrita: su enseñanza y desarrollo*, de Cinthya Bertha Meza Ramírez y Olimpia Adriana Fajardo García, así como el titulado *Lectura académica: un compromiso de la enseñanza en la universidad,* que nos obsequia Jesús Morales, se abordan aspectos importantes de la actividad educativa en sus diferentes niveles: las habilidades que se requieren desarrollar para la expresión escrita además de la profundidad y posicionamiento crítico que se necesita en la lectura académica en el nivel universitario y desde luego en los posgrados.

Adicionalmente, con el trabajo *Los dispositivos de futuro de la educación a distancia* compartido por Evelyn Azucena Elenes Díaz y el artículo *La competencia digital: nociones fronterizas y plasticidad conceptual*, signado por Rigoberto Marín Trejo, se introducen en la revisión desde diferentes perspectivas, de la educación a distancia, reto enorme para las naciones del mundo que actualmente por motivos de salud pública, se ha reposicionado en la agenda educativa del momento.

Otro destacado artículo es *El maestro como objeto de estudio: una reinterpretación en la investigación educativa*, de Tomás Ávila Rodríguez, Pavel Vázquez Sosa y Leonardo Meza Jara, pieza crítica y de aportación a la teorización del

uso de los "datos" como piezas sacras, por lo tanto incuestionable, en el ritual religioso de la investigación y donde se aborda una ponderación del análisis político del discurso en busca de los significados que subyacen en los discursos de los profesores, revelando la existencia de una metodologización que eclipsa y reduce la posibilidad de adentrarse en los asuntos epistemológicos y ontológicos del conocimiento que se pretende en la investigación educativa.

Otros dos documentos que aquí se presentan son *El desarrollo de competencias cognitivas en la formación docente,* elaborado por Francisco Enrique García López y Magdalena Hernández Valdez, y el que lleva por título *Proyecto RECREA: Recuperación de experiencias de trabajo con un grupo de posgrado*, propuesto por Renzo Eduardo Herrera Mendoza, Homero Alán Estrada Hernández y Marta Manuela López Cruz, quienes abordan asuntos que tienen que ver con la formación docente; el primero en referencia a sus implicaciones cognitivas, y el segundo es un reporte de investigación sobre los problemas, tensiones, habilidades y destrezas para construir una tesis.

Finalmente se presenta una reseña de libro que se titula: *Educación musical en México, Cuba, Brasil y otros países,* escrito por Alfonso Hernández Ramírez. La reseña referencia una obra que pone sobre la mesa el tema del rezago profundo que hay en la integración de la educación musical de los programas de educación básica al referir un estudio comparativo entre diferentes países; un asunto que implica un cuestionamiento a los sistemas educativos y las deficiencias de la formación integral de los ciudadanos en esta era globalizada.

Esperamos sean del interés del lector.

ACOYAUH 2020, VOL. XXIII, NUM 63, PP. 7-14 (ISSN: 2395-7980) | CID

RECEPCIÓN: 20 FENERO 2020. APROBACIÓN: 6 MARZO 2020

QUEHACER EDUCATIVO

CINTHYA BERTHA MEZA RAMÍREZ*
OLIMPIA ADRIANA FAJARDO GARCÍA**

**Profesora de Escuela Secundaria Técnica 104 de la comunidad de Uruétaro, Michoacán*
CE: cinthya8211@gmail.com
***Profesora de la Escuela Normal Superior de Michoacán*
CE: ady247@hotmail.com

Linguistic ability of written expression: its teaching and development

Habilidad linguística de la expresión escrita: su enseñanza y desarrollo

Resumen

Se presenta una caracterización del desarrollo de la habilidad lingüística, de los procesos de comprensión y composición del discurso escrito siguiendo las habilidades lingüísticas de Cassany. Desde esta perspectiva teórica, se considera que las cuatro habilidades comparten dimensiones y el uso adecuado de las micro habilidades de escritura fortalecen la competencia comunicativa; se menciona además que en las instituciones educativas se ha vuelto un problema la enseñanza de la expresión escrita, el inferir la gramática y aplicarla en la comunicación formal, independientemente de los "modismos" o códigos que utilicen entre sus los adolescentes.

Palabras clave: habilidad lingüística, microhabilidades, expresión escrita, competencia comunicativa.

Abstract

A characterization of the development of linguistic ability, of the processes of understanding and composition of written discourse is presented following Cassany's linguistic. From this theoretical perspective, it is considered that the four skills share dimensions and the proper use of writing micro-skills strengthens communicative competence; It is also mentioned that in educational institutions the teaching of written expression, inferring grammar and applying it in formal communication, regardless of the "idioms" or codes they use among their adolescents.

Keywords: *linguistic ability, micro skills, written expression, communicative competence.*

Introducción

Al estar en la escuela y escuchar a los alumnos conversar, por momentos parece que hablan en otro idioma, pero no, es español, aunque bastante modificado y más aún cuando lo escriben. No obstante, esto no es nuevo, durante generaciones los jovencitos han manejado sus propios códigos para comunicarse, lo preocupante ahora es que la distorsión ha permeado el lenguaje escrito y lo han llevado al salón de clases, ello ha motivado a indagar los orígenes de esta distorsión y la forma en que, como docentes podemos afrontarlo.

Históricamente el lenguaje ha sufrido cambios no formales, principalmente por cuestiones sociales y culturales, algunas de estas modificaciones –sobre todo en cuanto al lenguaje escrito–, han sido aceptados por la Real Academia Española (RAE), sin embargo, no fue sino hasta el comienzo de la era digital (informática, telefonía móvil, internet), que han sido notorias las alteraciones en la expresión escrita, podría atribuirse a "modismos" esos "nuevos códigos" de comunicación -principalmente entre adolescentes y jóvenes-, dando paso, incluso, a diferentes debates en los que se cuestiona si estos cambios son evolución o involución en lingüística.

Al analizar esta problemática y enfocarla al ámbito educativo, se observa que los alumnos están trasladando estas formas de comunicación a las aulas, dando como resultado textos poco comprensibles –abreviaturas arbitrarias creadas por ellos, combinaciones de símbolos con texto, códigos no formales-. Es tarea de los docentes fomentar y desarrollar la competencia comunicativa, hacer notar lo rico y variado del lenguaje y la importancia de la incorporación de nuevo vocabulario a las formas de expresión, pero no de "modismos" o "códigos" no formales, sino del nutrido idioma español.

En internet se puede ver que los adolescentes se interesan por una comunicación no formal, donde la lingüística no está presente, les sirve para comunicarse con sus pares,pero no con los adultos, ni para situaciones escolares. No les agrada escribir, excepto cuando se trata del uso de dispositivos electrónicos (celular, computadora, tableta digital), específicamente en las redes sociales.

Esto da como resultado un distanciamiento entre la comunicación real y la comunicación formal, situación que se refleja sobre todo en los trabajos escolares de creación propia, que denotan la poca comprensión docente-alumno, pues la mayoría de las ocasiones el mensaje no queda del todo claro.

La importancia del lenguaje escrito

Para puntualizar la importancia del desarrollo y la enseñanza de la habilidad lingüística de la expresión escrita es importante plantear una serie de preguntas que facilitarán la discriminación del problema, ya que como señala Christensen (en Hernández, 2014), hacerlo con base en cuestionamientos tiene la ventaja de presentarlo de manera directa, lo cual minimiza la distorsión y permite visualizar las categorías que inciden en el tema.

En este caso, en la habilidad lingüística de expresión escrita, existen una serie de interrogantes que facilitarán el desarrollo del tema de acuerdo a la problemática que se plantea: ¿Por qué es importante el lenguaje escrito? , ¿Qué alteraciones ha sufrido el lenguaje a partir del auge de la era digital?, ¿Qué repercusión tiene en el ámbito educativo la incorporación de modismos en la expresión escrita?, ¿Por qué es importante que los alumnos escriban correc-

tamente? , ¿Qué papel juegan los enfoques de enseñanza del Español de los últimos planes y programas en las alteraciones del lenguaje escrito?, ¿Cuáles son las microhabilidades que se trabajan en la escritura?

Para iniciar a dar respuesta a los cuestionamientos, Cassany, et al. (2000), señala que "unir letras y dibujar garabatos caligráficos es una de las microhabilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita" (p.257). Saber escribir es mucho más complicado, podría decirse que quien sabe escribir, es decir, un buen redactor, es capaz de comunicar sus ideas, coherentemente, produciendo textos de una extensión considerable sobre cualquier tema.

Si bien es cierto que el sentimiento e interés son aspectos fundamentales para el desarrollo de un buen escritor, no se deben dejar de lado las propuestas didácticas (cuando no hay un interés innato), para vencer el desinterés inicial del alumno por la escritura. Todo esto a través de estrategias que le permitan descubrir el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita, no obstante, se debe tener en cuenta que el alumno más que motivación, necesita desarrollar sus intereses, disfrutar lo que escribe, así sentirá más ganas de seguir escribiendo y, en consecuencia, logrará apreciar la escritura.

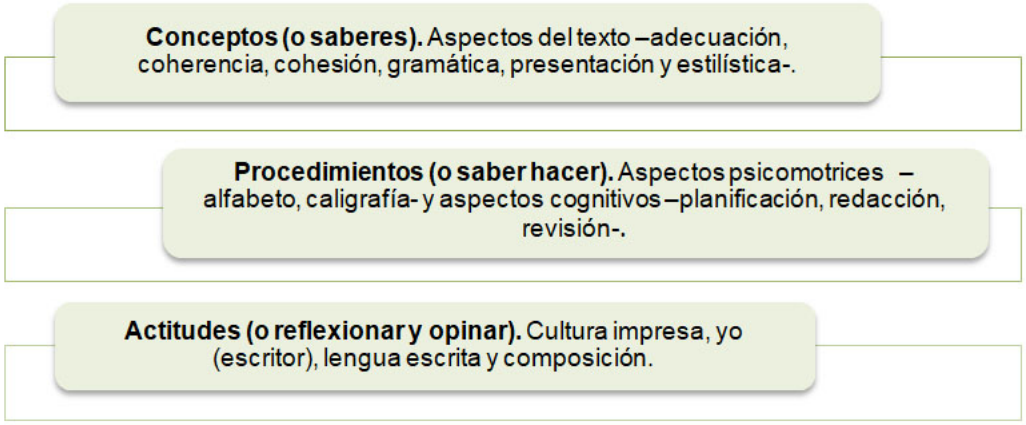
También se debe ayudar al alumno a dejar de lado la creencia de que la escritura es un acto automático de llenar una hoja en blanco con letras, no reflexionando demasiado sobre lo que escriben, pero también al maestro a que no siga con la idea de que únicamente es importante el producto final de la composición y que todos los alumnos deben seguir el mismo procedimiento de redacción (hacer un borrador, pasar en limpio sin errores de ortografía), pues esto solamente denota una carente imagen de la composición escrita donde lo que menos importa es la creación original e individualizada(Cassany, 2006b).

La expresión escrita en educación básica, debe fomentar actitudes equilibradas sobre la lengua, no alimentar prejuicios que no favorecen su desarrollo, hay que hacer saber al alumno que cualquier error es importante, que si bien se debe cuidar la ortografía, también es importante la estructura del texto, la originalidad, es decir, se debe poner el mismo énfasis en el producto acabado y en el proceso de trabajo. Se debe trabajar junto a la lectura, la escritura, siendo ésta, condición primordial en el proceso de aprendizaje:

La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y contribuyen a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que temáticas o asignaturas, son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana (Cisneros y Vega, 2011, p. 23).

Para que se pueda considerar un buen escritor (en un sentido literal), debe ser capaz de dominar una serie de habilidades y conocimientos que se agrupan en tres ejes básicos, mismos que se explican en el organizador gráfico 1.

Organizador gráfico 1. Habilidades y conocimientos para ser un buen escritor.



Fuente: elaboración con base en Cassany (1999).

Asimismo, en la tabla 1 se muestran las cuatro grandes habilidades lingüísticas y sus micro-habilidades, esto para comprender la manera en que se relacionan y complementan, así como la importancia de cada una de ellas, durante la vida escolar y fuera de ésta, para lograr la competencia comunicativa.

Tabla 1. Habilidades lingüísticas (macro y micro).

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS				
MACRO-HABILIDADES	HABLAR	ESCRIBIR	ESCUCHAR	LEER
MICROHABILIDADES	• Planificar el discurso • Conducir el discurso • Negociar el significado • Producir el texto • Aspectos no verbales	• Posición y movimientos corporales • Movimiento gráfico • Aspectos psicomotrices • Otros factores • Situación de comunicación • Hacer planes • Redactar • Revisar • Monitor	• Reconocer • Seleccionar • Interpretar • Anticipar • Inferir • Retener	• El sistema de escribir • Palabras y frases • Gramática y sintaxis • Texto y comunicación: el mensaje

Fuente: elaboración con base en Cassany (2000)

Para Cassany (2007), el problema del desarrollo de las habilidades lingüísticas radica en que el español es una realidad plurilingüe y pluricultural, existen una variedad de dialectos, en algunos lugares se convive con dos lenguas o hasta más, esto sin dejar de lado la intromisión de otros idiomas extranjeros (música, televisión), sin embargo las cuatro grandes habilidades lingüísticas y sus microhabilidades, sirven al docente para comprender la manera en que se relacionan, se complementan y la importancia de cada una de ellas, durante la vida escolar y fuera de ésta, para lograr la competencia comunicativa.

El objetivo principal de la enseñanza de la lengua materna es que el estudiante pueda utilizarla para la adquisición del conocimiento y para comunicarse de manera efectiva. A pesar de que parece obvio que la enseñanza de la lengua debe atender a mejorar las capacidades comprensivas y expresivas de los alumnos, el camino para lograrlo ha estado hasta el momento lleno de dificultades(Bustos, 2005, p.25).

Podría pensarse que lograr la competencia comunicativa y la correcta inserción del objetivo de la lengua materna se resolverá a partir de la incorporación de nuevos profesores, sin embargo, es lo contrario, las nuevas generaciones de docentes tienen igual o más problemas lingüísticos que los anteriores, entonces debe suponerse que la formación metodológica de los maestros también presenta lagunas importantes o que quizá ya es obsoleta y no existe el interés por actualizarla o incorporar nuevos métodos que contribuyan a una mejor enseñanza de la lengua. Otro factor importante es la falta de didáctica y pedagogía, algunos profesores son egresados de las facultades y tienen el conocimiento, por lo tanto, se centran más en la materia, que en la manera de vehicularla.

Antes de que se incluyera el enfoque comunicativo en planes y programas de educación básica[1], la forma de enseñar lengua y, en consecuencia, de cómo se aprendía, decía que la lengua en el aula se convertía en un conjunto de palabras con una ortografía determinada, en unas frases para analizar sintácticamente, en una cadena de sonidos a emitir de forma inteligible y expresiva, en unas palabras cargadas de antónimos y sinónimos, en listas de palabras calificables según determinados criterios, la mayoría de las veces morfológicos y, en definitiva, muy pocas veces la lengua era un elemento vivo y útil para la comunicación.

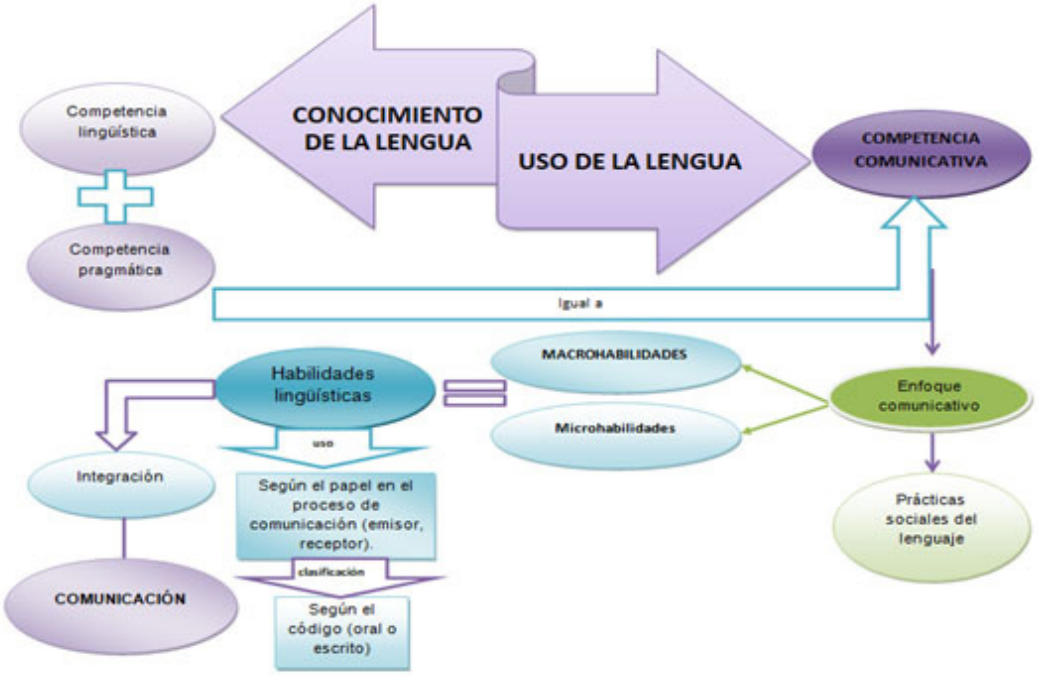
De este modo "si bien habrá que poner más énfasis en los discursos plurigestionados, a medida que el alumno crece hay que ponerle en situaciones más complejas y especiales, como las singulares. El uso del escrito como soporte oral y la reflexión se incrementan también con la edad de los aprendices"(Cassany, 2006b, p.141).

Considerando lo anterior, según Cassany (2014), los problemas eran más de enseñanza que de aprendizaje, por lo tanto, se debería fomentar el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas para el logro de la competencia comunicativa; se tenía que pensar en un cambio en los enfoques y propósitos de la enseñanza de la asignatura de Español. Sin embargo, si se revisan algunos otros textos del mismo autor, en ninguno propone que se deje de lado la or-

1 En México, a partir del año 1993, el enfoque de enseñanza cambió a comunicativo. Esta propuesta de enseñanza del lenguaje, tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa. En ella se desplaza la atención del conocimiento formal de la lengua hacia la participación en situaciones en las cuales se lee, escribe, habla o escucha para cumplir propósitos específicos con interlocutores concretos.

tografía y las reglas gramaticales por completo, al contrario, éstas, en conjunto con el uso de la lengua son lo que llevará al alumno a adquirir la competencia comunicativa, esto se explica más ampliamente en el organizador gráfico 2.

Organizador gráfico 2. Composición de la competencia comunicativa



Fuente: elaboración con base en Conocimiento y uso de la lengua de Daniel Cassany y otros, 2000.

La intención es que haya integración de todas las habilidades lingüísticas: hablar, escribir, escuchar y leer, que se conozcan y que se usen de forma simultánea, debiendo tener en cuenta que estas no funcionan aisladas, sino que se relacionan unas con otras de múltiples maneras, por lo tanto, todas son importantes y necesarias ya que el usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de emisor y receptor y aunque se distingan y estudien por separado, actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea, la comunicación.

Con lo explicado hasta ahora, queda claro que el enfoque actual es comunicativo y que, aunque el objetivo fundamental de éste, no es aprender gramática, como tal, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor, no se puede dejar de lado el conocimiento de la lengua, así que el docente deberá ingeniárselas para que se puedan desarrollar las dos competencias (lingüística y pragmática), en una misma situación de enseñanza-aprendizaje.

La importancia de la habilidad linguística

En cuanto a la frecuencia de uso y la importancia de cada habilidad lingüística, varían

notablemente según el individuo y el tipo de actividad comunicativa que lleve, no obstante, es importante recordar que la comunicación ocupa alrededor de un 80% del tiempo total de los seres humanos, ya sea en periodo de trabajo o de ocio y que la capacidad de comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas y no solamente el dominio por separado de cada una de ellas (Cassany, 2006a).

Además, la lengua tiene una dimensión social que la escuela no debe, ni puede ignorar. Haciendo referencia a Tusón (1989), las lenguas se convierten en los instrumentos de la comunicación humana y permiten transmitir el mundo de afuera y el mundo de adentro, con restricciones claro está, porque cada uno es diferente y las percepciones del entorno son matizadas.

Entonces, ¿el aprendizaje de la lengua es una cuestión que implica a todos los profesores? ¿por qué es importante el desarrollo de las habilidades lingüísticas en todas las asignaturas? Sin duda alguna, es un asunto que implica a todos los profesores, porque se debe tener en cuenta que se habla de estudiantes que no han finalizado sus aprendizajes y que aún no son autónomos, sino que están en este proceso, por lo tanto todos los profesores son maestros de lengua, todos necesitan el desarrollo y fomento de las habilidades lingüísticas para lograr la competencia específica de su asignatura.

Así mismo, todos los individuos necesitarán leer, escribir, escuchar y hablar durante toda su vida, pero no se hace referencia a la capacidad de asociar sonidos y grafías o de interpretar y utilizar un código, sino, como indica Wells (1986), a estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos en el contexto de un campo social determinado. Aquí radica la importancia de las habilidades lingüísticas, el estudio de la lengua y el fomento y desarrollo de todas éstas en el contexto escolar.

Se puede decir que las nuevas formas de escribir de los adolescentes y jóvenes llegaron como "modismos" o nuevas formas de comunicación y que, aparentemente, son producto de las "mejoras" de la sociedad, ya que tienen su fundamento en la globalización y es por eso que surge el debate acerca de si estos cambios son parte de la evolución o involución del lenguaje. Según Parrilla (2008), hay incógnitas por resolver, por ejemplo ¿si son los medios de comunicación los que influyen e imponen el cambio o son los usuarios los que lo determinan? ¿si se trata de una defensa legítima contra algo que va en detrimento del lenguaje y la comunicación entre las personas, o sencillamente, estamos ante un lenguaje que se modifica solo en sus ámbitos, por practicidad (velocidad), conveniencia (economía) y originalidad y no debe preocupar a nadie?

La realidad es que no se debe ser omiso ante esta problemática, que si bien es cierto, en el ámbito de los medios de comunicación puede deberse a todos los factores antes mencionado y pueden hasta considerarse bondades. En las instituciones educativas esto se ha vuelto un problema a estudiar y enseguida a resolver, quizá, si los adolescentes lograran -como pretenden algunos docentes de la asignatura de Español-, inferir la gramática y aplicarla en la comunicación formal, independientemente de los "modismos" o códigos que utilicen entre sus pares, no se estaría debatiendo sobre este tema, pero esto no sucede y se traslada a sus trabajos escolares, dificultando así la comunicación escrita con sus maestros y adultos con los que interactúan.

Otro argumento, según Araujo y Silvia Melo (en Parrilla, 2008), es que descartan que se trate de un mal uso del lenguaje –o distinto, para no emitir un juicio previo– en estos espacios, debido a un desconocimiento del mismo, sino de un uso deliberadamente informal, económico y creativo, con el objetivo de hacer la comunicación más expresiva, más atractiva, más flexible, más lúdica e incluso más elocuente; un uso deliberadamente coloquial, que captura algunos elementos de la oralidad y que se apropia de ellos en un proceso dinámico, creador y desafiante, revelador de una identidad efusiva que se expande en y por la comunicación.

Sin embargo, esto no se pone de manifiesto en el aula, sino todo lo contrario, la mayoría de los alumnos con los que se desarrolló el estudio, muestran un deficiente, sino es que nulo conocimiento de la competencia lingüística en expresión escrita (entendiéndose esta como el conocimiento de la lengua y todo lo que esto conlleva), por lo tanto, dificulta el desarrollo de las demás habilidades.

Por esto es que a los estudiantes de educación básica les cuesta tanto trabajo, comprender lo que leen, hilar un discurso, redactar un texto y entender lo que escuchan. Por ejemplo, en su participación en un acto cívico –aun con ensayo previo–, al leer, no son capaces de hacer énfasis en la sílaba tónica, aunque ésta tenga acento ortográfico, hacer una pausa pequeña cuando aparece una coma y una pausa un poco más larga cuando es un punto y seguido. Desconocen el significado de muchas de las palabras que leen y convierten el texto en únicamente grafías sin sentido, confunden el uso de las letras, y ni hablar de improvisar un discurso ya sea oral o escrito.

Así que, no se puede excusar la existencia de un alto porcentaje de usuarios con desconocimientos y fallas enormes en el vocabulario y la gramática en la "evolución" del lenguaje, o en el uso de los ordenadores y teléfonos móviles inteligentes –por el hecho de que cuentan con corrector de ortografía y gramática–, los docentes tienen la obligación de reflexionar sobre este tema, sus causas y posibles soluciones, si es que se quiere combatir el analfabetismo funcional que impera actualmente en la mayoría de las instituciones educativas del nivel básico.

Se debe poner en práctica el enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje, pero sin relegar el conocimiento de la lengua, es decir, fortaleciendo, la competencia comunicativa a través de la suma de la competencia lingüística (conocimiento de la lengua), más la competencia pragmática (uso de la lengua).

Referencias

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidos

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2006a). *Taller de textos*. Barcelona: Paidos.

Cassany, D. (2006b). *Reparar la escritura.* Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero.* Barcelona: Anagrama.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.

Parrilla, E. (marzo de 2008). Revista Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación. Recuperado el 04 de junio de 2019, de https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=30&articulo=30-2008-21

SEP. (1993). *Plan de estudios 1993. Educación Primaria*. México: SEP.

SEP. (2010). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica.* México: SEP.

Tusón, J. (1989). *El lujo del lenguaje.* Barcelona: Paidós.

Wells, G. (1986). *Aprender a leer y escribir.* Barcelona: Laia.

acoyauh 2020, vol. xxiv, num 63, pp. 15-27 (issn: 2395-7980) | cid Recepción: 20 enero 2020. Aprobación: 6 marzo 2020

PERSPECTIVAS

JESÚS MORALES

Docente e investigador de la Universidad de Los Andes, Venezuela
CE: *jmoralescarrero@yahoo.com*

Academic reading: a commitment to teaching at the University

Lectura académica: un compromiso de la enseñanza en la universidad

Resumen

Los aportes de la lectura, así como del pensamiento crítico son indispensables en la educación superior, especialmente para el desempeño óptimo de los estudiantes en la era del conocimiento. Uno de los propósitos de la educación universitaria ha sido desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para ingresar al conocimiento. Este pensamiento se logra sí se acrecienta en ellos su capacidad de lectura crítica, comprensión y reflexión para problematizar las ideas y los hechos, revelar intenciones e ideologías y adoptar puntos de vista, es decir, para construir conocimientos determinados propios de una comunidad académica. Ello plantea el ejercicio de una lectura crítica dentro de la universidad, que permita una interpretación y re-creación de los textos para producir nuevos conocimientos y, desarrollar una competencia lectora que implique no sólo la apropiación de la lectura literal e inferencial sino que los universitarios puedan fortalecer la competencia crítica. En tal sentido, el propósito del presente ensayo es exponer las bondades de la lectura académica como proceso que junto al pensamiento crítico propicia la enseñanza de las convenciones que definen el ingreso al saber complejo y diverso que circula en la educación superior.

Palabras clave: lectura académica, educación universitaria, aprendizaje, formación crítica, conocimiento,

Abstract

Academic benefits of reading, as well as critical thinking are crucial in higher education, especially for the optimal development of students in the knowledge era. One of the objectives of university education should be to develop critical thinking in students in order to access knowledge. This kind of thinking is reached by increasing in them their ability in critical reading, comprehension and reflection to question ideas and facts, discovering intensions and ideologies and adopting points of view, meaning, to build

specific knowledge proper academic community. They provide to consider developing critical reading skills in the college so that the students can interpret texts, recreate them, and develop the reading competence that will allow them to not only comprehend and infer the meanings from the contexts but also exhibit an inquisitive, critical attitude.In this sense, the purpose of this essay is to expose the benefits of academic reading as a process that, together with critical thinking, fosters the teaching of the conventions that define the entrance to complex and diverse knowledge that circulates in higher education.

Keywords: *academic reading, university education, learning, critical formation, knowledge*

Introducción

La lectura académica como proceso inherente al aprendizaje y al desarrollo del pensamiento, se ha consolidado para la universidad como un modo por excelencia de profundizar en la búsqueda de la verdad, en las razones que sustentan los diversos discursos y en el reconocimiento de las premisas que justifican el conocimiento científico; este cúmulo de bondades refieren a la lectura como un proceso intelectual y de resistencia a la aceptación ingenua de ideas, pues las habilidades implicadas le permiten develar intenciones y propósitos con la finalidad de construir argumentos propios.

En este sentido, leer significa disponer el pensamiento para problematizar, identificar pretensiones válidas y asumir con responsabilidad la participación en las prácticas académicas que se desarrollan en la disciplina de la que se es parte. Perspectivas actuales le atribuyen a la lectura el potencial para motivar la reflexión, el contraste de opiniones y la búsqueda de nuevos significados, como operaciones que por sus implicaciones facilitan el aprendizaje y la apropiación del saber. De este modo, leer en la actualidad, además de asociarse con la búsqueda de significado y el aprendizaje, también según Daros (2009) es un proceso que permite "la capacidad para distinguir, para crear relaciones, para generar sistemas de comprensión y de operación sobre el conocimiento" (p. 5).

Para la pedagogía crítica, la lectura académica constituye un proceso capaz de transformar las relaciones impositivas y jerárquicas que dominan al mundo, pues quien logra interactuar significativamente con el conocimiento, está en capacidad de evitar la reproducción de ideas y, por el contrario, construir y resignificar su realidad de manera autónoma. Estas premisas indican que, la lectura se encuentra asociada con la emancipación del pensamiento, la liberación del ser y la actuación reflexiva frente al saber que se imparte en el escenario universitario.

Por ende, la lectura en la universidad representa un modo para motivar la construcción del saber fundamentado, para lo cual, se vale de operaciones mentales que, además de potenciar el pensamiento, favorecen el accionar práctico del sujeto en el contexto en el que hace vida; estas maneras de actuar con la información refieren a habilidades cognitivas como: el análisis y la comprensión de premisas, a la integración de planteamientos aislados, a la aportación de conclusiones y elaboración de generalizaciones. Todo esto indica, que leer es interactuar con la información implícita y definir los criterios de validez que la sustentan, en un intento por dilucidar el carácter susceptible de crítica y ausencia de credibilidad.

En atención a estas premisas, el ensayo que se presenta a continuación, tiene como propósito exponer las bondades de la lectura académica y sus implicaciones en la activación

de las habilidades del pensamiento superior; el cual, por su importancia, se ha convertido para los procesos educativos, en un modo de pensamiento que propicia la valoración, resignificación y construcción autónoma del mundo como propósitos de la pedagogía crítica, así como la búsqueda de explicaciones e interpretaciones propias a partir de las cuales propiciar que el sujeto demuestre sus competencias críticas y la disposición para aprender significativamente; pero además, resolver problemas y tomar decisiones con rigurosidad a través del uso práctico del conocimiento científico.

Lectura académica en la Universidad

Los cambios vertiginosos y las recurrentes transformaciones que experimentan los procesos educativos, han derivado en la construcción de conocimiento complejo y diverso, como características que demandan de la enseñanza un giro significativo que responda efectivamente a exigencias académicas de la universidad. Es así que operaciones como: reflexionar, problematizar e identificar elementos a partir de los cuales atribuirle sentido a la realidad, ha sido incluida como actividades de la mente que potencian el pensamiento (Morín, 2009; Morales, 2018a; Pérez y Rincón, 2013). Estas operaciones para el que se forma en la universidad, se encuentran asociadas al aprendizaje y a la profundización científica sobre las tramas de significado y cuerpos teóricos, con los que el estudiante deberá ser capaz de dialogar y producir construcciones propias que le ayuden a ingresar a contenidos más densos.

Para Reale (2016) la universidad constituye para la mayoría de los estudiantes un desafío, pues sus cometidos exigen habituarse a nuevas formas de aprender, a procesos de la familiarización con los contenidos que requieren "modos de razonamiento y pensamiento de los que depende su ingreso al conocimiento retórico y a las convenciones que rigen las prácticas comunicativas" (p. 7). Estas demandas confirman que, aprender en la universidad constituye un proceso cognitivo que involucra operaciones complejas como: la capacidad para analizar, evaluar estratégicamente e interpretar críticamente la información que circula en las disciplinas, y de lo que resulta su formación competitiva.

Por tal motivo, la educación superior en la actualidad ha enfocado sus esfuerzos en promover situaciones en las que el estudiante logre elaborar conjeturas (Daros, 2009) criticar y volver el pensamiento para distinguir ideas importantes a partir de las cuales sustanciar su propio conocimiento de manera situada, práctica y experiencial (Díaz, 2006), pero además y según expone Hawes (2003) ser capaz de "construir una voz propia para discutir diversos temas" (p. 41). Esto puede interpretarse como la posibilidad de establecer un diálogo verdadero, competente y profundo con el conocimiento, teniendo como cometidos el aprendizaje y la formación intelectual (Álvarez y López, 2017; Bustos, y et al, 2017; Carlino, 2005; Domínguez, 2016; Fons, 2006; Morales, 2020a).

En atención a las condiciones académicas y sociales, el sistema universitario ha realizado ajustes importantes para propiciar el acercamiento al saber científico, promocionando la lectura en las disciplinas, el uso de la criticidad y del pensamiento crítico (Lipman, 1998; López, 2012; Pérez y Hospital, 2014) como medios poderosos que según expone Ulloa, Crispín y López (s/f) propicien el "seleccionar, interpretar, asimilar, procesar y finalmente ex-

presar con claridad sus propios conocimientos" (p.1). Esto implícitamente refiere, al manejo de habilidades cognitivas que le cooperen al estudiante en la tarea de aprender mediante la valoración de posturas científicas, la búsqueda de sentido y la deducción de planteamientos como expresiones de un pensamiento elaborado, autónomo e independiente (Sánchez, 2013).

Lo expuesto implica que en el nivel universitario, leer y pensar en modo crítico constituyen procesos relacionados con el aprendizaje significativo que permiten profundizar en grandes cúmulos de conocimiento (Morales, 2017), de los cuales se vale el estudiante para elaborar construcciones científicas y explicaciones propias sobre la realidad, pero además, demostrar su posición autónoma, reflexiva, analítica y comprometida con su proceso formativo, el cual demanda disponer sus competencias y habilidades críticas para participar responsable y coherentemente en la producción de ideas innovadoras y en aportes relevantes para su disciplina (Iturra, 2015; Morales, 2020); esto según Hawes (2003) se entiende como el accionar crítico que posibilite para "comprender, evaluar, ponderar y proponer nuevas vías de acción alternativas" (p. 12).

Lograr tales cometidos exige de la educación universitaria, la creación de situaciones de aprendizaje en las que el estudiante desarrolle su "capacidad para reflexionar, distinguir, para crear relaciones y generar sistemas de comprensión" (Daros, 2009, p. 6). Se entiende entonces, que la interacción significativa con el conocimiento involucra, entre otras competencias, manejar cúmulos informativos complejos, a partir de los cuales realizar "explicaciones profundas, relaciones entre hechos, inferencias de espacio y tiempo, así como la elaboración de hipótesis como parte del proceso activo e intelectual de construcción de significados" (p. 42).

Desde la perspectiva de Lerner (1995) la lectura en educación superior permite que el lector no solo explore nuevas formas de ver el conocimiento, sino "adentrase en mundos posibles, indagar sobre la realidad para comprenderla, distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir" (p. 1). Esta mirada sobre la lectura crítica refiere que parte de sus propósitos se enfocan en propiciar la interacción con el conocimiento, como el proceso que potencia en el estudiante su interés así como la actitud abierta y flexible para identificar múltiples interpretaciones que amplíen su posición frente a una realidad sometida al cambio y a la transformación recurrente.

Este compromiso cognitivo implica entre otras cosas, la reconstrucción y resignificación del mundo, la construcción reflexiva y abstracta de su experiencia y la disposición del pensamiento para destrabar los reduccionismos, como condiciones demandan el uso y la integración de conocimiento acumulado a partir del cual manejar con mayor facilidad: los propósitos de los contenidos, las falencias y aportaciones que definen su propio proceso de aprendizaje. Para la teoría crítica de la educación, la lectura académica persigue objetivos importantes como: identificar lo no dicho en los discursos, definir contradicciones y el rompimiento con las explicaciones únicas y exclusivas.

Según Giroux (2008) estas pretensiones procuran la formación de ciudadanos capaces de "convertirse en agentes críticos que cuestionen y discutan, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis y el

sentido común, con el propósito de establecer relaciones coherentes entre su aprendizaje y los cambios sociales" (p. 17). Este actitud crítica refiere a la promoción de la reconstrucción del saber como habilidad inherente al pensamiento de orden superior, que exige el manejo de criterios para profundizar racional y sensiblemente en las tramas teóricas y sociales, que se imponen como unidades complejas de significado que necesitan ser comprendidas para cuenta de su funcionamiento y repercusiones (Lipman, 1998).

Esta afirmación refiere a la responsabilidad del lector, quien debe asumir posición analítica frente al conocimiento (Morales, 2019) a través del manejo de habilidades que posibiliten el ingreso a los significados, a los entramados teóricos y a los propósitos reales de los autores, como elementos que por su importancia favorecen la actuación racional y sortear la dominación ideológica, pretensiones que una vez resueltas dan cuenta de su compromiso académico y social. Para Daros (2009) esta actitud frente al conocimiento refiere al potencial de la lectura para elaborar abstracciones, adquirir información y usarla en su proceder social, poniendo en evidencia su vigencia y actualidad como requisitos que invitan a "destrabar los reduccionismos de las teorías" (p. 6).

En consecuencia, la educación universitaria por el elevado compromiso con la academia y la sociedad, plantea la inserción del sujeto en actividades situadas de lectura que posibiliten el desarrollo de un pensamiento más elaborado, capaz de problematizar, redefinir y resignificar los procesos de cambio y transformación que se derivan de las relaciones sociales. Vale decir que, el lector es visto como constructor responsable de conocimiento, quien debido a su experticia lógica y rigurosa le es posible explicar fenómenos complejos valiéndose de referentes teóricos y conceptuales como insumos para fundamentar sus propios pronunciamientos. Todo esto para Reale (2016) constituyen requerimientos que instan al lector a "desarrollar y consolidar hábitos de lectura que le permitan analizar los textos de manera crítica, poder distinguir las fuentes valiosas de aquellas que no son significativas e interpretar problemas a la luz de diferentes miradas teóricas" (p. 9).

En tal sentido, la lectura académica es considerada como el proceso que conduce a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, con el potencial cognitivo para estructurar maneras particulares de evaluar y comprender de los contenidos manejados en la universidad. De allí, el inminente fomento de actividades de aprendizaje en las que se integre el uso de la lectura académica como medio para insertar al estudiante en los modos de pensar, de expresar las ideas y de organizar el conocimiento, convenciones estas que por su importancia se hacen necesarias para participar dentro de las prácticas propias de cada disciplina.

Esta formación ciudadana mediada por lectura, exige que el estudiante asuma con autonomía su condición de intérprete, capaz de examinar con rigurosidad los propósitos que subyacen en todo texto científico y que demandan el despliegue de competencias críticas para trascender en la deducción de tramas teóricas a las cuales adjudicarle sentido y aplicabilidad en el proceso de comprensión de la realidad. En palabras de Lerner (1995) esta disposición para reflexionar implica no solo la interacción significativa con el saber, sino el despliegue de habilidades del pensamiento superior (Lipman, 1998) que le cooperen al lector en el establecimiento de diálogos profundos, capacidad

para problematizar (Freire, 2004) el manejo de la inferencia como medio para sortear la complejidad, así como los aspectos que adolecen de credibilidad y sentido lógico.

Al respecto, la pedagogía crítica plantea que la lectura como proceso reflexivo y liberador, contribuye con el desarrollo de actitudes ciudadanas vinculadas con la participación social, el reconocimiento de su posición en el mundo y el descubrimiento de sus atribuciones como agente activo, sobre el que recae la co-responsabilidad de transformar su entorno mediante la construcción competitiva de nuevas alternativas de vida que garanticen el bienestar colectivo. Este sentido de ciudadanía refiere a la vez, a un cúmulo de habilidades sociales que definen el proceder democrático, el respeto por la libertad y el pluralismo, como expresiones de pensamiento crítico que rechazan los dogmatismos y, en su lugar, procuran la inclusión y el reconocimiento del otro.

Para Lipman (2016) la lectura le aporta a la formación ciudadana, por cuanto coadyuva con el fortalecimiento de la sensibilidad hacia lo social, pues flexibiliza el pensamiento posibilitando que el sujeto se involucre en "sistemas de participación y se inserte en la toma de decisiones razonables para el bien común; esta razonabilidad permite deliberar sobre decisiones públicas de manera autocorrectiva, atendiendo los derechos e intereses de los demás tanto como los propios" (p. 12). Esta actitud de co-responsabilidad con lo colectivo es el resultado de la educación del pensamiento y de la capacidad para motivar cambios positivos, rehacer y mejorar constantemente las condiciones propias de convivencia.

Se puede afirmar entonces, que el acercamiento efectivo al conocimiento se erige como una estrategia para explorar la diversidad cultural, las prácticas sociales y las formas de pensamiento que se dan en un contexto determinado; requerimientos que aluden a la educación universitaria como el proceso encargado según Lerner (1995) de otorgarle "carta de ciudadanía al ser humano mediante la apropiación de las bondades de la cultura escrita" (p. 1). Lo anterior exige de la praxis educativa, la inserción en experiencias situadas (Díaz, 2006; Morales, 2016) pertinentes, controversiales y significativas que motiven en el estudiante el desarrollo de competencias críticas y argumentativas, en torno a las cuales elaborar por sí mismo planteamientos en los que ejercite el uso del razonamiento objetivo y riguroso que derive en aportaciones, interpretaciones y explicaciones de los fenómenos que emergen de la dinámica social.

En atención a los planteamientos de la lectura crítica, esta intervención docente debe involucrar la práctica recurrente y sistemática de lecturas guiadas, que orienten al lector en el proceso de identificar y apropiarse de las formas discursivas, que en el nivel superior se caracterizan fundamentalmente por el ir y venir entre lo argumentativo, lo explicativo y lo expositivo (Arnaux, Di Stefano y Pereira, 2002). En otras palabras, la lectura académica involucra operaciones mentales que le permiten al lector comprender la prevalencia de formas discursivas en los textos de consulta; esta condición indica que ingresar a la comunicación científica exige el manejo y la apropiación de las convenciones y prácticas que las comunidades especializadas utilizan para producir y organizar el saber.

Ello según Fons (2006) quien hace referencia a las exigencias que impone leer en la educación superior, propone que el estudiante debe ser capaz de "leer textos ajustados a las

restricciones que impone cada situación comunicativa, a fin de que vayan aprendiendo progresivamente las características formales de cada uno de ellos ya sea una noticia, una definición, una carta, una narración" (p. 5).Se trata entonces, de orientar al lector para adopte una actitud flexible y a la vez rigurosa para determinar el uso social y las maneras cómo el conocimiento según sus fines y propósitos es producido, demandándole que realice ajustes en su funcionamiento cognitivo de modo que logre deducir lo que realmente resulta significativo y le aporta a su proceso de aprendizaje.

Para Arnaux, Di Stefano y Pereira (2002) coinciden en afirmar, que la lectura académica requiere la apropiación de las convenciones y formalidades que caracterizan a los textos académicos, entre las que destacan "el predominio de secuencias discursivas cargadas de profundo razonamiento y rigurosidad, con especial predominio de la argumentación y la exposición; lo que amerita la integración activa de ideas como operación mental indispensable el alcance de habilidades expositivo-explicativas y argumentativas" (p. 27).

Por su parte, Konrr (2010) refiriéndose a la lectura de textos académicos deja entrever algunas estrategias que el lector universitario debe manejar, atendiendo especialmente a las condiciones propias de los géneros. Para ello, propone lo siguiente:

1. El lector en su primer acercamiento al texto científico, deberá identificar el objeto o intencionalidad del mismo. Para lograrlo es importante que tenga claro que, los textos académicos cuentan con múltiples propósitos entre los que precisan: explicar, narrar y mostrar una posición argumentada o, hacer confluyan todas para desarrollar el tema que desea comunicar.
2. El manejo de los elementos estructurales representa condición fundamental, pues dependiendo del género podrá ubicar los apartados en los que se muestran: un recorrido introductorio sobre el problema o tema a desarrollar, los estudios previos o antecedentes históricos, el cuerpo argumentativo o expositivo-explicativo en el que se analiza o desarrolla el tema en profundidad y, las consideraciones finales que recogen las apreciaciones a las que llegó el autor.
3. En el caso de los textos explicativos, la autora propone que se debe conseguir respuesta a las siguientes interrogantes: ¿de qué trata el texto? ¿cuál es la temática abordada? ¿qué aspectos del tema se desarrollan? ¿qué postura asume? ¿de qué argumentos se vale el autor para defender su tesis?
4. La identificación de los ejes temáticos o subtemas le permite al lector precisar las categorías en que se distribuye o subdivide el autor la organización de su disertación.
5. A partir de estas operaciones, el lector debe ser capaz de integrar ideas, de sintetizar y construir opiniones propias en las que demuestre su posición académica. Esto significa según Daros (2009) lograr "la construcción de un sistema de conocimientos organizado, de generalizaciones y de afirmaciones sustentadas en la credibilidad y rigurosidad" (p. 11).

A lo anterior, Camps y Castelló (2013) hacen referencia a los textos académicos y su uso en la educación universitaria, manifiestan que el estudiante como agente activo debe atender a ciertas condiciones y características que los diferencian, entre las que se destacan: su estructuración, organización y presentación, entendidos como aspectos que deben recono-

cerse con el propósito de identificar la manera cómo cada comunidad científica construye, transmite y socializa sus propias producciones de conocimiento.

Al respecto, otras posiciones sobre este aspecto proponen que, en la lectura de textos científicos entra en juego el uso de la criticidad como una manera de ingresar a las relaciones que los autores entretejen en sus discursos y, que responden a convenciones establecidas que determinan la forma que cada comunidad especializada usa para transmitir el saber (Morales, 2018b; Tolchinsky, 2014). Cabe destacar, refiriéndonos al desarrollo de la criticidad como propósito del quehacer docente, que su significativa operatividad implica insertar al lector en el uso de la reflexión profunda, de la capacidad para construir juicios críticos así como lograr la distinción entre argumentos veraces y los que por la debilidad de sus premisas adolecen de veracidad.

En palabras de Arenas (s/f) la lectura de los textos académicos demanda del estudiante "una capacidad discursiva, lógica y analítica que le permitirá acceder a diversos tipos de textos en los que se requiera identificar, contrastar, abstraer, analogar, inferir, criticar, argumentar, contra-argumentar e integrar los saberes aportados por otras áreas del conocimiento relacionadas" (p. 2). Esta actitud irreverente refiere según la pedagogía crítica, a la disposición del pensamiento para trascender del juicio a la formulación de críticas sólidas y susceptibles de verificación.

Propuestas actuales indican, que la lectura de los textos académicos requiere la apropiación de las prácticas y convenciones que cada comunidad científica ha pautado para elaborar sus producciones discursivas; esto exige la participación de docentes comprometidos que guíen progresivamente aprendizaje y la consolidación de estas prácticas académicas propias de la universidad. Leer académicamente es entonces, un proceso mediante el cual, el docente logra la interacción y el diálogo significativo con el verdadero sentido de las ideas, con las relaciones articuladas en los discursos y con los conocimientos sistematizados por los autores, a los que solo es posible ingresar con una actitud crítica que: deduzca propósitos, intenciones, contradicciones y la validez de las conclusiones.

Por su parte, Serna y Díaz (2015) proponen que leer los géneros académicos le permite al sujeto desarrollar procesos comprensivos profundos entre los que destacan "el identificar las voces del autor, apreciar las maneras como se introducen las voces de terceros para sustentar su propio discurso, identificar los estilos directos e indirectos y las mezclas de estilos, la apropiación y el aprendizaje de terminología" (p. 175). Lo dicho desde la lectura crítica representa un aporte valioso, que le permite al lector interactuar con la información y entender la manera cómo se organiza, estructura y articulan las premisas e ideas en el discurso académico, así como comprender cómo se presenta la información a lo interno de cada género (Arnaux, Di Stefano, y Pereira, 2002).

De este modo, la lectura de los géneros académicos le permite al estudiante construir significativamente su propio proceso de aprendizaje en lo que respecta a propiedades tales como: la coherencia, la claridad, la organización de los contenidos y las secuencias discursivas; esto implica desplegar el uso de habilidades propias del pensamiento y de estrategias que favorezcan la elaboración de interpretaciones, de ideas y de nuevos planteamientos al conocimiento científico.

En este sentido, la lectura académica se entiende como un proceso cognitivo que facilita la construcción de discursos alternativos y puntos de vista personales a partir de la valoración profunda del saber, condiciones que definen su posición crítica desde la cual elaborar afirmaciones relevantes y pertinentes que den cuenta de su modo de pensar acucioso y autónomo. Esto refiere, entonces, a un proceso complejo que le permite al lector identificar elementos implícitos, realizar generalizaciones y valorar la veracidad de la información con la que interactúa y, de la que toma elementos teóricos y conceptuales en función de los cuales resignificar el mundo y asumir una postura objetiva sobre lo que recurrentemente emerge de la realidad, de los cambios y de los problemas que hacen parte o se vinculan con su objeto de estudio.

Desde los postulados del pensamiento crítico, lo anterior requiere de procesos de enseñanza pertinentes, situados y contextualizados (Díaz, 2006), que motiven en el lector el desarrollo de aprendizajes significativos; actividad para la que es fundamental que se le integre en la revisión de contenidos informativos propios de su realidad que le faciliten problematizar, derivar relaciones, construir hipótesis y según exponen Oliveras y Sanmartí (2009) el "ver un problema desde puntos de vista alternativos, plantear nuevas preguntas y posibles soluciones, y planificar estrategias para investigar" (p. 234).

Se trata de guiar al estudiante para que se apropie de complejos y diversos cúmulos de conocimiento desde los que logre interpretar el mundo, encontrar razones y evidencias que le lleven a la construcción objetiva de ideas propias; al respecto, las apreciaciones de pedagogía crítica sobre la lectura, la entienden como un proceso capaz de desarrollar no solo competencias y habilidades cognitivas, sino de sensibilizar de modo tal que el lector asuma el compromiso social y su rol como agente reflexivo, participativo y autónomo, cualidades que por sus implicaciones le permitirán accionar transformando su propia realidad.

De esta manera, la lectura en el contexto universitario apunta hacia la promoción de habilidades del pensamiento (Lipman, 1998) que motiven y hagan posible la elaboración activa de opiniones propias, de puntos de vista coherentes, de la identificación de relaciones causales y de alternativas con el potencial para mostrar otras formas de entender los problemas, situaciones y contenidos impartidos en el contexto universitario; esto refiere al uso de la lectura como proceso cognitivo que permite inferir significados, reconocer datos valiosos y pertinentes que le cooperen con la construcción de afirmaciones sólidas, ciertas y creíbles, condiciones que le vienen dadas a través del manejo objetivo de argumentos e ideas no solo de fuentes fidedignas, sino como el resultado de procesos intelectuales acuciosos y profundos (Morales, 2018a).

En atención a lo expuesto, la lectura académica debe entenderse como un proceso al servicio del pensamiento racional, de la reflexión crítica y la construcción de conocimiento fundamentado en criterios, operaciones mentales de las que depende no solo la formación responsable sino la toma de posición frente a una realidad sometida a cambios recurrentes. En otras palabras, apropiarse del conocimiento en el nivel universitario, exige del sujeto disponer su pensamiento para dilucidar la fuerza de los argumentos propuestos, deducir contenidos valiosos para su aprendizaje y fortalecer su sentido crítico para formular conclusiones

veraces y creíbles (Morales, 2020 b).

Para la pedagogía crítica, lo anterior indica que la lectura además de favorecer el ingreso al conocimiento científico, también posibilita la activación de habilidades cognitivas como: la explicación, la interpretación, el problematizar y refutar las ideas con autonomía; es decir que, leer en la universidad no es más integrarse activamente en un diálogo profundo con el saber, con los planteamientos y las pretensiones de los argumentos utilizados por los autores, con el propósito de desvelar posiciones que sometidas al pensamiento crítico y reflexivo se confirman o dejan de ser ciertas.

En otro orden de ideas, la lectura puede entenderse como un modo por excelencia de reconstruir el conocimiento científico, de posicionarse con actitud crítica para rechazar los dogmatismos, las verdades parciales y las certezas relativas, es decir, el carácter falible y posiblemente incompleto de las posturas académicas para explicar, describir y reflejar un mundo sometido al cambio. Leer es entonces, un proceso intelectual y constructivo que busca resignificar el saber, pero además, identificar los elementos que dentro de la diversidad de posturas permiten entretejer razonamientos en los que se organice, comprenda y haga manejable el mundo con su dinamismo.

Todo este cúmulo de bondades de la lectura, indican que su potencial no solo es la formación para enfrentar competitivamente los desafíos, sino cooperar con la activación de las habilidades del pensamiento mediante las cuales dilucidar la calidad del conocimiento con el que se dialoga, y del que depende que se den procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades críticas que propicie la actuación en el campo disciplinar; es decir, develar lo confuso, comprender situaciones y profundizar sobre los elementos que componen un problema. Estos cometidos como propósitos de la educación, plantean la adopción de prácticas lectoras mediadas por la interacción (docente-texto-lector) y el acompañamiento que propicie la transformación del aula en un escenario para la investigación, el debate y la deliberación crítica, altamente reflexiva y respetuosa, en la que todos sus actores construyan juicios razonables (Lipman, 1998; Morales, 2016).

Lo anterior refiere a la necesidad de familiarizar al lector con los diversos formatos como se comunica la información científica, pues los avances tecnológicos y la producción masiva de conocimiento demanda entre otras cosas: la identificación de fuentes confiables y veraces, localización de sitios web, portales informativos actualizados y oficiales, así como las diversas maneras como el saber se socializa. Sayas (s/f) refiriéndose a la lectura en la web indica "se trata de movilizarse entre un cúmulo de fragmentos textuales vinculados entre sí de tal modo que las unidades pueden leer en orden distinto permitiendo así que los lectores accedan a la información siguiendo diferentes rutas" (p.2).

Acercar a estas particularidades significa formar con pertinencia y atención a las demandas socioeducativas actuales, que invitan a reformular las prácticas tradicionales enfocadas en el texto en formato físico, y propiciar que el lector incursione en el uso de buscadores especializados que sometidos a valoración crítica le indiquen al lector su veracidad y la rigurosidad científica con la que abordan determinadas temáticas de interés específico. Esto demanda involucrar la alfabetización digital que favorezca el aprendizaje de los conocimientos tecnológicos para buscar, clasificar y jerarquizar la información en atención a criterios como: con-

tenidos temáticos, organización cronológica y avances recientes.

Lo anterior debe complementarse con enseñanza de prácticas lectoras que promuevan la apropiación de conceptos y definiciones, pero que además, involucre las bondades del pensamiento inferencial, entre las cuales se precisan: la deducción de supuestos y la identificación de posturas subyacentes a través de la integración de los conocimientos previos y de las representaciones mentales; finalmente, las intervenciones que procuran formar ciudadanos reflexivos, deben motivar que el lector objete posturas científicas, confronte planteamientos y formule opiniones que demuestren sus competencias críticas enfrentar las imposiciones ideológicas así como las posturas dogmáticas que procuran erigirse como verdades absolutas (Freire, 2004; López, 2012; Morales, 2017).

Para Reale (2016) la lectura en la universidad supone que el estudiante sea capaz de trascender el contenido de las ideas, para elaborar significados novedosos con la ayuda del pensamiento; de que proponga a la lectura un punto de vista cognitivo, como un proceso que persigue comprender un texto académico mediante el despliegue de operaciones como "la identificación de destinatarios, propósitos y contextos en los que se produce la información; esto significa disponer el pensamiento para analizar e interpretar críticamente, distinguir, sostener y refutar puntos de vista, como operaciones de las que depende producir nuevas ideas" (p. 8).

Para Ibáñez y González (2017) la lectura en la universidad debe propiciar la promoción de competencias críticas y el uso de habilidades cognitivas que le cooperen al lector el proceso de dialogar significativamente con el conocimiento, así como enfrentar de manera exitosa las tareas y demandas académicas de las que depende en mayor o menor medida el aprendizaje de nuevas ideas, la resignificación de sus experiencias y la activación de operaciones epistémicas; que le ayuden a trascender los obstáculos que se imponen en tiempos de complejidad en los que emergen posiciones diversas y saberes contrapuestos que demandan actitudes reflexivas, modos de pensamiento capaces de adaptarse al cambio y capacidad para adoptar nuevas interpretaciones que vienen a complementar la comprensión de la vida social.

En síntesis, el aprendizaje en la universidad se encuentra en la lectura académica una práctica que favorece la formación integral, al potenciar en el estudiante operaciones del pensamiento que favorecen la construcción activa de conocimiento y la apropiación de las convenciones discursivas específicas de su disciplina. Además, en tiempos donde la complejidad y el cambio permean la producción de conocimiento, la lectura se erige como un proceso intelectual que coopera con la búsqueda de la verdad mediante el manejo de la criticidad y la profundidad analítica; este proceder implica que el lector active las habilidades del pensamiento crítico para deducir lo útil, creíble y verificable de lo que no lo es.

Conclusiones

El ingreso a la universidad no deja de entenderse como uno de los momentos cruciales a los que se enfrenta el estudiante; esto en parte se debe a que su participación en este escenario exige la incursión en prácticas académicas y discursivas, para las cuales es necesario el desarrollo de competencias críticas y la disposición del pensamiento para sortear los entramados teóricos que producen sus comunidades científicas en las que deberá integrarse, afiliarse y participar.

Lo anterior indica, que la lectura académica constituye un proceso cognitivo y social que le permite al sujeto dialogar con la información, formular preguntas, identificar planteamientos teórico-conceptuales, definir elementos ideológicos y propósitos implícitos que favorecen el aprendizaje y la construcción de significados. Este cúmulo de operaciones mentales refiere a la lectura como proceso activo, que permite ampliar la forma de ver el conocimiento, debido a que permite explorar otras miradas y refutar las existentes como actitudes apuntan a su sentido crítico, a su capacidad para reflexionar y deseo recurrente de enriquecer su modo de ver la realidad de la que es parte.

Leer en la universidad implica entre otras cosas, buscar hallazgos sobre los cuales soportar sus opiniones personales, elaborar aportes propios y posicionarse académicamente con rigurosidad; esta disposición no es más que el resultado de su competencia crítica para problematizar, identificar similitudes en posturas divergentes y establecer vínculos, como operaciones de las que depende la deducción de relaciones, explicaciones y principios que definen su ingreso al conocimiento científico.

Es importante precisar como sugerencia a la praxis educativa que gira en torno a la enseñanza de la lectura, la necesidad de motivar la revisión de fuentes de diversa índole con el propósito de desarrollar competencias investigativas que soportadas en la revisión crítica y rigurosa de información (en formatos digitales y convencionales) cooperen con la formación pertinente del lector universitario, al posibilitarle el despliegue de destrezas para explorar en portales científicos que por su calidad académica, actualidad y credibilidad permiten la construcción sólida de nuevas aportaciones y el aprendizaje significativo.

En suma, la lectura académica constituye un desafío que debe enfrentar el estudiante a través de la mediación del docente, quien deberá acompañarle en el aprendizaje y la comprensión de las tramas teóricas, prácticas discursivas y modos como produce el saber en la universidad. Esto demanda el desarrollo de habilidades del pensamiento superior, que le ayuden al lector novato a: inferir, elaborar razonamientos, generalizaciones e integrar ideas, desde las cuales resignificar el conocimiento con el que interactúa y que se constituye en fundamento para comunicarse dentro de su campo disciplinar.

Referencias

Álvarez, Y y López, E. (2017). *La lectura en la enseñanza universitaria.* Rev. Ciencias Médicas de Pinar del Río. mayo-junio, 2017; vol 21(3), pp.386-398.

Arenas, S. (s/f). *Criterios generales para el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos escritos académicos*. Universidad Nacional, pp. 1-10.

Arnaux, E., Di Stefano, M y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad.* Buenos Aires: Eudeba.

Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., y Calfual, K. (2017). *Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria*. Ocnos, 16(1), pp.89-106.

Camps, A y Castelló, M. (2013). *La escritura académica en la universidad*. Revista de Docencia Universitaria Vol.11 (1), enero- abril 2013, pp.17- 36.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.

Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo.* Argentina: Editorial RICE.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: Editores Mc Graw Hill.

Domínguez, I. (2016). *Aproximaciones al enfoque sociocultural de la lectura y su comprensión*. Revista electrónica científico-pedagógica No.1, enero-abril, Año 2016. Disponible: http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/attachments/article/277/Aproximaciones%20al%20enfoque%20sociocultural%20de%20la%20lectura%20y%20su%20comprensi%C3%B3n.

pdf

Fons, M. (2006). *Enseñar a leer para vivir.* Universidad de Barcelona.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Giroux, H. (2008). *Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.

Hawes, J. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria.* Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Disponible http://www.pregrado.utalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Pensamiento%20Critico%20en%20la%20Formacion%20Universitaria.pdf

Ibáñez, R y González, C. (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso.

Iturra, C. (2015). *La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entreprofesores calificados como básicos o como competentes.* Revista Javeriana, 14(2), pp. 535-548.

Konrr, P. (2010). *Estrategias para el abordaje de textos. Material didáctico de apoyo a la enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad Nacional del General Sarmiento.

Lerner, D. (1995). *¿Es posible leer en la escuela? Lectura y vida*, pp. 1-25.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento y educación.* Madrid: Ediciones La Torre.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación.* Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

López, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e Investigación, Año XXXVII enero/diciembre, 2012, N° 22, pp. 41-60.

Morales, J. (2016). *Lectura en ciencias sociales*. Revista Kaleidoscopio, Vol.13, N° 26, junio-diciembre, pp.32-39.

Morales, J. (2017). *Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales*. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior. Vol. 8(2) julio-diciembre, pp. 265- 282.

Morales, J. (2018a). E*l enfoque sociocultural de la lectura y sus implicaciones pedagógicas en la actualidad.* Disponible http://201.249.74.131/pasion/index.php/95-edicion-14/226-el-enfoque-sociocultural-de-la-lectura-y-sus-implicaciones-pedagogicas-en-la-actualidad

Morales, J. (2018 b). *Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2018, 7(2), pp.175-192. Disponible https://revistas.uam.es/riejs/article/download/10311/10412

Morales, J. (2019). *Argumentación: algunas aproximaciones sobre su importancia para el que se inicia en estudios jurídicos*. Sinergias educativas, Vol 4, No. 2, julio-diciembre 2019, pp. 1–16.

Morales, J. (2020a). *Leer en la universidad: algunas reflexiones para mejorar su práctica.* Revista la Pasión del Saber, N° 17, enero-julio 2020, pp. 1-22.

Morales, J. (2020b). *Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa.* Revista Conrado, 16(74), 3-.10.

Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo.* México: Editorial Gedisa.

Oliveras, B y Sanmartí, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico.* Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible http://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat.neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf

Pérez, A., y Rincón G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, D,. y Hospital, J. (2014). *La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado.* Revista Entramados - Educación Y Sociedad, pp. 313- 321.

Reale, A. (2016). *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales: Procesos y estrategias.* Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Publicaciones Ciencias Sociales.

Sánchez, L. (2013). *La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural.* Editorial Universidad Don Bosco. Disponible http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11715/469/1/La%20comprension%20lectora.pdf

Sayas, F. (s/f). *Lectura en la red.* Ministerio de Educación-Gobierno Español. Leer.es, pp.1-5.

Serna, J., y Díaz, J. (2015). *Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia.* Cuadernos de Lingüística Hispánica, 25, pp.165-180.

Ulloa, J y et al. (s/f). *La lectura y la escritura ¿se deben aprender en la universidad?* Programa de Formación de Académicos. N° 10, pp.1-7.

Tolchinsky, L. (dir). (2014). *Escritura académica.*Cuadernos de docencia universitaria. Barcelona: Ediciones Octaedro.

acoyauh 2020, vol. xxiv, num 63, pp. 28-34 (issn: 2395-7980) | cid Recepción: 11 octubre 2019. Aprobación: 12 diciembre 2019

QUEHACER EDUCATIVO

RENZO EDUARDO HERRERA MENDOZA
HOMERO ALAN ESTRADA HERNÁNDEZ
MARTA MANUELA LÓPEZ CRUZ

Profesores e investigadores del Centro de Investigación y Docencia
renzo.herrera@cid.edu.mx | homero.estrada@cid.edu.mx | marta.lopez@cid.edu.mx

Recrea project, recovery of work experiences with a graduate group

Proyecto Recrea: recuperación de experiencias de trabajo con un grupo de posgrado

Resumen

En el presente documento se describen los resultados obtenidos al incorporar estrategias del proyecto Recrea (Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje) dentro de un programa de posgrado, dirigido a docentes de educación básica en servicio, concretamente en las materias que componen el eje de investigación, donde los estudiantes desarrollan su trabajo de tesis. Dichos resultados fueron obtenidos mediante el rescate de los testimonios de los propios estudiantes expresados en el ejercicio de la autoevaluación al final de cada periodo cursado. De su análisis se identificaron cuatro categorías: 1) la preocupación y el estrés, 2) la disposición de tiempo para desarrollar el trabajo de tesis, 3) las cuestiones formales en el trabajo de tesis y 4) los elementos de carácter contextual o externo.

Palabras clave: formación docente, estudiantes, salón de clases, pensamiento complejo, participación del estudiante.

Abstract

This document describes the results obtained by incorporating strategies from the Recrea *project (Community Network for the Renewal of Teaching-Learning) within a postgraduate program, aimed at teachers of basic education in service, specifically in the subjects that make up the research axis, where students develop their thesis work. Said results were obtained by recovering the testimonies of the students themselves expressed in the self-evaluation exercise at the end of each period studied.Fourcategorieswereidentifiedfromtheiranalysis: 1) worry and stress, 2) theavailabilityof time todevelopthethesiswork, 3) the formal questions in thethesiswork and 4) theelementsof a contextual orexternalnature*

Keywords*: teacher training, students, classroom, complex thinking, student participation.*

Introducción

El trabajo de investigación se desarrolló en un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación impartida por el Centro de investigación y Docencia (CID), donde se puso en práctica el proyecto Recrea, el cual estaba integrado por trece alumnos, ocho mujeres y seis hombres, de los cuales una de ellas labora en educación preescolar, siete lo hacen en primaria, una en secundaria, uno en educación media superior, dos en educación superior, otra se encuentra por el momento desempeñando actividades no relacionadas con la docencia. Es importante mencionar, que dicho proyecto no se implementó únicamente con dicho grupo, sino que fue instrumentado en otros dos, ubicados en diferentes centros de atención de la institución; sin embargo, las acciones y actividades desarrolladas fueron diseñadas dentro de la academia correspondiente al eje y al periodo que cursaban los alumnos por los catedráticos responsables de impartir las materias que correspondían.

Con el fin de propiciar que los estudiantes tuvieran éxito en la construcción de su documento de grado, la academia acordó desarrollar un tema de investigación común, del cual cada uno de ellos podría derivar el subtema a desarrollar para concretar su tesis, ello permitió la colaboración entre ellos, especialmente en el trabajo de campo.

Referente al presente documento, la investigación que le da sustento surge a partir de la decisión del Cuerpo Académico de Política y Gestión por documentar las experiencias derivadas de la instrumentación del proyecto Recrea en el CID. Dicho proyecto se concretó a partir de enero de 2018, derivado de la invitación a participar en él por parte de un grupo de docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACh) pertenecientes al programa de Doctorado en Educación, quienes brindaron la asesoría académica requerida para su correcta puesta en marcha.

Sobre Recrea

El propósito del proyecto Recrea es promover una cultura de colaboración entre académicos para la innovación y mejora de sus prácticas docentes (Jiménez, 2018; Pacheco y Alatorre, 2018). Esta iniciativa procede de la Subsecretaría de Educación Superior, coordinada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (Dgespe) y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (Dgesu), apoyada técnicamente por siete Escuelas Normales y siete Universidades Públicas Estatales. La principal estrategia del proyecto es poner en interacción a los docentes de educación superior de Escuelas Normales y de Universidades para renovar de forma conjunta sus prácticas docentes, con la finalidad de lograr mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes, de acuerdo con el nivel educativo de su acción. Es importante destacar que el CID forma parte de las instituciones reguladas y normadas por la Dgespe.

Recrea toma como base para su propuesta los postulados teóricos del pensamiento complejo, haciendo referencia a que "la complejidad parece primero desafiar nuestro conocimiento y, de algún modo, producirle una regresión. Cada vez que hay una irrupción de complejidad precisamente bajo la forma de incertidumbre, de aleatoriedad, se produce una resistencia muy fuerte" (Morin, 2004 p. 3).

Desde esa base, Ben y Mu-Kien (2016, p. 43) plantean la "ética de la comprensión", y afirman que "implica la interiorización profunda de la tolerancia [...], pues la comprensión es al mis-

mo tiempo medio y fin de la comunicación humana". Desde esta perspectiva, el realizar una práctica educativa va más allá de la enseñanza, ya que los estudiantes de cualquier nivel debieran tener la oportunidad de recibir una educación que les permita tener una comprensión compleja del contexto en el que desarrollan su labor.

Algunos trabajos de investigación (Lara, 2019; Pacheco y Díaz, 2020), señalan que los estudiantes de nivel superior tienen problemas de índole diversa para responder a las exigencias académicas, para alcanzar la preparación y desarrollo de habilidades para su ejercicio profesional. En su trayecto formativo se les dificulta redactar y generar ensayos o presentar por escrito los avances de su trabajo de investigación para la construcción de sus tesis. Se advierten dificultades en el análisis de las lecturas de investigaciones y documentos a los que tienen acceso. Los textos desarrollados por los estudiantes carecen de argumentación académica, de un adecuado parafraseo y del rescate desde su perspectiva personal de lo que en conjunto quieren decir algunos autores, para así hacer una narrativa que describa lo que se ha investigado sobre determinado tema o problemática educativa. Lara (2019), argumenta que la "escuela y por supuesto los docentes, no pueden ignorar estos procesamientos cognitivos y debe aprovecharlos para innovar los métodos pedagógicos si desea motivar el aprendizaje", (de ahí) "la importancia de la mediación tecno-pedagógica para potenciar el pensamiento de orden superior" (p. 473).

Así mismo Ichante y Méndez (2018) afirman que:

> …actualmente es difícil tener la certeza de que algo ocurra por la imprevisibilidad de los fenómenos naturales y sociales. No hay verdades absolutas, por ende, los profesores desperdician el tiempo enseñando saberes estáticos, en lugar de permitir la duda, la incertidumbre, el arte e incluso la chifladura al aprender (p. 12). Si bien hay que formarse en competencias, en constructivismo, en TIC, en cualquier metodología pedagógica innovadora, el gran reto de hoy que es formarse como persona y profesional en pensamiento complejo y la tarea no es sencilla. Luego entonces por allí debemos comenzar, con transformar nuestro paradigma (p. 13).

Como un componente adicional Rojas (2019) concluye que el "pensamiento complejo establece relaciones de intercambio mutuo con las ciencias de la complejidad y no se pretende ciencia sino filosofía, estrategia, método, actitud y práctica orientada al abordaje de problemas de frontera para entender, comprender, explicar y transformar la realidad" (p. 69). Esto hace ver, que la complejidad no debiera estructurarse y plantearse como una instrucción o receta a seguir, sino que, al contrario, debe fortalecerse desde lo que se observa, se piensa, se reflexiona, se aprende, sin perder de vista el contexto en el que se desarrolla el trabajo de los docentes.

Con la finalidad de facilitar el proceso de reflexión, Van Merriënboer y Kirschner (2011) utilizan los elementos básicos del diseño instruccional para el aprendizaje complejo en situaciones auténticas que facilitan el aprender a desarrollar competencias. Y hablando en términos de que en los últimos años se ha trabajado bajo el modelo de competencias, Shej y González (2020) explican que en "términos generales se puede afirman que el proyecto RECREA constituye un reto para los docentes que imparten todo tipo de asignaturas –teóricas,

expositivas, prácticas –" (p. 7). Siendo esta propuesta una herramienta que contribuya en los procesos educativos de acuerdo a sus contextos y sus necesidades.

Metodología

Para concretar el trabajo de investigación se hizo uso de las herramientas de la investigación narrativa, la cual permitió rescatar las experiencias de los docentes de uno de los grupos que participan en el proyecto, a lo largo de cuatro de los seis periodos que componen el mapa curricular de la maestría, específicamente lo correspondiente al desarrollo de las estrategias de enseñanza aprendizaje planteadas en el proyecto de Recrea institucional. Cada estudiante se autoevaluó, considerando preguntas sobre su estado de ánimo con respecto al trabajo y el proceso de construcción de su tesis.

A partir de esta información se identificaron los patrones y se construyeron las categorías de análisis. Esto es importante, como lo mencionan Pérez, Gama y Cáceres (2018) el "tener en cuenta la opinión del estudiantado que forma parte de las experiencias de innovación que se desarrollan". Por otro lado, se analizan los comentarios y observaciones que tienen en común los estudiantes a partir de sus avances en el planteamiento de su problematización en su proyecto de tesis, ya que Galván, Ibarra y Flores, 2019) comentan que

> …las tareas problematizadoras surgen como una opción viable, eficaz y eficiente siempre y cuando el sustento y las bases para realizarlas sean de manera adecuada considerando aspectos importantes como su nivel de dificultad, pero, sobre todo, dependen mucho de la creatividad del profesor que las diseña y su propia capacidad para crear un ambiente de descubrimiento (p. 82).

Así, desde el paradigma de la complejidad, "los sistemas de ideas, teorías y conocimiento son dinámicos y emergentes, dado lo cual, lo único posible por hacer, es permitir al estudiante, construir el suyo, sin caer en un solipsismo o idealismo subjetivo, por eso que se da, a partir de su construcción contextuada dentro de una estructura social" (Taeli, 2012, p. 9).

En ese sentido, la "investigación encuentra un replanteamiento epistemológico de su praxis en la ontología y la antropología, el quehacer y la preocupación científica se adentra en el descubrimiento de las fuentes que producen la investigación" (Morales, Bermúdez y García, 2018, p. 179).

Análisis de resultados

Los primeros tres periodos que cursaron los estudiantes en su proceso formativo, para el caso de la materia que coordina el trabajo del proyecto de investigación estuvieron bajo la responsabilidad de un solo docente, para el cuarto periodo donde se desarrollaría a manera de taller los avances en la construcción de su problematización individual de su tema de investigación, se optó por incluir a otro docente a cargo de la materia de acuerdo a los resultados observados en la academia. Esto permitió, que la atención de cada estudiante se optimizara, con bibliografía específica para adentrarse en los procesos de análisis requeridos en una investigación de corte cualitativo y específicamente trabajada desde la etnografía, para que de esta forma los alumnos contaran con un apoyo y bagaje más amplio que les ayude a conceptualizar el trabajo, y de esta manera avanzar en su proceso de investigación empezando con construir la problematización de su tema a trabajar.

En lo que se refiere al análisis de los testimonios producto de la autoevaluación se cons-

truyeron cuatro categorías: 1) la preocupación y el estrés, 2) la disposición de tiempo para desarrollar el trabajo de tesis, 3) las cuestiones formales en el trabajo de tesis, 4) los elementos de carácter contextual o externo.

La construcción de una tesis es un proceso en el que emergen problemas de diversa naturaleza, los estudiantes expresan sobre todo especial preocupación por las cargas de trabajo y las exigencias académicas, ello conduce a presiones que se manifiestan como estrés, incertidumbre o la sensación de haber perdido el rumbo. Así lo comentaron: "me estreso por todo" (E3, E9), "me dio un ataque de ansiedad en la escuela, cuando estoy en el grupo me consuela y me calmo, siento que todos se llevan bien" (E4), "no quiero dejarla (la maestría), porque no quiero dejar las cosas a medias" (E5), "me separo mucho de mi hijo y eso me está haciendo más pesado y difícil" (E6), "Pienso en retirarme, llego cansada del trabajo" (E7), "siento que es difícil trabajar con gente adulta, estoy valorando un poco más, quererme un poco más" (E8), "me siento perdida, creo que voy mal, y no sé si estoy mal o bien para seguir adelante" (E10), "siento que estoy en desventaja (E11), "es una situación complicada" (E13).

Quizás uno de los componentes que causan mayor preocupación a los estudiantes durante el trayecto formativo, y particularmente en la elaboración de la tesis, sea la disposición de tiempo, de manera reiterada manifiestan que deben compaginar de forma simultánea su trabajo como docentes y las responsabilidades como estudiantes, tal como se manifiesta en los siguientes testimonios: "el tiempo no me alcanza, se me va en las cosas de planear las actividades" (E1), "no le dedico el tiempo que requiere la maestría" (E5), "no me alcanza el tiempo para hacer como me gusta hacer las cosas" (E7), "me falta tiempo" (E9), "valoro mi tiempo, porque tengo mucho tiempo" (E11), "mucho tiempo para gestión, y me frustra que muchas cosas no son siempre como quiero que sea" (E13).

Pudiera decirse que un problema común en los estudiantes, es la cuestión de estructura que debe tener una tesis, así como su claridad al momento de estar explicando o describiendo cada elemento que la compone, de ahí que el orden los inquieta para quienes nunca han realizado un trabajo de tesis, causándoles cierta incertidumbre, algunos comentarios fueron: "me siento sola y no sé por dónde tener orden y dar el paso para donde y para qué, siento que le falta estructura" (E9), "no le avanzo a la tesis por no tener una estructura y siento que no sé a dónde voy" (E10), "no hago trabajos y no hago tareas, no me gusta hacer algo y no terminarlo" (E12), "me está costando redactar en tercera persona" (E13).

Otro problema que enfrentan son los elementos de carácter externo, los cual de algún modo limitan el tiempo y atención al desarrollo de la tesis, algunos comentarios que mencionan son: "las cosas se complican del trabajo" (E2), "en el trabajo estoy saliendo más tarde" (E3), "estoy desanimada, mi trabajo es en Jiménez" (E6), "ya respiro un poco mejor respecto al problema familiar que he tenido" (E8), "en el trabajo me pusieron dos materias y eso me hace más difícil mis tiempos, tengo dos trabajos" (E9), "por no tener un centro de trabajo" (E11), "estoy muy desmotivada" (E12), "me está absorbiendo una escuela nueva como director, y no quiero que mis maestros estén batallando" (E13).

El análisis de los comentarios y observaciones que tienen en común los estudiantes a

partir de sus avances en el planteamiento de su problematización en su proyecto de tesis, se describen a continuación:

Uno de los aspectos importantes a desarrollar en un trabajo de tesis es la parte introductoria, que direccionará el rumbo de la investigación, de ahí que elementos como el estado del arte, antecedentes y la contextualización del tema a trabajar en su tesis son indispensables para focalizar el problema que se va a delimitar. En este apartado los estudiantes lograron lo siguiente: cuatro estudiantes tienen suficientes fuentes consultadas que les permiten hacer un análisis de lo que engloba la problemática y han establecido una descripción clara de lo que es el problema (E4, E5, E7, E10), cuatro no terminan de definirlo y no incluyen el contexto que les sirve como punto de partida (E1, E2, E6, E8), tres requieren información más precisa respecto al tema, así como fundamentar sus reflexiones a partir de la consulta bibliográfica (E3, E9, E11), y dos maestras optaron por claudicar de la maestría.

En esta parte clave de un proceso de investigación solo cuatro estudiantes han logrado concretar el proceso de problematización tanto la interrogante de investigación como los objetivos y preguntas (E4, E5, E7, E10), el resto de los estudiantes aun encuentran problemas con darle la congruencia a la parte introductoria y desarrollar la problematización, para definir qué es lo que les interesa, incluso dos de los estudiantes han estado cambiando de temática por no tener claro su problemática (E9, E11).

En este rubro hay quienes muestran facilidad para argumentar y describir determinados procesos en los documentos que envían para revisión, citando textualmente y parafraseando a los autores que consultan (E2, E4, E5, E7, E10), pero hay quienes aún no consiguen suficientes fuentes bibliográficas, no las agregan al documento que envían, o bien las agregan como bibliografía, pero omiten las citas, y cuando se citan por lo regular son citas textuales y poca argumentación (E1, E3, E6, E8, E9, E11).

Hasta aquí aparentemente pudiera decirse que es un avance común esperado en un proceso de desarrollo de tesis en la formación de estudiantes de maestría, sin embargo, considerando que se partió de un anteproyecto donde ya se habían establecido antecedentes, algunas problemáticas generales en un centro educativo, así como preguntas y objetivos, se esperaba haber incidido con mejor precisión con las estrategias sugeridas del modelo Recrea planteadas desde la academia del eje de investigación con los docentes que llevan este proyecto en el desarrollo de su primer capítulo, aun así, comparado con los otros dos grupos no se encuentran rezagados.

Reflexiones finales

Una vez que se analizaron las experiencias de los estudiantes en los avances de tesis, concatenados con las estrategias de Recrea durante el trayecto formativo, de acuerdo a lo planteado desde las academias, se pudiera decir que es necesario proponer estrategias diversas y con la flexibilidad suficiente para que el estudiante construya paulatinamente su propio esquema organizativo; la autoevaluación muestra, además, que la dedicación y el tiempo son también componentes importantes para el avance sustancial de lo que progresivamente construye cada uno de los alumnos.

El tiempo dedicado a la tesis es importante, el hecho de leer y empezar a redactar hace una diferencia sustancial, el estudiante encuentra el sentido de la tarea y muestra avances significa-

tivos. Por otro lado, un común denominador que se observa en los comentarios, es que les es difícil redactar, y mencionan que "tienen idea e intención de hacerlo, pero cuando se sientan a hacerlo, empiezan a estresarse y no comprender lo que están haciendo", en ese sentido Del Valle, Maya y Villanueva (2019) sugieren que parte de las tareas de la problematización surgen como una opción viable, eficaz y eficiente, aunque dependen de la creatividad del docente que las diseña y su propia capacidad para crear un ambiente de descubrimiento.

Referencias

Ben, S., y Mu-Kien, A. (2016). *Complejidad y educación. Una reflexión sobre el pensamiento de Edgar Morín*.

Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., y Callado Pérez, J. (2019). *El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Conrado, 15(66), 38-44.

Del Valle, L. V. Á., Maya, C. J. P., y Villanueva, R. S. L. (2019). *Las tareas problematizadoras como propuesta para el desarrollo del pensamiento complejo*. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 2(2), 75-83.

Galván, M. G., Ibarra, L. J., y Flores, V. G. (2019). *La innovación en educación superior a través de las comunidades de práctica-CoP*. In Conference Proceedings (Vol. 3, No. 1, pp. 65-a).

Ichante, S. M., y Méndez, G. H. (2018). *Desafíos para los Docentes del Siglo XXI. Transbordar nuevos paradigmas de enseñanza*. Interconectando Saberes, (6).

Jiménez Lomelí, S. (23 de febrero, 2018). *RECREA en Educación Superior.* Revista Educamos. Recuperado de https://revistaeducarnos.com/recrea-en-educacion-superior/.

Lara Villanueva, R. S. (2019). *Retos en la formación en Educación Superior en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: aprendizaje complejo y mediación tecno-pedagógica*. Conrado, 15 (70), 465-474.

Morales Hidalgo, P. D. L. Á., Bermúdez García, J. Á., y García Zacarías, J. C. (2018). *El fenómeno del conocimiento como problema en la investigación educativa*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (25), 157-182. http://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.05

Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Gazeta de Antropología, 20. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

Pacheco, S. J., y Díaz, R. L. O. (2020). *RECREA: Una Innovación Educativa Nacional en la Educación Superior en México*. Índice, 61.

Pacheco-Cortés, A. M., y Alatorre Rojo, E. P. (2018). Proyecto *RECREA Nodo Jalisco.* In Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).

Pérez Maya, C. J., Gama Melecio, A., y Cáceres Mesa, M. L. (2018). *Se apuesta por la renovación, mediante la innovación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Superior*. Revista Conrado, 14(64, 16-21. Recuperado de http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Rojas, R. A. (2019). *Convergencias entre el pensamiento complejo y la transcomplejidad*. Praxis Pedagógica, 19(24), 60-74.

Shej, G. A. M., y González, R. E. D. (2020). *Reflexiones sobre la experiencia en el proyecto RECREA*.

Taeli Gómez, F, (2012). *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. Polis, Recuperado de http://polis.revues.org/400

Van Merriënboer, J., y Kirschner, P. A. (2011). *Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes*.

ACOYAUH 2020, VOL. XXIII, NUM 63, PP. 35-44 (ISSN: 2395-7980) | CID RECEPCIÓN: 10 DICIEMBRE 2019. APROBACIÓN: 26 FEBRERO 2020

QUEHACER EDUCATIVO

FRANCISCO ENRIQUE GARCIA LÓPEZ
MAGDALENA HERNÁNDEZ VALDEZ
Profesores e investigadores de la Escuela Normal Oficial "Dora Madero"
CE: kikinkike@hotmail.com | malenahv74@hotmail.com

The development of congnitive competences in teacher training

El desarrollo de competencias congnitivas en la formación docente

Resumen

La formación de docentes en el marco del siglo XXI ha cobrado tal importancia a nivel global que se han ampliado el estudio de propuestas teóricas y metodológicas, además de la diversificación de las líneas y temáticas relacionadas con la formación inicial. Esta publicación divulga una parte de los resultados del proyecto de investigación "el desarrollo de las competencias cognitivas, metacognitivas y reflexivas en la formación de docentes" que se aplicó en la Escuela Normal Oficial "Dora Madero". El estudio contiene variables del eje 1, relacionado con "Enseñar a aprender desarrollo de capacidades" el cual incluye categorías vinculadas con "Procesos cognitivos básicos", "Procesos cognitivos superiores o pensamiento lógico", "Estrategias de aprendizajes eficientes", entre otras. La investigación es de corte cuantitativo, correlacional, para lo cual se aplicaron análisis descriptivos, correlación de Pearson, pruebas de normalidad y regresión lineal. Incluye objetivos y dos hipótesis, las cuales fueron sometidas a prueba. La muestra fue de 100 estudiantes de primero a cuarto grado de la licenciatura en educación primaria del plan 2012 y 2018.Esta parte de la investigación permitió identificar que existen asociaciones significativas entre la percepción con la atención, y la concentración; además, de estar relacionada con la capacidad para sintetizar, inferir, evaluar y explicar. Por lo que se asume, a partir de los análisis estadísticos, que la percepción, resultó ser una variable crítica para detonar el desarrollo de otras competencias cognitivas y metacognitivas. La percepción, es uno de los elementos clave de lo que se está configurando como "puente cognitivo crítico".

Palabras clave: competencias cognitivas, competencias profesionales, motivación académica, percepción.

Abstract

The training of teachers in the framework of the Twenty-First Century has gained such importance at a global level that the study of theoretical and methodological proposals has been widened, in addition to the diversification of the lines and themes related to initial training. This publication discloses a part of the results of the research project "the development of cognitive, metacognitive and reflexive competencies in teacher training" that was applied at the official Normal School "Dora Madero". The study contains variables of Axis 1, related to "teaching to learn capacity development" which includes categories linked to "basic cognitive processes", "higher cognitive processes or logical thinking", "efficient learning strategies", among others. The research is quantitative, correlational, for which descriptive analysis, Pearson correlation, normality tests and linear regression were applied. It includes objectivesand two hypotheses, which were tested. The sample was 100 students from first to fourth grade of The Bachelor's degree in primary education of the plan 2012 and 2018. This part of the research allowed to identify that there are significant associations between perception and attention, and concentration; in addition, to be related to the ability to synthesize, infer, evaluate and explain. So it is assumed, from statistical analyses, that perception, turned out to be a critical variable to trigger the development of other cognitive competencies and metacognitivas. Perception is one of the key elements of what is being configured as a"critical cognitive bridge".

Keywords: cognitive competencies, professional competencies, academic motivation, perception.

Introducción

La implementación de los enfoques centrados en el aprendizaje y el basado en competencias, además, del paradigma reflexivo y la revolución cognitiva, entre otros, ha significado la transformación de los roles del formador de formadores y de los docentes en formación. Asumir de manera crítica y desde otras perspectivas teóricas y metodológicas el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sin duda, demanda desarrollar múltiples capacidades, como las de aprender a aprender, a enseñar, a reflexionar, a regular las emociones, etc; por ello, esta parte del estudio (eje 1) –el cual se estructuró con cinco ejes de análisis–, se enfocó en la medición del desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, en las cuales se hace cada vez más énfasis como parte de la formación inicial docente.

Objetivos

Determinar las capacidades y destrezas que se promueven en las aulas de clase y si estas tienen influencia en el desarrollo de la cognición y metacognición.

Indagar los vínculos y asociaciones entre las capacidades, destrezas y habilidades.

Planteamiento teórico

En los debates y discusiones en torno a la preparación docente, se plantea con mayor ahínco la necesidad de diseñar modelos educativos que hagan énfasis en el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, como una notable necesidad.

El docente en formación requiere consolidar el desarrollo de meta capacidades que le posibiliten sistemáticamente desempeñarse con altos estándares de calidad académica. En relación con esto, es importante destacar las

capacidades metacognitivas (de toma de conciencia y autorregulación) que fomenten el aprendizaje autónomo para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, sin menoscabo, de la socioafectiva, psicomotriz, socioemocional, (Vélaz, 2009), entre otras.

Según Vélaz, la competencia cognitiva implica el empleo de teorías y conceptos, así como del conocimiento tácito e informal adquirido por experiencia.

Avalos, en el artículo "Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente", que es parte del documento Metas educativas 2021 elaboradas en 2009 La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), propone:

> rescatar las competencias que son parte de la práctica de los profesionales expertos (por ejemplo, de la enseñanza) mediante procesos de análisis conceptual. Para ello distingue dos componentes esenciales de las competencias: los recursos cognitivos movilizados (información, teorías, métodos, técnicas, procedimientos, habilidades, actitudes) y los esquemas de operación de esos recursos que impiden que la movilización de los recursos cognitivos se quede en "letra muerta".

Para las anteriores autoras, el desarrollo de la dimensión cognitiva es clave.

Según Sanz de Acedo (2010):

> las competencias cognitivas son las que se relacionan, principalmente, con el sistema intelectual del ser humano; pueden ser: el análisis, la síntesis, la solución de problemas, la toma de decisiones, la búsqueda y gestión de información derivada de fuentes diversas, las habilidades críticas y autocríticas,… (p. 21)

Esta misma autora señala que las competencias cognitivas están clasificadas en genéricas y metacognitivas, las que se relacionan con la conciencia de los propios procesos cognitivos, la regulación de la conducta, el aprender a aprender, el aprendizaje autónomo y la aplicación de los aprendizajes.

Las habilidades cognitivas son un conjunto de *operaciones mentales*, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él.

Bracqbien, Brito, Leue y Castillo (2008) afirman que el desarrollo de habilidades cognitivas está sustentado en el cognoscitivismo, al cual le interesa la representación mental y por ello las categorías o dimensiones de lo cognitivo: la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, la inteligencia y la creatividad. Parte de la suposición de que el ser humano es un sistema autorregulado capaz de buscar, organizar, reorganizar, transformar y emplear creativamente la información con diferentes fines.

El énfasis está en el desarrollo de la potencialidad cognitiva del sujeto para que éste se convierta en un aprendiz estratégico que sepa aprender y solucionar problemas; que lo que aprende lo haga significativamente, incorporando su significado a su esquema mental. La finalidad está en enseñar a pensar y aprender a aprender, desarrollando habilidades como procesadores activos, interdependientes y críticos del conocimiento.

La metacognición es un proceso que hace uso del conocimiento que se tiene de sí mismo para comprender los procesos que ocurren durante el aprendizaje. Requiere que el alumno conozca la manera en que ocurre su propio

aprendizaje y posea autonomía, disciplina y motivación para llevarlo a cabo (Educar Chile, 2019).

Para Herrera (2001):

> Hablar de habilidades cognitivas, nos remite al ámbito de las *aptitudes* e implica, en primer lugar, introducirnos en el estudio del pensamiento, como proceso o sistemas de procesos complejos que abarcan la captación de estímulos, …, en segundo lugar, con mayor profusión y especificidad, pasar al estudio del binomio *cognición-metacognición* y su relación con aquellas variables que más le afectan, como es el caso de las afectivas, tales como: *la motivación, el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia, la ansiedad*, etc. (p. 1).

El desarrollo de habilidades cognitivas en el enfoque centrado en el aprendizaje implica el dominio conceptual y metodológico para la implementación de metodologías activas por parte del docente.

Para Loo Corey (2005) los objetivos y metas del paradigma sociocognitivo se identifican en forma de procesos cognitivos y afectivos para desarrollar personas y ciudadanos capaces individual, social y profesionalmente. Destaca las siguientes características:

- El modelo de profesor, deberá ser mediador del aprendizaje.
- Los objetivos y metas se identifican en forma de capacidades–destrezas y valores–actitudes.
- La metodología deberá facilitar por un lado aprendizajes individuales y por otro, aprendizajes sociales, buscando el equilibrio entre la mediación profesor–alumno y el aprendizaje mediado y cooperativo entre iguales.
- La enseñanza debe estar entendida como mediación en el aprendizaje y estar subordinada al aprendizaje.
- En el aprender a aprender, el potencial de aprendizaje depende de la mediación adecuada para lograr el desarrollo de capacidades por medio de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Las capacidades humanas son mejorables por medio del aprender a aprender.
- La motivación ante todo debe ser intrínseca, orientada a la mejora del yo individual y grupal.

El desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas implica el aprendizaje autónomo, además, de que se necesita reconocer habilidades o fortalezas como:

- La autoestima integral. Dimensiones: Cognitiva, Afectiva, Valórica, Social, Motora.
- Competencias genéricas. *Capacidades personales.*
- Procesos cognitivos básicos. Sensación, percepción, atención, concentración y memorias (visual, auditiva y espacial) en clases.
- Procesos cognitivos superiores o pensamiento lógico: capacidades cognitivas.
- Estrategias de aprendizajes eficientes.
- Inteligencia emocional: reconocer las emociones, autocontrol, automotivación, empatía, manejo de relaciones interpersonales.
- La asertividad.
- Reforzar la salud mental y física. Puede potenciar el pensamiento. Contribuye a analizar los procesos cognitivos, el refuerzo de competencias genéricas en asignaturas complejas (Universidad de Chile, 2019).

Método

El enfoque fue cuantitativo, correlacional. Para el análisis de datos y las pruebas de hipótesis se emplearon estadísticos descriptivos; correlación de Pearson y regresión lineal, con el fin de identificar el nivel de relación y dirección, y para conocer el porcentaje de la variación de una variable debido a la variación de la otra variable y viceversa. Además, se aplicaron pruebas no paramétricas para probar la distribución observada con el valor hipotetizado (prueba de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro Wilk); pruebas de normalidad; prueba de Levene de igualdad de varianzas. La recolección de la información fue a través de la técnica de encuesta y fue en un solo momento desde la perspectiva de (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014).

El instrumento analizado obtuvo un Cronbach's Alpha de 0.957 respecto a la prueba de estabilidad o confiabilidad, con un nivel deseado de confianza: 95% y posible error en la representatividad de la muestra del 5%. La muestra se conformó por 100 estudiantes.

Se plantearon dos hipótesis de investigación:

Hi: Durante la formación de docentes, hasta un 70% de los profesores normalistas están considerando el cómo aprenden los estudiantes para desarrollar el proceso de aprendizaje enseñanza.

Hi: A mayor fomento de los procesos cognitivos básicos mayor desarrollo de destrezas y capacidades para aprender.

Resultados

Las variables que se estudiaron corresponden a las del eje 1 "capacidades, destrezas y habilidades", el cual se conformó con diversas categorías relacionadas con el desarrollo de competencias cognitivas durante la formación de futuros docentes; del rol que asume el formador de formadores durante dicho proceso, además, para conocer como indican y/o están relacionados aspectos como las emociones, la motivación, entre otros, con el aprendizaje y desarrollo de competencias cognitivas.

Durante la formación docente lo que más se ha desarrollado son las destrezas, entre ellas las de *comunicar de manera oral* en 90.3% y la de comprensión con un 90.1%. Hasta el 90% de los estudiantes opinan que su motivación es intrínseca, y está orientada a la mejora del yo individual, lo que contribuye en gran medida a que estos sean capaces de desarrollar altos niveles de desempeño.

De las 21 variables consideradas en el eje "capacidades, destrezas y habilidades" es importante destacar que la desviación estándar se ubicó entre el 0.65 y 0.92, lo cual es bastante aceptable. La estrecha variabilidad entre los intervalos, indica que la dispersión de los datos en la escala de medición de la variable es significativamente baja con respecto a la media. Entre lo que menos se desarrolla en las aulas de clase son las destrezas de comunicar en forma gráfica, la de interpretar información histórica y la de elaborar fundamentos.

En los ambientes de aprendizaje hasta un 85% de los docentes, la enseñanza (*modelo de enseñanza-aprendizaje (conductista)* la han subordinado al aprendizaje *(modelo de aprendizaje-enseñanza (sociocognitivo),* empero, se identifica que el 15% de los profesores frente a grupo no están considerando que en los enfoques centrados en el aprendizaje y basado en competencias, su rol debe subordinarse a las formas y ritmos de aprendizaje. En una de las hipótesis de investigación se planteó que Hi:

"Durante la formación de docentes, hasta un 70% de los profesores normalistas están considerando el enfoque centrado en el aprendizaje para desarrollar el proceso de aprendizaje enseñanza" por lo que a partir de los resultados estadísticos con certeza se puede afirmar que se acepta la Hi.

Es importante destacar que la diferencia entre la variable más alta "la destreza de comunicar de manera oral" (x=9.03) y "la destreza de elaborar fundamentos" (x=8.53) es de sólo 0.50 puntos, por lo que la distribución de la población es normal.

En primer grado sección "A", se hace énfasis en las destrezas de comparar (x=9.05); de establecer relaciones (x=8.77) y de analizar (x=8.77), además de la capacidad de comprensión (x=8.82); Respecto a la sección "B", la capacidad de comprensión (x=9.36) y las destrezas de establecer relaciones (x=9.30); de comunicar en forma escrita (x=9.17) y de comunicar en forma oral (x=9.17). En el ambiente de aprendizaje de cuarto semestre, destacan las destrezas de comunicar en forma escrita; de comunicar en forma oral; de establecer relaciones; de comparar y de analizar; aunado a las capacidades de expresión y de comprensión.

En el resto de los grupos (sexto y octavo semestres) se mantuvieron las diferencias en relación con otros, sin embargo, cierto conjunto de capacidades y destrezas obtuvieron resultados similares, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1 Lo que más se desarrolla en el sexto y octavo semestre

Variables: "Enseñar a aprender capacidades, destrezas y habilidades"	**Sexto semestre Sección "A"**	
	Media	**Desviación**
13. Has desarrollado la destreza de comparar	9.00	0.603
12. Has desarrollado la destreza de **analizar**	9.00	0.603
11.Has desarrollado la capacidad de **comprensión**	9.00	0.603
19. Has desarrollado la destreza de comunicar en forma oral	8.92	0.515
18. Has desarrollado la capacidad de Expresión	8.83	0.577
14. Has desarrollado la destreza de establecer relaciones	8.67	0.492
20. Has desarrollado la destreza de comunicar en forma escrita	8.58	0.515
21. Has desarrollado la destreza de comunicar en forma gráfica	8.33	0.492
17. Has desarrollado la destreza de interpretar información histórica	8.33	0.778
15. Has desarrollado la destreza de elaborar fundamentos	8.33	0.888
16. Has desarrollado la destreza de seleccionar información desde diversas fuentes	8.25	0.965

Variables: "Enseñar a aprender capacidades, destrezas y habilidades"	**Octavo semestre Sección "A"**	
	Media	**Desviación**
19. Has desarrollado la destreza de comunicar en forma oral	9.25	0.716
16. Has desarrollado la destreza de seleccionar información desde diversas fuentes	9.15	0.745
18. Has desarrollado la capacidad de Expresión	9.10	0.788
11.Has desarrollado la capacidad de **comprensión**	9.05	0.510
13. Has desarrollado la destreza de comparar	8.90	0.718
14. Has desarrollado la destreza de establecer relaciones	8.85	0.745
12. Has desarrollado la destreza de **analizar**	8.80	0.410
21. Has desarrollado la destreza de comunicar en forma gráfica	8.65	0.745
17. Has desarrollado la destreza de interpretar información histórica	8.65	0.745
20. Has desarrollado la destreza de comunicar en forma escrita	8.60	0.681
15. Has desarrollado la destreza de elaborar fundamentos	8.55	0.759

Una de las explicaciones es que los docentes tienen distintas concepciones sobre lo que es aprendizaje y las formas de "enseñar", además, de que no tienen un patrón estandarizado de las capacidades, destrezas y habilidades que deberían dar prioridad durante la formación de docentes, en el marco del enfoque centrado en el aprendizaje y basado en competencias.

La comparación de estos resultados permitió identificar que existen diferencias sobre el tipo de capacidades, destrezas y habilidades entre los diversos ambientes de aprendizaje en la escuela normal. Las diferencias de las medias entre cada una de las capacidades y destrezas incluidas en el instrumento no son significativas ni tampoco la desviación estándar, sin embargo, es significativo destacar que en el enfoque centrado en el aprendizaje ya no tiene cabida el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada (SEP, 2018).

Respecto a la motivación durante el aprendizaje, en el caso de los estudiantes del segundo y cuarto semestre, la media fue de 9.04 y 8.55, respectivamente; de 8.72 para los de sexto y 9.02 para los estudiantes de octavo. En términos generales, es evidente que entre los educandos de primer y segundo grado existe una media de 8.79, lo cual es ligeramente menor con respecto a los de tercero y cuarto que fue de 8.87. Es importante destacar que en primero y cuarto grado los valores son un poco mayores a 9, sin embargo, los resultados demuestran que la motivación tiende a bajar en segundo y tercer año, por lo que se puede establecer que la hipótesis de investigación es rechazada.

La destreza de *seleccionar información desde diversas fuentes*, tiene una correlación positiva/directa de .726 con la variable Investigar, lo que significa que el desarrollo de esta permite al estudiante ser capaz de realizar investigaciones, ya sea de tipo teórico o estructurar proyectos. Cuando el estudiante selecciona información, tiene que hacer una discriminación crítica de ésta, para elegirla a partir de criterios preestablecidos, tales como validez, confiabilidad, extensión, etc., por lo que esta destreza es una de las más importantes en virtud de que actualmente se tiene acceso a millones de contenidos sin que necesariamente toda la información sea confiable. Del todo el conjunto de capacidades y destrezas, ésta fue la única que obtuvo valores cercanos a una correlación positiva considerable.

El proceso cognitivo básico de la percepción está asociado con la *atención* (r=.742), *sintetizar* (r=.712), *investigar* (r=.713) e *inferir* (r=.713). La percepción es muy importante, porque como consecuencia de ello podemos discernir entre lo objetivo de lo subjetivo, es decir, cuando los niveles de desarrollo de la percepción son bajos, básicamente nos basamos en supuestos, sin embargo, conforme se aumentan los niveles, tenemos la capacidad de asumir de forma distinta las situaciones que se nos van presentando o tomar mejores decisiones basadas en la percepción sensorial, auditiva y visual, aspectos clave del aprendizaje.

La atención está vinculada con la *percepción* y la *concentración* r=.742 y r=.716, respectivamente. La capacidad de *sintetizar* se vincula con .712 con la *percepción*, además con la capacidad de relacionar con .733. Otra de las variables fue la de *inferir*, cuya capacidad está asociada a las de la *percepción* (r=.713) y a las capacidades de *evaluar* (r=.749) y explicar (r=.768).

Fue notorio que en las variables de los "procesos cognitivos superiores" se presentaron

múltiples correlaciones bilaterales. Diversos autores coinciden en que las destrezas y habilidades son el principal eslabón para el desarrollo de las capacidades, por lo que a partir de los resultados se denominaría a esto como *puente cognitivo crítico*. Estos resultados acrecientan su importancia, porque confirman que, en los ambientes de aprendizaje se están promoviendo destrezas y habilidades lo que está incidiendo en el desarrollo de más y mejores niveles de desempeño de las capacidades. Loo (2005), afirma que las capacidades favorecen el desarrollo de diversos tipos de inteligencia.

De las ocho correlaciones identificadas, cinco de ellas se vinculan menores índices de distracción, tales como A mayor desarrollo de la capacidad de: *expresar* (r=.320); *asociar* (r=-.306); *clasificar* (r=-.284); *deducir* (r=-.255); *relacionar* (r=-.240) menor serán las dificultades y obstáculos de distracción en el ambiente de aprendizaje.

La correlación entre "expresar" e "inferir" es de .780 y el coeficiente de determinación es de .608, por lo que se puede establecer que la capacidad de "expresar", ya sea de manera oral o escrita, explica o determina hasta en un 60.8% la capacidad de "inferir". Debido a que las correlaciones son bilaterales, las explicaciones también lo son, es decir, la capacidad de "inferir" determina en un 60.8% la de "expresar".

La capacidad de evaluar obtuvo una correlación de .752 con la capacidad de "clasificar" y de 0.749 con "inferir", además, de un coeficiente de determinación de .46, es decir, un 46% explica el desarrollo de la capacidad de clasificar. Respecto al coeficiente de determinación entre las variables "evaluar" e "inferir", este explica el 46.10% de la capacidad de "inferir".

La variable "analizar" obtuvo una correlación de .688 con "clasificar" y un coeficiente de determinación de .474, por lo que se establece que la capacidad de analizar determina el 47% del desarrollo de la capacidad de "clasificar".

Los resultados de los análisis estadísticos de las variables complejas (categorías) con sus correspondientes variables simples permiten aceptar la hipótesis de investigación Hi: A mayor fomento de los procesos cognitivos básicos mayor desarrollo de destrezas y capacidades para aprender.

Evidentemente, los datos recabados en los primeros dos ejes de la investigación permitieron, inicialmente, explorar el objeto de estudio y tener el primer acercamiento e identificar que son aceptables los niveles de desarrollo de competencias para la comunicación oral, además de la comprensión y que predomina la motivación intrínseca entre los futuros docentes, sin embargo, los estudiantes tienen dificultades para lograr altos niveles de desarrollo de las capacidades al elaborar fundamentos, interpretar información y representarla de manera gráfica. Es importante destacar que la mayoría los docentes de la escuela normal, está considerando uno de los principales postulados del paradigma sociocognitivo, el modelo aprendizaje-enseñanza.

Conclusiones

En la actualidad, el estudio de las competencias cognitivas y metacognitivas se ha convertido en tendencia en la formación docente. La dimensión cognitiva en el aprendizaje ha cobrado tal importancia que se han incrementado exponencialmente las perspectivas teóricas y metodológicas, muchas de ellas, emanadas de investigaciones.

Entre los hallazgos más notables del estudio del eje 1, relacionados con los objetivos

planteados son los vínculos y asociaciones identificados entre las capacidades, destrezas y habilidades con el desarrollo de los procesos cognitivos, mediante el análisis estadístico de correlación de Pearson.

Los resultados de la comparación entre lo que se está desarrollando en cada uno de los grados de la licenciatura en educación primaria, determinó que existen diferencias en cada uno de los ambientes de aprendizaje, respecto a las competencias que se están movilizando, lo cual, en términos generales, es significativo, porque la movilización de distintas competencias enriquece el proceso de formación, al cambiar de semestre y/o grado escolar.

Entre los hallazgos más destacables, es que en los ambientes de aprendizaje se hace menos énfasis en el desarrollo de destrezas para comunicar de forma gráfica, además, interpretar información y elaborar fundamentos. Aprender a explicar, fundamentar e interpretar, son habilidades clave durante todas las etapas de preparación profesional. Es imperante que el docente en formación desarrolle ampliamente estas capacidades cognitivas, las cuales le posibilitarán sustentar apropiadamente: propuestas, proyectos de intervención y de investigación, además, elaborar diarios de campo; análisis de prácticas profesionales y de casos; implementar la investigación acción; etc. estas tres capacidades son imprescindibles para la producción y escritura académica, es decir, desempeñarse con los más altos niveles de competencia.

Es importante destacar que los resultados indican que los formadores de formadores están implementando en gran medida las características del enfoque centrado en el aprendizaje, lo cual está fomentando la transformación de la propia docencia, ya sea, desde la perspectiva del propio formador y/o del estudiante en formación.

Un componente clave del desarrollo metacognitivo, es sin duda, la gestión socioemocional y la motivación, en función de ello, la motivación por aprender disminuye en la parte intermedia de la formación inicial, lo cual indica que los estudiantes de nuevo ingreso tienen ciertos índices de motivación, empero, estos tienden a disminuir y al final del proceso, se recuperan, sin embargo, no se igualan ni superan en comparación con los que ingresaron y/o mantuvieron durante el primer grado en la escuela normal.

Entre los hallazgos más significativos de los resultados de las relaciones y asociaciones, destacan el de seleccionar información como consecuencia de fomentar la investigación. Al seleccionarla, el estudiante también moviliza diversas capacidades, destrezas y habilidades, tales como la de discriminarla, categorizarla; además, de encontrar, dentro de las fuentes elegidas, la información necesaria; evaluar la calidad de la información obtenida para determinar si es la más adecuada para resolver su problema de información; clasificar y organizar la información para facilitar su análisis y síntesis (Eduteka, 2005). Seleccionar información es parte de la competencia para el manejo de la información.

Esta parte de la investigación permitió identificar que existen asociaciones significativas entre la atención, la percepción y la concentración; además, de que la percepción está relacionada con la capacidad para sintetizar, inferir, evaluar y explicar. Por lo que se asume, a partir de los análisis estadísticos, que la percepción, resultó ser una variable crítica para detonar el desarrollo de otras competencias cognitivas y metacognitivas.

La percepción es uno de los elementos clave de lo que se está postulando como el puente cognitivo crítico.

Bibliografía

Bracqbien, C., Brito, M., Leue, M., & Castillo, M. (2008). *Habilidades cognitivas*. Villahermosa: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Educar Chile. (9 de Mayo de 2019). *Enseñar y Aprender en el Siclo XXI.* Obtenido de http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=226758

Eduteka. (27 de Agosto de 2005). Eduteka. Obtenido de http://eduteka.icesi.edu.co/curriculo2/Herramientas.php?codMat=14

Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* Distrito Federal: McGraw-Hill.

Herrera, F. (2001). *Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación*. Obtenido de Universidad de Granada.: http://148.228.165.6/PES/fhs/ANEXO_ESTRATEGIAS/HABILIDADES%20COGNITIVASHerreraClavero.pdf

Loo, C. (2005). *Enseñar a aprender.* Google Books. Obtenido de https://books.google.com › books › about › Enseñar_a_aprender

OEI (2009). *Profesión docente*. Madrid: Santillana.

Sanz de Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: NARCEA.

Universidad de Chile. (2019). *Aprender a aprender como desarrollar el real potencial del aprendizaje*. Universidad de Chile. Obtenido de Centro de Aprendizaje Campus Sur: http://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/114594/aprender-a-aprender-como-desarrollar-el-real-potencial-de-aprendizaje

Vélaz, C. (2009). *Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 21.

ACOYAUH 2020, VOL. XXIV, NUM 63, PP. 45-61 (ISSN: 2395-7980) | CID RECEPCIÓN: 20 NOVIEMBRE 2019. APROBACIÓN: 15 FEBRERO 2020

PERSPECTIVAS

TOMAS ÁVILA RODRÍGUEZ
PAVEL VÁZQUEZ SOSA
LEONARDO MEZA JARA

Profesores e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
CE: tomas_avila_1978@live.com.mx | lieprvs@outlook.es | lmeza@upnech.edu.mx

The teacher as an object of study: a reinterpretation in educational research

El maestro como objeto de estudio: una reinterpretación en la investigación educativa

Resumen

En este artículo se debate sobre las formas de pensar al maestro en México como objeto de estudio en la investigación educativa. Las reflexiones aportadas se desprenden de una investigación que está en proceso, en la cual se analiza la producción de discursos sobre el maestro mexicano desde la posrevolución hasta la fecha. A partir de los debates generados en las disciplinas del análisis del discurso y la historiografía, se hace una crítica de los paradigmas cuantitativo y cualitativo que comúnmente se emplean al investigar al maestro. Los enfoques cuantitativo y cualitativo que dominan a las formas de hacer investigación educativa, que se fundamentan en procedimientos que focalizan, recaban, procesan e interpretan datos, han inclinado los debates al plano estrictamente metodológico, dejando a un lado los componentes epistemológicos y ontológicos en la configuración de un objeto de estudio. Se trata de abrir los debates de la investigación educativa considerando de forma concomitante los componentes metodológicos, epistemológicos y ontológicos que están presentes en la configuración compleja de un objeto de estudio, como lo son los discursos producidos en torno al maestro mexicano. A su vez, se argumenta a favor de un enfoque transdisciplinario para investigar los discursos que se han producido en torno a la figura del maestro.

Palabras clave: Maestro, análisis del discurso, historia, transdisciplina.

Abstract

This article discusses the ways of thinking about the teacher in Mexico as an object of study in Educational Research. The reflections provided are the result of an investigation that is in process, in which the production of discourses on the Mexican teacher from the post-revolution to the present day is analyzed. From the debates generated in the disciplines of discourse analysis and historiography, a critique of the quantitative and qualitative paradigms that are commonly used when investigating the teacher is made. The quantitative and qualitative approaches that dominate the forms of Educational Research, which are based on procedures that focus, collect, process and interpret data, have inclined the debates to the Strictly methodological level, leaving aside the epistemological and ontological components in the configuration of an object of study. It is a question of opening the debates of Educational Research considering concomitantly the methodological, epistemological and ontological components that are present in the complex configuration of an object of study, such as the discourses produced around the Mexican teacher. In turn, it is argued in favor of a transdisciplinary approach to investigate the discourses that have occurred around the figure of the teacher.

***Keywords**: Teacher, discourse analysis, history, transdiscipline.*

Debates abiertos desde el análisis del discurso en la investigación educativa

Como objeto de estudio, el maestro mexicano ha sido tratado desde puntos de vista muy diversos. Las maneras de pensar al maestro desde la investigación educativa son un amplio abanico de miradas teóricas y metodológicas. En este artículo se aborda un enfoque alternativo en la manera de pensar al maestro como objeto de estudio en la investigación educativa. Los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación en curso, toman aportes del análisis del discurso y la historia.

El maestro mexicano es concebido como una figura construida mediante discursos que se han generado a lo largo del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI. Los discursos que se han elaborado en torno a la figura del maestro mexicano son variados y pueden localizarse lo mismo en la literatura, el cine y la televisión, que en textos de contenido histórico, político y jurídico. Estos discursos poseen una riqueza que no ha sido explorada suficientemente en la investigación educativa. Son escasas las investigaciones que se han realizado sobre el maestro mexicano desde una perspectiva que conjugue en un mismo territorio teórico y metodológico los aportes del análisis del discurso y de la historia.

En la investigación educativa las tendencias dominantes en los estudios sobre el maestro mexicano se ubicanen dos campos del conocimiento, historia de la educación y sujetos de la educación, que se subdividen a su vez en diversos subcampos del conocimiento. En el campode sujetos de la educación, el maestro ha sido investigado tomando en cuenta: la identidad profesional (Puente Alarcón, 2007;

Cruz Guzmán, 2015; García Herrera, Mendoza Molina y Sosa Coca, 2015), la formación inicial y la actualización (Reyes Hernández, 2011; Estrada Solís, 2015; Larreta Mendía, 2015), el desempeño (García Gómez, 2011; Jiménez Vásquez, 2015; Tarazona Vargas, 2015) y las afecciones psicológicas derivadas de la labor docente (Mollinedo Riveros, 2011; Domínguez Castillo, 2015; Barraza Macías, 2015).

Dentro del campo de la historia de la educación, el maestro ha sido investigado considerando: la trayectoria profesional (Aragón Pérez y Mexia Soler, 2009; Orihuela Peláez, 2009; Trujillo Holguín, 2015) y la participación política en diversos espacios (Manzanilla Dorantes, 2009; Acuña Cepeda y Preciado Cortés, 2009; García Aguirre, 2015).

Al revisar las herramientas teóricas y metodológicas que los diversos autores han puesto en marcha para investigar al maestro en México, se identifican tendencias que privilegian un tratamiento disciplinar que da lugar a una fragmentación del saber. Las formas dominantes en las maneras de concebir al maestro mexicano ponderan la condición profesional de este sujeto, que se entiende a partir de lógicas disciplinares fragmentarias desde las disciplinas de la historia, la sociología, la política y la psicología.

La generalidad de los estudios que se han realizado sobre a esta profesión tienen un enfoque cualitativo. Aunque hay enfoques cuantitativos que analizan a la figura del maestro mexicano como un sujeto de cifras y porcentajes concebidos a gran escala. Son los casos de las investigaciones realizadas por Tenti Fanfani y Steinberg (2011) y por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). A partir de estos estudios, el maestro es concebido como un sujeto colectivo cuya condición profesional se define cuantitativamente a partir de datos como: la edad, el género, la conformación poblacional por niveles educativos, la situación laboral y salarial, las condiciones de formación y profesionalización, las responsabilidades profesionales, las formas de evaluación en los desempeños profesionales y las tensiones que se hacen presentes en esta profesión. Los mismos estudios cuantitativos dejan ver que esta profesión está cruzada por una serie de variables cuya composición es multifactorial y compleja.

En la investigación educativa, los antecedentes de un enfoque que analiza a la figura del maestro mexicano planteando abordajes alternos, están presentes en los trabajos de Tirzo Gómez (2007), Buenfil Burgos (1994, 1996 y 2004) y Maríñez(2011). Estos tres autores ponen en marcha herramientas teóricas y metodológicas que replantean al maestro como un objeto de investigación que amerita ser estudiado desde un punto de vista complejo, haciendo uso de herramientas teóricas y metodológicas que provienen de la antropología, el análisis del discurso, la historia, el psicoanálisis, la sociología, la filosofía, etc. Las investigaciones de Tirzo Gómez, Buenfil Burgos y Maríñez sobre el maestro mexicano, abren los debates sobre los enfoques transdisciplinarios en la investigación educativa.

Tomando como base los aportes de la antropología simbólica, Tirzo Gómez analiza la configuración identitaria de la profesión magisterial colocando como eje de su interpretación a la nación mexicana. A diferencia de otras investigaciones sobre el maestro, este autor toma en cuenta la presencia de variables imaginarias en la construcción identitaria de esta profesión. El aporte de Tirzo Gómez tiene que ver con la inclusión de elementos imaginarios del

orden mítico y arquetípico, que están presentes en la formación de la identidad del maestro mexicano. Los procesos de construcción identitaria en este sujetono dependen solamente de contenidos que forman parte del territorio de lo real, sino que se definen también por contenidos del orden imaginario.

Desde la postura del Análisis Político del Discurso (APD), bajo un enfoque epistemológico y metodológico de corte transdisciplinario, Buenfil Burgos y Maríñez han analizado a la figura del maestro mexicano poniendo en marcha herramientas teóricas y metodológicas del análisis del discurso, la teoría de la imagen, la sociología, la historia, el psicoanálisis, la filosofía, etc. La postura del APD fue introducida en México por Buenfil Burgos hacia la década de 1990.

> … el APD es un horizonte de intelección, también es una analítica, es una perspectiva de investigación, una forma de mirar que se centra en lo político, que toma al discurso en su dimensión óntica como objeto de análisis; es decir, que se mira lo político en cualquier superficie discursiva, en todo proceso de significación… No diría que es una perspectiva teórica o metodológica, en todo caso y en términos más propios, podría decir que es una perspectiva analítica… que articula una variedad de aportes de diferentes procedencias, de estrategias de lecturas, de posicionamientos ontológicos a los fines de interpretar los procesos históricos (Buenfil Burgos, 2013)

La postura del APD no constituye un planteamiento teórico cuyos contenidos están predeterminados de antemano, tampoco es una metodología en un sentido estricto. Esta postura que surge hacia la década de 1990, plantea una alternativa ante los posicionamientos metodológicos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa. Los debates teóricos y metodológicos en la investigación educativa no se reducen a la dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Tampoco se resuelven mediante la generación de una intersección entre ambas posturas, que da lugar a lo que se ha referido como "método mixto". El principal aporte del APD tiene que ver con la construcción de un territorio alternativo a estos debates, en los cuales lo teórico y lo metodológico se fusionan a partir de una reconceptualización del objeto de estudio que es concebido en los términos del análisis del discurso.

Los enfoques cuantitativos y cualitativos conceptualizan al objeto de estudio a partir de "datos" que son entendidos en base a un enfoque teórico predeterminado y en base a la aplicación de una serie de herramientas metodológicas. El enfoque teórico predeterminado y las herramientas metodológicas que se usan en los enfoques cuantitativo y cualitativo, son colocados en un territorio de mediación ontológica y epistemológica que funciona a partir de un entramado cuyo epicentro son los "datos".

El "dato" entendido en términos cuantitativos o cualitativos, es una entidad que no es puesta en duda. Los paradigmas de corte cuantitativo y cualitativo, aparentemente en pugna, apaciguan sus diferencias al concebir al "dato" como entidad incuestionable, plenamente consolidada y transparente. El "dato" como garante de la verdad y el ser, eslo que conjuga a los enfoques cuantitativo y cualitativo en una unicidad que superpone los contenidos metodológicos por sobre los contenidos epistemológicos y ontológicos.

La metodologización del "dato" en la investigación cuantitativa o cualitativa es una forma de encubrimiento de los desacuerdos de

contenido epistemológico y ontológico. Los debates epistemológicos y ontológicos sobre el "dato" han sido suplantados por una metodologización del pensamiento que se deposita en la dicotomía cuantitativa-cualitativa y que desemboca de manera abreviada y reduccionista en la postulación de los enfoques mixtos en la investigación.

¿Cómo son concebidos los "datos" en un enfoque mixto que conjuga en los términos procedimentales de un método, las posturas cuantitativa y cualitativa? Los "datos" son pensados como si fueran "ladrillos" con los cuales se pueden construir de manera precisa y articulada la verdad (lo epistemológico) y el ser (lo ontológico). No importa cuál sea la sustancia epistemológica y ontológica de la que están conformados estos ladrillos. Lo que importa son los procedimientos metodológicos para irlos uniendo, para ir levantando las paredes y edificios del saber y el ser metodológicamente diseñados y armonizados.

La investigación educativa se ha convertido en una maquinaria metodologizante cuya piedra de toque son los "datos", que son sometidos a una serie de procedimientos que los focalizan, los recaban, los procesan y los interpretan a través de acumulaciones, repeticiones, entrecruzamientos y combinatorias. A partir de lo anterior, podemos hablar de una tecnología de la investigación educativa que acumula, repite, entrecruza y combina "datos" como si fueran ladrillos, pequeños bloques a partir de los cuales se sostienen la verdad (lo epistemológico) y el ser (lo ontológico).

A su vez, la consistencia metodologizantedel "dato" permite pacificar y poner punto final a los debates que surgen al considerar la presencia de los territorios de lo objetivo (lo real, lo concreto) y lo subjetivo (la abstracción de lo real a partir de conceptualizaciones y teorías). Los "datos" concebidos como ladrillos cuantitativos o cualitativos, unen al suelo de lo real (lo objetivo) con las alturas del pensamiento que se erige a través de conceptos o categorías teóricas (lo subjetivo). No hay separaciones, ni distanciamientos, tampoco hay interrupciones o lagunas, entre los territorios de lo objetivo y lo subjetivo. Los "datos" conjugan de manera definitiva e irrefutable al suelo de lo real con las alturas del pensamiento que se erige a través de conceptos o categorías que dan lugar a la formación de teorías.

La investigación educativa se ha convertido en una maquinaria metodologizante de "datos" que termina sometiendo el pensamiento a un funcionalismo. Y aunque puede haber diferencias entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo, el funcionalismo metodologizante de los "datos" desemboca en una unicidad del pensamiento, cuya lógica es una maquinaria que acumula, repite, entrecruza y combina datos. Es aquí que tiene lugar la datificación del pensamiento y de la vida humana en general. Noah Harari (2017) concibe a esta forma de dominación como la "religión de los datos":

> Se suponía que los humanos destilaban los datos para obtener información, destilaban la información para obtener conocimiento, y éste se destilaba en sabiduría. Sin embargo, los dataistas creen que los humanos ya no pueden hacer frente a los inmensos flujos de datos actuales ni, por consiguiente, destilar los datos en información ni mucho menos en conocimientos y sabiduría. Por lo tanto, el trabajo de procesar los datos debe encomendarse a algoritmos electrónicos, cuya capacidad excede por mucho a la del cerebro humano. En la práctica, esto significa que los dataistas son escépticos en relación con

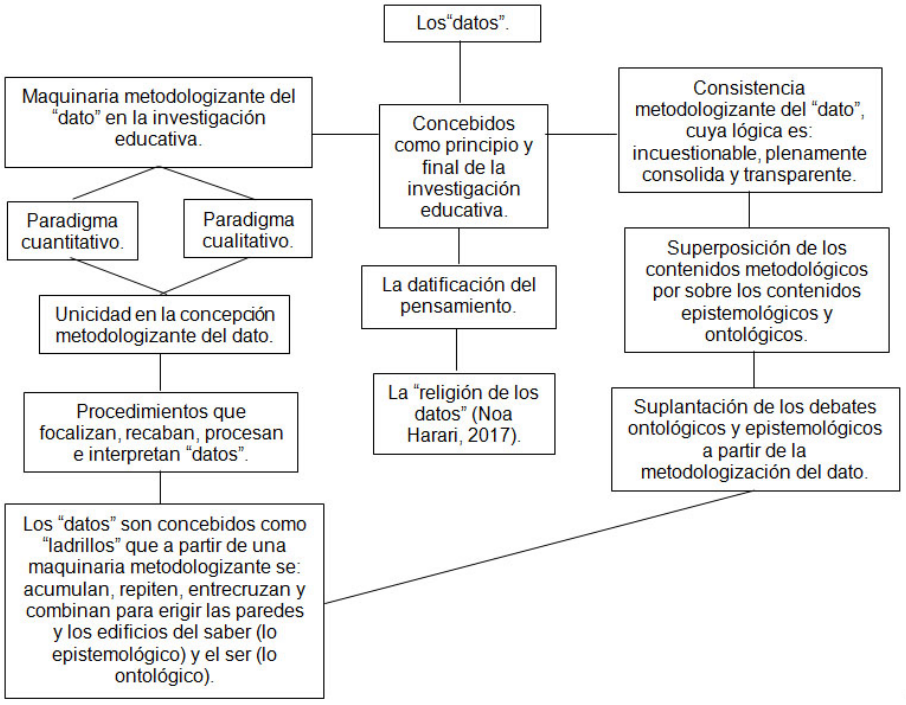


Figura 1.- Maquinaria metodologizante de datos en la investigación educativa

> el conocimiento y la sabiduría humanos, y que prefieren poner su confianza en los datos masivos y los algoritmos informáticos**.**

En sus modalidades cuantitativa o cualitativa, la metodologización de los "datos" hace uso de programas computacionales como el SPSS (*Statistical Packageforthe Social Sciences*) o el *Atlas.ti*. Tanto el SPSS como el *Atlas.ti* sustituyen al proceso de pensamiento que se desarrolla cerebral y mentalmente al interpretar deductivamente los datos. Estos procesos analíticos y hermenéuticos computarizados terminan datificando al pensamiento, en un territorio que funciona a la manera de una religión, bajo una serie de valoraciones y preceptos incuestionables. La consistencia religiosa del "dato" se fundamenta en una liturgia que funciona mediante procedimientos cuantitativos o cualitativos, que se sujetan a una metodologización maquinizada. El pensamiento que puede construir conocimiento y sabiduría queda atrapado en esta maquinaria cuyo principio y final es el "dato" religiosamente procesado en su captura, su análisis y su interpretación.

¿Pero, qué sucede cuando los mismos "datos", que se construyen a través de números y porcentajes (lo cuantitativo), a través de palabras que arrojan valoraciones y posturas ante el mundo (lo cualitativo), son cuestionados en su misma constitución discursiva? ¿Qué sucede cuando los "datos" dejan de ser pensados como "datos" y son pensados como "discursos" cuya configuración posee un significado y una forma de significación?

Sencillamente, los "datos" dejan de ser pensados como "datos", tal como se hace en la investigación cuantitativa o cualitativa, y son

pensados en los términos del análisis del discurso. Lo que se indaga deja de ser "datos", deja de tener una consistencia y una transparencia plena que se articula, sostiene y armoniza mediante la maquinaria metodologizante que ya ha sido analizada. Lo que se indaga son "discursos" que tienen una forma de significación (el plano del significante) y un significado(el plano del significado) a partir de Saussure(1986).

Lo verdadero y lo real de los "datos", suponen que es imposible descomponer a la sustancia epistemológica y ontológica de la cual están hechos estos "datos", suponen que es imposible cuestionar los mecanismos a través de los cuales estos "datos" comienzan a erigir paredes y edificios de significación, suponen que no hay nada más detrás de estas paredes y edificios construidos a partir de "datos". El análisis del discurso desentraña estas suposiciones y las cuestiona a profundidad, planteando una serie de herramientas teóricas y metodológicas para desmontar:

– Los contenidos de significación que son depositados en palabras, imágenes, arquitecturas, etc.

– Las formas de significación que se construyen a partir de acumulaciones, repeticiones, entrecruzamientos y combinaciones de palabras, imágenes, arquitecturas, etc.

Queda claro entonces que el análisis del discurso es deconstructivo. Mientras los paradigmas cuantitativo y cualitativo postulan un enfoque cuya sustancia epistemológica y ontológica tiende hacia un constructivismo de la verdad y el ser cuya columna vertebral son los "datos", el análisis del discurso tiene un filo deconstructivo que plantea una serie de procedimientos para desmontar los "discursos", para cuestionar los mecanismos epistemológicos y ontológicos a partir de los cuales se construyen la verdad y el ser mediante "discursos" que dejan de ser concebidos como "datos".

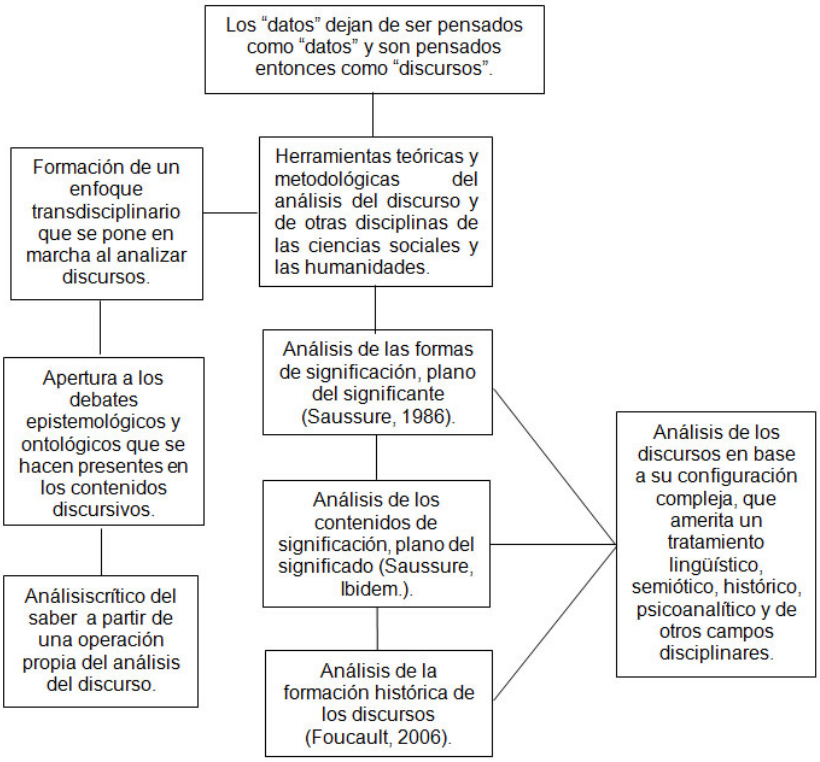


Figura 2.- El análisis del discurso concebido desde una perspectiva compleja.

Cuando los "datos" dejan de ser pensados como "datos" y son pensados entonces como "discursos" tiene lugar un desplazamiento que no es únicamente metodológico, el desplazamiento es también epistemológico y ontológico. Lo que se deriva de lo anterior es un replanteamiento de los debates en la investigación.

Lo metodológico no tiene por qué ser determinante por sobre los contenidos epistemológicos y ontológicos. Más bien, es necesario repensar a lo metodológico, lo epistemológico y lo ontológico de manera concomitante.

Los orígenes del análisis del discurso pueden rastrearse a partir del surgimiento del giro lingüístico que se desarrolla con Wittgenstein (2009), Saussure (1986), Barthes (2009) y otros autores. A lo largo del siglo XX el giro lingüístico replantea los debates filosóficos. Antes de hacer filosofía preguntándose por el mundo, Wittgenstein indaga las cualidades del lenguaje que soporta las preguntas y las respuestas sobre el mundo. El giro lingüístico concibe al lenguaje como una entidad en la cual están contenidas y soportadas las preguntas y las respuestas sobre el mundo. Con Wittgenstein, el lenguaje se convierte entonces en objeto de estudio filosófico. A partir del giro lingüístico dejaríamos de preguntarnos sobre lo que es el mundo, y nos preguntaríamos sobre los contenidos y las formas de significación de los discursos que hemos elaborado sobre el mundo, y sobre el trasfondo que subyace en la significación de estos discursos.

El análisis del discurso que emerge desde las entrañas del giro lingüístico, es un enfoque transdisciplinario que retoma aportes de diversas disciplinas humanísticas (filosofía, lingüística, semiótica, literatura, psicoanálisis, etc.) y de las ciencias sociales (sociología, antropología, historia, etc.) para analizar los discursos. Esta postura hace uso de herramientas teóricas y metodológicas a partir de las cuales es posible analizar discursos que lo mismo se forman de palabras, imágenes u otro tipo de contenidos discursivos. Los aportes del análisis del discurso abren caminos para romper con la datificación del pensamiento, con la "religión de los datos" criticada por NoaHarari (2017).

En el caso de la investigación en curso, queda claro que el objeto de estudio investigado es discursivo e histórico a la vez. Se analizan una serie de discursos que se han producido sobre el maestro mexicano en el último siglo. Se requiere tomar en cuenta un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas para analizar un objeto de investigación que está formado por palabras, imágenes fijas, imágenes en movimiento y un conjunto de contenidos cuyas cualidades son históricas. Se trata de preguntarnos sobre la producción de discursos en torno al maestro mexicano durante el último siglo, y junto con ello, abrir los debates metodológicos, epistemológicos y ontológicos en la configuración de un objeto de estudio de cualidades complejas.

Cualidades transdisciplinarias de un objeto de estudio

El objeto de estudio que se investiga ha sido pensado desde una perspectiva discursiva e histórica a la vez. Se analizan una serie de contenidos discursivos que se han producido sobre el maestro mexicano en el último siglo. Este tiempo histórico se destaca por una abultada producción de discursos sobre el maestro mexicano. El análisis de estos discursos es concebido desde una perspectiva histórica de larga duración (Braudel, 2006). La delimitación temporal abarca desde los años de la posrevolución hasta la fecha.

Se tiene claro que el hecho de analizar una variedad de discursos sobre el maestro mexicano en un tiempo histórico de larga duración es una tarea que resulta ambiciosa para la investigación. La configuración del objeto de estudio que se investiga plantea un llamamiento y una exigencia en este sentido. También se tiene

claro que una delimitación de contenido discursivo o temporal más reducida, daría lugar a una perspectiva de menor profundidad en los alcances de la investigación.

Los discursos que se han elaborado en torno al maestro mexicano a lo largo del último siglo poseen una composición variada. Bajtin (1998) conceptualiza los "géneros discursivos":

> Los géneros discursivos secundarios (complejos) -a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.- surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc.

A partir de Bajtin, se identifican ocho "géneros discursivos" diferentes en la producción de discursos sobre el maestro: discursos de política educativa de contenido jurídico o programático, discursos de intelectuales notables publicados en distintos formatos, discursos de revistas especializadas en educación, discursos periodísticos, discursos de cine y televisión, discursos de literatura, discursos pictóricos y discursos arquitectónicos. Uno de los retos de la investigación en curso consiste en articular una serie de herramientas teóricas y metodológicas que permitan analizar textos cuya composición discursiva es heterogénea y compleja a la vez. La siguiente tabla hace un inventario de los discursos que se han producido sobre el maestro en México en el último siglo:

Géneros en la producción de discursos sobre el maestro	**Textos específicos identificados en cada género discursivo**
1.- Discursos de política educativa de contenido jurídico o programático.	A) Leyes primarias, que consisten en las reformas al artículo 3º constitucional entre los años 1917 y 2019. B) Leyes secundarias, entre las que se identifican las siguientes: Leyes Orgánicas de Educación de 1940 y 1942, Ley Federal de Educación de 1973, Ley General de Educación de 1993 que ha sido reformada en diversas ocasiones y que sigue vigente, Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de 2013, Ley del Servicio Profesional Docente de 2013, Ley de Mejora Continua de la Educación de 2019 y Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros de 2019. C) Decretos emitidos por la Secretaría de Educación Pública publicados en el Diario Oficial de la Federación, desde 1917 hasta 2019. D) Acuerdos políticos en torno a la política educativa, entre los que destacan: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, Compromiso Social por la Calidad de la Educación de 2002, Alianza por la Calidad Educativa de 2008, Pacto por México de 2012 y Acuerdo para la Transformación de la Educación en México y la Defensa de los Derechos Plenos de los Maestros de 2018. E) Otros documentos de política educativa.
2.- Discursos de intelectuales notables publicados en formato de libros, artículos, conferencias, foros, etc.	A) Intelectuales notables cuyos discursos en formato de libros, artículos, conferencias, foros, etc., fueron producidos durante el periodo del nacionalismo revolucionario (1920-1960): José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Narciso Bassols, Jaime Torres Bodet, Vicente Lombardo Toledano y José Santos Valdez. B) Intelectuales notables cuyos discursos en formato de libros, conferencias, etc., fueron producidos durante el periodo neoliberal (1970-2019): Pablo Latapí Sarre, Gilberto Guevara Niebla, Sylvia Schmelkes, Felipe Martínez Rizo, Margarita Zorrilla, Eduardo Backhoof, Carlos Ornelas, PhilippePerrenoud, Ángel Díaz Barriga, Manuel Gil Antón y Alberto Arnaut.

3.- Discursos de revistas especializadas en educación.	A) Revistas producidas en la época del nacionalismo revolucionario: "El maestro" publicada entre 1921 y 1923, "El maestro rural" publicada en la década de 1930 y "La voz del maestro" publicada en la década de 1930. B) Entre las revistas producidas en la época neoliberal destacan las siguientes: "Nexos" publicada entre 1978 y 2019, "Perfiles educativos" publicada por la UNAM entre 1978 y 2019, "Revista Mexicana de Investigación Educativa" publicada por el COMIE entre 1996 y 2019, "Entre maestros" publicada por la UPN entre los años 2000 y 2019, "RED. Revista de evaluación para docentes y directivos" publicada por el INEE entre 2015 y 2019 y, "Gaceta de la Política Nacional de la Evaluación Educativa" publicada por el INEE entre 2015 y 2019.
4.- Discursos periodísticos.	Entre los periódicos de circulación nacional más significativos se identifican los siguientes: "El Universal" que circula desde 1916 y sigue vigente, "Reforma" que circula desde 1993 y se sigue imprimiendo actualmente y "La Jornada" que circula desde 1984 y continúa siendo publicado.
5.- Discursos de cine y televisión.	A) Películas protagonizadas por maestros(as), entre las que se identifican las siguientes: "Rio escondido" (1947), "Corazón de niño" (producida en dos versiones en México los años de 1939 y 1963), "La bienamada" (1951), "Simitrio" (1961), "Pueblito" (1961), "La maestra inolvidable" (1968), "El profe" (1971), "El valiente vive hasta que el cobarde quiere" (1979) y "No manches Frida" (primera y segunda parte producidas los años 2016 y 2019 respectivamente). B) Documentales en torno a la figura del maestro, entre los que destacan: "De panzazo" (2012), "Queridos maestros (2013) y "El sembrador" (2018). C) Programas de televisión en los que los protagonistas son maestros(as), entre los cuales resaltan los siguientes: serie "Maestros" producida por el Canal 11 en dos temporadas (2014-2015), diversos capítulos del programa "Lo que callamos las mujeres" producidos por TV Azteca el año 2015 y diversos capítulos del programa "La rosa de Guadalupe" producidos por Televisa entre los años 2008 y 2018.
6.- Discursos de literatura.	A) Novelas en las que el personaje central es un maestro(a):"María Chuy o el evangelio de Lázaro Cárdenas", escrita por Fortino López Robles y publicada en 1939; "La señorita Lupe" escrita por Aurelio Robles Castillo y publicada en 1940; "BalunCanan" escrita por Rosario Castellanos y publicada en 1957 y; "Días de septiembre" escrita por Raúl Manríquez y publicada en 2009. B) Cuentos y relatos protagonizados por maestros(as): "Dios en la tierra", escrito por José Revueltas y publicado en 1944; "Kinchil" ("Maestros rurales") escrito por Martín Luis Guzmán y publicado en 1946; "El cristo de Sanbuenaventura" escrito por Eduardo Antonio Parra y publicado en 1999 y; "Maestro de excelencia", antología publicada en 1995.
7.-Discursos pictóricos.	Entre los discursos pictóricos producidos en torno a la figura del maestro(a) destacan los siguientes: "La maestra rural", "La maestra" y "Alfabetización", murales pintados por Diego Rivera en el edificio de la SEP entre los años 1923-1928; "Escena escolar al aire libre", mural pintado por Ramón Alva Guadarrama en la escuela Pro Hogar de la ciudad de México en 1931; "Atentado a las maestras rurales", mural pintado por Aurora Reyes en el Centro Escolar Revolución en la ciudad de México en 1936; grabado "Maestro tú estás solo contra…", creado por Leopoldo Méndez en 1938; grabados "En nombre de cristo…han asesinado a más de 200 maestros" (7 grabados), creados por Leopoldo Méndez en 1939 y; grabados para la película "Río escondido" (10 grabados), creados por Leopoldo Méndez en 1947.
8.- Discursos arquitectónicos.	Entre los discursos arquitectónicos sobre el maestro(a) destacan los siguientes: "Rotonda de los Maestros Ilustres" en la ciudad de Chihuahua, inaugurada en 1998; "Rotonda de los Maestros Ilustres" en Parral, Chihuahua, inaugurada en 2007 y; "Rotonda del Maestro Ilustre" en Ciudad Juárez, Chihuahua, inaugurada en 2015.

Tabla 1.- Géneros en la producción de discursos sobre el maestro

Los textos identificados en cada uno de los ocho géneros discursivos de la Tabla 1 se desprenden de una selección ponderada. En esta selección se incluyen los textos de mayor relevancia, considerando el peso de los intelectuales que emiten estos discursos y las instituciones que los soportan. Se deja en claro, que el inventario que se ha realizado sobre la producción de discursos en torno al maestro mexicano es mucho más extenso.

Los discursos que se han producido sobre el maestro en México durante el último siglo son cuantiosos y variados. La vasta producción de discursos sobre la figura del maestro mexicano, se relaciona directamente con su condición de profesión de Estado. En el último siglo se han producido un cúmulo de discursos que sometieron a la profesión magisterial al control del Estado. El interés por someter a la profesión docente al control del Estado en México, es directamente proporcional a la necesidad de producir discursos que permitan la efectividad de este control en los hechos.

Uno de los análisis que se desprende de la identificación de ocho géneros en la producción de discursos sobre el maestro mexicano, tiene que ver con la configuración epistemológica y ontológica de estos discursos. Morín (2006) advierte sobre los "dobles juegos del conocimiento" que clasifican al saber en dos tendencias que han sido concebidas de manera antinómica. Por un lado, está el conocimiento lógico y racionalizante propio de la ciencia. Por otro lado, está el conocimiento simbólico, analógico y metafórico que actúa en las artes y en otros territorios del saber.

A partir de Morín, en la configuración epistemológica y ontológica de los discursos que se han producido sobre el maestro mexicano, se identifican dos planos: los discursos que se circunscriben a una racionalidad y una lógica conceptual que es parte del campo de saber científico y, los discursos que hacen uso de símbolos, analogías y metáforas que son parte del campo de saber de las artes.

Discursos sobre el maestro que tienden hacia la racionalidad y la lógica conceptual en el campo de saber científico	**Discursos sobre el maestro que tienden hacia un conocimiento simbólico, analógico y metafórico en el campo del saber de las artes**
► Discursos de política educativa de contenido jurídico o programático. ► Discursos de intelectuales notables publicados en formato de libros, artículos, conferencias, foros, etc. ► Discursos de revistas especializadas en educación. ► Discursos periodísticos.	► Discursos de cine y televisión. ► Discursos de literatura. ► Discursos pictóricos. ► Discursos arquitectónicos.

Tabla 2.- Composición epistemológica y ontológica de los discursos sobre el maestro.

Es obvio que la sustancia epistemológica y ontológica de la cual están hechos los discursos racionalizantes y lógicos, difiere de la sustancia epistemológica y ontológica a partir de la cual están elaborados los discursos de inclinaciones simbólicas, analógicas y metafóricas. En gran medida, estas diferencias tienen que ver con los debates sobre el realismo científico y la ficción que se hace presente en las artes. Finkielkraut (2006) analiza la trágica separación entre el campo de saber científico y el campo de saber de las artes:

> En el mismo parágrafo donde se afirma, solemnemente, que el universo está escrito en lenguaje matemático, Galileo define la *Ilíada*, así como el *Orlando furioso*, como "obra de fantasía de un hombre donde la verdad de lo escrito es lo menos importante". Así pudo nacer una expresión que no hubiera tenido ningún sentido para los humanistas: *y todo lo demás es literatura.*

El realismo matemático de Galileo y su desdén por la literatura, que ha dado lugar a una separación radical entre las ciencias y las humanidades, se extiende problemáticamente hasta nuestros días. Pero, ¿qué pasa cuando un objeto de estudio de la investigación educativa, como los discursos producidos en torno al maestro en México, posee una doble configuración epistemológica y ontológica que se desplaza: entre lo concreto de la historia y la ficción de la literatura, entre la racionalidad estricta que pretende el saber de la investigación educativa y la irracionalidad de la pintura? Se presenta un problema cuya posible solución va más allá de los debates estrictamente metodológicos.

A partir de la Tabla 2, que analiza la composición epistemológica y ontológica de los discursos que se han producido sobre el maestro mexicano, se identifican dos tendencias o inercias discursivas. Por un lado, se hace presente una tendencia conceptualizante, que se manifiesta principalmente en los discursos de contenido jurídico y, en los libros y revistas que han sido generados desde la investigación educativa. Por otro lado, se identifica una tendencia estetizante, que se manifiesta en los discursos de la literatura, el cine, la pintura y la arquitectura.

En la tendencia conceptualizante, predominan los discursos de contenido jurídico y los discursos de contenido científico que han sido elaborados en el campo de la investigación educativa. Los discursos conceptualizantes en torno al maestro mexicano, se identifican, por ejemplo, en la Ley General de Educación, la Ley del Servicio Profesional Docente, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, etc. También se identifican contenidos conceptuales sobre el maestro en los discursos de la investigación educativa que tratan los temas de la profesionalización y la evaluación docente, que por cierto son abundantes en los últimos años. Las publicaciones realizadas sobre los temas de la profesionalización y la evaluación docente por parte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, fueron abundantes entre los años 2003 y 2019. En este periodo el INEE realizó 451 publicaciones en formato de libros, artículos, folletos, etc., de temas relacionados con la profesionalización y la evaluación docente. La tendencia conceptualizante en los discursos sobre el maestro mexicano tiene dos rasgos fundamentales: el contenido legal e imperativo que se hace presente en el derecho y, la racionalidad y la lógica propias del saber científico que es producido por la investigación educativa.

En la tendencia estetizante, se identifican los discursos del cine, la literatura, la pintura y la arquitectura. Aquí se hacen presentes narrativas de ficción, contenidos simbólicos, analógicos y metafóricos que son parte del campo de las artes. La consistencia epistemológica y ontológica de la tendencia estetizante, va más allá del realismo, la objetividad, la lógica y la racionalidad del conocimiento jurídico y científico. La película "Simitrio" que fue exhibida en 1961, que es un clásico del cine nacional y cuyo personaje principal es un maestro, posee un conjunto de significados narrativos y analógicos propios de la ficción cinematográfica, que ameritan ser analizados tomando en cuenta los aportes de la teoría cinematográfica y la historia. La rotonda de los maestros ilustres que fue inaugurada en la ciudad de Chihuahua en 1988, que tiene una escultura de José Vasconcelos al centro y en la que se han colocado un conjunto de placas para rendir homenaje a maestros notables de la ciudad de Chihuahua, tiene una serie de significados simbólicos y arquitectónicos que ameritan ser analizados en base a la semiótica, la teoría del arte y la historia. El significado de la medalla Rafael Ramírez o Ignacio Manuel Altamirano que se entregan cada año a los maestros que cumplen 30 años o más décadas de servicio, posee un contenido simbólico que amerita ser analizado a partir de los aportes de la semiótica y la historia. La tendencia estetizante en los discursos sobre el maestro mexicano tiene como rasgo fundamental una apertura interpretativa que forma parte de los contenidos ficcionales y simbólicos propios del campo de las artes.

Conclusión

En la composición epistemológica y ontológica de los discursos en torno al maestro mexicano, se identifican dos cualidades: la heterogeneidad y la complejidad correlacional. La identificación de ocho géneros en la producción de discursos sobre el maestro en México, deja en claro la composición heterogénea de estos discursos. Queda claro, que no es lo mismo la sustancia epistemológica y ontológica a partir de la cual se configura discursivamente una ley educativa relacionada con el maestro, que la sustancia epistemológica y ontológica que configura discursivamente un texto literario o una pintura, en las cuales la figura central es el maestro.

La complejidad correlacional entre los discursos analizados, tiene lugar cuando los diferentes tipos de discursos se hacen presentes en un mismo momento histórico. Por ejemplo, en los años 2012 y 2013 en México, se aprobaron reformas educativas que produjeron un conjunto discursos jurídicos novedosos en torno al maestro. En el mismo año 2012 se estrenó el documental "De Panzazo", financiado por Mexicanos Primero. A su vez, en el año 2015 se inauguró en ciudad Juárez la Rotonda del maestro ilustre. Entre los años 2012 y 2015, en la producción de discursos sobre el maestro en México, se identifican entonces: discursos jurídicos, discursos cinematográficos bajo el formato del documental y discursos arquitectónicos. Es aquí que se hace presente la complejidad correlacional entre los discursos que se han producido en torno al maestro mexicano, que por momentos resulta intrincada.

Para abordar la heterogeneidad y la complejidad relacional que se hace presente en el objeto de estudio investigado, que tiene implicaciones problemáticas lo mismo metodológicas, que epistemológicas y ontológicas, se desarrolla un enfoque transdisciplinario. "La transdisciplinariedad comprende… lo que

está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento" (Nicolescu, 2009). Décadas antes de que se abrieran los debates sobre la transdisciplina, los integrantes de la primera generación de la escuela de los Annales subrayaron que la escritura de la historia debe trenzarse de fondo con los aportes de la sociología (Romano, 1999). Las discusiones de los primeros Annales son pioneras en los debates historiográficos sobre la transdisciplinariedad. Al investigar los discursos que se han producido sobre el maestro en México en los últimos cien años, se requiere hacer uso de las herramientas de la lingüística, la semiótica, la teoría literaria, la teoría del arte, la historia, el psicoanálisis, etc.

En términos epistemológicos uno de los problemas que se presentan tiene que ver con la configuración de la verdad. ¿En el caso de los discursos sobre el maestro, cómo se hace presente la verdad en una serie de textos cuya composición epistemológica está atravesada tanto por los contenidos racionalizantes y lógicos del derecho y/o la investigación educativa, como por los contenidos irracionales de la pintura? Es imposible establecer un distanciamiento estricto entre ambos territorios cuando se analizan los discursos que se han producido en torno a la figura del maestro mexicano. Morín (1999) plantea el concepto del "homo sapiens-demens":

> El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (*ludens*). El hombre empírico es también el hombre imaginario (*imaginarius*)… Así, el ser humano no sólo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se entrega, se dedica a las danzas, trances, mitos, magias, ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá de la muerte. Por todas partes, una actividad técnica, práctica, intelectual, da testimonio de la inteligencia empírico-racional; igualmente por todas partes, las fiestas, ceremonias, cultos con sus posesiones, exaltaciones, despilfarros, «consumaciones», dan testimonio del *homo ludens*, *poeticus*, *consumans*, *imaginarius*, *demens*.

No hay una pureza epistemológica en la formación de la verdad. Toda verdad está atravesada por elementos que van más allá de lo racional y que se instalan en la irracionalidad de la afectividad, el mito y el delirio. Los discursos que se han formado en torno al maestro mexicano poseen componentes racionales e irracionales en la formación de la verdad.

En términos ontológicos el problema resulta similar, dado que se investigan discursos que pudieran concebirse como reales y/o ficticios. Se plantea entonces la pregunta: ¿Cómo se hace presente la condición del ser, en una serie de discursos sobre el maestro mexicano, cuya composición ontológica está cruzada por los contenidos reales (concretos) de la historia y por los contenidos de ficción propios de la literatura y el cine?

En "Las palabras y las cosas" (2007) y "La arqueología del saber", Foucault (2006) se refiere al "ser del lenguaje", un territorio donde convergen una serie de contenidos discursivos que configuran la "episteme" de una época histórica.

> Por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época dada, las practicas discursivas que dan lugar a figuras epis-

> temológicas, a ciencias, eventualmente a sistemas formalizados; el modo según el cual, en cada una de estas formaciones discursivas, se sitúan y se operan los pasajes a la epistemologización, a la cientificidad, a la formalización… La episteme no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que atraviesa las ciencias más diversas, que manifestaría la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu, de una época; es el conjunto de relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza en el nivel de las regularidades discursivas.

La historicidad de los discursos sobre el maestro, provenientes del derecho, la ciencia, la literatura, la pintura, la arquitectura, etc. es el territorio de elaboración de una verdad que significa al mundo. Es aquí que se configura una "episteme", es aquí que el lenguaje se configura como una forma de ser del mundo que funciona como una forma de significar al mundo. En el "ser del lenguaje" está depositado el ser del mundo a través de una serie de significaciones complejamente elaboradas que van más allá de la lingüística y la semiótica, y que se instalan en historia, o mejor dicho, en la historicidad del lenguaje.

En la formación histórica de los discursos, está contenido el ser del mundo. Esta es una de las premisas que fundamentan al giro lingüístico. Los discursos sobre el maestro mexicano contienen una serie de rasgos históricos que configuran ontológicamente a este sujeto de una profesión. La condición ontológica del maestro mexicano está atravesada por componentes cuyas cualidades discursivas e históricas se entreveran a partir de una serie de discursos cuyos contenidos son: jurídicos, científicos, literarios, cinematográficos, pictóricos, etc., Es aquí que se forma una maquinaria o un conjunto de maquinarias históricas, en la producción de discursos sobre el maestro mexicano. Una maquinaria o conjunto de maquinarias, cuyos contenidos racionales e irracionales, reales y ficticios, funcionan complejamente través de una serie de conexiones y engranajes que lo mismo están hechos de contenidos discursivos, que de contenidos históricos. Se trata de analizar de la manera más detallada posible esta maquinaria discursivo-histórica o histórico-discursiva, que tiene más de un siglo produciendo discursos en torno al maestro mexicano. Se trata de desarmar esta maquinaria para analizar por separado y a profundidad, cada una de sus piezas discursivas e históricas. Se trata enseguida, de volver a armar de nueva cuenta las piezas de esta maquinaria, para analizarlas tomando en cuenta sus correlaciones complejas.

Referencias

Acuña Cepeda, M. E. y Preciado Cortés, F. (2011) *El magisterio una vía hacia la participación política. Profesoras de colima,* en: "Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área de historia e historiografía de la educación, extraído de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0430.pdf, fecha de consulta: 5 de septiembre de 2016.

Aguirre Beltrán M. y Cantón Arjona B. (2002) *Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista.* Revista El maestro (1921-1923). México: Universidad Pedagógica Nacional

Aragón Pérez, R. y Mexia Soler, M. A. (2009) *Historia del magisterio en Sonora el caso de José Lafontaine,* en: Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área de historia e historiografía de la educación, extraído de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1498-F.pdf , fecha de consulta: 5 de septiembre de 2016.

Bajtin M. M. (1998) *Estética de la creación verbal*, México. Siglo XXI.

Bartthes R. (2009) *El grado cero de la escritura*, México: editorial Siglo XXI.

Braudel F. (2006) *La larga duración*, revista Académica de Relaciones Internacionales, Núm. 5 Noviembre de 2006, UAM-AEDRI

Buenfil, R. N. (1994) *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*, México: DIE-Cinvestav-Conacyt.

Buenfil, Rosa Nidia (1996) *Revolución mexicana, mística y educación*. México, México: Torres Asociados.

Buenfil, Rosa Nidia (2004) *Argumentación y poder: la mística de la revolución mexicana rectificada*,México: Plaza y Valdés.

Cruz Guzmán, R. M. (2015) *La Participación de las Educadoras en el Movimiento Magisterial 1989 y su Transformación Personal y Profesional* (ponencia COMIE), recuperado de la Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (C-2839).

De Saussure F. (1986) *Curso de lingüística general*, Argentina: editorial Losada

Estrada Solís, R. (2015) *La Formación de Docentes en Educación Preescolar. Entre la experiencia profesional y la formación inicial* (ponencia COMIE), recuperado de la Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (C-2034).

Foucault M. (2006) *La arqueología del saber*, México: editorial Siglo XXI

Foucault M. (2007) *Las palabras y las cosas*, México: editorial Siglo XXI.

García Aguirre, A. (2015) *Formación de equipos de trabajo de maestros en la IV Zona Escolar de Chihuahua, 1961-1968 enseña* (ponencia COMIE), recuperado de la Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (C-0439).

García Herrera, R. I., Mendoza Molina, R. & Sosa Coca, E. (2015) *Identidades y trayectorias profesionales: un estudio sobre los procesos socio-discursivos que organizan las experiencias de los docentes del Subsistema de Educación Básica de Tlaxcala* (ponencia COMIE), recuperado de la Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (C-1555).

Larreta Mendía, J. L. (2015) *La configuración del ser docente en la práctica docente. Formación inicial del profesorado* (ponencia COMIE)", recuperado de la Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (C-0720).

Manzanilla Dorantes, J. R. (2009) U*n líder social. El profesor rural Leopoldo Arana Cabrera*, recuperado de la Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área de historia e historiografía de la educación, extraído de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0882-F.pdf, fecha de consulta: 5 de septiembre de 2016.

Maríñez, María del Rosario (2011) *La resignificación de la política educativa de la Unidad Nacional en el Territorio Norte de la Baja California. El liderazgo de los maestros*, 1940-1952, Tesis doctoral, DIE-Cinvestav.

Morín E. (2006) *El método 3. Las ideas*, España: editorial Cátedra.

Morín E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México: UNESCO.

Nicolescu B. (s/f) *La transdisciplnariedad.* Manifiesto, Ediciones Du Rocher, en: http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf

NoaHarari Y. (2017) *Homo Deus. Breve historia del mañana*, México: Debate.

Puente Alarcón, G. (2007) *Identidad y formación docente. El caso del CCH sur*, en: Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área de sujetos de la educación, extraído de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178821231.pdf, fecha de consulta: 30 de abril de 2017.

Reyes Hernández, L. (2011) *Cómo construyen, transforman y transmiten el conocimiento sobre la docencia las educadoras en formación inicial*, en: Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área de procesos de formación, extraído de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1719.pdf, fecha de consulta: 30 de abril de 2017.

Romano R. (1999) B*raudel y nosotros. Reflexiones sobre la cultura histórica de nuestro tiempo*, México: Fondo de Cultura Económica.

Ruíz Lagier V. (2013) *El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar al país desde la editorial*, revista Signos históricos, Núm. 29, enero-

junio de 2013, Universidad Autónoma Metropolitana.

Saur D. (2013) *Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa.* Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos, revista Propuesta educativa, Num. 39, año 22, junio de 2013, FLACSO, Argentina.

Saussure F. (1986) *Curso general de lingüística,* editorial Losada, Argentina.

Tentifanfani E. y Steimberg C. (2011) *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*, editorial Siglo XXI, México.

Tirzo Gómez J. (2007) *Orígenes, simbolismo e iconografía del maestro mexicano*, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Trujillo Holguín, J. A. (2015) *Continuidad y ruptura en la formación de educadoras. El proyecto Educativo Josefina "la negra" Avitia* (ponencia COMIE), recuperado de la Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (C-0024).

Wittgenstein L. (2009) *Tractatus lógico-Philosophicus e Investigaciones filosóficas sobre la certeza*, España: editorial Gredos.

.

ACOYAUH 2020, VOL. XXIII, NUM 63, PP. 62-71 (ISSN: 2395-7980) | CID RECEPCIÓN: 10 DICIEMBRE 2019. APROBACIÓN: 2 FEBRERO 2020

QUEHACER EDUCATIVO

RIGOBERTO MARÍN TREJO
Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia
CE: rigoberto.marin@cid.edu.mx

Digital competence: border notions and conceptual plasticity

La competencia digital: nociones fronterizas y plasticidad conceptual

Resumen

El presente artículo analiza la actualidad que vive el mundo en cuanto al uso, manejo, adquisición y producción de la información visto desde el lente de las sociedades que la permean. Se organizan sus conceptos y articulaciones pasando por la sociedad global, la de la información, la del conocimiento, la digital, la red y finalmente la del aprendizaje. La intención es despertar la curiosidad de imaginar que competencias deben poseer el ser humano para desempeñarse profesional y personalmente. Se parte de la idea que el ser humano al estar en un mundo globalizado se convierte en un habitante de esta sociedad global. Por último deja abierta la puerta al desarrollo del concepto la competencia digital, punto clave en la dinamica de todos los docentes.

Palabras Clave. Sociedades, Globalización, TIC, Competencias.

Abstract

This article analyzes the current situation in the world regarding the use, management, acquisition and production of information seen from the lens of the societies that permeate it. Its concepts and articulations are organized through the global society, that of information, that of knowledge, that of digital, the network and finally that of learning. The intention is to awaken the curiosity to imagine what skills human beings must possess to perform professionally and personally. It starts from the idea that the human being, being in a globalized world, becomes an inhabitant of this global society. Finally, it leaves open the door to the development of the concept of digital competence, a key point in the dynamics of all teachers.

Keywords

Societies, Globalization, ICT, Skills.

Introducción

La introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC en lo sucesivo) en los distintos ámbitos sociales y sus respectivas actividades (Crovi & López, 2011) han modificado la economía internacional, los procesos y la estructura de la sociedad, además de haber transformado el tipo de trabajo y sus condiciones de empleo, y haber generado cambios en los espacios y las formas de comunicación. Brunner (2003, p. 43 y 45) ve a este fenómeno como una revolución digital en la que se "está abriendo paso a un nuevo tipo de organización social [...] que se sustenta en la utilización cada vez más intensa del conocimiento y las tecnologías". Pero hablar de los conocimientos y habilidades informáticas e informacionales que una persona tenga o deba tener, puede abordarse desde diferentes perspectivas, por ello, al hacerlo se debe aclarar bajo qué lente se está mirando el fenómeno. Podría ser desde el punto de vista del acceso a la infraestructura tecnológica que un individuo pueda tener para formar parte de la sociedad actual; desde el impacto positivo o negativo que un usuario de TIC pueda tener dependiendo de factores generacionales; o desde la perspectiva de las diferencias que se suscitan entre lo que una persona sepa o deba saber sobre tecnología digital.

Es allí donde se amalgaman la globalización y las visiones de una nueva economía que busca transformar en negocio la gestión del conocimiento. La globalización y la economía mundial guardan una relación estrecha y están íntimamente interrelacionadas a escala planetaria, en donde el conocimiento y la cultura se producen y reproducen de acuerdo con los flujos de información que marca la sociedad global.

Puede parecer lugar común el iniciar la redacción de este artículo con una referencia a la globalización, sin embargo, en el devenir histórico del término se convierte en una especie de noción "pivote" en torno a la cual pueden ser explicados otros conceptos "fronterizos" que tienen que ver con el concepto de la competencia digital. Así, por ejemplo, ante las nociones de sociedad global, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad digital, sociedad red, sociedad del aprendizaje, TIC, alfabetización digital y competencia digital, podemos preguntarnos ¿cuáles son los límites que demarcan cada uno de estos conceptos? así mismo, ¿cuál es el concepto eje que puede articularlos? Con relación a los seis conceptos iniciales se observa que estas "sociedades" se encuentran significadas por las TIC como concepto eje que permea y da sentido a sus interpretaciones; a la vez, las TIC se convierten en una categoría "puente" que permite articular los primeros conceptos con los de alfabetización digital y competencias digitales.

Considero que estos términos se han acuñado buscando explicaciones a nuestra perplejidad ante los cambios que nos envuelven, conscientes de que cualquier término empleado representa solo un sendero para hacer referencia a fenómenos tan recientes y complejos que no nos brindan otra opción de nombrarlos; esto trae a la mente el pasaje de Gabriel García Márquez cuando describe en sus "Cien años de soledad":

> Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo.

Esto no implica que el término seleccionado necesariamente defina su significado exacto, preciso y univoco. El verdadero concepto surge y se instala a partir de los usos y costumbres dadas en contextos sociales y realidades concretas, esto es, los conceptos acuñados logran anclarse en las representaciones sociales individuales y colectivas. Entonces, es de esperarse que cualquier vocablo que se pretenda usar para designar a la sociedad en la que vivimos, o la que avizoramos, esté cargada de sentidos disímbolos que enfrentan visiones y proyectos diversos.

En este artículo, se analizan sucintamente las concepciones de sociedad y sus interrelaciones y se presentan a las TIC en su dimensión estructural, para dar parte de un sistema que lleve a identificar y evaluar la competencia digital en los docentes.

Desarrollo

Sociedades de hoy: conceptos y articulación

Se abordaran algunos aspectos sobre las nociones de sociedades: global, de la información, del conocimiento, digital, red y del aprendizaje; considerando que todas estas concepciones multifacéticas han sido bastante tratadas, aquí se presenta su análisis solo como un referente que permite contextualizar. Así mismo, precisar que en ciertos momentos las argumentaciones y la presentación de dichas nociones parecen aludir a cuestiones metafóricas, en ese sentido, apoyo mis ideas en lo que señala Ianni (1996), cuando refiere que las metáforas florecen cuando nuestra forma convencional de ver el mundo, el ser, el actuar, el pensar y el fabular se sienten conmovidos. En este caso el punto de quiebre, lo que ha sido conmovido es nuestra manera de concebir el espacio y el tiempo, una realidad que hoy da la impresión de camuflajarse en términos como *mundialización*, *aldea global*, *sociedad digital*, *ciberespacio*, entre muchos.

La sociedad global

Sobre la *globalización*, McLuhan y Powers (1993) destacan la importancia de los medios de comunicación en el desarrollo de la humanidad para crear lo que designan como "la aldea global", la cual ha generado una extensión de la sensibilidad humana y de las instituciones sociales. Con ello puede entenderse, por ejemplo, que hoy las guerras, las campañas políticas o las campañas publicitarias, ya no se ganan de la manera convencional, en las trincheras; en las urnas o en los mercados, ahora se alcanzan en los medios de comunicación. Los medios audiovisuales y su penetración se constituyen cada vez más en el espacio simbólico en donde se destruye y reconstruye la cotidianeidad, de manera más aguda en las ciudades.

Señalan que su investigación,

> … se basó en un estudio de los aspectos formales de la comunicación (lingüística), que en el proceso descubrió una estructura de tétrade: todas las formas de comunicación (a) intensifican algo en una cultura mientras que al mismo tiempo, (b) vuelven obsoleta otra. También (c) recuperan una fase o factor dejado de lado desde tiempo atrás y (d) sufren una modificación (o inversión) cuando se las lleva más allá de los límites de su potencial. El resultado es una metáfora de cuatro partes (McLuhan y Powers, 1993, p. 16).

Respecto de la tétrada, en el capítulo "El intervalo resonante" de su libro "La Aldea Global", explican que

> La tecnología señala y enfatiza una fun-

> ción de los sentidos del hombre; al mismo tiempo, los otros sentidos se amortiguan o caen en un desuso temporario. El proceso recupera la propensión del hombre a adorar extensiones de sí mismo como una forma de divinidad. Llevado hasta el extremo, el hombre se convierte así en "una criatura de su propia maquinaria" (McLuhan y Powers, 1993, p. 21).

Considero que con esta cita McLuhan y Powers, no solo dejan en claro los cuatro elementos de su tétrada (extensión, recuperación, reversión y la obsolescencia de toda tecnología), sino además nos dan la oportunidad para analizar el hecho de que el hombre, al quedar sometido a su propia "maquinaria", no es consciente de sus efectos totales y colaterales y de que "el invento" se puede volver contra su creador, determinando sus acciones por comprenderlo, manejarlo e intentar controlarlo para obtener la mejor utilidad en su acceso, uso y *apropiación social* (Rueda, 2005); destacando que los procesos de apropiación social son mutuos y asimétricos, esto significa que al mismo tiempo que la persona se apropia de los objetos culturales (o en nuestro caso tecnológicos), estos se apropian del sujeto, la cuestión estriba en saber si los sujetos son capaces de humanizar a las TIC o si estas pueden llegar a deshumanizar a las personas. La pregunta tiene sentido si retomamos a McLuhan y Powers cuando afirman que "La representación tetrádica de los procesos nos ha llevado al conocimiento de que todos nuestros artefactos son en realidad palabras. Todas estas cosas son las manifestaciones y expresiones del hombre" (1993, p. 24); agregando que "Tal como lo hemos dicho antes, las tecnologías, al igual que las palabras, son metáforas. De este modo, comprometen la transformación del usuario en tanto que establecen nuevas relaciones entre éste y sus medios" (1993, p. 25).

Transitar de la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento

La obra de Briggs y Bruke (2005) *De Gutenberg a Internet: Una historia social de los medios de comunicación*, se inicia con el nacimiento de la imprenta, el gran invento que permitió la difusión del conocimiento de una manera masiva. Pero lo más destacado del libro es el relato de los profundos cambios sociales que este evento acarrearía en el mundo, su influencia en la historia de las ideas, su impacto en las distintas revoluciones ideológicas que se desencadenan como consecuencia de todo esto, las diversas manifestaciones humanas y sociales que desencadenan guerras y movimientos socioculturales capaces de derrocar al poder establecido y de cambiar el rumbo de la historia.

El avance vertiginoso de las TIC en la *sociedad de la información* actual, da cuenta del enorme cúmulo de información que es dispuesta y circulada a cada instante en la Internet con una celeridad que rebasa nuestra capacidad de asombro. La información que acumulamos durante miles de años, hoy se multiplica y actualiza segundo a segundo, pero, cabe la reflexión respecto de lo que representa dicha información, en qué se ha trascendido, qué hemos superado y en qué aspectos hemos mejorado.

El origen de la sociedad de la información está asociado con el surgimiento y uso intensivo de las TIC, que ha generado el aumento en la cantidad y circulación de información y ha transformado la vida cotidiana en la sociedad moderna. La sociedad de la información suele presentarse como sinónimo de sociedad del conocimiento, sin embargo, no son, ni signifi-

can lo mismo, pues la información es un medio para la construcción del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí mismo.

Es importante destacar que las sociedades del conocimiento, como tales, hoy no existen, representan un ideal a alcanzar y son planteadas como una etapa suprema de la humanidad, son una etapa posterior en un proceso evolutivo de la actual sociedad de la información, la cual, de acuerdo con la UNESCO (2005, p. 17) "…se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas". Se señala que el hecho de designarlas como sociedades del conocimiento, en plural, no es fortuito

> …no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo "listo para su uso" que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente (UNESCO, 2005, p. 17)

Para alcanzar la fase de "sociedades del conocimiento" es necesario rebasar la etapa de la información entendida como una masa de datos indiferenciados, para avanzar a un punto superior en el cual la humanidad pueda gozar de igualdad de oportunidades educativas para acceder y tratar la información disponible de manera adecuada y crítica; analizarla e incorporar nuevos contenidos a bases de conocimientos.

Si bien el auge de las TIC ha instaurado nuevas oportunidades para el surgimiento de las sociedades del conocimiento -en gestación-, éstas solo cobrarán su verdadero sentido si tienen la

> Capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la *autonomía* y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación (UNESCO, 2005, p. 29).

En síntesis, el concepto de sociedad de la Información se encuentra más relacionado con la idea de la innovación tecnológica y representa el antecedente directo de las sociedades del conocimiento; éstas conciben la idea de transformación social y cultural y expresan la complejidad de los cambios en marcha desde una perspectiva más plural.

La Sociedad digital y la sociedad red: la ambivalencia nocional

Como se señaló antes, la sociedad de la información basadaen los progresos tecnológicos no puede concebirse sin las TIC y sin los recursos y documentos en formato digital. Mientras la diferenciación entre la sociedad de la información y la del conocimiento se encuentra en el sentido de una y otra, la primera apoyada por el cúmulo de datos indiferenciados y la segunda con una visión más humana y solidaria de la apropiación de dicha información, el debate sobre la ambivalencia de las nociones de sociedad de la información y sociedad digital se centra en entender los procesos característicos de cómo se presenta la información en cada una de ellas.

La sociedad de la información se caracteriza por el acceso, uso, circulación y gestión de información, mientras que la sociedad digital por la forma en que se presenta y circula esa información. En ese sentido, puede afirmarse que vivimos en una *sociedad digital*, más que en una sociedad de la información o simple-

mente que avanzamos hacia una sociedad digital, cuya característica más significativa y diferenciadora es la digitalización de la vida personal y colectiva, esto es, la información, el conocimiento, el ocio, las relaciones sociales y los procesos de consumo y producción hoy se nos presentan de forma digital. En esta sociedad digital algunos conceptos como la digitalización, el hipertextos, la hipermedia, las simulaciones informáticas, realidad virtual, redes interactivas, Internet, interactividad virtual encuentran en su expresión (Lévy, 2007).

A ello se agrega el hecho de que en la construcción de la sociedad digital participa una red planetaria de comunicación audiovisual sustentada en dos pilares: la televisión digital y la Internet.

Existen múltiples visiones que buscan explicar la aparición y evolución armónica de la llamada sociedad digital. Una de ellas, disonante con este enfoque, mantiene una postura crítica y contestataria respecto de la llamada sociedad digital, planteándola como un mito o como una realidad simbólica. Esta posición discordante señala que vivimos en una sociedad globalizada, caracterizada por el consumo para el ocio y para el tiempo libre y controlada por multinacionales que dirigen un mercado de productos digitales capaces de conformar imaginarios sociales y de construir mitos que norman nuestros criterios de decisión personal y colectiva. También menciona que nos controlan y manipulan subliminalmente mediante la saturación informativa, la publicidad, el empleo mediático de las catástrofes naturales o la desinformación ante momentos de crisis social (Murillo, 2008).

La otra corriente es consonante con la idea de su surgimiento "natural" y como una consecuencia del avance de la sociedad de la información impactada por las tecnologías digitales; en sintonía con esta representación-mediante una lógica de argumentos se aportan explicaciones sobre su aparición, desarrollo y se trata de avizorar su futuro. Aquí se señala que a partir de

> la multiplicidad de escrituras que permiten las nuevas tecnologías, nos invaden fantasmas icónicos que configuran una nueva cultura visual y modifican nuestra interpretación de unos discursos construidos con imágenes creíbles aunque sean irreales. La sociedad posterior al inminente "apagón analógico" tendrá en su vanguardia creativa a la primera generación formada en la era digital (Brisset, 2007, p. 1).

La sociedad digital se concibe, no como un conjunto de instrumentos al servicio de la humanidad, sino como "el caldo de cultivo para un nuevo proceso de hominización, oportunidad para el surgimiento de una nueva antropología. Conviene ser consciente de ello y reconocer en el presente algunas de las direcciones hacia el futuro." (Pérez, 2005).

En esa sociedad digital está habitada por personas mediáticas y configurada por instituciones acordes con ella, sus características pueden resumirse en que está conformada por

> Personas sensibles a la mimetización de los otros, al cambio constante, al estilo, al consumismo, a la virtualidad higienizada. Instituciones inestables dóciles a la economía, volcadas al cambio constante y a la adaptación, globales, frías y poco emotivas, racionalizadoras. Así puede ser nuestro futuro digital (Pérez, 2005, p. 255).

Frente a esa visión de futuro ¿cómo evitar lo que se aprecia como inminente? La respuesta

pareciera simple: tomemos lo prometedor de ese destino que parece habernos alcanzado ya, y busquemos los contrapesos suficientes para que su diseminación se de forma más humana y realista; ello implica la reflexión y participación profunda de la comunidad que lleve a cuestionar el entorno mediático en que vive para así transitar hacia valores como la dignidad y autonomía de las personas. "En este sentido, la sociedad digital, lejos de ser una profecía mítica y coercitiva se transformaría en una esperanza y en una ocasión para nuestro perfeccionamiento como seres humanos, y personas morales" (Pérez, 2005, p. 255).

Para construir alternativas centradas en la libertad y dignidad humanas es menester desarrollar competencias o educarnos en medios, a fin de desmitificar el concepto de sociedad digital: mediático y subliminal. Esta educación en medios tendría el sentido de una "apropiación digital" en los términos que lo definimos antes y que comporta partir de una profunda toma de conciencia crítica ante los abusos que introyecta la actual sociedad de la información y tomar lo mejor que la sociedad digital, con sus luces y sombras, representa para la humanidad.

La educación en medios deberá hacer frente a una nueva realidad: la red audiovisual –Internet y televisión digital– que ya globaliza al mundo con sus amenazas, pero también llena de esperanzas por flujos de información equitativo, que conduzca a la abolición de la desigualdad de clase y de estatus.

Con esta idea de red entramos a la noción de sociedad red, que pudiera ser entendida como una tercera postura respecto de la sociedad digital; esta se refiere a las comunidades virtuales que se forman e interactúan en lo que comúnmente se ha denominado el *ciberespacio.*

El concepto de ciberespacio, en su connotación actual, se encuentra articulado a la noción de *sociedad digital* y se define como

> … la condensación virtual de lo que implica la digitalización de la sociedad, es, podemos decir, el uso civil. Cuando vemos su tejido, nos damos cuenta que está compuesto por millones de comunidades de los tamaños más diversos; que las gentes que se conectan a través de sus ordenadores establecen lazos con otras personas. Las redes de comunicación convierten al ordenador en una máquina sociable (Aguirre, 2006).

Manuel Castells menciona que esa sociedad red es aquella cuya estructura social se constituye en torno a redes de información y a partir de la Internet. Pero aclara que

> …Internet en ese sentido no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial. Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos (Castells, 2000).

Categóricamente afirma que la Internet expresa los procesos, las instituciones, intereses y valores sociales y constituye "la base material y tecnológica de la sociedad red", pues por un lado representa la infraestructura tecnológica y el medio organizativo para el desarrollo de nuevas formas de relación social que son producto de un conjunto de cambios históricos

que no podrían generarse sin la presencia de Internet (Castells, 2000).

En los planteamientos de Lévy el "Ciberespacio" es entendido como

> …la "red", es el nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores […] designa también el oceánico universo de informaciones que contiene, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan (Lévy, 2007, p. 1).

Acuña el neologismo *cibercultura* para referirse al "conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio" (Lévy, 2007, p. 1), con la conjunción de estos dos constructos surge el de *cultura de la sociedad digital*.

Por su importancia en el análisis que desarrollo, se rescata del texto de Lévy lo referente al estudio que realiza respecto del sentido "totalizador" que pretende dársele a Internet. Para ello siembra una analogía en la cual compara los medios de comunicación masiva convencionales -concretamente la televisión-, para mostrar cómo estos logran imponer mensajes únicos, ideologizados y hegemónicos, a una gran cantidad de televidentes indefensos, quienes de esa manera son conformados como una totalidad globalizadora que unifica en torno a criterios e intereses creados y que benefician a unos cuantos (Lévy, 2007).

En contraparte, la Internet se erige, de acuerdo con Lévy, en un "universal sin totalidad", convirtiéndose en la esencia de la cibercultura. Esto es, en un sistema de sistemas; en un sistema social en donde cabe cualquier información y conocimiento, sin imponerse de forma totalitaria.

La universalidad creciente que le atribuye a la Internet, constituye al ciberespacio en el lugar ideal para la creación de una comunidad de usuarios que no solo es consumidora de información sino además, de forma innovadora, es capaz de construir, crear, compartir, opinar, debatir, en una palabra: producir en un espacio en el cual sus miembros se interconectan en red formando el universo cibercultural que conforma la actual sociedad digital y la sociedad red. En suma la cibercultura "mantiene la universalidad disolviendo la totalidad" (Lévy, 2007, p. 225).

Sociedad del aprendizaje: el aprendizaje se globaliza

De las definiciones expresadas en los apartados anteriores es importante diferenciar entre las que se orientan a describir realidades existentes o futuras, y aquellas que presentan un anhelo respecto de una sociedad real o potencial. Ambas visiones contribuyen al análisis y entendimiento. El panorama descrito evidencia que potencialmente las TIC amplían las posibilidades de aprender de manera permanente. Algunas TIC permiten crear comunidades de aprendizaje que integran y conectan a personas de distintas edades, más allá de su situación geográfica. Estas premisas abren nuevas perspectivas de análisis que conducen a patrones emergentes de la llamada sociedad del aprendizaje.

Se puede señalar que una sociedad del conocimiento tiene como una de sus características más importantes el desarrollo de procesos de aprendizaje social que permiten asegurar la apropiación social del conocimiento y su transformación, en este proceso la educación juega el papel primordial (Cisco, 2010).

Se plantea que ante la nueva realidad que se

presenta y debido a los cambios que se están generando en la sociedad actual, las funciones convencionales de los profesores ya no se centrarán en la transmisión de información, sino en promover la adquisición de competencias que permitan a los alumnos seguir aprendiendo de manera autónoma a lo largo de toda su vida.

Las nuevas prácticas de aprendizaje trascenderán la división entre educación formal y aprendizaje informal. Estas prácticas emergentes permiten adoptar nuevos enfoques en donde

> El aprendizaje entendido no como un lugar físico, sino como una actividad, que recibe con agrado a nuevas personas con ideas nuevas. En esta visión los estudiantes "atraen" el aprendizaje hacia ellos en lugar de que los docentes lo "impongan". Además, los sistemas de aprendizaje trascienden los muros de las escuelas y hacen participar a los estudiantes y los padres como colaboradores y clientes (Cisco, 2010, p. iv).

El aprendizaje es un elemento primordial dentro de las concepciones de "sociedad" que se describieron antes, a tal grado que la noción de "sociedad del aprendizaje" explica de manera más precisa la nueva realidad social que vivimos y su relación con los procesos de educación y aprendizaje que hoy se discuten. Debemos entender que

> …la expresión "sociedad del aprendizaje" (learning society) se refiere a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada en las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo) (Hutchins, 1968 y Husén, 1974, citados por UNESCO, 2005, p. 61).

En esta sociedad del aprendizaje el aprender es un proceso que se potencia en común y mediante redes se establece la comunicación entre comunidades y países. En esta nueva realidad social el desarrollo de competencias para aprender a integrar el conocimiento en la solución de problemas es determinante. La sociedad del aprendizaje abre nuevas posibilidades y nuevas oportunidades de aprendizaje en las escuelas, en la casa y en la sociedad.

> Hoy en día, los estudiantes actúan en un mundo muy diferente del que existía hace 50 años. Viven en un entorno conectado en red fragmentado y complejo. El aprendizaje, que en el pasado estaba monopolizado por las grandes instituciones educativas formales, hoy es distribuido y existe una amplia gama de proveedores del sector público, privado y sin fines de lucro que ofrecen propuestas educativas (Cisco, 2010, p. 16).

Conclusiones

De acuerdo con las características de las "sociedades" descritas, que entre otras cosas tienen en común a las TIC, la pregunta que se impone es ¿Cuáles son las competencias requeridas para desempeñarse adecuadamente en ellas?

Al adoptar la noción de "sociedades", en plural, se parte de reconocer la heterogeneidad y diversidad de las sociedades humanas. Ello comporta entender que cada sociedad deberá estar en posición de decidir el rumbo y sentido que quiera darle a la apropiación de las TIC, de acuerdo con su idiosincrasia y las prioridades que establezca para su desarrollo y no que cada sociedad deba adaptarse a lo que impera en el mundo solo por el hecho o la necesidad de formar parte de una supuesta "sociedad": predefinida, uniforme y que tienda a la homege-

nización, sea esta de la información, del conocimiento, digital, red o del aprendizaje. En ese sentido, las competencias necesarias deberán ser definidas de conformidad con el contexto y características propias de cada sociedad.

Considerando las reflexiones se orientan a comentar sobre uno de los tres tópicos que serán el eje para aportar elementos sobre el concepto de competencia digital docente, fijar una posición al respecto y transferir los componentes del concepto construido al respecto, a los procesos de identificación y de evaluación de competencias digitales docentes.

Esto lleva a motivar la reflexión sobre la necesidad de acercar de manera coherente el concepto de competencia con el de evaluación de competencias digitales de los profesores, pues esto abre la discusión en torno a la evaluación misma de la evaluación de las competencias docentes. Al respecto, la conclusión se inclina a la necesidad de analizar, las estrategias, criterios e instrumentos más adecuados y efectivos para tal propósito.

Referencias

Briggs, A. & Bruke, P. (2005). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus

Brisset, D. (2007) *Sociedad digital. Nuevas pantallas y obras audiovisuales.* Telos. Cuadernos de comunicación e innovación.disponible en http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articuloperspectiva.asp@idarticulo%3D3&rev%3D71.htm

Castells, M. (2000) *Internet y la sociedad red. Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya, el 7 de octubre de 2000. Disponible en http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain12.html

Cisco (2010). *La sociedad del aprendizaje.* Cisco Systems, Inc. Estados Unidos. disponible en http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/TLS_Spanish.pdf

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital.* [Informe al Consejo de Europa]. Prólogo: Manuel Medina. Barcelona: Rubí; México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en http://pedagogica.academia.edu/Andr%C3%A9sDavidFonseca/Teaching/21738/Ciberculturas._la_cultura_en_la_sociedad_digital._Pierre_Levy

McLuhan, M. y Powers, B. E. (1993). *La Aldea Global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona, España: Gedisa editorial

Murillo, J. L. (2008). *Sociedad digital y educación: Mitos sobre las Nuevas Tecnologías y mercantilización del aula.* Aula Libre Nº 86, 2008, págs. 31-37. Disponible en http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103000075.pdf

Pérez J. M. (2005). *El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en medios.* Comunicar, 25, 2005, Revista Científica de Comunicación y Educación; pp 247-258.

Rueda R. (2005). *Apropiación social de las tecnologías de la información: ciberciudadanías emergentes.* Tecnología y Comunicación Educativas No. 41, Julio-diciembre de 2005. Consultada el 23 de enero de 2012 en http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art2.pdf

UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris: Ediciones UNESCO, Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

ACOYAUH 2020, VOL. XXIV, NUM 63, PP. 72-81 (ISSN: 2395-7980) | CID RECEPCIÓN: 20 ENERO 2020. APROBACIÓN: 22 MARZO 2020

PERSPECTIVAS

EVELYN AZUCENA ELENES DÍAZ

Profesora e investigadora en Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México.
CE: elenese@yahoo.com

Future devices in Distance Education

Los dispositivos de futuro de la educación a distancia

Predica, predica, diablo pilindrica.
Saltan escaleras, corren tapaderas, revientan calderas.
En los orinales letales, mortales,
los más infernales pingajos, zancajos, tristes espantajos finales.

Rafael Alberti
Fragmento de poema *A la pintura* (El Bosco), 1948

El devenir de los alumnos en las carreras universitarias *on line* queda a disposición de modas evaluativas disciplinares que están supeditadas a un sistema de valoración y enjuiciamiento propios de la época; lo anterior se relaciona dialécticamente a lo expresado desde la retórica hegemónica del *Stablishment*, que hace culto al consumidor del sistema, esto a través de la implementación de un servicio que busque la satisfacción total de los consumidores, más allá del aprendizaje de los alumnos. Por ende, este artículo reflexiona sobre el concepto de Futuro en muchos de los ejercicios teóricos para fortalecer el aparato discursivo del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM, los cuales definen su objetivo, al llevarlo por algunos devenires teóricos, que dan velocidad y movimiento a las especulaciones sobre el diseño de ese futuro, en una aceptación acrítica de lo que aquí se describe, al igual que en muchos otros estudios, como el llamado modelo neoliberal.

Luego bien, se percibe, sin lugar a dudas, que la interpretación que se le da a la teoría de sistemas como base para la conformación de modelos educativos, es hoy día, una que va sobre el culto al individuo consumidor de dicho sistema de ordenamiento social; lo cual se convierte en motivo permanente de producción de cursos, los cuales en muchos casos no son pensados para la integración social como solía ser concebida la Educación otrora, o en la toma de conciencia de género y de clase como apuntalaría desde la década de 1980 el Feminismo. De ahí la mención de que cuando el ex rector de la Universidad Nacional,

Pablo Gónzalez Casanova ideara y creara este sistema de universidad abierta en el ocaso de los años sesenta, pensara en una universidad de masas dirigida a todos los grupos sociales, donde ésta se saldría del campus para responder a las necesidades de obreros, campesinos y población en general que ya tenían experiencia sobre lo cual trabajaban; tal concepción de la universidad abierta fue sin duda una de carácter gramsciano, ya que buscaba la reorganización cultural de la sociedad, más allá de un reordenamiento económico como indicara en su momento Karl Marx ; un reordenamiento que tendría lugar desde la subversión cultural, en este caso educativa. En contraste, el paradigma desde donde se planea el nuevo acontecer educativo del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia parece provenir de un derrotero donde la falta de alternativas, ante el fracaso de la última utopía social que seguía estando encarnada en el proyecto original del SUA y frente a la evidencia de que la razón no ha sido la solución esperada, se proponen modelos desencantados, que como Tiresias de la mala suerte, evidencian un porvenir de desempleo masificado donde se habla a las buenas y obedientes conciencias desde el oráculo de Delfos personificado en algunas estadísticas, cuya base de interpretación es bastante dudosa, y las cuales funcionan bajo la premisa de "sálvate a ti misma, a ti mismo", con el saber de una técnica concreta que solucione problemas inmediatos del sistema.

Desde este punto de partida, y a manera de inventario, se enlistan a continuación los campos epistémicos desde donde se ha querido articular una ciencia que oriente hacia el futuro, y desde donde pueden haber sido planeados los contenidos escolares para el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM. De ahí que por un lado se cuenta con la Utopía, la Teleología, la Futurología y la Prospectiva, para pasar en un punto intermedio por la Historia y la Protopía, y tocar finalmente en el otro extremo a la Distopía, a la Retrotopía y al Vintage. Esos son los que me vienen a la mente y en los cuales quiero detenerme para vincularlos finalmente a la categoría física de distancia y a la moral de educación, las que luego han sido reinterpretadas por las diferentes disciplinas.

Para pensar a propósito de los conceptos antes mencionados, quiero detenerme antes en el surgimiento y la evolución de la *virtualidad*. Cabe decir que tal concepto está en estrecha relación en su raíz histórica con aquel de *virilidad* y con el de *virtud*, como declinaciones del concepto verdad. La virtualidad implicaría, desde su acepción en tanto término del griego clásico, una realidad viril que conlleva la virtud de la *verdad*. Desde lo desarrollado en el capítulo anterior, aquí se sostiene justamente que la virtualidad ha devenido, tras el descubrimiento de América y el proceso de la Revolución Industrial, en una categoría fuertemente vinculada a aquella tan estudiada por la ciencia Física que es la *Distancia*.

La *virtualidad* ha devenido con el tiempo en una acepción que denota sí, la realidad viril que conlleva la virtud de la verdad, pero ahora esta acción de velocidad masculina, estable y de rapidez inigualable, se ha asociado en definitiva a la categoría de *distancia*. La virtualidad en este nuevo devenir conceptual, sólo puede ser ejercida desde la distancia, donde el concepto de *eso ha sido* manejado por Rolad Barthes en La *cámara lúcida*, cobra un significado de contundencia inminente cuando se relaciona al *distanciamiento moral* intuido en el siglo XVII por David Hume. Para explicar el *eso ha*

sido nos dice Roland Barthes en *La cámara lúcida* que uno de los dispositivos de control social experimentado por los nazis fue el de la cámara fotográfica y, por supuesto, también la cinematográfica. De ahí que el sentimiento de clase experimentado con el padecimiento del otro, cercano a mí, pasaría a ser saciado por el teatro llevado a cabo desde la acción de la imagen, donde mi conmoción moral y la de cada uno de los espectadores de la imagen proyectada por la cámara, vinculamos la proyección de nuestras emociones cuando nos encontramos ante una historia relatada en un marco proyectivo de la cámara fotográfica.

Es desde este postulado que intuyo cómo es que la población se volvió indiferente ante lo ocurrido en los campos de exterminio nazi, por hablar del máximo ejemplo de las consecuencias de la transferencia de emociones en la época moderna, antesala del individualismo exacerbado que se experimenta hoy día. (También puede pensarse en la tecnología de sonido usada por los nazis; lo que abre un amplio espectro para la reflexión de las nuevas tecnologías y la distancia para los nazis). Luego, el *eso ha sido* en tanto que acontecimiento, ya sea tragedia o epopeya, queda delimitado bajo los márgenes del plano que en su momento tuvo una dimensión de treintaicinco milímetros y que ahora está supeditado a los bits que nos ha de otorgar la magia del silicio. De ahí que, en este caso, los materiales y los avances tecnológicos no son de suma importancia para esta exposición. Aquí el foco de atención radica en la transmigración del interés moral, que ha ido de la conocida realidad circundante a la virtualidad. Para introducir tal cuestión es menester situarme desde una sentencia categórica que posee un carácter foucaulteano; la cual indica que –*la Educación es un dispositivo social*–, de ahí que resultaría ingenuo hablar de la facilitadora de un mundo mejor para todos.

Cabe mencionar que la voluntad de permanencia desde el control absoluto por parte del Estado en el devenir individual desde la premisa del bienestar colectivo burocratizado ha cambiado de cause con la intervención de la realidad virtual en varios campos en los cuales valdría la pena detenerse, pero que para el interés de este escrito, ha de centrarse específicamente en el educativo. Luego bien, de los términos antes mencionados me centro antes que nada en el de Utopía, que en tanto término introducido por Tomás Moro en el Flandes del inicio del siglo XVI, nos lleva por una epopeya de reordenamiento político, cuyo sueño de acción está sustentado en lo que se dice sobre el nuevo mundo. La isla del no lugar o del buen lugar, dependiendo del término griego al cual se quiera apelar, es una apología que representa el sueño de un mejor porvenir, sustentada sobre la base de que el egoísmo, la avaricia y el prejuicio de los reyes europeos regentes en la Europa de aquel momento, impedía la consecución de un mundo mejor. Ahora, en el terreno de la Educación a Distancia, la Utopía, la isla del buen lugar o del no lugar ha sido tomada por la Web, donde la interacción social ya no está, al parecer, poblada por el espíritu del egoísmo. La comunidad de las ideas donde priva la igualdad para todos en el acceso a la información y en la posibilidad de exponer las diferentes opiniones manifiesta el nuevo espíritu utópico. Sin embargo, la utopía de la red, que implica el rompimiento de fronteras para la Educación en línea, se topa con un nuevo salvajismo, que es la figura mítica que atraviesa el espíritu del siglo XVI en el "descubrimiento de América", un salvajismo que se encarna en el no conocimiento del cómo usar las TICs. Y

priva desde ahí la sentencia, para que haya progreso, para que haya utopía, ha de haber TICs para todos, aunque no haya agua igualmente para todos; por ende, este absurdo de acceso a la información y de posibilidad de educación, además de un interés inamovible del aprender a usar las nuevas tecnologías por parte de los usuarios, tiende a encarnar en la velocidad total el acceso a la realidad a partir de una nueva concepción de tal utopía, delimitada en el mundo de la inmediatez.

De tal manera, el mito de acceso a la información digital como vía de liberación del espíritu me conduce a pensar en un evento narrado por Roger Bartra en su libro *El salvaje artificial*. En ese libro, el antropólogo mencionado nos lleva de la mano a asomarnos a lo que fue en su momento la concepción hispana del nuevo mundo. Ahí nos relata una obra de teatro llevada a cabo por los españoles en la recién conquistada Tenochtitlán. De tal forma el autor narra que los españoles adornaron la actual ciudad de México con pequeños arbustos y especies, y que un grupo de españoles se vistió a la usanza de los bárbaros que constituían la mitología medieval europea, ataviados con ropa de cuero y con garrotes se golpeaban los unos a los otros. Y no fue sino hasta la aparición del grupo de los civilizados españoles, cuando finalmente pudieron encontrar la luz de la razón.

Esta anécdota ilustra la reflexión de que los salvajes americanos fueron inventados bajo un pretexto colonizador y para extraer los recursos de los territorios conquistados sin culpa alguna. Encuentro que algo parecido sucede con la entrada de las nuevas tecnologías. Y en la nueva colonización del tiempo y de las relaciones sociales, se genera un nuevo tipo de salvaje, aquel engarzado al pasado, que no tiene pleno dominio del uso de las nuevas tecnologías, que aunque probablemente el otro tampoco las tenga, ha encontrado que mediante el señalamiento y el enjuiciamiento del no saber del otro, se abre una pequeña posibilidad de salvar su propio cuello en el universo despiadado de la ignominia que también contiene la nueva cultura digital.

Ahora bien, regresando al reino de los conceptos que pueblan el imaginario de la Educación a Distancia, quiero enfocarme en un segundo universo para la implementación de cursos y es el de la Teleología. La teleología significa, para los hacedores de cursos de Educación a Distancia, un término que vincula las teorías de la administración con el devenir de la cultura, desde el cual ya no importa el origen del sujeto cognoscente, sino que ante todo lo que importa es la misión que tiene enfrente y sus objetivos. Este término apela al reino de la razón encaminada a un evolucionismo mental, cognitivo y laboral, que va dirigido a la concreción de escenarios de evaluación donde el estudiante obtendrá herramientas concretas, que a manera de técnicas le darán la capacidad para enfrentarse a las nuevas demandas de una sociedad digitalizada, donde el aprendizaje autónomo posee un parangón de responsabilidad propia de un mundo donde lo que acontece de manera generalizada es el conocimiento operativo. Cabe mencionar que la diferencia de uso del concepto *teleología* con respecto a cómo fue concebido originalmente en el universo griego estriba en que antiguamente tal acepción versaba sobre un campo de la metafísica que se dirigía a meditar sobre los fines últimos de un tratado. Cabe de igual manera recordar que la metafísica representa la base de la Filosofía, donde si esta que atañe al amor a la sabiduría se pregunta por cada uno de los

acontecimientos que suceden en el mundo, aquella que pretendemos definir se pregunta por ese campo reflexivo en sí. Desde ese plano, la teleología supondría el fin último de la reflexión, donde la pregunta que representaría a tal concepto sería ¿cuál es el propósito de reflexionar acerca de lo que me es permitido conocer? Por lo tanto, la Teleología sería desde ese derrotero un recogimiento ético de las motivaciones que me llevan, como sujeto pensante, a preguntarme sobre lo que me es permitido conocer. Cabe decir que es necesario hacer un ejercicio similar sobre la banalización del término que apunta hoy día únicamente hacia un evolucionismo del *homo fabers*.

La Teleología, ligada al concepto de virtualidad, como se trabaja hoy día, nos lleva a pensar en la proposición de escenarios concretos que agilicen el flujo de información, de interacción y de captación de ideas. Vinculada a esta mezcla conceptual puede concebirse el instrumento de aprendizaje para la Educación a Distancia, como son las escalas de valoración, las listas de control y el registro anecdótico, los patrones y los mapeos a partir de la analítica; así como la práctica de objetivos concretos en cuanto a lo que se pretende que los estudiantes adquieran como habilidades concretas para el futuro deseado. La virtualidad representa, en este caso, el soporte digital sobre el cual se planean cursos y escenarios, a la vez que una extensión de la realidad formal e institucional de vinculación de los individuos con la cultura. Cabe mencionar que desde esta institucionalización de la realidad virtual para la concreción del aprendizaje, se llega a nuevas preguntas donde ya no es la formación clásica del aula presencial la que da cuerpo a través de la teleología a los estudiantes que están sujetos a ella, sino la vinculación con otras instancias institucionales para la asimilación de contenidos. De ahí que con la teleología vinculada a la virtualidad no se forman sujetos, sino que desde la interacción con sus plataformas, los sujetos se vinculan con instancias institucionales de conocimiento a partir de la asimilación de contenidos. Luego bien, lo anterior quiere decir que desde esta posición la Educación es una plataforma de vinculación de contenidos y sujetos, y no es la transmisora de cultura de una generación a otra. La brecha generacional pierde importancia desde este derrotero, para abrir paso a la libre experimentación a partir del uso que se quiera dar a la información desde cada individualidad.

Siguiendo el camino amarillo del Mago de Oz mediante el uso de conceptos de Futuro en Educación, nos encontramos con el de *Futurología*, que se engarza a la Ciencia Ficción, donde mediante el uso de figuras retóricas, entre las cuales reina la metáfora, se ha traído de las ciencias físicas y biológicas una serie de denominaciones de entes y leyes, donde por mencionar algunas de las favoritas, podemos mencionar la neurona, el Boson de Higgs y la entropía. El problema del agenciamiento por parte de la innovación en Educación de conceptos científicos en boga estriba en que muchas veces se dejan de lado demandas sociales acaecentes por la especulación de un dominio de conocimiento que no se alcanza a comprender ni medianamente bien, y que por lo tanto se llega a resultados desastrosos al momento de programar cursos diversos.

Ahora bien, el uso de la virtualidad en relación con la futurología y en el ámbito de la Educación a Distancia se lleva a cabo desde la implementación de asistentes y agentes (en su mayoría mujeres, críticas a la personalidad de estas –sitios porno con agentes femeninos pe-

lícula Ella y el uso de interfaces) cyborgs o androides (ginecoides) en el último de los casos que acompañan a los estudiantes en la adquisición de conocimiento por la vereda digital. Como una oda a este tipo de acompañantes en el feminismo se llevó a cabo, desde mediados de los años ochenta, la implementación del manifiesto cyborg, desde donde la activista Dona Haraway proclamaba la diferenciación sexual desde este conocimiento que salía de los lindes establecidos. Desde mi perspectiva, aunque este tipo de acompañamientos sean convenientes en gran parte de las ocasiones para la facilitación del conocimiento, es importante poner de relieve que esto ha generado un nuevo tipo de relación entre los cuerpos, donde las relaciones interpersonales se terminan como el gameover de un juego de computadora. Donde la figura de los profesores no es valorada como en antaño, y donde estos, como otra gran cantidad de trabajadores son removidos de sus espacios, muchas ocasiones con argumentos que carecen de total solidez. El libro *Weapons of math destruction* relata precisamente cómo se ha removido del padrón de profesores a gran cantidad de buenos maestros en Estados Unidos, además por la creciente incursión en el terreno cyborg de la Educación, por la implementación de estadísticas que reflejan sólo un rostro de la realidad.

Después, otro término utilizado con bastante frecuencia es el de Prospectiva, o el arte de hacer escenarios a partir de buenas intenciones sobre el conocimiento de lo presente. Alguna prospectiva, cabe mencionar, se abraza desde mi manera de ver de los postulados del Calculo Diferencial desarrollado por Leibniz en el Siglo XVII y su concepto del *mejor de los mundos posibles* representado en su teoría de juegos. Voltaire hace una dura crítica desde el conocimiento de lo social en su cuento paródico de tal disciplina en *Cándido o el optimismo.* Donde relata la vida de un maestro y su discípulo que llevan su vida desde esta forma de acercamiento al mundo, cabe a continuación hacer una relectura desde el plano de la Educación a Distancia que ha de llevarnos a un terreno de reflexión interesante.

Entonces bien, desde la virtualidad relacionada con la prospectiva se trabaja sobre el discurso de que la web nos ha llevado al mejor de los mundos posibles. La información, como nunca antes, está libre de fronteras. Nos encontramos ante nuevas generaciones para las cuales el uso de las TICs es la extensión del cuerpo, y el escenario que se plantea desde esta nueva panacea es que las formas de relación y estructuración social han de cambiar hacia un futuro más ecológico, de mayor conciencia y amistad entre los usuarios, porque la información ostentada por los navegantes los hace proclives a mentes más avispadas y de mayor interés mutuo. Se habla desde aquí, de una relación lineal entre los usuarios, la cual imprime el mundo de una abolición de las clases sociales a causa del conocimiento, sólo queda la brecha económica que es fácilmente superable por mentes audaces con objetivos certeros y con los pies sobre la Tierra. Una crítica que puede hacerse fácilmente a este optimismo prospectivo en el área de la virtualidad lo da Berman en su libro clásico *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, donde el autor nos presenta su propia interpretación del clásico Fausto de Goette y cómo éste cambió su alma por el sueño del progreso industrial en último término y de cómo la zozobra que es el último de los espíritus de la desesperanza que queda en la vida de Fausto, se va no sin dejar primero su aliento de muerte; lo cual se traduce en el embotamiento vivido por

gran parte de la sociedad, el cual refleja que se requieren siempre canales otros que conduzcan al optimismo, el cual evidentemente no es saciado por la información ofrecida vía web.

Un siguiente escenario para trabajar la implementación de cursos se lleva a cabo a través de la *Historia*, que a mi parecer representa la manera más acabada del conocimiento humano en el terreno de la formación educativa, porque se apega no a una ocurrencia experimental, sino a una metodología de argumentación que se acerca a lo más acabado del conocimiento que es la experiencia, y desde donde se plantean escenarios nuevos que se articulan con el devenir social con respecto a las necesidades generales y con una advertencia permanente de qué han traído como consecuencia, muchas veces nefasta, el dominio de las ocurrencias utópico futurológicas, etc.

Cuando se concibe a la Historia en relación con la virtualidad se toma como eje de trabajo una retrospectiva de retroalimentación que va unida a lo largo del tiempo, para el planteamiento de realidades diversas y sus posibles consecuencias. Este es un ejercicio que va más sobre el análisis que sobre la imaginación, lo cual se traduce en el terreno de la Educación mediada por tecnología en la graficación sobre una superficie visual o sonora, sobre todo, para la cronologización metódica de un acontecimiento concreto, con la mira de establecer un problema sostenido en un lapso considerable de tiempo, y dejar, desde una posición crítica, un camino de posibilidades para la solución de ese mismo problema.

La Protopía concibe por su lado un Futuro sin grandes alteraciones, donde no hay bien para todos, ni tampoco el mayor de los males, sino simplemente un progreso escalonado que acompaña el desarrollo tecnológico, y donde algunos se benefician y otros no, del mismo desarrollo que se mantiene de manera sustentable para quien quiera y pueda acercarse como usuario a los dispositivos ofrecidos por tal propuesta de futuro. Vinculada a la virtualidad, la Protopía se puede concebir como la innovación con perspectiva de futuro sustentable que facilita, a través de la velocidad y virilidad de la virtualidad, la elongación de la mente humana para la adquisición de conocimiento más ordenado y dirigido hacia una dirección concreta. Este diseño de futuro está bastante en boga, su riesgo es el de naturalizar el ensanchamiento de brechas económicas entre quienes tienen y quienes no.

Finalmente por el otro lado se tienen los conceptos de Distopía, Retrotopía y Vintage, los cuales están agarrados a una pasión por el pasado, donde el presente no agrada y donde no se tiene esperanza en el advenimiento del futuro. Luego bien, es menester para este estudio, hacer un breve análisis por separado de cada una de las propuestas de estos modelos de futuro, que por lo general se agarran de un pasado anhelado que no es tal, y que por lo general es manipulado para intereses particulares.

La distopía es el concepto antitético de la utopía, el cual, desde la ciencia ficción, deja ver escenarios posibles si es que se sigue por el camino del egoísmo, la vanidad, la lujuria y otros vicios. La distopía puede ser muy útil a la educación para plantear escenarios posibles en caso de no intervenir con una mejora ante ellos. Puede decirse de este texto que tiene por tendencia ese género distópico, además de histórico, como un planteamiento de la realidad presente y futura si es que no se hace algo al respecto. En relación con la virtualidad, la distopía tiene muchísimos ejemplos, y uno de suma contundencia es el retratado por Geor-

ge Orwell en su libro 1984, donde plantea una sociedad posible, cuyas relaciones internas están completamente coartadas y donde la figura virtual del *Gran Hermano* domina a la sociedad entera para su sumisión. De ahí que es la virtualidad un aparato más para el control de masas.

La retrotopía, o la pasión por el pasado ante cualquier utopía que ya parece inexistente, desencantada, es un concepto trabajado por Zigmund Bauman y habla sobre cómo hoy día toda la ciencia ficción es distópica, donde los futuros venideros presentados en la pantalla cinematográfica, como el medio narrativo dirigido a las masas por excelencia, cuenta futuros de pestes y epidemias, por lo que las propuestas sociales, tanto políticas, como educativas echan mano de la retrotopía o del uso de modelos pasados para poderse validar como deseables. En el plano político por ejemplo, se encuentra que el presidente vigente de Estados Unidos al momento de realizar este escrito, Ronald Trump, lleva a cabo una política de desprecio a gente proveniente de diversas etnias que habitan los Estados Unidos, entre las cuales destaca la mexicana, para empezar un ideario de genocidio, al señalar que en épocas anteriores, cuando ese país era mayoritariamente anglosajón la calidad de vida de las personas que lo habitaban era mucho mayor. Este es un ejemplo político de retrotopía por excelencia. En el plano educativo un ejemplo de retrotopía sería la puesta en relieve de que el conocimiento de lo tecnológico es lo único capaz de instaurar en la dimensión humana, el vehículo de avance sostenido hacia un futuro más alagüeño, esto haciendo caso omiso a que fue el estandarte moderno en muchas iniciativas del inicio de la Revolución Industrial. Tómese como ejemplo el levantamiento del movimiento Futurista en Italia con su representante artísico Marinetti, cuya frase de guerra era "fiatars et pereat mondos", "que se haga arte y que el mundo perezca"; tal parece que este es un ideario que se ha transportado al ámbito del qué hacer educativo cuando se pone como premisa en el camino de la instrucción al eje tecnológico, aun sabiendo que esa forma de actuar inclinó al mundo entero hacia las dos guerras mundiales y a la subsecuente competencia desenfrenada que ha envuelto a la humanidad en general.

La retrotopía en relación con la virtualidad tiene lugar en el ámbito educativo cuando se integra como verdad incuestionable que el futuro de la instrucción está en el probado camino de la educación a distancia, a la cual se le van haciendo algunas mejoras para su funcionamiento, pero que en ningún caso ha logrado instalarse como una respuesta suficiente para las demandas sociales de educación, al obtenerse que ésta no logra consolidarse mediante el trabajo sostenido de una población educativa; en otras palabras, ha habido un abandono masivo de los estudiantes de esta modalidad, y sin embargo se mantiene la voluntad retrotópica de que éste va a ser el vehículo educativo por excelencia en las postrimerías del siglo XXI.

Ahora bien, otro concepto desde donde se concibe el futuro es el particular Vintage, que es una forma de concepción educativa que está agarrada a las modas pasadas, y que anclada a un terreno de la mercancía, aporta poco al qué hacer de la Educación. Una palabra clave para el Vintage es la nostalgia, de ahí que vemos cómo se reactiva el uso de vinilos por ejemplo o de cámaras de 8mm como un anhelo de sublimar ciertos objetos como la detenida de la innovación acelerada en el campo tecnológico, y como un proyecto naïf de evitar el consumismo capitalista a ultranza. En el terreno

educativo se practica la planificación de líneas del tiempo en una expresión que clama "*oldis but goodis*".

La conjunción entre vintage y virtualidad da por resultado en lo que es propiamente la educación mediada por tecnología, el hecho de que se le de prioridad a la apariencia en el cómo se muestran los contenidos, de manera que pertenezcan a una noción de belleza paralela a lo que se mercadea en el campo de la educación como didáctico y entretenido, pero anclado a un diseño gráfico anquilosado a una imagen preestablecida de libros de texto educativos, que ante todo están dirigidos al consumo.

Finalmente, esta es sólo una exposición parcial de mi mirada de los conceptos de futuro en Educación para abrir espacio a debate y sin la pretensión de que éste sea un tratado final de la misma.

Notas

1 De ahí bien cabe localizar la cuestión en un acontecer, en el cual, desde el siglo XVIII la historia occidental ha sido testigo de la búsqueda de un orden racional universal regulador del comportamiento social. Ejemplo de ello son la declaración universal de los derechos "del hombre", el liberalismo como doctrina social y económica que, acompañando al capitalismo como sistema de producción, se ha propuesto encontrar el mayor beneficio al menor costo. Esta racionalización llevaría, y así sostuvo el positivismo, a una marcha imparable hacia el bienestar y el progreso, liberando a los seres humanos de las ataduras del absolutismo e inaugurando una representatividad frecuentemente denominada bajo el apelativo de democracia. El siglo XX fue, a su vez, portador de la utopía del socialismo, que tuvo su máxima expresión en la configuración de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas; el fin de esta utopía es representado por la caída del Muro de Berlín, momento desde el cual se han declarado tanto el fin de la historia como el de las ideologías. En tal situación, la descripción del orden racional universal regulador del comportamiento social entró en crisis, al ser este un modelo que buscaba diseñar un conjunto de leyes que sirvieran para la alianza de los seres humanos, normalizándolos a una forma predeterminada de accionar ante la vida, y este modelo de normalización generalizada por supuesto fracasó. De ahí que evidentemente se puede afirmar que hay de utopías a utopías y de filosofías a filosofías; baste con observar la conciencia in crescendo de las teorías feministas en algunos grupúsculos sociales justamente desde la década de 1980 que para nada buscan un orden universal regulador del comportamiento social, sino el derecho a cierto desorden, a cierta diferenciación de preferencias sexuales y de trabajo, sin por eso perder el derecho a proceder en diferentes ámbitos de la sociedad; sin embargo es cierto que desde que el mundo dejó de ser bipolar en la persecución de un orden racional universal regulador del comportamiento social ha existido un vacío ideológico generalizado –hueco ocupado por el socialismo en antaño – que ha sido aprovechado por la ideología del neoliberalismo dirigido a la masa, según la cual el viejo e ineficiente Estado-nación debe ser sustituido por el mercado. Su última expresión es el culto al individuo consumidor de bienes y servicios. Producción de nuevos bienes y servicios y su dinámica de producción con un ser humano que se crea en un conjunto social con un sistema que no beneficia a todos, pero que sí es intervenido por todos- donde cada vez más se trabaja la idea de individuos flexibles y adaptables que devienen en una forma de cyborgs como explicaré más ampliamente en el siguiente capítulo. Cabe mencionar que la realidad que acontece en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia no queda fuera de esta (in)ecuación.

2 Baste con ver el trabajo hecho en Estudios Culturales a lo largo de América Latina donde destacan aquellos de Bolivar Echeverría y Boaventura de Sousa Santos, donde constantemente se hace un llamado a la toma de conciencia desde un posicionamiento que se articula desde la necesidad de hacerle frente a los modelos neoliberales que privan sobre la región y que banalizan formas de injusticia muy variadas. Cfr. Fernando Escalante, Historia mínima del neoliberalismo.

3 De ahí que se trate del valor filosófico del hacer, del transformar la sociedad. Y es filosofía que no surge simplemente por medio de conceptos, por una especie de partogénesis de los propios conceptos, sino de la estructura económica, de las transformaciones acaecidas en las relaciones de producción, en una continua relación dialéctica entre base económica, estructura social y con-

ciencia de los seres humanos. Cfr. Gramsci, Cuadernos de la cárcel.

4 Cfr. Con el trabajo de Héctor Barrón desarrollado en la CUAED.

5 De ahí que como mujer me podré identificar con la actriz de cine que enfrenta una serie de tragedias insospechadas para luego salir airosa, pero que al imbricar mi interés emocional con lo sucedido en la pantalla, mi realidad circundante me parece insulsa, lenta y carente de interés para vaciar mi disposición volitiva.

6 Sin embargo, no es un hecho baladí resaltar la existencia de las tecnologías como extensión del cuerpo y de la mente, y el fin bélico por el cual han sido creadas.

7 Entonces bien que es desde este entendimiento de la virtualidad, donde los amores platónicos son más efectivos que los reales y donde la imagen del eso ha sido de Brad Pitt tiene más valor en mi cotidianidad que la presencia de mi novio, ya que es más viril y verdadera desde su distancia virtual, desde donde quiero pensar los conceptos de futuro articulados a algunos de los cursos ofrecidos por la CUAED.

8 Al menos en México, la Secretaría de Educación Pública fue creada como un pilar articulador del aparato de Estado. Cabe mencionar de igual manera que la concepción del Estado moderno mexicano, y en específico la Educación Pública, fue tomada por José Vasconcelos de aquella implementada por el canciller Bismark en el Estado Alemán en un momento previo a la primera guerra mundial; que esa concepción del Estado moderno fue ideada por Hegel en su Fenomenología del Espíritu como un tratado de las características del Espíritu pensado como el poder masculino en el pueblo y cómo ha ido pasando de uno a otro, y desde ahí la ideación de cómo habría de llevarlo el Estado Alemán para convertirse en primera potencia mundial. De ahí la importancia del artículo tercero en la constitución mexicana con la consigna Educación para todos. Con la garantía de Educación generalizada que va tras la búsqueda de posicionamiento político por parte de México, se sostiene el imperativo categórico que proclama: -¡Alfabetiza a tu población!- Ya que desde el analfabetismo no es posible una macroeconomía estable.

9 Cfr. Texto de Rosenbleuth, donde se da demasiado énfasis al conocimiento y no al contenido.

Referencias

Alberti, Rafael (1948) *Poema A la pintura* (El Bosco).
Barthes, Rolad (2012) *La cámara lúcida*, Paidos, España.
Bartra, Roger (2002) *El salvaje artificial*, UNAM, México.
Bergman, Marshall (2006) *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, S. XXI, México.
Echeverría, Bolivar, (2010) *La modernidad de lo barroco*, S. XXI, México.
Escalante, Fernando (2015) *Historia mínima del neoliberalismo*, El Colegio de México, México. pp 320.
Foucault, Michel (2008) Panóptico, FCE, México.
George, Orwell (1987) *1984*, Arizona, México.
Gónzalez Casanova, Pablo (2002) *Libro rojo*, UNAM, México.
Gramsci, Antonio (1981) *Cuadernos de la cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci, Cuadernos 1 (1929-1930) y 2 (1930-1933). Ediciones Era, México.
Haraway, Dona (1990) *Manifiesto cyborg*, Ciberediciones.
Hegel, G. W. F. (2017) *Fenomenología del Espíritu*, FCE, México.
Hume, David (2005) *Tratado de la naturaleza humana*, Gredos, España.
Leibniz, Gottfried W. (1980) *La mónada*, Gredos, España.
Marinetti, Fillippo (2000) *Manifiesto futurista*, Gredos, España.
Moro, Tomás (1970) Utopía, Porrua, México.
O'Neal, Cathy (2015) *Weapons of math destruction*, NY Ed, Estados Unidos.
Sousa Santos, Boaventura (2015) *Epistemología del sur*, FCE, México.
Voltaire (1980) *Cándido o el optimismo*, Gredos, España.
Zygmund, Bauman, La retrotopía, Paidós, México, 2017

Revistas

Barrón, Héctor (2012) *Seis problemas de los sistemas universitarios de Educación en línea*, RED, Revista de Educación a Distancia. En: http://www.um.es/ead/red/12/barron.pdf
Rosenbleuth, Arturo; Wiener Norbert, Behavior *Purpose and Teleology, Philosophy of Science*, Vol. 10, 1943.

acoyauh 2020, vol. xxiv, num 63, pp. 82-86 (issn: 2395-7980) | cid Recepción: 20 octubre 2019. Aprobación: 6 diciembre 2019

EXLIBRIS

ALFONSO HERNÁNDEZ RAMÍREZ

Profesor de música en escuelas primarias. Egresado y profesor de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
ce: *ponchohernandez2_65@yahoo.com.mx*

Book Review: music education in Mexico, Cuba, Brazil and other countries

Reseña del libro: **Educación musical en México, Cuba, Brasil y otros países**

El libro ¨Educación Musical en México, Cuba, Brasil y otros Países. Tomo I: Programas de educación artística y Procesos de formación inicial docente¨, fue publicado por la Editorial Círculo Rojo en Almería, España, en febrero de 2016. Este primer tomo difunde las reflexiones del autor y sus coautores acerca de los programas de educación artística, en su manifestación musical, y en los procesos de formación de profesores de música en veintidós naciones. Los hallazgos enunciados quedan sustentados en la evidencia empírica recuperada de la observación de las prácticas pedagógicas, el manejo de contenidos de los programas de educación artística y el análisis de planeaciones de la clase de música en los países analizados. Lo anterior representa una acción prioritaria para optimizar la implementación de la reforma educativa en el campo de la educación musical en todos los niveles y modalidades del sistema educativo mexicano, cubano y brasileño.

Además, en el texto se proponen elementos que pudiesen mejorar la oferta de formación inicial y posgrado para el profesor/a de artes, acompañante musical o educador/a musical, así como la valoración de la música como un aprendizaje transversal en la currícula oficial y una estrategia para la alfabetización en diversos campos. La manifestación musical apunta a la necesidad de estar situada en un contexto histórico de transformación de la educación pública, ofreciendo un acercamiento del educando a un conjunto más amplio de materiales artísticos a través de una selección idónea de las técnicas y herramientas artísticas que faciliten su propio estilo, expresión y apreciación por la música.

La difusión de estas investigaciones que hace el autor adscrito a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) son a partir de un proyecto interinstitucional de investigación colectiva en el marco de varias estancias aca-

démicas y de investigación que se realizaron entre 2012 y 2016 con el departamento de educación artística de la Universidad de Matanzas en Cuba y con el Departamento de Artes de la Universidade Federal do Maranhão en Brasil.

La música ocupa un papel fundamental en la vida de los seres humanos y en algunas sociedades tiende a dar mejores resultados según los resultados de investigación en educación comparada señalados por el texto. Se explica la manera en que los cursos de artes presentan diferentes niveles de compromiso político, comunitario y académico con las manifestaciones artísticas que pueden estar o no consideradas en cada país. Abona también en la definición de la educación artística ante los retos del siglo XXI, a la vez que propone su aplicación a partir de definir epistemológicamente la educación musical aplicada según los contextos socioculturales, los programas sociales y los pilares filosóficos de la escuela mexicana, cubana y brasileña. Sobresale la atención a partir de las características de las personas que reciben la educación artística.

Se pone énfasis en el enfoque histórico patrimonial para rescatar los valores establecidos en cada país y en un momento específico por los que atravesaron las escuelas de arte y, por ende, la formación de profesores de arte a partir de considerar que la educación artística es una disciplina curricular de la educación básica y en algunos países una carrera profesional, lo que resulta ampliamente complejo. No obstante, la educación artística se enfrenta a retos internacionales, entre otros, tales como:

1. La necesidad de políticas culturales con mayor impacto en la educación infantil, juvenil y de la población adulta.
2. Mayores opciones de posgrado y especialización para la superación profesional del profesorado en artes en escuelas públicas y privadas.
3. Creación e implementación de programas de educación artística que resulten importantes para el desarrollo estético, físico, cognitivo, psiquiátrico, emocional, cultural, lingüístico, social y laboral del educando.
4. Ofrecer un acercamiento del educando a un conjunto más amplio de materiales artísticos a través de una selección idónea de las técnicas y herramientas artísticas que faciliten su propio estilo, expresión y apreciación de las artes.
5. Mejorar la secuencialidad entre los contenidos de educación artística por grado y nivel escolar con los propósitos de la alfabetización en diversos campos.

Esto significa que aún prevalece el desinterés de los gobiernos nacionales por impulsar el desarrollo de la educación artística desde las políticas educativas y culturales; los procesos de formación de educadores especializados en cada una de las manifestaciones artísticas; y el equipamiento de las escuelas, aulas y materiales para enseñanza de las artes. Indudablemente esta información facilitada por Gutiérrez, Piedra y Lemos (2016) será de gran valor para la mayoría de las personas interesadas por la investigación en las artes.

Otro aspecto relevante de la educación artística, enunciada por Gutiérrez, Piedra y Lemos, es que la educación musical ha sido sometida a diferentes análisis factoriales, pruebas experimentales y estudios multidisciplinarios que avalan la centralidad de las artes en la experiencia humana, existiendo un impacto positivo de la música en el funcionamiento cerebral

a través de la neuroplasticidad, en el comportamiento humano, el disfrute o sensibilidad, la interacción social y el aprendizaje de otras disciplinas: español, matemáticas e inglés.

El tomo I profundiza en lo referente a la educación comparada al hace saber y conocer las formas de aplicación de la educación musical en algunas regiones de los continentes y sus contrastes, por ejemplo: contrario a Europa, en América Latina la mayoría de las escuelas de educación primaria y educación especial no cuentan con educadores musicales o acompañantes de música con estudios profesionales vinculados con la musicoterapia y la didáctica musical infantil y de las juventudes; además de que en Latinoamérica la Educación Musical Aplicada corresponde a un campo de conocimiento pedagógico en proceso de construcción.

En algunos países del norte de África, tales como: Marruecos, Argelia, Túnez, sus programas educativos incluyen la clase de música como una materia independiente del programa de educación primaria; a diferencia de la influencia de la educación musical inglesa en Sudáfrica y Kenia, donde hay importantes avances en la innovación curricular en el empleo de la música de forma transversal en varias materias de la educación primaria; en el centro oeste de África, Ghana, la música étnica de los grupos aborígenes se mantiene a través de la oralidad e impresión sonora de canciones populares, además, la música africana tiene estilos y géneros muy variados y bastante desarrollados. Por lo que se refiere a Europa y América del Norte, se han financiado desde el año 2000, diferentes proyectos de intervención pedagógica, en el área de educación artística, que tengan como propósito central la intención a la niñez y las juventudes en situación de riesgo o con problemas especiales de aprendizaje, ya que sus energías se pueden dirigir hacia las actividades artísticas en el entorno escolar más seguro y disciplinado.

Lo aquí señalado por los autores me lleva a pensar que, desde el campo de la educación musical, la formación profesional de los educadores debería estar enfocado no solo en la ejecución de instrumentos ni en la composición o interpretación musical, debe abordar el estudio científico de los fenómenos de la música como su historia, su relación con el ser y su entorno social. Además, la educación musical habrá de desarrollar potencialidades o restaurar funciones de los individuos para integrarse a la comunidad de origen y alcanzar una mejor calidad de vida a través de la prevención, rehabilitación y tratamiento. Y dependiendo de su orientación, hacer énfasis en que la educación musical es objeto de estudio y problema de investigación. Así como la aplicación práctica de la educación musical en una gran variedad de disciplinas escolares y también en contextos fuera de las escuelas, por ejemplo: su aplicación profesional en el tratamiento logopédico, en el quehacer habitual de comunicólogos, locutores de radio, DJs, mercadólogos, artistas circenses, bailarines e incluso artesanos.

Los autores coinciden que para algunos gobiernos nacionales existe desinterés, aunque otros han comenzado a trabajar desde principios del siglo XXI con apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) impulsando programas de educación artística con enfoque interdisciplinario en las escuelas de enseñanza general con el propósito de rescatar el potencial de las artes como vehículo de conocimiento y didáctica especializada que mejore el aprendizaje de otras disciplinas curriculares, al mismo

tiempo que promueva el desarrollo integral de las personas. Con la revisión de los procesos educativos de otros países, miembros de la UNESCO, los autores ponen sobre la mesa el tema más urgente de la educación: incidir en la discusión de integrar en la currícula de los programas educativos del nivel básico, la educación musical.

Sin embargo, señalan los autores que el éxito o fracaso de la enseñanza musical en cada país, corresponde al análisis curricular de la educación artística musical como fenómeno cultural según su historia. Por ejemplo: "En Cuba habrá que hacer referencia a que luego del triunfo revolucionario como parte de la estrategia trazada por el Estado Cubano, en su derecho de orientar, fomentar y promover la educación, la cultura y la ciencia se impulsan las artes cubanas como el patrimonio más elevado de la herencia cultural a la humanidad, con lo mejor de la tradición popular y lo folclórico, razón que ratifica su filiación con los preceptos de la filosofía marxista-leninista, el pensamiento de José Martí, el ideario del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz y los valores humanitarios de Ernesto Che Guevara" (p. 16).

Los temas de este libro están dedicados a orientar al lector en cuanto a Secretarías, Ministerios, Gabinetes o Departamentos de Educación de los países analizados; corrientes estéticas de la educación musical; historia de la educación musical; normatividad; cuadros comparativos entre los planes de estudio para la formación de profesores de arte; y la aplicación de los programas de educación musical por grado, competencia y contenido.

A través de un lenguaje sencillo el autor y sus coautores, definen con profundidad qué es la educación musical en México, Cuba, Brasil y otros países, ayudando al lector a identificar bajo qué términos se aplican los programas de enseñanza musical en el mundo y cuáles son los elementos esenciales para comprender los referentes históricos de la formación de profesores, así como uniendo saberes para aprovechar la oportunidad para conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir los pilares filosóficos y orientaciones metodológicas que orientan la práctica educativa, la formación docente y los proyectos comunitarios de educación artística en América Latina.

Por todo lo anterior, consideró que el tomo I es una aportación indiscutible porque conduce lentamente al lector a identificar términos relacionados con la educación, el arte, la historia y la filosofía; además, involucra a sus lectores a conocer un poco más e informar sobre la situación de educación musical de diferentes regiones. De esta manera el autor y sus coautores, contribuyen al objetivo principal de esta publicación que es hacer accesibles los conocimientos científicos a un gran público.

El viraje teórico y analítico hacia las experiencias en la formación musical de otros países, con énfasis a la experiencia cubana y brasileña, permite localizar la trayectoria y función de la propia formación musical en México. Con base a esta reflexión comparativa entre entornos y sistemas educativos, ha sido posible la construcción de una examinación minuciosa de aspectos particulares en la currícula, las metodologías, los enfoques, la formación de los docentes, entre otros aspectos importantes de la enseñanza musical en México.

A través de la conjugación de visiones y de un trabajo colectivo, se enfatiza como cuestión nodal, la problemática relativa a los paradigmas que han regulado la educación musical en nuestro país, sin embargo, esta postura crítica, no se constriñe a una exclusiva caracterización

de la situación histórica y contemporánea, sino que trasciende a un plano mucho más específico, en el que se muestran pormenorizaciones de la práctica educativa, los fines, las capacidades y la riqueza en el desarrollo humano, que una educación centrada en la música puede ofrecer.

Es de sumo interés para los educadores, logopedas y/o artistas que intersecan el trabajo musical con el educativo y terapéutico, conocer estas experiencias de aprendizaje y de vida en torno a la estructura y funciones de la música. Así, la música, como objeto cultural e histórico, representa un elemento primordial para la comprensión del desarrollo de los pueblos, de sus vínculos sociales, de la cosmovisión que articula la existencia, de la construcción simbólica de vida y de sus procesos de creación y composición de la cotidianidad. En ese sentido, no es una pretensión banal la inclusión de la música en los ámbitos educativos, bajo un estatuto global e incluyente de todas sus posibilidades, sino por el contrario, se trata de un imperativo que debiera regular cada ámbito de la vida. No es, entonces, un deber forzado insertar la práctica artística en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino devolver a tales ámbitos el componente vital del que nunca debieron separarse.

Por último, existe un largo camino por recorrer en la comprensión de los beneficios que pueden obtenerse de la formación educativa centrada en la apreciación musical. Será a partir de la difusión de estos beneficios, que puedan derivarse políticas educativas, análisis del contexto y desarrollo instrumental y de infraestructura. El reconocimiento de la riqueza que encierra el mundo de la música y del arte en general, permitirá abrir los campos de expresión y creación desde los primeros años de vida y extraer estas disciplinas del reducto unidimensional, pragmático y excluyente, al que eventualmente se han confinado. Asimismo, la apropiación significativa de la música forma parte de una de las actuales demandas educativas insoslayables, es preciso, por lo tanto, enfatizar la necesidad de replantear los medios y los caminos por los que es preciso actuar, en función de su mayor o mejor incorporación en la vida de las escuelas de educación básica y media-superior, en los servicios de la educación especial, en las escuelas normales y en las universidades.

CID 25 años

Chihuahua
GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

SEECH
SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

CID

Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época