

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/360345801>

FUNDAMENTACIÓN E INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA

Book · May 2022

CITATION

1

READS

5,736

1 author:



[Griselda Hernández Méndez](#)
Universidad Veracruzana

60 PUBLICATIONS 115 CITATIONS

SEE PROFILE

Fundamentación e instrumentación de la didáctica en el aula escolar



**Griselda Hernández Méndez
Edith Hernández Méndez
coordinadoras**



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

Fundamentación e Instrumentación de la Didáctica en el Aula Escolar
Universidad Veracruzana
Universidad de Quintana Roo

Cada capítulo fue revisado por un par ciego.

Personal de Arbitraje

Addy Rodríguez Betanzos - Universidad de Quintana Roo
Silvia Ivett Grappin Navarro - Facultad Pedagogía UV
Juan Carlos Mijangos Noh - Universidad Autónoma de Yucatán
Laura Terán Delgado - Facultad Pedagogía, escolarizado. Universidad Veracruzana
Gloria Leticia Chama Beristáin - Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, UV
Martha Elba Ruiz Libreros - Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana
Virginia Aguilar Davis- Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Pedro Canto Herrera - Universidad Autónoma de Yucatán
Ricardo Teodoro Alejandre - Universidad Autónoma Metropolitana
Ezequiel Hernández Mendoza - Universidad de Quintana Roo

Editorial: Universidad de Quintana Roo (978-607-8792)

Fecha de Publicación: 16-01-2021

ISBN: 978-607-8792-02-3

ISBN: 978-607-8792-02-3



9 786078 792023

Fundamentación e instrumentación de la didáctica en el aula escolar

Griselda Hernández Méndez

Edith Hernández Méndez

Coordinadoras



CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| <i>Griselda Hernández Méndez y Edith Hernández Méndez</i> | |
| DIDÁCTICA: DESDE LA DIALÉCTICA, LA MAYÉUTICA, LA PERIPATÉTICA, HASTA LA GENEALOGÍA. | 6 |
| <i>Remedios Álvarez Santos, Griselda Hernández Méndez y Lily Ariadna Silva Blanco</i> | |
| MODELOS PEDAGÓGICOS E INTERACCIÓN DIDÁCTICA | 21 |
| <i>Alejandro Juárez Torres y Susano Malpica Ichante</i> | |
| DIDÁCTICA DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES: MODELOS DE PROCESAMIENTO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS | 34 |
| <i>Luis García-Utrera y Ana Marrero Pacheco</i> | |
| EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE: UN RECUENTO DE METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR..... | 58 |
| <i>Emma Montuy Jiménez, Amira Salvador Avendaño y Laura Rubio Hernández</i> | |
| REVISIÓN INTERNA DE MI YO DOCENTE... DE LO QUE FUI A LO QUE SOY, TRATANDO DE INNOVAR. | 73 |
| <i>Rosa Lilian Martínez Barradas</i> | |
| LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA EN LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA: BENEFICIOS E IMPLICACIONES | 95 |
| <i>Edith Hernández Méndez y Griselda Hernández Méndez</i> | |
| HISTORIOGRAFÍA Y CINE COMO INSTRUMENTAL DIDÁCTICO PARA LA CARRERA DE HISTORIA..... | 110 |
| <i>Jorge Alberto Rivero Mora, Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo</i> | |
| DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y SU CONSTRUCCIÓN DESDE LAS ESCUELAS NORMALES. UNA REVISIÓN. | 126 |
| <i>Oscar Fernando López Meráz y Sonia Guadalupe García Ruiz</i> | |
| EL DOCENTE FILÓSOFO | 152 |
| <i>Fidel Argenis Flores Quiroz</i> | |
| FOMENTANDO APRENDIZAJES JURÍDICOS A TRAVÉS DE YOUTUBE: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA | 164 |
| <i>José Francisco Báez Corona</i> | |
| LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN EL VERACRUZ REVOLUCIONARIO-VISTA DESDE DOS LIBROS ESCOLARES..... | 184 |
| <i>Ana María del Socorro García García, Julieta Arcos Chigo y Diana Karent Sáenz Díaz</i> | |

Introducción

Didáctica, del griego *didaktikós*, es la disciplina científico-pedagógica que toma como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y aprendizaje. Comúnmente es concebida como metodología de la enseñanza o como la implementación de técnicas de enseñanza; sin embargo, va más allá de lo instrumental, ya que tiene su propio carácter teórico y se fundamenta en diversos sustentos, entre estos: las teorías del aprendizaje, las de la propia pedagogía, la sociología, entre otros.

La didáctica tiene un valor imponderable porque tiene como finalidad articular el proyecto pedagógico o modelo educativo con el desarrollo de técnicas y métodos innovadores de enseñanza. Es, en ese sentido, una disciplina teórica, histórica y política, puesto que responde a fines sociales y educativos de un contexto específico en un tiempo determinado, y bajo políticas educativas del momento. De esta manera, el propósito principal de Fundamentación e instrumentación de la didáctica en el aula escolar es dedicar un espacio específico y exclusivo para reflexionar, analizar y explicar la didáctica en su sentido teórico como en el práctico-instrumental.

Este libro consta de 11 capítulos, que distribuimos en dos secciones: esos que discurren sobre la didáctica general y aquellos que tratan la didáctica en un contexto disciplinar específico, esto es, Didácticas Especiales. En la primera, contamos con cinco contribuciones, y en la segunda, con seis. En esta última, son la lengua española, la historia, la filosofía, el derecho, y la geografía los marcos de referencia para la teorización y aterrizaje práctico de la didáctica.

Empezamos la primera sección con el capítulo “Didáctica: desde la dialéctica, la mayéutica, la peripatética, hasta la genealogía”, cuyas autoras Remedios Álvarez Santos, Griselda Hernández Méndez y Lily Ariadna Silva Blanco discuten el origen de la didáctica haciendo un recorrido desde la antigua Grecia hasta el siglo XIX. Parten de grandes filósofos y sus prácticas didácticas, como Sócrates, Platón, y Aristóteles. Para el siglo XVII, exponen la contribución de Juan Amos Comenio, quien es considerado el padre de la didáctica. Posteriormente, en el siglo XIX,

discuten el trabajo de Herbart, quien define a la didáctica como el resultado de la combinación entre la enseñanza y la instrucción. Relacionan los aportes de estos últimos, con la postura del filósofo emblemático del siglo XIX, Friedrich Nietzsche, desde una perspectiva reflexiva sobre el desarrollo de la auténtica cultura.

En “Modelos pedagógicos e interacción didáctica”, a cargo de Alejandro Juárez Torres y Susano Malpica Ichante, se analizan algunos de los principales modelos pedagógicos, a través de distintos autores y teóricos de la educación, y se identifican los elementos más relevantes de la interacción didáctica que los caracterizan. Los autores proponen que, por medio del análisis de los elementos de la interacción didáctica, los profesores que consulten el texto puedan determinar a qué modelo pedagógico obedece principalmente su docencia, e identificar la posible concordancia entre el modelo que se implementa en las aulas y el que busca la institución.

Luis García-Utrera y Ana Marrero Pacheco, en su capítulo “Didáctica de las Competencias Informacionales: modelos de procesamiento y prácticas pedagógicas”, se cuestionan sobre las competencias informacionales que necesitan los estudiantes de hoy, y discuten los aspectos primordiales para su didáctica: concepto, marcos metodológicos y hallazgos de prácticas de enseñanza exitosas en el aula. Sin duda, un tema actual que reviste importancia en estos tiempos cuando la tecnología desempeña una función relevante en la didáctica. Los autores cierran su capítulo enfatizando la necesidad de que el profesorado adquiera conocimientos teórico-metodológicos de los elementos y procesos verificados por la investigación científica aplicada.

El siguiente trabajo, titulado “Experiencias de la práctica docente: un recuento de metodologías de intervención en educación preescolar”, comparte una serie de reflexiones sobre la vinculación entre la investigación educativa y la actividad profesional de todo docente. A través de la descripción de la implementación de tres metodologías de intervención: 1) Trabajo por proyecto, 2) Secuencias didácticas y 3) Rincones de trabajo, las cuales son parte del proyecto de investigación: “La planeación y las metodologías de intervención docente, las autoras, Emma Montuy Jiménez, Amira Salvador Avendaño y

Laura Rubio Hernández, destacan cómo esto les ha permitido desarrollar una actitud reflexiva y creativa para generar estrategias conjuntas entre el profesorado y el alumnado. Finalmente, en esta primera sección, tenemos el capítulo de Rosa Lilian Martínez Barradas: “Revisión interna de mi yo docente... De lo que fui a lo que soy, tratando de innovar”, en el que reflexiona, a partir de una narración autobiográfica, qué es lo que la ha hecho ser la docente que es; identifica, a través de sus relatos aquello que ha sido significativo en su vida; sus vínculos y el impacto que ha implicado para ella ser parte del Proyecto RECREA en el intento de cambiar e innovar sus procesos de enseñanza. Cuestiona y discute la innovación y el cambio en la educación desde su esfera profesional y personal.

La segunda sección está integrada por trabajos teóricos y prácticos que tratan la didáctica en un contexto disciplinar específico, llamadas Didácticas Especiales. En primer lugar, tenemos el ensayo de Edith Hernández Méndez y Griselda Hernández Méndez: “La retroalimentación correctiva en la didáctica de la escritura: beneficios e implicaciones”, en el que se reflexiona sobre el papel de la retroalimentación correctiva (RC) y sus implicaciones en la enseñanza/ aprendizaje de la escritura en educación superior. Para ello, describen tres dimensiones de la RC: qué se corrige, quién corrige y cómo corrige y discuten los inconvenientes y retos para implementar una RC efectiva y eficaz en clases de escritura (tiempo, recursos, capacitación, rediseño curricular en los distintos niveles, etc.). Invitan al trabajo colaborativo por parte de las diferentes instancias para construir aprendizajes articulados, sistemáticos, y efectivos en relación no solo con la RC en la escritura sino con todo el de enseñanza/aprendizaje de la misma escritura.

“Historiografía y cine como instrumental didáctico para la carrera de Historia”, por Jorge Alberto Rivero Mora, Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo, es el siguiente capítulo de esta sección, y tiene como objetivo central examinar cómo desde la Historiografía se pueden atender múltiples valoraciones didácticas sobre el pasado y la representación narrativa del pretérito y no meramente atender el pasado desde un plano meramente descriptivo. A lo largo del trabajo, se exploran diversos elementos de análisis propios de la disciplina con autores relevantes en este importante campo de estudio, y se analizan los procesos de significación y constitución del conocimiento del pretérito que se pueden extraer de la cinematografía como una estrategia didáctica operativa.

También del área de historia, tenemos el capítulo “Didáctica de la Historia y su construcción desde las Escuelas Normales. Una revisión”, de Oscar Fernando López Meráz y Sonia Guadalupe García Ruiz. Este, como su título indica, explora trabajos publicados por profesores adscritos a escuelas normales mexicanas sobre la didáctica de la historia, en el periodo de 2017 a 2019. Los autores identificaron cinco áreas en las que se puede ubicar la producción escrita señalada: la aplicación de recursos didácticos, la incorporación de elementos tecnológicos actuales, el complemento de la enseñanza con novedades metodológicas como las visitas a otros espacios extra-áulicos, la necesidad por asuntos reflexivos hacia planes y programas, y responder cómo se enseña historia en educación básica y durante la formación inicial normalista.

A continuación, desde la disciplina de la filosofía, tenemos el trabajo de Fidel Argenis Flores Quiroz: “El docente filósofo”, el cual parte de la premisa de que la filosofía es conciencia crítica indispensable para la transformación de la existencia humana; no obstante, argumenta el autor, que su enseñanza no es clara debido a que los docentes de filosofía separan el enseñar a filosofar, por un lado; y, por otro, de la historia de la filosofía. De esa manera, a lo largo de su texto, muestra que, a partir de Sócrates, Descartes y el filósofo contemporáneo Michel Onfray, se logra una didáctica de la filosofía que unifica el enseñar a filosofar a partir del aprendizaje de la historia de la filosofía. Un capítulo, sin duda, lleno de profunda reflexión y conocimiento.

“Fomentando aprendizajes jurídicos a través de YouTube: una experiencia didáctica”, de José Francisco Báez Corona, nos muestra la experiencia del uso del canal de YouTube “El derecho es para todos” como herramienta didáctica para la formación jurídica de estudiantes universitarios que cursan carreras del área económico-administrativa en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS) de la Universidad Veracruzana. Dicha experiencia se circunscribe a un estudio transversal de tipo exploratorio en que se analizaron las percepciones de los estudiantes en cuanto a accesibilidad, producción y efecto educativo de los videos del canal con base en un muestreo no probabilístico de tipo accidental.

Finalmente, tenemos la colaboración de Ana María del Socorro García García, Julieta Arcos Chigo y Diana Karent Sáenz Díaz, en el terreno de la geografía, con el capítulo “La transposición didáctica de la geografía en el Veracruz revolucionario, vista desde dos libros escolares”. En este, analizan el proceso de transposición didáctica que experimentó la geografía para su enseñanza en las escuelas primarias veracruzanas en el tránsito del periodo porfiriano a la etapa revolucionaria. De esta manera, identifican los recursos y las estrategias didácticas que las y los docentes de Veracruz emplearon en la transición del modelo pedagógico de la Enseñanza Objetiva al de la llamada Escuela Racionalista; impulsada por la política educativa conocida en esta identidad federativa como la Educación Popular y que estuvo vigente de 1915 a 1932.

Con las aportaciones de los colaboradores, Fundamentación e instrumentación de la didáctica en el aula escolar espera ser un espacio conducente a la reflexión, análisis y explicación de la didáctica en su sentido teórico como en el práctico- instrumental en las Humanidades y las Ciencias Sociales, principalmente. Esperamos que sea también una invitación para que profesionales en otros campos del saber se sumen a este ejercicio y contribuyamos a una mejor enseñanza y, por ende, a mejores aprendizajes.

Griselda Hernández Méndez y Edith Hernández Méndez

Didáctica: desde la dialéctica, la mayéutica, la peripatética, hasta la genealogía.

Remedios Álvarez Santos

Griselda Hernández Méndez

Lily Ariadna Silva Blanco

Resumen

El presente texto tiene como finalidad mostrar el origen de la didáctica, desde la concepción naciente en la antigua Grecia con grandes filósofos como Sócrates quien la concebía como el acto de enseñar o aprender a través del diálogo, utilizando varias estrategias como la ironía que lleva al interlocutor a una *aporía* (callejón sin salida) dejando ver su ignorancia; o Platón quien hereda la mayéutica como método epistémico y didáctico, optando al final por la dialéctica como método de adquisición del conocimiento a través de la escritura; y Aristóteles, quien adoptó el *peripatos* como forma de enseñanza de lo superior a través de paseos. Desplazándonos hasta el siglo XVII con Juan Amos Comenio quien es considerado el padre de la didáctica, ya que a través de su obra *Didáctica Magna*, traza dos caminos hacia el conocimiento de la realidad. Posteriormente, en el siglo XIX desde el campo de la pedagogía Herbart define a la didáctica como el resultado de la combinación entre la enseñanza y la instrucción. Tanto los aportes de Comenio como de Herbart comprenden la construcción del origen de la didáctica, y permiten relacionarlos con la postura del filósofo emblemático del siglo XIX Friedrich Nietzsche, desde una perspectiva reflexiva sobre el desarrollo de la auténtica cultura.

Palabras clave: didáctica, enseñanza, aprendizaje, conocimiento.

Introducción

Para los antiguos griegos, el conocimiento de la realidad ya sea física o metafísica, representó un núcleo dentro de sus preocupaciones. Por un lado, se ubican los materialistas, para quienes solo se conoce lo tangible, por lo que no se requiere postular un tras mundo, el cual, por cierto, es verdadero. Por el otro lado, están los idealistas o metafísicos, quienes aseveran que la realidad solo se capta a través del intelecto, al margen de los sentidos, pues estos solo perciben apariencias y no la idea o esencia. Lo antes expuesto, simplifica los dos derroteros por los que ha transitado la filosofía desde sus orígenes. La antítesis parece ser el corazón de la propia filosofía para poder generarse y desarrollarse. Esto, a su vez, ha dado pie a dos concepciones de igual manera antitéticas: relativismo y universalismo. Así pues, el conocimiento de todo ello surge con la ayuda de diversos métodos sin los cuales no se podría ordenar o sistematizar el cúmulo de observaciones, creencias o certezas. Ahora bien, dicho conocimiento debía enseñarse, por lo cual la didáctica es inherente a aquel.

Durante siglos se consideró que el método de la filosofía era la razón; a partir de esta se podía argumentar para demostrar la verdad, dado que el objetivo principal era encontrar precisamente dicha verdad. Se considera que uno de los primeros métodos utilizados en la filosofía fue la dialéctica¹. Zenón de Elea fue quien lo empleó por primera vez:

El procedimiento que utilizó consistía en demostrar que las consecuencias derivadas de los argumentos aducidos para refutar a Parménides eran aún más contradictorios y ridículos que las tesis que pretendían rechazar. Zenón, pues, descubrió la refutación de la refutación, es decir, la demostración mediante lo absurdo [...] Zenón fundó así el método dialéctico y lo utilizó con tal habilidad que los antiguos quedaban maravillados (Reale y Antiseri, 1995, p 60).

El presente capítulo inicia con el análisis del concepto de didáctica y su origen, para desde allí revisar reflexivamente cómo se ha implementado la dialéctica, mayéutica, la peripatética, hasta llegar a la genealogía.

Concepto etimológico y origen de la didáctica

El estudio de la Didáctica ha generado múltiples acepciones a través de la historia, perdura el debate sobre sus orígenes, su condición de ciencia, la relación con la pedagogía, entre otros aspectos, sin embargo, pese a lo anterior, se puede aseverar que la didáctica es una herramienta para transmitir el conocimiento.

Etimológicamente el término “Didáctica” proviene del verbo griego *didáskein*, *didaktikéo* *didasko* que significan enseñar, instruir o explicar. Este último adjetivo, usado principalmente en el ámbito literario en la antigüedad. Algunos otros términos relacionados con la didáctica son *didaskaleion* cuyo significado es escuela y *Didáskalo* que significa maestro o instructor (Calderón, 2001; Grisales-Franco, 2012; Mallar, 2001).

En lo que respecta a una de las lenguas más antiguas del mundo, el latín, surgen los verbos *docere* que significa enseñar y *discere* que significa aprender, ambos términos están relacionados con el campo de lo práctico y/o instrucción en la educación y, por lo tanto, con el origen de la didáctica.

El origen del término didáctica¹ lo podemos ubicar, tal como ya fue mencionado, en la antigua Grecia. Filósofos como Sócrates, la conciben como el acto de enseñar o aprender a través del diálogo, el cual consiste en articular preguntas y respuestas en torno a la experiencia de los participantes en dicho diálogo, con la intención de provocar la búsqueda de la verdad y, por lo mismo, el conocimiento (Civarolo, 2008). Consideramos pertinente detenernos en este punto. Como ya se mencionó, la búsqueda de la verdad para la tradición racionalista dentro de la filosofía ha representado una especie de finalidad. Esto fue así hasta que la verdad misma se puso en profundo cuestionamiento con corrientes antiracionalistas como el vitalismo, el existencialismo y, posteriormente, con la hermenéutica.

¹ Si bien, es cierto que la dialéctica tiene distintas acepciones, es innegable su vínculo con la lógica. El argumento se esgrime para convencer y básicamente consiste en dar razones. Lo que Zenón practicaba es lo que también se conoce en lógica como “reducción al absurdo”: [...] se trata de un método indirecto de demostración que prueba la verdad de una proposición por la imposibilidad de aceptar las consecuencias que se derivan de su contradictoria” (Ferrater Mora, J. 1994, p. 3025).

Para Platón, la verdad es ajena a este mundo cambiante y contingente, el cual se capta a través de los sentidos y estos están lejos de aprehender la realidad. En ese mundo de la realidad, yace la verdad, idea o esencia, misma que solo se puede conocer por medio de la razón, cuyo recinto es el alma. Es así que Platón en su metafísica postula un dualismo. El mundo de las ideas es atemporal, ahistórico, necesario, inmutable, eterno y universal. Por el contrario, el mundo de las apariencias o copias es temporal, contingente, cambiante y relativo. Como es de esperarse, para un idealista o metafísico, la verdad no puede corromperse; además, ella es externa a los seres humanos, estos tienen que conducirse conforme a la razón y reprimir sus instintos si quiere conocerla. Así pues, los dos mundos se contraponen, uno es la antítesis del otro.

A partir de lo anterior, es como se ha ubicado a la razón en un lugar hegemónico. Platón consideraba que el ser humano solo debía recordar cuando el alma tuvo conocimiento de las esencias, de tal manera que la reminiscencia² es el método epistemológico que utiliza para conocer la realidad. Ahora bien ¿cómo puede el alma recordar ese momento prístino, cuando aún no se corrompía por la voluptuosidad que la llevó a la concupiscencia? La respuesta es simple: domeñando las pasiones por medio de la razón³. Como habría de esperarse, el cuerpo, como recinto de las pasiones, será considerado por Platón, así como por toda la tradición metafísica-racionalista como “la cárcel del alma”. Se entiende

² Resulta pertinente aludir al estudio que lleva a cabo Giorgio Colli en torno al origen de la filosofía, pues cuando a esta se le define como “amor a la sabiduría” se debe tomar en cuenta que, desde Platón, aquella se volcó al estudio de lo ya creado, lo cual solo había que recordar; por lo anterior, se pierde el auténtico acto poético: “[...] la filosofía posterior, nuestra filosofía, no es otra cosa que una continuación, un desarrollo de la forma literaria introducida por Platón; y, sin embargo, esta última surge como un fenómeno de decadencia, ya que <<el amor a la sabiduría>> es inferior a la <<sabiduría>>. Efectivamente, amor a la sabiduría no significaba, para Platón, aspiración a algo nunca alcanzado, sino tendencia a recuperar lo que ya se había realizado y vivido” (Colli, 2010, p. 13,14).

³ Es así que la filosofía, a lo largo de muchos siglos, se mantuvo indiferente a las problemáticas sociales y a los cambios culturales, dado que eso compete al orden de lo mundano y no al de la abstracción. La filosofía contemporánea posmoderna ha concentrado su atención precisamente en lo temporal como materia prima, con lo cual se ha generado una filosofía secularizada, es decir, antimetafísica, donde se ha dicho “adiós a la verdad”. Ello ha dado pie a lo que se conoce como la secularización de la filosofía: “Sólo después de haber renunciado a la esperanza de alcanzar el conocimiento de lo eterno, los filósofos comenzaron a proyectar imágenes del futuro [...] Sólo cuando comenzaron a tomar en serio el tiempo, sus esperanzas dirigidas al futuro de este mundo ocuparon poco a poco el lugar de su aspiración al conocimiento de otro mundo” (Rorty, 2008, p. 15).

entonces que corrientes filosóficas que exalten al cuerpo, como el epicureísmo o el vitalismo, sean marginadas y llevadas a la periferia.

En total oposición a la postura epistémica y a la didáctica utilizada por Platón, se ubican a los sofistas, para quienes el conocimiento depende de las circunstancias. Por lo anterior, fueron considerados relativistas. Sócrates, Platón y Aristóteles, levantarán un frente contra las enseñanzas de aquellos, al considerar que se apartaban de la búsqueda y enseñanza de verdad absoluta y, por lo mismo, de la finalidad de la filosofía. Veían en los sofistas el peligro de corromper a los jóvenes⁴. La historia relata que los debates entre los sofistas y Sócrates se llevaban a cabo en el Ágora, donde este último acostumbraba a llevar al absurdo a sus replicantes, pues hay que recordar que el *logos*, entendido como razón, es invento de Sócrates. Se acusaba a los sofistas de emplear como método la erística, es decir, vencer en la discusión sin importar los medios. Así pues, Sócrates dejaba ver la inconsistencia en los razonamientos de sus contrincantes y los ridiculizaba.

Consideramos pertinente mencionar que, entre otras cosas, los metafísicos de la época rechazaban a todo aquel que no se apegara a la racionalidad como eje de la filosofía. Los sofistas, no eran detractores de lo corpóreo ni de los sentidos, como consecuencia de ello utilizarán el lenguaje retórico para persuadir a sus interlocutores. Ahora bien, la retórica empleada por aquellos no estaba supeditada al orden de la lógica, como sí fue el caso en Aristóteles, sino más bien era expresión de emociones, por lo mismo, su objetivo no era tanto “instruir, sino más bien conmover”⁵.

Sócrates, como antecesor de Platón, recurre a varias estrategias de enseñanza, por ejemplo, la docta ignorancia, la ironía y la mayéutica. La primera, es característica del sabio, al aceptar que es un ser limitado, asumiendo que el conocimiento acerca de todo es imposible; ante ello, se debe reconocer la ignorancia como disposición para conocer todo lo posible. En este sentido, el sabio no debe presentarse como tal, pues esto daría muerte

⁴ Un dato relevante es que Sócrates es acusado de corromper a la juventud, por lo que es condenado a morir bebiendo la cicuta. Este suceso lo narra de manera minuciosa Platón en su diálogo *Apología a Sócrates*.

⁵ Esta idea la extraigo de Nietzsche, quien ve la necesidad de reivindicar a la retórica, pues a lo largo de muchos siglos se le ha considerado un mero ornamento del lenguaje, cuyo cometido es seducir o persuadir. De acuerdo con lo anterior, la retórica sería el lenguaje del cuerpo; autónomo a todo proceso lógico. Por ello, es que Nietzsche asevera que la retórica es la esencia del lenguaje (Nietzsche, 2000).

a la creación de ideas y al permanente estado de apertura como antídoto contra el dogma. Por su parte, la ironía estaba presente en el diálogo mismo, cuando Sócrates llevaba a su interlocutor a una *aporía* (callejón sin salida) dejando ver su ignorancia, pese a que se presentaba como docto en el tema a discurrir. Finalmente, el maestro de Platón empleaba la mayéutica (arte de hacer parir las ideas) como método epistémico y didáctico, con el que a través de preguntas incidía en el intelecto del educando para que este pudiera articular o expresar las ideas, aun en los casos en los que se consideraba ignorante.

La mayéutica era un método de enseñanza⁶ que procuraba persuadir a los aprendices, al respecto Grisales-Franco (2012) menciona que consistía en:

Refutar el enunciado de un oponente haciendo que, el curso del interrogatorio, tenga que aceptar como consecuencia última del suyo un enunciado contradictorio o contrario a su primera postura, para de este modo llegar al verdadero conocimiento, es decir, a la sabiduría, a la virtud (p. 205-206).

Regresando a Platón, quien fuera discípulo de Sócrates, heredó la mayéutica como método de enseñanza en la Academia, nombre proveniente de un “héroe legendario de la mitología griega, Akademos, originalmente Hekademos, o menos correctamente Academus” (Calderón y González, 2006, p.3).

Después de años de poner en práctica las enseñanzas de su maestro, Platón optó por la dialéctica como método de adquisición del conocimiento a través de la escritura. En la academia se escribían diálogos en donde se discutía sobre diversos temas y eran presentados en el simposio, término que proviene del griego symposion que significa sym, juntos y posis, beber, por lo que adquiere el significado de lugar donde conviven con educandos (Calderón y González, 2006).

Así pues, mientras que Sócrates fue ágrafo, Platón decidió plasmar su filosofía de manera escrita, pese a que se mantuvo receloso de esta al considerar que tornaba perezosos a

⁶ Este método se llevaba a cabo en en el gimnasio, palabra que deriva de la voz latina Gymnasium y del griego Gymnasion y gymnos que significa desnudo, haciendo alusión al lugar donde el cuerpo se desnuda para la realización de ejercicios físicos y para recibir enseñanzas (Calderón y González, 2006).

los seres humanos⁷, pues hay que recordar que la tradición oral era propia de la época. De acuerdo con Pons (2019) los diálogos escritos de Platón “constituyen una estrategia expositiva destinada a servir de complemento a un conjunto de proposiciones axiomáticas que pueden derivarse o seguirse a modo de ‘principios’ pero sin llegar a configurar un sistema cerrado” (p. 123-124). De forma que la palabra escrita puede ser interpretada por el lector desde su propia lógica, no precisamente desde la perspectiva del autor, por ello, solamente puede ser considerada como un recurso auxiliar, ya que no logra resolver dudas, a diferencia de la palabra oral. De aquí uno de los aportes más significativos de Platón se hacen presentes, y es la responsabilidad del lector para adquirir la capacidad de comprensión⁸ y crítica con la firme ambición de alcanzar un aprendizaje objetivo (Pons, 2019).

Se considera que las aportaciones de Platón dotaron de sentidos al campo educativo, y como aluden Calderón y González (2006), incluso al propio espacio “para construir y comunicar conocimientos hasta nuestros días, pues por extensión se da el nombre de *Academia* a toda reunión de científicos, artistas y hombres de letras y de ahí al propio edificio donde se realizan estas reuniones” (p. 5).

Por su parte, Aristóteles, después de educarse en la Academia, marca también algunas precisiones para comprender el origen de la didáctica. De forma que funda el Liceo⁹, en donde gusta de pasear por los jardines aledaños a los edificios que conforman a este y, debido a la enseñanza de lo superior a través del paseo y la discusión entre el bosque, también recibe el nombre de *peripatos* que proviene del griego y se traduce como “paseo”, por esta razón es que a sus seguidores se les conoció como “peripatéticos”. De acuerdo

⁷ Platón pone en boca de Sócrates la idea de que la escritura da muerte a la memoria, la cual es inherente a la oralidad. Esta concepción la extrae de un relato egipcio, en el cual Theuth, Dios de la astronomía, la geometría y la escritura, se presenta ante el rey Thamus y le habla de las bondades de la escritura, sin embargo, el rey considera que la escritura haría mucho daño al alma, pues esta ya no llevaría a cabo el ejercicio memorístico y sólo se abocaría a recordar gramas petrificados, es decir, letras (Platón, 2010).

⁸ De nuevo se hace presente la relevancia de la mitología en nuestra propia tradición. Lo anterior se pone de manifiesto al recordar que Theuth, también es el dios de la interpretación, encargado de llevar el mensaje de los dioses a los mortales. Sirva acotar que Theuth es a los egipcios lo que Hermes a los griegos y Mercurio a los latinos. Sin embargo, no se debe perder de vista que la interpretación es la antítesis de la explicación, por lo que si se tiene presente que Platón buscaba la verdad o el conocimiento absoluto y objetivo, se hace evidente su proclividad hacia la explicación, dado que la interpretación siempre es plural, ambigua o equívoca

con los datos históricos, “el Peripato se contrapuso así a la Academia y durante determinado periodo de tiempo la eclipsó por completo” (Reale y Antiseri, 1995, p. 160).

Se considera que las aportaciones de Platón dotaron de sentidos al campo educativo, y como aluden Calderón y González (2006), incluso al propio espacio “para construir y comunicar conocimientos hasta nuestros días, pues por extensión se da el nombre de Academia a toda reunión de científicos, artistas y hombres de letras y de ahí al propio edificio donde se realizan estas reuniones” (p. 5).

Por su parte, Aristóteles, después de educarse en la Academia, marca también algunas precisiones para comprender el origen de la didáctica. De forma que funda el Liceo⁹, en donde gusta de pasear por los jardines aledaños a los edificios que conforman a este y, debido a la enseñanza de lo superior a través del paseo y la discusión entre el bosque, también recibe el nombre de peripatos que proviene del griego y se traduce como “paseo”, por esta razón es que a sus seguidores se les conoció como “peripatéticos”. De acuerdo con los datos históricos, “el Peripato se contrapuso así a la Academia y durante determinado periodo de tiempo la eclipsó por completo” (Reale y Antiseri, 1995, p. 160).

Otro filósofo destacado de la antigua Grecia fue Epicuro, quien gustaba de enseñar dando paseos por los jardines. En ello guarda semejanza con los peripatéticos; sin embargo, las diferencias son considerables, pues Epicuro procuró un espacio de libertad e igualdad, en el cual tenía acceso todo el que quisiera instruirse. Así pues, entre los educandos se podían encontrar hombres, mujeres, esclavo y niños. Lo anterior, es del todo antitético con la estructura piramidal que postuló Platón; tan solo hay que recordar la división de clases plasmada en su texto, *República* (2014). Ahí se puede ver la visión política y ética de este, misma que resulta determinista, dado que, desde antes de nacer, el Estado asigna los roles a los individuos, negándoles la posibilidad de ascender en dicha estructura. Otra gran diferencia se da en el postulado de Epicuro en cuanto al principio y fin de la existencia, asumiendo que es el placer. En este orden de ideas, el cuerpo ocupa un lugar relevante y

⁹ Etimológicamente la palabra Liceo proviene del griego *Lýkeion*, de *Lýkos* que significa lobo (Calderón y González 2006).

se deja de concebir como aquello que corrompe al alma. Ante esto, como habría de suponerse, Epicuro y su escuela fueron blanco de severas críticas, al ser materialistas, ateos e incluyentes. Se podría resumir la enseñanza de este filósofo en “sentir placer por el hecho de existir” (Onfray, 2008).

Hasta el momento sólo se ha realizado un recorrido por los preceptos de los antiguos griegos, que podrían haber influido en la concepción de la didáctica. Sin embargo, en el siglo XVII se puede encontrar el origen del término con Juan Amos Comenio, quien es considerado el padre de la didáctica (Calderón, 2001; Calvo, et al. 2013). Este autor utiliza la “denominación de la didáctica tomada del latín, no del griego” (Mallart, 2001, p. 5), y traza el inicio de la didáctica a través de su obra *Didáctica Magna* en 1640 (Comenio, 1998), la cual contiene 33 capítulos, divididos en tres partes: Didáctica general, Didáctica especial y organización escolar.

En esta obra Comenio (1998) establece los principios básicos para el desarrollo didáctico: a) la Didáctica es una técnica y un arte, b) la enseñanza debe tener como objetivo el aprendizaje de todo por parte de todos, c) los procesos de enseñanza y aprendizaje deben caracterizarse por la rapidez y la eficacia, así como por la importancia del lenguaje y de la imagen. Con estos principios, buscaba la sistematización del proceso educativo, así como la igualdad del ser humano en cuanto a su acceso al saber, con la intención de establecer una educación universal, de ahí su ideal pansófico “*enseñar todo a todos y totalmente*”. Calvo, Ospina, Peláez y Valencia. (2013) consideran que a partir de este momento “la didáctica será entendida como sinónimo de enseñanza” (p. 30), vinculada a una filosofía humanista y al método científico, es decir, a los dos derroteros que han trazado el acercamiento al conocimiento de la realidad, marcadamente antitéticos, dado que la filosofía compete al orden de lo espiritual¹⁰, mientras que el método científico se aboca a estudiar lo extrínseco al ser humano: el fenómeno, aspirando a aprehender la realidad de manera objetiva a partir de la medición, el cálculo, lo ostensible, etc., encontrándonos con

¹⁰ Si bien es cierto que la lógica es una de las ramas de la filosofía y que como tal es una ciencia exacta junto con las matemáticas, también lo es el que las otras cuatro ramas que la conforman (ética, ontología, estética y epistemología) escapan a esa clasificación. Durante el romanticismo, es Dilthey quien delimita a las ciencias en dos órdenes diferentes: las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) y las ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*).

áreas del conocimiento radicalmente diferentes; sin embargo, lo que es común a ellas es la didáctica como herramienta o método de enseñanza.

Posteriormente, en el siglo XIX Herbart, desde el campo de la pedagogía, contribuye a la definición de la Didáctica comprendiéndola como una teoría de la instrucción y de formación, a través de su obra *Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Grisales-Franco, 2012). Este autor define a la Didáctica como “el resultado del estudio científico o de la combinación entre la enseñanza y la instrucción y consideró a la primera como la vía para lograr lo instructivo y a la última como medio de concreción de la educación” (Abreu, Gallegos, Jácome y Martínez, 2017, p. 85).

Las concepciones de Comenio y Herbart comprenden la construcción del origen de la didáctica, al respecto Davini (1996, p. 45-46) alude que conforman la producción de su discurso ligado a tres aspectos:

1. *La búsqueda de utopías pedagógicas, pansófica y religiosa en el primer caso, y de humanismo ético no religioso en el segundo;*
2. *La concreción de reglas de acción para la enseñanza, conforme los pasos y medios determinados. Si bien estas reglas presentaban una fuerte carga de disciplinamiento de la conducta del docente y los alumnos, el problema de los fines de la educación y el de proyectos de construcción de un mundo de valores aún conservaba su normatividad;*
3. *El desarrollo de los sistemas educativos modernos y el optimismo pedagógico respecto de la construcción de una sociedad más justa y humana como responsabilidad de los Estados nacionales.*

Consideramos pertinente relacionar el último aspecto señalado con la postura de un filósofo emblemático del siglo XIX, Friedrich Nietzsche, para quien la educación ocupó un lugar central dentro de sus preocupaciones. Es recurrente advertir en sus obras, una cáustica crítica en torno a la deplorable situación en la que aquellas se encontraban. Para este filósofo, la modernidad se caracterizaba, entre otras cosas, por la adopción del *confort*, lo que incidía de manera negativa en el desarrollo de la auténtica cultura, es decir, en el orden de lo espiritual. Para este filósofo, la modernidad dio pie a la construcción de instituciones educativas cuyo propósito era la generación de profesionistas en serie, pasivos y acríticos (Nietzsche, 2010). La exaltación del presente en detrimento del pasado

y del futuro, traen como resultado el olvido del individuo en pos de la técnica para masificar y, con ello, dar muerte a la auténtica cultura. Nietzsche, es incisivo en cuanto al rol que representan los profesores en dicha dinámica. Asevera que aquellos carecen de honradez, de creación de ideas buenas y de mano dura. Estos rasgos serían nucleares en el ethos del pedagogo:

La triste causa de que, a pesar de todo, no consiga manifestarse por ningún lado una honradez completa es la pobreza espiritual de los profesores de nuestra época: precisamente en ese campo faltan los talentos realmente inventivos, faltan los hombres verdaderamente prácticos, o sea, los que tienen ideas buenas y nuevas [...] son muchos los que creen todavía, con perfecta buena fe, que para la profesión de pedagogo se necesitan manos dura (Nietzsche, 2010, p. 60, 61, 62).

Nietzsche, para lograr su cometido respecto a la instauración de la auténtica cultura, se da a la tarea de crear la genealogía y el perspectivismo como metodologías en el proceso cognitivo. Sería un error de peso hablar de método en este filósofo, dada su postura antirracionalistas y antimetafísica, de lo cual se deriva su negativa a esclerosar el pensamiento en los límites de un sistema. Dichas metodologías coadyuvan a desmontar toda la herencia racionalista occidental precursora de la verdad universal pues, a partir de ellas, se llega a la conclusión de que la realidad se capta de manera parcial y que a su vez esto genera un mundo de variadas interpretaciones, según las propias experiencias¹¹

Para el siglo XX la didáctica se ve influida fuertemente por la psicología, conformando las especializaciones de las propuestas didácticas que consideran las etapas evolutivas del alumno. De esta forma la disciplina y la instrucción marcadas en las épocas anteriores quedan relegadas y resulta fundamental centrar la enseñanza para el desarrollo del sujeto que aprende, de este paso es que surgen nuevas experiencias en el campo de la didáctica que dan lugar a la Escuela Nueva.

¹¹ Estas ideas son transversales en el pensamiento de Nietzsche, pero en su texto *Mas allá del bien y del mal*, es donde se pueden hallar de manera contundente. En ese mismo texto, también se advierte la importancia que tiene para Nietzsche la interpretación como acto nodal en la gestación de conocimiento; no de balde el aforismo “No hay hechos, solo interpretaciones” sirvió como punta de lanza para dar origen a la hermenéutica ontológica de Heidegger y a la filosofía posmoderna.

Actualmente a la didáctica se le atribuyen diversos significados, como producto de un trayecto histórico definido, a continuación, se exponen algunas acepciones del término:

Sacristán (1989) define a la didáctica como ciencia, arte y *praxis*. Por su parte, Mallart (2001, p. 7) la define como la “ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando”.

Díaz (1999, p. 110) la define como “la ciencia que explica y aplica lo relacionado con la enseñanza como tarea intencional y sistemática y como la estrategia expedita para lograr la formación del hombre”.

Moreno (2011, p. 33) indica que en este mismo siglo la didáctica “fue la base sobre la cual se fincó el desarrollo ulterior de la pedagogía como disciplina educativa”, ya que ofrecía los elementos necesarios que requería el docente para ejercer su práctica.

De esta forma, podemos definir a la didáctica como la disciplina o la ciencia que orienta al proceso de enseñanza, considerando diversos fundamentos métodos de enseñanza teórico- prácticos para la formación integral del ser humano.

Conclusiones

A través de este texto mostramos el origen de la didáctica, su génesis y significado. Como observamos, nació en la antigua Grecia con los socráticos mismos, quien, preocupados y ocupados por la tarea de enseñar, empleaban a la didáctica de diversas maneras. Siendo filósofos, las formas de pensar demarcaban sus concepciones; los idealistas y metafísicos por un lado y por otro los realistas y racionalistas, entre tantas corrientes filosóficas con las que simpatizaban los filósofos (relativismo, vitalismo, existencialismo...). Así, por ejemplo, Sócrates concibe a la didáctica como el acto de enseñar o aprender a través del diálogo y el renacer de ideas y Platón, como todo un idealista, se centra en encontrar la verdad, por lo que ambos buscan encaminar a los discípulos hacia el recuentro con la verdad.

En ese sentido e independientemente de las distintas concepciones que pueda tener la didáctica, ha sido una herramienta empleada para transmitir el conocimiento, de la forma que fuere. Nosotras mostramos algunos métodos utilizados, como la dialéctica, la

mayéutica en contraposición con la ironía, la peripatética, hasta llegar a la genealogía propuesta por Nietzsche. También, retomamos algunas ideas resaltadas en el libro de Didáctica Magna de Comenio, pues es en ese libro donde el autor sistematiza por primera vez en la historia lo que es didáctica, como el arte de enseñar todo a todos, sin discriminar. A diferencia de los griegos donde se aceptará las diferencias entre las clases sociales, Comenio luchó por una enseñanza universal, por lo que fue perseguido por hereje. Incluyó fundamentos como el paidocentrismo, naturalismo y psicología aún incipiente, para sostener que el cómo se enseñe es tan importante como el qué se enseña.

Finalmente, expusimos algunos conceptos contemporáneos de didáctica para concluir diciendo que la didáctica es una disciplina o ciencia que orienta la enseñanza para el logro de aprendizajes, por supuesto el aprendizaje centrado en el desarrollo integral y completo del ser humano.

Referencias

- Abreu Omar, Gallegos, Mónica, Jácome, José, Martínez, Rosalba. (2017). "La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador". En Formación Universitaria, 10(3), 81-92.
- Calderón, Katya. (2001). La didáctica hoy: concepciones y aplicaciones. San José, Costa Rica: EUNED.
- Calderón Serna, Hader y González Agudelo, Elvia. (2006). Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Aristóteles o sobre el silencio en los espacios dialogantes. En Uni- pluri/versidad. 6(1).
- Calvo Marín, Diana, Ospina Ospina, Daniel, Peláez Valencia, L. Eduardo. (2013). Didáctica: aproximaciones a un concepto caracterizado para la educación virtual. En Revista Académica e Institucional. 93, 49-60.
- Civarolo, M. Mercedes. (2008). La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones. Bogotá: Magisterio.
- Colli, Giorgio. (2010). El nacimiento de la filosofía, México: Tusquets.

- Comenio, Juan Amos. (1998). *Didáctica Magna*, Ciudad México, México: Purrúa.
- Davini, M. Cristina. (1996). "Conflictos en la Evolución de la Didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas específicas". En: Camilloni, Alicia et al. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- Díaz Herrera, Dámariz. (1999). *La didáctica universitaria. Referencia imprescindible para la enseñanza de calidad*. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011>
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía*, Barcelona: Ariel.
- Grisales-Franco, Lina. (2012). *Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria*. En *Educación* 15(2), 203-218.
- Mallart, Juan. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. En *Didáctica para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Moreno Olivos, Tiburcio. (2011). *Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI*. En *Revista Perspectiva educacional. Formación de Profesores*. 50(2), 26-54.
- Nietzsche, Friedrich. (2000). *Escritos sobre retórica*, Madrid: Trotta.
- Nietzsche, Friedrich. (2010). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, México, Tusquets.
- Onfray, Michel. (2008). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad popular*, Barcelona: Gedisa.
- Platón. (2010). *Fedro*, Madrid: Gredos. Platón. (2014). *República*, Madrid: Gredos.
- Pons Dominguis, Jesús. (2019). *Dialéctica platónica y metodología*. En *Revista Española de Educación Comparada*, 34, pp. 118-132. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/a1115a4d2c74ab1e560f7e6897800e51/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1596350>

Reale, Giovanni y Antiseri, Dario. (1995). Historia del pensamiento filosófico y científico, V. I, Barcelona: Herder.

Rorty, Richard. (2008). Filosofía y futuro, Barcelona: Gedisa.

Sacristán, Gimeno. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, España: Akal

Modelos pedagógicos e interacción didáctica

Alejandro Juárez Torres

Susano Malpica Ichante

Resumen

En el presente capítulo se define la interacción didáctica y la relevancia que para esta cobran los procesos de comunicación en el aula. Existen tres elementos a través de los cuales se puede visualizar la interacción didáctica: la forma de relacionarse entre profesores y estudiantes, las técnicas y estrategias de enseñanza y el proceso de comunicación en el aula; al analizar de forma concreta pero sustancial, a través de distintos autores y teóricos de la educación algunos de los principales modelos pedagógicos, se identificaron los elementos más relevantes de la interacción didáctica que los caracterizan.

Este trabajo propone que, por medio del análisis de los elementos de la interacción didáctica, los profesores que consulten el texto puedan determinar a qué modelo pedagógico obedece principalmente su docencia, uno de los propósitos más importantes para esto puede ser la búsqueda de concordancia entre el modelo que se implementa en las aulas y el que busca la institución.

Palabras clave: Interacción didáctica, modelos pedagógicos, relación maestro-alumno, comunicación.

Introducción

La interacción didáctica es un tema de gran importancia en la educación debido a que constituye un aspecto medular del proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma en que profesores y estudiantes se relacionan determinará el ambiente de trabajo, la forma de comunicarse y las estrategias y técnicas de enseñanza, por mencionar algunos aspectos relevantes de la educación.

El presente capítulo puede constituir una valiosa herramienta de autoanálisis que sirva para identificar el tipo de docencia que se desempeña y así confirmarla o reorientarla de acuerdo a las características de la clase. Así mismo, con una visión menos instrumentista, este texto aporta una valiosa síntesis de los principales modelos

pedagógicos, la cual se ofrece como un primer acercamiento teórico para conocer los distintos tipos de docencia.

La forma de abordar este tema es a través de un cruce de información teórica, teniendo por un lado algunas características de los principales modelos pedagógicos y por otra parte los elementos de la interacción didáctica que sirven de foco para identificar el tipo de docencia que se ejecuta.

La interacción didáctica en los modelos pedagógicos

Los distintos tipos de relaciones interpersonales que se presentan al interior del aula con respecto de los contenidos y temáticas escolares, sean entre estudiantes y estudiantes, o principalmente entre profesores y estudiantes, constituyen el punto medular de la interacción didáctica. Velasco en Villalta y Martinic (2009, p. 66) “define la interacción didáctica como un complejo proceso de razonamiento interpersonal en el aula entre profesor y estudiantes con la finalidad de promover aprendizajes”.

Debido a que las formas de relacionarse entre los distintos actores del proceso educativo configuran el objeto central en la interacción didáctica, se puede afirmar que es a través de la comunicación y su amplitud y formas de lenguajes, que la interacción didáctica cobra vida. La interacción didáctica “es un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella (...) siendo más que una comunicación o influencia mutua, una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Medina en Armellini, Gregori, Núñez y Sosa, 2000, p. 47).

Es importante comprender a la comunicación como el trato entre personas en el que uno se manifiesta o hace partícipe a otro, no solo transmitiendo información evocando significados comunes, sino entablando relaciones por medio de un sinfín de acciones que van más allá de las palabras. “Desde una perspectiva dialógica de la comunicación, los actos, hablas, saberes y expresiones concretas de aprender del alumno y enseñar del profesor forman parte de un proceso de influencia mutua que constituye la interacción profesor-alumno en una realidad particular” (Flanders, 1977; Delamont en Villalta y Martinic, 2009, p. 63)

Para estas relaciones que se establecen entre los agentes y factores de la educación en una situación educativa -interacción didáctica- se presentan tres categorías de análisis a través de las cuales se puede determinar el modelo pedagógico que prevalece según el tipo de interacción que se dé. Los elementos que permiten visualizar esto son: la relación maestro-alumno, las estrategias y técnicas de enseñanza y el proceso de comunicación en el aula (Juárez, 2019).

Al tratarse la interacción didáctica de un tipo de comunicación especializada y orientada al desarrollo y logro de determinados procesos cognitivos en un contexto educativo (Villalta y Martinic, 2009) es posible a través de las dimensiones de análisis antes mencionadas, por implicación, determinar de acuerdo con las principales características de las distintas escuelas pedagógicas, a qué modelo pedagógico o docente se orientan principalmente: tradicional, escuela nueva, de tecnología educativa, crítico o constructivista.

A continuación, partiendo de la revisión teórica de algunos autores especializados, se hará una breve descripción de los modelos pedagógicos antes mencionados, resaltando las características de su interacción didáctica (la relación maestro-alumno, las estrategias y técnicas de enseñanza y el proceso de comunicación en el aula) que permiten identificar a qué modelo de docencia pertenece principalmente.

La escuela tradicional se remonta al siglo XVII coincidiendo con la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía (Pansza, Pérez y Morán, 2011), la pedagogía tradicional inicia con el surgimiento de la escuela como institución, donde el maestro enseñaba conocimientos y valores como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico del alumno (Rodríguez, 2013).

En Palacios (1981) se refiere como los docentes tradicionales concebían la enseñanza como una acción imperantemente metódica y ordenada, dentro de este método el repaso y la memorización tienen un papel central. El profesor basa su enseñanza en la exposición y la evaluación del aprendizaje mediante la repetición y reproducción.

El profesor ocupa el papel central en las prácticas escolares de la pedagogía tradicional, así mismo concentra la autoridad y el poder. De acuerdo con Pansza et al. (2011), otros elementos de la escuela tradicional son: verticalismo del discurso, verbalismo, intelectualismo y disciplina, entendida esta última como dejar en segundo plano el desarrollo afectivo y aplicar medidas correctivas en caso de que el estudiante no cumpla con sus deberes.

La interacción del maestro con el alumno es autoritaria y las decisiones importantes son de quien ostenta mayor nivel jerárquico, el maestro. Siendo el alumno quien se encuentra al final de esta cadena de autoridad, carece de poder, de voz y de decisión (Juárez, 2019). También se tiene la creencia de que en la escuela solo importa el desarrollo de la inteligencia y se hace a un lado el valor afectivo, por esta razón es usual observar a este tipo de docentes con semblantes serios, que ríen poco o nada y cuyas miradas son frías.

La interacción didáctica en la escuela tradicional muestra al profesor apartado y lejano de sus estudiantes, como menciona Château en Palacios (1981), hasta aparentemente indiferente. El docente tradicional guarda distancia de sus alumnos y estos orientan sus asientos hacia el frente donde él se encuentra, pues como se ha mencionado, es el centro de la enseñanza.

La Escuela Nueva constituye un movimiento transformador y, como su nombre lo indica, de renovación y cambios en la forma de educar, apareciendo como una reacción opuesta a los postulados del paradigma tradicional. Esta corriente inicia en Europa a finales del siglo XIX y se desarrolla en el resto del mundo hacia el primer tercio del siglo XX (Juárez, 2019).

Este tipo de pedagogía tiene diversos postulados e ideas, pero todas agrupadas bajo el mismo principio, priorizar los intereses de los estudiantes. Narváez en Juárez (2019) indica que a esta corriente de renovación educativa también se le denomina escuela activa, escuela moderna y/o escuela del trabajo, puesto que asume que el principio más significativo es propiciar la actividad del estudiante haciendo uso de sus habilidades psicomotoras que lo prepararán para la vida, pensado en la sociedad de tiempo presente y las necesidades socioeconómicas en que viven.

Distinto del modelo pedagógico tradicional que pretendía que el niño aprendiera “pero al mismo tiempo producía una atmosfera de resentimiento contra el aprender” (Palacios, 1981, p. 29), este modelo pedagógico reivindica “el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía” (Narváez, 2006, p. 630).

En la Escuela Nueva se busca el fortalecimiento de los canales comunicacionales, consiguiendo que en la interacción entre profesores y estudiantes “la relación poder-sumisión de la escuela tradicional [sea] sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar” (Palacios, 1981, p. 32).

Lo anterior demuestra una convivencia cercana y humana que trasciende las barreras de los espacios establecidos por el paradigma tradicional. Los profesores que desarrollan este tipo de docencia se perciben cercanos a sus estudiantes, al grado de que puede llegar a existir contacto físico, pero siempre bajo una actitud fraterna y de respeto. Como se refiere en Juárez (2019) se puede inferir que los profesores de la Escuela Nueva muestran un rostro que permite ver sus emociones, las miradas son evidentemente atentas y en absoluto inquisitivas, buscan abrir canales comunicativos estableciendo contacto visual.

Acerca del modelo pedagógico de Tecnología Educativa (TE) es posible suponer tres concepciones sobre su desarrollo, a partir de que se integran al proceso educativo elementos como los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas, desde la psicología conductista y a partir del enfoque sistémico. La primera idea se sustenta bajo la creencia que en la TE el profesor cuenta con herramientas audiovisuales para desempeñar su labor docente, de modo que al mejorar los instrumentos técnicos se mejorarían los resultados obtenidos por los estudiantes.

Distinta a la idea que TE es incluir tecnologías de la comunicación en las aulas, se considera también a la aplicación de la psicología conductista en el salón de clases como uno de los inicios de este modelo. Esta etapa de la TE está marcada por los trabajos de Skinner sobre condicionamiento operante aplicados a la enseñanza programada, en este sentido la tecnología se refiere, más que a una cuestión material, al condicionamiento que rige el comportamiento humano (Juárez, 2019).

La tercera postura que sustenta el modelo de TE se menciona en Cabero (2007), quien indica que la TE se fundamenta en el enfoque de sistemas, donde la eficacia de la consecución de objetivos se logra integrando “personas, procedimientos ideas, aparatos y organizaciones, para analizar problemas e inventar, implementar, evaluar y organizar soluciones” (p. 18).

Pascual (1980) define la tecnología de la educación como “la aplicación sistemática de las fuentes del conocimiento científico [y tecnológico] al proceso requerido de cada individuo para la adquisición y la utilización de los conocimientos” (p. 130). Se trata de un modelo de docencia en el que no solo se emplean herramientas tecnológicas o se busca reforzar ciertas conductas deseables, lo que pretende es plantearse una serie de objetivos cuantificables y echar mano de todos los recursos con que cuente una institución.

En Juárez (2019) se menciona que la interacción didáctica en el modelo de TE se puede vislumbrar a partir de algunas características atribuidas a la función instruccional encarnada en la figura del profesor, el cual se percibe como un controlador de estímulos y reforzamientos que le permitan alcanzar los objetivos de su programa. Aparentemente el docente cede la palabra durante las clases y se deja percibir como cercano a los estudiantes, los incita a desarrollar actividades para las cuales fija metas y tiempo, es como un administrador del conocimiento en el aula, siempre tiene el “control de los tiempos, de las participaciones, de lo que se [debe] decir y evitar” (Hernández y Hernández, 2013, p. 209).

En el modelo de docencia de TE al igual que en el modelo tradicional, el profesor lleva a cabo una comunicación unidireccional en el salón de clases “es la voz de mando en el aula y controla las participaciones, aunque es él quien principalmente hace uso de la palabra (...), el profesor espera que el estudiante sea un receptáculo de la información que le proporciona” (Juárez, 2019, p. 86). Y como se menciona en Pansza et al. (2011), el modelo de TE “no logra superar al llamado modelo tradicionalista como se pretende, sino solamente es una modernización del mismo” (p. 56).

De acuerdo con el tipo de enseñanza que caracteriza a los profesores en la TE, así como teniendo en cuenta que uno de los fundamentos teóricos de este modelo es el conductismo, se puede inferir una imagen del docente que se asemeja a la de un

administrador empresarial, motivador, gestor, técnico especializado en la aplicación de reglas y el uso de medios de comunicación.

Como se ha mencionado, el docente en la TE se asemeja al docente tradicionalista, pero con adaptaciones a nuevas tecnologías. En este sentido, el tipo de interacción didáctica de los docentes tecnócratas se infiere de igual forma similar al modelo tradicional. El maestro de la TE, al verse en la necesidad de cumplir objetivos más que buscar conocimientos significativos requiere mantener control total del salón de clases por lo que privilegia el orden y es muy probable que se muestre como autoritario, diciendo lo que está bien y mal, generando estímulos y castigos para conseguir la conducta deseada.

El modelo de pedagogía crítica surge como una postura cuestionadora y de cierto modo antagónica a los modelos pedagógicos existentes, principalmente el de tecnología educativa y el de docencia tradicional, aunque en sí lo que busca es cuestionar a la escuela como institución reproductora de las ideologías dominantes y la clase hegemónica. En Pansza et al. (2011, p. 57) se menciona que la pedagogía crítica se pronuncia “por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar radicalmente la escuela” (p. 57).

La pedagogía crítica parte de la idea de que “vivimos en un mundo marcado por las contradicciones y las desigualdades sociales, donde los problemas sociales no son hechos aislados sino consecuencia de los intentos de dominación de unos grupos sobre otros” (Ramírez y Quintana, 2011, p. 115). Por esta razón, de acuerdo con los críticos, los espacios de educación principalmente públicos se conciben como herramientas de adoctrinamiento a favor de las clases hegemónicas. (Juárez, 2019, p. 88)

Los docentes críticos pueden ser considerados de izquierda, debido a que se pronuncian en favor de los grupos minoritarios y se comprometen con la equidad y la justicia social en busca de la liberación de las ideologías opresoras, “cuestionan los propósitos de la escuela, del currículo, los métodos de enseñanza, el papel de los maestros y de los alumnos, puesto que se consideran como instrumentos de reproducción de la cultura dominante” (Juárez, 2019, p. 89), a diferencia de los modelos de escuela tradicional o de tecnología educativa en los cuales no se permite cuestionar, solo repetir, memorizar y reproducir.

La pedagogía crítica propone romper, complementar y redefinir los paradigmas educativos propuestos anteriormente. Los docentes deben evitar el conformismo y la adaptación de los estudiantes fomentando la resistencia y la contradicción que les permita un pensamiento libre de la realidad que viven, a través de la “participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, (...) la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social” (Ramírez, 2008, p. 109).

La interacción didáctica en las aulas del modelo educativo crítico está fundamentada en el respeto y la comunicación. Pansza et al. (2011) señala que el docente cuestiona su propia autoridad conduciendo la clase a una forma de autogestión opuesta al autoritarismo tradicional. La forma en que se ejerce el poder determina en gran medida las formas de comunicación que se practican, las cuales son principalmente horizontales y al no monopolizar el poder, los estudiantes sienten la confianza de expresarse y entablar un dialogo fraterno y respetuoso. Por las razones antes mencionadas se pueden inferir con validez ciertos aspectos característicos de la interacción didáctica. La orientación de los asientos y el orden en que se ocupan los mismos no está preestablecido, es usual encontrar a los docentes críticos sentados en un lugar entre sus estudiantes en asientos que conforman un círculo o semicírculo, por ejemplo.

En la pedagogía crítica los maestros no actúan como usualmente lo haría un profesor tradicional, siendo este último el referente más arraigado que se suele tener de la imagen del maestro. Por esta razón las posturas y maneras a las que recurren los profesores críticos rompen con los paradigmas y la idea de un docente. (Juárez, 2019, p. 92)

Los profesores del modelo de docencia crítico suelen vestir de manera informal y cómoda, lo que les facilita su desenvolvimiento en el aula y les ofrece la libertad para interactuar de manera natural y empática con sus estudiantes, lo que significa no mostrarse superior a ellos y eliminar barreras sociales o clasistas.

El último modelo de docencia que se aborda en este texto es el constructivista, el cual se fundamenta en “que la adquisición de todo conocimiento nuevo se produce a través de la movilización, por parte del sujeto, de un conocimiento antiguo” (Coloma y Tafur, 1999,

p. 220), este es un postulado de Piaget y se le conoce como teoría evolutiva, en la que un conocimiento previo da lugar a un conocimiento más elaborado.

En Ortiz (2015, p. 98) se indica que el “aprendizaje significativo de Ausubel afirma que el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal”. Por su parte Vigotsky en Juárez (2019) se refiere al aprendizaje de elementos simbólicos que les permitirán a los sujetos desarrollarse en la sociedad de la cual forman parte. Es importante mencionar que este aprendizaje de nuevas habilidades se da a partir de la interacción del individuo con el medio y otros individuos, en este sentido, el proceso comunicativo y las distintas formas de relacionarse por parte de los profesores y los estudiantes constituyen la base en la formación de conocimientos nuevos en contextos culturalmente situados.

Para el constructivismo es primordial que el aprendizaje se dé a partir de la construcción de saberes de los mismos estudiantes, “el hecho de considerar que el conocimiento previo facilita el aprendizaje es un rasgo esencial del constructivismo y que sustenta el aprendizaje significativo” (Coloma y Tafur, 1999, p. 220).

A diferencia de otros modelos pedagógicos donde el maestro es el protagonista de la enseñanza, el papel del docente constructivista es el de mediador entre los nuevos contenidos escolares y los estudiantes con su repertorio de nociones previas y establecidas de acuerdo a la realidad que han vivido y viven. La función de estos profesores es la de guiar a los dicentes en la construcción de nuevos significados sociales y culturalmente situados, más allá de solo transmitir contenidos predigeridos.

Como se ha mencionado, en el modelo de docencia constructivista las relaciones entre profesores y estudiantes son determinantes en el proceso de construcción del conocimiento, debido a que es en esa interacción, lo que algunos autores denominan zona de desarrollo próximo, en donde se da el desarrollo de habilidades. En su interacción didáctica, los profesores constructivistas fomentarán siempre la participación, tanto individual como grupal manteniendo una comunicación muy cercana con los alumnos.

Al igual que para otros modelos pedagógicos en los cuales se privilegia la comunicación maestro-alumno, en este enfoque los docentes deben mostrar gran apertura al diálogo. Como se ha revisado, la forma kinésica de abrir canales

comunicativos es a través del rostro amable y el contacto visual. La buena cara muestra un rostro abierto que invita a la interacción (Guiraud, 1986) y como se menciona en Knapp (1997) mirar significa que se está atendiendo a la otra persona. De modo que un profesor constructivista debe mostrar un semblante amable al igual que atender visualmente a sus alumnos principalmente durante la ID. (Juárez, 2019, p. 96)

A través del análisis de las principales características de los modelos pedagógicos previamente abordados, se pudieron identificar los distintos elementos que permiten la apreciación de la interacción didáctica. A continuación, se presenta el **Cuadro 1** comparación de modelos pedagógicos contrastados por sus elementos de interacción didáctica.

Cuadro 1

| Comparación de modelos pedagógicos contrastados por sus elementos de interacción didáctica | | | |
|--|--|---|--|
| Modelo pedagógico | Interacción didáctica | | |
| | Relación maestro-alumno | Estrategias y técnicas de enseñanza | Proceso de comunicación en el aula |
| Tradicional | Fría, lejana, indiferente y autoritaria por parte del profesor | Exposición del profesor, aplicación de castigos por incumplimiento de deberes. Evaluación por repetición y reproducción | Vertical descendente, el profesor acapara el uso de la voz |
| Escuela nueva | Cercana, de afecto, respeto y camaradería, llega a haber contacto físico | Se basa en los intereses del educando, fortalecer su actividad, libertad y autonomía | Respetuoso y fraterno, cede la voz al educando y el profesor busca abrir canales comunicativos |

| | | | |
|----------------------|---|---|---|
| Tecnología educativa | El profesor se deja percibir como cercano a los estudiantes, pero es controlador, autoritario y privilegia el orden | A través del uso de herramientas tecnológicas y del reforzamiento de conductas deseables, se busca alcanzar objetivos cuantificables | Comunicación unidireccional, el profesor la voz de mando en el aula, se vuelve controlador de las participaciones, de lo que se debe y no se debe decir |
| Pedagogía crítica | Los profesores actúan de manera natural y empática, eliminan barreras sociales y clasistas | Propone romper, complementar y redefinir los paradigmas educativos, fomentando la resistencia y contradicción para alcanzar un pensamiento libre | Comunicación horizontal que permite y fomenta el diálogo fraterno y respetuoso |
| Constructivismo | El profesor se muestra amable y atento con sus estudiantes, por lo que se infiere una relación cercana y respetuosa | El docente es mediador entre los nuevos contenidos escolares y los estudiantes, el aprendizaje se da a través de la construcción de saberes de los mismos estudiantes | El docente muestra una gran apertura al diálogo y fomenta la participación individual y grupal |

Como se indicó anteriormente, la relevancia de este trabajo se centra en considerarlo una herramienta para el autoanálisis de la práctica docente y la interacción didáctica, por medio del cual se puede establecer el tipo de modelo pedagógico que se está desarrollando. Una forma práctica que se sugiere para esta acción es contrastar los elementos de la interacción didáctica del profesor con los presentados en el **Cuadro 1** y así establecer el/los modelo/s que principalmente guían la docencia en el aula.

Conclusión

Una vez revisados brevemente pero sustancialmente los principales modelos pedagógicos, resaltando sus características comunicativas, formas de relación maestro-alumno y algunas de sus estrategias y técnicas de enseñanza, lo que en su conjunto integra la interacción didáctica, se ofrece la posibilidad de que a través del análisis de

dichas características se pueda determinar el tipo de modelo de docencia que se está practicando.

Esta interrelación se concibe como una valiosa herramienta que los profesores pueden emplear en su práctica al interior del aula. Con la finalidad de identificar a qué modelo de docencia se obedece, el profesor será capaz de orientar y reorientar su pedagogía hacia las demandas y características de sus alumnos y la disciplina que imparte, así como los requerimientos institucionales y políticas de educación.

Referencias

- Armellini, A., Gregori, M., Núñez, L. y Sosa, A. (2000). Las interacciones didácticas en el marco de las prácticas educativas en la videoconferencia. Cuadernos de Investigación Educativa, 1(6), 45-53. doi: <https://doi.org/10.18861/cied.2000.1.6.2788>
- Cabero, J. (2007). Tecnología educativa: su evolución histórica y su conceptualización. En Autor (Coord.), Tecnología educativa (13-28). Madrid: McGraw-Hill
- Coloma, C. y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. Revista educación 8(16), 217-244. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056798.pdf>
- Hernández, G. Y Hernández, E. (2013). El impacto de las TIC en la educación. Por una didáctica medial. En Políticas Educativas, México: Manda
- Juárez, A. (2019). La incidencia del lenguaje no verbal en la interacción didáctica en la Universidad Veracruzana (Tesis doctoral, Universidad de Xalapa). Xalapa, Veracruz.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la nueva escuela. Educere, 10(35), 629-636. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, colección de filosofía de la educación, 19, 93-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Palacios, J. (1981). La cuestión escolar: Críticas y alternativas (3ª ed.). España: Laia.

- Pansza, M., Pérez, E. y Morán, P. (2011). Fundamentación de la didáctica. (14ª ed.). México: Gernika.
- Pascual, V. (1980). Tecnología educativa y formación del profesorado. Revista de educación, (263), 127-150. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre263/re2630713054.pdf?documentId=0901e72b813ce913>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica, una manera ética de generar procesos educativos. Folios, (28), 108-119. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. Presencia Universitaria, 3(5), 36-45. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf
- Villalta, M., y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. Investigación y Postgrado, 24(2), 61-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287004>

Didáctica de las Competencias Informacionales: modelos de procesamiento y prácticas pedagógicas

Luis García-Utrera

Ana Marrero pacheco

Resumen

El presente capítulo desglosa el apartado de uno de los temas más discutidos a nivel internacional: qué competencias necesitan los estudiantes de hoy para prosperar y dar forma a su mundo. Específicamente, se centra en las competencias informacionales y los aspectos primordiales para su didáctica. Aborda a grandes rasgos lo que se debe entender por competencias informacionales, algunos marcos metodológicos para desarrollarlas o comprobarlas a través de diferentes etapas y los hallazgos de prácticas de enseñanza exitosas en el aula, para que los docentes tengan una base con la cual iniciar una didáctica específica de las mismas y los investigadores conozcan algunos avances de su desarrollo en estudiantes. Se concluye, la insuficiencia del uso de estrategias genéricas y el tratamiento transversal de nociones para el favorecimiento de esta competencia, pues para su aprendizaje se requiere por parte de los profesores un conocimiento teórico-metodológico de los elementos y procesos verificados por la investigación científica aplicada.

Palabras clave: competencias informacionales, alfabetización informacional, prácticas pedagógicas, didáctica específica.

Introducción

Las sociedades actuales presentan transformaciones económicas, políticas, ambientales y sociales que las están haciendo más complejas. Estas son impulsadas por fenómenos como la globalización -principalmente de carácter económico- y la modernización enmarcada sobre todo por el surgimiento continuo de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el internet y los avances científicos. Ambas con notable influencia en los procesos educativos y, por consiguiente, en la forma como las personas se desenvuelven en los diferentes aspectos de su vida.

En este contexto, organismos internacionales clave han repensado el papel de la educación para hacer frente a los desafíos de este milenio entorno a qué competencias necesitan los estudiantes de hoy para prosperar y dar forma a su mundo y los aspectos que los sistemas educativos deben considerar para favorecerlas. Específicamente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han lanzado los proyectos: Marco de Acción para la Educación 2030 (UNESCO, 2015) y *The Future of Education and Skill 2030* (OCDE, 2018), respectivamente.

Además, existen marcos y estándares que definen las competencias del siglo XXI que son útiles en diferentes contextos. Por ejemplo, el Marco para las Definiciones de Aprendizaje del Siglo XXI (Partnership for 21st Century Learning, 2019), el proyecto Assessment & Teaching of 21st Century Skills (ATC21S, 2012), los Estándares ISTE para Estudiantes (International Society for Technology in Education [ISTE], 2016) y el Marco para la Alfabetización Informacional en Educación Superior (Association of College and Research Libraries [ACRL], 2016), entre otros.

Todas estas iniciativas tienen en común que consideran las Competencias Informacionales (CI) como parte importante para contribuir a la formación de individuos con habilidades para el aprendizaje permanente. De esta manera, los estudiantes estarán “preparados para trabajos que aún no se han creado, para tecnologías que aún no se han inventado [y] para resolver problemas que aún no se han previsto” (OCDE, 2018, p. 2).

Lo anterior, ha dado por resultado que las CI tengan presencia en los planes internacionales y nacionales de educación, y estratégicos de bibliotecas e instituciones.

Sin embargo, algunos estudios han revelado la explicitación de las CI en los planes de estudio ha sido insuficiente para garantizar que estas se incorporen en las prácticas pedagógicas de los docentes, pues se encuentran poco familiarizados con ellas y carecen de formación en aspectos didácticos de la misma, lo cual provoca que no creen las oportunidades necesarias para que sus estudiantes las desarrollen (Probert, 2009; Smith, 2013, Fernández, 2013; Pírela y Cortés, 2014).

En este sentido, el objetivo del presente capítulo es ofrecer un marco conceptual, metodológico y empírico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las CI para que los docentes tengan una base con la cual iniciar una didáctica específica de las mismas y los investigadores conozcan algunos avances de su desarrollo en los estudiantes.

Consta de tres apartados, el primero clarifica lo que se debe entender por CI o Alfabetización Informacional (ALFIN), el segundo sintetiza las pautas, etapas y estrategias de dos Modelos de Procesamiento de la Información (MPI) con los que se pretende que los estudiantes favorezcan o comprueben sus competencias y el tercero resume algunos estudios que obtuvieron resultados exitosos cuando implementaron sus propuestas didácticas en el contexto escolar.

Acerca del concepto de competencias informacionales

El término CI es sólo una de las múltiples denominaciones (sobre todo en hispanohablantes) para referirse al concepto de Alfabetización Informacional (*Information Literacy*), entre otras que se le atribuyen se encuentran: alfabetización informativa, habilidades informativas, alfabetización en información, competencia informativa y competencias para el manejo de la información. Esta variedad es también representativa de las diferentes definiciones que se le suelen dar, posiblemente debido a la diversidad de disciplinas desde donde se acercan los investigadores (Quevedo-Pacheco, 2014) o por la pluralidad semántica entre los diferentes términos usados (Lau, 2007).

En el año 2007, Lau hizo notoria la falta de homogeneidad para referirse al concepto desde diferentes regiones-lenguas del mundo. Partiendo de un análisis de los conceptos relacionados a las distintas denominaciones dadas a las CI el autor halló dos distinciones esenciales, la referida a las destrezas propias que debe adquirir el estudiante (CI o Habilidades Informativas) y otra centrada en el proceso mismo para que se desarrollen dichas habilidades (ALFIN o Desarrollo de Habilidades Informativas).

Ante la situación, Uribe-Tirado (2013) ha elaborado una definición con el propósito de abordar ampliamente qué se entiende por el concepto de ALFIN y CI. Esta definición se considera integradora de la complejidad que hasta ahora las indagaciones han hecho alusivas a dichos conceptos:

Es el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo y colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje (modalidad presencial, "virtual" o mixta –blended learning–), alcance las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en lo informático, comunicativo e informativo, que le permitan, tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (Comportamiento Informacional) en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética a partir de sus potencialidades (cognoscitivas, prácticas y afectivas) y conocimientos previos y complementarios (otras alfabetizaciones-Multialfabetismo/Literacias), y lograr una interacción apropiada con otros individuos y colectivos (práctica cultural-inclusión social), según los diferentes roles y contextos que asume (niveles educativos, investigación, desempeño laboral o profesional) (Uribe-Tirado, 2013, p. 12-13).

No obstante, cabe señalar una distinción entre CI y competencias informáticas que la comisión mixta intersectorial CRUE-TIC (Comisión Sectorial de Tecnologías de la Información y Comunicación) y REBIUM (Red de Bibliotecas Universitarias) han hecho. Las mencionadas organizaciones destacan que las CI "son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo

necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea”, mientras que las competencias informáticas se consideran el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para conseguir objetivos específicos” (CRUE-TIC y REBIUM, 2012, p. 6).

Al respecto, Pinto et al. (2011), han confirmado que existen interrelaciones entre ambas, aunque las segundas son “un prerrequisito y complemento de las competencias informacionales, pero que no las remplazan, el medio no garantiza el fin” (p. 57).

Modelos de procesamiento de la información

Una de las maneras en las que se han identificado las CI ha sido a través de la creación de Modelos de Procesamiento de la Información (MPI), entendidos estos desde la perspectiva de Pasadas-Ureña como:

Constructos teóricos que pretenden presentar en un marco coherente la mayor parte, si no todas las competencias necesarias para la obtención de los rasgos imprescindibles para que una persona pueda ser considerada como alfabetizada informacionalmente en un estadio evolutivo concreto (Pasadas-Ureña, 2003, p. 4).

Los MPI representan un gran apoyo para identificar con claridad las capacidades más relevantes que los estudiantes deben adquirir y determinar las etapas de ejecución de estas competencias en la consecución de una tarea académica o de investigación. En otras palabras, constituyen un marco conceptual-metodológico que intenta llevar a prueba los referentes teóricos a partir de pautas, estrategias y acciones con las que se pretende que los sujetos desarrollen o comprueben sus competencias. De ahí, que aporten indicios en aspectos tales como: la delimitación de los componentes de las CI, las estrategias posibles a utilizar para su desarrollo y las actividades o recursos de evaluación.

Sánchez-Díaz (2010) describe brevemente las características de doce de los modelos más conocidos. Su análisis permite entrever elementos básicos de la conformación en los mismos como: número de etapas, habilidades que incluye, ámbito de

aplicación (académico o laboral), enfoque (hacia la solución de problemas o aprendizaje a lo largo de la vida), tipo (basado en procesos o relacional), recursos básicos de uso (en diferentes formatos, de biblioteca o tecnológicos), basado en el conocimiento previo o en la colaboración, determinado a un contexto o al pensamiento crítico.

Sin embargo, en este trabajo se exponen y definen dos de los MPI que consideramos con más alcance, ya sea por su nivel de investigación empírica o por la variedad de recursos útiles que ofrece para su desarrollo.

Information Seeking Process model (ISP) de Kuhlthau (1991). Este modelo se origina a partir de una serie de estudios en los que la autora analizó las percepciones de estudiantes en su proceso de búsqueda de información durante una tarea de investigación (Kuhlthau, 1988a, 1988b, 1988c, 1989a; Kuhlthau, Turock, George y Belvin, 1990). Estos estudios involucraron inicialmente alumnos de secundaria y preparatoria, a quienes se les imponía una necesidad informativa implantada desde el currículo, posteriormente se generalizó a universitarios y usuarios de bibliotecas públicas (Genuis, 2007).

El proceso de búsqueda de información:

Es un proceso de aprendizaje complejo que involucra pensamientos, acciones y sentimientos que toman lugar durante un amplio periodo de tiempo, este implica desarrollar un tema a partir de la información proveniente de una variedad de fuentes y culmina en una presentación de la nueva perspectiva personal del tema (Kuhlthau, 1989b, p. 1).

En este sentido, el modelo ISP describe seis etapas recursivas que incluyen los pensamientos, acciones y sentimientos que comúnmente los estudiantes experimentan al realizar este proceso (Kuhlthau, 1991; ver tabla 1). En su conjunto, las etapas del proceso se sitúan dentro de una dinámica constructivista, en la medida que los alumnos deben ir construyendo nuevos significados a partir de la información provista y en interacción con el conocimiento previo que poseen (Kuhlthau, 1994; Genuis, 2007). En dicho proceso se van haciendo una serie de elecciones, en las que influyen limitaciones ambientales como: “la experiencia previa, el conocimiento, el interés, la información disponible, los

requerimientos del problema, el tiempo permitido para la resolución, así como la relevancia del contenido de la información recuperada” (Kuhlthau, 1991, p. 362).

Tabla 1. Information Seeking Process model.

| Etapas en ISP | Sentimientos comunes en cada etapa | Pensamientos comunes en cada etapa | Acciones comunes en cada etapa | Tareas adecuadas de acuerdo al modelo de Kuhlthau |
|----------------|------------------------------------|------------------------------------|--|---|
| 1. Iniciación | Incertidumbre | General, Difuso | Búsqueda de Información de Fondo | Reconocer |
| 2. Selección | Optimismo | | | Identificar |
| 3. Exploración | Confusión, Frustración, Duda | | Búsqueda de Información Relevante | Investigar |
| 4. Formulación | Claridad | Reducido, Evidente | | Formular |
| 5. Colección | Sentido de Dirección, Confianza | Incrementado, Interés | Búsqueda de Información Relevante o Enfocada | Recolectar |

Nota: Traducción propia a partir de Kuhlthau (1991).

En los trabajos de Kuhlthau (1991, 1994) y Kuhlthau y Todd (s.f.), se mencionan las características de cada etapa del modelo, estas se sintetizan a continuación haciendo referencia principalmente a las tareas que debe cumplir el estudiante y las que debe realizar el profesor:

- **Iniciación.** Comienza con la enunciación del trabajo de investigación, regularmente a través de una pregunta atractiva y comprensiva, previamente diseñada por el profesor. La pregunta puede ser discutida en clase con el propósito de establecer relaciones con el conocimiento previo de los estudiantes, y así estos, reconozcan la falta o necesidad de información.

- Selección. La tarea principal es la identificación del tema general a indagar. Para ello, el discente dialoga con su maestro, compañeros y familiares, realiza una búsqueda preliminar en diferentes fuentes o elabora preguntas sobre lo que no sabe, todo con la finalidad de hacer una elección que le lleve al éxito. El maestro participa como consejero y crítico en las selecciones que su alumno hace.
- Exploración. En esta etapa, el estudiante investiga información sobre el tema general. El profesor debe orientarlo hacia: la exploración de fuentes de información pertinentes, el uso de recursos como la elaboración de notas y la profundización del tema. En muchas ocasiones, el bagaje informativo encontrado por el alumno es contradictorio a lo que ya conoce o simplemente muy amplio y complejo, razones que pueden provocar cambiar de tema o abandonar la búsqueda.
- Formulación. Implica que el alumno reduzca el tema y genere una perspectiva personal del mismo, lo cual logra a través de la identificación, selección y reflexión de las ideas obtenidas de la información. La tarea del docente consiste en ofrecer el apoyo y tiempo suficiente para que esto suceda, pues de otra manera, se presentan dificultades al escribir la presentación.
- Colección. La actividad principal del discente es reunir y analizar información pertinente a su perspectiva personal del tema, que ahora es más específico. Hacen búsquedas exhaustivas en la biblioteca escolar y otras fuentes de consulta, para definir, ampliar y apoyar su enfoque sobre el tema. El profesor debe favorecer la interacción entre el sistema de información y el estudiante, logrando que este último estructure sus ideas de manera significativa a través del análisis, síntesis, argumentación y uso ético de la información.
- Presentación. Hace referencia al momento en que los estudiantes completan la búsqueda de información y se preparan para presentar de diferentes maneras los hallazgos. Para esto último, suelen hacer una búsqueda final, subrayar los textos y organizar las ideas. Se hace necesario que el docente, les oriente en la reflexión sobre lo aprendido, instruya en la realización de una síntesis personal del tema y enseñe a comunicar sus ideas de forma clara y eficaz.

El modelo se enfoca en proporcionar a los estudiantes entendimiento sobre sus procesos de búsqueda de información, principalmente desde los programas de biblioteca en educación básica. Kuhlthau (1989b), enfatiza que este proceso de aprendizaje debe

sucedan desde la educación básica y a lo largo de la vida. En preescolar y primaria, propone que se genere un ambiente de descubrimiento de preguntas y problemas de información en las diferentes áreas del currículo, así como “poner en juego cada día respuestas a: ¿qué quiero conocer?, ¿qué encontré? y ¿dónde lo encontré?” (Kuhlthau, 1989b, p. 7). Mientras que, en secundaria, considera que se deben ir extendiendo los periodos de investigación dentro de las asignaturas del currículo bajo la guía del docente y con el apoyo de los especialistas de medios o bibliotecarios. Además, es necesario focalizar la instrucción en la elaboración de ensayos, documentos, videos, debates, portafolios, experimentos y otros formatos, que den cuenta de una interpretación personal de la información y el uso ético de las fuentes de consulta.

En este rubro, Kuhlthau (1989a) halló que la manera en que los estudiantes atraviesan el proceso de búsqueda de información afecta su presentación escrita pues en esta no se hacían evidentes nuevos aprendizajes. Encontró que algunas de las problemáticas consisten en que los responsables de la instrucción -bibliotecario, especialista de medios o docente- (Kuhlthau, 1989b):

- a) Asignan tareas que no favorecen las CI.
- b) Planifican y llevan a cabo la enseñanza sin trabajar como un equipo.
- c) Apresuran el tiempo para llevar a cabo todas las etapas del proceso
- d) No ofrecen orientación para desarrollar estrategias exitosas en cada etapa del proceso.
- e) Centran su enseñanza a concluir el programa curricular y preparar para los exámenes.

Por lo tanto, para el docente o bibliotecario es relevante reconocer si la situación problemática del estudiante es referida al producto o al proceso, pues en cada caso su intervención es diferente (Kuhlthau, 1994). Según Kuhlthau (1994), en el primero, basta con ofrecer una orientación hacia las fuentes informativas, pero en el segundo, amerita una guía estratégica, compleja e integral a través de las etapas del proceso donde sea necesario. Así pues, la autora sugiere algunas estrategias de intervención para lograrlo: a) la colaboración entre compañeros y con el bibliotecario; b) la guía continua para el uso de la información y cierre de cada etapa del proceso; c) la discusión de ideas encontradas, su utilidad y el progreso de la investigación; d) la utilización de gráficos (cuadros o mapas

conceptuales) para la conexión, formulación y organización de las ideas y e) fomentar el uso de un diario de investigación o la escritura libre sobre la reflexión de las diferentes etapas del proceso.

Modelo Gavilán 2.0 (Eduteka, 2007a). Es la propuesta para la formación de CI, en estudiantes de primaria hasta preparatoria, de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, conocida comúnmente como Eduteka. Surge a partir del propósito de capacitar a los docentes y alumnos para que enfrenten con éxito la cantidad abrumadora de información a la que se tiene acceso en internet hoy en día (Eduteka, 2007a).

El modelo supera algunas problemáticas halladas en la aplicación de otros modelos como OSLA (1998) y Big 6, las cuales son (Eduteka, 2007a): 1) el planteamiento adecuado de un problema de información, 2) la evaluación crítica de las fuentes de información por parte de los estudiantes, 3) el manejo apropiado del tiempo para la investigación, 4) la rutina de copiar y pegar de los estudiantes y 5) la supervisión de cada una de las etapas del modelo.

Por lo anterior, explicita las capacidades generales que el estudiante debe alcanzar, los subpasos que deben ejecutar para desarrollarlas, así como estrategias y recursos didácticos que el docente puede emplear para favorecerlas.

Tabla 2. Pasos y subpasos del Modelo Gavilán 2.0.

| |
|---|
| Paso 1: Definir el problema de información y qué se necesita indagar para resolverlo. |
| Subpaso 1a: Plantear una pregunta inicial. |
| Subpaso 1b: Analizar la pregunta inicial. |
| Subpaso 1c: Construir un plan de investigación. |
| Subpaso 1d: Formular preguntas secundarias. |
| Subpaso 1e: Evaluación del paso 1. |
| Paso 2: Buscar y evaluar fuentes de información. |
| Subpaso 2a: Identificar y seleccionar las fuentes de información más adecuadas. |
| Subpaso 2b: Acceder a las fuentes de información seleccionadas. |

| |
|---|
| Subpaso 2c: Evaluar las fuentes encontradas. |
| Subpaso 2d: Evaluación del paso 2. |
| Paso 3: Analizar la información. |
| Subpaso 3a: Elegir la información más adecuada para resolver las preguntas secundarias. |
| Subpaso 3b: Leer, entender, comparar y evaluar la información seleccionada. |
| Subpaso 3c: Responder las preguntas secundarias. |
| Subpaso 3d: Evaluación del paso 3. |
| Paso 4: Sintetizar la información y utilizarla. |
| Subpaso 4a: Resolver la pregunta inicial. |
| Subpaso 4b: Elaborar un producto concreto. |
| Subpaso 4c: Comunicar los resultados de la investigación. |
| Subpaso 4d: Evaluación del paso 4 y del proceso. |
| Nota: Retomado de Eduteka (2007a). |

Posiblemente, entre las propuestas innovadoras que el modelo Gavilán desarrolla ampliamente, se encuentran:

- La necesidad de enseñar previamente algunos conceptos básicos que les permitan comprender a los estudiantes la importancia de la información y la CI. A esto se le ha denominado temas y actividades de aprestamiento (Eduteka, 2007b).
- La relevancia de plantear adecuadamente problemas de información en situaciones reales a través de una pregunta que genere la indagación de información (Eduteka, 2007c, 2007d).
- La propuesta de enseñar, evaluar y retroalimentar por separado cada una de las etapas del modelo, pues demandan habilidades, conocimiento y actitudes diferentes (Eduteka, 2007e).
- El diseño de actividades para el aula (Eduteka, 2007f) y recursos didácticos como plantillas, organizadores gráficos, listas de criterios y de verificación (Eduteka, 2007g), “que exigen al estudiante registrar cada una de sus acciones, clarificar conceptos, organizar sus ideas, justificar por escrito sus decisiones, aplicar conocimientos y habilidades y hacer una reflexión consciente sobre lo que está haciendo” (Eduteka, 2007a, p. 3).

En general, este modelo colombiano, constituye más una herramienta para la enseñanza que para la investigación, en la medida que ofrece ampliamente una serie de estrategias y recursos puntuales que el profesor debe realizar para desarrollar las CI en sus alumnos. No obstante, Parra (2012) aplicó el modelo a estudiantes de preparatoria, con el propósito de que desarrollarán las CI de manera transversal al currículo a través de la solución de problemas de información. Sus resultados indican el favorecimiento casi global de la competencia en las diferentes asignaturas, además menciona que el modelo demostró ser apropiado cuando se utilizó bajo un enfoque de aprendizaje por proyectos.

Prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias informacionales

Prácticas pedagógicas es el término usado en la investigación de Probert (2009) para hacer referencia a lo que otros autores nombran prácticas de enseñanza en el aula (Smith, 2013; Williams y Wavell, 2006). En este sentido, con el propósito de ofrecer algunas ideas de casos prácticos en el desarrollo de las CI, se ha optado por sintetizar algunos estudios que tienen en común el trabajo dentro del contexto escolar y la obtención de resultados exitosos con las propuestas que implementaron. Sin embargo, es relevante señalar que existe una gran variabilidad en los aspectos contextuales (demográficos, educativos, organizacionales, etc.) y metodológicos (enfoque, técnicas, instrumentos, etc.) en los que se llevaron a cabo las diversas investigaciones referenciadas.

Para empezar, Vega (2009) llevó a cabo con estudiantes de sexto de primaria un programa de innovación educativa que incluía un módulo de ALFIN con duración de 8 meses. En sesiones de una hora y media a la semana, los alumnos desarrollaban en tríadas el proceso de una investigación sobre un tema elegido por ellos mismos. Durante el proceso, se elaboraron diferentes productos escritos de distinto grado de dificultad (esquema del tema, resúmenes, conferencia y diapositivas para la presentación oral). Mediante el análisis de las interacciones dialógicas de dos tríadas de alumnos, la autora, corroboró que el lenguaje fue un instrumento importante para la comprensión conjunta y la negociación de significados, que apoyó la construcción de estrategias para la culminación de dichos productos.

Un hallazgo similar es el descubierto por Pickard (2008), quien desarrolló un estudio de casos en el que incorporó el enfoque constructivista para recobrar una “rica imagen” de los individuos y sus interacciones sociales y organizacionales. En su investigación halló,

que los estudiantes de secundaria mejoran sus habilidades en el proceso de búsqueda de información desde las habilidades tecnológicas hasta el uso de la información- debido a la interacción por pares y la colaboración. No obstante, se dio cuenta que dicha interacción es desanimada en todos los centros escolares que visitó.

Por otra parte, hay indagaciones que han puesto énfasis en integrar sus propuestas al plan curricular (ej. Dreher et al., 1997; Fuentes y Monereo, 2008; Heinström, 2006). Una de las finalidades de estos estudios ha sido evitar la enseñanza de las CI fuera de contexto, para ello se han contrapuesto al uso de encuestas de autopercepción y en su lugar han optado por el uso de tareas auténticas –referidas como tareas de investigación realistas más similares a las asignadas en contextos académicos o cotidianos- (Montgomery, 2002).

En particular, Dreher et al. (1997) mencionan que las tareas auténticas pueden dar un indicio más real de lo que los estudiantes son capaces de hacer en cuanto a sus CI. Así lo comprobaron cuando, con el objetivo de favorecer el desempeño independiente de alumnos de primaria, crearon un contexto instruccional basado en la investigación (compresión de una pregunta de indagación, localización de información apropiada, respuesta a la pregunta y aplicación de lo aprendido en una nueva situación) y diseñaron rúbricas para evaluar las tareas propuestas.

Cabe destacar que, en diversas áreas se ha privilegiado el uso de rúbricas como andamio de criterios de evaluación del proceso o producto (ej. Moreno y Hernández-Leo, 2015; Valverde-Berrocoso y Ciudad-Gómez, 2014), no obstante, su uso en el desarrollo y valoración de CI ha generado opiniones contrapuestas. Al respecto, Knight (2006) ha dicho que son “una herramienta de evaluación valiosa que proporciona un método fiable y objetivo para el análisis y comparación” (p. 43) de los trabajos académicos de los estudiantes, pero también menciona que requieren adaptaciones al contexto y no siempre son “el mejor instrumento para todos los criterios” (p. 52). Mientras que Yager, Salisbury y Kirkman (2013), han discutido la dificultad para su aplicación a grupos grandes y la extensión del tiempo que amerita, a la vez que, les parece que “este es el único mecanismo por el cual los estudiantes con un alto nivel de alfabetización de información se pueden identificar” (p. 68). También, el método de evaluación por portafolios se ha considerado pertinente en la valoración de las CI. Scharf et al. (2007), establecen que la escritura y las CI “son procesos iterativos que requieren evaluación de la información, razonamiento y

pensamiento crítico, revisión e integración” (p. 463). En este sentido, Scharf et al. (2007), afirman que el portafolio escrito de los estudiantes puede resultar ser un medio apropiado para: 1) evaluar capacidades como la integración de información nueva en una tarea y 2) generar contribuciones significativas, rigurosas y sensibles al contexto de los estudiantes y la enseñanza.

En relación con la integración curricular, Heinström (2006) considera que la indagación guiada, así como los proyectos de investigación son métodos que favorecen la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, pero para lograrlo insiste en que estas estrategias se relacionen con los temas curriculares de tal manera que se haga sentir al estudiante motivado para iniciar la búsqueda de información.

Esto no quiere decir que el marco motivacional deba imponerse de manera artificial, como ocurre en la enseñanza de ALFIN al involucrar a los estudiantes en búsquedas relacionadas con sus intereses o pasatiempos personales, sino mejor dicho al presentar un tema curricular desde un punto de vista con el cual ellos se puedan relacionar (Heinström, 2006, párr. 34).

Asimismo, Heinström (2006), añade que una clave importante para tener éxito en la educación de CI con estudiantes de secundaria y preparatoria está en proporcionar temas atractivos.

Krueger y Donham (2013), indagaron la influencia del apoyo del bibliotecario escolar en el desarrollo de las CI de niños de primaria. Estas autoras comentan que, cuando se modeló a los estudiantes como localizar información relevante en diferentes fuentes (bases de datos, enciclopedias, libros, etc.) y se les dio tiempo para practicar dichas habilidades, sus CI para la búsqueda y evaluación de la información se fortalecieron. “El valor de la colaboración entre maestro y bibliotecario escolar y de integrar la instrucción en investigación dentro del proyecto desarrollado, fue evidente en los productos finales de los estudiantes” (Krueger y Donham, 2013, p. 16). Además, identificaron que, al llevar a cabo la enseñanza bajo un enfoque de investigación, es necesario proporcionar a los estudiantes más ayuda en el desarrollo de la cuestión central que se persigue (propósito y audiencia), así como, la posibilidad de permitir que ellos mismos generen sus propias preguntas de interés. Esto último, para “evitar el aburrimiento de los estudiantes en investigaciones de consulta extensiva” (Krueger y Donham, 2013, p. 18).

Algo similar mencionan Fuentes y Monereo (2008) conforme a la relevancia de la demanda o necesidad informativa de los estudiantes. Estos autores, probaron que al integrar de manera natural en el aula tareas de búsqueda de diferente complejidad (por los datos facilitados, el grado de familiaridad con el tema o el tipo, extensión y facilidad de acceso a la información, entre otros), se “estimula la puesta en marcha de estrategias de búsqueda y selección alternativas, en función de la demanda” (Fuentes y Monereo, 2008, p. 50). También exponen, que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las CI, se debe realizar con el apoyo de materiales y estrategias didácticas (ej. lista de enlaces, pautas de interrogación, cuestionario exploratorio, análisis de casos, webquest, cazas del tesoro, etc.). Sin embargo, manifiestan que dichas actividades deben basarse en la cesión de control, esto implica que el docente al principio –regularmente con grupos de estudiantes a temprana edad- modele las CI, luego en un momento posterior sirva de andamio al joven, para finalmente promover la autonomía en el uso de las CI (véase también Willison y O’Regan, 2005).

Entre las estrategias más usadas en el ámbito escolar que han sido objeto de análisis en investigaciones, están las webquest y la caza del tesoro. Ruiz (2006) hizo un comparativo de los resultados alcanzados con ambas en estudiantes de educación primaria, y halló que son complementarias y funcionales para el acompañamiento en el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva y síntesis de la información. En la opinión de Ruiz (2006), la caza del tesoro es “una estrategia útil como actividad introductoria a un tema” (p. 41) y la webquest es una “estrategia que podría utilizarse cuando los alumnos ya cuentan con una cierta cantidad de datos previos” (p. 41).

Igualmente, Carrión (2014) dice que incorporar estas y otras estrategias en un weblog, permite combinar el modelo virtual y el presencial, en este sentido, las TIC fungen “como instrumento de trabajo intelectual y fuente transmisora y generadora de información” (p. 61), sin embargo, señala que es importante fomentar la participación activa del estudiante. Al respecto, Fuentes y Monereo (2008) aclaran que, a pesar de que estas estrategias se encuentran como iniciativas en las escuelas, hace falta que vayan más allá, solicitando a los alumnos que planifiquen la búsqueda, encuentren procesos alternativos, expliciten su autorregulación y evalúen la información, es decir, no se trata sólo de darles acceso al internet.

Kong (2014), refuerza la idea de la necesidad de explicitar el proceso de desarrollo de las CI. En su estudio, establece cuatro importantes implicaciones educativas para preparar con éxito a los estudiantes en el proceso de aprendizaje informacional:

- Primera, establece que los docentes deberían adoptar tres formas de enseñanza: 1) integrar elementos de las CI en las actividades de clase, 2) discutir explícitamente los elementos de las CI involucrados en las tareas realizadas y 3) orientar a los alumnos a reflexionar sobre los elementos de las CI implícitos en las tareas. Complementariamente, sugiere proporcionar a los estudiantes una hoja de trabajo que incluya directrices destinadas a las mismas finalidades de las tres formas de enseñanza.

El método de discusiones conducidas por el maestro acerca de los elementos de alfabetización informacional después de las tareas de aprendizaje se implementó y consideró con más frecuencia como la forma más efectiva para ayudar a los estudiantes de secundaria a desarrollar la competencia de alfabetización informacional en clase (Kong, 2014, p. 167).

- Segunda, para lograr que los estudiantes demuestren actitudes apropiadas hacia el procesamiento de la información, se deben duplicar esfuerzos en el diseño de actividades que deliberadamente las favorezcan y tiempo en la reflexión sobre los elementos de las CI implícitos en ellas.
- Tercera, es importante que la enseñanza de las CI se haga desde un enfoque interdisciplinar.
 - *Esto impulsa la necesidad de promover el desarrollo de competencias de alfabetización informacional en los estudiantes por medio de la enseñanza de diversos temas de manera transversal en diferentes asignaturas. Un enfoque interdisciplinario, donde los maestros de diferentes asignaturas proporcionen una mayor guía acerca de la fundamentación sobre la alfabetización informacional durante tareas de aprendizaje específicas a las asignaturas en clase, sería uno de los posibles rumbos para crear un ambiente favorable que propicie el desarrollo de competencias de alfabetización informacional en un proceso coherente de su aprendizaje (Kong, 2014, p. 171).*
- Cuarta, un ambiente digital (apoyado en una plataforma virtual escolar) enfocado en el modelo de aula invertida y estrategia de resolución de problemas, en el que

se dé tiempo suficiente para la discusión por equipos y grupal, es propicio para el desarrollo de las CI.

Para terminar, Hernández y Fuentes (2007), comparten algunas pautas a los docentes para mejorar las capacidades de los universitarios en el proceso de búsqueda y selección de la información. Mencionan como requisito previo a dicho proceso, la planificación, lo cual significa que el docente debe dedicar tiempo a: explicar la tarea académica, delimitar el objeto de búsqueda y establecer el propósito. Luego, durante la ejecución se hace necesario “potenciar actividades de reflexión crítica y autorregulación, siendo estas estrategias las auténticas garantías para la efectividad del proceso” (Hernández y Fuentes, 2007, p. 9). Por último, propiciar la formación de criterios de selección de la información, para que ésta le sea útil.

Conclusiones

Al igual que cada alumno en nuestras aulas es diferente, también el proceso para la enseñanza y aprendizaje de una competencia es distinto. Son múltiples los factores a considerar en la didáctica de una disciplina, asignatura o contenido, pero el docente siempre debe responsabilizarse de crear las oportunidades y encontrar soluciones. Por ello, su conocimiento teórico-metodológico de los elementos y procesos necesarios para lograr un aprendizaje clave en sus estudiantes es imprescindible. Ya no es suficiente saber una serie de estrategias genéricas que apenas favorezcan de modo parcial la diversidad de nociones, sino que debe enfocarse en la investigación, desarrollo y generación de prácticas pedagógicas específicas para lograr su objetivo, en este caso, favorecer las CI.

Referencias

- ACRL (2016). Framework for Information Literacy for Higher Education. Recuperado de [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILH E.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILH_E.pdf)
- ATC21S (2012). 21st Century Skills. Recuperado de <http://www.atc21s.org/>
- Carrión, E. (2014). Los medios audiovisuales y las TIC como herramientas para la docencia en educación secundaria. Análisis aplicado de una práctica docente. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29(2), 37-62. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/379>
- CRUE-TIC y REBIUM (2012). Competencias informáticas e informacionales (CI2) en los estudios de grado. Recuperado de: http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/ci2_estudios_grado.pdf
- Dreher, M. J., Davis, K. A., Waynant, P., y Clewell, S. F. (diciembre, 1997). Fourth-grade research: Helping children develop strategies for finding and using information. Trabajo presentado en National Reading Conference, Scottsdale Arizona. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED419220>
- Eduteka (2007a). Modelo Gavilán, propuesta para el desarrollo de la Competencia para Manejar Información (CMI) [archivo web]. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ModeloGavilan.pdf>
- Eduteka (2007b). Temas y actividades de aprestamiento para desarrollar la Competencia para Manejar Información (CMI) [archivo web]. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/152/>
- Eduteka (2007c). ¿Cómo plantear problemas de información? [archivo web]. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos.php?catx=1&idSubX=161&ida=791&art=1>
- Eduteka (2007d). Taxonomía de los problemas de información [archivo web]. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/161/792/1>
- Eduteka (2007e). Guía para utilizar el modelo Gavilán en el aula [archivo web]. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/GuiaGavilan.pdf>

EduTEKA (2007f). Actividades para el aula [archivo web]. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/x/1/>

EduTEKA (2007g). Plantillas modelo Gavilán [archivo web]. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/388/>

Fernández, M. M. (2013). El desarrollo de competencias informacionales en ciencias de la salud a partir del paradigma de la transdisciplinariedad. Una propuesta formativa (Tesis doctoral). Recuperada de <http://tesis.repo.sld.cu/814/>

Fuentes, M. y Monereo, C. (2008). Cómo buscan información en Internet los adolescentes. Investigación en la escuela, 64, 45-58. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/188620>

Genies, S. K. (2007). Kuhlthau's classic research on the Information Search Process (ISP) provides evidence for information seeking as a constructivist process. Evidence Based Library and Information Practice, 2(4), 80-83.

Heinström, J. (2006). Fast surfing for availability or deep diving into quality - motivation and information seeking among middle and high school students. Information Research, 11(4). Recuperado de <http://www.informationr.net/ir/11-4/paper265.html>

Hernández, M. J. y Fuentes, M. (2007). De la búsqueda de información presencial a la búsqueda virtual. Estudio de casos y modelos de buenas prácticas en la Universidad siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Internacional Virtual Educa Brasil 2007. Recuperada de <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/110-MHS.PDF>

ISTE (2016). Estándares ISTE para estudiantes. Recuperado de https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Documents%20%26%20Files/Standards-Resources/ISTE%20Standards_One-Sheets-Students_Bilingual.pdf?_ga=2.5058163.1302724903.1588212171-1374138172.1588212171

- Knight, L. A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43 – 55. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00907320610640752>
- Kong, S. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: an experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers y Education*, 78, 160-173. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514001316>
- Krueguer, K. y Donham, K. (2013). Professional staffing levels and fourth-grade student research in rural school with high-poverty levels. *Research Journal of the American Association of School Librarians*, 16, 1-25.
- Kuhlthau, C. C. (1988a). Developing a model of the library search process: cognitive and affective aspects. *Reference Quarterly* 28, 232-42.
- Kuhlthau, C. C. (1988b). Perceptions of the information search process in libraries: a study of changes from high school through college. *Information Processing and Management*, 24, 419-27.
- Kuhlthau, C. C. (1988c). Longitudinal case studies of the information search process of users in libraries. *Library and Information Science Research*, 10, 257-304.
- Kuhlthau, C. C. (1989a). The information search process of high-, middle-, and low-achieving high school seniors. *School Library Media Quarterly*, 17, 244-26.
- Kuhlthau, C. C. (1989b). Information search process: a summary of research and implications for school library media programs. *SLMQ*, 18(1), 1-12.
Recuperado de http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/edc_ho_ice/SLMQ_InformationSearchProcess_InfoPower.pdf
- Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42, 361–371.
- Kuhlthau, C. C. (1994). Students and the information search process: zones of intervention for librarians. En I. P. Godden (Ed.) *Advances in Librarianship* (vol. 18; pp. 57-72).

- Estados Unidos: Emerald Group Publishing Limited. Recuperado de <https://www.ischool.utexas.edu/~vlibrary/edres/theory/kuhlthau.html>
- Kuhlthau, C. C. y Todd, R. J. (s.f.). Guided Inquiry: A framework for learning through school libraries in 21st century schools [archivo web]. Recuperado de <https://goo.gl/jo6KHr>
- Kuhlthau, C. C., Turock, B. J., George, M. W., y Belvin, R. J. (1990). Validating a model of the search process: a comparison of academic, public, and school library users.
- Library and Information Science Research, 12(1), 5-31. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ413650>
- Lau, J. (2007). Directrices sobre el Desarrollo de Habilidades Informativas para el aprendizaje permanente. Recuperado de <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>
- Montgomery, K. (2002). Authentic tasks and rubrics: going beyond traditional assessments in college teaching. *College Teaching*, 50(1), 34-40.
- Moreno, V. y Hernández-Leo, D. (2015). Rubric-based tolos to support the monitoring and assessment of Bachelor's Final Projects. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 47-62. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25504/Moreno_EKS_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OCDE (2018). The Future of Education and Skill 2030. Recuperado de [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OSLA (1998). Information studies. Kindergarten to grade 12 [página web]. Recuperado de http://www.accessola.com/action/positions/info_studies/index.html
- Parra de la, N. (2012). La incorporación de las TIC en forma transversal al currículo y la utilización de éstas para organizar nuevas modalidades de enseñanza (Tesis

Doctoral). Recuperada de Tesis en Red
<http://www.tesisenred.net/handle/10803/108281>

Partnership for 21st Century Learning (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. Recuperado de
http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Pasadas-Ureña, C. (2003). The international information literacy certificate: a global professional challenge?. Trabajo presentado en el Congreso Mundial de Bibliotecas e Información: LXIX Consejo y Conferencia General de la IFLA 2003, Berlín.

Recuperado de http://archive.ifla.org/IV/ifla69/papers/202e_trans-Pasadas_Urena.pdf

Pickard, A. J. (2008). Rich picture: Researching the role of peer interaction for pupils using

the Internet. Recuperado de <http://nrl.northumbria.ac.uk/1228/>

Pinto, M., Uribe-Tirado, A, Gómez-Díaz, R. y Cordón, J. A. (2011). La producción científica internacional sobre competencias informacionales e informáticas: tendencias e interrelaciones. Información, Cultura y Sociedad, 25, 29-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2630/263030844004.pdf>

Pirela, J. y Cortés, J. (2014). El desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios. Experiencias y perspectivas de dos Universidades Latinoamericanas. Investigación Bibliotecológica, 28(64), 145-172.

Probert, E. (2009). Information literacy skills: Teachers understandings and practice. Computers y Education, 53, 24-53. Recuperado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1531130>

Quevedo-Pacheco, N. (2014). Alfabetización informacional: aspectos esenciales. Recuperado de http://eprints.rclis.org/23091/1/Libro.ALFIN_Aspectos_Esenciales.pdf

Ruiz, A. M. (2006). Estrategias didácticas para el manejo eficiente de la información a través de Internet en el segundo ciclo de educación general básica. Revista de

- Informática Educativa y Medios Audiovisuales, 3(8), 10-43. Recuperado de <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/030308/A2Dic2006.pdf>
- Sánchez-Díaz, M. (2010). Competencias informacionales en la formación de las BioCiencias en Cuba (Tesis doctoral). Recuperada de Tesis Doctorales en Red <http://www.tesisenred.net/handle/10803/32996>
- Smith, J. K. (2013). Secondary teachers and information literacy (IL): Teaching undersatnding and perceptions of IL in the classroom. *Library & Information Science Research*, 35, 216-222.
- UNESCO (2015). Adopción del Marco de Acción para la Educación 2030. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/adopcion-del-marco-accion-educacion-2030>
- Uribe-Tirado, A. (2013). Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas (Tesis Doctoral). Recuperada de Repositorio e-LIS <http://eprints.rclis.org/22416/>
- Valverde-Berrocoso, J., y Ciudad-Gómez, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4691792>
- Vega, G. (2009). Alfabetización informacional: estudio sobre su apropiación en alumnos de primaria (Tesis doctoral). Recuperada de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas en <http://goo.gl/yqoPWI>
- Williams, D. A. y Wavell, C. (2006). *Information Literacy in the classroom: secondary school teachers' conceptions*. Escocia: The Robert Gordon University
- Willison, J., y O'Regan, K. (julio, 2005). 2020 vision: An information literacy continuum for student's primary school to post graduation. Trabajo presentado en 28th HERDSA Annual Conference, Sidney, Australia. Recuperado de <http://herdsa.org.au/publications/conference-proceedings/research-and-development-higher-education-higher-education-121>

Yager, J., Salisbury, F., Kirkman, L. (2013). Assessment of information literacy skills among first year students. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 4(1). 59-71. doi: 10.5204/intjfyhe.v4i1.140

Experiencias de la práctica docente: un recuento de metodologías de intervención en educación preescolar

Emma Montuy Jiménez

Amira Salvador Avendaño

Laura Rubio Hernández

Resumen

En este capítulo queremos hacer un recuento de la implementación de tres metodologías de intervención: 1) Trabajo por proyecto, 2) Secuencias didácticas y 3) Rincones de trabajo. Estas metodologías se diseñaron con estudiantes en formación inicial de la Escuela Normal Urbana de Balancán (ENUB), Tabasco; para ser aplicadas durante sus prácticas profesionales en Jardines de niños ubicados en el municipio de Balancán y Tenosique. Esta experiencia forma parte del proyecto de investigación: “La planeación y las metodologías de intervención docente. Un análisis sobre la práctica de las estudiantes normalistas y del profesorado en servicio” que realizamos en el Cuerpo Académico Planeación Didáctica y Evaluación de la Práctica Docente. En el marco de nuestro proyecto y de nuestro quehacer docente, hemos compartido una serie de reflexiones que nos han llevado a la asunción de un posicionamiento que vincula la investigación educativa como parte de la actividad profesional de todo docente. Este planteamiento, nos ha permitido desplegar una actitud reflexiva y creativa para generar estrategias conjuntas entre el profesorado y el alumnado.

Palabras clave: Metodología de intervención, prácticas profesionales, educación preescolar

Introducción

En este capítulo queremos hacer un recuento de la implementación de tres metodologías de intervención: 1) Trabajo por proyecto, 2) Secuencias didácticas y 3) Rincones de trabajo. Estas metodologías se diseñaron con estudiantes en formación inicial de la Escuela Normal Urbana de Balancán (ENUB), Tabasco; para ser aplicadas durante sus prácticas profesionales en Jardines de niños ubicados en el municipio de Balancán y Tenosique. Esta experiencia forma parte del proyecto de investigación: “La planeación y las metodologías de intervención docente. Un análisis sobre la práctica de las estudiantes normalistas y del profesorado en servicio” que realizamos en el Cuerpo Académico Planeación Didáctica y Evaluación de la Práctica Docente. En el marco de nuestro proyecto y de nuestro quehacer docente, hemos compartido una serie de reflexiones que nos han llevado a la asunción de un posicionamiento que vincula la investigación educativa como parte de la actividad profesional de todo docente. Este planteamiento, nos ha permitido desplegar una actitud reflexiva y creativa para generar estrategias conjuntas entre el profesorado y el alumnado.

En concordancia con la propuesta de Donal Shön (1987), el profesional de la educación es un agente que construye y reconstruye ambientes de aprendizaje, ambos momentos, plantean la consideración del docente como un pensador influyente y mediador entre la teoría y la práctica del aprendizaje. Según lo anterior, la habilidad reflexiva se da en y durante la acción, cuestión que nos parece complejiza la praxis docente. Si bien compartimos estos planteamientos, advertimos que su puesta en práctica es un proceso dialéctico que nos lleva a reconocer la necesidad de indagar sobre la práctica docente, innovarla y transformarla como lo afirma (Perrenoud, 2007). Es decir, que mediante el estudio del acto educativo y sus dimensiones constitutivas (los actores, el contexto, los enfoques y modelos, los ambientes, las metodologías, etc.) se puede identificar los retos y desafíos que plantea la práctica docente, así como las buenas prácticas y experiencias que evidencian aprendizajes significativos.

Por tanto, los procesos de planeación y la implementación de metodologías en el acto educativo constituyen herramientas fundamentales para el docente. Ya que desde una dimensión didáctico- pedagógica pueden impulsar el despliegue de capacidades y habilidades en el aula, el desarrollo de pensamiento crítico y creativo, así como la creación de ambientes de aprendizaje. Para ello, es necesario que el docente adopte una posición crítica respecto de las políticas educativas, de los modelos de enseñanza, una visión reflexiva sobre su papel docente y sobre todo que analice los impactos de las metodologías que implementa en su clase. En contraste, con la práctica docente improvisada, carente de significado, descontextualizada y parcializada que conlleva a reducir el acto educativo en mera simulación.

La población que participó en la investigación fue de cuarto y sexto semestre (2016-2017) de la Licenciatura en educación preescolar, de la Escuela Normal Urbana de Balancán, conformado por 12 estudiantes. Para las prácticas profesionales se les asignaron jardines de las comunidades de Balancán y Tenosique. Todos de organización completa. El periodo de prácticas abarcó cuatro semanas durante las que tuvieron la oportunidad de trabajar todos los campos formativos. El objetivo de este proyecto de intervención se relaciona con el fortalecimiento de las prácticas profesionales de las normalistas practicantes a través del acompañamiento y diálogo entre los integrantes del cuerpo académico y las educadoras en servicio.

Metodologías de intervención docente: recuento de experiencias

Para la implementación de las metodologías de intervención docente fue necesario iniciar con una fase diagnóstica que diera cuenta de las metodologías de enseñanza y de aprendizaje que implementaban las maestras en los jardines de niños del municipio de Balancán y Tenosique. Como parte de la fase diagnóstica se realizaron observaciones y entrevistas, en una segunda fase, se diseñaron las propuestas de intervención pedagógica (Trabajo por proyecto, Secuencias didácticas y Rincones de trabajo). Para contextualizar a las y los lectores, compartimos los siguientes resultados del diagnóstico. De acuerdo con las observaciones de las alumnas practicantes, se registró que el 83% de las educadoras implementaron “Situaciones didácticas” y el 17% desarrollaron su clase a través de “Talleres”. Un dato que llama la atención es que las alumnas practicantes durante su

estancia de seis meses no observaron otras metodologías, algunas argumentan que dicha situación se deriva de prácticas rutinarias, falta de espacios y materiales didácticos, así como de falta de capacitación en sus centros educativos. Aunado a ello, se observó que las educadoras eligen los contenidos sin tomar en cuenta los intereses de las y los niños. Además, las metodologías implementadas no permitieron la articulación de diversos contenidos y de los campos formativos.

Ante la problemática observada, se planteó el fortalecimiento de las prácticas profesionales de las alumnas con la intención de promover otras estrategias didácticas basadas en el socio-constructivismo, en el reconocimiento de la agencia de los educandos, sus intereses y sus diversos canales de aprendizaje. En correspondencia con la postura enunciada, se espera que con este proyecto se contribuya a mejorar las prácticas profesionales del alumnado de la ENUB, además de replantear la enseñanza tradicionalista y considerar a los alumnos en un rol más activo en las discusiones que se establecen en nuestro cuerpo académico y en la institución de adscripción. Así, el trabajo conjunto con las normalistas practicantes, las educadoras de los jardines de Balancán y Tenosique y el profesorado de la ENUB puede favorecer procesos de indagación y de sistematización de la práctica docente basados en el pensamiento crítico y creativo.

Para el caso de la primera metodología de intervención pedagógica, se analizó el trabajo por proyectos. El objetivo de esta reside en la conexión entre la investigación y la práctica educativa. El diseño metodológico que se siguió con las estudiantes de la Escuela Normal de Balancán consistió en tres momentos: 1) Diagnóstico sobre la planeación educativa, 2) Estudio y análisis de los referentes teóricos y 3) Diseño de la planeación por proyectos. Su implementación en el nivel preescolar pretende generar una nueva dinámica que permita el desarrollo de habilidades del pensamiento orientadas a la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo, la autonomía y el trabajo sistémico. Por tanto, se presenta el análisis de la fase de diseño y planeación en donde se describen los elementos correspondientes a dicha fase de acuerdo con Hernández y Ventura (1998).

En la segunda metodología de intervención se abordan las Secuencias didácticas realizadas para la materia de historia. La planeación se realizó a partir de secuencias didácticas en donde se dinamizaron tres líneas de acción para la enseñanza de la historia: a) La comprensión de los conceptos de tiempo y de cambio, b) La interpretación del

pasado y c) La deducción e inferencia de la información de las fuentes históricas. Se adoptó la metodología cualitativa, desde la cual se analizan tres categorías: 1) estrategias de aprendizaje exitosas 2) reorganización de la práctica y 3) resultados de las Secuencias didácticas y expectativas docentes.

Los Rincones de trabajo es la tercera metodología de intervención que se narra en este capítulo. Parece importante exponer que, a través de esta metodología, las alumnas de sexto semestre fortalecen sus competencias profesionales utilizando como medio la investigación cualitativa participativa. Por tanto, en esta experiencia se destacan las habilidades que se desplegaron con la puesta en marcha de esta metodología.

A continuación, se presenta de manera más detallada el recuento metodológico y conceptual de las tres metodologías de intervención pedagógica.

Trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos constituye una metodología de enseñanza y aprendizaje que adquiere relevancia en tanto que transforma la práctica educativa, ya que incentiva la indagación y el trabajo colaborativo en los educandos, mientras que, al docente lo coloca en un proceso de mediación pedagógica. Nace a finales del Siglo XIX en Estados Unidos con el movimiento pedagógico llamado “Escuela Nueva”. Uno de los iniciadores de este movimiento fue Jhon Dewey (1848-1952), su método educativo propone el planteamiento de situaciones problemáticas hacia los niños. Los planteamientos de dicho movimiento y las aportaciones pedagógicas de Dewey se ven reflejadas en esta metodología ya que el eje central del trabajo por proyectos es el conocimiento; éste es adquirido en la experiencia significativa que el niño vivencia a través de la práctica individual y colectiva. El objetivo de dicha propuesta radica en generar un proceso de indagación sistemática que permita la elaboración de hipótesis y la construcción de diversas soluciones a las situaciones problemáticas (Ricón, 2012). De acuerdo con Dewey y Williams Heard Kilpatrick (1971-1975), los principios pedagógicos que orientan esta metodología son la iniciativa individual, la experiencia cultural, el aprender haciendo, la democracia, el diálogo y la indagación-observación.

En relación a la metodología que se expone en el nivel preescolar, la SEP (2011) expresa por primera vez que:

El trabajo por proyectos es una propuesta de organización didáctica integradora que tiene su base en la articulación de contenidos, con la finalidad de dar sentido al aprendizaje, promover la colaboración de todos los integrantes del grupo a partir de lo que saben y de lo que necesitan aprender y proponer la resolución de algún problema o situación significativa (p. 175).

En el Trabajo por proyectos, los niños son los principales protagonistas, pues son los que proponen lo que quieren conocer y hacer, esto supone la generación de aprendizajes significativos puesto que se parte de los intereses genuinos y no de una serie de imposiciones y contenidos desvinculados del entorno socio-cultural de los infantes. Desde luego, con la participación de la educadora como mediadora del proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental para la promoción de saberes situados y pertinentes, así como el despliegue de actitudes y valores. De manera que, la función principal del método de proyectos es la de activar el aprendizaje de habilidades y contenidos a través de una enseñanza socializada (Gallego, 1994).

La planeación por proyectos se llevó a cabo en tres momentos. La primera etapa se denominó Surgimiento y planeación general, en donde se consideró el surgimiento del proyecto y la elección del mismo, el rescate de los saberes previos, las hipótesis de las y los niños, así como la recuperación de sus intereses (lo que les gustaría hacer y conocer) y con ello se elabora el friso, en el que queda plasmado lo que los niños realmente desean conocer sobre el proyecto elegido. En esta etapa, se define el nombre del proyecto, el propósito, los campos formativos, aspectos de los campos, así como las competencias, los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, los recursos, espacios, el tiempo probable de duración del proyecto y el itinerario de actividades, favoreciéndose la transversalidad de los contenidos.

La segunda etapa correspondió a la *Realización del proyecto*, en donde se diseñaron y desarrollaron las actividades señaladas en el itinerario, considerándose los elementos necesarios de una planeación, así como los momentos metodológicos que son: Inicio, desarrollo y cierre.

Para la última etapa que es *La evaluación del proyecto*, se diseñaron dos instrumentos de evaluación, en donde fue valorado desde el punto de vista de las y los niños y de las

alumnas normalistas. Esta última etapa permitió evaluar los resultados de esta investigación con las alumnas normalistas y la aplicación del Trabajo con proyectos.

Según las tres etapas mencionadas, se retomó la propuesta de Hernández y Ventura (1998) para la reflexión de esta metodología de intervención, dichos autores mencionan que los elementos más importantes de la planeación y la organización del Trabajo por proyectos son los siguientes: a) *La elección del tema*, en el caso de nuestro proyecto, analizamos que la totalidad de las alumnas practicantes consideraron los conocimientos previos de las y los niños. Las temáticas que resultaron de interés de la población estudiantil fueron: “Conociendo a los cocodrilos”, “La vida de las ballenas”, “Las mariposas”, “El caracol”, “La hormiga trabajadora”, “La jirafa”, “Los dinosaurios y su historia”, “El perro” y “Los aviones”. La articulación de estas temáticas con los campos formativos, así como un análisis más profundo se muestra en otro texto publicado en una Revista del estado de Tabasco en vinculación con escuelas normales, el cual se titula *Trabajo por proyectos: Un análisis de la planeación con educadoras en formación inicial* (Montuy, Salvador y Rubio, 2018).

Siguiendo con la propuesta de Hernández y Ventura (1998), otro elemento es b) *La actividad del docente después de elegir el proyecto*, una vez seleccionada la temática en conjunto con las alumnas, se procedió a construir un esquema cognoscitivo en donde se identificó el objetivo del proyecto, la relación con otros campos formativos y las competencias a desarrollar. Esto con la finalidad de proponer una visión globalizadora, multidisciplinaria y transversal. Para ello, se realizó la planeación del proyecto con los siguientes puntos: 1) conocimiento previo de las y los niños, 2) hipótesis, 3) temas a investigar, 4) cómo se va a investigar y 5) recursos. Por ejemplo, en el caso del proyecto “los aviones” algunas de las ideas previas de las y los niños fueron: “son muy rápidos” (Darwin), “tienen alas” (Rodrigo), “están en el cielo” (Efraín). De acuerdo con este proyecto, se planteó la pregunta: ¿cómo creen que vuelan los aviones? algunas hipótesis que manifestaron los niños fueron las siguientes: “con las alas” (Daniel), “lo levanta el viento” (Xiomara), “por su ventilador que tienen en la nariz” (Sara). Esta consideración resulta de vital importancia ya que como mencionan Hernández y Ventura (1998), el proyecto debe partir de las experiencias y vivencias de los estudiantes. Esta información constituyó el punto de partida para las actividades que se realizaron en el proyecto.

El tercer momento, c) *La actividad del alumnado después de elegir el proyecto*, una vez que los alumnos ya identificaron la temática del proyecto, es necesario establecer una serie de actividades en forma paralela con la búsqueda de información. De manera común, las planeaciones de las estudiantes consideraron los siguientes campos formativos: *Lenguaje y comunicación, Expresión y apreciación artística, Pensamiento matemático y Exploración y conocimiento del mundo*. El cuarto momento, d) La búsqueda de fuentes de información, es una actividad sumamente importante que se relaciona con la intención educativa del proyecto, ya que se dirige al desarrollo de habilidades de investigación e indagación en los alumnos. Las fuentes de información que establecieron las alumnas practicantes fueron: los padres de familia, libros, revistas, láminas e Internet. Esta actividad implica apropiarse del tema y compartir los conocimientos con las y los compañeros para tener una visión más completa de lo que se quiere conocer, con ello se practica el aprendizaje colaborativo, en donde el aprender se concibe como un acto comunicativo, desde el punto de vista constructivista (Hernández y Ventura, 1998).

Secuencias didácticas

La reflexión sobre esta metodología plantea la enseñanza de la historia como un campo poco explorado en el nivel básico, específicamente en nivel preescolar. No obstante, este periodo constituye una etapa de crecimiento cognitivo, emocional, psicológico y axiológico, de modo que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje deben estar en total correspondencia con las características biológicas, psicológicas y sociales de las y los infantes. En este nivel educativo, la planeación didáctica lejos de ser un formato se convierte en una herramienta pedagógica que argumenta la práctica docente. Sin embargo, la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos se ha caracterizado por la implementación de metodologías con énfasis memorístico soslayando el pensamiento crítico. Por ello, en esta intervención se planteó como objetivo analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en el nivel preescolar a través de las Secuencias didácticas de las estudiantes de la ENUB.

Mirales y Molina (2011) mencionan que desde la psicología evolutiva se establece que en las primeras etapas del desarrollo infantil es necesario poseer la capacidad de razonamiento abstracto para comprender nociones propias del tiempo histórico. A esta edad, las y los niños poseen una idea de la temporalidad y de la duración. En concordancia

con Cooper (2002) se reconocen tres líneas de acción didáctica para el diseño de las estrategias metodológicas: a) La comprensión de los conceptos de tiempo y de cambio, b) La interpretación del pasado y c) La deducción e inferencia de la información de las fuentes históricas. La enseñanza de la historia prioriza la puesta en marcha de la memoria, el juicio y el razonamiento al analizar los hechos y procesos históricos utilizando los conceptos de segundo orden (tiempo, cambio, espacio, causas, relevancia histórica, empatía) como categorías de análisis. A continuación, se narra las fases metodológicas.

Fase 1: La Secuencias didácticas para la enseñanza de la historia

El diseño de las Secuencias didácticas recuperó los siguientes elementos: situación de aprendizaje, secuencia didáctica, aprendizajes esperados, recursos y tiempo. El campo formativo que se favoreció fue: *Exploración y conocimiento del mundo*. El aspecto que se destacó fue: Cultura y vida social. Las competencias que se trabajaron fueron las siguientes:

- a) Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a partir de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales y
- b) Distingue algunas expresiones de la cultura propia y de otras, y muestra respeto hacia la diversidad.

Fase 2: Implementación de la planeación didáctica en las prácticas profesionales

Los estudiantes practicantes desarrollaron las siguientes situaciones didácticas: a) “Mi línea de tiempo personal” en esta se propuso indagar sobre su historia personal y familiar, b) “Yo construyo el árbol de mi vida” para esta situación didáctica se compartieron anécdotas de su historia personal a partir de lo que le cuentan sus familiares y, de ser posible, con apoyo de fotografías y diarios personales o familiares, c) “Conociendo a Emiliano Zapata” en ésta, mediante relatos, testimonios orales o gráficos y objetos de museos, se construyó un recuento sobre el personaje que diera cuenta qué significan y a qué se refieren las conmemoraciones de fechas históricas y para la última secuencia d) “A qué jugaban nuestros abuelos cuando eran pequeños” se identificaron y explicaron los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos partiendo de utensilios domésticos u otros objetos de uso cotidiano, herramientas de trabajo, medios de transporte y de

comunicación, y del conocimiento de costumbres en cuanto a juegos, vestimenta, festividades y alimentación.

Fase 3: Evaluación de la planeación didáctica y la experiencia de la práctica docente

En esta fase se integró la información de los tres instrumentos, la guía de observación, la entrevista y las videograbaciones de la práctica profesional. En conjunto estos instrumentos recopilan los testimonios de las alumnas, alrededor de seis categorías de la evaluación de la planeación: 1) Las expectativas docentes, 2) Reorganización de la práctica, 3) Aprendizajes esperados, 4) Estrategias de aprendizaje exitosas, 5) Sugerencias de la educadora y 6) Implicaciones del campo formativo exploración y conocimiento del mundo.

De acuerdo con los testimonios de las practicantes, el 70% manifestó haber experimentado satisfactoriamente el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. Mientras que el resto (30%) mencionó una o dos estrategias que no resultaron de interés para las y los niños, algunas de las circunstancias que influyeron tenían que ver con la falta de tiempo, la falta de materiales y la mala ejecución de la actividad. De acuerdo con Guzmán, Marín e Inicarte (2014) una de las competencias que el docente debe desarrollar en la práctica educativa es el diseño de la docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias. En este caso, se alude al modelo pedagógico que parte de los contenidos, estrategias, recursos y materiales de apoyo que fundamentan la planeación didáctica. La planeación en este contexto se configura como una guía que da sentido a la labor educativa. No obstante, el docente debe estar pendiente de la realidad en que la interviene, ya que se enfrenta con “la anticipación, el ajuste de situaciones problema al nivel y a las posibilidades de los alumnos; también se manifiesta sobre lo importante, en el tiempo real, para guiar una improvisación didáctica y acciones de regulación” (Perrenoud, 2007, p.37).

Rincones de trabajo

Esta propuesta metodológica se consolida en el marco del movimiento de la Escuela Activa, en donde se ubican las aportaciones de Dewey (1859-1952), María Montessori (1870-1952), Rosa y Calorina Aggazi (1866-1951, 1870-1945), Célestin Freinet (1829-1966), William Kilpatrick (1871-1966), Decroly (1871-1932) y Tonucci (1940)

principalmente. No obstante, a mediados del Siglo XIX se reconocen algunas teorías pedagógicas que alimentaron la metodología mencionada, entre los aportes didáctico-pedagógicos se reconocen las experiencias de Pestalozzi (1749-1827) y Federico Fröebel (1782-1852), ambos consideraban la importancia de la educación integral, la cual implica la consideración del interés de los infantes, la creatividad en los ambientes de aprendizaje, las actividades lúdicas, el canto y el trabajo libre. Esta propuesta como las dos anteriores, trata de romper con el paradigma tradicional de la enseñanza para colocar al centro del aprendizaje a las y los niños.

Según las ideas de las y los autores mencionados, esta manera de organizar el aula infantil permite, el fomento de la autonomía ya que el niño escoge libremente las actividades que quiere realizar dentro de las condiciones y recursos que ha delimitado el docente. Una mayor familiarización con los objetos y materiales que el niño encuentra en el aula, ya que no son simplemente materiales diseñados por una editorial, sino utensilios que el niño(a) puede encontrar fácilmente en su entorno. Otro aspecto relevante es el considerar al niño(a) como ser activo y protagonista de su aprendizaje, ya que es a través de la manipulación y la experimentación directa como llega a asimilar nuevos conocimientos.

La práctica de esta alternativa metodológica se ejecuta en tres momentos: programación, desarrollo y evaluación. En el primer momento, se llevaron a cabo una serie de acciones que implicó preparar todo el escenario donde las y los niños iban a interactuar. Para ello, se hizo la presentación de los diferentes rincones, diseño de materiales y se dejó claro cómo utilizarlos, además se conversó sobre los rincones y su función y la elección del rincón a trabajar. El segundo momento que corresponde al desarrollo se realizó en dos etapas. La etapa de iniciación y la de creación y experimentación. El tercer momento es la evaluación. En ésta se reunió al grupo para conversar sobre sus experiencias, así como el tipo de material utilizado. De acuerdo con los testimonios de las normalistas practicantes, mencionaron que esta metodología les permitió desarrollar las siguientes competencias: a) Diseña planeaciones didácticas aplicando conocimientos disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programa de estudios de la educación básica, b) Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de la educación

básica, c) Así como la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

En relación con las competencias y habilidades que generaron los infantes, las normalistas reconocieron: la autonomía, la motivación e interés de los alumnos al trabajo, la libertad y la toma de decisiones. Cabe destacar que, las normalistas mencionaron que esta metodología implica mayor tiempo de preparación no sólo en relación con el contenido y los materiales, sino también implica una reestructuración de las aulas, las cuales en el caso de los jardines de niños de Balancán y Tenosique no están pensados para una metodología activa.

Reflexiones finales

El rol del maestro(a) al egresar de las Escuelas Normales representa un desafío, ya que en la actualidad el trabajo docente no implica solamente el abordaje de los conocimientos, sino que debe saber cómo usarlos para proponer estrategias que propicien aprendizajes significativos. Además, se parte del reconocimiento que la práctica docente involucra diversas dimensiones, no sólo de orden cognitivo, sino también sociales, afectivo-emocionales y axiológicas. El plan de estudios 2012 (correspondiente al que se instrumentó en el periodo de las prácticas profesionales que se narran) propone mediante los diversos trayectos formativos, que las y los estudiantes al egresar puedan tener desarrolladas las competencias profesionales que les permita tener las herramientas para poder actuar en un grupo de clases y generar conocimientos en los infantes mediante diversas formas de enseñanza.

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional (SEP, 2012, p. 2).

Considerando el seguimiento que se le debe dar a las competencias profesionales que las alumnas van adquiriendo durante su formación profesional, parece relevante dar a conocer las experiencias derivadas de la implementación de las metodologías de intervención con

la salvedad que este recuento representa un análisis preliminar. Por tanto, el Cuerpo Académico está preparando un conjunto de recomendaciones, entre ellos talleres y seminarios para abordar las metodologías de intervención docente en educación básica. Como parte de las reflexiones que se derivan de estas experiencias se encuentran aquellas que demandan reconocer la importancia del nivel educativo de preescolar, la necesidad de crear ambientes de aprendizaje acordes con las necesidades e inquietudes del estudiantado, así como el fomento de la investigación en la práctica docente.

La etapa de la educación infantil demanda la aplicación de estrategias donde las y los niños tengan posibilidades de aprendizaje centradas en el interés y la toma de decisiones sobre lo que quieren aprender en un trabajo individualizado; donde la educadora realiza un papel de guía en este trabajo, respetando lo que el niño es capaz de poder construir a partir de ambientes formativos con las diferentes metodologías de intervención.

De acuerdo con los principios pedagógicos del Trabajo por proyectos, de las Secuencias didácticas y de los Rincones de trabajo, se reconocen dos posibilidades, la primera de ellas tiene que ver con el desarrollo integral del ser humano y la segunda con la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. Las alumnas practicantes reflexionaron que bajo estas metodologías los niños pueden desarrollar habilidades no sólo cognitivas, sino sociales, afectivas y axiológicas. Lo anterior fue posible en tanto que las y los niños reconocieron y socializaron las ideas previas que tenían sobre el tema de interés. Por otro lado, la creación de hipótesis implicó la reflexión a fondo y establecimiento de juicios de valor partiendo de la experiencia cultural, al mismo tiempo permitió identificar qué es lo que se sabía del tema y qué es lo que interesa indagar. El desarrollo afectivo y axiológico se evidenció en el comportamiento, a través del compromiso y responsabilidad que manifestaron los niños acerca del proyecto, el trabajo colaborativo y la asignación de tareas.

La posibilidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con los testimonios de las alumnas practicantes reside en el hecho de la práctica reflexiva y la valoración del logro de sus competencias docentes, así como en la identificación de sus retos y desafíos. En tal sentido, la enseñanza adquiere un sentido crítico e innovador que replantea el modelo academicista y técnico con el que había sido entendida. Las alumnas consideran que la labor docente asume la creación de escenarios de aprendizaje en donde

los niños puedan desarrollar sus potencialidades. Así el aprendizaje, tiene concreción en la práctica, en la puesta en marcha de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes.

La evaluación de las propuestas pedagógicas permitió validar los supuestos realizados sobre la posibilidad de fomentar la indagación, el trabajo colectivo, la vinculación entre campos formativos, la enseñanza de la historia con un enfoque crítico, en donde los alumnos hacen uso de la memoria, el desarrollo de valoraciones y pensamiento abstracto en nivel preescolar. Lo anterior, fue posible a través de la adecuación de metodologías, estrategias y procedimientos para la enseñanza de diversas temáticas entre ellas de la historia, así como la selección pertinente de recursos didácticos. Por otro lado, se concuerda que el diseño de la planeación didáctica requiere de la puesta en práctica de la competencia pedagógica y didáctica que dinamice los conocimientos, habilidades y actitudes para la creación de ambientes de aprendizaje. Por tanto, se destaca la importancia de planificar las actividades didácticas. De acuerdo con las experiencias de los alumnos practicantes, se considera que la organización y sistematización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje posibilitan el logro de los objetivos y con ello experiencias de éxito.

Finalmente, las tres metodologías representan una alternativa creativa en el trabajo docente. Ya que, al realizar el análisis y la reflexión de los momentos y fases metodológicas, las alumnas reconocieron que es una forma de enseñanza diferente e interesante, en donde el niño tiene la posibilidad de poder decir que quiere aprender mediante la elección de las temáticas y materiales dispuestos y de esa manera contribuir al desarrollo de las competencias de los campos formativos contribuyendo al desarrollo integral de los infantes.

Referencias bibliográficas

Gallego, J. L. (1994). Educación Infantil. Málaga, España: Aljibe.

Hernández, F. y Ventura, M. (1998). Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares. Barcelona, España: Ice Grao.

- Mirales, P. y Molina, S. (2011). "Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno". En P. Rivero (Coord.) Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil. Zaragoza: Mira editores. pp.89-110.
- Montuy, E., Salvador, A. y Rubio, L. (2018). Trabajo por proyectos: un análisis de la planeación con educadoras en formación inicial en Revista Transformación (con)ciencia educativa. Nuestras voces. Nuestras acciones. (3), 5, pp. 29-34. Recuperado de: <https://tabasco.gob.mx/revista-transformacion>
- Ricón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Bogotá, Colombia: Tejer la Red/3.
- Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona, España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan de estudios. Guía para la educadora Licenciatura en Educación Preescolar. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar. México, D.F.
- Guzmán, I., Marín, R. e Inicarte, M.J. (2014). "Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas", en Innovar para la transformación de la docencia universitaria, Caracas: Universidad de Zulia. pp 19-55.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica educativa reflexiva en el oficio de enseñar. México, D. F.:Crítica y fundamento.

Revisión interna de mi yo docente... De lo que fui a lo que soy, tratando de innovar.

Rosa Lilian Martínez Barradas

Resumen

El quehacer docente ha sido estudiado de diversas maneras, muchos investigadores se han preguntado qué es lo que hace al profesional de la enseñanza decidir desempeñarse de la forma en que lo hace, responder a los sucesos e imprevistos en el aula, resolver o ignorar los conflictos. Qué piensa sobre las reformas o cambios curriculares, cómo las ha vivido y cómo las enfrenta al momento de intervenir.

Son muchos los estudios y las investigaciones que denotan la preocupación por tratar de conocer qué es lo que sucede en la toma de decisiones del profesor, ya sea antes durante o en el momento de la acción pedagógica (Schön, 1998), incluso Gauthier, Desbians, Malo, Martineau, et Simard (1997) reconocen que el análisis del docente y sus procesos de enseñanza han sido motivo de discusión desde la Grecia antigua y es así bajo esta lógica de tratar de indagar qué ha motivado mis prácticas docentes que decido redactar este escrito.

El motivo de este escrito es identificar, a partir de mi propia voz, qué es lo que me ha hecho ser la docente que soy, situada en mis experiencias, miedos, influencias, reflexiones, apegos y diversos roles desempeñados antes y durante mi intervención profesional. Me baso en la narración autobiográfica para identificar, aquello que ha sido significativo dentro de mi vida, los vínculos que me han llevado a ser quien soy, profesionalmente hablando y el impacto que me ha implicado ser parte del Proyecto RECREA en el intento de cambiar e innovar mis procesos de enseñanza.

Cambiar... innovar... ¿para qué?

Me gustaría iniciar partiendo de algunas concepciones sencillas e inclusive hasta metafóricas de lo que el cambio podría ser: mudar de aires, ahorcar los hábitos, pasar la página o virar, para así tratar de fijar la atención a partir de dónde o de quién o quiénes

estoy esperando un cambio, identificar las expectativas siempre es una buena estrategia para iniciar procesos de transformación. Para cambiar es necesario estar conscientes que la transformación puede ser parcial y gradual. Un cambio implica cavar hondo para identificar lo que se es y lo que se tiene, para que a través de una autoevaluación se decida lo que se quiere transformar.

Todo cambio necesita partir de una profunda valoración de las circunstancias y si los resultados arrojan: monotonía o apatía en el individuo o en las instituciones que le rodean posados en una zona de confort, entonces mi mente se empieza a cuestionar sobre aquello que sería necesario hacer para lograr que una persona o una institución proceda a enlistarse en un proceso de transformación.

Me interesa confesar que una de mis principales características es el tratar de fomentar el desarrollo de la autonomía, partiendo de los distintos procesos formativos en los que me he visto envuelta, prestando especial atención en la reflexión sobre el actuar, (Schön, 1998; Manen, 1998).

Ante lo anterior he tratado de fincar mis intervenciones en el uso de la autonomía moral e intelectual, (Delval, 1999), como un derecho y un privilegio; aunque si he de ser sincera, me permito un momento de titubeo y desde el umbral de esta duda me pregunto, si realmente he sido autónoma y si he logrado desarrollar esta actitud en mis estudiantes o si necesito cambiar.

Para poder iniciar de manera sistemática en el quehacer reflexivo, me he dado a la tarea de reconocer la importancia del cambio desde un ámbito profesional.

Partiré de una valoración que permita al lector reconocer la época actual en la que me desenvuelvo y el impacto en mi persona y en mi desempeño profesional; así como la importancia del cambio, lo cual se resume en el subtema “Hablar de un cambio”, retomo las influencias del Proyecto RECREA¹², -Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior -, sobretodo aquellas que han sido más significativas y enmarcan desde referentes teóricos, aspectos que de alguna manera han

¹² El Proyecto RECREA tiene como objetivo la formación de comunidades de práctica, a partir de las cuales los profesores transformen e innoven las intervenciones que realizan en las aulas de instituciones de educación superior (ACET, 2017)

involucrado en mí varias emociones y preocupaciones; tales como el tratar de estar consciente de la pertinencia del conocimiento y sus principios o la importancia de enseñar la condición humana partiendo de una identidad terrenal y así ubicarse como seres planetarios o ciudadanos del mundo, y lo que esto demanda en cada individuo (Morin, 1999).

Considero importante hablar de la manera en la que intento hacer esta reflexión, es decir, la estrategia metodológica en la que finco mi escritura: la autobiografía. Hablar desde uno mismo, es hablar desde el alma, es recordar las cosas que han sido significativas para tratar de enfocar la mirada en ese algo que de alguna manera queremos recuperar de nuestra vida y que nos permitirá, a través de su interpretación, tratar de decir a partir de nosotros mismos, algo profundo que nos llevará a la reflexión, al cambio y a la innovación.

Me interesa retomar la secuencia narrativa de Adam, (1992, como se citó en Baudouin, 2010, p. 100), quien la concibe como una causalidad narrativa, definida por la inteligibilidad propia del proceso seguido. Para la realización de esta narración, fue necesario recuperar algunas respuestas que fueron brindadas directamente durante una entrevista que me hicieron, las cuales ayudaron a reconocer mi historia personal en la búsqueda de la docente que soy. Para lo cual recupero el siguiente concepto de autobiografía:

Manera de construir la experiencia... justo hasta el último respiro o hasta que el lápiz se caiga de nuestra mano. Pero estas construcciones y reconstrucciones son interpretativas. Como toda interpretación, la construcción de nuestra vida está cargada de nuestras intenciones acerca de lo que queremos decir, de nuestras convenciones al interpretar y de los significados que le damos a partir de las mediaciones brindadas por nuestra cultura y nuestro lenguaje. (Bruner, 1995, p. 161)

El contexto se enmarca en la recuperación de la experiencia vivida durante las interacciones desde mi formación inicial como educadora, la docencia en educación primaria y secundaria, mis funciones como apoyo técnico, hasta llegar a ser catedrática de educación normal y posgrado. En consonancia con las reformas suscitadas por la política educativa, en dichos niveles educativos y las exigencias a partir de la inserción de las Normales a la categoría de Instituciones de Educación Superior en el año 2009.

Me interesa resaltar algunos argumentos que desde mi perspectiva, pueden impedirme ver más allá, analizar lo que soy, lo que proyecto, reflexionar sobre cuál es el principal propósito de hacer lo que hago o de quedarme en la comodidad de la tradición y la monotonía... “la tradición, las posturas, la zona de confort” retoma de manera breve lo anteriormente enunciado.

El día a día, es una autorreflexión de mi actuar docente, que resumirá mi experiencia profesional a lo largo de mi desempeño, pero que se centrará en aquellos aspectos que hacen cotidiana una práctica y que quizás necesiten de un análisis profundo que permita valorar hacia dónde debe ser el cambio.

Para finalizar se recupera lo que considero el “cambio educativo” a partir de una práctica que ha sido reflexionada, enmarcando aquellos aspectos que son esenciales y por ende no pueden pasarse por alto y que al tenerlos siempre en la mira permitirán la efectividad y la pertinencia de un cambio, desde la individualidad de lo que hago dentro del aula con mi grupo, hasta las implicaciones de esta labor en la sociedad y en el ámbito educativo institucional, local, estatal y por qué no nacional e internacional, para lo cual se buscó recuperar algunos de los ejes del Proyecto RECREA. Así trataré de dar a conocer las posibles alternativas o soluciones para mejorar y transformar mi práctica docente, las cuales a su vez son procesos ya construidos y otros en construcción.

HABLAR DE UN CAMBIO

Vivimos en una economía del conocimiento, en una sociedad del conocimiento. Las economías del conocimiento son estimuladas y dirigidas por la creatividad y la inventiva. Las escuelas de la sociedad del conocimiento tienen que crear estas cualidades sino su gente y sus naciones se quedarán atrás. (Hargreaves, 2003)

Hablar de sociedad del conocimiento, me remite inmediatamente a pensar en seres competentes, en aquellos seres humanos que se forman para tener éxito, para mejorar su calidad de vida, sin dejar de lado el desarrollo de una consciencia moral, que se base en reconocer la importancia del individuo como ser social, el cual a su vez se permita reflexionar que los resultados de este proceso deben verse reflejados en el éxito de la sociedad en la cual se ven inmerso.

Sin embargo, existe una realidad que impera y que si bien la vemos aún más imponente en la última década, hoy día la postura cada vez se hace más individualista, ya que se vislumbra esa “fuerza de destrucción creativa” de la cual habla Shumpeter citado en Hargreaves, (2003, p. 9).

Desgraciadamente la economía del conocimiento en su afán de estimular el crecimiento y la prosperidad del individuo, tiene como consecuencia que éste se centre más en el interés propio que en mantener el orden social, tal como lo propone Morin al hablar de estar consciente de que una de las tareas esenciales del docente es enseñar la identidad terrenal para tratar de llenar uno de esos vacíos que caracterizan a la educación de las décadas de finales del siglo XX y que han tratado de atenderse desde las distintas reformas a la educación básica y normal situadas en los 90 y en las dos primeras décadas del siglo XXI.

Las demandas sociales y laborales actuales promueven una cultura que promueva el aprendizaje flexible, lo que a su vez se vea reflejado en que el trabajador se sienta más cómodo y en un ambiente congruente que le permita ser más productivo y con una seguridad financiera, para “reciclarse o recolocarse a medida que la economía se mueve

a su alrededor”, (Hargreaves, 2003, p. 9), pero sin perder de vista la importancia de la creatividad y el trabajo colaborativo.

Lo anterior refuerza lo que sucede en las escuelas normales a partir de ser catalogadas como instituciones de educación superior, en donde se les demanda que su planta académica cumpla con las funciones sustantivas tales como la docencia, la investigación, la gestión y la tutoría.

Sin embargo, se observa una realidad, en la que los individuos cada vez nos vemos más ensimismados, llenos de tareas y compromisos que nos permiten producir, pero a la vez consumir más de lo que realmente necesitamos, lo cual puede mermar nuestras relaciones afectivas, de manera directa con la familia, amistades e incluso las mismas relaciones laborales, debido a la gran tensión a la que nos vemos sometidos, provocando en ocasiones que el organismo ceda ante enfermedades o simplemente la tolerancia y la paciencia sean poco perceptible en los diversos ambientes donde se interactúa.

La sociedad y la economía del conocimiento solicitan a la educación estándares de calidad más altos, lo cual a su vez ha generado que las autoridades educativas se obsesionen casi de manera compulsiva por la estandarización y centren los procesos en la burocratización, lo cual más que productividad efectiva y de calidad, es pérdida de tiempo en aspectos tan irrelevantes como llegar a acuerdos tales como que si los márgenes, el espaciado o el sistema de referencias del texto no cumplen con lo estipulado en las normas y criterios de elaboración, no serán aprobados, aunque en esencia siempre hemos hablado con los estudiantes de la riqueza del contenido en un texto, de las oportunidades que brinda la diversidad y heterogeneidad.

Tales condiciones afectan de manera directa la formación de estudiantes quienes antes de preocuparse por el desarrollo de su capacidad creativa o de su autonomía intelectual, invierten tiempo en recuperar formatos apegados a la norma para que sean aprobados por los organismos evaluadores. Pero lo triste no es nada más que esto suceda en las generaciones jóvenes, sino que los mismos adultos que laboramos en este tipo de instituciones, empezamos a perdernos en la absurda inversión de tiempo para la estandarización y los trámites burocráticos sólo porque nos interesa obtener una certificación que a veces y a la larga... tendrá algún tipo de repercusión económica como

el famoso programa “Estímulo al desempeño docente”, creado para las escuelas normales y los centros de actualización del magisterio.

Comento lo anterior, porque son situaciones reales que han venido afectando la productividad creativa en mi persona y al interior de la escuela normal en la cual laboro. Si bien, he de reconocer me ha ayudado a ser más sistemática, a regular mis tiempos y a autoevaluar mi desempeño docente; debido a lo que el mismo proceso te lo demanda, en el periodo de la evaluación, debo dedicar muchísimo tiempo, del poco que me queda libre para atender con precisión a los criterios que se determinan en la convocatoria, la cual de inicio llega a tener hasta dos años de rezago, haciéndonos buscar documentos y evidencias con esa antigüedad.

También puedo decir, que lo que se evalúa es únicamente la entrega oportuna y acreditada mediante un sello por la autoridad correspondiente, en ningún momento se toma en cuenta la calidad de los productos entregados, si bien se leen y valoran para recuperar la autenticidad en relación al periodo evaluado y sobre todo la autoría, no existe retroalimentación alguna que ayude al docente a ser más sistemático y reflexivo sobre lo que a su tarea corresponde.

Ante lo anterior, pienso en la sociedad en la que se enmarca mi vida, aquella sociedad globalizada, nacional, estatal, comunitaria e institucional, desde dos aspectos básicos: laboral y familiar. Inmediatamente se vienen a mi mente características de mi quehacer personal y profesional, binomio que me es imposible separar y me pongo a pensar en lo que hago, cómo lo hago, desde cuándo y por qué lo hago así, lo cual deriva en tratar de valorar de manera menos somera, si es necesario que cambie y en qué niveles tendría que hacerlo.

Es aquí en donde reconozco la importancia de la entrevista porque en ella se me cuestionó sobre cómo elegí ser docente y cómo fue mi incorporación, es así como reconozco la influencia de mi vida familiar, mis padres como docentes, mi madre como educadora por 27 años de su vida laboral. Siempre me gustó lo que ella hacía, observar la ilusión con la que preparaba sus clases, la ilusión con la que hacía proyectos con los niños e incluso con los padres de familia.

Asistir a sus clases y ver lo que lograba hacer con los preescolares para mí era algo que me impactaba, además del trato con los niños y de la admiración que mi mamá sentía hacia ellos, definitivamente es algo que me transmitió porque considero que el trabajo con los individuos, sobretodo de esta edad, implica una actitud de escucha y flexibilidad genuina para atender sus necesidades de aprendizaje.

En relación a mi papá, no recuerdo nunca haberlo visto como docente, solo estuvo uno o dos años frente a grupo, él es profesor de educación primaria y después estudió pedagogía, pero principalmente se desempeñó en la gestión, en diversos cargos públicos dentro de la educación. Cuando yo tenía tres años de edad, él era supervisor de una zona escolar, algunas veces me llevaba consigo a su trabajo, lo cual me implicó conocer lo que es la docencia desde la gestión. También muchas veces desde los distintos puestos en los que estuvo, pude escucharlo defender a los maestros por la gran tarea que hacen y porque él recorrió varios caminos sinuosos, de tierra, pantano, lagos y ríos, para llegar a la diversas comunidades y conocer cómo es que los docentes a su cargo trabajaban y bajo qué condiciones lo hacían.

Reconozco en mí varios roles o papeles, los cuales se derivan de la característica misma de ser y las implicaciones sociales que a lo largo de la historia se han determinado para el género femenino, soy mujer, esposa, madre, amiga, hija, hermana, administradora de mi hogar, gestora, escucha, pero además y en respuesta a los cambios sociales que se derivan de la inserción de la mujer a la vida laboral, soy proveedora, ya que gracias a mi aportación económica junto con la de mi esposo, se vive un equilibrio dentro de mi familia y se cubren las necesidades básicas de vida; así como ciertos aspectos, que analizados con mayor profundidad, pueden considerarse superfluos, ya que nos permiten responder de manera positiva a lo que esta sociedad globalizada y mercantilista nos invita minuto a minuto: al consumismo.

Mi inserción a la vida laboral ha sido total, al grado que se han invertido los papeles en casa, aquellos que de manera tradicional se habían impuesto a la mujer. Desde que me casé, hace 14 años, he sido yo la que trabaja todo el tiempo, cuando mi hijo nació, me vi en la necesidad de pedirle a alguien que lo cuidara, ya que durante su primer año de vida, mi esposo trabajaba fuera de la ciudad y llegaba sólo el fin de semana; a partir de su primer año, él se encargaba de cuidarlo por las tardes, lo que a veces y por comentarios

o actitudes de manera directa o inconsciente de algunas personas que nos rodean, me permitido darme cuenta que en pleno siglo XXI, es mal visto, sobre todo por aquellos y aquellas que aún se encuentran situados en conservar las costumbres machistas que tanto caracterizan a este país en donde me tocó nacer.

Soy licenciada en educación preescolar y maestra en educación con especialidad en cognición de los procesos de enseñanza-aprendizaje. He tocado muchas puertas, las cuales se han abierto y me han permitido laborar en contextos diversos, los cuales incluyen los tres niveles de la educación básica, la educación normal y la gestión; así como navegar por aguas distintas a las delimitadas por el contexto mexicano, ya que tuve la oportunidad de trabajar en Francia.

Inicié mi trabajo como docente, frente a un grupo de preescolar que llegó a tener 34 alumnos, en una zona urbano-marginada, en donde varios de los padres de familia, estaban de paso, ya que llegaban a trabajar por tiempos reducidos, invadían el terreno baldío que estaba frente a la escuela y una vez que el trabajo cesaba se iban. Por tanto, la matrícula era fluctuante, sin embargo durante el ciclo escolar que trabajé ahí -1997-1998- se mantuvo constante, ya que a partir del mes de octubre no hubo ninguna baja y ninguna alta en el alumnado.

Me es indispensable hablar del último periodo de mi docencia, es aquí en donde me detengo, miro hacia atrás y eso me da los insumos para analizar el lugar en donde hoy estoy parada y trato de discernir entre el aquí y el ahora, pero sin olvidar que soy producto de una historia...

Entonces me pregunto: qué he hecho, cómo lo he hecho, qué resultados he obtenido, qué cosas he cambiado según el contexto y las características particulares de cada alumno, qué tanto he favorecido en ellos la identidad terrenal (Morin). Qué influencias he tenido desde mi entorno familiar, escolar y de formación profesional, así como mis propias condiciones sin dejar de lado, las características y tareas del género al que pertenezco.

Analizo cómo ha influido en mí la vida institucional de la Benemérita Escuela Normal "Enrique C. Rébsamen"; es decir, haber egresado de la misma Escuela Normal en

la que trabajo desde hace 18 años. Soy Licenciada en Educación Preescolar por el Plan 1984.

Durante mis estudios, para ser exacta en 1996, mi generación participó en la consulta nacional que dio paso a la Reforma que respondía al Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales, encabezado por el Mtro. Olac Fuentes Molinar. Egresé en el año 1997, y me inserté como catedrática en octubre del año de 2001.

La vorágine en la cual se ha visto envuelta la educación normal se deriva de las exigencias de la globalización, de la sociedad del conocimiento, de la alianza de la calidad, de la inserción de las escuelas normales al estatus de educación superior en el 2009 (Latapí, 2004; Martínez y Contreras, 2016). Como respuesta a esta reforma, me invitan a participar en el primer cuerpo académico (CA) de la Normal Veracruzana creado en el año 2009, pero no acepto, porque considero que mis condiciones personales no me permitirán cumplir con los compromisos que la investigación y la difusión requieren; sin embargo, en el año 2013, soy yo quien solicita integrarse a ese mismo CA y me aceptan.

Cómo ha influido en mí, en mi propia docencia, qué cambios he tenido que hacer y bajo qué procesos, hoy me detengo a pensar si ciertamente ha habido cambios y si en realidad éstos han sido significativos tanto en mi labor docente como en todos los ámbitos que corresponden a mi persona. Cuál ha sido mi esencia, cómo ha influido mi personalidad en mi modelo didáctico personal.

La tradición, las posturas, la zona de confort

Ante todos los cuestionamientos anteriores y debido a mi incursión en varios roles dentro del magisterio, me permito plantearme varios aspectos, uno de ellos el peso de la tradición y la zona de confort como posturas para evitar el cambio.

Currículos van y vienen, y pareciera, por lo que arrojan algunas investigaciones, que la docencia se sigue ejerciendo sin muchas modificaciones, (Ducoing, 2018; Hernández, 2011; Fierro y Fortoul, 2017).

Durante el ciclo escolar 1999-2000, trabajé en una ciudad cercana a París, perteneciente a la Ille de France, zona metropolitana de la capital francesa, ahí el nivel fue

equivalente a los últimos años de la educación secundaria y el primer año del bachillerato aquí en México. Fui asistente de lengua de tres maestros de español, uno de ellos me llevaba dos años de edad; retomo este ejemplo, porque su manera de desempeñarse se acercaba a la de un maestro tradicional, quien castigaba a sus alumnos de 15 y 16 años, sacándolos del aula si no entregaban la tarea, por mencionar un ejemplo.

En este mismo país, una educadora se acercó a mí, porque quería que le explicara cómo estaba constituido el en ese entonces vigente Programa de Educación Preescolar - PEP-, (SEP, 1992). Ella pertenecía a un proyecto en el cual querían brindar educación preescolar a hijos de padres latinos, con la principal intención de continuar con las raíces culturales de sus progenitores y para esto ella, como educadora titular del grupo, quería enterarse de qué sucedía en México, tenía más de 20 años viviendo en París sin ejercer su profesión. La realidad es que el tiempo de estudio dedicado al análisis del PEP fue casi nulo y las actividades que se hicieron en el aula eran muy similares a las que se hacen en una guardería, hoy a lo lejos de esta experiencia, considero que mi intervención y mis andamios, debieron ser más consistentes, para lograr que realmente la propuesta metodológica del PEP 92 se llevara a cabo.

Me gustaría destacar uno de los conflictos cognitivos significativos generado en esa aula, era que a todos los niños se les hablaba en español, la mayoría de las veces, con la intención de enfrentarlos a la necesidad de comunicarse en la lengua de algunos de sus padres o tutores.

Hace algunos años trabajaba como docente de educación primaria para adultos y me invitaron a participar en el equipo técnico de la supervisión de este nivel, mi planeación anual partió de una evaluación diagnóstica de los profesores de esta Zona Escolar, en la cual ellos participaron con autoevaluaciones de su desempeño y los factores que acrecentaban las necesidades detectadas.

Sin embargo, en el momento de tratar de reflexionar sobre sus prácticas a través de evidencias tales como sus propios procesos de planeación, algunos maestros se mostraban apáticos y comentaban de manera directa que era imposible planear si no se contaba con programas y guías didácticas que te dijeran qué es lo que cada docente debía hacer al interior del aula, esto sucedió en el ciclo escolar 2004-2005.

Al inicio del ciclo escolar 2009-2010, tuve la oportunidad de participar en el Diplomado que se creó para dar a conocer a todos los maestros de educación básica la RIEB, (Reforma Integral a la Educación Básica) y ahí concluí a partir de las participaciones de los compañeros y de quien coordinaba, que el principal problema para que los cambios se den es la postura con la cual las autoridades o los grandes grupos cupulares pretenden que la sociedad cambie: imponiendo, no permitiendo el análisis y la participación real en la construcción de la nueva currícula, planteando desafíos a los docentes desde el momento en que las nuevas propuestas parten de aspectos poco significativos para las sociedades o contextos en los que pretenden ser aplicados, pero también los cambios no se generan desde la postura del maestro, desde su decisión por no querer cambiar, por no querer innovar, tal como lo identifica Hernández, (2011) al narrar lo sucedido en un aula de educación primaria.

Lo anterior confirma mis reflexiones, ya que considero que el miedo al cambio se basa en que una vez que nos adaptamos a algo lo empezamos a querer, -trabajo emocional- (Hargreaves), y que por la estabilidad y confort que nos brinda difícilmente nos separaremos de eso, ya que se plantea un lazo emocional que nos ata a lo que estamos acostumbrados a hacer.

Es desde este planteamiento donde me gustaría situar al Proyecto RECREA, sobretodo en el sustento teórico y epistemológico que puede brindar el pensamiento complejo, el cambio puede empezar a generarse desde el momento de aceptar la incertidumbre, la cual permea toda realidad en la cual interactuemos, sobretodo la realidad social en la cual se genera el hecho educativo. Si aprendes a soltar, dejarás de tener miedo, si sueltas, te permitirás cambiar y en este caso buscarás caminos que te lleven a innovar.

De igual forma, laborar como apoyo técnico en una supervisión de educación preescolar me permitió observar a docentes preocupadas por planear, en dos vertientes: aquellas que lo consideraban importante porque tenían que entregarlo en la oficina de supervisión, o aquellas quienes a pesar de las condiciones de trabajo, cumplían porque en realidad estaban preocupadas por desarrollar los procesos de aprendizaje en los niños atendidos.

Trabajar en esta oficina de supervisión, además me permitió asomarme a distintos contextos y realidades de la educación en Veracruz, municipios o comunidades que a pesar de no estar alejados en kilómetros de la capital de este estado, estaban incomunicados casi en su totalidad, con serios problemas de pobreza y con escasez de servicios básicos, con habitantes: padres y alumnos quienes esperaban la llegada de los maestros de los distintos niveles con interés y gusto. Esta experiencia laboral, fue una ventana que me abrió los ojos a una realidad que solo había leído o escuchado en algunos relatos de maestros que habían trabajado en condiciones similares, historias que mi propio padre me había contado.

Todas las experiencias enunciadas me ayudan a pensar que el cambio implica un verdadero trabajo emocional e intelectual, por lo tanto, es más fácil quedarnos con lo que tenemos, aquello con lo que fuimos formados, con lo que siempre hacemos recurriendo al argumento falaz de que eso “siempre me ha dado un buen resultado”, cuando en realidad ni siquiera nos atrevemos a valorar los alcances de nuestras prácticas, ni siquiera las sometemos a coevaluaciones con los mismos alumnos. No así lo que propone RECREA, que sugiere el cambio, desde la manera en que nos debemos acercar al currículo, desde una mirada crítica y propositiva, desde hacer partícipes a todos los educandos de sus propios procesos de aprendizaje.

Estas reflexiones, me permiten retomar aquellas perspectivas a las que Hargreaves se refiere dentro del capítulo “el trabajo intelectual del cambio”:

1. La perspectiva técnica: si el profesor no puede hacerlo, no se puede hacer.
2. La perspectiva cultural. Si no sabe cómo hacerlo; a la hora de la verdad no se siente seguro haciéndolo, no se puede hacer.
3. La perspectiva política. Si el profesor no está dispuesto a hacerlo, no se puede hacer.
4. La perspectiva postmoderna. Si el profesor tiene que hacer demasiadas cosas, no las hará bien. (pp. 128-135)

Entonces y dentro de estas 4 perspectivas no debo perder de vista cuál es mi postura, qué es lo que arroja la autoevaluación de mi quehacer. Para lo cual considero indispensable recuperar, además del análisis general de mi experiencia docente, la influencia que ha tenido el Proyecto RECREA asociada a dichas perspectivas.

El día a día

Para poder hablar de un cambio en mi postura y en mi función como docente, debo pensar de manera continua, qué es lo que hago todos los días, qué hago como persona, cómo me concibo y qué de estas concepciones me ayudan o me limitan en mi quehacer profesional, desde la perspectiva técnica, reconocer qué es lo que siento que no puedo hacer, para que una vez analizado a profundidad reconsidere el planteamiento y me decida a hacerlo bajo estrategias definidas.

Dentro de la perspectiva cultural, cabe aclarar que como individuo soy un ente social, entonces debo pensar de manera inmediata en quienes me rodean, el impacto que tienen en mí y si las concepciones de esas redes sociales -no estoy hablando de las virtuales sino de todos los entramados con los que me suelo relacionar- influyen en mí para ser lo que soy y quedarme así o ambicionar un cambio en mis distintos roles y quehaceres, aquí sin duda me veo influenciada por la postura de Morin y el pensamiento complejo quien concibe a la realidad como un tejido, que todo involucra y que de todo hace uso para ser y actuar, pero sobretodo cómo algunas instituciones han motivado o impedido el actuar...

De manera inmediata puedo decir que una de las principales influencias sociales ha sido mi familia, en la que nací y en la que me desarrollo actualmente, pero en estos párrafos quiero recuperar de manera prioritaria el impacto que ha tenido en mí mi rol de madre, el cual socialmente ha sido magnificado por las consecuencias de éste en la formación de cada ser humano.

Mi hijo desde que estaba en el vientre siempre me ha demandado mucha atención y a pesar de que como decía en apartados anteriores trabajo casi todo el día, el tiempo que estoy con él trato que sea de calidad, trato de aplicar todo lo que he leído sobre desarrollo del niño y estrategias para estimularlo, aunque esto a veces me hace entrar en conflicto cada vez con mayor profundidad y consciencia.

Hoy día, el reto es mayor, ya que ha entrado en la adolescencia y aunque ya no me demanda mucha atención, a veces hasta pienso que poco requiere mi presencia, tengo muchas dudas para saber si voy por el camino correcto en cuanto a su educación y el

planteamiento de algunos límites, por ejemplo el tiempo en que debe estar usando su consola de video juegos.

Mi hijo, por la poca experiencia como docente frente a un grupo de niños preescolares, ha sido mi principal referente, utilizo muchas de mis vivencias con él durante su primera infancia para darles a conocer algunos temas a las estudiantes y cómo es que los niños reaccionan ante ciertos estímulos, conductas o reacciones de los adultos.

Mi hijo y mi esposo, han sido una gran motivación para seguirme formando, pero a la vez son mi consciencia, a veces callada y a veces no tanto... son esa voz o ese rostro que me permite darme cuenta cuando estoy abusando de los tiempos, y no les estoy dando la calidad que tanto se demanda en los planteamientos teóricos para un desarrollo humano equilibrado. Mi esposo es docente de educación física, él a pesar de que le han ofrecido dejar la docencia frente a grupo para trabajar en equipos técnicos de la Dirección de educación Física en diversos momentos, nunca ha querido renunciar a la experiencia de trabajar con los niños. Él es mi principal anclaje para que no olvide lo que es el magisterio y las condiciones de vida que a veces les toca asumir: estar fuera del hogar, trabajar en comunidades de bajos recursos gastar la mitad de su sueldo para asistir diariamente a dar las clases. Escucharlo hablar, verlo planear y observar cómo asume la docencia es un incentivo para no olvidar la esencia de ser docente en las aulas reales, porque a veces pareciera que estando en la Normal y en contacto con aspectos teóricos, metodológicos y con métodos aplicados en otros países, hacen que esas realidades se olviden.

También me es indispensable hablar del trabajo en el aula, los 18 años como docente en la licenciatura en educación preescolar, me ha permitido darme cuenta de la capacidad que tengo para diseñar actividades que ayuden a promover las competencias profesionales en las estudiantes, pero también a reprocharme que no he tenido la capacidad de fomentar en ellas algunos aspectos relacionados con la identidad profesional y ética, la autonomía moral e intelectual (Kamii, 1982) o la identidad terrenal.

Sin embargo, también me he dado cuenta de que no nada más es tarea de la Normal, sino de toda la formación educativa, partiendo del entorno en el cual se han ido desarrollando y en el cual ahora están inmersas, he hecho algunos proyectos, sin afán de hacer una investigación formal, para conocer cuál ha sido el impacto de la formación

familiar y el social en ellas; si bien ha sido algo que he logrado sistematizar a partir del 2010, hoy a partir de RECREA pienso en cómo la investigación - acción me permite tratar de fundamentar mis acciones para reconocer y analizar mis prácticas docentes y sus resultados al intentar innovar, buscando mejorar la calidad de la acción dentro de la situación social que es mi docencia (Elliot como se citó en McKernan, 2001).

Una de las principales estrategias ha sido la de conocer los hogares de mis estudiantes a través de visitas domiciliarias, ahí he observado chicas que por mencionar un ejemplo, no se inmiscuyen en tareas básicas del hogar, como apoyar a su mamá en levantar la mesa, o servir cuando llega algún invitado o lavar los trastos, parecieran cosas sin importancia, pero finalmente, son aspectos mínimos que nos ayudan a integrarnos dentro de una pequeña sociedad en donde todos tenemos derechos y obligaciones.

También uno de los principales aspectos que observo en mi docencia y que me servirá para cambiar mis concepciones, es aquel que habla del manejo de prejuicios y de exigencias, si bien estoy consciente de que algunas de las estudiantes no tienen la madurez necesaria o los conocimientos suficientes para desarrollar una práctica profesional competente, a veces esto se me olvida y quiero exigirles como si fuesen colegas con gran experiencia, como si su único interés fuera su formación inicial como docentes.

Ante este reto estoy luchando, estoy intentando mediar y tratar de encontrar cuál es el verdadero punto medio, que me permita ser comprensiva y no exigirles más de lo que sus propios periodos de desarrollo, sus experiencias y estímulos sociales, psicológicos, emocionales, económicos e intelectuales les permitan.

Este reto fue identificado de manera consciente después de casi 8 años como formadora de docentes, durante el estudio de un Diplomado en Intervención docente, cuando quien lo conducía nos decía que siempre debemos tomar en cuenta, que las estudiantes son jóvenes maestras en formación. Traté de interiorizarlo y buscar que ese planteamiento condujera mi forma de hacer docencia, pero he de reconocer que años después me volví a enfrentar con que les vuelvo a juzgar, desde mis expectativas y parámetros, lo que me lleva a ser inflexible ante algunas demandas, que de manera explícita me solicitaban.

Hoy a la distancia, me permito reflexionar, y evaluar mi actuar, y me doy cuenta que olvidé que debo atender sus necesidades, proveyendo estrategias y andamios, que les permitan crecer y hacerse autónomas en lo moral y en lo intelectual.

Ante esa experiencia y recuperando los aportes que brinda RECREA, pude establecer una postura distinta ante las demandas de mis estudiantes y traté de luchar ante las perspectivas cultural y política de las que habla Hargreaves, recuperando el reconocimiento de la incertidumbre como un principio de intervención para atender los vacíos de la educación actual (Morin, 2009)

En este entramado, retomo la dicotomía entre el trabajo intelectual y el emocional que nos presenta Hargreaves, lo cual me confirma el hecho de que no podemos ser seres pensantes sin conjugar emociones. El miedo desde una perspectiva cultural me hizo tomar la decisión de no aceptar lo que me estaban demandando mis estudiantes, emoción que frustró mis procesos de cambio y mi postura de innovación ante la enseñanza.

El día a día, me ha permitido estructurar estrategias para conocer mejor a las futuras docentes, algunas de ellas han sido resultado de verdadero trabajo colaborativo, el cual se gesta al interior de las academias, como la construcción de tareas que permitan conocer sus entornos familiares y sus historias de vida a partir de fichas que pretendan en ellas la redacción de una autobiografía o la elaboración de su nicho de desarrollo, (Harkness y Super, 1986).

Otro de mis retos es estar consciente del valor de “saber quién”, como lo plantea Hargreaves (2003, p. 38), aspecto que desde lo que entiendo obliga al docente o al profesionalista a estar abierto a la colaboración y a la mente abierta, (Dewey como se citó en Zeichner y Liston, 2000), de tal forma que permita darte cuenta de lo que necesitas y buscar a tu alrededor, sabiendo a quién puedes recurrir, o en quién puedes confiar para solucionar tus dudas o conflictos. Lo cual motiva para estar conscientes de que el principal aprendizaje se construye en colaboración y a partir del discernimiento de varias ideas.

El cambio educativo

Entonces qué se deberá hacer para poder cambiar... como decía anteriormente, el cambio depende de que la persona como individuo, se acepte como parte de una sociedad y reconozca el impacto que su actuar puede tener en tal colectivo, hablar de una sociedad

cambiante, implica individuos pensantes, creativos capaces de autoevaluarse y de plantearse retos que les permitan despegarse de sus hábitos y sus creencias, reutilizando aquellas que hayan sido efectivas a partir de las vivencias experimentadas y de la eficacia de sus actos.

Hablar de autonomía intelectual y moral sería un gran adelanto, un gran paso, que permitiría un cambio genuino, pero esto no es trabajo únicamente del individuo, sino de las instituciones como representantes morales de las sociedades.

Todo en la educación se vincula, no podemos hablar de un cambio educativo reconociendo únicamente el papel de la escuela, un cambio educativo conlleva a la asociación efectiva de otro tipo de instituciones tales como la familia, reconocida como la primera entidad socializadora y en algunas sociedades como la mexicana sigue siendo la principal, aún con las fracturas y con las diferentes concepciones que la vida actual recupera en cada una de las formas como se organizan (Rodrigo y Palacios, 1998).

Hoy día, ya no se habla únicamente de la formación de los hijos como responsabilidad de los padres de familia, sino de los tutores, ya sea concebidos legalmente o porque la misma cotidianidad lo va imponiendo. Existen familias en donde los hermanos mayores hacen el papel de tutores, porque los padres simplemente se van, abandonan a sus hijos a su suerte o porque tienden a viajar para conseguir empleo. Rodrigo y Palacios, (2002), hacen una categorización que retoma dichos cambios sobre los tipos de familia.

Hace falta hacer un alto, analizar qué pasa con esta institución y ver qué es lo que en ella se está desarrollando, cuáles son los principales intereses de las familias de nuestro país o para focalizar el problema, tratar de conocer qué sucede en las familias de las estudiantes normalistas, qué valores se están formando en ellas, cuál es la importancia que le dan a la escuela como institución, porque según lo que reflejan las encuestas y los medios de comunicación, los grandes culpables de las crisis económicas y valores, son los maestros.

Entonces qué me corresponde hacer, tendría que seguir diseñando estrategias que permitan a las estudiantes, autoevaluarse y valorar sus condiciones familiares, descubriendo de manera honesta, cuáles son sus intereses, cuál es el compromiso que adquieren para con la educación desde el momento que decidieron ser docentes de

educación preescolar, cuál es su papel en la sociedad actual y para generar esa conciencia planetaria, que hoy día, tanto nos hace falta. Para que una vez lograda este tipo de conciencia, pueda decir que realmente he trabajado en un cambio educativo dentro de mi aula y así buscar junto con ellas la innovación dentro de las prácticas docentes.

El reto está, cercano en algunas estudiantes, lejano en otras y muy lejano en otras más; pero primero debo considerar cambiar mis concepciones, buscar otro tipo de estrategias y diseñarlas, desde las necesidades reales de formación, incluso sin apego al currículo, tal como lo propone RECREA al fomentar la creación de las competencias de salida.

Como conclusión principal me permitiré recuperar una cita del autor que me ha servido como base para la elaboración de esta narrativa y para crear en mí cuestionamientos y reflexiones que me ayuden a mejorar en mi actuar personal y profesional...

Debo cambiar para tener una alternativa, que me permita “promover una gran inversión, un sistema educativo de alta capacidad en el que docentes altamente cualificados sean capaces de generar creatividad e ingeniosidad entre sus estudiantes al experimentar ellos mismos la creatividad y la flexibilidad en cómo se les trata como profesionales de la sociedad del conocimiento.” (Hargreaves, 2003, p. 10).

Lo narrado me ha permitido sistematizar lo vivido y lo aprendido, a partir de reflexionar sobre quién soy primero que nada como persona y después como docente, en ese tejido en donde el ser y el hacer se vinculan de manera natural.

Reconozco en RECREA una herramienta que me ha permitido valorar el papel de mi actuar para un cambio educativo que me lleve a innovar de manera constante, reconociendo mis debilidades y retos como un impulso para lograr un cambio genuino desde el aula.

Comprender el uso de algunos conceptos e interiorizarlos para llevarlos a la acción y no dejarlos sólo en el discurso, me ha permitido argumentar mis ideas y utilizar conceptos de pensadores como Hargreaves y Morin, para dar un valor teórico a mis reflexiones, permitiéndome contrastar mis ideas con las de otros.

De igual forma quiero subrayar a la innovación como una actitud, la cual para poder ser reconocida en mi actuar, deberá ser permanente, siempre bajo la consecuencia de procesos reflexivos sobre lo que estoy haciendo y cómo, que me indiquen el camino de aquello que debo cambiar a partir de lo que las o los estudiantes me demanden. Implica ser flexible, mantener una escucha atenta y permanecer en un estado permanente donde se privilegie la otredad o alteridad.

Hoy el reto será estar abierta al cambio educativo desde el binomio del ser individual y profesional, desde lo que aportan las emociones, su reconocimiento y canalización para lograr efectos positivos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en donde sin duda interpreto el papel de aprendiz y de maestra, (Pozo, 1998)

Referencias

- Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo para el proyecto RECREA Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. (2017). Pasos para la planeación de una asignatura con base en tareas de aprendizaje complejo. México: autor.
- Baudouin, J.M. (2010). De la épreuve autobiographique. Exploration. Recherches en sciences de l'éducation. Suisse: Peter Lang.
- Bruner, J. (1995). The Autobiographical process. *Current Sociology*, 43, 161-177
- Delval, J. (1999). El desarrollo humano. España: Siglo XXI.
- Ducoing, P. (2018). Rutas de las reformas de educación básica en México. En Educación básica y reforma educativa. P. Ducoing, (Ed.) México: IISUE
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. Aula nueva. México: SM.
- Gauthier, C., Desbians, J-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997) Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Canadá: Les Presses de l'Université Laval.

- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador. En A. Hargreaves (Ed.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A, Earl, L, Moore, S. y Manning, S, (2001). Aprender a cambiar, la enseñanza más allá de los materiales y los niveles. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, G. (2011). Transformar el subsuelo antes que la superficie. Narrativa de un aula.
Revista educación y humanismo, 20.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. En Infancia y Aprendizaje. Madrid, España, pp. 17-45.
- Latapí, P. (2004). La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004). México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, R. y Contreras, E. (Junio, 2016) El papel de la investigación en las escuelas normales. El reto en el perfil de los docentes. Ponencia presentada en el Congreso Nacional “Las escuelas normales: Una mirada hacia el futuro de la educación pública”, Xalapa, Veracruz, México.
- McKernan, J. (2001). Investigación-acción y currículo. Madrid: Morata
- Morin, E. (1999). Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia. Francia: UNESCO
- Morin, E. (2009) Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa
- Pozo, J.I. (1998) Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje.
Madrid:Editorial Alianza
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Eds.). (1998). Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza.
Schön, (1998). El profesional reflexivo. España: Graó.
- SEP (1992). Programa de Educación Preescolar. México: SEP.

- Super, C.M. y Harkness, S. (1986) The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development* 9: 545– 569.
- Van Manen, M. (1998). “La relación entre la reflexión y la acción”, en *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona: Paidós (Paidós educador).
- Zeichner, Kenneth M. y Liston P. D. (1996), [“Raíces históricas de la enseñanza reflexiva”], “Historical roots of reflective teaching”, en *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

La retroalimentación correctiva en la didáctica de la escritura: beneficios e implicaciones

Edith Hernández Méndez

Griselda Hernández Méndez

Resumen

En este ensayo, reflexionamos sobre el papel de la retroalimentación correctiva y sus implicaciones en la enseñanza/ aprendizaje de la escritura en educación superior. Para ello, se describieron tres dimensiones de la RC: qué se corrige, quién corrige y cómo corrige. Sugerimos que la retroalimentación correctiva en las clases de escritura ha sido desprovista de importancia debido al desconocimiento de su función y su uso, así como a las grandes implicaciones que emanan de su implementación. En cada dimensión analizada, se presentaron de manera recurrente los inconvenientes y retos para implementar una RC efectiva y eficaz en clases de escritura (tiempo, recursos, capacitación, rediseño curricular en los distintos niveles, etc.). Concluimos que los problemas analizados deben atenderse por las diferentes instancias educativas del país y en los diferentes niveles; se debe trabajar colaborativamente para construir aprendizajes articulados, sistemáticos, y efectivos en relación no solo con la RC en la escritura sino con todo el de enseñanza/aprendizaje de la misma escritura.

Palabras claves: Retroalimentación correctiva, enseñanza y aprendizaje, escritura.

Introducción

«Corregir redacciones es a menudo un dilema, tanto para maestros como para alumnos: para el primero se trata de una tarea rutinaria y molesta; para el alumno, los cuadernos «tachados de tinta roja» son una fuente de frustración y desaliento.» Robinet

Y a pesar de los años de investigación, aún se sigue hablando de los innumerables problemas que tienen los universitarios para escribir textos académicos, tanto en el nivel de licenciatura como en el posgrado. En décadas recientes, esta preocupación se ha manifestado por las dificultades que presentan los estudiantes particularmente en la redacción de la tesis (Carlino, 2003; Martín Torres, 2012; Bosio, 2018; Ochoa y Moreno, 2019), texto que exige una lectura y revisión concienzuda por parte de los lectores, y que evidencia los problemas de escritura de los estudiantes, acarreados estos durante toda su trayectoria escolar. Encontrar soluciones a estas problemáticas, no obstante, no es tarea fácil.

En la didáctica de la escritura intervienen muchas dimensiones y factores que la hacen compleja y complicada. Si bien proliferan los estudios sobre las estrategias, técnicas o métodos para enseñar a escribir, poco existe en la literatura sobre la retroalimentación correctiva, la corrección de errores o la revisión de la escritura, como otros le llaman. Mientras que, en el área de adquisición y enseñanza de segundas lenguas, la retroalimentación correctiva (RC en adelante) ha recibido mucha atención en los últimos 50 años y se ha logrado avanzar bastante al respecto, en la didáctica de la escritura en primeras lenguas, y particularmente, en español, la RC no parece gozar de tanto interés. Ya desde 1993, Cassany advertía la necesidad de investigar al respecto, pero poco se ha realizado.

Cano, Martínez y Córdoba (2017) definen la retroalimentación correctiva como el conocimiento de resultados sobre la realización de una tarea; los errores y aciertos en el cumplimiento de la misma. Para Cassany (1993, p. 26), la corrección tiene como objetivo que el estudiante “comprenda las imperfecciones cometidas y que las reformule, de manera que no se repitan en el futuro”. Entendemos también que la retroalimentación

puede ser preventiva o correctiva. En la primera, se anticipan los errores previniendo al aprendiz al respecto (antes de escribir); en la segunda, se ofrece la retroalimentación atendiendo los errores realizados por el aprendiz en la tarea de escritura.

La retroalimentación correctiva en las clases de lengua española parece estar encubierta por una serie de mitos o realidades que urge develar a través de la investigación, nutrida esta de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en las aulas, y de la reflexión y concientización. Entre estos mitos o realidades, tenemos que la retroalimentación correctiva (RC en adelante) requiere mucho tiempo por parte del docente; que causa estrés, frustración y desmotivación en los estudiantes (actitudes negativas); y que no es efectiva porque los estudiantes la ignoran con frecuencia. Estos son los lamentos y quejas que escuchamos comúnmente entre el profesorado.

Estas creencias, sin duda alguna, han tenido un impacto en la didáctica de la escritura, pues la RC ha sido soslayada con cierta frecuencia en la práctica docente. ¿Cuántas veces no hemos escuchado estudiantes que se quejan de que sus profesores les piden trabajos escritos, pero que no les devuelven revisiones o correcciones, o ni siquiera comentarios generales de su texto? Así, un problema en la escritura de los universitarios en México parece estar relacionado con la escasa importancia que se le concede a la retroalimentación correctiva (RC) en clase. Sugerimos que la RC en las aulas de escritura académica ha sido desprovista de importancia debido al desconocimiento de su función y su uso, así como a las grandes implicaciones que emanan de su implementación.

El propósito de este ensayo, por tanto, es reflexionar sobre el papel de la retroalimentación correctiva y sus implicaciones en la enseñanza de la escritura en educación superior. Las preguntas que guían esta reflexión son ¿Qué función tiene la retroalimentación correctiva en la enseñanza/aprendizaje de la escritura? ¿Qué implicaciones tiene el uso de la RC en la enseñanza? ¿Qué implicaciones tiene la RC en el aprendizaje? ¿Qué otras implicaciones se derivan de su implementación?

Para dar respuesta a estas preguntas, discutimos el papel y las implicaciones de la RC a partir de tres dimensiones: Qué se corrige, Quién provee la RC, y Cómo se provee la RC. También incluimos algunas descripciones o explicaciones de cada dimensión para una mejor comprensión y aplicación en la práctica.

Qué se corrige

Hasta hace recientemente, todavía se pensaba que la retroalimentación en la escritura en primera lengua significaba solamente corregir errores ortográficos (uso de mayúsculas, grafías “difíciles” y puntuación), así como algunas cuestiones mecánicas (tipo y tamaño de fuente, espaciado, uso de citas y referencias, sangrías, entre otras). Sin embargo, con las investigaciones más recientes sobre el desarrollo de la escritura como un proceso mediado por recursos cognitivos, comportamentales, actitudinales, lingüísticos, sociales, y culturales, la RC cumple, además, otras funciones y atiende otros objetivos. La composición del texto, desde una perspectiva cognitivista-funcionalista, se entiende actualmente como un proceso conformado por fases: planificación, textualización, y revisión, que se repiten y se superponen de manera cíclica (Núñez Cortés, 2016); esto implica un involucramiento mayor del aprendiz en el proceso escritural y, por tanto, una actividad más constante del docente en cada fase.

Cassany (1993) compara dos modelos de correcciones, uno tradicional y uno procesal.

Veamos las diferencias en la siguiente tabla.

| Corrección tradicional | Corrección procesal |
|---|---|
| 1. Énfasis en el <i>producto</i> . Se corrige la versión final del texto. | 1. Énfasis en el <i>proceso</i> . Se corrigen los borradores previos. |
| 2. Énfasis en el <i>escrito</i> . Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos. | 2. Énfasis en el <i>escritor</i> . Trabaja con los hábitos del alumno. |
| 3. Énfasis en la <i>forma</i> . Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía). | 3. Énfasis en el <i>contenido</i> y en la <i>forma</i> . Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística. |
| 4. El maestro <i>juzga</i> el texto acabado. | 4. El maestro <i>colabora</i> con el alumno a escribir |
| 5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere. | 5. El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir <i>su</i> texto |

Modelo de correcciones (Cassany, 1993, p. 21)

No obstante, en la actualidad aún se observan textos con tinta roja que marcan correcciones superficiales, pero muy pocas de contenido. ¿Por qué nos cuesta tanto transitar a un acompañamiento del proceso de escritura del estudiante, y no quedarnos

solo con la revisión del texto como un producto acabado y del que solo nos interesa la ortografía y la puntuación? Enseñar a escribir significa enseñar a pensar, como el libro “Aprende a pensar escribiendo bien” de Yolanda Argudín y María Luna de 2010 sugiere, de ahí que, si no nos enfocamos en verdad al proceso creador de escribir, estamos dejando un gran vacío en el desarrollo del pensamiento de nuestros estudiantes.

Antes de empezar a corregir, o de pedir que compañeros corrijan los textos, los docentes deberíamos tener muy claros los objetivos que perseguimos con la retroalimentación que se proveerá. No se trata de corregir todo al mismo tiempo y en un solo texto; es necesario que, al tratar con un proceso, se revisen varios borradores en los que nos enfoquemos en un aspecto a la vez. De otra manera, la corrección es infectiva porque los estudiantes no pueden poner atención ni acomodar esos aprendizajes en sus esquemas cognitivos. Estudios previos sobre RC en el área de segundas lenguas han evidenciado que esta debe ser sistemática y enfocada para que sea eficaz (Hernández y Reyes, 2012; Gómez, Hernández y Perales, 2019). La identificación de objetivos es el primer paso en la planificación de la RC en las clases de escritura y estos deben compartirse con los estudiantes para que estos focalicen su atención.

A partir de lo anterior, se esclarece la función de la RC en las clases de la escritura en la actualidad: guiar, colaborar y ayudar al estudiante a escribir; a desarrollar competencias escriturales efectivas, tanto cognitivas, conductuales y actitudinales. Morales y Espinoza (2002) declaran que la revisión en la escritura, desde un punto de vista formativo, “promueve aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, y fortalece el desarrollo de competencias y del pensamiento. En consecuencia, el escritor produce textos mejor estructurados, más coherentes y cohesivos”. (p. 28). No se trata, por ejemplo, de solo darles las reglas ortográficas sino de guiarlos en su aplicación, enseñarlos a identificar sus errores, sus problemas, a acceder y usar eficazmente recursos disponibles, a desarrollar independencia y autonomía en su proceso escritural, así como actitudes de colaboración, de interés en el aprendizaje y en la cognición; de empatía; de aceptación y apreciación de los errores como parte del aprendizaje. Las implicaciones didácticas son diversas y no están exentas de dificultades.

Por supuesto, dirán los profesores, pero ¿cómo y cuándo vamos a lograr esto si los grupos son muy numerosos; si tenemos un programa que terminar (y que no coincide

con estos objetivos); si no tenemos tiempo suficiente para hacer todo eso; si no tenemos las habilidades ni conocimientos para llevar a cabo este tipo de RC; si es más fácil y cómodo seguir haciendo lo que hasta ahora hemos hecho (no corregir en lo absoluto o solo aspectos superficiales)? Efectivamente, hay un sinfín de retos para la implementación de un modelo de corrección procesal y que debemos identificar e ir trabajando en ello.

Una primera dificultad son los grupos de 40 o 50 estudiantes, que no permiten trabajar verdaderamente con una serie de borradores ni, mucho menos, de manera individual.

Definitivamente, las autoridades institucionales deben atender este problema y, con base en los fallidos resultados hasta ahora, evidenciados en investigaciones previas y en distintas pruebas, reducir los grupos a no más de 20 estudiantes. Mientras no logremos este cambio, no podremos pasar a un modelo de enseñanza y de corrección eficaz y efectivo. Con grupos más pequeños, podemos tener más tiempo para dedicar a la planificación, diseño de actividades y atender la RC; todo ello para organizar actividades ricas, motivadoras y eficientes.

Otro desafío es la resistencia de algunos profesores para transitar de un modelo tradicional a otro más actual (procesal), o la falta de tiempo para capacitarse y/o actualizarse en la materia. La RC causa emociones que causan muchas veces actitudes negativas hacia esta por parte de los estudiantes. Los docentes, preocupados por estas actitudes, deciden, incluso, no usar la RC. Es necesario, por tanto, organizar y participar en cursos, talleres, conferencias, charlas sobre la didáctica de la escritura, en general, y sobre la RC en la didáctica de la escritura, en particular. Sin duda, si nos capacitamos en esta temática, tendremos más elementos para tomar decisiones informadas en diferentes planos: desde modificaciones en el diseño curricular hasta su implementación en el aula. Por cuestiones de espacio, solo me limito a estos retos, pero hay más, por supuesto, que tenemos que atender.

Quién provee la RC

En la provisión de la retroalimentación, pueden participar distintos agentes: el docente, un compañero de clase, un grupo de compañeros, o el mismo estudiante. Aunque, en sistemas educativos tradicionales y paternalistas, el docente tiene el papel privilegiado de dar la retroalimentación, en la actualidad y en sistemas más innovadores, participan otros

agentes, ya sea de manera individual o colaborativamente, como en el caso de toda una clase que da retroalimentación a un texto en particular. Veamos cada uno de ellos y algunas dificultades o inconvenientes que aducen los profesores.

El docente

Tradicionalmente, es el profesorado el responsable de la RC y la que los estudiantes aceptan, pues consideran a los docentes autoridad en la materia, y también es esperable cuando estos demandan una tarea de escritura. El otorgar exclusividad al docente en la tarea de corregir, no obstante, conlleva serios inconvenientes: uno de ellos es, precisamente, la relacionada con el factor tiempo. Corregir entre 30 y 40 textos multiplicados por cinco (mínimamente y sin contar los borradores) para el semestre, se vuelve una abrumadora carga para el profesor, quien, además, tiene que preparar la clase, diseñar o seleccionar materiales, evaluar otras tareas, etc. Otro inconveniente es la dependencia que se genera por parte del estudiante hacia el profesor en relación con su competencia escritural, lo cual obstaculiza el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, requisito indispensable para el quehacer de la escritura.

Una implicación muy clara del docente como agente de RC es que este debe saber qué, cómo, cuándo, cuánto y por qué puede y debe corregir, además de quién debe proveer la corrección. Conocer y seleccionar un repertorio de estrategias adecuadas para corregir, y entender su efectividad y eficacia es indispensable para la tarea de RC, por ejemplo. Además, identificar qué aspectos o elementos va a corregir debe ser antesala de reflexión para la implementación de una retroalimentación. Son diversas cuestiones que el docente debe conocer y atender para proveer la RC de manera sistemática y ordenada; de otra manera, la tarea se vuelve caótica e infructuosa. Debemos pensar que, si los estudiantes ignoran la RC, es porque no se le da seguimiento a la tarea de corregir.

Compañero(s) de clase

El trabajo colaborativo, ya sea en parejas, en equipos pequeños o con toda la clase, puede aligerar la carga del docente y ser muy enriquecedor para los aprendices. Por una parte, los estudiantes desarrollan conciencia y habilidades metacognitivas al obligarse a leer a sus compañeros y revisar los textos. Por otra, se les da la oportunidad de aprender de otros escritores (tanto aciertos como errores). Todo esto los lleva a una mayor

independencia del profesor y a una mayor autonomía en su aprendizaje, lo que también significa menos trabajo para el docente.

Si bien la participación de los compañeros en la provisión de RC parece pertinente y relevante, puede tener sus retos. El emparejamiento, por ejemplo, debe ser meticulosamente realizado, pues los estudiantes generan actitudes positivas o negativas hacia sus compañeros dependiendo de factores como su nivel de conocimientos, edad, sexo, empatía, amistad, entre otros, además de la estrategia de RC utilizada y su efectividad. Es decir, como docentes no podemos asignar compañeros para la RC arbitrariamente ni sin haberlos capacitado para proveer la RC, pues esta puede resultar en una tarea ineficaz e, incluso, imprudente. De ahí que implementar el trabajo de RC en parejas o en equipos no sea nada fácil; el docente debe conocer muy bien a sus estudiantes y el rapport existente entre los mismos, además de enseñarles las estrategias de RC que desea que usen, y desarrollar en ellos actitudes positivas hacia la corrección como proveedores y receptores.

El mismo estudiante (Autocorrección)

La autocorrección es la aspiración de todo maestro de escritura, pero, generalmente, es la que menos se fomenta en clases tradicionales. Llegar a la autocorrección es un proceso que requiere del desarrollo de una conciencia sobre el proceso escritural y la propia voz autoral, así como sobre todos los recursos necesarios para producir un texto. La práctica de la autocorrección debería realizarse de manera constante en el aula, pues la identificación de los propios errores conlleva a la asimilación del aprendizaje.

No se trata de dejar al estudiante solo y que él haga su propia reflexión como pueda; esto implica, para el docente, darle herramientas al aprendiz para que este desarrolle la habilidad de reconocimiento de los problemas, los vacíos, las dificultades, los matices, etc. No se trata solo de cuestiones visibles, como la ortografía, el formato de referencias, o la edición del texto, sino de aspectos más complejos como la cohesión, la coherencia, la construcción de párrafos, la voz autoral, la intertextualidad, la consideración del lector, entre otros. Hacer esta tarea es encomiable, y, puede ocurrir que, en ocasiones el cuerpo docente no sepa cómo lograr este cometido.

Cómo se corrige

La provisión de la RC en el proceso escritural es una actividad compleja y todo un reto, ya que requiere no solo conocimientos sobre una serie de temas (cuestiones gramaticales, géneros discursivos y textuales, cohesión, coherencia, reglas ortográficas, movimientos retóricos, esquematización, entre muchos otros), sino también requiere diversas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) para seleccionar e implementar las estrategias de RC más efectivas y eficientes de acuerdo con los diversos contextos áulicos.

La RC puede proveerse en diferentes modalidades: en formato impreso, en formato electrónico o personalmente. La selección de una u otra modalidad depende, por supuesto, de factores, como el tiempo, los objetivos planteados, las actitudes y necesidades observadas, etc. Por ejemplo, un primer borrador puede revisarse electrónicamente usando Word y las herramientas de revisión disponibles; pero, si en el siguiente borrador, el estudiante no demuestra haber atendido las observaciones o sugerencias, se puede tener una revisión personal cara a cara para que las dudas sean aclaradas de manera inmediata. El docente debe ser sensible a las necesidades de los aprendices y actualizarse en el uso de herramientas digitales para la RC. También se requiere enseñar al aprendiz a usar estas herramientas.

En el área de segundas lenguas, se ha habla de dos métodos para la provisión de la RC escrita: el método directo y el método indirecto. Con el primero, el docente proporciona la forma correcta al estudiante; con el segundo, el docente indica la existencia de un error, pero no proporciona una corrección. (Ellis, 2009). Y para cada uno de estos métodos, hay estrategias y herramientas diversas.

Como parte del método indirecto, una estrategia identificada como efectiva es la pista metalingüística, que consiste en no dar la forma correcta, sino en explicar el error en términos lingüísticos, de manera que el aprendiz se haga consciente del problema y sea capaz de corregir por sí mismo. Otra es la solicitud de aclaraciones mediante preguntas. Así, se hace reflexionar al aprendiz sobre sus problemas, los cuales pueden ser de diferente índole. Hacer señalamientos de confusión o de problemas puntuales puede ser

también útil: “No es claro cuál es el referente”; “Confuso”; “Ambigüedad en esta oración”; “No es preciso”, etc.

Otra estrategia bastante socorrida es el uso de símbolos o señalamientos que indican la existencia de un error. Algunas codificaciones de símbolos son más explícitas e incluyen sugerencias o recomendaciones para su debida reparación. A manera de ejemplo, mostramos el siguiente sistema de codificación de Morales y Espinoza (2002):

TABLA N° 3
Codificación para la revisión de textos

| Símbolo | Significado |
|---------|--|
| S | Revise esta oración; se encuentra sin sentido, confusa o incompleta. |
| ll | Revise este párrafo, puesto que está confuso: organización, estructura. |
| = | Revise la pertinencia lexical: Palabra o frase inapropiada. |
| ○ | Revise la ortografía, la transcripción o la acentuación de esta palabra. |
| P...ll | Revise este párrafo u oración: requiere el uso de puntuación. |
| PX | Revise este párrafo u oración: presenta uso no convencional de puntuación. |
| ↔ | Hace falta establecer conexión entre párrafos. |
| — | Oración sumamente larga; divídala. |
| | Divida el párrafo. Un párrafo debe desarrollar sólo una idea; éste desarrolló más de una. |
| § | Revise la progresión temática del texto globalmente, la concatenación de las ideas a lo largo del texto. El texto es una unidad de significación, por lo tanto, ordene lógicamente la información. |
| ↔ | Establezca conexión entre estas oraciones. |
| U | Revise la segmentación de esta construcción. |
| √ | Construcción excelente. |
| Δ | Escriba una introducción del texto o del párrafo. |
| BA | Buena argumentación. |
| Σ | Escriba un párrafo conclusivo o una oración conclusiva. |
| R | Revise las referencias documentales. |
| / | Separe estas palabras. |
| ○ | Revise concordancia o correspondencia entre las partes de la oración o las partes del texto. |
| + | Aspectos positivos del trabajo. |
| M | Aspectos mejorables del trabajo. |
| SS | Sugerencias. |
| SX | Revise la sintaxis de esta construcción. |
| ^ | Inserte palabra o frase, puesto que la construcción está incompleta. |
| [X] | Hay errores en este fragmento. Construcción, contenido, estructura. Rehacerlo. |
| ! | ¡Ponga más atención! Usted sabe que esta construcción está incorrecta. |
| ? | No entiendo. |
| AC | Amplie, revise o profundice el contenido en esta sección. |
| ll | Revise esta parte, ya que contiene información impertinente o irrelevante. |
| P?? | No se percibe, explícita o implícitamente el propósito o la tesis central del trabajo. |
| CH | Esta sección, párrafo u oración no muestra coherencia. |

LECTURAYVIDA
33

Figura 1. Codificación de símbolos. Fuente: Morales y Espinoza (2002, p. 33)

Finalmente (por cuestiones de espacio la lista no es exhaustiva), tenemos el uso de rúbricas que, si bien conllevan un valor o una calificación muchas veces, también se pueden utilizar solo para dar RC. Estas rúbricas cumplen el papel de guiar al estudiante en su revisión tanto de cuestiones de contenido y retóricas, como de gramática, ortografía y cuestiones tipográficas o de presentación. A continuación, mostramos un ejemplo, de elaboración propia, que se puede usar con pares:

Evaluación del borrador del ensayo entre pares

Nombre(s) del autor/a (s): _____

| Criterio | Descripción | Calificación |
|---|--|--------------------|
| Organización (estructura del ensayo). (20 puntos) | ¿Tiene introducción, desarrollo, conclusión? ¿Incluye referencias, portada, índice de contenidos | |
| Argumentos. (30 puntos) | ¿Son válidos? ¿Se provee evidencia (citas, ejemplos, estadísticas)? ¿Los argumentos son sólidos? | |
| Construcción de párrafos. (20 puntos). | ¿Tienen oración temática, oraciones de apoyo y cierre o transición? ¿Son claros, coherentes y cohesivos? | |
| Introducción (10 puntos). | ¿Presenta bien el tema, el problema, la tesis y los objetivos? | |
| Conclusión. (10 puntos). | ¿Tiene un cierre congruente con los objetivos y la tesis? | |
| Referencias (10 puntos). | ¿Sigue el formato APA tanto en el texto como en la lista de referencias? ¿Cumple el mínimo de 5? | |
| | | Total: /100 puntos |

Comentarios:

Figura 2. Rúbrica evaluación de ensayo. Elaboración propia.

Con el método directo, el docente hace las correcciones directamente en el escrito del aprendiz; los errores pueden ser de naturaleza diferente (gramaticales, ortográficos, discursivos, etc). Enseguida, presentamos un ejemplo de RC, el cual mezcla ambos métodos, diversas estrategias y usa la modalidad electrónica. En este extracto, de experiencia propia, podemos observar que la mayoría de las correcciones son de errores de lengua y ortográficos.

The image shows a digital writing interface. On the left, a text document is displayed with several lines of text. Red dashed lines connect specific words or phrases in the text to a sidebar on the right. The sidebar contains a list of revision comments, each starting with the word 'revisor'. The comments include: 'Femenino porque las personas.', 'Homologar el uso de la persona', '¡!!!!!!! Revisar un libro de.', 'Eliminado:', 'Eliminado:d', '08 de mayo de 2020 Por lo menos, deben saber que al final de una oración y párrafo va un punto.', 'Responder', 'Resolver', 'Eliminado:!', '¿!!!!!!!!', 'Con formato', and 'Si es un título, ¿Cómo se debe'. The text in the document includes phrases like 'Nos hemos perdido en nuestra propia zona de confort...', 'El humanismo sostiene una concepción de libertad...', and 'las humanidades en el siglo XXI'.

¿Qué implicaciones tenemos con estas formas de provisión de RC? Ambos, estudiantes y profesores necesitan capacitarse en su uso; familiarizarse y conocer las herramientas disponibles. Se necesitan compartir las formas de corrección y “hablar el mismo idioma” para que esta cumpla su función; es decir, en ocasiones, los docentes usan metalenguaje que los estudiantes desconocen y esto puede entorpecer el proceso. Es necesario familiarizarlos con este metalenguaje. También es importante atender las actitudes que puedan surgir con la RC y dinamizarlas de negativas a positivas. Quizás necesitemos cambiar de método o estrategia, o tal vez cambiar el agente de provisión de RC, la modalidad, etc. Dependiendo de nuestros objetivos, también debemos adecuar la manera de realizar la RC.

Conclusiones

En este ensayo, reflexionamos sobre el papel de la retroalimentación correctiva y sus implicaciones en la enseñanza/ aprendizaje de la escritura en educación superior. Para ello, se describieron tres dimensiones de la RC: qué se corrige, quién corrige y cómo corrige. Sugerimos que la retroalimentación correctiva en las clases de escritura ha sido desprovista de importancia debido al desconocimiento de su función y su uso, así como a las grandes implicaciones que emanan de su implementación.

Analizamos los cambios en la didáctica de la escritura académica: de un modelo tradicional a uno procesal y los grandes retos e implicaciones que no solo para los docentes sino también para los aprendices y para el sistema educativo mexicano en todos sus niveles. En cada dimensión analizada, se presentaban de manera recurrente los inconvenientes y retos para implementar una RC efectiva y eficaz en clases de escritura (tiempo, recursos, capacitación, rediseño curricular en los distintos niveles, etc.). De esta manera, se evidenciaron problemas que se deben atender por las diferentes instancias educativas del país y en los diferentes niveles; se debe trabajar colaborativamente para construir juntos aprendizajes articulados, sistemáticos, y efectivos en relación no solo con la RC en la escritura sino con todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la misma escritura.

Los docentes debemos pensar lo que podemos hacer desde nuestro espacio, en nuestra aula, en nuestra escuela, en nuestro nivel educativo, y cómo podemos vincularnos y colaborar para lograr en verdad escritores eficientes y, con ello, gente crítica y creativa. E, individualmente, debemos capacitarnos, actualizarnos y reflexionar sobre nuestra propia didáctica y sus resultados.

Referencias

- Álvarez, G., y Bassa, L. (2013). ICTs and collaborative learning: a case study of a class blog for improving the writing skills of pre-university students. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 5-19. doi:10.7238/rusc.v10i2.1740
- Álvarez, I., Espasa, A., y Guasch, T. (2012). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37(4), 387–400. doi:10.1080/03075079.2010.510182
- Bosio, I. V. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 18 (4), 737-769. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>
- Carlino, P. (Mayo de 2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Cano, L. G., Martínez, F. G. L. y Córdova, K. E. G. (2017). Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 7(14), 2-11.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26),321-327. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602605>
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18. Recuperado de: http://epi.sc.edu/ar/AS_4_files/Ellis,%202009.pdf
- Gómez Argüelles, L., Hernández Méndez, E., y Perales Escudero, M. D. (2019). Efl teachers' attitudes towards oral corrective feedback: A case study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 107-120. doi: <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.69508>.

- Hernández, E. y Reyes, M.R. (2012). Teachers' perceptions about oral corrective feedback and their practice in EFL classrooms. *PROFILE*, 14 (2), 63-75. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/34053>
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis?. *Tiempo de Educar*, 10(19),11-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/311113164002>
- Martín, G. G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num15/inves/martin_escritura_tesis.html
- Morales, O. y Espinoza, N. (2002). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, 5(16), 6-37. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Morales.pdf
- Núñez, J. A. (Coord.). (2016). *Escritura académica: de la teoría a la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).
- Ochoa, L. y Moreno, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 143-171. doi: 10.17227/rce.num76-5725
- Zárate, M, C. (2017). La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior. *Educación Superior*, 2(1),46-54. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100005&lng=es&tlng=es.

Historiografía y cine como instrumental didáctico para la carrera de Historia

Jorge Alberto Rivero Mora

Ana María del Socorro García García

Julieta Arcos Chigo

Resumen

En el terreno educativo y formativo de la Historia, como disciplina y como relato, hasta hace pocos años la Historiografía tenía un papel secundario al ser valorada solamente como un mero repositorio de información y no como un área constructora de conocimiento que podía interactuar críticamente con otros saberes. En esta dirección, el objetivo central del presente capítulo se dirige a examinar cómo desde la Historiografía se pueden atender múltiples valoraciones didácticas sobre el pasado y la representación narrativa del pretérito y no meramente atender el pasado desde un plano meramente descriptivo.

En este sentido, la vinculación que la Historiografía mantiene con otras disciplinas sociales, pero también con el arte, ha derivado que en los últimos años la cinematografía sea un importante insumo para aprehender la realidad histórica de un espacio y tiempo específicos y esta simbiosis ha ofrecido en las últimas décadas posibilidades didácticas muy amplias en el terreno educativo para la formación de los historiadores.

Por lo anterior, el orden de exposición del capítulo es el siguiente: se exploran diversos elementos de análisis propios de la disciplina con autores relevantes en este importante campo de estudio (que en las últimas décadas ha cobrado protagonismo) y que ha incentivado importantes debates en torno a la configuración narrativa ya sea en la constitución, aplicación y significado de un discurso específico (escriturístico o no); en las transformaciones narrativas; y finalmente se analizan los procesos de significación y constitución del conocimiento del pretérito que se pueden extraer de la cinematografía como una estrategia didáctica operativa.

Palabras clave: Historiografía, Cinematografía, Didáctica, Narrativa, Educación.

Introducción

Durante décadas, en el ámbito de la Historia y de las Ciencias Sociales en general, la noción de Historiografía tradicionalmente aludía a aquel saber secundario que se encargaba de la historia escrita, es decir de la escritura de la historia. Y es que en términos etimológicos la historiografía alude a lo antes descrito: a las formas particulares y variables en que el pretérito se construye en un texto –o en un conjunto de textos– y cuya intención es re- presentarlo, es decir, hacer presente a un acontecimiento que ya ha desaparecido.

Así, desde que la Historiografía se constituyó como disciplina científica a finales del siglo XX y durante una buena parte de dicha centuria se le dio un papel dependiente de la Historia, como un mero repositorio de información escriturística y no como una disciplina con múltiples formas de aprehensiones de la realidad más allá de las narrativas tradicionales del pretérito. Sin embargo, las rupturas propias de las modernidades múltiples estimularon que las narrativas se desplazaran hacia otros senderos y así, desde la segunda mitad del siglo pasado a la fecha, se edificaron nuevas problematizaciones, reflexiones y prácticas inter y multidisciplinares en la construcción del conocimiento histórico.

En este derrotero, la Historiografía sucintamente puede definirse como un saber qué hace de la historicidad su rasgo central al estudiar las diversas maneras en la que los sujetos analizan y ponderan la construcción del saber histórico. Y en esta dirección la historicidad se direcciona a la posibilidad, condición y necesidad para la constitución de lo histórico (historia, historias e historiografía) con base en una tensión entre por lo menos dos tiempos: el presente y cualquier modalidad del pasado. Apoyados en la historicidad, los conceptos referenciales no son fijos sino que se mueven junto con el sujeto, lo cual quiere decir que para la historiografía la problemática que se plantea es la historicidad de las propias representaciones y su capacidad de transformarse se expresa en procesos de relectura, interpretación y resignificación. (Pappe y Luna, 2000, p. 68).

El campo de estudio de la historiografía

La Historiografía entonces vincula fragmentos específicos del pasado, pero desde el presente que los sujetos viven y con la intención de proyectarlos con el futuro que se espera, anhela e incluso se teme. Si bien en la Historia se pueden distinguir múltiples

aspectos, existen dos elementos claves en su configuración: por una parte, el campo de los hechos, de lo factual o de los sucesos que ocurren en el mundo perceptible y exterior al sujeto que los observa e interpreta, y por otro lado, destacan los ámbitos de la representación y de la narratividad con las que el sujeto aprehende ese pasado, como puede ser la cinematografía y los discursos que emanan de ella. (Jerónimo, 2017, p. 7).

Así entonces, la historia en su dimensión narrativa alude a una selección de vestigios o huellas de los hechos del pasado, en tanto que es un relato o una representación que se construye en el presente, a partir de la intencionalidad, intereses, subjetividad y prejuicios del observador que lo piensa y elabora. Esta distinción entre la realidad fáctica del pasado y su representación, la hizo hace cuatro décadas el historiador Carlos Pereyra, en el ahora célebre libro colectivo *¿Historia Para qué?*, al aseverar que hay dos tipos de historia, la que se vive (o se hace) y la historia que se escribe (o se representa), siendo esta última “una apropiación cognoscitiva del pasado” (Pereyra, 1980, p. 14).

Hoy en día en las discusiones más recientes sobre lo que la Historiografía representa, queda claro que la Historiografía actual ha adquirido nuevos significados y matices que la han convertido en un saber con numerosas vetas de análisis por explorar, por ejemplo, en términos teóricos, se pueden examinar varios niveles que se distinguen entre sí, como abordaje, como formas de conocimiento y como problematización del mismo:

- a) Hechos del pasado
- b) Hechos históricos
- c) Historia como conocimiento
- d) Historia como relato

En este orden de ideas los niveles antes citados intervienen en el quehacer histórico de un historiador, pero sobre todo del historiador actual, que se desenvuelve y ejerce su quehacer con notables diferencias de su homólogo de décadas pasadas; es decir, ahora el historiador desarrolla su labor como un observador más incluyente, con mayores recursos tecnológicos, con más información e incluso sobreinformación, con abordajes multi e interdisciplinarios más profundos.

En un contexto en que sobresale la adjetivación de la historia, por citar un ejemplo Peter Burke (2005) y la Historia cultural, o por espacios socioculturales y políticos que desprenden historias nacionales, locales, regionales y la transformación de estas en épocas de globalización y mundialización, se advierten nuevas posibilidades de abordajes que alientan interrogantes sobre cómo resolver y debatir desde el terreno historiográfico interrogantes: ¿Cómo se da el conocimiento histórico actual? ¿Cómo comprender y por qué es relevante dicho conocimiento histórico en su gran complejidad? ¿Cómo extraer conocimiento con estrategias didácticas desde el arte en general, o desde la cinematografía en particular?

Y es que desde el momento en el que se hacen estas diferencias y se buscan formas de sistematización de la configuración y representación narrativa del pasado sociohistórico, en el que el discurso escriturístico tradicional ahora también se acompaña de narrativas visuales como las imágenes fijas (fotografía, pintura, monumentos), e imágenes en movimiento (cinematografía, video, nuevas tecnologías) necesariamente se alienta a la reflexión acerca de lo que se puede hacer en el plano de lo histórico desde la Historiografía, desde la tradición disciplinaria y extradisciplinaria (inter, trans, multi) y también desde la teoría.

Con base en lo anterior, se debe ahondar en el tema de la configuración narrativa del pasado sociohistórico para exponer las transformaciones escriturísticas y temáticas de la disciplina con el paso de los años y también destacar a un cúmulo de elementos del análisis historiográfico: los límites disciplinarios de saberes que tienen en el relato y la narrativa (como la Historia, la Historiografía y el Arte); sus anclajes con las modernidades múltiples, las nuevas narrativas y representaciones de la historia (imágenes fijas y en movimiento), los debates de la verdad y objetividad en la escritura; la hermenéutica¹³.

2. Las nuevas narrativas históricas

Para la segunda mitad del siglo XX la otrora confianza cientificista de las corrientes positivista e historicista, que defendían los postulados de la modernidad a favor de la ciencia – tal como propusiera en el siglo XIX Leopold Von Ranke– que aspiraban a la

¹³ Carlos Mendiola advierte que la verdad subraya un hondo compromiso moral: “La verdad histórica no solo tiene sentido por lo que dice, sino también por la manera en que lo dice y en lugar que lo dice. Por eso el discurso histórico muestra que la verdad requiere reflexión” (Mendiola, 2000, pp. 389-400).

recuperación objetiva del pretérito comenzó a difuminarse frente a la certeza que la Historia es un constructo social producto de un lugar de observación y enunciación particular del sujeto que concibe el relato historiográfico (que está determinado por su cultura, su posición económica, su formación educativa, su estamento social y/o su postura ideológica) y de una práctica discursiva específica. (Jerónimo, 2017. p. 11).

Este método científico, muy ligado al cartesianismo y al uso de la razón ilustrada que auguraba un futuro de expectativas halagüeñas, defendía la idea que sólo la mirada aséptica del historiador, en tanto sujeto imparcial que conoce el pasado sociohistórico y que entiende su razón de ser en el manejo y dominio de fuentes objetivas, como los archivos, era capaz de hallar en dichos registros el objeto que estaba a la espera de ser hallado.

Sin embargo en la primera mitad del siglo XX, el horror, la barbarie y la sinrazón de las guerras mundiales, materializaron la ruptura de los paradigmas de la modernidad que abrigaban un horizonte de expectativas favorecedor para el ser humano, por lo que desde las primeras décadas del siglo XX, como respuesta a esta lógica destructiva desde diferentes horizontes culturales, artísticos y académicos, se edificaron variadas respuestas para cuestionar y denunciar el derrotero de fracaso de los “avances” que la tecnología, la técnica, el orden y el progreso, supuestamente traerían al mundo.

Así, por ejemplo, desde los extensos terrenos del arte (literatura, música, pintura, cinematografía, etcétera), tanto las escuelas de vanguardia y sus expresiones, como un cúmulo de disciplinas sociales (historia, sociología, filosofía, antropología, etcétera), desde sus particulares lecturas, dieron cuenta de una realidad compleja, dolorosa y devastadora y con ello enfatizaron el irreversible fracaso de los ideales de la modernidad.

En este convulso escenario, la Historia tuvo un parteaguas a partir de la gestación de la revista francesa *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, en 1929, y cuyos principales representantes, Marc Bloch, Lucien Febvre y Fernand Braudel ampliaron al máximo el horizonte de la Historia, al incorporar metodologías de otros saberes desde un enfoque multidisciplinario y de esta manera, examinaron antiguos e inéditos temas, pero desde innovadoras y dialógicas perspectivas de análisis.+

La revista *Annales* fue una publicación nodal para la gestación de nuevos modos de interpretar el pasado, ya no visto solamente como una temporalidad pretérita fija, sino en conjunción y tensión con los tiempos del presente y del futuro, es decir, desde lo que hoy en día desde el terreno de la Historiografía aludimos como historicidad. Así, gracias a la revista *Annales* surgieron nuevas vertientes de aprehensión de la realidad en la que ésta será vista de manera evanescente, fragmentaria, multifacética y polisémica.

De esta manera, a partir de la segunda mitad del siglo XX se alentaron formas alternas a la narrativa tradicional que prevalecía y se buscó que las prácticas escriturísticas tuvieran también como referente a los actores ordinarios, a seres comunes y corrientes. Las narrativas resultantes que concibieron distintas adjetivaciones de la Historia (De abajo, Estructuralista, Microhistoria, Mentalidades e Historia cultural) y se distinguieron de las narrativas tradicionales por abrirse a nuevos espacios, fuentes y testimonios para profundizar en los debates y acercarse a la antropología, al análisis literario y al psicoanálisis. (Pappe y Olvera, 2018). Surgieron entonces nuevos tipos de “Historias”; es decir, nuevos relatos y narrativas lo que en términos de Beatriz Sarlo se denominó “giro lingüístico” en los años setenta) y/o “giro subjetivo”, en los ochenta (Sarlo, 2012).

Autores de la talla de Hans-Georg Gadamer (1987), Hayden White (1992), Peter Burke (2005), Roger Chartier (1992), Michel de Certeau (1996) o Reinhart Koselleck (1993), señalaron la imposibilidad de conocer la realidad pasada de manera total y objetiva como se pretendía décadas atrás, en razón de que el historiador no puede separarse de su propia historicidad como observador. Así, para estos autores los vestigios históricos, en términos estrictos, no son el pasado en sí, sino los textos culturales producidos dentro de una espacialidad y temporalidad específicas.

Por lo tanto como señala el historiador Saúl Jerónimo, las fuentes de información que anteriormente no se tomaban mucho en cuenta como los mapas, fotografías, cartas, libros, periódicos, películas y otras grafías, ahora son instrumentos que se inscriben en una práctica y están contruidos a partir de necesidades específicas, al igual que las obras históricas lo que en términos de Michel De Certeau denominó el lugar social de su producción, es decir la institución del saber o el marco político, social y económico que demanda y hace posible la fabricación de un objeto, el desarrollo de una tecnología, la

creación de una representación visual o la formulación de un discurso. (Jerónimo, 2017, p. 11).

Esa recuperación de la configuración narrativa del pasado alentó a los estudiosos de disciplinas históricas, sociales y humanísticas a que reflexionaran por cuestiones teóricas, filosóficas y metodológicas a las que en décadas pasadas se les había prestado poco interés. Precisamente en la escritura de lo histórico, en esta puesta en escena de nuevas narrativas existe una contradicción intrínseca: Si la escritura pretende retener y transmitir lo que la memoria difícilmente puede hacer, precisamente en lo histórico no lo logra porque lleva a lo largo del proceso tanto lo retenido como lo que se busca reabrir en la transmisión (una nueva vuelta de interpretación en el proceso de lectura y recepción).

Para evitar esta contradicción en la enseñanza, históricamente se ha recurrido a los catecismos, a los libros canónicos, a los libros de texto o a la historia oficial. Sin embargo, se escribe historia para constituir, retener y transmitir el conocimiento sobre el pasado, y se escribe porque la escritura se debe abrir a la reflexión, al cuestionamiento, en cada texto nuevo, dada la transformación de las coordenadas que la resignifican.

En este horizonte, el papel del Autor/Lector cobra relevancia en la textualidad, en los discursos, en la hermenéutica, en la recepción, en la historia efectual (Hans G. Gadamer, 1987). De esta manera, los debates historiográficos en torno a la configuración a la narrativa se pueden vincular: 1) con el tiempo (Paul Ricoeur, 1995,); 2) con estructuras (Hayden White, 1992); 3) con intenciones (hermenéutica). Y como señala puntualmente, Luis Vergara (1995), estos debates se pueden relacionar con los siguientes problemas teóricos historiográficos, tanto clásicos como actuales.

- a) Verdad en la historia
- b) Retórica e historia
- c) La forma del discurso histórico
- d) La posibilidad de “discursos” históricos no lingüísticos
- e) Ética, moral y narración
- f) Explicación, interpretación y representación. (Vergara, ,1995 pp. 211-244)

Se abren entonces importantes debates en los que no se ahondará pero que alientan a la reflexión sobre la narración como forma de explicación y sobre la temporalidad y la

experiencia en la historia, lo cual abriría camino a las decisivas aportaciones de Hayden White (1992) y Paul Ricoeur (1995); desde la narrativa histórica como problema teórico y como práctica discursiva se ha discutido a lo largo del último medio siglo, desde muy diversos ángulos¹⁴.

3. Historia y cinematografía: La necesaria convergencia

La cinematografía como objeto de estudio y como narrativa visual proporciona a los campos de estudios de la Historia e Historiografía, múltiples posibilidades de análisis que este tipo de representaciones ofrecen en relación con el contexto de una particular época histórica y desde un espacio específico. En este sentido, al asumirse como un medio de comunicación de carácter lúdico y accesible, la cinematografía pareciera que solamente es un divertimento de las sociedades modernas. Sin embargo, en las últimas décadas el llamado séptimo arte se ha convertido en un interesante instrumental didáctico en distintas carreras (Historia, Sociología, Pedagogía, Antropología, etcétera) para aprehender a la realidad histórica y construir conocimiento.

En este sentido, más allá de actividades extracurriculares, son cada vez más las universidades que aprecian en sus programas de estudios la incorporación de la cinematografía como una estrategia didáctica funcional para el desarrollo escolar de sus educandos, y también es más alto el número de profesores que se despojan de sus prejuicios formativos tradicionales para insertar en sus clases reflexiones grupales a partir de los contenidos que se pueden extraer de importantes filmes que alientan la construcción de conocimiento.

Ahondando en lo anterior, acorde a las prácticas de los jóvenes de hoy en día, los profesores de distintos niveles educativos, de manera más amplia se apoyan en las narrativas visuales y las utilizan didácticamente como un espacio de reflexión y de interlocución con sus alumnos. La historiografía, en tanto disciplina que se encarga de escudriñar el pasado histórico en sus diversas dimensiones, edifica puentes entre los distintos saberes para examinar y ponderar la realidad de un momento histórico

¹⁴ Véase respectivamente Metahistoria. La imaginación histórica de la Europa del siglo XIX, de Hayden White, así como los tres volúmenes de Tiempo y narración de Paul Ricoeur respectivamente)

determinado y construye estrategia de conocimiento a través de una perspectiva multidisciplinaria plural e incluyente (Historia, Literatura, Antropología, o Sociología).

Precisamente, un enfoque que puede desarrollarse dentro de la historiografía, se circunscribe en el ámbito cultural cuyos temas generan una línea de investigación ubicada en la historiografía cultural en la que pueden analizarse acontecimientos, actores e imaginarios sociales y examinar a un fragmento de la vasta realidad sociocultural de una época que puede ser representada desde diversos discursos o narraciones.

Ahora bien, esta perspectiva de ruptura de las maneras tradicionales de aprehender el pasado con estrategias didácticas desde la cinematografía, plantean la necesidad de enseñar al alumno a examinar dichas grafías y vincularlas a los objetivos de la materia o asignatura que se esté cursando. En esta dirección, existen diferentes maneras de ponderar los discursos fílmicos: desde los planos lúdico y académico y existen expertos en el tema como Aurelio de los Reyes, Jorge Ayala Blanco o Emilio García Riera, quienes interpretan la cinematografía, desde su particular percepción de lo que este discurso debe irradiar en términos didácticos.

Sin embargo, más allá de estas ponderaciones, se afirma que la cinematografía, por su connotación multifacética, heterogénea y hoy en día evanescente, no puede examinarse desde una fórmula única o metodología totalizadora, como si ésta fuera la mejor opción para interpretar el cúmulo de significaciones que irradia un filme y sus elementos que la componen, sino que debe estar abierta a nuevos diálogos, interpretaciones y relecturas de lo que el cine puede detonar, como ha señalado el propio Aurelio de los Reyes (1987).

Por lo antes señalado, algunos investigadores como el propio De los Reyes o Lauro Zavala (2003) han señalado que si bien no hay una fórmula única para el análisis fílmico, sí se pueden tomar diversas estructuras semifijas de las cintas que nos ayudan a ponderar a este discurso visual desde dos importantes vetas que privilegia la historia cultural: 1) Como objeto (datos fijos que ofrece el filme); 2) como fuente (contenidos susceptible a interpretación, es decir, qué nos dice la película) o como ambos elementos.

En este orden de ideas cabe señalar además de la capacidad y talento fílmico de algún director consagrado o principiante, es importante remarcar que ningún director hace por sí

mismo, o aisladamente, una película sino que en este discurso participan importantes sujetos cuyas actividades son primordiales en la construcción de una cinta: productores que financian la película (con motivos artísticos, económicos o en ocasiones por caprichos personales), el director que plasma su posición artística y estilo fílmico en la cinta que construye; los actores protagónicos y de apoyo que representan la historia que da sentido a la película; el fotógrafo que dota al filme de un sentido de realidad al mundo que se concibe en la pantalla; la música que acompaña desde, complementa y amplifica el tono de las emociones verbales y visuales; o la ambientación que recrea fielmente o distorsiona el sentido de la realidad¹⁵.

3.1 Carteles y *stills* cinematográficos como estrategia didáctica

Con base en lo anterior, se puede considerar a la Historiografía como una sólida plataforma de reflexiones e ideas en torno al ámbito cinematográfico de la que se puede extraer muchas enseñanzas. De este modo, el análisis historiográfico implica no solamente el examen de huellas del pasado o representaciones del mismo, como las películas y sus personajes (imágenes en movimiento) sino también se puede vincular con otras gráficas complementarias como los carteles y *stills* cinematográficos (imágenes fijas) en tanto vestigios del pasado que pueden dotar de información y adicionar nuevos sentidos y es el observador quien construye conocimiento al reinterpretar esas representaciones desde su propio contexto y desde distintos saberes.

Si bien hasta hace unos años escaseaban los trabajos que se preocuparan por extraer información del pasado a través de las imágenes, con el paso de los años son cada vez más abundantes los proyectos de investigación que examinan, tanto a las imágenes estáticas (fotografía, cartel, *still*, caricatura) como las imágenes en movimiento (cine, televisión, documental y video), ya que este tipo de discursos inciden en el conocimiento de la sociedad de una época y también en la gestación de imaginarios.

Precisamente, los carteles cinematográficos creados ex profeso para la difusión de dicho espectáculo, son una de las primeras y más tradicionales formas de acercarse al llamado

¹⁵ Véase Rivero, 2012.

séptimo arte. Y no obstante el extraordinario alcance que ofrecen las nuevas tecnologías (especialmente Internet o los programas de animación electrónica), los carteles impresos se mantienen todavía como un eficaz medio para persuadir al público y como una interesante fuente con múltiples lecturas historiográficas.

En este sentido, y teniendo como base los cimientos de la Historiografía crítica resulta de interés poner énfasis en la relación comunicativa de los carteles y stills cinematográficos como discursos que adicionan sentido al filme al que hacen alusión; asimismo, observar cómo éste se desplaza de un acto de entretenimiento para con su público, hacia una interesante oportunidad de recuperar y evaluar la historia de la sociedad en el momento en que fueron elaboradas las cintas, es decir, lo que en términos de Hans Georg Gadamer, denominó como historia de tipo efectual: un tipo de historia en que importa por igual tanto el efecto de la obra, al momento de ser interpretada, como la obra en sí misma.

De igual manera, con este tipo de fuentes interesa también, en palabras del antropólogo Clifford Geertz (1992), a trabajar en la densa urdimbre de significados, en “las tramas de significación” que irradiaron los distintos discursos que convergieron y que no necesariamente se anteponen en las narrativas de este tipo de fuentes, es decir se puede observar a esa urdimbre y dar una explicación a los diferentes tipos de representaciones que los carteles y los *stills* cinematográficos pueden aportar a la película que describen pero que también resignifican.

Por lo antes descrito, desde el extenso horizonte de enunciación de la Historia e Historiografía, como estrategia didáctica con los alumnos, el cartel y *still* cinematográficos son interesantes referentes fílmicos que desdoblan múltiples sentidos al integrar los trabajos de destacados artistas (fotógrafos, pintores o caricaturistas) como Manuel Álvarez Bravo, Josep Renau, Ernesto García Cabral, Luis Márquez Romay, José Clemente Orozco o Andrés Audifredd; como fuentes relevantes en los campos de estudios histórico, historiográfico, antropológico y/o semiológico; y a través del análisis de distintos elementos de disección: género, formato, discurso, emisión y recepción de los mismos y su importancia en la gestación de imaginarios en un espacio y tiempo específicos.

En este sentido, didácticamente los alumnos desde un ejercicio hermenéutico podrán ahondar en la “gramática” o “sintaxis visual” que los carteles y stills fílmicos

proporcionan y de esta manera explorar los procesos de producción de sentidos, así como las estructuras simbólicas suscitadas por dichos discursos visuales. Por lo tanto, en dicha adición de sentidos que los carteles y *stills* fílmicos ofrecen, los alumnos pueden percibir los contenidos de las películas y al universo de representaciones que éstas pueden proyectar, sino también lo que estas gráficas expresan desde aspectos técnicos, retóricos y hasta propagandísticos, propios de la segunda mitad del siglo XX.

En este sentido, de manera didáctica se puede trabajar con los alumnos de determinada asignatura –cuyas temporalidades se asocien a la trama cronológica de una película determinada- con el formato de Seminario, en el que se dé una parte expositiva por el profesor o profesora y de ahí se fomente un debate amplio, propositivo y plural con los participantes del curso en torno a los contenidos de las lecturas seleccionadas que se vinculen con la filmografía elegida.

Para ello resulta necesario que para el mejor aprovechamiento de un curso con estrategias didácticas propias de la cinematografía o discursos derivados de ella (como los carteles publicitarios o los *stills*) los integrantes del curso tengan un manejo de conceptos y acepciones propias del análisis historiográfico de discursos visuales y para ello es necesario que realicen también lecturas teóricas que les faciliten el análisis.

En este derrotero, una vez que se establezca dicho diálogo con los integrantes del curso sobre cómo los *stills* y los carteles fílmicos redimensionan el discurso cinematográfico emanado de un filme en específico de los elementos técnicos y de contenidos de algunos carteles y *stills* examinados, se puede hacer una sesión de preguntas y respuestas y desde luego vinculaciones, diálogos y debates con los contenidos de la carrera en general y de la asignatura de manera particular.

Lo anterior, es un ejemplo de la versatilidad que puede llevarse al aula, en suma el cine es entendido como una valiosa herramienta para formar para la vida y representa un espacio sumamente valiosos para la educación ya que a partir de ello se pueden construir espacios formativos para aprender los cambios en los espacios sociales, institucionales y además es posible dejar patente las diferencias entre valores, culturas, comunicación, diversidad, multiculturalidad que da como resultado un aprendizaje integrador, construyendo puentes entre la formación y la vida.

Conclusiones

Si bien en el extenso campo de estudios de la Historia y de la Historiografía se pueden cuestionar de manera constante los referentes, las condiciones y posibilidades sobre el conocimiento que se construye (es decir la historicidad misma) que implica problematizar los pasados en función de diversas narrativas –escriturísticas o visuales- (discursos, representaciones, modelos, teorías, e interpretaciones); también se puede examinar qué tipo de problemas y tópicos se consideran como explicativos y representativos en los análisis de lo histórico y por ello, observar sus derivaciones discursivas como las representaciones fílmicas desde una postura didáctica resulta una tarea estimulante

Así, en los campos cognoscitivos de la Historia, se puede otorgar protagonismo a la Historiografía (con sus particulares, debates, autores, metodologías y conceptos) enriquece en demasía no solamente a dichas disciplinas per se, sino también a las diversas maneras de representar e interpretar la realidad, ya que estas disciplinas en permanente diálogo con expresiones artísticas como la cinematografía abren un horizonte amplio de posibilidades didácticas sobre el pasado y es por ello que este tipo de representaciones narrativas, trascienden lo meramente descriptivo, con lo analítico y crítico.

Así al cavilar sobre categorías vitales en todo estudio histórico-historiográfico que se apoya en la cinematografía como estrategia didáctica de interlocución pero también de conocimiento sobre la realidad pretérita o presente, éstas deben mantenerse abiertas a posturas críticas que enriquezcan su estudio y con ello la siempre necesaria reflexión. Por ello las diversas narrativas que conviven y se entrecruzan, además de las lecturas hermenéuticas de las mismas no son categorías contradictorias o desvinculadas entre sí: si bien son diferentes, la Historia, la Historiografía y la Cinematografía como soporte didáctico ofrecen importantes aportes en favor del conocimiento ya que son ámbitos convergentes y no excluyentes.

Comprender para interpretar, interpretar para poseer una realidad y las narraciones visuales que se extraen de la cinematografía se manifiestan como instrumentos didácticos y cognoscitivos de gran valía para las investigaciones de carácter histórico e historiográfico. Es decir, desde un plano didáctico, las narraciones visuales como los filmes en tanto instrumentos cognoscitivos permiten entender e interpretar el mundo que se

relata; alientan a definir las situaciones del mismo y puede construir identidades. De igual manera, dichas narraciones sirven para organizar conocimiento e información y examinarlas en un marco amplio y coherente que facilite la comprensión y explicación de la acción social.

Por lo tanto la articulación de la hermenéutica con las diversas narrativas (escriturísticas o visuales) expresan a su vez nuevas maneras de concebir formas sociales y culturales. De esta manera, el uso de narrativas visuales provenientes de la cinematografía en las disciplinas de la Historia e Historiografía, posee un carácter didáctico que estimula la reflexión y la construcción del conocimiento que pueden modificarse dependiendo del tiempo, el lugar y la posición que ocupen en el espacio social el intérprete, el narrador o el observador social. Sin embargo, hoy en día el uso didáctico de narrativas proveniente del arte como la cinematografía, complementa y enriquece el debate, la comprensión, la explicación y la interpretación de la realidad desde los debates que alientan las disciplinas histórica e historiográfica.

Para cerrar esta reflexión, es importante subrayar que la importancia de la cinematografía (y del arte en sí mismo) radica en vivirla, sentirla y disfrutarla, antes de interpretarla o forzarla al aterrizaje de una específica escuela de análisis. Ayer, hoy y siempre, más allá de los elementos técnicos que la componen o la proyección de sentidos que una película puede ofrecer, la cinematografía es una muy lúdica, didáctica e incluyente forma de reflexionar críticamente la realidad particular de una época, la cual es representada fílmicamente, desde múltiples criterios, abiertos al debate y a la problematización de ideas.

Referencias

- Berman, Marshall (1989) Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad, México, Siglo XXI.
- Burke, Peter, (2005), Formas de historia cultural, México, Alianza Editorial.
- Chartier, Roger (1992) El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación, Barcelona, Gedisa Editorial.
- De Certeau, Michel, (1996) La invención de lo cotidiano, México. Universidad Iberoamericana.
- De los Reyes, Aurelio (1987) Medio siglo de cine mexicano (1896-1947), México, Editorial Trillas.
- Gadamer, Hans Georg, (1987), Verdad y método, Salamanca, Editorial Sígueme, Vol. I, II.
- Geertz, Clifford, (1992), La Interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa.
- Jerónimo, Saúl (2017) “El campo de la Historiografía”, en Curso de inducción del Posgrado en Historiografía, UAM, México.
- Koselleck, Reinhart, (1993), Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos, Barcelona, Paidós.
- Mendiola, Carlos, (2000), “La historia como discurso crítico”, en José Ronzón y Saúl Jerónimo (coords.) Formatos, Géneros y discursos, México, UAM-A pp. 389-400.
- Pappe, Silvia y María Luna, (2000), Metodología I. Discursos, temporalidad y espacio en la historiografía crítica, UAM-A, México.
- Pappe, Silvia (2000) “¿La historia se puede escribir? (Itinerario y trayecto de una pregunta)”, en Saúl Jerónimo y José Ronzón (coords.) Formatos, géneros y discursos, Memoria del Segundo Encuentro de Historiografía, México, UAM-A.
- Pappe, Silvia y Margarita Olvera, (2018), Teoría II Principios dominantes, modernidades múltiples, escritura, narrativa, Cuaderno de trabajo, México, UAM-A.
- Pereyra, Carlos et al, (1980), ¿Historia para qué?, México, Siglo XXI.

- Ricoeur, Paul (1995) *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI. Ricoeur, Paul, (1999 a). *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós.
- Ricoeur, Paul, (1999 b) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI.
- Rivero, Jorge (2012) *Wachando a Tin Tan. Análisis historiográfico de un personaje fílmico (1944-1958)*, Tesis de Doctorado en Historiografía México, UAM-A, 2012.
- Sarlo, Beatriz (2012), *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, México, Siglo XXI.
- Vergara, Luis, (1995), "Historia, tiempo y relato en Paul Ricoeur", en *Historia y Grafía*, México, UIA, núm. 4,
- White, Hayden,(1992) *Metahistoria La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX/*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Závala, Lauro (2003) *Elementos del discurso cinematográfico*, Colección Libros de texto, México, UAM, Xochimilco.

Didáctica de la Historia y su construcción desde las Escuelas Normales. Una revisión.

Oscar Fernando López Meráz

Sonia Guadalupe García Ruiz

Resumen

El objetivo del capítulo es presentar una exploración de una buena parte de los trabajos publicados por profesores adscritos a escuelas normales mexicanas sobre la didáctica de la historia, en un periodo que va de 2017 a 2019. Para ello, se revisaron la memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del 2019, las memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (Conisen) de los años 2017, 2018, y 2019, así como los libros *Caminos en la Enseñanza de la Historia* (2017) y *Aportaciones a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales* (2019). Posicionados desde la necesidad de avanzar en estados del conocimiento y desde la investigación documental, se identifican cinco áreas en las que se puede ubicar la producción escrita señalada: la aplicación de recursos didácticos, la incorporación de elementos tecnológicos actuales, el complemento de la enseñanza con novedades metodológicas como las visitas a otros espacios extra-áulicos, la necesidad por asuntos reflexivos hacia planes y programas, y responder cómo se enseña historia en educación básica y durante la formación inicial normalista.

Palabras clave: Estado del conocimiento, Análisis documental, Interdiscurso normalista

Introducción

El estudio de la enseñanza de la Historia en México se inició desde el siglo XIX, entre sus interesados están: periodistas, pedagogos, historiadores y psicólogos, entre otros. De esta manera, la producción académica sobre la enseñanza de la Historia es una de las más abundantes de las Ciencias Sociales (Plá, 2012). Además, la Historia es una de las asignaturas de primaria y secundaria en la que más interés muestran los estudiantes.

De la misma manera, instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP) se han preocupado por ofrecer elementos teóricos y metodológicos, acompañados de saberes axiológicos, para la transmisión de una historia íntimamente relacionada con la identidad nacional. En el caso mexicano, la SEP se ha constituido como el pilar estatal que ha intentado guiar a los docentes, principalmente del nivel básico, en el fortalecimiento, para nuestro presente, de competencias históricas, a saber: ubicación en tiempo y espacio históricos, manejo de información histórica, y fortalecimiento de la conciencia histórica (SEP, 2018).

En cuanto al conocimiento histórico comunicado en el nivel básico, éste se caracterizó durante mucho tiempo por la memorización de lo que Luis González llamó “historia de bronce” (1998), y como accesorio complementario de un currículum educativo de enfoque técnico. Lo anterior, ha provocado el desarrollo de un enfoque didáctico tradicionalista, basado más en la transmisión oral y centrado en el profesorado como un expositor, la mejor de las veces, “sabio”.

Desde hace 30 años, aproximadamente, la enseñanza de la Historia en México ha sido considerada como un campo de reflexión e investigación. Entre los temas que han sido estudiados se encuentran los materiales didácticos, la escritura de la Historia, la formación docente y el sentido que se le da a la enseñanza de la historia. Pero aún predominan, según Plá (2012), acercamientos sin sólido fundamento empírico y más interesados en decir cómo se debe enseñar.

En este camino, es visible la breve participación de los formadores de docentes, y de los mismos profesores frente a grupo, en la socialización de sus experiencias, propuestas, investigaciones, y concepciones relacionadas con la enseñanza de la historia. Esto se puede explicar por varios motivos, pero uno de los más importantes es la lenta e incompleta incorporación a las actividades de investigación y divulgación en las instituciones normalistas, características esenciales de las Instituciones de Educación Superior¹⁶. Aunque esto se ha ido modificando, y hoy son más notorias las comunicaciones

¹⁶ Entre 1982 y 1985, las escuelas normales sumaron a su histórica actividad docente, acciones de investigación, evaluación y difusión de innovaciones educativas, al ser consideradas Instituciones de educación Superior

de los profesores que se desarrollan laboralmente en las escuelas normales, aún persisten importantes problemas para la difusión del conocimiento.

Como parte de una investigación mayor sobre la enseñanza de la historia, desarrollada en escuelas telesecundarias de Xalapa, Veracruz, en este capítulo se presenta un pequeño estudio exploratorio sobre el tema de la didáctica de esta disciplina. Su objetivo es identificar los intereses de los profesores normalistas acerca de la enseñanza de la Historia publicada en los últimos tres años. Del mismo modo, incluye: introducción, revisión de la literatura, metodología, resultados y conclusiones.

Metodología y Presentación de corpus

El acercamiento desarrollado aquí se basa en una revisión sistemática de textos académicos. Se decidió identificar documentos arbitrados que expresaran explícitamente la palabra didáctica en sus títulos o hubiera la intención de ese concepto en esa misma sección, fueran localizados en textos amplios, como memorias y libros colectivos y por tanto ser considerados significativos/representativos de la producción nacional, y se registrarán publicados entre 2017 y 2019.

De esta manera, se revisaron la memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del 2019, las memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (Conisen) de los años 2017, 2018, y 2019, así como los *libros Caminos en la Enseñanza de la Historia (2017) y Aportaciones a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (2019)*. No resulta innecesario recordar que nos posicionamos desde una mirada exploratoria, pero se toma en cuenta que la construcción del estado del conocimiento o estado del arte es un procedimiento de investigación documental, con límites geográficos y temporales, cuya finalidad es la construcción de un objeto de estudio, desde los abordajes teórico-metodológicos, las tendencias y los hallazgos de investigaciones relacionadas con una temática particular (Jiménez-Vásquez, 2014).

Además, es importante mencionar que nuestro “corpus” se concibió como una disposición articulada de documentos y punto de partida para el análisis dirigido a pensar el interdiscurso presente en un conjunto de discursos pronunciados como resultado de procesos de organización y distribución, a los que se han aplicado operaciones de

selección y recorte articuladas por la interrogante básica ya señalada (Aguilar, Glzman, Grondona y Haidar, 2014)

La selección de los trabajos académicos se realizó en dos fases: 1) búsqueda y selección sistemática de las contribuciones en las que participaran al menos un académico adscrito a una escuela normal, y 2) análisis e identificación de aspectos relevantes de las aportaciones relacionadas con la didáctica de la Historia en particular.

Con relación al primer punto, los documentos analizados están integrados por capítulos y ponencias. Los libros *Los caminos en la enseñanza de la Historia y Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*, ambos promovidos por la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH), están compuestos por 96 y 90 capítulos cada uno. En cuanto a las memorias, el Comie de 2019, en sus 18 áreas temáticas, reportó 1, 464 contribuciones, y el Conisen 190, 220, y 297 ponencias, en 2017, 2018, y 2019, en cinco, seis y siete líneas temáticas, respectivamente.

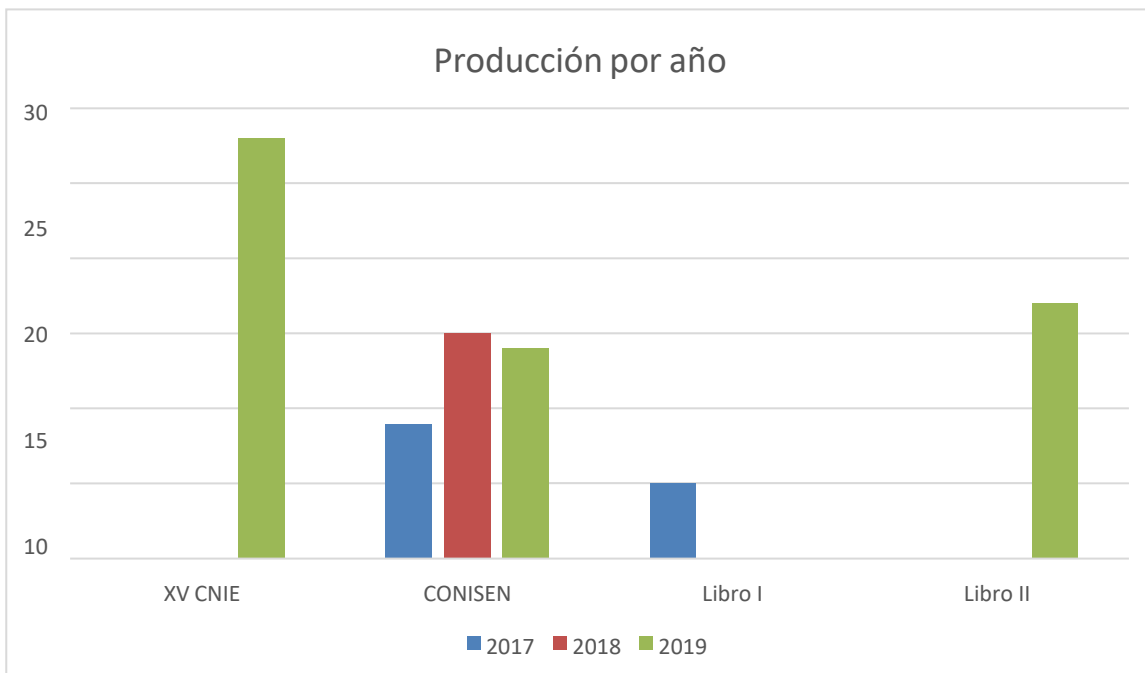
Tabla 1. Producción general de espacios académicos.

| Fuente | 2017 ¹⁷ | 2018 | 2019 | Total |
|--|--------------------|------|------|-------|
| XV CNIE | 0 | 0 | 1464 | 1464 |
| CONISEN | 190 | 220 | 297 | 707 |
| Libro Caminos en la Enseñanza de la Historia | 96 | 0 | 0 | 96 |
| Libro Aportaciones a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales | 0 | 0 | 90 | 90 |
| Ciencias Sociales (2019) | | | | |
| Total | 286 | 220 | 1851 | 2357 |

Fuente: Elaboración propia.

¹⁷ Sólo interésó analizar la producción del último Comie (2019).

Resulta claro que los profesores normalistas participan más activamente en el Conisen, como lo demuestra, por ejemplo, el primer congreso, donde de 190 textos registrados 181 fueron escritos por autores adscritos a escuelas normales. Asunto que no se repite en los otros escenarios, siendo el caso más destacado la aún modesta participación en el Comie, o la mínima presencia en el primer libro señalado, aportando sólo 5 capítulos de 96. Aquí los participantes normalistas procedieron de los estados de Puebla (2), Veracruz (1), Chiapas (1) y Zacatecas (1).



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, el número de intervenciones aumenta, pero no llega a ser ni el 20 por ciento del total, pues sumaron 17 (18.8%), de las cuales seis fueron presentadas por las escuelas normales de Monterrey ("Profr. Moisés Sáenz Garza" y "Miguel F. Martínez"), lo que podría explicarse porque el Congreso organizado por la REDDIEH, y del que saldrían los capítulos de los cuales se está hablando, tuvo como sede la capital regiomontana. Otras entidades representadas fueron: Ciudad de México (3), Veracruz (2), Durango, Hidalgo, Puebla, Zacatecas, Chiapas, y Estado de México. Si bien el número total de capítulos que integran este libro es menor con relación a su predecesor, se nota un aumento de la participación de docentes normalistas, pese a que un buen número lo aportó Nuevo León.

El punto dos permitió identificar las aportaciones didácticas, en general, y precisar la referente a la Historia, en particular. Iniciaremos con el Conisen. En 2017, el total de ponencias dedicadas al tema didáctico fueron nueve, y salvo en la línea temática 5 “Formación docente en el contexto internacional”, donde no hubo ninguna participación, en las otras sí hay registro de ella. Las líneas 1 “Innovación educativa en las escuelas normales”, 2 “Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales”, 3 “Análisis y perspectiva de la educación normal” registraron 2 contribuciones cada una, mientras que la 4 “Procesos de formación de formadores” sumó 3. Específicamente, sólo dos ponencias vinculan la Historia con la didáctica en algún sentido, y se ubican en dos líneas: la tres y la cuatro.

En 2018, aumentó la atención a la didáctica. De las seis líneas temáticas, en dos no hubo aportaciones: la 3 “Formación inicial en el marco del nuevo modelo educativo y de la educación obligatoria”, y la 6 “Formación docente en el contexto internacional”, pero en las otras cuatro sumaron 15, distribuidas de la siguiente manera: 1 “Innovación educativa en las escuelas normales” (7), 2 “Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales” (6), 4 “Proyectos educativos y comunidades de aprendizaje” (1), y 5 “Uso de las TIC en procesos formativos” (1). Respecto al binomio historia y didáctica, destaca la ausencia de éste, y el interés por las matemáticas (4), el pensamiento científico (3), y el inglés (2).

Conisen 2019 tuvo 14 ponencias con acercamientos didácticos. La línea 1 “Procesos de formación de formadores” tuvo 4, la 2 “Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales” 8, la 4 “Comunidades de aprendizaje en la educación intercultural” y la 7 “Prácticas docentes en educación inclusiva” 1 cada una, mientras que en las otras tres (3 “Modelos educativos de formación inicial docente”, 5 “Uso de las TIC en procesos formativos”, y 6 “Políticas educativas en el contexto internacional”) no hubo ninguna. Como sucedió en 2018, no hay ninguna aportación relacionada con la Historia y la didáctica, y en cambio hubo 5 ligadas a las matemáticas y la didáctica.

El caso del último Comie presenta las siguientes características. Hay 28 participaciones dedicadas a temas didácticos varios. De las 18 áreas temáticas, la mitad registró ponencias de este tipo. La 2 “Historia e historiografía de la educación” (4), la 3 “Investigación de la investigación educativa” (1), la 4 “Procesos de aprendizaje y educación

(4), la 5 “Currículo” (4), la 6 “Educación en campos disciplinares” (3), la 7 “Prácticas educativas en espacios escolares” (3), la 8 “Procesos de formación” (5), la 16 “Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación” (2), y la 18 “Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación” (2).

La selección de los trabajos sobre Didáctica fueron presentados por académicos de las siguientes escuelas normales: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (2), Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” (Zacatecas), Escuela Normal Superior del Valle de Toluca (Estado de México), Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (San Luis Potosí), Escuela Normal “Miguel F. Martínez” (Nuevo León), Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, y Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” (Aguascalientes). Por cuanto hace a la didáctica/enseñanza de la Historia, sólo hubo dos ponencias: “Análisis de imágenes como estrategia didáctica para el aprendizaje de la Historia”, cuyo autor está adscrito a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado de San Luis Potosí, y “La enseñanza de la Historia en educación primaria, una mirada desde la escuela normal”, siendo sus autoras de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”.

Los libros *Los caminos en la enseñanza de la Historia y Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales* presentaron la siguiente dinámica con relación a la didáctica y la Historia. En el primero, dos capítulos de cinco involucran directamente el tema didáctico: “Investigación sobre el uso del libro pop-up como medio para el reconocimiento de los aprendizajes esperados en la asignatura de Historia”, y “Los dispositivos móviles y la infografía como recurso didáctico en la práctica del DFI”, cuyas autoras forman parte de las plantillas de las Escuela Normal Superior del Estado de Puebla.

La participación más abundante de trabajos vinculados con la didáctica de la historia se registra en el segundo libro señalado. Aquí existen seis documentos, a saber: “Acercamiento a un archivo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la historia: la visita

al Archivo General de la Nación (AGN)", "Los edublog como herramientas para la enseñanza de la historia en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla", "El esquema Ishikawa como estrategia para reconocer la noción de multicausalidad", "Las redes sociales en el aprendizaje de asignaturas con enfoque histórico entre los estudiantes de la Escuela Normal Superior de México, estudio exploratorio", "La visita guiada como estrategia para el desarrollo del pensamiento histórico", "Enseñanza y desarrollo de un pensamiento histórico en la formación docente desde la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas". Estos trabajos fueron contruidos por profesores de la Escuela Normal Superior de México (2), Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza" (1), Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, Escuela Normal No. 3 de Toluca, y Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos".

Análisis de los documentos

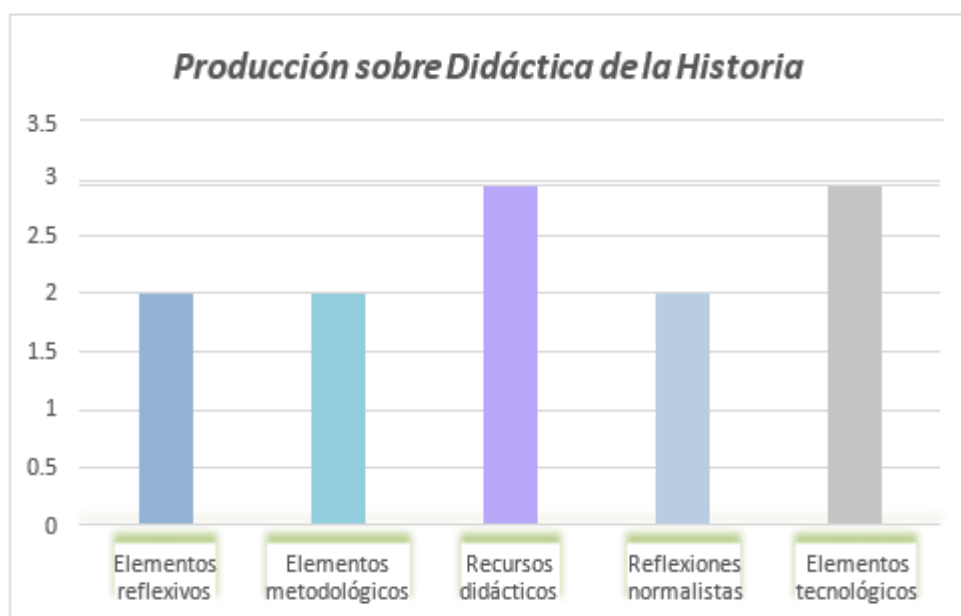
Los documentos identificados y considerados para el análisis suman 12 repartidos de la siguiente forma, de acuerdo con su procedencia: Comie (2), Conisen (2), *Los caminos en la enseñanza de la Historia* (2), y *Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales* (6). El análisis se hará, primero, siguiendo esa organización, y después se construirá conexiones intertextuales en el apartado de reflexiones finales.

Antes de seguir con el análisis, y continuando con la misma lógica, se presenta en la siguiente gráfica las cinco áreas en las que se puede ubicar la producción escrita por profesores que laboran en Escuelas Normales sobre la didáctica de la historia. Se puede apreciar que el cómo dar clases de Historia sigue siendo uno de los temas de mayor interés para estos profesores. Esto se sostiene por la aplicación de recursos didácticos¹⁸, la incorporación de elementos tecnológicos actuales¹⁹, y el complemento de la enseñanza

¹⁸ "Análisis de imágenes como estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia". "El esquema Ishikawa como estrategia para reconocer la noción de multicausalidad". "Investigación sobre el uso del libro pop-up como medio para el reconocimiento de los aprendizajes esperados en la asignatura de Historia".

¹⁹ "Los edublog como herramientas para la enseñanza de la historia en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla". "Las redes sociales en el aprendizaje de asignaturas con enfoque histórico entre los estudiantes de la escuela normal superior de México, estudio exploratorio". "Los dispositivos móviles y la infografía como recurso didáctico en la práctica del DFI".

con novedades metodológicas como las visitas a otros espacios extra-áulicos²⁰. Por otra parte, se puede identificar la necesidad por asuntos reflexivos en dos sentidos: hacia planes y programas, así como de propuestas metodológicas para la enseñanza de la historia²¹, y desde la propia Escuela Normal concentrándose en cómo se enseña historia en niveles básicos, y cómo se van desarrollando competencias históricas, como el pensamiento histórico, durante la formación inicial²².



Fuente: Elaboración propia.

De los trabajos seleccionados de la memoria del Comie se encontró que aún en sus diferencias fundamentales sobre el objeto de estudio, comparten la premisa de la necesidad de superar el enfoque de una docencia basada en la transmisión del conocimiento histórico. En el caso del estudio exploratorio “La enseñanza de la Historia en educación primaria, una mirada desde 0” “La visita guiada como estrategia para el

²⁰ “La visita guiada como estrategia para el desarrollo del pensamiento histórico”. “Acercamiento a un archivo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la historia: la visita al Archivo General de la Nación (AGN)”

²¹ “¿Qué historia enseñar? La educación histórica en la Licenciatura de Educación Primaria”. “Alcances y limitaciones de la educación histórica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros”

²² “La enseñanza de la Historia en educación primaria, una mirada desde la escuela normal”. “Enseñanza y desarrollo de un pensamiento histórico en la formación docente desde la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas”.

desarrollo del pensamiento histórico”. “Acercamiento a un archivo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la historia: la visita al Archivo General de la Nación (AGN) “la escuela normal” (Arévalo, Guzmán y Moya, 2019), el objetivo es conocer las distintas estrategias para el abordaje de la historia. En él participaron estudiantes normalistas que realizaban sus jornadas de observación de la práctica docente, quienes utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: un cuestionario y una guía de observación de la práctica, cuya muestra fue de 34 profesores. El objetivo era contrastar el cómo dicen los docentes que enseñan historia y el cómo realmente lo hacen; además, si la práctica real era congruente con los objetivos del Plan de Estudios de Educación Primaria 2011.

El trabajo refiere en múltiples ocasiones que los docentes, en su mayoría, no utilizan estrategias didácticas constructivistas ni los materiales sugeridos acordes con lo establecido en el plan de estudios 2011; sin embargo, no profundiza en la conceptualización de la didáctica o del tipo de conocimiento histórico que promueve el plan. De esta manera, se sigue presuponiendo la importancia de los materiales y las estrategias didácticas, así como la preponderancia de la enseñanza frente al aprendizaje. Con respecto a los materiales, los menos utilizados son los elementos audiovisuales y las líneas de tiempo. Los referentes teóricos utilizados son directamente los documentos oficiales, donde se reflejan los ideales de aprendizaje y enseñanza de la historia. Con ello, se establecieron las categorías para la observación de la práctica de los 34 docentes. En este caso, no se discuten los elementos esenciales de historia, educación histórica, estrategias constructivistas y aprendizaje significativo en el conocimiento de la historia.

La ponencia “Análisis de imágenes como estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia” (Tenorio, 2019), propone una estrategia para mejorar el aprendizaje de la historia en los alumnos de educación primaria, y, quizá, podría visualizarse una especie de mediación para que el alumno adquiera herramientas de aprendizaje más sofisticadas. Lo anterior a partir de una metodología de análisis de imágenes como documentos históricos relativamente autónomos. Este documento rescata los planteamientos curriculares de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012), en el cual se establece como objetivo una educación histórica, a partir de la aplicación de conceptos ordenadores

utilizados por los historiadores. De igual manera, indaga sobre el conocimiento, la conciencia y la educación histórica.

Por otro lado, el trabajo del Conisen “¿Qué historia enseñar? La educación histórica en la Licenciatura de Educación Primaria” (Díaz, 2017) es un estudio comparativo entre los enfoques de los cursos de historia de la Licenciatura en Educación Primaria, de los planes 1997 y el 2012. Su objetivo fue reconocer las fortalezas y las debilidades de los programas, la relevancia académica de la historia implícita en ambos, además del tipo de historia que es necesario impartir para que los egresados cuenten con una formación profesional, que responda a las necesidades actuales de los alumnos de Educación Primaria. Además, se plantea interrogantes sobre el plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación Primaria: si éste considera fundamental la enseñanza de la historia, ¿qué tipo de historia promueve?, si se encuentra vinculada con la que se enseña en las escuelas primarias, ¿cómo da respuestas a los intereses de los alumnos de este nivel?

La autora menciona la dificultad de establecer una definición única de la historia, pero toma distancia de la positivista e intenta conceptualizarla desde la perspectiva de Santisteban (2010) como “la ciencia que enseña a pensar” lo personal, lo familiar, la comunidad, etcétera, así como ayudar a responder otras de corte identitario: ¿Quiénes somos?, ¿Por qué somos así?, ¿Qué es lo que nos hace sentirnos mexicanos? Este acercamiento coloca a la historia en un sentido activo. Además, cita a Wineburg (2010) para afirmar que los alumnos deben ser detectives dedicados a la búsqueda de la verdad.

En el análisis, plantea la distancia entre la importancia de la enseñanza de la historia en Educación Básica expresada en el discurso oficial, y las condiciones reales durante la formación normalista. Para argumentar esto, por ejemplo, refiere que en el plan de estudios 2012 se disminuyeron las horas dedicadas a las asignaturas de historia, lo cual dificulta el cumplimiento de los programas, aunado al déficit de conocimiento histórico que arrastran los alumnos que ingresan a la normal y que resulta imposible resarcir en tan limitado tiempo. Ante esta situación, se sugieren ajustes curriculares, desarrollar espacios formativos donde se analicen los contenidos, así como un curso dedicado a resarcir las debilidades formativas de los estudiantes.

“Alcances y limitaciones de la educación histórica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros” (Monter, 2017), es un trabajo que presenta los hallazgos de instrumentos diagnósticos aplicados a alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2012, al inicio de los ciclos escolares 2015y 2016, para conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, así como sus percepciones sobre el aprendizaje de la historia tanto en su formación académica previa a la licenciatura como la recibida hasta el tercer semestre. Estuvo dirigido por los integrantes del Colegio de Educación Histórica de esa Normal, quienes además eran profesores de historia. Con los resultados se pretendía orientar a los docentes para elegir las formas de trabajo más pertinentes para el abordaje de la historia en la educación histórica de los estudiantes.

Los hallazgos muestran que la mayor parte de la población encuestada refiere que le agrada la historia, y que las actividades académicas más frecuentes desarrolladas en el tránsito escolar previo a la Normal fueron las lecturas de los textos, los cuestionarios, los glosarios, y las síntesis. Asimismo, se descubrió la preponderancia del enfoque memorístico. Estas características se manifiestan como un problema porque los futuros docentes pueden reproducir en su ejercicio profesional las mismas prácticas que constituyeron su formación histórica.

Frente al enfoque de una enseñanza de la historia tradicionalista, el autor insiste en la necesidad de que los estudiantes adquieran herramientas académicas para el análisis e investigación de fuentes, ya que con ellas se desarrollarían habilidades de pensamiento histórico. De igual manera, se destaca la necesidad de la reflexión epistemológica de la disciplina, basado en Pagés (2012), para que los docentes descubran la racionalidad detrás del currículo para tener elementos más eficaces de decisión en su práctica.

En el libro Los caminos de la enseñanza de la Historia, se identificaron dos capítulos que enlazan la didáctica con la historia. El primero, “Investigación sobre el uso del libro pop-up como medio para el reconocimiento de los aprendizajes esperados en la asignatura de Historia” (Mora, 2017) está interesado por aplicar la creatividad a la enseñanza de la historia como elemento esencial para combatir prácticas tradicionales. Se presenta como una investigación desarrollada con alumnos de secundaria, cuyo objetivo fue que estos reconocieran a la Historia como una materia en la que pudieran

desarrollar la imaginación y la originalidad y, a su vez, aplicarlas en cualquier ámbito de la vida cotidiana. También se le reconoce su utilidad para facilitar la adquisición y el manejo de la información.

Un elemento esencial del trabajo fue seguir los planes y los programas de estudio oficiales, así como contribuir en el logro de los aprendizajes esperados. Estos fueron los ejes sobre los cuales se construyó la estrategia didáctica, pero también se elaboró a partir de una guía de observación y un diario de clase. Estos registros facilitaron la identificación de características de los estudiantes, principalmente algunas de sus actividades preferidas, como recortar, dibujar y pegar. Teóricamente, la autora presenta algunas definiciones como las del libro pop-up, y planeación; sin embargo, nunca se conceptualiza estrategia didáctica, o la didáctica misma.

Metodológicamente, si bien es cierto se enuncia el trabajo colaborativo como estructurante de la participación de los discentes, no se presenta ni cómo se dio este ni alguna definición, y sólo se menciona que “las estrategias didácticas se desarrollan mediante secuencias y procedimientos o actividades elegidas” (p. 740). En cambio, sí se comunica que el ejercicio se desarrolló con líneas del tiempo, esquemas cronológicos, mapas conceptuales y mapas geográficos.

Además, se utilizó un tono expositivo: “Se le brinda al alumnado una explicación sobre las teorías que buscan explicar la población del continente americano [...]” (p. 741), y se solicitan acciones particulares a los alumnos como breves descripciones sobre los ambientes físicos, y se enuncia una organización por equipos. El logro de las competencias históricas no queda claramente visibilizado, ya que se reduce a citar lo que favorece la comprensión del tiempo y espacio histórico, y lo que permite al alumno el acercamiento hacia las fuentes históricas; en ambos casos, la única fuente de información son los documentos publicados por la SEP.

El segundo capítulo intitulado “Los dispositivos móviles y la infografía como recurso didáctico en la práctica del DFI” (Pérez, 2017) reconoce en el resumen la importancia de los recursos didácticos dentro de la práctica docente, e identifica a la infografía como un medio didáctico y tecnológico. Sin embargo, en el desarrollo no se presentan ejercicios reflexivos ni conceptualizaciones sobre la didáctica, recursos o medios didácticos. El ejercicio se posiciona como un proyecto innovador que combate las problemáticas de

aprendizaje que hay en historia, reconocidas como el pensamiento crítico y reflexivo, así como favorecer la retención y el manejo de información histórica.

Antes de iniciar, la autora se plantea los siguientes cuestionamientos: ¿Qué estrategias y habilidades conseguirán que los estudiantes aprendan, comprendan y se apasionen por la historia? ¿Qué método va a ayudarme a que los estudiantes sientan un gusto por la historia y aprendan a ser críticos con ella?, y llega a la conclusión, basada en su experiencia, de que los “recursos didácticos son muy importantes para la enseñanza de los contenidos, son esas estrategias las que logran que el alumno no solo se interese, sino también que ame la materia” (p. 858).

Como se observa, existe confusión entre lo que es un recurso y una estrategia didácticos. Además, va más allá, y afirma que los primeros pueden cambiar la percepción de que la historia es una asignatura aburrida, tediosa y muy difícil, además de poco útil para su vida, porque son el elemento que logra el aprendizaje (p. 858). Más adelante, pareciera que dilucidaría su noción sobre recurso didáctico porque se plantea las preguntas: “¿Qué es un recurso didáctico? ¿A qué se le llama recurso didáctico? ¿Cómo se utiliza? Y ¿Qué tipos existen?” (p. 860), pero sólo alcanza a reconocer la dualidad de este elemento al estar presente tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Por otra parte, al profesorado lo visualiza, basada en Bolaños (2015), como un mediador capaz de “generar un aprendizaje significativo en los alumnos, convirtiéndolos en aprendices independientes y autorregulados y siempre tratando que descubran por distintos medios el aprendizaje” (p. 860), lo que le ofrece mayor importancia al docente al ser el quien “organiza estrategias” para alcanzar un aprendizaje. Esta imagen se complementa con la descrita por la autora para el docente del siglo XXI: “[...] no es un simple técnico que aplica el conocimiento científico generado exactamente. El profesorado constituye el sector especializado de la comunidad educativa y actúa en 3 campos dentro de la estructura del sistema educativo: ejecutivo, instructivo y formativo”, y es el responsable de “hacerse cargo del aprendizaje del alumno a través de la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza (p. 861).”

Lo anterior no parece vincularse con la intención de la maestra de acercarse al “modelo científico realizado por María Montessori, y a la teoría de Ausubel” (p. 868), al lograr que los alumnos se hagan responsables de sus propios aprendizajes, socialicen el

conocimiento, y, afirma la docente, de esta manera también se cumplen con los “requisitos de cómo debe reformarse la educación, señalados por los planes y programas actuales” (p. 868).

Existe el interés por establecer una hilación teórica entre el concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el de infografía, para lo cual se usa a Garía y a Begoña, respectivamente y a quienes no registra en las referencias. Metodológicamente, el “proyecto” (sin decir qué es) se construyó después de observar a los alumnos, quienes se caracterizaron por tener un estilo de aprendizaje visual y kinestésico, y presentar algunas dificultades de atención y comprensión de forma auditiva e hiperactividad. Durante las sesiones, la normalista elaboró diversas actividades como crucigramas, mapas geográficos análisis de imágenes, mapas conceptuales, carteles infografías, collage, galerías, etcétera (p. 864).

Por último, el libro *Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales* contiene seis textos relacionados con la didáctica de la Historia. Destaca que dos capítulos tengan como centro a la visita como experiencia formativa. Una de ellas tuvo lugar en el Archivo General de la Nación (AGN) y la otra en el Museo Nacional de Historia “Castillo de Chapultepec”, ambos ubicados en la Ciudad de México. Ambos son experiencias desarrolladas con alumnos normalistas que estudian tres planes distintos (1999, 2012, y 2018), y las licenciaturas son en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, en Educación Preescolar, y en la enseñanza-aprendizaje de la historia, respectivamente.

El primer capítulo “Acercamiento a un archivo como estrategia didáctica para la enseñanza- aprendizaje de la historia: la visita al Archivo General de la Nación (AGN)” (Orlando, 2019) se posiciona como una “técnica didáctica” (p. 751), pero su autor no la define y sólo llega a decir que también puede ser reconocida como una “práctica de estudio”, la cual tampoco es desarrollada conceptualmente; además, espera que los “estudiantes normalistas entren en contacto con este *recurso* y lo apliquen dentro de su labor magisterial” (p. 751, énfasis nuestro). Parece existe una confusión en cómo puede ser utilizado ese “acercamiento”, al que, sin embargo, no tarda en reconocer como un “modelo” flexible en el que no quepa la improvisación.

La última idea es importante no sólo porque sigue sumando nociones sin definir, sino porque está implícita la acción de planear, pues evita “las improvisaciones y las dudas,

que siempre producen mal efecto” (p. 752). No tarda en reconocer, también, la necesidad de considerar lo que llama “aspectos técnico-pedagógicos” considerando como tales: “las características del grupo y de los estudiantes, los contenidos y el avance del programa, los propósitos, la metodología de trabajo, el tiempo disponible y los criterios de evaluación”.

Llama la atención, sin embargo, que estos elementos no se presentan descritos en la propuesta de la visita y se dedique más atención a asuntos logísticos y de descripción del AGN. También es relevante la aspiración de que los estudiantes, además de Historia, aprendan actividades técnico-pedagógicas y administrativas que puedan ser aplicadas en su futura labor magisterial. Es decir, existe el objetivo de trascendencia, y de alcanzar un aprendizaje significativo, como lo demuestra no limitar la acción de aprender a solo la visita.

Por su parte, el segundo trabajo: “La visita guiada como estrategia para el desarrollo del pensamiento histórico” (Mondragón, Rodríguez, Aguilar, 2019) se presenta con una metodología clara basada en el manejo de fuentes primarias y secundarias articuladas por conceptos organizadores de primer y segundo orden, una propuesta desarrollada por Arteaga y Camargo (2012). Durante el desarrollo del trabajo, se manifiesta una conjunción entre la preparación de los estudiantes normalistas antes de visitar al museo y la experiencia de estar en contacto con las piezas ahí presentes. Esas acciones logran el desarrollo de algunas competencias como la investigación y la socialización de la experiencia.

De manera paralela, destaca el interés por el desarrollo del pensamiento histórico, a partir de “procesos de reflexión históricos para abrir posibilidades de análisis sobre la forma en que nuestras sociedades y nuestro carácter se forma” (p. 204). Aquí se aprecia un distanciamiento claro con la didáctica tradicional basada no sólo en la transmisión de temas distantes a la vida de los alumnos, sino alejada de su experiencia.

Como suele suceder con trabajos de estos autores adscritos a escuelas normales, se manifiesta como un punto importante atender documentos oficiales. En este caso, se citan las orientaciones curriculares del Plan de Estudios 2012 para mencionar los tres enfoques curriculares propuestos: “el enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular”. Ante estas opciones, se decide por la primera de la que afirma: “establece, como referente principal, la concepción

constructivista y sociocultural del aprendizaje, la mediación pedagógica como acción estudiante-docente y con un carácter situado” (p. 204).

Reconoce como núcleo central el desarrollo de situaciones didácticas el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo, entre otros, y se apoya en Díaz Barriga (2006) para afirmar “el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (p. 240). A partir de ellos, justifica la “estrategia” de la visita guiada que se propone desde este enfoque teórico.

Aquí existen algunos problemas, pues no se aclara qué es una situación didáctica, y agrega confusión al equivalerla a una “estrategia”. El autor, pedagógicamente, parece ubicarse como autor de un proyecto educativo, pero no queda claro porque no lo define ni reconstruye su elaboración. Sí hay, en cambio, hincapié en la importancia de la planeación para trascender la experiencia de la visita, en la que destaca la importancia del conocimiento histórico del docente organizador.

Hay otros dos textos vinculados entre sí por su interés en desarrollar competencias históricas como la multicausalidad y el pensamiento histórico, aunque sus sujetos de incidencia son diferentes: alumnos de secundaria y de una escuela normal. Para el primer caso, el capítulo “El esquema Ishikawa como estrategia para reconocer la noción de multicausalidad” (Coronado, 2019) presenta parte de una investigación desarrollada durante una maestría, y se concentra en el uso del esquema Ishikawa como estrategia para alcanzar el objetivo. La actividad se desarrolló siguiendo un tema establecido por el programa de estudio 2011, y se usó la guía para el maestro de la asignatura. La problemática identificada fue la dificultad para reconocer las diferentes causas y consecuencias que producen los principales procesos históricos, y la meta fue alcanzar el aprendizaje establecido en el programa 2011, a saber: [el alumno] Explica las consecuencias sociales y económicas de la Revolución Industrial.

En cuanto al enfoque didáctico, se sigue, de nuevo, con lo establecido por la SEP. De esta manera se indica la intención de evitar la memorización innecesaria, el desarrollo del análisis de la información, así como lograr un conocimiento histórico que integre los cuatro ámbitos señalado por los programas de historia: económico, cultural, social y político (p. 298). Así, la SEP (2011) indica la aspiración de que el alumno alcance la

comprensión, con ayuda del profesor, de una historia total (“que tome en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes”, p. 15), que recuerda la aspiración de Fernand Braudel, máximo exponente de la “segunda generación” de la escuela de los Annales.

Por otra parte, si bien se identifica como objetivo la multicausalidad, ésta parece desconectada de las otras relaciones que el propósito de la Historia para Secundaria (2011) establece: “Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado- presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial” SEP (2011, p. 14). Didácticamente, no existe alguna definición de estrategia didáctica, pero sí la mención de apoyarse en Montanero y Carretero para justificar el aumento de la complejidad en las actividades. La redacción está basada en el desarrollo de una propuesta didáctica, que tampoco es definida, acción por acción, en la que se deja ver cómo el profesor es el sujeto que decide qué hacer y cómo lograr.

En el capítulo “Enseñanza y desarrollo de un pensamiento histórico en la formación docente desde la escuela normal rural ‘Gral. Matías Ramos Santos’” [...]” (Ávalos, Morales, Martínez, 2019), los autores parten de las siguientes interrogantes: ¿qué papel asignan los futuros docentes a lo histórico?, ¿de qué manera la historia, su enseñanza, sus conceptos y, finalmente, su práctica, logra generar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en el estudiante normalista?, ¿qué pensamiento histórico se ha construido en los normalistas rurales zacatecanos? El propuesto, como puede observarse, es un análisis cualitativo.

Teóricamente, se observa el apoyo en Santisteban Fernández respecto a la estructura del pensamiento histórico (que requiere de la construcción de la conciencia histórico-temporal, las formas de representación de la historia, la imaginación/creatividad histórica, y el aprendizaje de la interpretación histórica (Fernández, 2010), y metodológicamente, se siguen las sugerencias propuestas por Belinda Arteaga y Shiddarta Camargo, a quienes les interesa resolver la disyuntiva entre didáctica e investigación histórica (p. 68).

Asimismo, inician con el distanciamiento de la didáctica tradicional, y se posicionan en un enfoque vigente de la enseñanza de la historia, y para ello se apoyan en Lepe (2014) y no en la SEP, el cual “pretende centrar la atención de los alumnos en la explicación del pasado a partir de la ubicación temporal y espacial; la comprensión de la multicausalidad de los hechos y procesos históricos, así como el análisis crítico de la información y el fortalecimiento de la identidad nacional” (2014, p. 24).

Este documento presenta una considerable batería de nociones teóricas como hecho y pensamiento histórico, conciencia y educación histórica, así como una crítica a la historia acontecimental (p.71). Y si bien señalan la desvinculación entre lo didáctico y lo conceptual, no construyen puentes teóricos-epistemológicos lo suficientemente claros para superar esa separación, así como tampoco un análisis exhaustivo sobre cómo los instrumentos aplicados a los alumnos normalistas y el desarrollo de una didáctica que supere la tradicional abone significativamente a la construcción del pensamiento histórico.

Por último, también hay un interés muy importante por relacionar la didáctica de la historia con elementos tecnológicos. La aportación “Las redes sociales en el aprendizaje de asignaturas con enfoque histórico entre los estudiantes de la escuela normal superior de México, estudio exploratorio” (Huerter’O, Carro, 2019), intenta construir vínculos con las redes sociales. Las autoras consideran a estos espacios como lugares en los que se pueden compartir fotografías, videos, ligas de enlace a otros documentos o sitios, y con ello desarrollar el conocimiento histórico. El trabajo es una propuesta, concebida como estrategia, para la enseñanza de asignaturas con enfoque histórico impartidas en el plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, en la Escuela Normal Superior de México.

En el documento se manifiesta que es una investigación exploratoria, pero dedica una muy buena parte a la presentación de un avance conceptual, en el que destacan las definiciones de TICs, redes sociales, entre otras, y la conceptualización de los adolescentes como “nativos digitales”. Asimismo, se plantean los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera las redes sociales pueden aportar formas innovadoras en las asignaturas con enfoque histórico y la posibilidad de generar reflexiones críticas sobre las acciones realizadas en el proceso histórico de México?

Parte de la novedad, según quienes firman el capítulo, es relacionar los enfoques históricos (que no precisan con claridad) de la asignatura de contenido histórico a desarrollar con el uso las redes sociales. A esto se le considera como una “estrategia” que “permita potencializar las acciones que se desarrollan en la actividad presencial del aula, ofreciendo el desarrollo de otros conocimientos, habilidades y actitudes con otros formatos y estrategias de aprendizaje” (p. 952).

No hay, sin embargo, un acercamiento teórico sobre el tema de la estrategia didáctica, aunque sí existe un posicionamiento teórico educativo al adherirse al socio-constructivista, para lo cual se cita a Díaz Barriga (1997), y se considera relevante el trabajo colaborativo. En cuanto a los objetivos que persigue la enseñanza de la Historia, ocupan a Prats (2001).

En “Los edublog como herramientas para la enseñanza de la historia en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla” (Peña, López, 2019) se comunica una investigación iniciada en 2012, y en el momento de la redacción del capítulo se ponía en marcha con un grupo piloto con algunos Docentes en Formación Inicial (DFI). El núcleo de la propuesta es integrar estrategias visuales con las TIC cuando los alumnos normalistas desarrollan su práctica en condiciones reales. Las asignaturas con las que se relacionaron los edublog, fueron Observación y Práctica Docente (OPD), de la malla curricular normalista, e Historia Universal y de México, de la secundaria.

Durante el desarrollo se presentan como lista las competencias históricas, materiales y herramientas requeridas, un cuadro donde se presentan elementos de la propuesta: tiempos, temas, actores y sus participaciones, objetivo y productos, así como una tabla en la que se colocan los resultados. Y se identifica como un reto para los DFI cambiar la manera de dar clases, lo que implicaría pasar de la “transmisión a la construcción del pensamiento histórico”. Abundan un poco en este tema y se apoyan en autores como Santisteban y Pagés, para quienes resulta importante el desarrollo de la representación histórica, la interpretación de la historia, e imaginación y temporalidad histórica.

Los elementos señalados resultan significativos, pero no hay espacio en el capítulo para señalar cómo se fortalecen con la propuesta, y sumarlas, sin duda, impactaría de manera muy positiva en el pensamiento histórico. Conceptualmente, se define al edublog con Vaquero (2013), y mencionan varios tipos de diagramas y mapas sin abundar en su

uso, agrupados en “organizadores gráficos” sin definirlos. Interesante resulta la idea de que estos diagramas “son parte de un concepto relacionado con la enseñanza: el Aprendizaje significativo”. Esto se menciona para posicionarse lejos de la memorización, y apuestan porque el alumno “reajuste y aprenda” (p. 976).

Conclusiones

La importancia de la enseñanza de la Historia es incuestionable, máxime cuando se demuestra el para qué de ella, que entre otras cosas es: el cuestionamiento y la comprensión del presente para actuar en él y en el mundo reconociendo al Otro. Una parte imprescindible para alcanzar los propósitos establecidos por la SEP, entre los que destaca la identidad ciudadana y la nacional más el desarrollo de las competencias históricas, pasa por dos canales entrelazados: comunicar los últimos avances alcanzados por las investigaciones de historiadores profesionales y utilizar una didáctica que facilite los procesos de conocimiento e intermedie la enseñanza y el aprendizaje.

Esto motivó nuestro interés para analizar cómo comprenden la didáctica y cómo la desarrollan integrantes de uno de los sectores más importantes para la formación histórica en la educación básica: los formadores de formadores. Como se ha visto, los profesores normalistas socializan en producciones académicas su interés por la didáctica, pero siguen siendo pocas en comparación con otros actores, como los profesores-investigadores de universidades. En cuanto a las características más importantes de los trabajos analizados se puede decir que intentan distanciarse de una didáctica tradicional, y que sus principales sujetos de investigación son los alumnos normalistas y de educación básica.

Por otra parte, varios de los textos comunicados son producto de investigaciones para alcanzar algún grado académico, donde destaca un estilo normalista: aplicación de instrumentos para conocer estilos de aprendizaje, conocer aptitudes de los estudiantes y, tal vez más importante, llevar a cabo la aplicación de propuestas didácticas. También destaca la necesidad de cumplir propósitos y programas oficiales, con prácticamente ninguna crítica hacia ellos. De manera paralela, se demuestra el conocimiento de algunos de los autores más relevantes desde lo teórico para el campo disciplinar, como Pagés y Santisteban, aunque no se manifiesta el conocimiento de propuestas metodológicas desarrolladas por otros autores normalistas y sólo hay registro de lo construido por Arteaga y Camargo.

Teóricamente no existen reflexiones agudas sobre la didáctica, ni otros conceptos cercanos a ésta. Aunque sí se enuncian, por ejemplo, categorías como proyecto, modelo, estrategia y recursos; en varios casos, hay confusión entre ellos, o se comunican como sinónimos. Otros dos rasgos son los intentos para acercar a la didáctica de la historia elementos de la práctica de historiadores profesionales, como el análisis de documentos de primera mano o la visita de espacios de trabajo propios de ellos como el AGN. Al mismo tiempo, se sumaron esfuerzos desde las TICs contemporáneas, para facilitar la perspectiva de que no es una asignatura aburrida ni inútil, algo que también se coloca como una meta importante para todos los autores

Resulta significativo que, si bien se declara seguir prácticas constructivistas, permanece como fundamental el papel del profesor, pues es él quien decide qué hacer y cómo lograrlo. No está presente la recuperación de intereses o preguntas de los discentes, y tampoco la incorporación de saberes distintos a los escolares. Por último, existe una tendencia clara en pensar como único eje temporal el “pasado-presente-futuro”, lo que no sólo implica una linealidad que no siempre ayuda a pensar históricamente, y borra la existencia de otros tiempos, sino que no pone el acento en el tiempo importante: el presente, desde donde es necesario plantear propuestas incluyentes con todos los actores participantes en el proceso educativo, y que favorezcan la comprensión y el análisis. Sólo así, la historia puede ayudar a actuar en el mundo.

Bibliografía

Aguilar, P., Gluzman, M., Grondona, A. y Haidar, V. (2014). “¿Qué es un corpus?”. En *Entramados y Perspectivas*, vol. 4, núm. 4, pp. 35-64.

Arévalo, E., Guzmán, H., Moya, N. (2019). “La enseñanza de la Historia en educación primaria, una mirada desde la escuela normal”. Memoria electrónica del Consejo Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>

Arteaga, B., Camargo, S. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. La historia de la historia en las aulas. México: DGESEPE.

Arteaga, B., y Camargo, S. (s.f.). La organización de los archivos históricos de las escuelas Normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=autor&busqueda=CAMARG>

Ávalos, A., Morales, H., Martínez, J. (2019). "Enseñanza y desarrollo de un pensamiento histórico en la formación docente desde la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas". En Rodríguez, M., Guerrero, M. (compiladoras), Aportaciones a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 66-78.

Bolaños, Abraham Ronquillo (2015). La infografía como material de apoyo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Revista internografico de la división de la cultura y arte diseño de la Universidad de Guanajuato, 1.

Coronado, I. (2019). "El esquema Ishikawa como estrategia para reconocer la noción de multicausalidad". En Rodríguez, M., Guerrero, M. (compiladoras), Aportaciones a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 296- 305.

Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill

Díaz, F. y Hernández, G. (1997). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill Interamericana

Díaz, R. (2017). "¿Qué historia enseñar? La educación histórica en la Licenciatura de Educación Primaria ". Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, 2017. <http://conisen.mx/memorias/memorias.html>

Fernández, A. S. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Memoria Académica, 56.

- González y González, L. (1998). "De la múltiple utilización de la historia" en Carlos Pereyra et. al. Historia para qué 17a ed. México, Siglo XXI Editores, pp. 53-74.
- Huerter'O, M., Carro, N. (2019). "Las redes sociales en el aprendizaje de asignaturas con enfoque histórico entre los estudiantes de la escuela normal superior de México, estudio exploratorio". En Rodríguez, M., Guerrero, M. (compiladoras), Aportaciones a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 947-957.
- Jiménez-Vásquez, M. (2014). "El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionando de construcción para la investigación". En A. Díaz-Barriga & A. B. Luna (Coords.), Metodología de la Investigación Educativa. México: Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 69-106.
- Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, 2018. <http://conisen.mx/memorias2018/memorias.html>
- Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, 2019. <http://conisen.mx/memorias2019/inicio.html>
- Memoria electrónica del Consejo Nacional de Investigación Educativa (2019)
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>
- Mondragón, J., Rodríguez, J. Aguilar, M. (2019). "La visita guiada como estrategia para el desarrollo del pensamiento histórico". En Rodríguez, M., Guerrero, M. (compiladoras), Aportaciones a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 201-211.
- Monter, R. (2017). "Alcances y limitaciones de la educación histórica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros". Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, 2017. <http://conisen.mx/memorias/memorias.html>
- Mora, A. (2017). "Investigación sobre el uso del libro pop-up como medio para el reconocimiento de los aprendizajes esperados en la asignatura de Historia". En

Latapí, P., Blázquez, J. Camargo, S. (Compiladores), Caminos en la Enseñanza de la Historia.

Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 736- 757.

Orlando, S. (2019). "Acercamiento a un archivo como estrategia didáctica para la enseñanza- aprendizaje de la historia: la visita al Archivo General de la Nación (AGN)". En Rodríguez, M., Guerrero, M. (compiladoras), Aportaciones a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 749-761.

Pagés, J. (2012). La mirada externa. Análisis y reflexiones. En L. Somohano, P. Latapí, & M. Miró, Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos. (págs. 95-106). Querétaro, México: U. A. Querétaro.
Recuperado de
http://www..mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf

Peña, M., López, I. (2019). "Los edublog como herramientas para la enseñanza de la historia en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla". En Rodríguez, M., Guerrero, M. (compiladoras), Aportaciones a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 970-983.

Pérez, M. (2017). "Los dispositivos móviles y la infografía como recurso didáctico en la práctica del DFI". En Latapí, P., Blázquez, J. Camargo, S. (Compiladores), Caminos en la Enseñanza de la Historia. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 856-869.

Plá, S. (2012). "La enseñanza de la historia como objeto de investigación". Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales, N°. 84, pp. 163-184.

Prats, J. (2001). Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora. Recuperado de https://es.slideshare.net/mjlegua/ensear-historia-joaquin-prats-11241547?from_action=save

- Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- SEP (2011). Enseñanza y aprendizaje de Historia en la Educación Básica. México. SEP (2018). Historia. Educación Secundaria. Plan y Programas de Estudio. México.
- Tenorio, J. (2019). "Análisis de imágenes como estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia". Memoria electrónica del Consejo Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>
- Wineburg, S. (2001) Pensando como un historiador. Recuperado de <http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/pensando-como-un-historiador-por-samwineburg>

El Docente Filósofo

Fidel Argenis Flores Quiroz

Imaginemos la Grecia antigua, una tarde soleada en Mileto a las costas de la anatolia. En el horizonte el mar que todo lo devora y, sumiendo los pies en la arena, un sujeto de estatura promedio y mirada penetrante conocido por pronosticar el clima, dar consejos sensatos a los políticos y caerse en pozos mientras mira los astros, enuncia que todo está lleno de dioses y, más aún, que el origen de todo es el agua, mientras que la tierra flota en ella como una enorme balsa.

La premisa, inocente e irrisoria a simple vista, da lugar al inicio de una reflexión que, posada en la curiosidad y la impertinencia, origina el primer intento racional de explicitar un fenómeno desde cuestiones naturales y ya no sobrenaturales, lo cual significa que Tales, según la historia y la tradición occidental, representa el primer eslabón de una cadena sólida de reflexión racional y crítica, la denominada filosofía. Racional porque busca razones y no ilusiones; crítica porque en esa búsqueda descrece, desde un análisis conceptual, intelectual y profundo de verdades dadas y aceptadas por la mayoría de su comunidad. Tales es el primer filósofo cuya actitud muestra y demuestra lo que la filosofía será y habrá de ser: una consciencia despierta, lúcida y crítica capaz de generar discursos e ideas que transformen la vida de los hombres y sus comunidades. Es precisamente aquí donde vale la pena preguntar: la actitud crítica y filosófica ¿es innata en el hombre o se aprende?

Si optamos por el innatismo resultaría inútil, en todo caso un esfuerzo de divagación, hablar de una didáctica de la filosofía, ya que todos los seres humanos, por el solo hecho de nacer, traeríamos con nosotros la actitud crítica y filosófica que valora, enjuicia y reflexiona. Apostar por el innatismo incluso nos llevaría a afirmar que las escuelas y universidades donde se enseña la filosofía son un completo fraude porque lo que enseñan ya lo tenemos con nosotros, no habría necesidad alguna de perder tiempo, dinero y esfuerzo en el desarrollo de una facultad innata.

Por increíble que parezca esta opinión es extendida y goza de algunos adeptos, incluidos todos aquellos que suponen que todo ser, por el hecho de pensar, ya puede

hacer filosofía; o aquellos que manifiestan con orgullo y desfachatez que por el solo hecho de leer filosofía ya se está filosofando. En ambos casos volvemos a lo mismo, no cabría la posibilidad de formular, hablar o analizar una didáctica de la filosofía.

No obstante, si a la pregunta formulada respondemos que no hay un innatismo de la consciencia filosófica, sí podemos establecer una didáctica de dicha disciplina porque se entiende que efectivamente nacemos con la capacidad²³ de pensar, de reflexionar, pero justo como algo que tiende a desarrollarse, a educarse, a congraciarse a su mejor uso. La consciencia se porta y es filosófica en potencia, lo que las escuelas y facultades de filosofía hacen, es precisamente alimentar, despertar, y provocar a esa consciencia innata a hacerse crítica y razonante, es decir, filosófica. De esta suerte, podemos hablar de una didáctica filosófica, pero al hacerlo, se presentan una serie de problemas que resulta pertinente señalar. Cuando un docente enseña filosofía ¿qué enseña?, ¿a filosofar o la filosofía misma? Es decir, un docente de filosofía enfrenta, en primera instancia, un problema serio que determinará su idoneidad para ser o no un docente capaz de despertar la consciencia filosófica entre sus estudiantes.

Por un lado, puede optar por enseñar filosofía, lo cual exigiría mostrar y describir el proceso histórico y conceptual del pensamiento filosófico; la revisión de autores, posturas e ideas que a lo largo del tiempo han sido importantes para hablar y hacer filosofía. Es obvio que este saber no sería filosófico, sino histórico. Se estaría enseñando historia de la filosofía y el estudiante manejaría conceptos, corrientes y autores en un sentido enciclopédico y técnico, nada más. No habría un despertar filosófico de la consciencia, no habría de manera precisa pensamiento crítico que valore las propias actitudes y los saberes de la tradición filosófica.

Por otro lado, el docente de filosofía puede optar entonces por enseñar a filosofar, lo cual implicaría ya, de manera casi inmediata, un sacudir las mentes y orillarlas a revisarse a sí mismas y a su entorno para evaluarse críticamente. Aquí, sin embargo, surgen dudas inherentes a este acto: ¿cómo despertar una consciencia? Los propios

²³ La palabra capacidad, desde su etimología, hace referencia al adjetivo *capacis*, que significa o designa lo que tiene inclinación natural a contener algo en su interior. En este sentido, nacemos con la inclinación natural, contenida en nuestro interior, a pensar. La educación brindaría potencialmente el mejor uso de lo que contenemos, incluido el pensamiento, lo haría salir fuera. De esta manera, la educación filosófica nos exhorta a pensar críticamente, hace salir la crítica o el pensamiento crítico desde nuestro interior.

filósofos pueden contestarnos, así tenemos a Sócrates, quien nos dice vía Platón lo siguiente:

SOC.- [...] La obra más importante y bella de las parteras sería discernir lo verdadero de lo que no lo es. ¿No lo crees tú?

TEET.- Sí, eso pienso yo.

SOC.- Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero.

[...] Muchos, en efecto, me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy ninguna respuesta acerca de nada por mi falta de sabiduría, y es, efectivamente un justo reproche. La causa de ello es que el dios me obliga a asistir a otros pero a mí me impide engendrar. Así es que no soy sabio en modo alguno, ni he logrado algún descubrimiento que haya sido engendrado por mi propia alma. Sin embargo, los que tienen trato conmigo, aunque parecen algunos muy ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, todos hacen admirables progresos, si el dios se lo concede, como ellos mismos y cualquier otra persona puede ver. (Teet., 150b).

Sócrates es una partera del saber y despierta las consciencias a partir de una actitud inquisitiva que hace pensar a sus interlocutores, de esta manera enseña a filosofar mediante el método mayéutico de pregunta y respuesta, apoyado en una actitud inquieta y lúcida que no da tregua ante lo que se manifiesta dudoso por más claro que se quiera hacer ver. Tenemos en Sócrates una primera actitud didáctica del filosofar, consistente en dialogar inquisitivamente con miras a alcanzar un saber que no dé lugar a muchas dudas y exija entre los dialogantes apertura, claridad y renuncia a todo dogma que no dé luz²⁴ al pensamiento. Es importante también señalar que esta actitud socrática, además de

²⁴ Como podemos apreciar en la cita, la mayéutica socrática da a luz, hace parir el conocimiento de los seres humanos.

mostrar ya una didáctica, un método para hacer filosofar, empujar consciencias hacia el criticismo, le ha valido a Sócrates su lugar entre lo

Pero, atenienses, me pareció a mí que también los buenos artesanos incurrieran en el mismo error que los poetas: por el hecho de que realizaban adecuadamente su arte, cada uno de ellos estimaba que era muy sabio también respecto a las demás cosas, incluso las más importantes, y ese error velaba su sabiduría. De modo que me preguntaba yo mismo, en nombre del oráculo, si preferiría estar así, como estoy, no siendo sabio en la sabiduría de aquellos ni ignorante en su ignorancia o tener estas dos cosas que ellos tienen.

Así pues, me contesté a mí mismo y al oráculo que era ventajoso para mí estar como estoy. A causa de esta investigación, atenienses, me he creado muchas enemistades, muy duras y pesadas, de tal modo que de ellas han surgido muchas tergiversaciones y el renombre éste de que soy sabio. En efecto, en cada ocasión los presentes creen que yo soy sabio respecto a aquello que refuto a otro. (Ap. 22d).

La postura didáctica de Sócrates ha sido revisada por Carlos Hernández Reyes, quien muestra que la mayéutica y la reflexión socrática hacen posible una formación que no solo desarrolle las facultades intelectuales del hombre, sino que también de calidades como la virtud y la justicia necesarios para un proyecto de formación humana. (Hernández Reyes, 2008). De igual manera Carolina Castro Faune señala la importancia del pensar socrático para formular una educación liberal que no comprende del todo el pensamiento filosófico a cabalidad y en estricto apego a sus conceptos (Castro Faune, 2012). En general, ambos autores ven a Sócrates como agente cuya reflexión posibilita un tipo determinado de formación, y nada dicen de cómo un docente puede emular el oficio socrático. Es así que aquí sugerimos que Sócrates filosofa y perturba pero hace pensar y filosofar, de ahí la incomodidad despierta hacia sus semejantes. Sin embargo, nos muestra con ello otra característica que debe cumplir el docente de filosofía: coherencia existencial. Nos referimos a que el docente filósofo, para ser tal, debe enseñar con la práctica, no solo con el discurso, es decir, un docente de filosofía no nada más malea conceptos en las aulas y simula convicciones para hacerse comprender, antes bien, vive sus ideas, las dota de contenido vivencial y conceptual, enseña lo que sabe y comprende desde su existencia, por difícil que ello pueda ser. Sin esta exigencia, sin el cumplimiento de este rasgo, el docente de

filosofía no será tal, solo fungirá como un portador de saberes que no conoce y, así, menos comprende lo que enseña. De esta suerte, como señala Michel Onfray:

El maestro socrático pone su saber, su ironía, su dominio de la palabra, su cultura, su gusto teatral y su talento, al servicio de vuestras inquietudes, de vuestros interrogantes, a fin de que en vuestra existencia podáis utilizar la asignatura para pensar mejor, ser más críticos, estar mejor preparados para comprender el mundo y, eventualmente, actuar sobre él. A los ojos de él, el curso supone una ocasión (algunas horas a la semana durante treinta y tres semanas, o sea, varias decenas de horas en un año, salvo bajas por enfermedad, heladas en la carretera, sábanas que se nos pegan, pellas o novillos)- una ocasión, en fin, de someter la realidad y el mundo, a una crítica constructiva.

Para este tipo de profesor, no están, por un lado, los temas nobles, propiamente filosóficos (el origen del tiempo, la naturaleza de la materia, la realidad de las ideas, la función de la razón, la formación de un razonamiento, etc.) y, por otro, los temas que no lo serían (el gusto por el alcohol, fumar hachís, masturbarse, recurrir a la violencia, habérselas con la policía, rechazar el reglamento interior, mentir a los que queremos y otros temas [...]), el curso ofrece una escena en la que se desarrolla, con la ayuda del profesor, un perpetuo vaivén entre vuestra existencia y la de los pensamiento filosóficos disponibles. (Onfray, 2005, p.23).

Otro filósofo capaz de enseñarnos cómo despertar una consciencia y provocarla a filosofar es, sin lugar a dudas, René Descartes que, en su Discurso del Método, cuya intención es brindar certezas al ser humano para acercarlo a la verdad, Nos dice:

El buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo, pues cada cual piensa que posee tan buena provisión de él, que aun los más descontentadizos respecto a cualquier otra cosa no suelen apetecer más del que ya tienen. En lo cual no es verosímil que todos se engañen, sino que más bien esto demuestra que la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso, que es propiamente lo que llamamos buen sentido o razón, es naturalmente igual en todos los hombres; y, por lo tanto, que la diversidad de nuestras opiniones no proviene de que unos sean más razonables que otros, sino tan solo de que dirigimos nuestros pensamientos por derroteros diferentes y no consideramos las mismas cosas. No basta, en efecto, tener el ingenio bueno; lo principal es aplicarlo bien. Las almas

más grandes son capaces de los mayores vicios, como de las mayores virtudes; y los que andan muy despacio pueden llegar mucho más lejos, si van siempre por el camino recto, que los que corren, pero se apartan de él. (Descartes, 2011, p.101).

En otro texto, de la misma intención, leemos:

Toda ciencia es un conocimiento cierto y evidente; y el que duda de muchas cosas no es más docto que el que jamás pensó en ellas, sino que aún me parece más indocto que éste, si de alguna de ellas llegó a concebir falsa opinión; y, por tanto, es mejor no estudiar nunca que ocuparse acerca de objetos hasta tal punto difíciles que, no pudiendo distinguir los verdaderos de los falsos, nos veamos obligados a admitir los dudosos por ciertos, ya que en ellos no hay tanta esperanza de aumentar la doctrina como peligro de disminuirla. De modo que, por la presente regla, rechazamos todos los conocimientos tan solo probables y establecemos que no se debe dar asentimiento sino a los perfectamente conocidos y respecto de los cuales no cabe dudar. (Descartes, 2011, p. 5).

Descartes exige despertar a las consciencias a partir de dudar y buscar aclarar toda interrogante de manera ordenada; Descartes quiere y busca limpiar la mente de toda opinión no comprendida, ya que por su incomprensión carecen de certeza en tanto fueron construidas por otros y no por uno mismo. El método cartesiano exige activar la consciencia a partir de la duda, realizando así una crítica sistemática a toda opinión previa que se ha formulado sin la participación de la razón que se activa mediante la inquietud subjetiva. De esta manera, Descartes nos muestra una didáctica del filosofar consistente en descreer de opiniones no fundamentadas en la razón; o lo que es lo mismo, construir juicios desde la duda y por la razón. Floralba del Rocío Aguilar Gordón ha sugerido que Descartes, más específicamente su método, capacita a los estudiantes a realizar de buena manera análisis y síntesis de información (Aguilar, 2019), pero no llama la atención sobre la forma en que un docente puede servirse del método mismo para hacer dudar y luego analizar y sintetizar de buena manera. Descartes nos muestra cómo dudar ordenadamente

y aprovechar esa duda para investigar racionalmente las cosas y así, construir certezas. Desde estas consideraciones un docente filósofo exige razones y, mejor aún, enseña a sus educandos a dudar para que ellos también exijan razones. El docente que enseña a filosofar puede y debe retomar de Descartes la desconfianza hacia los juicios y opiniones asistemáticos no certeros y carentes de fundamentos o evidencias racionales. En otras palabras, la didáctica cartesiana solidifica el filosofar mismo, parte de la duda y activa la razón que, sedienta de evidencias, provoca a la consciencia para permanecer despierta y crítica. Vale la pena subrayar que la didáctica cartesiana también arroja al descubrimiento del Yo como consciencia, como sujeto capaz de percibir mundo, conocerlo y transformarlo; así, por mera consecuencia, un docente que quiera enseñar a filosofar debe atender a Descartes y su didáctica.

Un tercer pensador todavía vivo y ya citado líneas atrás, nos enseña también a filosofar con una didáctica muy particular, nos referimos a Michel Onfray, el filósofo hedonista que reivindica la filosofía como ejercicio existencial que dinamita las cosas por su carga crítica. En uno de sus textos leemos:

Abolir el pensamiento mágico. *¿Qué es esta nueva manera de filosofar? Una manera muy antigua... pues es la del ágora y el foro. Define la manera antigua de practicar una filosofía abierta y con destino al viandante común. Protágoras el estibador, Diógenes el empleado de banco, Pirrón el pintor, Aristipo el maestro, si son de verdad filósofos, es decir, creadores de una visión del mundo, autores de obras teóricas que viven cotidianamente su pensamiento y llevan una vida filosófica, no son profesionales al modo en que la posmodernidad entiende la profesión.*

Tampoco se dirigen a especialistas dedicados a la enseñanza o a la investigación filosófica. Por el contrario, hablan al pescadero, al carpintero, al tejedor que pasa por allí, y que, a veces, se detiene, escucha, se adhiere y luego se convierte a un modo de existencia específico con vistas a la creación de sí mismo como subjetividad feliz en un mundo dominado por la negatividad.

La filosofía no es, por tanto, un malabarismo tendente al arte por el arte y consagrado al culto de fetiches ideales y conceptuales; ni tampoco una disciplina cerrada destinada a una minoría que, mediante una práctica incestuosa, confisca el saber filosófico con vistas a la mera reproducción de su casta profesional; y

para eso no necesita crear neologismos ni cultivar la oscuridad, únicas garantías posibles para mantener la secta herméticamente cerrada, intacta a los extraños, indemne al mundo. Por tanto, la filosofía no tiene nada que ver con la manía de la corporación que, tan a menudo, recicla el pensamiento mágico modificando únicamente las cintas irisadas de nuevas palabras de uso clánico y tribal que adornan el paquete. Dejemos a los nostálgicos del monasterio esta vieja filosofía, siempre activa, nebulosa y elitista, abstrusa y autista, trufada de neologismo y saturada de brumas. (Onfray, 2008, p.24).

El filósofo francés busca, quiere y pretende hacer de la filosofía un ejercicio existencial que transforme la vida de quien la practica y de sus semejantes en el continuo trato con él. Filosofar para Michel Onfray es un ejercicio cotidiano que construye al individuo desde su consciencia despierta que enjuicia razonante su ser y estar en el mundo, también a este último y a sus semejantes. Michel Onfray exige que el docente filósofo deje de regurgitar conceptos para, más bien, encarnarlos y, así, hacer práctica la doctrina o postura filosófica que se enarbola. Ahora bien, para enseñar a filosofar propone volver al ejercicio del foro y el ágora, dialogando e increpando cualquier acto o idea que esclavice, enajene, engañe o haga infeliz al ser humano. De esta suerte, el docente filósofo es un agente de cambio que, con su filosofar, forma de manera integral a sus semejantes y los hace filósofos en tanto, como ejemplo existencial, los motiva a pensar despertando sus consciencias con actos y acciones emanadas de su propia cotidianidad.

La didáctica de Onfray consiste básicamente en darle cuerpo a los conceptos, darle práctica a la teoría y, a partir del tamiz de la experiencia, evaluar si resulta provechosa su práctica y, si no, desecharla. Hablamos así de un criticismo práctico y existencial que tiene repercusiones en la cotidianidad del docente y sus estudiantes, con lo cual, la filosofía, el filosofar mismo, se hacen prácticos, se encarnizan logrando así una comprensión del discurso filosófico.

El discurso filosófico se origina por tanto en una elección de vida y en una opción existencial, y no a la inversa [...], esta decisión y esta elección jamás se hacen en la soledad: nunca hay ni filosofía ni filósofos fuera de un grupo, de una comunidad, en una palabra, de una <<escuela>> filosófica, y, precisamente, esta última corresponde entonces ante todo a cierta elección de vida, a cierta opción existencial que exige del individuo un cambio total de vida, una conversión de

todo el ser, y, por último, cierto deseo de ser y de vivir de cierto modo. Esta opción existencial implica a su vez una visión del mundo, y la tarea del discurso filosófico será revelar y justificar racionalmente tanto esta opción existencial como esta representación del mundo. (Hadot, 1998, p.45).

Atendiendo a todo lo vertido hasta aquí, podemos decir que un docente de filosofía debe ser un docente filósofo, es decir, un sujeto capaz de despertar consciencias lúcidas y críticas; su didáctica debe centrar sus esfuerzos en cultivar la duda metódica, promover el diálogo razonante y argumentado y, al procrear ideas entre los estudiantes, promover su práctica, ir de la teoría a la experiencia.

Bajo estos entendidos aún queda una cuestión al aire: si se debe enseñar a filosofar ¿por qué las escuelas y facultades de filosofía en su totalidad cuentan con cursos de historia de la filosofía? La respuesta es obvia, se entiende que se debe enseñar a filosofar sobre lo que se vive y se padece en el contexto; no obstante, el docente filósofo, y el estudiante de filosofía también, necesita conocer el proceso histórico-social de las perspectivas y posturas filosóficas para servirse de ellas en su entendimiento, crítica y uso. La historia de la filosofía es necesaria para establecer una visión propia y profunda de las cosas; en otras palabras, el docente filósofo enseña filosofía y, a partir de las ideas, doctrinas o autores en turno, enseña a filosofar. Es decir, la historia de la filosofía es motor, provocación, punto de partida, excusa o inspiración para promover el pensamiento crítico y filosófico. Con las ideas, métodos y conceptos extraídos y aprehendidos de esa historia, filosofar, criticar y transformar el entorno.

De esta manera, una correcta didáctica filosófica consistiría en enseñar filosofía y enseñar a filosofar interrogando sistemáticamente a la tradición y al propio contexto, provocando la reflexión profunda y crítica de las cosas. Ante tales consideraciones, huelga decir que la didáctica de la filosofía exige amplio dominio de la historia de la filosofía, una mente no dogmática que sepa escuchar y escudriñar con sensatez y criticismo todo lo que recibe, así como una entrega total por la verdad. De ahí las complicaciones de la enseñanza de la filosofía: la comprensión de sus autores exige muchísima dedicación, aunado al esfuerzo por dar una precisión rigurosa al análisis y manejo de textos y fuentes que deben valorarse para su uso dentro de las aulas y, además, el pleno entendimiento y

comprensión de que se debe enseñar filosofía y a filosofar. Así, al docente filósofo se le exige una integridad intelectual enorme que debe comprometerse con formar, enseñar y educar.

Formar significa, etimológicamente, darle forma a la información, es decir, darle lugar y límites a lo que recibimos; cuando un docente no solo informa, sino que forma, brinda los hábitos necesarios para adquirir de manera ordenada conocimientos sobre la información recibida, por ello es que el docente filósofo forma. Enseñar significa etimológicamente poner algo en signos, así, cuando un docente enseña, da signos a una postura, hecho o idea que, a su vez, remiten a un significado. Esto implica que el docente filósofo forma e informa enseñando, es decir, mostrando signos dotados de significado; de hecho, estos signos y significados son los que habrán de ponderarse desde una postura crítica. Ahora bien, educar significa etimológicamente sacar de dentro, extraer, hacer salir. El docente filósofo, como lo vimos anteriormente, es socrático, hace salir la consciencia y el pensamiento crítico de sus estudiantes, los educa para filosofar y activar la constante reflexión sobre el contexto, desde las ideas, doctrinas, posturas y autores de la tradición filosófica.

Por mera consecuencia, el docente filósofo, o más bien, ser docente de filosofía, exige una didáctica completa, en tanto integral, ya que considera competencias intelectuales y morales tales como la honestidad, el compromiso con la verdad, la libertad de pensamiento y la tolerancia de toda idea, tal y como señala Perello:

El profesor de filosofía no puede simular convicciones que no tiene, ni debe impedir la expresión de pensamiento de los alumnos, ni debe rechazar soluciones sólo por ser distintas a su enfoque personal. Su cometido no es el de adoctrinar, sino el de suscitar reflexiones críticas frente a doctrinas e ideologías. (Perello, 2008, p.164).

El docente filósofo porta un pensar crítico, trascendente y orientador que logra integrar la reflexión y la educación con miras a alcanzar sentido en todo quehacer humano, jamás pierde de vista su propósito de transformar al sujeto y a su realidad desde su quehacer crítico y valorativo. Justo ahí su importancia y su relevancia, sobre todo hoy, en tiempos de redes sociales donde todos opinan y prefieren o pretenden ser educados por memes y todo tipo de imágenes que ciertamente enarbolan y alimentan una cultura de la imagen

que nos enseña afirmar únicamente lo que vemos bajo el lema “si no lo veo, no lo creo”, pero que de manera tramposa nos invita a desconfiar de las razones para solo confiar en las visiones. Esto se traduce en una apuesta por una cultura visual que va soterrando una cultura conceptual fundamental y necesaria para la educación filosófica y de cualquier otro tipo. Nos situamos en el exilio del pensamiento lógico y ordenado ante la primacía e importancia que le vamos dando al pensamiento perceptivo y visual. Fin del criticismo filosófico, aceptación de la percepción como única vía de acceso a lo verdadero, aunque lo que se perciba sea una imagen re-creada para un fin en específico (vender, alarmar, generar likes, etc.). Ante tal hecho, el docente filósofo, su didáctica y todos los estudiantes que forma, sistematizan su desconfianza, dudan con Descartes, dialogan con la intención de aclarar dudas y generar ideas al más puro estilo socrático y encarnan sus críticas ordenadas en su existencia como lo promueve Michel Onfray. Son así una necesidad apremiante en nuestro contexto, ya que su existencia y actividad exigiría la constante evaluación crítica de la cultura de la imagen, de nuestras relaciones socio-culturales, políticas e incluso cognitivas.

En conclusión, y a resumidas cuentas, un docente filósofo construye su didáctica desde la propia filosofía y, en esa construcción, encuentra motivos para filosofar y hacer filosofar a sus semejantes. Su utilidad, su importancia, radica en que es un ser capaz de despertar consciencias y conjurar los males que nos llevan, como especie, a recorrer caminos torcidos. El docente filósofo y su labor socrática, cartesiana y existencial, es un faro guía de lucidez y crítica, motivos esenciales y fundamentales para la evolución intelectual y cultural de la humanidad.

Referencias

- Aguilar Gordon, Floralba del Rocío. (2019). Didáctica de la filosofía. Estudios y experiencias en educación, 38, 129-150.
- Castro Faune, Carolina. (2012). El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea. Bajo palabra, 7, 441-452.
- Descartes, René. (2011). Reglas para la dirección del espíritu. Investigación de la verdad por la luz natural. Discurso del método. Las pasiones del Alma. Tratado del Hombre. Madrid: Gredos.

Hadot, Pierre. (1998) ¿Qué es la filosofía antigua? México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández Reyes, Carlos. (2008). La mayeutica de Sócrates en la formación humana. *Planeación y evaluación educativa*, 43, 3-10.

Onfray, Michel. (2005). *Antimanual de filosofía*. Madrid: Edaf.

(2008). *Las sabidurías de la antigüedad*. Barcelona: Anagrama.

Perello, Julio (2008). *Didáctica de la filosofía*, 4, 155-210.

Platón. (2011). *Diálogos I y II*. Madrid: Gredos.

Fomentando aprendizajes jurídicos a través de YouTube: una experiencia didáctica

José Francisco Báez Corona

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la experiencia del uso de un canal de YouTube denominado: “El derecho es para todos” como herramienta didáctica para la formación jurídica de estudiantes universitarios que cursan carreras del área económico-administrativa en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS) de la Universidad Veracruzana, para ello se realizó un estudio transversal de tipo exploratorio con base en una escala Likert que permitió obtener datos sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a accesibilidad, producción y efecto educativo de los vídeos del canal con base en un muestreo no probabilístico de tipo accidental.

Palabras clave: YouTube, didáctica jurídica, formación jurídica, videos educativos.

Introducción

El presente trabajo tiene como objeto mostrar la experiencia del uso de un canal de YouTube denominado: “El derecho es para todos” como herramienta didáctica para la formación jurídica de estudiantes universitarios que cursan carreras del área económico-administrativa en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS) de la Universidad Veracruzana, para ello se realizó un estudio transversal de tipo exploratorio aplicando una escala Likert que permitió obtener datos sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a accesibilidad, producción y efecto educativo de los vídeos del canal, tomando en cuenta un muestreo no probabilístico de tipo accidental.

El empleo de videos como herramienta didáctica tiene décadas de trayectoria en diferentes niveles educativos, pero en los últimos años son instrumentos mucho más accesibles debido a diversas plataformas digitales de contenidos multimedia en Internet, al respecto, YouTube es la de mayor impacto en todos los sectores (WAS, 2020), entre ellos

el educativo y existen múltiples investigaciones en las que se han concluido los efectos favorables de videos de Youtube en procesos formativos de diversas disciplinas (Arguedas & Herrera, 2017; Pérez & Cuecuecha, 2019; Ramírez, 2010; Salas, 2019; Fernández-Rio, 2018), por ello en el presente trabajo se planteó explorar sus efectos en la formación de conocimientos jurídicos.

Para desarrollar este planteamiento, el documento se estructuró en cinco apartados: en los primeros dos se abordaron los referentes teóricos relativos al uso de YouTube como herramienta didáctica y los aspectos de formación jurídica para no especialistas en derecho; posteriormente, en el tercero, se proporcionó un contexto sobre las características del canal “el derecho es para todos”; para finalmente, en los últimos dos, mostrar los resultados y discusión del estudio de percepciones sobre el uso de los videos de dicho canal como herramienta didáctica en estudiantes de la FCAS, lo cual permitió formular conclusiones.

YouTube como herramienta didáctica

La educación y lo que esta implica como proceso que permite desarrollar conocimientos habilidades y actitudes a través de diferentes actividades de aprendizaje y enseñanza es algo natural para los seres humanos, por ello, lo educativo termina permeando en la gran mayoría los productos y actividades de la humanidad, en este sentido, como ya ha quedado afirmado en varios estudios (Parra, 2010; Paredes, 2011; Cebrián, 2011; Patroni, 2016), las tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituyen herramientas que se pueden utilizar con excepcionales resultados en procesos educativos formales y no formales.

Por lo que respecta al uso de videos con fines educativos Romero, Ríos-Vazquez & Román (2017) mencionan que se trata de una herramienta con décadas de trayectoria, pero que su implementación se ha revolucionado en los últimos años debido a diversos factores de desarrollo tecnológico que han hecho más accesible su almacenamiento, uso, producción y reproducción a través de plataformas como YouTube que han tenido una penetración muy alta entre los estudiantes de la era digital.

Los videos educativos, más allá de una sucesión de imágenes en movimiento acompañadas de sonido, contribuyen a una finalidad de aprendizaje, su eficacia como herramientas auxiliares o incluso de uso principal en la formación de estudiantes se debe a diversas características entre las cuales se pueden destacar las enumeradas por Closas, De Castro, Kuc, & Sotelo (2011):

- Interacción y control que permiten al usuario detener, retroceder, avanzar mientras se logra la comprensión, con lo cual hay un rol activo del conocimiento.
- Fortalecer la autonomía el desarrollo de estudiantes autodidactas, dado que los videos pueden aportar elementos suficientes para resolver problemas y desarrollar aprendizajes más allá de los entornos escolares convencionales.
- Versatilidad para poderse reproducir en diversos medios disponibles: computadora, televisión, celular.
- Elevar el grado de auto concepto, en la medida en que los estudiantes pueden resolver en forma independiente situaciones problemáticas.
- Permanencia en el tiempo, reproducción ilimitada y costos razonables.
- Jerarquizar el rol docente, que supera la transmisión de conocimientos para ubicarse en tareas de diseño, elaboración y evaluación de materiales en el marco de investigación educativa aplicada.

A lo anterior se pueden agregar otras ventajas que provee el uso de videos con fines educativos y son favorables para los procesos de formación tales como:

- Permiten le uso o recreación de situaciones, contextos o lugares que de otra manera sería complicado traer al aula.
- Requieren un mínimo de competencias digitales para su búsqueda y reproducción.
- Por su propia naturaleza captan la atención multisensorial de los y las estudiantes a través de la estimulación visual y auditiva.
- Como tarea o proyecto, su producción es útil para fomentar la creatividad, el trabajo colaborativo y las habilidades de expresión oral.

Entre las diversas plataformas y medios de las cuales se puede acceder a videos y por ende a sus usos educativos, “YouTube ha mostrado una influencia cada vez mayor en la enseñanza y el aprendizaje” (Rodríguez & Fernandez, 2017, pág. 25). De acuerdo con *The Global State of Digital* de 2019 (WAS, 2020) YouTube es la plataforma de video favorita del mundo, se encuentra en el segundo lugar mundial del *ranking* de los *websites* más visitados, sólo por detrás de *Google*, tiene más de 1900 millones de usuarios con visitas activas por mes y está disponible en 80 idiomas con lo cual puede ser accesible al 95% por ciento de la población con Internet en todo el mundo.

La influencia de YouTube en el ámbito educativo es progresiva (Castañeda, 2009), actualmente cientos de miles de universidades e institutos educativos de todos los niveles escolares cuentan con canales oficiales, en los cuales se puede acceder a millones de videos relativos a materias como: matemáticas, física, cultura general, historia, ciencias naturales, derecho, ingeniería entre muchas otras. Los estudiantes acuden a YouTube para saber desde cómo funciona una caja de cambios, hasta cómo resolver operaciones de cálculo, con lo cual ponen en marcha procesos basados en las teorías del aprendizaje libre o por descubrimiento (Romero, Ríos-Vazquez, & Román, 2017).

Los docentes pueden utilizar los videos de YouTube en prácticamente todas las tareas del proceso educativo, desde activación de conocimientos hasta su desarrollo, reforzamiento y evaluación. Diversas investigaciones han encontrado una correlación favorable del uso de este medio con resultados de aprendizaje y rendimiento académico en materias tan diversas como física (Arguedas & Herrera, 2017), Microeconomía (Pérez & Cuezueca, 2019), Matemáticas (Ramírez, 2010), Administración, Comercio, Contaduría, Informática, Mercadotecnia (Salas, 2019), habilidades docentes (Fernández-Rio, 2018), por mencionar algunas; de ahí que en esta experiencia didáctica surge la inquietud de implementar el uso de videos educativos a través de la plataforma de YouTube para la enseñanza del derecho a estudiantes universitarios que requieren la formación jurídica como complementaria a su formación principal.

Formado en el derecho a los no juristas

Los modelos de formación en el Derecho para ser congruentes con las necesidades actuales deben realizarse conforme los paradigmas dominantes en materia educativa y jurídica, Al menos considerar, por la parte pedagógica, el desarrollo de competencias; conocimientos, habilidades y actitudes. Mientras que, por lo que respecta al derecho, se debería abarcar la integralidad del fenómeno jurídico en sus aspectos normativos, sociales y axiológicos. “sólo será un jurista con formación integral aquel que tenga el conocimiento de la ley, la habilidad para exigir y hacer valer el derecho y además las actitudes necesarias para ejercerlo en beneficio de la sociedad acorde a lo que las propias finalidades y principios del derecho dictan” (Báez, 2018, pág. 37). Lo anterior representa todo un reto en la formación de licenciados en derecho y constituye una importante línea de investigación en la cual se pueden citar una significativa cantidad de trabajos (Garzón & Romero, 2018; Clavijo, 2015; Gómez & Menares, 2014; Anijovich & Cappelletti, 2014).

No obstante, el estudio de la formación jurídica, no se circunscribe al de la formación de profesionistas del derecho; “el Derecho es una disciplina omnipresente en nuestras sociedades. Es difícil encontrar alguna relación interpersonal o social que no esté o que no pueda estar regulada jurídicamente” (Guerrero, 2015, pág. 56). De ahí que la intencionalidad del Sistema Educativo Mexicano en el desarrollo de una “cultura jurídica” puede palpase desde la educación básica, en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se plantea: “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos (...)”.

Por lo que respecta a la educación superior, diversas carreras profesionales distintas a la licenciatura en Derecho, contemplan en su tira curricular o en su perfil de egreso aspectos complementarios de formación jurídica que son necesarios para el ejercicio de actividades en los campos de la medicina, el comercio, la publicidad, la educación, por mencionar algunas, de ahí que la formación jurídica para no juristas sea otro tema particular de investigación para diversos autores (Zambrano & Escalona, 2012; García, 2015; Bosmenier, 2017; Yzquierdo, 2017), producto de sus trabajos se pueden afirmar las siguientes características aplicables al abordaje de contenidos jurídicos en la formación de

profesionistas no especializados en derecho:

- La selección de contenidos es fundamental, ya que se requiere que éstos sean significativos y relevantes para la práctica profesional específica.
- El abordaje de casos prácticos es de interés para los estudiantes, que aun cuando por la naturaleza de sus diversas profesiones no podrán litigar directamente muchos asuntos en un área jurisdiccional, si existen diversos trámites administrativos y actos jurídicos particulares que pueden desarrollar en forma práctica.
- El estudio de temas jurídicos como área complementaria en carreras diversas al derecho puede vincularse con la formación axiológica y la reflexión de los valores que encierra el ordenamiento jurídico vigente, la razón de ser de las normas y la importancia de cumplir con las diversas obligaciones que impone el Estado de derecho.
- El conocimiento social de los derechos humanos y las herramientas que brinda el marco jurídico para hacerlos valer, es una herramienta que abona en la eficacia y cumplimiento de las normas jurídicas.
- La enseñanza del derecho, en términos generales, se ha centrado históricamente en métodos didácticos tradicionales, por lo cual es necesario innovar en técnicas formativas que promuevan un rol activo del estudiante y el uso de herramientas de interés para los educandos.
- El uso de un lenguaje accesible es fundamental, ya que el excesivo empleo de tecnicismos, propio de los especialistas en derecho, dificulta la comprensión de contenidos legales para profesionales de otras disciplinas.
- Es relevante el uso de un enfoque de enseñanza crítico, el cual permita no sólo visualizar el aspecto ideal de lo que las diferentes leyes ordenan, sino también la realidad, conocer la eficacia en el

cumplimiento de las normas, las problemáticas jurídico sociales, las desviaciones éticas e institucionales y otros aspectos necesarios para la eficacia del derecho.

Las directrices enumeradas, han sido tomadas en cuenta como ejes rectores para generar el canal de YouTube “El derecho es para todos” como una herramienta didáctica de formación jurídica enfocada principalmente para personas no expertas en derecho, pero que deben adquirir algunos conocimientos básicos en esta materia, ya sea como formación complementaria a su profesión, para resolver alguna problemática legal que les atañe o bien por interés en incrementar su cultura jurídica.

El canal de Youtube: “El derecho es para todos”

“El derecho es para todos” es un canal de videos educativos con enfoque en el desarrollo de conocimientos jurídicos para el público en general, se encuentra disponible a nivel internacional en la plataforma de YouTube con el dominio: <https://www.youtube.com/c/ELDERECHOESPARATODOSJoséFranciscoBáezCorona>, El canal surgió en febrero 2018, con la intención de generar una herramienta que permitiera abordar en forma creativa y amena para los estudiantes algunos de los temas más importantes de los cursos “Fundamentos de Derecho” y “Marco Jurídico de la Empresa” los cuáles se imparten por el investigador y titular del canal en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS) de la Universidad Veracruzana.

Pese a que la intención original era que la audiencia de los vídeos fueran los estudiantes de las materias impartidas, un promedio de 60 alumnos por semestre, la repercusión e impacto de los videos realizados ha sido mucho mayor a la esperada, a dos años de su creación, de acuerdo a los datos estadísticos que aporta la propia plataforma de YouTube (2020), se cuenta con alrededor de 135 mil reproducciones acumuladas y dos mil suscriptores, los videos se han reproducido

en 30 países, los 10 principales se pueden apreciar en la siguiente tabla 1.

Tabla 1. Visualizaciones por países para el canal de YouTube “El derecho es para todos”

| País | Visualizaciones | Porcentaje del total |
|----------------------|-----------------|----------------------|
| México | 45,748 | 39.9% |
| Colombia | 8,751 | 6.5% |
| Argentina | 8,115 | 6.0% |
| España | 7,056 | 5.2% |
| Perú | 4,150 | 3.1% |
| Brasil | 2,857 | 2.1% |
| Estados Unidos | 2,651 | 2.0% |
| Ecuador | 1,637 | 1.2% |
| República Dominicana | 1,138 | 0.8 |
| Chile | 1,019 | 0.8 |

(YouTube, 2020)

Dentro del canal, los videos son realizados en formato de cápsulas informativas, se procura atender las recomendaciones didácticas enumeradas en el apartado anterior tales como, el abordaje de los aspectos prácticos del tema, la reflexión desde lo normativo, social y axiológico, la incorporación activa de estudiantes con su participación a cuadro en los videos, el uso de un lenguaje accesible con pocos tecnicismos, fomentar el reconocimiento de valores inmersos en el derecho, por mencionar algunos. El contenido de imagen en movimiento es narrado a cuadro por el investigador como presentador principal de los temas y se enriquece con diversos elementos como imágenes alusivas, memes, infografías, fragmentos de video, notas explicativas, hipertextos, fondos y efectos musicales. La selección de temas es fundamental, se procura que sean apegados al contenido de las materias impartidas en la FCAS, pero también que se encuentren vinculados a tópicos de actualidad e interés para el público en general; al momento, el canal cuenta en total con 38 videos en la tabla 2, se muestra la lista de los 12 más reproducidos.

Tabla 2. Principales videos en reproducciones del canal “El derecho es para todos”

| Título público del vídeo | Número de reproducciones |
|--|--------------------------|
| 1. Definición de Constitución y sus partes dogmática y orgánica (El Derecho es para todos, tema 4) | 29,313 |
| 2. Iuspositivismo vs Iusnaturalismo: el derecho natural contra el formalismo jurídico (EDEPT, tema 5) | 16,255 |
| 3. El derecho de petición (Derecho para todos) Art. 8o de la Constitución | 11,369 |
| 4. Definición de Derecho (El Derecho es para todos, Tema 1) | 10,658 |
| 5. ¿Cuáles son los principios de los derechos humanos? Universalidad, Progresividad, Interdependencia. | 10,337 |
| 6. Proceso Legislativo ¿Cómo se hace una ley? (Explicación crítica) El derecho es para todos, tema 3 | 9,683 |
| 7. Derechos de los pueblos y comunidades indígenas (ONU) desde Monte Albán | 5,903 |
| 8. El juicio de amparo: concepto, principios, críticas y origen; desde Mérida Yucatán. | 4,494 |
| 9. ¿Qué son los derechos de autor y cómo protegerlos?; su diferencia con la propiedad industrial | 4,117 |
| 10. El Pagaré, requisitos y cómo llenarlo (El derecho es para todos, Tema 2) | 3,765 |
| 11. REPÚBLICA VS MONARQUÍA ¿Cuáles son las características de estas dos formas de gobierno? | 3,727 |
| 12. Redes sociales bloqueadas y restricciones a Internet en China ¿Cómo vulnerarlas con un VPN? | 3,596 |

(YouTube, 2020)

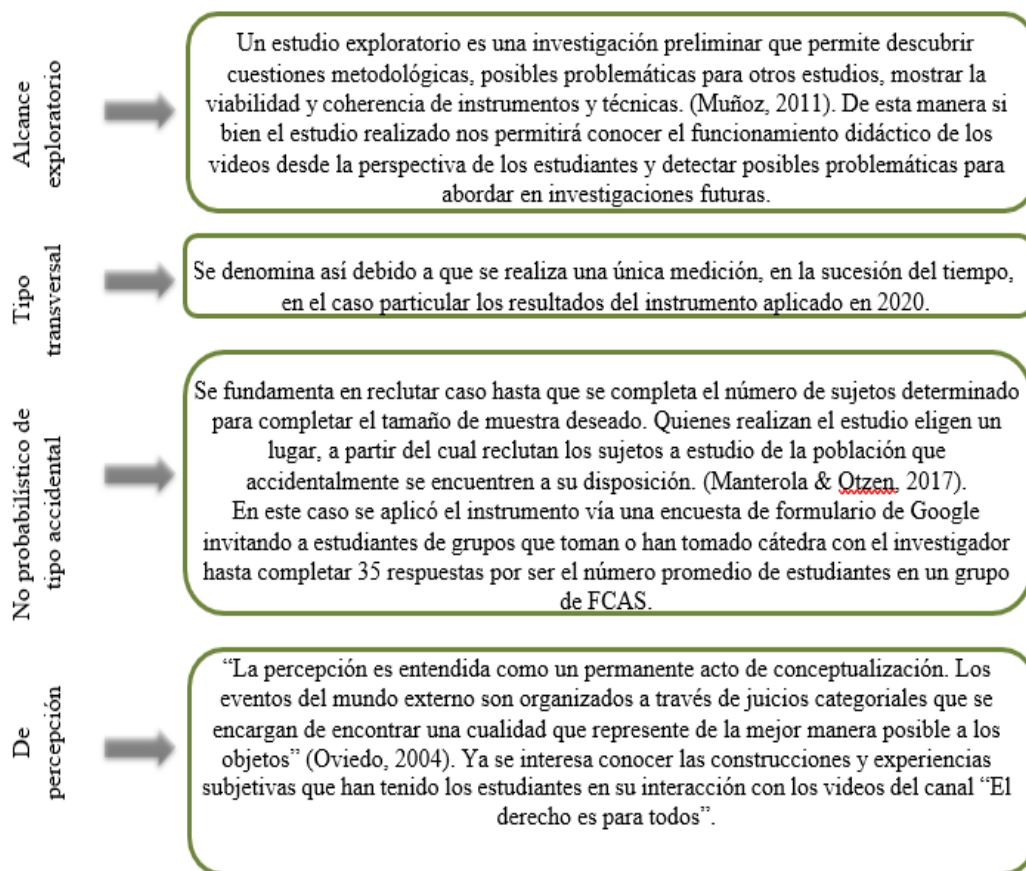
Conviene apuntar que, aprovechando el espacio que brinda la plataforma de YouTube para almacenar y compartir material en video, se ha utilizado también el espacio del canal para incorporar grabaciones de conferencias impartidas y entrevistas realizadas a expertos en diversos temas, no obstante, estos otros videos tienen un corte más formal, menos didáctico, están enfocados a un público especializado y su impacto en el número de visualizaciones ha sido mucho menor.

Por lo que respecta a las capsulas informativas si bien, los comentarios de los estudiantes han sido favorables y su impacto en visibilidad es mucho mayor al esperado originalmente,

es la primera ocasión en la cual se realiza un estudio sistematizado para recabar sus percepciones sobre el uso de estos videos como herramienta didáctica para la formación jurídica en universitarios, cuyos resultados se presentan en el siguiente apartado.

Percepciones sobre el uso del canal “El derecho es para todos” como herramienta didáctica: Resultados.

Dado que como no se había realizado un estudio sistematizado del impacto didáctico de los videos del canal “el derecho es para todos”, en esta primera etapa optó por un estudio exploratorio de tipo transversal a través de una encuesta de percepción para la cual se realizó un muestreo no probabilístico de tipo accidental. Las características del estudio se explican en el siguiente esquema 1.



Elaboración Propia

Para la investigación de las percepciones de los estudiantes, se utilizó un modelo de escala Likert por ser una técnica de investigación de campo ideal para conocer opiniones y percepciones de los individuos sobre un tema (Méndez & Peña, 2006). En la construcción de la escala se tomaron en cuenta dos instrumentos validados en investigaciones publicadas para la evaluación de videos educativos; el realizado por Carlos Arguedas y William Herrera (2017) y el propuesto por el departamento de educación de Puerto Rico (2018), los cuales se adecuaron a la investigación conforme los indicadores requeridos como se explica en la tabla 3, el instrumento se encuentra agregado en el anexo 1 y estuvo disponible para su respuesta en el siguiente enlace de formulario de Google: https://docs.google.com/forms/d/1qulodh1uFn_Yf8NA2VEGufw8NwTTH9b3Qd1ctSbUC00/edit lo cual permitió total anonimato y confidencialidad en las respuestas, se invitó a los estudiantes de dos grupos de FCAS que habían sido expuestos a los videos en sus clases a contestarlo voluntariamente, hasta alcanzar una muestra de 35, equivalente a un grupo promedio de estudiantes

Tabla 3. Matriz metodológica para la construcción del instrumento de investigación

| Objeto de estudio | Categorías | Indicadores | Ítems | Valoración de la Variable |
|---|---|--|-------|---|
| Percepción de los estudiantes sobre los videos educativos del canal de YouTube “El derecho es para todos” | Accesibilidad: Relativa a la facilidad en la localización y uso de los videos | Fácil localización. Fácil acceso. | 1-2. | Las percepciones como variable nominal se clasificaron de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> • Percepciones positivas. • Percepciones neutras. • Percepciones negativas. En función de ello la escala se construyó con base en 5 opciones de |
| | Producción: Percepciones sobre la calidad de elaboración de los videos. | Calidad de imagen. Calidad de sonido. Duración. Calidad de aspectos complementarios y decorativos en los videos. | 3-9. | |

| | | | |
|--|---|---------------|---|
| <p>Aprendizaje: Percepciones sobre el efecto formativo de los videos y su utilidad para aprender nuevas competencias.</p> | <p>Comprensión de los temas. Construcción de conocimientos. Relevancia de los contenidos. Utilidad formativa.</p> | <p>10-15.</p> | <p>respuesta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo <p>Donde: 1 y 2 implican una percepción negativa. 3 percepción neutra. 4 y 5 percepción positiva.</p> |
|--|---|---------------|---|

(Elaboración propia)

En los resultados se pudo encontrar que en general la percepción de los estudiantes sobre las diferentes categorías fue muy favorable, en un 92% se mantuvo en el espectro positivo lo cual abarca las respuestas “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” con los ítems propuestos, mientras que sólo el 2.2% en promedio tuvieron evaluaciones de percepción negativa y el 5.5% fueron valoraciones neutras, en la tabla 4 se muestran los resultados de respuestas promedio por cada ítem clasificado de acuerdo a su categoría para posteriormente formular reflexiones específicas.

Tabla 4. Resultados de percepciones sobre el canal “El derecho es para todos”

| Categorías e ítems | Valoración de la variable | | | | |
|--|---------------------------|---------------|--------------------------------|---------------------|-----------------------|
| | Percepción negativa | | Percepción neutra | Percepción positiva | |
| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| Accesibilidad | | | | | |
| 1. El acceso a dispositivos digitales y servicios de internet para visualizar los contenidos del canal “el derecho es para todos” es sencillo para mí. | 0% | 0% | 0% | 16.70% | 83.30% |
| 2. La localización del canal y sus contenidos en Internet fue fácil para mí. | 0% | 0% | 5.60% | 27.80% | 66.70% |
| Producción | | | | | |
| 3. El audio de los videos se escucha claramente | 2.80% | 8.30% | 11.10% | 33.30% | 44.40% |
| 4. Los fondos y efectos musicales son adecuados para el acompañamiento del contenido sin distraer la atención del tema principal | | 2.80% | 8.30% | 38.90% | 50% |
| 5. La claridad de imagen en el video es buena. | 0% | 11.10% | 8.30% | 27.80% | 52.80% |
| 6. Las imágenes decorativas e ilustrativas son adecuados para el acompañamiento del contenido sin distraer la atención del tema principal. | 0% | 2.80% | 0% | 33.30% | 63.90% |
| 7. Los textos explicativos que acompañan el video contribuyen a la comprensión del contenido principal. | 0% | 0% | 0% | 36.10% | 63.90% |
| 8. Los textos explicativos aparecen un tiempo suficiente para poderse leer. | 0% | 5.60% | 11.10% | 38.90% | 44.40% |
| 9. La duración del video es adecuada para mantener la atención de los estudiantes. | 0% | 0% | 2.80% | 30.60% | 66.70% |
| Aspectos de aprendizaje | | | | | |
| 10. Las explicaciones de los conceptos abordadas en los videos me pareció comprensible. | 0% | 0% | 2.80% | 22.20% | 75% |
| 11. Aprendí o afiance conocimientos de derecho después de visualizar los videos de “el derecho es para todos”. | 0% | 0% | 5.60% | 33.30% | 61.10% |
| 12. Los temas abordados fueron relevantes para mi formación. | 0% | 0% | 2.90% | 41.20% | 55.90% |
| 13. La profundidad en el abordaje de los temas es suficiente. | 0% | 0% | 8.30% | 38.90% | 52.8 |
| 14. Visualizar los videos apoya o refuerza los objetivos, competencias o contenidos de la clase | 0% | 0% | 2.80% | 30.60% | 66.70% |
| 15. Los videos tienen una secuencia lógica adecuada a los contenidos abordados. | 0% | 0% | 13.90% | 33.30% | 52.80% |
| PROMEDIOS TOTALES | 0.18% | 2.04% | 5.50% | 32.19% | 60% |

Discusión de los resultados

a) Percepción sobre accesibilidad

En esta categoría, en congruencia con los resultados generales, las percepciones fueron altamente positivas, no existieron valoraciones de percepción negativa, sólo 2.8 en promedio fueron neutras y el 97.2 se colocaron como favorables; de ello se puede concluir que los contenidos del canal son fácilmente accesibles para los estudiantes en edad universitaria, lo cual concuerda con investigaciones como la realizada por Morales Morales, Zacatecano, Luna, García & Cuahutemoc en la cual se afirma que “desde hace varios años (más de cinco), el uso de Internet es masivo entre los universitarios sin presentar diferencias por género. Acceden a la red principalmente desde su propio hogar, aunque una pequeña parte lo hace desde la escuela, lugares públicos o en hogares de otras personas, por un tiempo de cuatro horas o más diariamente”. (2020, pág. 27).

A su vez, como se mencionó en el apartado I, YouTube es la plataforma de mayor impacto nacional y mundial para videos (WAS, 2020), por lo cual los estudiantes están familiarizados con su uso. En la localización del canal y sus videos es importante generar títulos representativos al contenido, portadas llamativas y promover el crecimiento en visualizaciones ya que con ello se potencia el que aparezca como primer resultado en las búsquedas y sugerencias al insertar términos clave lo que hace más sencilla su localización.

b) Percepción sobre calidad de producción de los videos

Por lo que respecta al apartado de calidad en la producción, si bien los resultados son de percepciones favorables en la valoración de los estudiantes, pudieron encontrarse aspectos que aun cuando no representan problemas si pudieran constituirse en áreas de oportunidad importantes para el mejoramiento de los videos. En el promedio de los porcentajes de los ítems correspondientes a esta categoría el 89.7% fueron valoraciones positivas, el 5.9% neutras y el 4.4% negativas.

Como puede apreciarse en la tabla 4 presentada previamente, resaltan los ítems 3,

5 y 8, como aquellos en los cuales hubo una incidencia mayor de percepciones negativas, sin que en ningún caso sean superiores al 12%, pero que si merecen atención para futuras emisiones de videos, estos ítems son relativos a la calidad de sonido, imagen y tiempo de duración de los textos explicativos. Al respecto, conviene reconocer que la grabación y edición de los videos se realiza a título personal con un proceso amateur, pero paulatinamente se han ido adquiriendo empíricamente conocimientos y equipo para mejorar estos detalles, la grabación en locaciones al aire libre que no permite el control de las condiciones de luz y requiere micrófonos aislantes de ruido son factores que han incidido en la calidad un poco menor de algunos videos en la producción.

Conviene apuntar que los aspectos de producción en los videos educativos no son meramente accesorios o estéticos, por el contrario pueden llegar a influir en el logro de los objetivos didácticos; Cuando un medio audiovisual, no se escucha o no se ve claramente, mucho menos podrá emitir un mensaje significativo para el aprendizaje de los estudiantes, es por ello que algunos investigadores como Arguedas y Herrera (2017) los han considerado para la evaluación de este tipo de instrumentos didácticos.

Por otro lado, aspectos de producción evaluados muy favorablemente con menos del 3% de percepciones negativas fueron los relativos a la pertinencia de fondos y efectos musicales, las imágenes ilustrativas y los textos explicativos que aparecen en los videos considerando en el 97% de los casos que contribuyen a la comprensión del contenido principal, mismo porcentaje que estimó que la duración de los videos es adecuada para mantener la atención. Se trata de aspectos en los cuales se presta particular atención al editar los videos y si bien son elementos de producción, su selección es parte de un proceso pedagógico y jurídico pues se busca que sean pertinentes con el mensaje que se está transmitiendo.

c) Percepción sobre aprendizaje producto de los videos

Los ítems relativos a la percepción del aprendizaje de los estudiantes son considerados los más importantes del instrumento, dado que reflejan de manera más estrecha el cumplimiento del propósito de los videos que es contribuir a la formación de aprendizajes jurídicos de la audiencia, en esta categoría se obtuvieron excelentes resultados: no se

presentaron respuestas de percepción negativa, en promedio el 94% de las valoraciones fueron positivas y el 6% neutras.

Se puede afirmar que de acuerdo con la percepción de los estudiantes participantes los videos cuentan con una secuencia lógica, son comprensibles y abordan temas relevantes por lo cual permiten aprender o afianzar conocimientos de derecho y reforzar contenidos abordados en las clases, lo cual concuerda con las investigaciones de Arguendas y Herrera (2017), Pérez y Cuecuecha (2019), Ramírez (2010), Salas (2019) y Fernández (2018) en las cuales se han encontrado correlaciones positivas en el uso de YouTube como herramienta didáctica.

Los resultados de percepción de aprendizaje también permiten afirmar que ha sido favorable y eficaz el empleo de las recomendaciones enunciadas en el apartado II del presente trabajo, relativas a la formación jurídica enfocada en personas no especialistas en Derecho.

Conclusiones

El estado del arte reporta efectos favorables del uso de las TIC en la educación y particularmente del empleo de videos de la plataforma YouTube como estrategia didáctica, los resultados de este trabajo concuerdan con estas afirmaciones ya que los estudiantes universitarios analizados presentaron percepciones favorables por el uso de los videos educativos del canal “el derecho es para todos” en su formación jurídica.

Con base en la escala Likert que se aplicó se puede concluir que de acuerdo con la percepción de los estudiantes participantes:

- Los contenidos del canal son accesibles ya que pueden reproducirse en diversos dispositivos que se encuentran a su alcance y se pueden localizar fácilmente en Internet, el uso de la plataforma YouTube contribuye a ello por su importante penetración global.
- La calidad de producción de los videos es buena ya que las imágenes complementarias, textos explicativos, fondos musicales y duración de los clips contribuyen para la atención y entendimiento de los contenidos,

aunque se puede mejorar la nitidez de audio e imagen.

- Por lo que respecta al aprendizaje los resultados también son positivos, los estudiantes perciben que el uso de los videos es favorable para desarrollar y afianzar conocimientos de derecho, los temas les parecen relevantes y las explicaciones comprensibles.

Como limitaciones y perspectivas del estudio se puede mencionar que éste tuvo un alcance exploratorio y sus resultados no son generalizables. Sin embargo, aporta buenos elementos para desarrollar posteriormente investigaciones descriptivas y explicativas con un diseño metodológico experimental que permita ratificar los resultados favorables obtenidos. Por otro lado, en lo que respecta al perfeccionamiento del canal “el derecho es para todos” como herramienta didáctica, se descubrieron áreas de oportunidad en aspectos de producción y se ratificó la importancia de atender diversas características pedagógicas en el diseño de los videos.

Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2014). La formación docente en Ciencias Jurídicas: el análisis de los incidentes críticos en la enseñanza. *Revista de Educación*, 7, 273-293.
- Arguedas, C., & Herrera, E. (2017). Un canal en YouTube como herramienta de apoyo a un curso de física en educación a distancia. *Revista ensayos pedagógicos*(13), 107-130.
- Báez, F. (2018). *Principios pedagógicos para la formación jurídica*. Xalapa: Universidad de Xalapa.
- Bosmenier, R. (2017). Una propuesta de formación jurídica para los directivos de la Educación Superior en Cuba. 9(2), 140-146.
- Castañeda, L. (2009). El cibernsalón: educación superior y YouTube. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*(106), 76-81.
- Cebrián, M. (2011). *Procesos educativos con TIC en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Clavijo, D. (2015). El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI. *Justicia*(27), 186-212.
- Closas, A., De Castro, I., Kuc, L., & Sotelo, S. (2011). Materiales multimediales, una alternativa para el mejoramiento de la calidad educativa. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 210-229.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2018). *Rúbrica para evaluar un vídeo*. Recuperado el 19 de Mayo de 2020, de <http://intraedu.dde.pr/Materiales%20Curriculares/Ciencia/Grado%209/Anejos%20y%20recursos/9.3%20Tarea%20de%20desempe%C3%B1o%20-%20R%C3%BAbrica%20para%20evaluar%20un%20v%C3%ADdeo.pdf>
- Fernández-Rio, J. (2018). Creación de vídeos educativos en la formación docente: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(21), 116-127.
- García, J. M. (2015). Estudio social sobre la educación jurídica ambiental en la formación ciudadana. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 19(3), 518-527.
- Garzón, Á., & Romero, Z. (2018). Los modelos pedagógicos y su relación con las concepciones del derecho: puntos de encuentro con la educación en derecho. *RIDI/ Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 8(2), 311-320.
- Gómez, T., & Menares, N. (2014). Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica. *Ius et praxis*, 20, 199-220.

- Guerrero, L. (2015). Orientaciones educativas para la formación jurídica. *Ciencia Jurídica*, 4(7), 55-69.
- Manterola, C., & Otzen, T. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Méndez, L. M., & Peña, J. (2006). *Manual práctico para el diseño de la Escala Likert*. México: Trillas.
- Morales, A., Zacatecano, J., Luna, M., García, R., & Cuahutemoc, H. (2020). Acceso y actitud del uso de Internet entre jóvenes de educación universitaria. *RIDU Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 20-29.
- Muñoz, N. (2011). El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*(3), 492-499.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*(18), 89-96.
- Paredes, J. (2011). Transformar la enseñanza universitaria con la formación mediante la creatividad. Una investigación-acción con apoyo de las TIC. *RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior*(5), 111-113.
- Parra, C. (2010). Intersecciones entre las TIC, la educación y la pedagogía en Colombia: hacia una reconstrucción de múltiples miradas. *Nómadas*(33), 215-226.
- Patroni, A. (2016). Las TIC: Los cambios y los procesos educativos. *Cultura*(30), 88-108.
- Pérez, J., & Cuecuecha, A. (2019). El efecto de usar YouTube como apoyo didáctico en las calificaciones de microeconomía. *apertura*(11), 22-39.
- Ramírez, A. (2010). YouTube y el desarrollo de la competencia matemática. *Contextos educativos*(13), 123-138.
- Rodríguez, M., & Fernandez, J. (2017). Uso del recurso de contenido en el aprendizaje en línea: YouTube. *Apertura*(9), 22-31.
- Romero, R., Ríos-Vazquez, A., & Román, P. (2017). YouTube: Evaluación de un catálogo social de videos didácticos de matemáticas de calidad. *Prisma social*(18), 515-539.
- Salas, R. (2019). Valoración de los Alumnos sobre la Utilidad de YouTube en el Campo Educativo por Medio de la Ciencia de Datos y el Aprendizaje Automático. *REVISTA META: AVALIA ÇÃO*(33), 721-746.
- WAS, W. A. (1 de Enero de 2020). Digital 2019: Global Internet use accelerates. Recuperado el 16 de Mayo de 2020, de <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>

YouTube. (19 de Mayo de 2020). Estadísticas del canal "El derecho es para todos". Recuperado el 19 de Mayo de 2020, de <https://studio.youtube.com/channel/UC77IFUWMK4XcRthsMpgkeMg>

Yzquierdo, V. (2017). Experiencia pedagógica en la formación jurídica-económica de directivos de la salud. Período 2012-2016. Panorama. Cuba y Salud, 12(1), 19-22.

Zambrano, W., & Escalona, M. (2012). Propuesta para la formación jurídica en la carrera de ciencias económicas. Revista Órbita Pedagógica, 2, 1-12

La transposición didáctica de la geografía en el Veracruz revolucionario-vista desde dos libros escolares

Ana María del Socorro García García

Julieta Arcos Chigo

Diana Karent Sáenz Díaz

Resumen

En este capítulo se analiza el proceso de transposición didáctica que experimentó la geografía para su enseñanza en las escuelas primarias veracruzanas en el tránsito del periodo porfiriano a la etapa revolucionaria. Lo anterior con la intención de identificar los recursos y las estrategias didácticas que las y los docentes de Veracruz emplearon en la transición del modelo pedagógico de la Enseñanza Objetiva al de la llamada Escuela Racionalista; impulsada por la política educativa conocida en esta identidad federativa como la Educación Popular y que estuvo vigente de 1915 a 1932.

Palabras claves: Transposición didáctica, geografía, porfiriato.

Introducción

En este espacio dedicado a la reflexión en torno a la didáctica tanto en su sentido teórico como práctico-instrumental, se considera pertinente plantearse como objetivo estudiar el proceso de transposición didáctica que experimentó la geografía para su enseñanza en las escuelas primarias veracruzanas en el tránsito del periodo porfiriano a la etapa revolucionaria. Para alcanzar el objetivo planteado se lleva a cabo un análisis comparativo entre las dos obras que fungieron como libros escolares en cada uno de los dos momentos históricos de México.

En esta era de las comunidades digitales, las telecomunicaciones, las tecnologías de la comunicación y de la educación que comprenden la Internet, las computadoras, las plataformas multimedia y los simuladores de realidad virtual; resulta necesario preguntarse ¿cómo evolucionan los procesos de enseñanza-aprendizaje? Lo que lleva a indagar

respecto a ¿cómo se enseñó hace poco más de un siglo? periodo en el que se construyeron los sistemas educativos modernos de América Latina. Para responder al cuestionamiento planteado se hace una reconstrucción histórica referente a la evolución de la enseñanza de la geografía en el estado de Veracruz entre 1903 y 1932.

Antes de continuar es imprescindible puntualizar lo que en este trabajo se entiende por transposición didáctica, término acuñado por Chevallard (1991) para caracterizar el proceso mediante el cual “el conocimiento científico se convierte en objeto de enseñanza a través de su adaptación al nivel de comprensión de los niños, lo que implica la reducción de la complejidad del saber original” (p. 45), para lo cual se requiere el apoyo de la didáctica. Con base en esta definición se visualiza como objeto de interés los recursos y las estrategias con las que el conocimiento científico de la geografía se hizo accesible a las y a los estudiantes de las escuelas primarias del Veracruz revolucionario.

Las fuentes que se retoman en este estudio son las obras *Compendio de geografía física, política y económica del estado de Veracruz y Veracruz. Libro de lectura*. El primero fue un libro escolar dirigido a las y a los estudiantes del tercer grado de las escuelas primarias oficiales del estado de Veracruz entre 1903 y 1918. Este compendio se elaboró con base en los lineamientos otorgados en las resoluciones del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1890-1891. Su contenido se integró con 35 lecciones agrupadas en cuatro bloques referentes a la geomorfología, la organización política y territorial del estado, así como su funcionamiento económico.

Por lo que respecta al segundo libro escolar aquí considerado, las profesoras y los profesores que contribuyeron en la redacción de esta obra pedagógica recibieron las directrices proporcionadas por la Dirección General de Educación del estado de Veracruz que a su vez recuperó los acuerdos establecidos por el Congreso Pedagógico Veracruzano de 1915 en torno a la elaboración de libros para las y los escolares de las primarias de aquella entidad federativa. Su texto se compone de 71 lecciones de las cuales 32 son relativas a la geografía y las otras 39 versan respecto a diferentes disciplinas y temáticas como lo son la historia, la moral, la antropología, la educación física, entre otras; razón por la cual para esta ocasión se decidió atender a la geografía.

Libros escolares, fuentes privilegiadas para la investigación educativa

De acuerdo con Choppin (2001), estudioso de la historia de los manuales escolares en Francia, al iniciar la construcción de los sistemas escolares modernos en la Europa Occidental, se requirieron recursos y herramientas didácticas con las cuales impulsar la enseñanza simultánea, es decir, que las y los estudiantes realizaran idéntica actividad al mismo tiempo, esta función la desempeñaron los manuales escolares.

El citado autor resalta que, tanto en Francia como en España, las herramientas didácticas que permitieron la puesta en marcha de la enseñanza simultánea y por ende de la escuela graduada fueron los manuales escolares que en América Latina son conocidos como libros escolares o textos escolares (Choppin, 2001, p. 210). En este punto es necesario precisar porque al remitir a las obras *Compendio de geografía física, política y económica del estado de Veracruz y Veracruz. Libro de lectura*, se refiere a ellas como libros escolares y no como libros de texto. Choppin (2000), señala que, la diferencia entre un manual escolar un libro escolar y un libro de texto radica en que el primero es “un reservorio de conocimientos elementales, claros, precisos y metódicos” mientras que el segundo “proponer resúmenes, cuestionarios, ejercicios para reforzar el aprendizaje” (p. 19). He ahí como se reconoce la diferencia entre unos y otros.

El hecho de abordar un libro escolar como fuente nos permite realizar una aproximación al proceso de transposición didáctica de la geografía para su enseñanza en las escuelas primarias. Vale la pena recordar que desde la década de 1990 en Europa y a partir del decenio siguiente en América Latina, las principales vertientes de la historia de la educación se identifican en los afluentes de la intrahistoria (reglamentos escolares) y la historia material enfocada en el análisis de los espacios, el mobiliario y los auxiliares didácticos (Galván, 2003).

En el caso mexicano, las aportaciones de Granja (2004) y Menéndez (2008) muestran que las aulas, los patios, los jardines, los relojes, los escritorios, los gabinetes, los juegos geométricos son evidencias que dan pistas en torno a la construcción y desarrollo al interior de un establecimiento escolar y a la vez ayudan a entender y comprender las concepciones

y prácticas de la enseñanza moderna a finales del siglo XIX. Como se puede observar existieron diferentes recursos didácticos al alcance del magisterio y el alumnado, pero pocos como los libros escolares pueden aportar elementos de análisis y reflexión para entender la historia de la educación y en especial la construcción y desarrollo de la didáctica.

El principal promotor de los manuales o libros escolares como fuente para la investigación, Choppin (2004) pondera los atributos de esta fuente para su estudio, al enfatizar su versatilidad para proveer diferentes perspectivas que esquematiza en las siguientes cuatro funciones que a continuación se enlistan:

Referencial, Curricular o Pragmática: relativa a las prescripciones curriculares de los conocimientos y técnicas que se considera que las nuevas generaciones requieren para insertarse en la sociedad. Instrumental: relacionada con los métodos, las técnicas y actividades destinadas a la enseñanza. Ideológica Cultural: referente a los valores morales, ideologías políticas, estereotipos, ideales y prejuicios sociales. Documental: concerniente a la promoción del espíritu crítico y reflexivo en los estudiantes a partir de los contenidos de las obras (Choppin, 2004, pp. 14-15).

Negrin (2009) interesada en los libros escolares argentinos como objeto de investigación compleja y pluridisciplinaria señala que la función cultural de los libros escolares es la más antigua, modelada por los estados-nación a finales del siglo XIX, para inculcar a las nuevas generaciones valores morales, ideologías políticas; en tanto que la función curricular se identificó posteriormente en los planes y programas de estudios, así como en la organización interna de los libros. La función instrumental muestra los vínculos entre las reflexiones pedagógicas en torno a los métodos y técnicas de enseñanza que se desarrollaron en las escuelas normales. Finalmente, la función documental, remite al ejercicio de análisis implícito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante resaltar que hasta ahora los estudios de los manuales o textos escolares de finales del siglo XIX y principios del siglo XX se han realizado con base en las propuestas de Choppin (2000). Sin embargo, en esta investigación se encontró que a partir del interés en realizar un análisis de la función instrumental de las obras *Compendio de*

geografía física, política y económica del estado de Veracruz y Veracruz. Libro de lectura, se requiere una categoría de análisis diferente como lo es la transposición didáctica que inicialmente se empleó en la investigación educativa en torno a la enseñanza de las matemáticas y posteriormente se retomó para el desarrollo de la escritura de ensayos académicos.

La construcción del conocimiento geográfico

En el alba de la construcción de los estados-nación, tanto de Europa como de América, los círculos cercanos al poder requirieron distintos tipos de conocimiento para garantizar la seguridad de los nuevos países mediante la organización de su defensa frente ataques extranjeros; por lo que necesitaban conocer el territorio dominado y la población gobernada. En los casos argentinos y mexicanos es conocido el hecho que varias regiones se encontraban alejadas del control gubernamental y por ello se desconocía su extensión real y los grupos étnicos que los poblaban; lo que explica la búsqueda de su conquista para afianzar la presencia de los gobiernos en aquellos espacios. Era necesario reconocer y delimitar lo que se interpretaría como la Nación con una identidad propia en donde el espacio juega un papelesencial.

Gómez del Rey (2012) sostiene que los afanes gubernamentales por establecer y fijarlos límites de su territorio, interiores y exteriores se basaron en la política clásica en la cual se asienta que la existencia y el desarrollo de los estados-nación demanda que un gobierno ejerza el poder sobre una población asentada de un territorio delimitado. Ante tal situación los gobiernos mediante sus representantes buscaron contar y clasificar a sus gobernados, así como el espacio geográfico y sus recursos naturales.

Cabe señalar que, el conocimiento demandado por los gobernantes y los militares de la primera mitad del siglo XIX para defender sus países y conquistar nuevas tierras, estuvo concentrado en una ciencia, la geografía, que lentamente se construyó con los aportes de la geología (geodesia y topografía), la geomorfología (relieve e hidrografía), la climatología sostenida por las observaciones meteorológicas, la cosmología y la astronomía, en asociación con la estadística y la historia. Es necesario abundar en el hecho que

en México estas disciplinas obtuvieron su información mediante los relatos de las visitas pastorales de los obispos, los padrones de confesión de los sacerdotes, las descripciones de los ingenieros militares que en la época de las Reformas Borbónicas recorrieron las costas; quienes a su vez abrevaron de las anécdotas de los lugareños, arrieros, comerciantes y viajeros (Poblett, 1992).

En la reseña que Azuela Bernal (2003) hizo en torno a la construcción e institucionalización de la geografía como una ciencia, destaca la creación del Instituto Nacional de Geografía y Estadística en 1833 adscrito al Ministerio de Relaciones Exteriores e Interiores. Su transformación en 1839 en una Comisión de Estadística Militar a cargo del Ejército mexicano para convertirse en 1850 en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (SMGE) que desde 1854 dependió del Ministerio de Fomento, no está demás anotar que debido a la instauración del Segundo Imperio Mexicano varios de los integrantes de la otrora SMGE colaboraron con la *Commission Scientifique de Mexique* que funcionó entre 1864 y 1867, lo cual les acarreó la pérdida del favor del gobierno juarista.

García Martínez (1975), así como Azuela y Morales (2006) resaltan que, la restauración republicana de 1867 y la llegada al poder de los porfiristas en 1876 posibilitó el surgimiento de nuevas instituciones especializadas en áreas que anteriormente aglutinaba la geografía lo cual influyó en el debilitamiento del prestigio de la SMGE y produjo la creación del Observatorio Nacional de Astronomía en 1876, el Observatorio Meteorológico en 1877, además de la Dirección General de Estadística y Censos en 1881. En la opinión de Aguirre Lora (2010, p. 257), la fundación de aquellas noveles instituciones provocó un “empobrecimiento y estancamiento” de la geografía al separarla de los saberes que antes leseran propios.

Para continuar con la práctica geográfica en 1877 se estableció la Comisión Geográfica Exploradora (CGE), la cual bajo la dirección del ingeniero Agustín Díaz asumió la tarea que tiempo atrás le fue asignada a la SMGE, elaborar una Carta General de la República mexicana. Luego entonces, a partir de 1878 la CGE con el apoyo material del Ministerio de Fomento y los recursos humanos del Ejército mexicano trabajó para cumplir los deberes impuestos dada la importancia que revestía el contar con un mapa completo y

adecuado para las estrategias de control del territorio y la población en las regiones apartadas, sin olvidar el requerimiento de información útil para empresarios e inversionistas que deseaban conocer las posibilidades de éxito que tendrían sus negocios en México.

Es oportuno puntualizar que la institucionalización de la geografía a través de las organizaciones científicas como las ya reseñadas corrió paralela a la consecución de ciertos resultados como algunas Cartas del Valle de México, por ejemplo, la Carta topográfica del Distrito Federal, la Carta hidrográfica del Valle de México coordinada en 1862 por Francisco Díaz Covarrubias, la Carta General de la República Mexicana construida en 1863 por Antonio García Cubas, asimismo la Geografía de las Lenguas y Cartografía de México preparada por Manuel Orozco y Berra en 1865. Años más tarde la producción de la CGE también fue amplia, en ella destacó una Carta del Istmo de Tehuantepec, una Carta corográfica del Distrito Federal, Cartas de telégrafos y caminos de México, sin dejar de considerar las Cartas Generales de la República mexicana que fueron presentadas en las Exposiciones Universales de Nueva Orleans en 1885 y París en 1889 (García, 1975; Moncada, 1999).

El tránsito de un saber científico a una materia de enseñanza

A partir de la cronología proporcionada por Moncada Moya (1999) es posible rastrear los inicios de la geografía en México como materia de estudio en el Real Seminario de Minería que en 1823 se transformó en el Colegio de Minería y a partir de 1867 fue conocido como la Escuela de Ingenieros. Semillero en el que germinaron las carreras y trayectorias de renombradas personalidades como Francisco Díaz Covarrubias, Antonio García Cubas, Manuel Orozco y Berra entre muchos otros que se desempeñaron como agrimensores, topógrafos, ingenieros de minas, ingenieros civiles y astrónomos.

Gómez del Rey (2014) resalta que desde 1867 la geografía pasó a formar parte del programa de las escuelas primarias del país, como resultado del proyecto político de nación establecido en la Ley Orgánica de Instrucción que aquel año promulgó la facción liberal que triunfó sobre el Segundo Imperio Mexicano. En el presente ensayo se sugiere que este fue

el primer paso en el proceso de transposición didáctica de la geografía en México, para hacerla transitar de un saber de sabios a un conocimiento comprensible a la gente común y en especial a los niños, ello a través de adaptaciones y estrategias didácticas. La geografía impartida en las primarias permitió acortar distancias y desaparecer diferencias en el conocimiento de una región y otra, con el fin de difundir entre la niñez una idea, una imagen del territorio mexicano.

A pesar de la difusión del conocimiento científico de la geografía a través de los boletines del Instituto Nacional de Geografía y Estadística y posteriormente de la Comisión de Estadística Militar, aquel saber no resultaba accesible para la mayoría, ya que solamente alcanzaba a sus socios de número y a sus corresponsales en los estados, además claro de sus pares en el extranjero. En tanto que, los niños más favorecidos, quienes asistían a escuelas particulares en las que se ofertaba el curso de geografía como parte de la cultura general, podían leer las obras de Juan N. Almonte y José María Roa Bárcena, personajes que escribieron un *Catecismo de Geografía Universal* en 1837 y 1861 respectivamente, es decir, antes de la emisión de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 y sus bases reformadas en 1869 (Castañeda Rincón, 2006; García Gutiérrez, 2014).

No está demás agregar que justo en el año que se emitieron las bases reformadoras de la Ley de Instrucción Pública, dos personalidades de la enseñanza de la geografía, Alberto Correa Zapata y Antonio García Cubas sacaron a la luz su respectiva *Geografía Universal*, de igual manera, cinco años después en 1874 dieron a conocer su propio *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República mexicana*. Con el paso del tiempo sus carreras tomaron rumbos distintos, Correa Zapata se afianzó en la alta dirección de la enseñanza y García Cubas se consolidó en la sección de cartografía del Ministerio de Fomento (Castañeda Rincón 2006; Aguirre Lora, 2010).

Otro profesor que se interesó en difundir el conocimiento geográfico y atraer hacia este el interés de los niños fue Ezequiel A. Chávez, quien en 1889 tenía preparados sus Apuntes de geografía de México que le fueron publicados en 1896 con el título de *Geografía elemental*. Aguirre Lora (2010) y Gómez del Rey (2014), advierten que los libros publicados antes de 1892, esto es, previo a la celebración de los Congresos Nacionales de Instrucción

Pública (1889-1890, 1890-1891), se les debe considerar propios para la consulta y el apoyo, pero no como libros escolares, porque sus contenidos no se apegaban a los lineamientos establecidos en los planes y programas de estudios elaborados con base en los acuerdos establecidos en los Congresos Nacionales ya referidos.

Desde la perspectiva de Aguirre Lora (2010) y Gómez del Rey (2014), las obras hasta ahora enlistadas funcionan como escaparates, muestras, exposiciones de los recursos y los rasgos naturales distintivos del país, debido a la cuantificación, el inventario y clasificación que en sus páginas se hizo de sus riquezas minerales, vegetales e hidrológicas, además de su diversidad climática. En este punto, es necesario señalar la importancia otorgada a las exposiciones o muestras internacionales, nacionales y estatales como una oportunidad para dar a conocer los avances alcanzados y para atraer inversiones. En el caso del estado de Veracruz destacó el Certamen, Científico, Artístico, Industrial y Agrícola iniciado a finales de 1881 y concluido a principios de 1882.

Ahora es el turno de atisbar en el que aquí se considera el segundo momento del proceso de hacer de la geografía un objeto de enseñanza, a saber, la celebración de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública y especialmente en las discusiones realizadas al interior de las comisiones de la Instrucción Primaria a través de las cuales se establecieron los ejes para la enseñanza de la disciplina aquí revisada.

Rincón Castañeda (2006) recuperó las resoluciones que se tomaron en el Primer Congreso de Instrucción Pública para hacer de la educación una actividad divertida y sin fatigas. Por lo que con respecto a las clases de geografía se acordó que se impartirían los lunes, miércoles y viernes, tendrían una duración de 25 minutos en el segundo año, media hora en el tercer año y 40 minutos en el cuarto año, mientras que los contenidos se distribuirían de la siguiente manera:

Segundo año: Se explicarán de forma sencilla términos básicos de la geografía como montañas, cabos, istmos, lagos, ríos, mares. Se introduciría la noción de orientación en un plano geográfico. Dibujo de planos de sus espacios cercanos como el aula, el patio, la escuela, su calle, su colonia, para que con ello se

despertara en el niño la inquietud por observar a su alrededor. Tercer año: Se practicarán de los rudimentos de la cartografía al representar una montaña, un lago, un río, una cueva, así como las líneas del ferrocarril en un mapa de su municipio, su cantón o su distrito y su estado. Lo que les permitirá a los niños comprender la distribución de los accidentes geográficos y las aguas en su municipio y su estado. Cuarto año: Estudio de la geografía política y física de México, la distribución del agua y la tierra en el planeta tierra, así mismo se analizarán los movimientos de rotación y traslación para comprender sus efectos en el planeta como el día y la noche, las mareas, los eclipses, además de las líneas y los círculos del globo terráqueo (pp. 38-39).

Posteriormente en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública con respecto a la geografía se designaron los materiales didácticos que en ellas se utilizarían, por ejemplo, planos de la localidad, mapas del municipio, el cantón o el distrito, sin olvidar los del estado y el del país. A estos se agregaron juegos geométricos, diagramas y láminas. Lugar especial tuvo la decisión de recomendar que en el tercer año se ocupara un libro referente a la geografía correspondiente a cada estado y que a su vez cubrieran las especificaciones impuestas por este congreso a las obras que aspiraban a consolidarse como libros de texto en las escuelas primarias públicas del país, redactados por las plumas de experimentados maestros normalistas.

Dirigida por su interés en los libros de texto, Martínez Moctezuma encontró que en la Escuela Normal de Xalapa entre 1890 y 1904, fungió una Comisión Evaluadora de libros escolares que determinaba las obras que formarían estos repertorios, que los gobiernos comprarían para proporcionarlos en las escuelas públicas. Los criterios a considerar eran: “utilizar un lenguaje sencillo y claro para que resultara atractivo, uso preciso y útil de las ilustraciones, apegarse a los planes de estudios establecidos en las escuelas normales de México y Xalapa, además de ser escritos por experimentados profesores normalistas” (2014, p. 295).

La enseñanza de la geografía en Veracruz

Con el discurrir del tiempo, los cambios en los vientos políticos y el surgimiento de las innovaciones pedagógicas, se presentó el tercer momento del proceso de la transposición didáctica de la geografía, lo cual ocurrió en el contexto de la expansión que los constitucionalistas hicieron de la Revolución mexicana hacia el sureste del país entre 1915 y 1920; lo que llevó a la celebración de congresos pedagógicos y la emisión de leyes educativas que, de acuerdo con Loyo (2000, p. 170) buscaron “hacer extensiva y popular la instruccional buscar llevar la enseñanza elemental a la mayoría de la población”. En el caso de Veracruz el impulso a la política educativa populista se fundamentó en la Ley de Educación Popular promulgada el 4 de octubre de 1915 y reformada el 14 de septiembre de 1916, ambas basadas en las resoluciones del Congreso Pedagógico Veracruzano celebrado en febrero de 1915.

Villegas (1986, pp. 363, 368) apunta que los promotores de la Educación Popular pugnaron porque esta fuera “racional, armónica, anti dogmática” y que a su vez “despertara entre la niñez el amor por la tierra para que llegado el momento la cultivaran y desarrollaran pequeñas industrias.” Motivados por esta atmósfera pro Educación Popular, los docentes veracruzanos buscaron contribuir desde sus trincheras para la consecución de sus metas, así que, al emitir la Dirección General de Educación, el 11 mayo de 1918, la convocatoria para que los profesores escribieran pequeños textos que despertaran en la niñez amor por su estado mediante breves y amenas lecciones, estos respondieron con el envío de sus creativas contribuciones.

Los lugares a los que se dedicaron las reseñas fueron variados por lo que se encontraron entre ellos, poblaciones cercanas a la ciudad de Xalapa como Banderilla, Coatepec, Las Vigas, Jilotepec, Atzalan, Perote y Altotonga. La zona de influencia de las ciudades de Orizaba y Córdoba representadas por Tequila, Zongolica y Metlac también fueron incluidos los poblados insertos en el camino del Puerto de Veracruz a Xalapa como Jamapa, Medellín de Bravo, Paso de Ovejas, Soledad de Doblado. Incluso sitios tan alejados al norte como Papantla, Tuxpan y Chicontepec mientras que del sur se contemplaron Cosamaloapan, San Andrés Tuxtla y Oluta.

De esta manera en el libro de lectura de 1919 se observa un mosaico diverso que conforma el estado desde el norte hasta el sur, se resaltan las riquezas naturales del territorio veracruzano y el sincretismo de los habitantes que en conjunto configuran Veracruz. Al mismo tiempo como una piedra de toque de este libro escolar es entrelazar lo geográfico con pasajes clave de su historia y detallar los sucesos que engrandecieron a la nación mexicana, compuesta por pueblos y regiones que construyeron identidades propias y diferentes, pero cohesionadas con Veracruz y México. Cabe destacar el uso de un lenguaje sencillo y ameno como una innovación pedagógica para que los relatos resultaran accesibles desde la infancia.

Al revisar detenidamente la obra *Veracruz. Libro de lectura*, se observa que este fue un material didáctico producto de una suma de motivaciones tanto ideológicas como pedagógicas, que conjugó el avance en el conocimiento de la geografía veracruzana y su enseñanza, aspectos que desde tiempo atrás ya se configuraban en los trabajos de maestros veracruzanos como por ejemplo: la *Cartilla geográfica del estado de Veracruz* de Eduardo Audirac dada a conocer en 1886, el *Compendio de geografía física, política y económica del estado de Veracruz* de Luis Pérez Milicua publicado en 1903, el *Curso elemental de geografía* escrito por Gildardo F. Avilés editado en 1908 y la *Metodología especial de la geografía de México* de Leopoldo Kiel que salió a la luz en 1909.

En síntesis, las primeras obras empleadas como libros escolares en México (1837-1861), más bien podrían considerarse obras de consulta que promovieron la memorización de un conocimiento que se consideraba como parte de la cultura general, posteriormente, durante el Porfiriato, por medio de sus lecciones se fomentó la observación para desarrollar el pensamiento abstracto y despertar la imaginación infantil, elementos centrales de la Enseñanza Objetiva. Ya en el marco de la Escuela Racional y la Educación Popular, desde los libros escolares utilizados para esta asignatura se sentaron las bases de una educación útil para la vida que exigía reflexión de la experiencia social y la comprobación de los fenómenos naturales de los cuales había que obtener provecho.

Análisis comparativo

A lo largo del proceso de construcción del moderno sistema educativo mexicano, los libros escolares ocuparon un lugar central en la vida cotidiana de las aulas, situación que obedeció a una serie de factores entre los que destacaron, por un lado, el impulso a la puesta en marcha de las clases simultáneas en las escuelas graduadas, esto es, que en las primarias los grupos estuvieran formados por niños de la misma edad y que realizaran una actividad al mismo tiempo, acorde con el grado que cursaran.

Por otro lado, alentaron la uniformidad y la homogenización de los conocimientos a enseñar y las formas de transmitirlos a los educandos al apearse a los lineamientos programáticos e instrumentales establecidos por los órganos gubernamentales rectores de la educación, de esa manera facilitaron a los profesores la organización de sus grupos, la planeación de sus clases, la elaboración de materiales didácticos y los exámenes; en cuanto a los estudiantes les evitó las notas y elaboración de apuntes.

Si bien mediante ambos libros se buscó promover entre sus lectoras y lectores, una idea, una imagen exacta del estado de Veracruz, su manera de transmitirla fue distinta. Se considera que la diferencia en la forma de presentar los contenidos para su enseñanza en cada uno de los dos libros escolares, radica en la finalidad de los modelos pedagógicos y proyectos educativos que respondieron y de los que emanaron.

Por un lado, el *Compendio de geografía física, política y económica del estado de Veracruz* fungió como un libro escolar en el marco del modelo pedagógico denominado Enseñanza Objetiva, con el fin de apuntalar la formación de estudiantes ilustrados y amantes de los principios de las ciencias en el contexto porfirista. Al revisar las páginas de esta obra se observa que la enseñanza de la geografía fue planeada como una exposición dogmática en la que el profesor proporcionaba información exacta, con datos novedosos proporcionados por la Comisión Geográfico Exploradora que a su vez permitieron elaborar mapas de los estados en especial el de Veracruz, lo cual mostraba que el conocimiento geográfico alcanzaba niveles de abstracción demandados en el mundo moderno.

Por otro lado, la obra *Veracruz. Libro de lectura* se empleó como libro escolar durante la implementación del modelo pedagógico de la llamada Escuela Racional en los años revolucionarios de 1919 a 1932. Al escudriñar entre las lecciones de este texto, se encuentra que fueron tejidas con relatos amenos, que hicieron accesible la geografía a la niñez, se recorre el territorio veracruzano de norte a sur, de este a oeste, de las llanuras a las montañas, del mar a la selva, las mentes infantiles son atraídas con la sencillez y la precisión que las maestras y los maestros habían obtenido a lo largo de su formación y la experiencia en las aulas.

Al contrastar la organización de ambos textos escolares se percibe que en el primero la geografía se presenta como un conocimiento científico, preciso y en forma de pensamiento abstracto; en tanto que, en el segundo, la geografía funciona como un medio no solamente para que la niñez conozca su entidad federativa, sino que la ame, ahí la geografía se hace cercana, se materializa no con mapas sino con imágenes, fotografías de las localidades. Las niñas y los niños vieron reflejados en sus libros a sus pueblos, sus barrios, las montañas, los ríos y las calles en las que jugaban.

Conclusiones

Inicialmente tenida como parte del repertorio de asignaturas de cultura general, la geografía poco a poco ocupó el lugar de un conocimiento estratégico y útil en los planes y programas de estudio de las escuelas primarias oficiales de Veracruz y México. La enseñanza de la geografía como la de otras disciplinas en el México de principios del siglo XIX, comenzó mediante los catecismos que se valieron de los cuestionarios para promover la memorización de datos mediante la simulación de un diálogo ficticio.

Posteriormente, en el último tercio de aquella centuria, los compendios se presentaron como una alternativa a los catecismos. La estructura de estos compendios recurrió a los párrafos para exponer los contenidos de forma dogmática, rigurosa e impersonal y a su vez esta información científica se representaba de forma abstracta en mapas, planos, croquis que se insertaban en estas obras.

A finales de la década de 1910, en Veracruz se editó un nuevo libro escolar para

enseñar la geografía. Esta obra se confeccionó con lecciones escritas en forma de relatos anecdóticos para despertar el interés y atraer la atención de la niñez. Para este texto como apoyo didáctico se recurrió no a los mapas ni a los planos y tampoco a los croquis sino a pequeñas fotografías. No se remitía a cifras de población ni a toneladas de producción, no se referían latitudes, longitudes, sino que se construyó un acercamiento al medio, por ello, los sitios descritos eran las calles, los barrios, las localidades, los pueblos.

De este modo se busca mostrar como la enseñanza de la geografía experimentó un proceso de transposición didáctica para su enseñanza en las escuelas primarias durante los años revolucionarios, al transitar de la exposición dogmática de un conocimiento abstracto en la época porfiriana a un relato sencillo y ameno de espacios cercanos a la realidad en la etapa revolucionaria cuando se buscaba que las niñas y los niños conocieran su terruño para que lo amaran.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E. (2010). La geografía emigra a la escuela. Apuntes sobre la configuración de un campo disciplinar. Siglo XIX (1825-1898). Galván Lafarga, L., y Martínez Moctezuma, L. (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*. (pp. 251- 276). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Universidad Autónoma del estado de Morelos-Juan Pablos editor.
- Azuela Bernal, L. (2003). La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, la organización de las ciencias, la institucionalización de la geografía y la construcción del país en el siglo XIX. *Investigaciones Geográficas*, 52, 153-166.
- _____y Morales Escobar, C. (2006). La reorganización de la geografía en México en 1914: Crisis institucional y re significación de la práctica. *Scripta Nova*, 10 (24).
- Castañeda Rincón, J. (2006). *La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005*. México: Plaza y Valdés editores-Universidad Autónoma Chapingo.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique grupo editorial.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la educación. Revista universitaria*, 19, 13-37.
- _____. (2001). Pasado y Presente de los manuales escolares. *Educación y pedagogía*, 13 (29), 209-229.
- _____. (2004). Prólogo. Castañeda, C., Galván, L., y Martínez, L. (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*. (pp. 11-19). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Dirección General de Educación. (1919). *Veracruz: libro de lectura*. Orizaba: Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Galván Lafarga, L. (2003). Debates, enfoques y paradigmas teóricos. Galván Lafarga, L. Quintanilla Osorio, S., y Ramírez González, C. (coords.), *Historiografía de la educación en México*. (pp. 85-92). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública.

García Gutiérrez, B. (2014). Una transmisión de saberes. Los libros de texto de historia y geografía de José María Roa Bárcena. Galván Lafarga, L., y Galindo Peláez, G. (coords.), *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar*. (pp. 405-429). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz.

García Martínez, B. (1975). La Comisión Geográfica Exploradora. *Historia Mexicana*. 24 (4,) 485-555.

Gómez Rey, P. (2014). "Los escenarios del interior de la República mexicana: las geografías estatales", en Azuela Bernal, L. y Vega y Ortega, R. (coords.), *Espacios y prácticas de la Geografía y la Historia de México, 1821-1940*. (pp. 151-171). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

_____. (2012). Los espacios del territorio nacional en la segunda mitad del siglo XIX. Azuela, L., y Vega y Ortega, R. (coords.), *Naturaleza y territorio en la ciencia mexicana*. (pp. 197-212). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Granja Castro, J. (2004). *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en el México del siglo XIX: imaginarios y saberes populares*. Barcelona: editorial Pomenares.

- Loyo, E. (2000). Una educación para el pueblo, 1910-1940. Bazant, M. (coord.), Ideas, valores y tradiciones. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. (pp. 169-181). Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- Martínez Moctezuma, L. (2014). Una innovación pedagógica desde Veracruz. El dictamen del texto escolar para los pequeños lectores mexicanos. Galván Lafarga, L., y Galindo Peláez, G. (coords.), *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar*. (pp. 293-316). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz.
- Menéndez Martínez, R. (2008). Memorias de un salón de clases en la ciudad de México: Mobiliarios y materiales escolares, 1879-1911. *Foro de educación*, 10, 245-263.
- Moncada Moya, J. (enero-marzo 1999). La profesionalización de la Geografía mexicana durante el siglo XIX. *Ería*. 48, pp. 63-74.
- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 6 (6), 187-208.
- Poblett, M. (1992). *Cien viajeros en Veracruz: crónicas y relatos*. Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Villegas, L. (1986). Educación primaria, 1910-1981. Hermida Ruiz, A. (coord.). *Historia de la educación en el estado de Veracruz*. (pp. 347-391). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz.