

ENTRE

MAESTR@S

**Un nuevo desafío:
ser estudiante virtual**

Alejandro Usigli

**Blended learning:
una experiencia pedagógica**

Roberto Raúl Salcido Ríos

**Incorporación de las TIC a la
práctica docente**

Claudia Rosalinda Segura López

**La Nueva Universidad Cubana
y su modelo pedagógico**

Gloria María Jaime Mirabal

**Hacia una red de investigación
sobre adolescencia y juventud**

Eurídice Sosa Peinado



Guía para autores

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestras y maestros de educación básica y educación superior, los acompañan especialistas ocupados en temas que involucran ámbitos de educación preescolar, primaria y secundaria; las producciones de las niñas, los niños y los jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen la intención de recuperar la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarla, de descubrir y dar a conocer acontecimientos relevantes y significativos para las maestras y maestros de educación preescolar, primaria, secundaria y educación superior, desde su contexto sociocultural.

Características de los textos publicables

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde* o *sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, etcétera, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos han de ser breves, máximo 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula*, *Para el consejo técnico* y *Hojas de papel que vuelan*; para las otras secciones se recibirán máximo cinco cuartillas. En el caso de *Para la biblioteca* y *Aprendiendo a través del cine* serán máximo dos cuartillas.
3. Los trabajos deben acompañarse de:
 - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
 - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, teléfono del centro de trabajo o particular, correo electrónico).
4. Los originales habrán de presentarse:
 - a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en procesador de palabras Word) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura, y una copia impresa en mayúsculas y minúsculas.
 - b) Sin cortes de palabras (eliminar los guiones a fin de renglón).

- c) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
- d) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
- e) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychological Association (APA).
- f) Las fotografías, gráficas e ilustraciones que acompañen al texto deben ser de alta calidad y contraste adecuado, con el pie o referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es importante que los autores aporten ilustraciones o fotografías susceptibles de ser utilizadas como complemento informativo. En cualquier caso, es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren recibir algún crédito o algún permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán manejarse en formato EPS, TIF, o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No insertar imágenes en archivos de Word.
- g) Palabras, frases o señalamientos especiales en cursivas (itálicas).
- h) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de calidad de la portada del ejemplar que se trate.

5. Los autores pueden dirigirse para la entrega de sus trabajos a la siguiente dirección electrónica:
conciencyarte@gmail.com

Indicaciones generales

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

Se entregarán al autor tres (3) ejemplares del número de **entre maestr@s** en que sea publicado su texto.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

A petición escrita del autor se devuelven por correo los originales de los trabajos no publicados.

Los textos incluidos en **entre maestr@s** pueden ser publicados en otro órgano editorial previo permiso expreso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso, **entre maestr@s** abre sus páginas no sólo para que la explores, sino para que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y los y las jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros lugares desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren al mundo de la novela universal y, en particular, la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

entre maestr@s abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaria Académica

José Luis Cadenas Palma

Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo

Director de Planeación

Mario Villa Mateos

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Mayela Crisóstomo Alcántara

Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica

Dalia Ruiz Ávila

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Gisela Victoria Salinas Sánchez

2. Diversidad e Interculturalidad

Joaquín Hernández González

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

María Estela Arredondo Ramírez

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Mónica Angélica Calvo López

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

CONSEJO EDITORIAL

Director

Jorge Alberto Chona Portillo

Director fundador

Roberto Pulido Ochoa

Asistente de dirección

Patricia Ruiz Nakasone

Coordinadora de este número

Mónica García Pelayo

Consejo Editorial

Diana Violeta Solares Pineda

Rigoberto González Nicolás

María de Jesús López Cervantes

Daniel Lara Sánchez

Angélica Jiménez Robles

Eloisa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Carmen Ruiz Nakasone

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Rosa Isela Barrera Salgado

Martha Tlaseca Ponce

María Guadalupe Correa Soto

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Teodora Olimpia González Basurto

Gerardo Ortiz Moncada

Alicia Ávila Storer

María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)

Liliana Ochoa (Argentina)

Rafael Porlán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

Ernesto Gómez (España)

Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores

Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad. México

Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura en Iztapalapa, Distrito Federal

Jesús R. Anaya Rosique

María de los Ángeles Huerta Alvarado

Juan Manuel Rendón E.

Diseño gráfico original y portada

Margarita Morales Sánchez

Formación

Margarita Morales Sánchez

María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de encarte, formación y diagramación

Margarita Morales Sánchez

Traducción

Resúmenes: César Makhoulouf Akl

Revisión

Armando Ruiz Contreras

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héros de Padierna, CP 14200, Tlalpan, México, DF. Tel. 5630 97 00.

www.upn.mx

entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2011-010512582300-102. Número de certificado de licitud de título 11483. Número de certificado de licitud de contenido 8065.

ISSN 1405-8774. Editor responsable: Juan Manuel Delgado Reynoso.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e impresión: esta publicación se imprimió en Litografía Mier y Concha, ubicada en Pablo García núm. exterior 245-A, núm. interior 2, local 12, col. Juan Escutia, CP 09100, Iztapalapa, México, DF, tel. 5443 0452.

El tiraje consta de 1000 ejemplares.

DESDE EL AULA

¡Me sorprende tanta sabiduría! El proceso de escritura

Elizabeth Camacho González

6

Un nuevo desafío: ser estudiante virtual

Alejandro Usigli

14

Blended learning: una experiencia pedagógica

Roberto Raúl Salcido Ríos

20



Técnicos vs. rudos. Educación y medios. Una mirada desde el magisterio

Leticia Suárez Gómez, Sara Torres Uraga,

Ma. Alejandra Huerta García

24



DESDE LOS MESABANCOS

Ángel

Rodrigo Baltazar Marín

34

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Adquisición de los números fraccionarios

Una propuesta didáctica en dos ambientes

Cristianne Butto Zarzar, Rubén Israel Guerrero Silva

38

Incorporación de las TIC a la práctica docente

Claudia Rosalinda Segura López

46

¿Qué significaciones encarnamos en las tecnologías?

Mónica García Pelayo

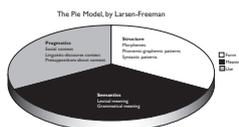
52



Didáctica del inglés y TIC: propuesta de recontextualización

Shélick Erika G. Galván

58



La radiodifusión en la UPN

Nohemy García Duarte

68

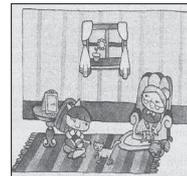


ENCUENTARIO

¿Alguien quiere un trozo de calabaza?

Irene S. Rodríguez

76



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

La Nueva Universidad Cubana y su modelo pedagógico

Gloria María Jaime Mirabal, María Virginia Casas Santín

78

REDES

Hacia una red de investigación sobre adolescencia y juventud

Eurídice Sosa Peinado, Beatriz Ramírez Grajeda

86



PARA LA BIBLIOTECA

La fiesta del lenguaje en Jean Paul Sartre: *Las palabras*

Jorge Alberto Chona Portillo

94

CARTAS DEL LECTOR

95

Verónica Arellano Rosales

PARA PRACTICAR

Voces y letras del pasado en mi presente

Un taller para la enseñanza de la historia

Verónica Arista Trejo

EDITORIAL

Hace ya un buen rato que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ingresaron a las aulas escolares en los distintos niveles educativos. Aunque son diferentes las apreciaciones y experiencias que de éstas se tienen, lo importante es reflexionar sobre cómo las TIC pueden contribuir en los ámbitos tanto de la vida escolar como de la cotidiana, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal razón en este número de *Entremaestr@s* proponemos insertar la discusión sobre el uso de las TIC.

En las experiencias sobre el uso de las TIC, Alejandro Usigli narra cómo es el estudiante quien toma las decisiones pertinentes para su formación, tanto de las herramientas digitales como de la información. Por su parte, Roberto Salcido muestra cómo el uso del *blend learning* en la formación escolarizada contribuye a potenciar los aprendizajes en las diversas disciplinas. Mientras que Leticia Suárez, Sara Torres y Alejandra Huerta plantean que gran parte del consumo cultural proviene de los medios masivos de comunicación, por lo que proponen incorporar las TIC en el aula, desde una perspectiva que propicie el descubrimiento y la investigación, al igual que la capacidad crítica de maestros y estudiantes.

Es de singular importancia como los chicos de sexto año, al trabajar la pedagogía por proyectos y elaborar una entrevista, recurren al uso de internet para apropiarse de modelos de entrevistas que les permitan reelaborar sus propios textos, de acuerdo con lo que nos narra Elizabeth Camacho.

Cristianne Butto y Rubén Guerrero presentan una investigación sobre el concepto de fracción en dos contextos de uso: el escolar y la vida cotidiana, su complejidad y dificultades en entornos digitales de aprendizaje. Por su parte, Claudia Segura hace hincapié en cómo las redes de información han generado modelos de enseñanza y

aprendizaje, pero que lo que hace falta es instalar el uso pedagógico de las TIC, a través de la educación a distancia, subrayando la importancia de la formación de tutores en línea. Mónica García establece una relación entre subjetividad, educación y TIC para mostrar un nuevo mundo de significaciones en estudiantes universitarios. Shélick García hace una crítica a la enseñanza-aprendizaje del inglés por el uso gramatical como una transmisión mecánica, y propone una recontextualización de la enseñanza de idiomas a partir de la adquisición de la competencia comunicativa y del desarrollo de habilidades lingüísticas.

Nohemí García narra la historia de tres décadas del uso de la radiodifusión en la UPN, tanto con fines educativos como culturales. Eurídice Sosa y Beatriz Ramírez invitan a impulsar la investigación social interdisciplinaria e interinstitucional que permita un diálogo sobre las condiciones de la adolescencia y la juventud actual respecto a sus modos de divertimento, sus prácticas culturales y sus preferencias televisivas. Gloria Jaime y Virginia Casas nos muestran los vuelcos que la educación superior cubana ha dado a través de un nuevo modelo pedagógico: la nueva universidad cubana.

¿Alguien quiere un trozo de calabaza?, es el cuento que Irene Rodríguez nos invita a degustar. *Ángel*, es una narración que nos permite ver que ni el infortunio de la miseria ni la adversidad de la vida, pueden menguar las ganas de vivir. Proponemos también la película, *Mis tardes con Marguerite*; así como leer *Las palabras* de Jean Paul Sartre.

Como cada número nuestra separata, que hoy corresponde a *Voces y letras del pasado en mi presente. Un taller para la enseñanza de la historia* que presenta Verónica Arista. @

Jorge Alberto Chona Portillo
conciencyarte@gmail.com

¡Me sorprende tanta sabiduría!

El proceso de escritura

*Elizabeth Camacho González**

liligonzalez@live.com.mx

Un año más que termina. Los alumnos están emocionados pues el ciclo escolar está por concluir, así como su paso por la escuela primaria. Predomina la incertidumbre sobre los tiempos venideros. Después de dos años juntos han quedado entretejidos lazos de amistad, compañerismo y afecto entre unos y otros.

–¡Yo quisiera reprobarme año, maestra, sólo por quedarme con usted! –comenta Luis.

–No te preocupes –respondo– pronto se olvidarán de mí y querrán a sus nuevos maestros.

–Pero nunca será igual en la secundaria –lamenta Paola.

–Para mí también es difícil– comento– volver a adaptarme a otros niños y hacer que les guste trabajar en equipo, visitar museos, leer o que vengan sus papás a dar pláticas como lo hacemos nosotros.

¿Cuántas veces se ha repetido esta historia? 19 años en esta escuela y son tantos los grupos de sexto grado con los que he convivido que ya perdí la cuenta. Lo cierto es que cada uno ha dejado en mí grandes enseñanzas e infinidad de buenos recuerdos...

Durante este mes (junio), además de los sentimientos de cada uno, se percibe en el ambiente la emoción colectiva debido al mundial de fútbol que se lleva a cabo en África; los incansables medios de comunicación no paran de hablar de ello y de lo bien que le va a ir a nuestra selección. ¡Hasta las autoridades gubernamentales han permitido que se lleven televisores a las escuelas para que los niños disfruten los partidos más importantes! Ante esta situación, no hay más remedio que aprovechar y decidir con el grupo qué quieren hacer al respecto. Además de

* Profesora de educación primaria en el Distrito Federal. Integrante de la Red Metropolitana de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.

ver los partidos, que lógicamente fue la primera idea, deciden realizar una entrevista a diversas personas para saber cuál es su opinión en relación con el mundial que se está llevando a cabo. Durante este último ciclo escolar he intentado que en el grupo trabajemos de acuerdo con la pedagogía por proyectos propuesta por Josette Jolibert o, al menos, poner en práctica alguna de las estrategias que sugiere: la interrogación de textos, definir en colectivo qué se quiere hacer o producir textos de manera más sistematizada, ya sea de forma individual o grupal.

A unas semanas de concluir el año, me parece interesante explorar de manera más profunda cuáles son los conocimientos que han adquirido los alumnos respecto a la producción de textos hasta el día de hoy, qué tan conscientes están de ellos, de qué manera los utilizan en las situaciones que se presentan, qué otros elementos intervienen en actividades específicas de producción de textos; por otro lado, también me interesa analizar mi nivel de participación en esas actividades. Es decir, sistematizar las experiencias de aprendizaje en que participamos. Este es el propósito del relato que intento compartir.

Josette Jolibert refiere un modelo de estrategia para la producción de textos que consta de los siguientes momentos:

PREPARACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO

**¿Qué se va a hacer y qué hará cada uno? ¿Para qué?
¿Con quién? ¿Cuáles son las características del texto que se va a producir?**

Una vez que el grupo acuerda realizar una entrevista en relación con el mundial de fútbol, yo pregunto si hemos trabajado con entrevistas. Tadeo explica que desde quinto año hicimos una, pero no puede recordar para qué, y Brenda comenta que fue para hacer la biografía de un amigo.

—Hace poco —comenta Luis— hicimos una entrevista para un reportaje sobre enfermedades. En nuestro equipo elegimos la influenza.

—O cuando nos leyó el cuento de Caín, Alejandro imaginó que entrevistó a un personaje y estaba muy enfermo —opina Brayton.

Esta experiencia narra el proceso de escritura en chicos de sexto año de educación primaria. La entrevista es el texto a escribir y reescribir desde dos estrategias de la pedagogía por proyectos: la interrogación de textos y la producción de textos. Se recupera en esta experiencia la influencia de contexto en tanto que tiempo y espacio, los intereses de los niños, tanto sentimentales, cognitivos y gustos. El aula se transforma en un lugar de diálogo donde, a partir de los productos escritos, la maestra atina a preguntarse: ¿quién aprende de quién?

Palabras clave: educación, escritura, primaria, niños, Pedagogía por Proyectos, estrategias de interrogación y producción de textos, entrevista.



This experience narrates the process of writing in sixth grade students of primary education. The text to write and rewrite was an interview, starting from two strategies of the Project Pedagogy: interrogation of texts and text production. The influence of context was recovered in this experience as the time and the space, the interests of children, both emotional and cognitive, and their likings. The classroom became a place for dialogue, where, having seen the written products of students, the teacher managed to ask: who learns from whom?

—¡Fue a Guy, de Canek! —aclara Brenda.

Cuando recordamos el trabajo que habíamos realizado en aquellas ocasiones, sugiero que pensemos en los requerimientos para elaborar la entrevista de esta ocasión y empiecen a escribirlos.

Mariana pregunta: “¿podemos hacer primero nuestro borrador?”.

—¡Claro! —respondí— después lo analizaremos para hacerle las modificaciones necesarias. Entonces David propone que se entreviste a la selección, pero nuevamente Mariana interviene diciendo que pensemos en algo coherente, a lo que Fernando agrega: “¿cómo los vamos a entrevistar si están en África?”.

—Entrevistar al balón —propone Luis— ¿qué se siente rodar por todo el pasto? Muchos reímos, mientras él da unos pasos suaves con los brazos extendidos.

—¿Qué tal al *Chicharito* (Javier Hernández)? —pregunta Jorge, con una gran sonrisa y apenado al mismo tiempo por lo que dijo. —¡Qué no! —responden varios.

—¡Dijimos que debe ser real!— repite Mariana.

Por lo tanto, se acuerda que cada uno elegirá a quién entrevistará, sin olvidar que será una actividad real.

Entonces, Víktor interviene: “¿cuántas preguntas se escribirán?”. Se escuchan varias respuestas al mismo tiempo: cinco, ocho, 10, 15, etcétera.

—¿Si hay varias propuestas cómo lo resolvemos?— pregunto. A coro responden: “¡votación!”.

Entonces, escribo en el pizarrón las propuestas para decidir cuántas preguntas se incluirán. El resultado es cinco. Menciono que deben pensar bien las preguntas porque serán tan pocas que si no están bien planeadas

no obtendrán mucha información. Además pido que sea un trabajo individual para que se pueda ver lo que sabe cada uno y más tarde se analice en los equipos (hay seis equipos con cinco o seis niños en cada uno).

Empezaban a escribir cuando Alan manifestó una inquietud: “es que no son sólo preguntas, tiene que llevar otra cosa”. Luis interviene: “cierre e introducción”. Inmediatamente se escuchan comentarios de desaprobación por lo que dijo Luis, “ya que estaba dando ideas a los que no sabían”. Alan viene hacia mí para preguntar si mejor puede hacer 10 preguntas porque con cinco cree que no podrá hacer la entrevista. Yo le respondo que él lo decida, pues ya habían acordado algo. Brenda tiene dudas en cuanto si al decir “buenos días, ¿puedo hacerle una pregunta?”, ya se considera una de las cinco preguntas, yo le respondo, ¿tú que piensas? Ella dice “sí” y lo borra.

Hasta este momento el grupo ha decidido que se hará una entrevista sobre el mundial, que será de manera individual, que cada uno elegirá a la persona que considere adecuada y que plantearán cinco preguntas. Después serán presentados sus escritos en el equipo al que pertenecen.

PRIMERA ESCRITURA INDIVIDUAL Y CONFRONTACIÓN DE LOGROS Y OBSTÁCULOS ENCONTRADOS

Mínutos después de estar escribiendo individualmente, les propongo que lean a sus compañeros de equipo lo que llevan realizado hasta el momento y lo confronten. Me integro a un equipo en el que cada uno hace comentarios en relación con su propio texto antes de leerlo:

Tadeo: Lo último no me gustó, quería agregar más.

Camila: No le puse introducción; puse nombre y edad de la persona como pregunta y además me faltó una pregunta.

Tadeo: en la introducción podrías poner el nombre y edad.

Víktor: así no desperdicias preguntas. También ahí puedes poner el nombre del entrevistador.

En ese momento intervengo preguntando, ¿qué podríamos poner en la introducción además del nombre de la persona a quien entrevistarán? Nadie responde, intercambian miradas y ríen porque no se les ocurre nada. Entonces dirigiéndome a todos propongo que comentemos lo que analizaron en los equipos. Manifiestan comentarios de diversa índole: si están satisfechos o no con lo que han escrito, en qué se parecen sus textos y otras observaciones lingüísticas.

Mariana, quien las últimas semanas ha estado molesta porque ya no quiere ir a la escuela y no se lo permitimos ni sus papás ni yo, con un tono desagradable señala que el texto de Jorge es repetitivo y además tiene faltas de ortografía. ¿Cómo cuáles?, –pregunté–. Ella menciona que no separa bien las palabras y le falta la “h” en algún lugar.

Al instante recibe frases de desaprobación como: “¡ay Mariana! ¡Te pasas!” (todos sabemos que Jorge tiene una vida complicada: sus padres están separados, él quisiera vivir con su papá pues se quieren mucho, pero la mamá no se lo permite. Ella va perdiendo la razón poco a poco. Los dos hermanos mayores lograron huir de ella. En cambio, Jorge tiene que aguantar la pena por las escenas de gritos que da en la escuela mientras yo acudo en su auxilio, pues sólo conmigo se tranquiliza. En quinto año él empezó a escribir y leer. Aún lo hace con muchas carencias, por eso tratamos de ayudarlo permitiendo que copie los escri-

tos de sus compañeros, asignándole trabajos diferentes, ayudándole a escribir las buenas ideas que tiene, teniendo tolerancia hacia su forma de lectura o escritura y animándolo con las cosas que hace).

Mariana, responde con enfado: “¡bueno, es mi opinión! Puedo decirla, ¿no?”

Poco a poco van surgiendo nuevas ideas: hay preguntas que no tienen relación con el mundial, otros textos a los que no les pusieron introducción.

Jocelyn, al final de su escrito, agrega “gracias por habernos dado unos minutos de su tiempo” y le preguntó sobre eso que escribió al final. Responde que es el cierre. –¿Cómo el cierre? –Vuelvo a preguntar– y se escuchan varias respuestas: “es el agradecimiento del entrevistador... una conclusión de lo que se habló”. Aldo afirma que la entrevista debe tener introducción, cuerpo y cierre.

En ese momento me pareció conveniente proponer que comparáramos un texto de cada equipo, para lo cual elaboré una tabla en el pizarrón que se iba llenando conforme se leían sus textos. Esta sería nuestra primera herramienta de análisis.

Equipo	Elementos que contiene su texto
Alejandro	Saludo Pregunta Despedida
Mariana	Presentación Preguntas Agradecimiento
Geraldi	Presentación Preguntas
Brenda	Saludo Preguntas
Emilio	Introducción Preguntas Agradecimiento
Rodrigo	Preguntas
Camila	Preguntas

Martes 15 de junio del 2010. Paola Yarisbeth Hernandez
 "Viva el Mundial."
 Recuerda

Siempre el mundial de futbol causa Felicidad y Euforia entre las personas que no se pierden ni un minuto una jugada de su equipo favorito. ^{tu nombre}

En esta ocasión le hacemos una entrevista a un gran seguidor de México: Viktor yeldoa ortiz Salinas.

Buenos días

¿Qué se siente ver a México jugar y que anote algunos goles?

R= Felicidad porque va ganando, tristeza si pierden no pasa a la segunda ronda

¿Eres un gran Aficionado del futbol?

R= sí y me gusta desde chiquita

¿Te gustaria que México gane?

R= Si me gustaria, pero no creo que pase con tantos equipos que lo superan

¿Si tuvieras la oportunidad de ir al mundial a Sudafrica que seria lo primero que harias?

R= Primero conocer a todos los jugadores de México y a su tecnico y despues dedicarme a ganar la copa.

¿El mundial que causa ant.?

R= Alegria, Emocion y tristeza.

Gracias alas preguntas que nos respondio Viktor se pudo hacer esta entrevista que sera entregada la revista OK en sudafrica

La elaboración y análisis de esta tabla nos permitió una serie de reflexiones:

Joskva: una entrevista debe tener introducción, cuerpo y cierre... En los cuentos la introducción dice cómo inicia.

Brenda: estás mal, en un cuento no hay introducción, se le llama de otra forma.

Yo pregunto, "¿alguien sabe cómo se llama?". Y Luis responde: "sí, es el planteamiento".

Joskva: bueno, sí. En la introducción se dice a quién se va a entrevistar, sobre qué tema y para qué.

Aldo menciona que si Rodrigo y Camila sólo hicieron preguntas a eso se le llama cuestionario, no entrevista.

Yo expreso mi sorpresa al descubrir todo lo que saben y les pido que analicen si lo que escribieron en su borrador da cuenta de todos los elementos que están mencionando.

Hasta este momento se han puesto en juego una serie de conocimientos con los que cuenta cada uno, en dos sentidos: primero para confrontar su escrito con el de los otros y, segundo, para reflexionar sobre la concordancia entre los conocimientos que mencionaron y lo plasmado en sus textos.

El siguiente paso es investigar en relación con este tipo de texto (entrevista). "¿Cómo lo hacen los expertos?", para esto les propongo la lectura de una entrevista que aparece en un libro que tengo y la comparemos con la que ellos están comenzando.

En ese momento, empieza a haber movimiento y chuchicheos y Emilio me recuerda que ya nos toca subir a las computadoras y sugieren que podríamos buscar entrevistas en internet. Tengo que aceptarlo pues es una actividad que por ningún motivo se pueden perder, excepto como una sanción por haber hecho algo incorrecto.

Rápidamente se escucha el arrastre de sillas, las voces y los pasos veloces para ser de los primeros en llegar al salón de las computadoras y ganar una que no tenga fallas.

Emilio busca la definición de entrevista y me llama para mostrármela. Yo pregunto si se entiende bien, él responde que sí y la escribirá en su cuaderno. Mientras, los demás consultan entrevistas a diversos personajes: Michael Jackson, Salvador Dalí, deportistas, médicos y hasta el presidente de la República. Unas son escritas y otras se encuentran en video.

Hago un paréntesis para preguntar si en esas entrevistas aparecen frases como “hola o buenos días” (que aparecieron en varios textos de ellos) y responden que no, “pues así parecería carta”, dice Aldo.

Para terminar la sesión pido que en casa busquen otras entrevistas. El día siguiente iniciamos con una recapitulación de lo realizado hasta hoy. Brenda manifiesta que también escribió lo que es una entrevista y lo lee: “es un diálogo entre dos personas para obtener cierta información”.

Propongo que lean en los equipos las entrevistas que trajeron y las comenten, para después presentar al grupo sus conclusiones.

Me integro a otro equipo y detecto que los comentarios giran sólo en torno a si tiene introducción y cierre (pues es lo que se había visto). Empiezo a sentir un poco de angustia pues quisiera que hablaran de otros aspectos. Como toda maestra pienso en el uso de guiones, signos de interrogación, dos puntos, etcétera, pero nadie los destaca. Ganas no me faltan de decírselos, pero me detengo, pues tengo que respetar lo que ellos realizan o lo que les interesa por ahora. Sólo pregunto qué diferencias encuentran entre estas entrevistas y las que ellos comenzaron a hacer. Daniel

señala que todas tienen título, y Geraldí, con pena por lo que va a decir, menciona que tienen letras negras y ríe.

Pregunto: “¿saben por qué están más negras?”. Mariana opina que hacen diferencia entre las preguntas y las respuestas. Además observan que algunas tienen fotografías y varias no tienen cierre, como las de ellos.

Para entonces me vuelve el alma al cuerpo, ya que las últimas participaciones de Daniel, Geraldí y Mariana han hecho referencia a otro tipo de contenidos.

También nos faltan las respuestas, aclara Geraldí.

—¡Claro! —comento yo— porque todavía no realizan la entrevista, y por ahora también podrían pensar qué poner en el cierre cuando la hayan hecho.

Debido a que en los demás equipos se han empezado a escuchar murmullos, risas y otros ruidos (señal de que terminaron o ya se aburrieron) indico que pasaremos al análisis grupal. La discusión gira en torno a si tienen cierre o no sus entrevistas. Como se observa cierta confusión, les comento que leeré parte de una entrevista para conocer una forma de cerrar. Al terminar Joskva señala que puede ser una especie de resumen de lo que se habló o, agrega Tadeo, una conclusión del contenido del texto.

Observamos que las de carácter informal que trajeron no lo tienen, pero las que se hacen de manera más seria como a doctores o políticos, sí. Vuelve a entrar mi instinto docente, y para no perder la oportunidad comento que Daniel observó que todas las entrevistas tienen un título y Geraldí que aparecen las negritas. Dice Jazmín, “sí, son para separar las preguntas”.

—¿Ustedes que más pueden mencionar? —pregunto.

Jazmín: todos ya sabemos que deben tener signos de interrogación.
 Brenda: en las preguntas, las palabras *qué* o *cómo* deben llevar acento.
 Mariana: las preguntas pueden ser abiertas o cerradas
 Yo: ¿y qué pasa con las respuestas?
 Brayton: se hacen con otro color.
 Paola: se les pone una *R*.
 Yo: ¿siempre?
 Luis: no, se puede poner el nombre de la persona que va a responder y dos puntitos.
 Tadeo: o también se usan comillas.

Nuevamente, les menciono que me sorprende tanta sabiduría y sugiero que ordenemos lo que han dicho para analizarlo y consultarlo cuando sea necesario. Esta será nuestra siguiente herramienta de análisis.

Elementos que debe contener una entrevista

- Título.
- Introducción: a quién, sobre qué tema y para qué.
- Cuerpo.
 - Preguntas: uso de negritas, signos de interrogación, abiertas o cerradas, acentos, relacionadas al tema.
 - Respuestas: con otro color, nombre y dos puntos, uso de comillas.
- Cierre:
 - Conclusión del contenido.
 - Agradecimiento.
 - Finalización.

Sin sugerírselos empiezan a copiar la tabla y termina la sesión.

REESCRITURA

Al siguiente día comentamos la información de la tabla y pido que hagan la reescritura de su entrevista poniendo atención en todos los detalles que han sido mencionados.

En lo primero que piensa la mayoría es elegir el título que tendrá su texto. Bien dicen que éste es de suma importancia pues nos invita o no a leer, así como genera expectativas sobre el texto. Voy pasando a los lugares y leo algunos: “Vive el mundial con huaca huaca”, “Un novato que sabe mucho de futbol” (refiriéndose a Víktor, su compañero que juega muy bien y tiene muchos conocimientos al respecto), “El sueño de un país”, “Una amiga y el futbol” o “Alguien sin experiencia” (esa soy yo, pues saben que no me agrada el futbol y no tengo mucho que decir).

Mientras reescriben su texto, algunos preguntan si pueden ya hacer la entrevista a sus amigos o a los profesores elegidos y respondo que sí. Aunque deben hacer algunos cambios ya que el director y dos profesores que fueron elegidos para ser entrevistados no quisieron hacerlo.

Al terminar, continuamos con el intercambio de textos entre pares de distintos equipos para hacer las correcciones o sugerencias necesarias.

Intento sacar la herramienta anterior para retomar la información de la tabla elaborada, pero Víktor dice que no es necesario ya que la tienen en el cuaderno. Los demás lo apoyan y la dejo guardada.

Minutos más tarde, Luis señala que todavía hay varias introducciones incompletas; Brenda indica palabras mal escritas por falta de acento: *gastó*, *así* y *qué* o *cómo* en las preguntas. Mariana indica cambios de letras como *b* o *v*. Entonces los demás comienzan a decir ejemplos de más errores y al dirigirme hacia el pizarrón Brayton pide ser quien escriba la información y organizarla con ayuda de todos.

Elementos analizados	Ejemplos
Introducción o cierres	Incompletos
Ortografía	Gracias- gracias/bisto- visto/ Entrebista- entrevista
Separación de palabras	Suafrica- suda africa/ megusta- me gusta
Acentos	México/qué/así/próxima/Sudáfrica/verbos en pasado como <i>gastó</i>
Mayúsculas	En nombres propios como personas y países. Al inicio y después de un punto o en títulos
Omisión de palabras	¿Cuál equipo gane la copa? ¿Cuál equipo cree que gane la copa?

En este momento aumenta mi participación, ya que al estar haciendo la revisión, muchos se acercan a mí para asegurarse de estar haciendo las observaciones correctas. También, ante sus dudas, preguntó al grupo cuál sería la forma de escribir tal o cual palabra y, como en las veces anteriores, Mariana, Brenda o Luis son los que ofrecen la mayor parte de las respuestas correctas.

Al devolverles el texto a sus autores, no faltan las pequeñas discusiones por el desacuerdo en cuanto a las correcciones hechas, pero siempre dentro de un ambiente de aceptación por esta forma de trabajo.

Cuando miro el proceso que mis alumnos han seguido para escribir un texto: preparación para la producción del texto, primera escritura individual y confrontación de logros y obstáculos encontrados y reescritura, me sorprende la gran sabiduría con la que cuentan. Discuten, analizan, comentan, se ayudan entre sí, se enojan, se reconcilian. Han aprendido a dirimir sus diferencias, negocian, buscan soluciones. No sólo ellos han aprendido, también yo he descubierto infinidad de cosas que antes no veía. Ahora me pregunto: ¿quién aprende de quién? @

Un nuevo desafío: ser estudiante virtual

*Alejandro Usigli**
usigli2000@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

A lo largo de mis años de enseñanza, siempre he estado aprendiendo de mis estudiantes tanto como les he enseñado. El año pasado tuve la oportunidad de participar en un curso de capacitación en línea muy dinámico para tutores virtuales. A continuación presento lo que fue mi experiencia como estudiante en un aula virtual.

Lo primero que tuve que hacer fue repasar mi conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y actualizarme. También tuve que cumplir con algunas formalidades.

Se trataba de un curso de cuatro semanas al que debía dedicar un par de horas al día para leer los materiales enviados por mis tutores, además de pasar un tiempo adicional buscando otros materiales de lectura, llegar a conclusiones y realizar una serie de actividades dentro de fechas límite para la entrega de tareas específicas.

Los primeros días estuve lleno de dudas, con mucho que leer, mucho que navegar en la red, y además ocupado en responder las preguntas de mis tutores o pedirles su ayuda en algunos casos. Al final de la primera semana, de repente me di cuenta de que se me agotaba el tiempo para entregar la primera tarea, de modo que el domingo por la noche no dormí y pude cumplir la primera meta apenas a tiempo. Esta misma situación se repetiría tres veces más, incluso durante dos noches al hilo.

* Licenciado en Relaciones Internacionales (Universidad Hispano-Mexicana), candidato a la Maestría en Organismos e Instituciones Internacionales (Universidad de las Américas Ciudad de México). Se ha desempeñado en el ámbito de la promoción cultural y es traductor. Profesor de inglés y francés, Área Académica 4 Centro de Lenguas Extranjeras (Celex), UPN Ajusco.

Una de las cosas importantes que hay que hacer al entrar a un sitio web es aprender cómo funciona, de modo que explore el sitio y averigüe cómo hacerlo mío, cómo registrarme con nombre de usuario y contraseña, cómo clicar los íconos interactivos adecuados y cómo insertar y subir archivos, carpetas u otros materiales.

El primer paso una vez que se ingresa al sitio web es ver el índice. Vi que había una guía instruccional, un mensaje oficial de bienvenida, un glosario, un temario, una lista de tareas y fechas límite para la entrega. El temario de mi curso tenía seis capítulos para trabajar. Mis tutores fueron los profesores Roberto Salcido y Daniela Otero.

El reto era muy diferente de otros que he enfrentado en mi vida profesional: ¿ser estudiante! ¿De nuevo?, ¿qué no estoy muy viejo para esto?, me pregunté, pero luego decidí pedir consejo a mi amigo más cercano, de más tiempo: mi propio ego. De modo que fue cuestión de mirar al espejo y tener una buena conversación conmigo mismo.

Me convencí de que valdría la pena intentarlo, profundizar en el mundo no revelado de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Así que con una palmada reflexiva en mi hombro, di el paso decisivo hacia la dimensión virtual del aprendizaje, con la enorme posibilidad de adquirir otras herramientas para la enseñanza.

Una vez familiarizado con el protocolo del curso en línea, tuve que leer los materiales enviados por mis tutores y también tuve que ahondar en cada tema investigando a través de los vínculos recomendados y de otros que pudiera encontrar por mi cuenta. Aprendí a discriminar alguna información que se enfocara parcialmente en el tópico o que no estuviera completamente actualizada.

Ahora bien, esa tarea me causó un gran problema, ya que soy un apasionado recolector de información que conservo en carpetas nuevas para uso ulterior, y de repente me dí de que tenía tanta información que podía escribir no uno sino dos o tres libros con ella. Así que con gran tristeza y desilusión tuve que descartar la mayoría de la información que no abordara específicamente el tema expuesto por mis tutores, y poco a poco pude reanudar el camino hacia la sanidad en línea y la disciplina académica.

Reflexiones de un docente participante en un curso en línea de seis semanas para formación de tutores, que muestran al lector los diferentes contenidos de un nuevo modo de enseñar una lengua extranjera (puede ser cualquier materia) mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Cuáles fueron las diferencias encontradas en un salón virtual comparadas con un salón presencial tradicional, y cómo éstas cambiaron el punto de vista del estudiante acerca del aprendizaje y del docente a propósito de la enseñanza.

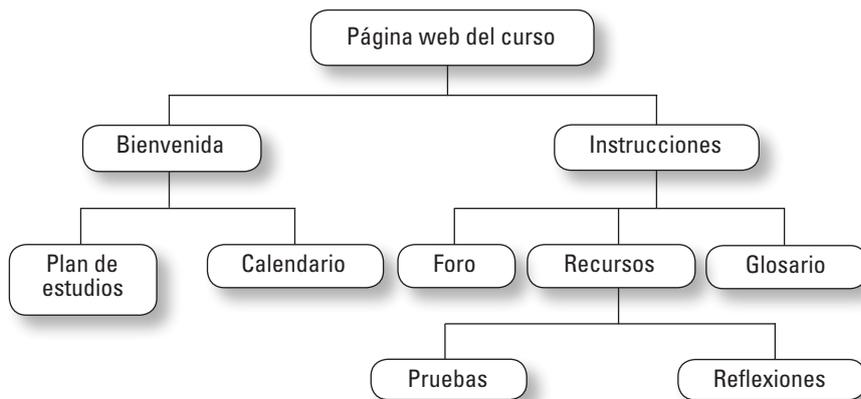
Palabras clave: virtual, tradicional, tutor, en línea, puntos de vista, diferencias, información, comunicación, tecnologías.



These are some reflections of a teacher who participated in an online course of six weeks for tutor training, showing to the reader the different contents of a new way of teaching a foreign language (can be any subject) through the use of Information and Communication Technologies (ICT). And what were the differences found in a virtual classroom compared to a traditional classroom and how they changed the students' perspective on learning and that of teacher on teaching.

La cosa es que una vez que se comienza a navegar en la red puede uno fácilmente desviarse del tema principal y enfrascarse en temas menores, pertinentes, pero secundarios al fin y al cabo, que requieren muchas horas dedicadas a leerlos. Ahora cuento con una enorme cantidad de información que puedo utilizar en una subsiguiente enseñanza en línea.

Una de las tareas más importantes que tuve que realizar fue responder a las preguntas del *quiz* (prueba) contenida en cada unidad para cada tema, y a través del procedimiento de respuesta me di cuenta de que al mismo tiempo estaba conociendo los caminos que hay que seguir en el laberinto tecnológico de la informática para lograr los objetivos de la lección.



Estaba aprendiendo nuevos conceptos, nuevas definiciones de viejos enfoques didácticos y pedagógicos, al igual que las innovaciones introducidas en éstos en los últimos 15 a 20 años. Quizá la más significativa de ellas sea la perspectiva de que hoy día los docentes desempeñan una tarea diferente con los estudiantes, basada en el enfoque constructivista introducido por la idea de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, que de ese modo refuerza las características autónomas de los alumnos para construir su camino hacia la adquisición del conocimiento.

Este marco de referencia es radicalmente diferente del antiguo que basaba la transmisión del conocimiento exclusivamente en el docente y es precisamente el que ajusta como guante al dominio virtual de la obtención del conocimiento. De modo que el preceptor adopta un nuevo papel, esta vez no el principal sino uno secundario o complementario *vis à vis* el discente. No obstante, esto no significa una actitud pasiva, sino a la inversa, activa en un sentido que se hace extensiva al estudiante, quien asumirá una capacidad proactiva que le permitirá construir su conocimiento en un aula no-presencial, contando solamente con el indicio o sugerencia de su enseñante.

ASINCRÓNICO

Otra diferencia primordial con la enseñanza-aprendizaje en el aula tradicional consiste en la característica asíncrona de un curso en línea, y los diversos recursos dialécticos que este último tiene respecto de la primera. Me refiero a los espacios en una aula virtual que están abiertos para la discusión, el debate y la comunicación personal entre tutores y discentes, y entre discentes, y las veces en que uno puede participar en ellos, que difieren del aula tradicional donde la intervención ocurre al mismo tiempo y el docente y el resto de los compañeros están presentes, lo que hace que la participación sea una respuesta reactiva que a veces se lamenta, o de la que se enorgullece uno, pero que será algo que la mayoría de las veces lo deja a uno insatisfecho: “si

tan sólo hubieras recordado lo que se dijo en el capítulo 1, lección 2; o si hubieras explicado con un ejemplo mejor la respuesta que tenías que dar”.

Cuando me enfrenté a esta nueva situación, me quedé aterrado porque aun cuando estoy acostumbrado a las actividades interactivas en el aula y a abrir un debate entre los estudiantes al introducir un tema y pedirles una sesión de lluvia de ideas para iniciar la discusión y el intercambio de opiniones, en un entorno virtual esto adquiere otro alcance porque brinda a los participantes el tiempo para reflexionar acerca de las cuestiones expuestas y para producir una respuesta razonada al proceso dialéctico que se da entre partes asíncronas “simultáneas”, lo que por ende produce una discusión mucho más enriquecida de la que se da en un aula tradicional al calor de sentimientos reactivos. También puede encontrarse el tiempo para verificar en el capítulo 1 lección 2 el concepto correcto en caso de que se tenga dificultad para recordarlo. Todo es acerca de las ventajas que una relación asíncrona puede dar.



Es como escribir una carta de amor en la que incluyes cada parte de tus sentimientos por una chica; una carta que has tenido el tiempo de pensar, y, por lo tanto, puedes expresarte en un modo más completo.

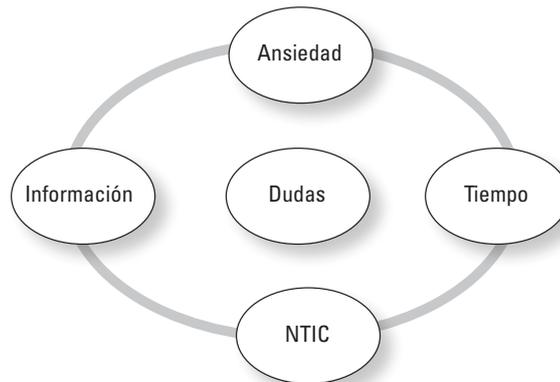
EL DEBATE

El debate es algo que no siempre ocurre en el aula tradicional pero que está de moda hoy día, pues prepara el terreno para una experiencia enriquecedora si los participantes se apegan a sus reglas académicas. Una de las cosas en el campo del debate que pronto observé entre mis coparticipantes fue que algunos de ellos tenían una gran facilidad de palabra, pero carecían de precisión en su disertación y aparentemente sólo llenaban un espacio en blanco cuando no tenían nada que decir realmente excepto para lucirse. Así que no fue fácil llegar a un punto de vista concluyente sobre el tema presentado por nuestro tutor.

En mi opinión, si hay un foro o lugar específico en un entorno virtual para llevar a cabo un debate virtual, éste debería ser utilizado con toda la cautela del mundo pues se trata de una plataforma para tomar parte en un intercambio múltiple “espontáneo”, no obstante, razonado, de opiniones acerca de un tema dado, pero la participación debe contribuir a esclarecer o ampliar el concepto expuesto por el tutor como parte del proceso de aprendizaje que debe cubrir el estudiante.

ANSIEDAD

Otra faceta del proceso de aprendizaje en línea es la que está conformada por la ansiedad que el estudiante experimenta debido a la cantidad de información o fechas límite inflexibles que debe enfrentar, una “sobrecarga” por así decirlo, de sus actividades académicas que se han incrementado de manera importante desde que entró al curso en línea, lo cual ha reducido su tiempo para otras actividades fuera del ámbito virtual.



En este caso, el estudiante debe tener suficiente presencia de ánimo para manejar esa carga adicional en su trabajo y vencer cualquier malestar que pudiera experimentar. Al inicio del curso me sentí bastante agobiado, pero a medida que se desarrollaba me sentí más y más a gusto y más motivado, lo cual me lleva a otro aspecto que a continuación comento.

LA MOTIVACIÓN

La motivación es una característica primordial que debe ser tomada en cuenta por los docentes cuando planifican su curso, porque si está ausente la fuerza impulsora, entonces el estudiante seguramente fracasará.

Me enorgullece decir que ese impulso motivacional nunca me abandonó y, de hecho, fue aumentado mediante una muy positiva retroalimentación de parte de mis tutores, quienes tuvieron el suficiente cuidado de hacerme sentir completamente autónomo, pero no a la deriva, al enviarme mensajes justo cuando pensaba que mi voluntad de aprendizaje se debilitaría, o al recordarme una inminente fecha de entrega. Debo decir que este tema es realmente preocupante en la mayoría de los cursos tradicionales, pues el porcentaje de deserción es bastante alto, de modo que los docentes deben realizar grandes esfuerzos al recurrir a todas las técnicas de motivación que conocen con la finalidad de reducir este problema especialmente en su clase. No obstante los porcentajes de deserción en las aulas tradicionales son importantes si tomamos en consideración el número total de estudiantes que finalmente se titulan. Creo que en los cursos en línea ese porcentaje es mucho menor, incluso inexistente. Es por ello que animo a todos los estudiantes para que aprovechen esta nueva forma de construir el conocimiento.

Creo que la motivación más fuerte es aquella que podemos desarrollar en nuestro interior, una doble forma de ayudarnos y de ayudar a nuestros mentores al mismo tiempo, en una especie de retroalimentación de doble sentido al estar participando intensamente en el curso, en aquello que el tutor nos pide hacer y al averiguar de manera autónoma cómo podemos adquirir nuevos conocimientos.

TRABAJO COLABORATIVO ASISTIDO POR COMPUTADORA (CSCL, POR SUS SIGLAS EN INGLÉS)

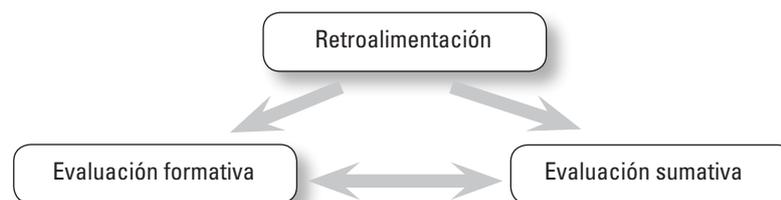
Otra característica del aula virtual es el trabajo colaborativo, un enfoque muy diferente del trabajo en equipo que puede hacerse en parejas o en grupos de tres, cuatro o seis en las aulas tradicionales. No soy particularmente afecto a esta forma de actividad en el aula, porque requiere mucho tiempo, pero he encontrado que es una excelente oportunidad de llegar a conocer mejor a tus compañeros, de conocer sus opiniones, cuánto pueden saber acerca de algunos temas que uno no conoce tan bien o de los no sabe uno nada.

De modo que la forma colaborativa de hacer las cosas en un proceso de aprendizaje puede mejorar nuestra experiencia humana al enriquecerla de muchas formas. También nos brinda la ocasión de mostrar a nuestros colegas cuánto sabemos acerca del tema, y cuál es nuestra línea de razonamiento, con lo cual se establece un terreno en el que pueden intercambiarse diferentes puntos de vista en una atmósfera respetuosa. Algo así como el debate, que ayuda a desarrollar nuestro lado humano sensible al ampliar nuestro entendimiento de una respuesta académica acompañada de un punto de vista humano.

Conclusión acerca del CSCL (Computer Supported Collaborative Learning). Se trata de una forma de hacer que los estudiantes trabajen conjuntamente en grupos pequeños para lograr sus metas de aprendizaje en beneficio mutuo, que puede hacernos ver las cosas muy diferentes, especialmente si se fija un tiempo límite para ello. Los beneficios inmediatos del aprendizaje cooperativo en línea son: *a)* interdependencia positiva entre los logros de las metas de aprendizaje de los estudiantes, *b)* mayor autoestima, logro y retención de la información académica, *c)* los estudiantes mejoran su actitud hacia un entorno virtual.

EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

Evaluación y retroalimentación son otras cuestiones principales que hay que tomar en cuenta en esta importante experiencia de naturaleza virtual. Nos hacen ver lo que está ocurriendo “entre bastidores” y nos preparan para la horrible verdad que podría esperarnos en un futuro cercano al final del curso en línea. Una vez que se aprenden estos conceptos, estamos preparados para adoptar una actitud de enseñanza aparte de nuestro propio punto de vista del aprendizaje, al cual puede aplicarse una buena dosis de autocrítica. En mi experiencia previa a la enseñanza, no me había dado cuenta de las diferentes evaluaciones: la formativa y la sumativa. Cuando estuve consciente de ello, me encontré sobre un terreno más firme y vi que podía asumir una actitud más segura en mi papel de tímido estudiante en un curso en línea.



Para concluir, quiero señalar que recibí una buena cantidad de retroalimentación y apoyo de mis tutores, y como podrán observar después de leer estas páginas, ahora sé mucho más acerca de la enseñanza-aprendizaje no-tradicional que antes de tomar el curso en línea para tutores, y esto es tan sólo el comienzo. @

Blended learning: una experiencia pedagógica

Roberto Raúl Salcido Ríos*

rbtrrl@yahoo.com

Hoy en día resulta imperativo hacer uso de las tecnologías de la comunicación y la información para beneficio de estudiantes y profesores en todos los niveles escolares; una forma de conseguir esto es implementar blended learning en los cursos escolarizados.

USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN

La sociedad actual cada vez se encuentra más tecnologizada; las nuevas tecnologías se utilizan de manera cotidiana en todos los ámbitos sociales: en el trabajo, en los deportes, en la política, en la investigación científica y en la educación escolar, entre muchos otros ejemplos.

En México, actualmente se está impulsando el uso de las tecnologías en los centros escolares y no resulta raro encontrar desde jardines de niños hasta instituciones de educación superior que cuenten con espacios dotados de equipos de cómputo que, si bien pueden ser de mediana o baja calidad e incluso algunos completamente modernos, resultan útiles para que tanto estudiantes como profesores desarrollen un considerable número de competencias a través de su uso continuo y su implementación y aprovechamiento en las tareas y actividades escolares.

Por el simple hecho de que es muy importante que docentes y estudiantes puedan desarrollar las competencias y habilidades que les faciliten su quehacer cotidiano y logren esto con herramientas actualizadas, se recurre al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Es aquí donde surge la necesidad de combinar las clases presenciales tradicionales junto con clases virtuales ya que se busca aprovechar las ventajas de cada modalidad en lugar de querer imponer una sobre la otra o de sustituir una por otra. La combinación de sesiones presenciales con sesiones en línea es un modelo educativo denominado *blended learning* o “formación combinada”. Este modelo tiene varias ventajas tanto en la formación en línea como en la formación presencial; por un lado, la formación en línea promueve el aprendizaje colaborativo e inde-

* Licenciado en Periodismo y Ciencias de la Comunicación Colectiva de la UNAM, profesor de inglés del Área Académica 4 de la UPN Ajusco, responsable del Cuerpo Académico Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

pendiente, reduce costos ya que los estudiantes no tienen la necesidad de desplazarse, elimina barreras espaciales y temporales puesto que no resulta necesario que quienes participan coincidan en un mismo lugar o al mismo tiempo; por otra parte, la formación presencial coadyuva a la aplicación de los conocimientos, promueve la interacción física entre los estudiantes, facilita el establecimiento de vínculos entre ellos y puede incidir notablemente en su motivación. Es imprescindible mencionar que el *blended learning* también tiene desventajas: muchas ocasiones los estudiantes no tienen acceso a una computadora conectada a internet, la combinación de carga de estudio presencial y en línea puede resultar abrumadora para ellos y, además, algunos actúan de manera reacia al involucrarse con este modelo educativo. Un ejemplo de *B-learning* es el siguiente: en una clase presencial el profesor le pide a sus estudiantes que hagan uso de internet como recurso principal para realizar una investigación sobre el número de lenguas y dialectos que se hablan en todo el mundo y les pide que compartan toda la información que encuentren en un blog del grupo. Los estudiantes forman equipos y utilizan el blog del grupo para compartir los resultados obtenidos, de la misma manera preparan “virtualmente” las sesiones presenciales que desarrollarán posteriormente en el aula. Utilizan el correo electrónico con el fin de informarle al profesor sobre quiénes son los integrantes de cada equipo, los temas sobre los hallazgos de lenguas y dialectos del mundo, así como de cronograma con las fechas para las exposiciones.

BLENDDED LEARNING EN LAS CLASES DE INGLÉS Y FRANCÉS DE LA UPN AJUSCO

La Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPN) cuenta con el Centro de Lenguas Extranjeras (Celex), donde semestralmente se imparten cursos para que los estudiantes desarrollen cuatro habilidades: lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva, tanto en inglés como en francés. El Cuerpo Académico denominado Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, inició en agosto de 2010 el proyecto Creación e implementación de sitios web para reforzar el proceso de

Hoy día las tecnologías deben aprovecharse para poder implementar modelos educativos que deriven en experiencias pedagógicas que beneficien tanto a estudiantes como a docentes y esto tiene que llevarse a cabo en todos los niveles educativos. El *blended learning*, también llamado *B-learning* o “formación combinada” es un modelo educativo que recientemente ha sido aplicado en la UPN Ajusco, particularmente en los cursos de lengua extranjera. Este modelo, a pesar de sus ventajas y desventajas, tiene importantes aportaciones pedagógicas que lo convierten en una gran experiencia.

Palabras clave: *blended learning*, formación presencial, formación en línea, enseñanza-aprendizaje, lengua extranjera, experiencia pedagógica, tecnología, estudiantes, internet.



Nowadays, technologies must be harnessed in order to implement educational models that result in educational experiences that benefit both students and teachers and this has to be done at all educational levels, from kindergarten through higher education institutions. The *blended learning*, also called *B-learning*, is an educational model that has recently been applied in the National Pedagogical University Ajusco, particularly in foreign language courses. This model, despite its advantages and disadvantages, has important pedagogical contributions that make it a great experience.



enseñanza-aprendizaje de inglés y francés como lenguas extranjeras en cursos presenciales, y hasta la fecha ha creado e implementado un total de siete sitios: seis de inglés y uno de francés. Durante dos semestres consecutivos (2010-2 y 2011-1) los profesores de lengua extranjera que integran el mencionado cuerpo académico han adoptado el *blended learning* o *B-learning* en sus cursos de inglés y de francés y los resultados académicos han sido, aparentemente, muy positivos en cuanto a la aceptación por parte de los estudiantes.

ALGUNAS MUESTRAS ESTADÍSTICAS

Con el objetivo de apreciar a detalle algunos de los principales aspectos de esta experiencia de *B-learning* en el Celex de la UPN Ajusco, llevé a cabo una encuesta a 40 de los estudiantes que

tomaron los cursos mencionados. Estos resultados estadísticos han sido aprovechados como parte fundamental del proyecto de investigación mencionado anteriormente ya que, entre varios aspectos a examinar, para la mayoría de los encuestados el *blended learning* benefició su proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y fue una experiencia completamente nueva que contribuyó positivamente con su aprovechamiento académico, por lo que esta experiencia pedagógica puede calificarse como provechosa y susceptible de mejorarse y perfeccionarse a medida que dicho proyecto avance. A continuación se exponen los resultados:

- La mayoría de los estudiantes encuestados tiene entre 17 y 24 años de edad, son estudiantes de licenciatura y, en su mayoría, son mujeres (75% del total).
- Para 85% de los encuestados, tomar un curso en línea fue una experiencia completamente nueva.
- El porcentaje del total de encuestados que declararon haber tomado cursos en línea previos a esta experiencia es igual para mujeres que para hombres (7.5% respectivamente).
- Todos los encuestados ya tenían experiencia previa como usuarios de los programas Word y PowerPoint; la mayoría de ellos (65%) los usaba regularmente o siempre.
- Todos los encuestados ya usaban internet desde antes; 87.5% de ellos lo empleaban regularmente o siempre.
- El manejo de la tecnología requerida para utilizar los apoyos a los cursos de lengua extranjera fue fácil o muy fácil para la ma-

yoría de los encuestados (65%); únicamente 2.5% de ellos consideró difícil manejarla.

- Sólo 10% de los encuestados consideró que haber usado apoyos tecnológicos favoreció poco el curso; mientras que una mayoría (52.5%) estimó que el apoyo sí benefició.
- Por último, ninguno de los encuestados consideró muy difícil el curso en línea; sólo 5% lo valoró como difícil; 50% opinó que fue de dificultad regular; 40% lo calificó como fácil y el restante 5% como muy fácil.

No hay que perder de vista que las estadísticas anteriores pueden guiar hacia distintas conclusiones y que no comprenden en su totalidad la experiencia de haber puesto en marcha *B-learning* en cursos de lengua extranjera. Sin embargo, es necesario mencionar que implementar *B-learning* no únicamente en cursos de lengua extranjera sino en cualquier otra materia, tiene una parte enriquecedora y atractiva para los docentes ya que es una experiencia pedagógica que puede ir cambiando y transformándose según los tiempos, las circunstancias y el lugar donde se lleve a cabo, a pesar de las dificultades naturales que esto implica tales como aumentar considerablemente la carga de trabajo docente, prepararse y actualizarse constantemente en el uso de las tecnologías para crear sitios web, crear materiales didácticos para dichos sitios, planear de manera más rigurosa los cursos, interactuar con los estudiantes de manera virtual muy frecuentemente, analizar con cuidado los resultados al final de cada curso con el fin de hacer las adecuaciones necesarias y permanecer un gran número de horas sentado frente a la computadora.

APORTACIONES PEDAGÓGICAS DEL B-LEARNING

Resulta imperativo indicar las principales aportaciones pedagógicas del *blended learning* como un método a implementarse en clases de cualquier materia:

- Utilizar *B-learning* coadyuva al cambio de estrategia de enseñanza-aprendizaje entre los tutores y los estudiantes, ya que se combinan enfoques y recursos tanto físicos como virtuales.
- La combinación de una formación presencial con una formación virtual propicia y facilita una mayor interacción entre todos los participantes.
- La enseñanza-aprendizaje mediante *blended learning* se manifiesta de un modo completamente diferente a la que se lleva a cabo en cursos presenciales o en cursos a distancia y esto le da un carácter de modelo educativo novedoso.
- Al hacer uso del *B-learning* se promueve el trabajo en equipo y la búsqueda de información o nuevos conocimientos, lo cual incide directamente en la obtención de un cierto grado de autonomía educativa por parte de los estudiantes. @

REFERENCIAS

Libros

Bautista, G., Borges, F. & Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.

Fuentes electrónicas

Bartolomé Pina, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. Recuperado de http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf

Dziuban, C. D., Hartman, J. L. & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. Recuperado de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf>

Técnicos *vs.* rudos. Educación y medios. Una mirada desde el magisterio

*Leticia Suárez Gómez**

leticia_suarez_gomez@yahoo.com.mx

*Sara Torres Uraga***

tous1006@gmail.com

*Ma. Alejandra Huerta García****

mahuerta@upn.mx

En la actualidad se vive en un mundo altamente mediatizado, donde ya no se lee ni se escribe, escucha o juega como antes. Las prácticas se han modificado ante el avance tecnológico; sin embargo, la relación escuela-comunicación sigue siendo de amor y odio, se niega y rechaza la presencia de los medios de difusión colectiva, los cuales “no educan, pero los niños sí aprenden de ellos” (Orozco, 1996, p. 13), sin tomar en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la televisión, la radio, el cine, la prensa escrita, ya entraron al salón de clase y están modificando las formas en que los alumnos se comunican y entienden el mundo.

La información que aquí se presenta hace referencia al consumo cultural, visión y postura que los maestros de las escuelas primarias Ucrania y Somalia de cuarto, quinto y sexto grados tienen acerca de las TIC y los medios de difusión colectiva. De ahí que algunas de las preguntas que guían la exposición del presente artículo sean: ¿quiénes son los profesores de estas escuelas?, ¿cuál es su consumo cultural mediático?, ¿qué opinan de éste?, ¿cómo los viven en el salón de clase y fuera de él?

* Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y maestra en Comunicación y Política por la UAM-X. Académica de tiempo completo en la UPN Ajusco.

** Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Académica en la UPN Ajusco.

*** Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesora de tiempo completo en la UPN Ajusco.

EL MAESTRO Y SU CONSUMO CULTURAL

Para dar respuesta a las interrogantes antes planteadas se aplicaron dos instrumentos de investigación: el cuestionario de consumo cultural (ccc) y la entrevista grupal semiabierta. El primero brinda datos cuantitativos de las condiciones socioeconómicas y los hábitos de consumo de las TIC y de los medios de difusión colectiva, de ahí se desprende la caracterización social y mediática que se hace de los profesores encuestados; el segundo ofrece el testimonio de los maestros acerca de las prácticas cotidianas que llevan a cabo, dentro y fuera del salón de clase, en torno al consumo mediático, las cuales difícilmente pueden ser observadas de forma directa.

Ucrania

En la escuela primaria Ucrania la edad promedio de los docentes es de 43 años de edad; 100% son mujeres con estudios de normal básica (44%) y de licenciatura (33%); en promedio cuentan con 22 años de servicio y 100% trabaja doble turno. 100% de las profesoras viven en casa o departamento propios, las viviendas cuentan con todos los servicios (100%) y se ubican en las delegaciones Tlalpan (66%), Coyoacán (17%) y Benito Juárez (17%). 100% posee teléfono fijo y 67%, celular.

Somalia

Los profesores de la escuela Somalia tienen 49 años de edad en promedio; 60% son mujeres y 40% hombres; 80% realizó estudios de normal básica; en promedio llevan laborando 27 años; y 100% trabaja doble turno. Los maestros de la escuela Somalia habitan en casa o departamento propios (100%), los cuales cuentan con luz (100%), agua (80%) y drenaje (60%); sus domicilios se ubican en las delegaciones Xochimilco (60%), Coyoacán (20%) y Tláhuac (20%). Cuentan con teléfono fijo (71%), celular (29%).

¿QUÉ MEDIOS CONSUMEN?

La pantalla chica

En relación con el consumo televisivo se observa que 100% de las profesoras de la escuela Ucrania y los

El consumo de los medios de información colectiva entre la población magisterial representa una de las áreas de trabajo del campo de la comunicación educativa. ¿Cuál es su entorno socioeconómico, laboral y cultural? ¿Qué ven, leen y escuchan? ¿Cómo viven el consumo mediático en la vida cotidiana: salón de clase y vida familiar? ¿Cuál es la percepción que tienen de los medios y cómo influye ésta en su quehacer educativo? Este artículo ofrece un acercamiento a estas interrogantes a través del testimonio de un grupo de profesores de educación básica.

Palabras clave: maestros, escuela, televisión, radio, impresos, TIC, prácticas, consumo cultural.



The consumption of collective media by the population of teachers represents one of the areas of work in the field of educational communication. What is their socio-economic, cultural and labor environment? What do they see, read and hear? How do they live media consumption in everyday life: classroom and family life? What is their perception of media and how it affects their work in education? This article provides an approach to these questions through the testimony of a group of teachers in basic education.

maestros de la escuela Somalia poseen al menos una televisión; en el caso de las de Ucrania se ubica en la recámara (50%), en la sala-comedor (25%) y el restante 25% se distribuye entre la cocina y el cuarto de tv; en el de los de Somalia ocurre lo mismo, aunque con algunas variantes: recámara (43%), en la sala-comedor (29%) y en el cuarto de tv (28%). Las maestras de Ucrania cuentan en su mayoría con servicio de televisión de paga (67%), en contraste con los maestros de Somalia (20%). 73% de las maestras de Ucrania ve la tele por la tarde-noche—entre las 18 y 22 horas—, y por las mañanas (20%)—al arreglarse para ir al trabajo—; en contraste con 40% de los profesores de Somalia que la ven por la tarde-noche—entre las 16 y las 22 horas—, 20% por las mañanas y sin horario específico 40%. En tanto, las maestras de Ucrania ven una programación variada—noticiarios (28%), cine por tv (20%), divulgación (12%), programas culturales (8%), series para adultos (8%), telenovelas (5%) y culinarios (5%)—, transmitida por la televisión abierta (57%)—canales 2, 5, 11 y 34—, así como por la televisión de paga (43%)—TNT, NatGeo, entre otros—; los de Somalia se inclinan más por: noticiarios (20%), programas culturales (20%) y de divulgación (20%), cine por tv (10%), deportes (10%) y Disney Chanel (10%), sintonizados en canal 11 (29%), canal 2 (14%) y canal 22 (7%), principalmente. Las maestras de Ucrania suelen ver televisión todos los días, 45%; de tres a cuatro veces a la semana, 22%; cada tercer día, 11%; dos veces a la semana, 11%, y fin de semana, también 11%. En tanto, los de Somalia la ven diario, 29%; cada tercer día, 14%; tres a cuatro veces a la semana, 14%, y fin de semana, 14%. Este consumo televisivo en Ucrania se lleva a cabo en familia (62%) y de manera solitaria (38%); en Somalia ocurre lo mismo pero en diferente proporción: 40% la ve en familia y otro tanto en solitario. 66% de las maestras de Ucrania ve la tele de dos a cuatro horas, 17% más de cuatro horas y otro 17% menos de una hora. Esta práctica ocurre cuando hace quehacer (40%), mientras descansa (30%) y al preparar su

clase, revisar materiales o tomar sus alimentos (30%). En oposición, 80% de los profesores de Somalia ve televisión una hora al día, lo cual sucede mientras hacen quehacer (50%), descansan (25%) o preparan su clase o califican (25%).

Las ondas hertzianas

La radio en la vida cotidiana de las maestras de Ucrania está más presente que en la de los de Somalia. 67% de las docentes de Ucrania admiten escucharla y contar al menos con un aparato de radio; 83% indica que posee un estéreo. En contraste, sólo 40% de los de Somalia la oye, 60% posee al menos un aparato de radio y 40% tiene estéreo. En el caso de Ucrania la escucha es por las mañanas (29%) y por la noche (42%), al hacer quehacer (50%), cuando manejan (38%) o descansan (13%); de igual forma, en Somalia lo hacen por la mañana (33%) y por la noche (33%), al descansar (50%) o manejar (50%). A las maestras de Ucrania les gusta escuchar música pop en español (40%), pop en inglés (20%) e instrumental (20%), mientras que los profesores de Somalia prefieren las noticias (33%) y programas de superación personal (33%). A diferencia de 20% de las maestras de Ucrania, 66% de los profesores de Somalia indicó preferir emisiones en las que el énfasis está en la información—noticias— y en la programación a base de emisiones habladas, en las que la música es sólo un complemento. Por lo general, las maestras de Ucrania sintonizan Estéreo 97.7, Digital 99, Radio Universal, Mix 106.5, El Fonógrafo y Radio 620; en oposición con los de Somalia que escuchan mvs 102.5 y Radio 620. En relación con el tiempo de escucha, las de Ucrania reportan hacerlo de dos a cuatro horas, 66%; más de cuatro horas, 17%, y menos de una hora, 17%; en contraste, 40% de Somalia sólo la oye una hora. Escuchar radio es una práctica que las maestras de Ucrania comparten con la familia (57%), pero también de manera solitaria (43%); lo mismo ocurre en Somalia, aunque con diferencia en los porcentajes, en familia (20%) y en solitario (20%). Por último,

67% de las profesoras de Ucrania compra discos: de música pop en inglés, 17%, y música infantil, 17%, principalmente; en tanto, 80% de los maestros de Somalia adquieren discos de: música variada, 29%, y 14% en el caso de la música clásica, instrumental, pop en inglés, rock y ópera.

Medios de última generación

En el caso de las tecnologías, 100% de las profesoras de Ucrania y de los maestros de Somalia cuentan con al menos una computadora y un equipo de DVD en casa. 83% de las de Ucrania tienen contratado el servicio de internet; en contraste con 80% de los de Somalia. 100% de las profesoras de Ucrania han entrado a internet –consultar material (38%), tomar cursos (13%), enviar e-mail (13%) y chatear (13%)–; en oposición con 60% de los maestros de Somalia que refieren haberla empleado –trámites (33%), consulta de material (34%) y preparar clase (34%)–. Llama la atención de manera significativa que 40% de estos profesores indique nunca haber usado esta tecnología.

Con respecto al iPod, la mayoría de los docentes de Ucrania (83%) y Somalia (80%) señalaron carecer de esta tecnología. En el caso de los videojuegos, hay que destacar que en Ucrania, 33% de las maestras afirmaron contar con al menos una consola de videojuego –Xbox (50%) y PSP (50%)–, frente a 40% de los profesores de Somalia, que aunque dice tener al menos una consola de videojuegos –Nintendo (75%) y Wii



(25%), lo cierto es que estos datos deben ser considerados con reserva, pues a la pregunta de ¿compra videojuegos?, 100% señala no adquirirlos.

La pantalla grande

Con respecto al cine, el CCC refleja que el séptimo arte no goza de gran relevancia en la vida cotidiana de los profesores. 83% de las profesoras de Ucrania y 80% de los maestros de Somalia refieren haber ido al cine hace más de tres meses y, además, tanto las maestras de Ucrania (83%) como los de Somalia (60%) prefieren comprar películas para verlas en casa.

Entre los géneros cinematográficos más vistos por las profesoras de Ucrania, cuando van al cine son: acción-aventura (50%), terror-suspense (17%), infantil (17%). En el caso de Somalia: drama-comedia (40%), infantil (20%). Llama la atención que se aprecia mayor variedad en sus preferencias cuando de comprar películas se trata, así las profesoras de Ucrania adquieren documentales (31%), películas infantiles (23%), de comedia-drama (17%), de acción-aventura (8%) y suspense-terror (8%). En este tenor, los de Somalia refieren mayor preferencia por las de drama-comedia (50%), acción-aventura (17%), suspense-terror (17%) y documentales (17%). Las maestras de Ucrania señalan haber ido al cine en familia (100%), mientras que los profesores de Somalia informan que pueden ir al cine en compañía de la familia (20%), con los amigos (20%) y con otros familiares (20%).

La letra impresa

Según los resultados del CCC, en los llamados medios impresos –revistas, periódicos, historietas o cómic–, se observa que de 67% de las maestras de Ucrania que compran revistas: 50% son de divulgación –*Muy Interesante, Conozca Más*–, 25% de interés general –*Selecciones del Reader's Digest y Tu Salud*–; 13%, femeninas e igual porcentaje de infantiles. En este mismo tenor, en Somalia fue mayor el porcentaje de profesores que no compran revistas (60%), contra los que sí las adquieren (40%); entre éstas citaron las de divulgación científica (67%) –*Cómo Ves y Conversus*– y de política (13%) –*Proceso*–. En cuanto a la prensa escrita, 50% de las maestras de Ucrania refiere comprar algún diario: *El Universal* (40%), *Reforma* (20%), *La Prensa* (20%) y *Periódico El Metro* (20%); 60% de los profesores de Somalia también lo hace: *La Jornada* (75%) y *Excelsior* (25%). A la pregunta, ¿les gusta leer? 100% de las profesoras de Ucrania gustan de la lectura: prefieren la literatura (44%) –novela, cuentos–, libros de superación personal (22%) y libros de texto (33%) vinculados con su quehacer docente. De igual forma 80% de los docentes de Somalia refieren su gusto por la lectura, principalmente de literatura (67%) y de superación personal (33%).

Los medios como agentes didácticos

Aun cuando en las dos escuelas en las cuales se trabajó esta investigación cuentan con el programa sexenal *Enciclopedia*, sólo 36% de las maestras de Ucrania refieren echar mano de este recurso didáctico, 27% del DVD y en menor porcentaje Televisión (9%) y CD (9%). En este sentido, 80% de los profesores de Somalia emplean mapas (15%), carteles (15%) e ilustraciones (15%), esquemas (8%), fotocopias (8%), escuadras (8%), figuras geométricas (8%), como material didáctico de apoyo en sus clases.

La otra escuela

Como parte de la influencia del consumo mediático que enfrentan los maestros en el contexto de la vida

diaria, se observa que las maestras de Ucrania prefieren personajes provenientes de la radio (38%), de la televisión (31%) y del cine (31%). En el caso de Somalia, sucede algo similar, sus personajes favoritos son del medio radiofónico (70%) y televisivo (30%). En cuanto a escritores y periodistas favoritos, 67% de las profesoras de Ucrania gustan de escritores como Isabel Allende, Ángeles Mastreta, Carlos Fuentes y Carlos Cuauhtémoc Sánchez; 33% sigue a los periodistas Ricardo Rocha, Carmen Aristegui y Carlos Loret de Mola, porque –aducen– los mantienen informados. 44% indica haber leído las novelas *Arráncame la vida* y *La región más transparente*; 33%, los libros de motivación y superación personal *Quién se ha llevado mi queso*, *El caballero de la armadura oxidada*, *Tu hijo, tu espejo*. Para este consumo cultural informan haber gastado de 1 a 200 pesos (17%), 201 a 400 pesos (33%), de 401 a 600 (17%), más de 1,000 pesos (17%).

Por su parte, entre los escritores que señala 50% de los profesores de Somalia se encuentran Og Mandino, Miguel Ángel Cornejo y Anthony de Mello, principalmente. 17% prefieren a periodistas como Abraham Zabludovsky. Además, 20% menciona leer novelas como *A la sombra del ángel*; otro 20%, libros de motivación como *El canto del pájaro*, *El vendedor más grande del mundo*; y 20% *best sellers* como *Azteca*. Para este consumo cultural, los maestros reportan haber gastado de 1 a 200 pesos (40%), de 201 a 400 pesos (20%). 40% restante no informa un gasto fijo.

Del consumo mediático expuesto, las profesoras de Ucrania indican que los productos adquiridos son originales (27%), “piratas” (18%), comprados en librerías (18%), mediante intercambio (9%) y descarga de internet (9%). En este mismo sentido, los maestros de Somalia no compran libros, ni discos, ni revistas y no asisten a ningún tipo de espectáculo. No obstante lo anterior, 27% de ellos señala que adquiere productos originales, pero también “piratas” (27%), a través de intercambio (9%), por descarga de internet (9%) y por préstamo (9%).

El maestro y los medios

De lo hasta aquí expuesto se observa que entre los profesores de las escuelas Ucrania y Somalia la televisión sigue siendo el medio por excelencia, con mayor presencia y preferencia. La radio sólo sirve de compañía por las mañanas, durante el traslado al trabajo. A pesar de que 100% de los maestros disponen en sus hogares de equipo de cómputo e internet (80%), la apropiación de esta tecnología es mínima. De ahí que mientras en Ucrania se emplea para llevar a cabo prácticas relativas a la docencia, en Somalia se usa más para realizar trámites. Asistir al cine, como tal, entre estos maestros se ha vuelto una práctica casi en desuso que se ha visto sustituida por la compra de películas para ver en casa. Con respecto a los medios impresos, el interés de los maestros de ambas escuelas se enfoca a la compra y lectura de revistas de divulgación científica, pero también de revistas femeninas, como es el caso de Somalia. En torno a la lectura, llama la atención que los maestros manifiesten gusto por la novela *–La región más transparente, Arráncame la vida y A la sombra del Ángel–*, pero que proliferen títulos que hacen referencia a la superación personal *–Quién se ha llevado mi queso, El esclavo, Tu hijo, tu espejo, Errores de la crianza, El caballero de la armadura oxidada, El canto del pájaro y El vendedor más grande del mundo–*. Un dato a destacar es que aunque las dos escuelas cuentan con la infraestructura del programa Enciclomedia, sólo una tercera parte de los profesores de Ucrania hacen uso de esta herramienta educativa, pero sobre todo que los profesores de Somalia la ignoren y continúen empleando material didáctico tradicional.

POSICIÓN DE LOS MAESTROS ANTE LAS TIC Y LOS MEDIOS

Los profesores de ambas escuelas manifestaron en el CCC y en la entrevista grupal semiabierto una inclinación por hablar, principalmente, de la televisión, aciertos y desaciertos; de la radio, como una fuente confiable de información; de los medios impresos

como material didáctico de apoyo a su disertación, y de los videojuegos como una influencia negativa que repercute en el salón de clase.

TELEVISIÓN

La televisión, centro de crítica y causa de los males de esta época. Se ha dicho de ella: “Es un medio doméstico. Se mira en casa. Se ignora en casa. Se discute en casa. Se mira en privado con miembros de la familia o con amigos” (Silverstone, 1994, p. 51).

Vemos televisión en familia... la cocina, es el centro de reunión, ahí están mis hijos haciendo sus tareas y viendo sus programas. Les gustan las películas de acción, de ciencia ficción, de misterio. Nos gustan muchos los documentales, el 40, canal 34, el 28, el 22... (profesora Elizabeth Rodríguez Badillo, Ucrania, 23 años de servicio).

Un aparato que seduce y cautiva a chicos y a grandes, “que forma parte de nuestra cultura hogareña también nos traslada a otras realidades, una programación y horarios que brindan modelos vida, además de que constituye un instrumento que permite la integración a la cultura del consumo” (Silverstone, 1994, p. 51).

Me despierto con la televisión a las cinco de la mañana. El canal 11 empieza con un recetario de cocina. Es el momento en que me arreglo, termina y empieza el noticiero del 11. Después le cambio al 13, sigo viendo las noticias. A las siete, le cambio al canal 4 empieza el *Matutino express*... Como a eso de las seis de la tarde empiezan mis hijos a ver la televisión. La chiquita, las caricaturas, después las series en el 5 como *iCarly*; me siento con ellos y comentamos los programas. Después mi niño ve la lucha libre, viene ahí el comentario familiar, desde la abuelita, el papá, los hermanos. Vemos ese tipo de programas, casi siempre juntos, a pesar de que cada quien tiene su televisión en su recámara (profesora Rosa Claudia Cortés, Ucrania, 20 años de servicio).

Yo veo los noticieros porque me tengo que enterar si va a hacer frío o va a hacer calor, no porque me agraden (profesor Marco, Somalia).

Algunos autores han señalado que la televisión produce curiosidad, excitación, elaboración mental, pero para los educadores la televisión es el gran rival de la educación formal.

Tanto critican la situación de la educación. Y dicen que los maestros son los que tienen la formación de los niños y que el futuro de México está en la educación básica, que es la primaria y secundaria, y sin embargo, es lamentable que en los noticieros haya jóvenes que para todo el “chale”, ¿qué es eso, qué significa eso? O por ejemplo, hace dos años, los alumnos comenzaron a bajarse los pantalones, y yo decía: “¿por qué?”. Pues porque *Bart Simpson* lo hace... las caricaturas son pura agresión, el vocabulario que utilizan en los doblajes es puro insulto, y eso es lo que los niños repiten en la escuela. Entonces, ¿dónde está la falla? ¿En el sistema de comunicación o en la educación? Los valores se dan en casa y nosotros los fortalecemos, pero ¿qué podemos fortalecer si los medios de comunicación bloquean todo eso (profesora Elizabeth, Ucrania, 23 años de servicio).

Hay un programa de luchadores... salgo al baño y cuando regreso al salón los alumnos ya están luchando, se han hecho llorar, cada vez nos ponen en situaciones más difíciles (pro-



fesor Marco, Somalia, 32 años de servicio).

Tanto critican la situación de la educación. Y dicen que los maestros son los que tienen la formación de los niños y que el futuro de México está en la educación básica, que es la primaria y secundaria, y sin embargo, es lamentable que en los noticieros haya jóvenes que para todo el “chale”

La televisión es la que cuida a los niños, en lo que yo hago algunas cosas tú estás ahí tranquilo, es ahí donde empieza un choque. La televisión presenta cosas, porque no hay quien legalice qué información se pasa. Depende de la educación en casa, del papel de los papás y nosotros los maestros para analizar lo que es bueno y malo, y hacer que el niño tenga su propio juicio (profesora Patricia Blanco, Ucrania, 10 años de servicio).

Ciertamente, se ha considerado a la televisión como un medio de evasión contrario a la disciplina escolar que supone el acto de aprender. Tal y como afirma Morduchowicz: “Es posible que este desencuentro se vea también profundizado por el desconocimiento respecto de cómo integrar a la televisión en la clase y cómo valorar su

potencial en la enseñanza” (Morduchowicz, 2001, p. 67). Pensar en los niños como sujetos pasivos desprovistos de un contexto sociocultural que los identifica es irreal. Hoy día los estudiosos de la educación en los medios insisten en la necesidad de que la escuela incorpore a las TIC y a los medios de difusión colectiva al aula escolar, a que los maestros los valoraren a partir de la comprensión de sus potencialidades, más que por la desconfianza y desconocimiento, no bajo un modelo tecnicista, sino a partir de su uso y análisis, es decir, desde una alfabetización mediática.

Sí veo algunos programas porque tengo que involucrarme para saber qué ven los niños o qué ven las mamás de mis niños. Por ejemplo, ayer vi *Lo que callamos las mujeres* (profesor Marco, Somalia).

Hace tiempo dejé ver X programa para hacer una crítica como tarea, ir guiando a los niños, ver lo positivo, lo negativo y que siempre saquen ellos lo mejor. Pero la mayoría de los papás preguntaban por qué se les dejó esa tarea. Los papás no los guían, pero tampoco permiten que uno trabaje... (profesora Rosa María, Ucrania, 20 años de servicio).

Sé que los niños ven un programa que se llama *Gokú*, para ellos es fantástico. Hago que analicen ese tipo de programas y hablamos sobre las actitudes de los personajes que no tienen un solo valor. Muchas de esas actitudes los chicos las traen a la escuela, son actitudes que hacen que tengan muchos conflictos entre ellos (profesora Bertha, Somalia).

Yo he oído algo sobre educación para los medios, se trata de que los maestros conozcan la estructura de la televisión para enfocar la información hacia algo positivo... por eso los programas se tienen que ver junto con los niños y, en nuestro caso, como maestros, comentar con los papás, para hacer conciencia de los programas que salen en la televisión (profesora María Luisa, Ucrania, 22 años de servicio).

Y aunque se observa entre los maestros un esfuerzo por conocer qué es lo que ven los alumnos, por reflexionar acerca de los contenidos e incorporar a algunos de ellos a su práctica docente, todavía falta un gran camino por recorrer. La educación en medios va más allá.

Tomar los medios como objeto de estudio significa iniciar a los alumnos en un proceso de análisis, exploración y descubrimiento de los mismos. Reconocer perfiles, distinguir identidades, diferentes políticas editoriales, comprender de qué manera interpreta cada medio la realidad y qué lectura y visión nos ofrecen... Proponemos tender un puente entre los saberes escolares y los cotidianos de manera que la actualidad le otorgue una significación social a los contenidos curriculares... se trata de construir con los alumnos una manera de pensar y comprender el mundo en que viven, a partir del análisis de los problemas de hoy del modo en que aparecen representados en los medios (Morduchowicz, 1991, pp. 70 y 71).

RADIO

Sin duda la música es el “principal mensaje y la razón por la que la audiencia está atenta a la radio” (Romo, 1993, p. 45), una programación que se destaca por promover la industria discográfica. A decir de Romo, las emisoras basan su programación en el esquema pieza musical/corte comercial, es decir, una “inequívoca *radio-tocadiscos*” (Romo, 1993, p. 43). Si a esto se suma que los anuncios comerciales son los mensajes más difundidos, entonces se comprende que la radio ha sido considerada desde sus inicios como una industria y no como un servicio dentro del campo de lo cultural y educativo; de ahí que la única función de ésta, considerada en la Ley Federal de Radio y Televisión, sea la de informar.

Radio sí escucho. Me dio mucho gusto que regresara el noticiario de Aristegui, de vez en cuando escucho a Mariano Osorio, por la música básicamente. Me

gusta mucho la música, *Radio Universal* y *Radio Joya*, las baladitas. Música de los ochentas (profesor Antonio, Somalia).

IMPRESOS

En el texto *Ver, pero también leer*, su autor, Raúl Trejo Delarbre (1991), reflexiona en torno a la desventajosa competencia que padecen los medios impresos, los diarios, las revistas, las historietas o comics en relación con los medios electrónicos, en particular con la televisión. Cada día, los expendios ofrecen periódicos que la gente lee poco o casi nada.

Todas las noticias son iguales, lo que me interesa es el enfoque que le dan. Me gusta como escribe Miguel Ángel Granados Chapa y Aristegui. Generalmente compro el *Reforma* por estos editoriales. *La Jornada* la compraba por Iván Restrepo, Jaime Avilés, que tienen una postura diferente a la de Alatorre, a Adela Micha, a López Dóriga, el peor. Confío más en la radio y más en el periódico (profesor Antonio, Somalia).

A diferencia de los diarios, las revistas de espectáculos y las historietas se ven o se hojean. “Quizá el alejamiento de la gente común respecto de la prensa escrita se deba a que prefieren ver antes que leer. Estamos condicionados por los grandes medios pero especialmente por la televisión, que nos ha acostumbrado a una cultura visual, más que escrita” (Trejo, 1991, p. 29).

Soy fanática de *Conversus* que edita el Politécnico, de *¿Cómo Ves?* que edita la UNAM, tratan de investigaciones actuales. Las pido para que los alumnos las vean y sepan de qué revistas pueden sacar cierta información, chiquita, muy cortita, pero a la vez diversa. Y de la revista *Tedy*, porque da tips: cómo ayudar a los hijos, problemas de psicología y pedagogía, principalmente; para hacer manualidades; además trae juegos, canciones para trabajar con los niños (profesora Bertha, Somalia).

Lo anterior es un buen ejemplo sobre las actividades que, por lo general, el docente realiza en clase con los medios impresos: comentar el contenido de un reportaje, una columna, y su vinculación con algún tema curricular o la búsqueda de palabras en el periódico. No obstante, esto no es suficiente. Morduchowicz es enfática al señalar que el emplear “una noticia del diario para subrayar sustantivos y verbos o modificarle el final a un dibujo animado sólo como ejercicio de redacción no implica un análisis de los medios” (Morduchowicz, 1991, p. 70).

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Según Zygmunt Bauman, la vida cotidiana de los sujetos se ha transformado en una “vida *electrónica* o *cibervida*” (Bauman, 2009, p. 13), pues gran parte de la vida social de los sujetos transcurre en compañía de aparatos electrónicos de última generación: una computadora de escritorio, netbook o laptop, un iPod, un celular y cada vez más con una iPad. Y en particular con los videos y videojuegos, dolor de cabeza y motivo de preocupación de muchos maestros.

Los padres de familia son, principalmente, la televisión y la computadora. Tengo graves problemas con niños de quinto año: se la pasan *chateando* horas y los papás no saben con quién ni qué mensajes reciben. Estoy enterada porque me piden que veamos tal video... Les pregunto, ¿dónde lo vieron?, pues en internet. La otra vez pusieron uno que se llama *La foca*. Sale una persona anoréxica, no sé si sea mujer u hombre, pero es un hueso, la disfrazan y la pintan de novia o no sé. A mí me impactó mucho, a unos alumnos les causó gracia y otros se espantaron. ¿Cómo es posible que los papás no sepan lo que están viendo sus hijos? Los medios de comunicación no son malos. Lo malo está en que los niños los ven solos (profesora Claudia, Ucrania, 20 años de servicio).

Los chicos tienen los famosos juegos de video; en ellos la violencia es manifiesta. De ahí viene el famoso *bullying* escolar. En internet encontré el término. Les comenté a mis alumnos: el zape, aparentemente sin sentido, es un inicio; decirle a alguien que es tonto, gordo, tarado, son síntomas de agresión (profesor Antonio, Somalia).

En Ucrania contamos con televisión, DVD, computadoras. Eso lo aprovechamos en los temas que estamos viendo. Me ha dado buenos resultados en historia: los mando a museos y vemos películas: *La creación del hombre de Neanderthal*, *Cabeza de Vaca*, o *Apocalipto*; es interesante y atractivo para los alumnos, los relacionan con lo visto en el museo. Los padres se quejan. ¿Cómo es posible que niños de 10 años hayan visto un nacimiento? ¿Cómo la sangre! Y como dicen mis compañeros maestros, en los noticieros vemos más escenas de violencia. En la escuela se trabaja el programa *Diario de noticias*, los alumnos ven las noticias –en lo que desayunan o se visten–, y tienen que dar la temperatura, el clima, la noticia que los haya impactado. Antes, los niños traían la noticia del periódico de mi colonia: ¡que atropellaron a tal o cual!, o ¡que mataron a tantos! A más de medio ciclo escolar, los niños ya saben qué noticias buscar... estoy viendo los frutos, los chicos se han vuelto más analíticos, más selectivos, están aprendiendo formarse una idea... (profesora Irene, Ucrania, 30 años de servicio)

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Es innegable que los profesores de las escuelas Ucrania y Somalia poseen un capital cultural conformado por lo que se ha dado en llamar la *otra escuela* –TIC y los medios de difusión colectiva–. De ellos, pero en particular de la televisión, la computadora y los videojuegos ofrecen opiniones negativas, que van de la queja, la preocupación, a la satanización. Testimonios que cuestionan e involucran tanto a padres de familia, al sistema educativo –incluidos ellos–, a

instituciones de medios, como a la sociedad en su conjunto. ¿Qué hacer ante la impotencia que produce el no saber cómo enfrentarlos? Ante el Goliat que los aplasta y subyuga, también a ellos, ¿cómo incorporarlos didácticamente? Respuestas vagas que se quedan en buenas ideas, solamente.

Quizá, por ello, es necesario reconocer que las TIC y los medios de difusión colectiva existen, que han hecho acto de presencia en el salón de clases y que son una realidad que ya no puede soslayar la escuela y el maestro, por supuesto. Como también es ineludible hacer de ellos unos aliados más que enemigos de la práctica docente. Una tarea que conlleva un proceso de investigación, de descubrimiento, antes que de valoración y opinión. Una educación en medios que comprometa la exploración, la pregunta, el cuestionamiento, para centrar la atención en el desarrollo de la capacidad crítica de maestros y alumnos, para aprender a tomar distancia –verlos como son, sin el halo que hipnotiza, sin el sentimiento que envuelve– para analizar y reflexionar lo que se ve en la televisión, lo que se escucha en la radio, se lee en los medios impresos y en el poder de las redes sociales, donde los jóvenes y los no tan jóvenes revelan detalles íntimos de su vida cotidiana. En una palabra alfabetizarse audiovisualmente. @

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2009). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Morduchowicz, R. (2001). *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Argentina: Paidós.
- Orozco Gómez, G. (1997). Año 2000: Odisea de los medios de comunicación. En R. Aparici Marino. *La educación para los medios de comunicación*. México: UPN.
- Romo, C. (1993). *Ondas, canales y mensajes. Un perfil de la radio en México*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Silverstone, R. (1994). *Televisión y vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu.
- Trejo Delarbre, R. (1991). *Ver, pero también leer*. México: Inco/Gernika.

Ángel

Rodrigo Baltazar Marín*

rodri_b15@hotmail.com

Me encuentro sentado en la orilla del arroyo, esperando a que pique alguna mojarra y luego llevármela a mi casa para que mi madre no me regañe. Es la quinta vez en la semana que no he podido llevar ni un méndigo pescadito y esta noche, si se repite la misma situación, mis hermanos más chicos volverán a irse a dormir sin nada en la panza.

El sol ya casi se acercaba a las puntas rocosas de los cerros de la sierra de Oaxaca, y las sombras de las piedras, los mezquites y otros árboles, comenzaban a alargarse; los sapos iniciaban con su “croac, croac”, ruido que me ponía *rete* nervioso porque era ésta la señal de que me esperaba una buena tunda por parte de mi madre por no agarrar ninguna mojarra.

–Pero es que en ese arroyo no hay mojarras, ni siquiera pescados de esos, de los chiquititos, –le decía a mi madre.

–Lo que pasa es que eres *rete* sonso y no sabes ni siquiera cómo agarrar un pescado, te digo que llevas la tarraya de tu padre, pero tú te empeñas en recurrir a esa vara inútil y ponerle un pedazo de pan o cualquier porquería que te encuentras por ahí.

Tal vez mi madre tiene razón, pero es que aunque trajera la tarraya de mi padre, no me hubiera servido de nada porque yo no la sé usar, siempre me hago un lío y al final termino enredándome con ella.

Escuchaba el “croac croac” de esos sapos y era como la voz de alarma para buscar, a ver qué encontraba para cenar hoy. Miraba y miraba en los matorrales y los magueyes, que por

* Originario de San José Miahuatlán, Puebla. Hablante del náhuatl. Estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN.

cierto estaban bien secos, sólo en la temporada de lluvias uno los podía ver verdes y con retoños.

Las lluvias siempre llegaban a mediados de agosto, pero esta vez creo que se han retrasado mucho porque hemos entrado ya a octubre y ni una gota de agua nos ha caído del cielo, tal vez Dios está enojado con nosotros.

Dios castiga de muchas formas, eso me platica mi abuelo Espiridión; unas veces de este modo y unas de esta otra. Una vez mandó un aguacero tan fuerte que parecía no parar y que hasta derrumbó muchas casas; a mi tía Licha se le murieron todas sus totolas y su casa estaba a un pelito de rana a que se desplomara. De eso me acuerdo bien, porque en ese tiempo yo todavía tenía el ojo bueno y mi papá todavía no nos dejaba.

A veces Dios va demasiado lejos, digo yo, porque nos hace sufrir también hasta los que somos inocentes; yo soy inocente, o eso es lo que murmura la gente de mí cuando me ve caminando por las calles:

—Miren, ¿no es ese el hijo de Margarita Bravo, el que le salió malito de la cabeza?, pobrecillo, ha de ser por los pecadotes que cometió Margarita, de cuando era muchacha y trató de fugarse con un fuereño, aunque ya estaba casada con Macario, el chofer de la combi.

—¿Y con quién iba a fugarse?

—Con un maestrillo que llegó disque para enseñar a leer y a escribir a los chamacos, pero desde que Margarita lo vio, uy, pasaban mucho rato platicando, después de que el fulano ese acabara de enseñar a los niños, ahí se estaban horas y horas mientras que su marido Macario se la pasaba viaje y viaje con su combi, sin saber que aquí el maestrillo le comía el mandado.

—¿Y después qué pasó?

—Pos lo que después pasó ya no te lo puedo contar con lujo de detalles, pero ya te imaginarás, y a mí se me hace que este muchacho es el fruto de ese pecado, ya cuando el marido se enteró, pues ella ya había agarrado camino junto con el maestro, pero después él los

alcanzó y se trajeron a Margarita de los cabellos y le pusieron una golpiza que de milagro no la mataron, y creo que por eso salió mal ese hijo suyo que, como ya te dije, se me hace que es del maestro. Tiempo después el Macario se tiró al vicio de la borrachera hasta que un día vomito sangre y ahí se quedó. Dicen que ella lo embrujó por el coraje que le tuvo después. Pobre hombre, no dejó de sufrir hasta el último momento de su vida, ya hasta en sus últimos días todo su cuerpo se llenó de granos que después reventaron y se convirtieron en llagas de donde salía un líquido amarillento que olía a huevos de totola podridos, durante la noche gritaba de dolor, diciendo que veía todo rojo, como si estuviera mirando el mismito infierno.

—¿Y que pasó con el maestro?

—Pos no sé muy bien, pero me dicen que vive allá en Tehuacán, que tiene esposa e hijos y una casota de lujo.

—¿Y cómo se llama este hijo que engendró con Margarita? , este inocente que no sabe nada.

—Creo que se llama Ángel, así me han dicho.

El sol ya se estaba ocultando en el momento en que tomé camino para el pueblo, por suerte había conseguido matar a un conejo de una pedrada y ya me lo traía. El animal había ido a tomar agua al arroyo, estaba tan entretenido que ni se dio cuenta cuando yo me le acerqué con una roca en la mano; ya estando muy cerca le descargué la roca sobre su cabeza, él sólo se quedó quietecito sin hacer ningún otro movimiento.

Los cerros que rodeaban a San José Miahuatlán se veían tan imponentes con sus aterciopelados contornos y faldas, en las que los coyotes y los venados hacían su dominio, y según algunos viejos en aquellos lugares abundaban mucho los nahuales y otros guardianes de la noche.

También dicen que los cerros tienen vida y que cada año durante la canícula de agosto se abrían para atrapar a los viajeros; me contaba mi abuelo que si te metías adentro de ellos ya no te dejaban salir hasta la próxima canícula, pero que estando allá dentro, uno

**Una vez mi abuelo
Espiridión se fue
a cortar leña a los
cerros, mi abuela le
había rogado que
no fuera, porque
según habían dicho
que iba a temblar
ese día –¡puros
chismes! –dijo él,
y se subió con su
burrito**



sentía que sólo pasaba un día, mientras que en el mundo exterior pasaba un año entero.

–¿Y qué es lo que existe allá adentro, papágrande?

–Uy, pues según dicen los que han vuelto de ahí, que dentro del cerro se encuentra una plaza en donde hay personas vendiendo maíz y muchas otras cosas más, dicen que al salir de ahí cualquier cosa que hayas comprado allá adentro se te convierte en oro, pero ni lo disfrutas, porque allá no pagas con dinero, si no con tu alma.

Hubo una vez un campesino que se quedó atrapado con su asno, el campesino no compró nada pero su burrito comió un poco del maíz y en cuanto salieron del cerro los granos se convirtieron en oro y pos el pobre animal se murió por tanto oro que se había tragado.

Debajo de los cerros se miran sólo colinas y llanuras, y más abajo se encuentran campos de maíz y de tomate, y en veces se puede observar una que otra barranca por ahí.

Una vez mi abuelo Espiridión se fue a cortar leña a los cerros, mi abuela le había rogado que no fuera, porque según habían dicho que iba a temblar ese día –¡puros chismes! –dijo él, y se subió con su burrito.

A final de cuentas fue cierto, porque en tantito el sol se puso a la mitad del cielo, la tierra comenzó a zangolotearse de aquí pa' llá, en ese momento mi hermano Luis, que era el mayor, agarró su bicicleta y se subió también al cerro para buscarlo, poco después regresaron los dos juntos y mi abuelo me contó que cuando comenzó a temblar, los cerros empezaron a echar humo y a resquebrajarse como si quisieran abrirse, pero no era el tiempo aún. Ahora mi

hermano Luis se ha ido pa'l norte desde hace cuatro años y no ha regresado, ya quiero que vuelva, lo extraño demasiado.

Voy vislumbrando el puente y la escuela que se encuentran en la entrada del pueblo; en el otro lado, en la otra entrada está solo el panteón, pero a mí ese lugar me da miedo por lo de molestar a los muertitos. Mientras camino voy pensando del día en que perdí el ojo derecho, de eso ya pasó mucho tiempo, de cuando yo tenía como cuatro o cinco años, en ese entonces a mí me gustaba darle de golpes a la pared con mi cabeza, mi abuela me decía que era por los demonios que llevaba dentro y por eso nos íbamos todos los días a la iglesia, a persignarme con los santitos, y los domingos en la madrugada nos levantábamos para ir a misa de cinco.

Una vez, mientras me toreaaba con la pared, sentí como si mi cabeza quisiera explotar y como si alguien o algo me quisiera sorber el alma, me salí corriendo sin saber a dónde, sólo escuchaba los gritos de mi madre —¡Macario, agarra a angelito, no sé qué le pasa, rápido que se nos va!—. Seguí corriendo hasta que sentí que mi pie izquierdo chocaba con algo duro y que me hizo caer al suelo, en ese momento sentí un dolor punzante en mi ojo derecho, grité tan fuerte que aún con el dolor llegué a escuchar el aleteo de unos pájaros que huían espantados; después escuché la voz de mi hermana Toña llamándome, y ya de ahí no me acuerdo más; sólo recuerdo que desperté en un petate blanco con patas como una mesa, y dentro de un cuarto en donde se encontraban otras personas, acostadas en petates iguales al mío, no veía bien, tenía un pedazo de trapo alrededor de mi cabeza que le estorbaba a mi ojo derecho, me lo quité y ni aún así, entonces volví a gritar de miedo hasta que llegaron mí papá y mí mamá para abrazarme, me dijeron que cuando estaba corriendo me fui derechito a la barranca y pos ahí me tropecé con una piedra para después caerme encima de un carrizal en donde una punta de carrizo se me enterró en el ojo derecho; y desde ese día sólo veo con mi ojo izquierdo, me pusieron una cuenta de vidrio en el derecho no mas pa' que no se viera tan feo; por eso me dicen que estoy mal de la cabeza y, aparte, que desde siempre me olvido de las cosas y hasta me ando equivocando de casa.

Voy vislumbrando la morada de don Flavio el guarachero, que está afuera curtiendo la piel de toro con el que hace sus huaraches para luego en la plaza de los domingos venderlos; también a don Calles en su tienda. Ya para cuando llegué a la puerta de mi casa, el sol ya se había ocultado por completo y todo se había oscurecido, toqué la puerta y llamé, una muchacha con cabello amarillo que no había visto jamás me abrió y me sonrió con cariño.

—Oh, perdón, creo que me equivoqué otra vez.

—Eso no es cierto, aquí vives tú, Ángel. Soy yo, tu hermano Luis, ¿no me reconoces? @

**Voy vislumbrando
la morada de
don Flavio el
guarachero,
que está afuera
curtiendo la piel de
toro con el que hace
sus huaraches para
luego en la plaza
de los domingos
venderlos; también
a don Calles en
su tienda. Ya para
cuando llegué a
la puerta de mi
casa, el sol ya se
había ocultado
por completo y
todo se había
oscurecido, toqué
la puerta y llamé,
una muchacha con
cabello amarillo
que no había visto
jamás me abrió
y me sonrió con
cariño**

Adquisición de los números fraccionarios

Una propuesta didáctica en dos ambientes

Cristianne Butto Zarzar*

cristianne_butto@hotmail.com

Rubén Israel Guerrero Silva*

educare15@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La concepción del mundo dentro de la filosofía puede ser abordada a partir de dos perspectivas: sustancia y relación. La primera es la clásica aristotélica que cree que el concepto surge de cierto orden inherente a los objetos del mundo empírico, que puede ser aprendido apriorísticamente a partir de elementos abstractos. En la perspectiva kantiana, el concepto puede ser encarado desde la relación que guarda con otros objetos. De acuerdo con Cassirer (1960), adepto a esta corriente, el concepto puede ser apropiado a partir de relaciones que el sujeto establece con los objetos. Los conceptos matemáticos, como parte del mundo de las estructuras lógico-mentales, pueden ser abordados desde cualquiera de estas perspectivas.

En la exposición de su *método*, Freudenthal (1983) distingue el *noumenon* (objeto del pensamiento, la clase a la que pertenecen los objetos matemáticos) del *phainomenon* que son los medios que organizan los *noumen*. Si en la relación entre el *noumenon* y el *phainomenon* se subraya el elemento didáctico –proceso de enseñanza y aprendizaje– se habla de *fenomenología didáctica* del noumenon; si se enfatiza el avance cognitivo, se habla de la *fenomenología genética*. Para este autor, el concepto se adquiere a partir de la constitución de objetos mentales, los cuales preceden a la conceptualización, y evolucionan al redescubrir sus interrelaciones con otros objetos mentales. En la fenomenología didáctica de Freudenthal, estas relaciones guían el proceso de enseñanza y aprendizaje, en vez de pretender que el concepto se enseñe mediante concreciones, instancias, *embodiments*, que muchas veces no reflejan lo esencial de aquél.

* Docente de la UPN Ajusco.

Streefland (1993) está de acuerdo con los planteamientos desarrollados por Freudenthal al comentar que el concepto de fracción funciona fenomenológicamente como un medio para organizar situaciones que tienen algo en común. De acuerdo con el autor, la idea matemática más abstracta de número racional no es la que dirige el desarrollo psicológico, sino lo que se percibe por medio de los fenómenos que engloban dicho concepto. El mencionado autor hace un planteamiento sobre las fracciones bajo una aproximación realística de las matemáticas y las aplicaciones llamadas “áreas de problemas realísticos” que son la esencia de este acercamiento. Este abordaje se fundamenta en el hecho de que la realidad es una fuente de aplicación de las matemáticas y propone situaciones-problema para propiciar una enseñanza interactiva.

Las fracciones están presentes en distintos contextos de uso, de allí su importancia práctica. A manera de ejemplo, obsérvese el distinto contexto en el que aparecen las fracciones en los siguientes enunciados de carácter cotidiano.

“Los tenis de la marca X tienen 15% de descuento”.

“Me fue mal en el examen, de 10 respondí 6”.

“Aunque las posibilidades son de 1 en 1 millón, me gusta jugar a la lotería”.

“El impuesto es de \$20 y 35¢”.

“Casi $\frac{2}{3}$ de la población vive en ciudades”.

“El auto Z rinde 15 km por litro”.

“Cada vez que sube el salario, los precios se duplican”.

“En transporte público demoro $\frac{1}{2}$ hora más que en el metro”.

“La tienda SC ofrece 20% de descuento, pero hay que pagar una cuota de inscripción de \$200; la tienda CM ofrece 15% de descuento”.

Por otro lado, en el contexto escolar, las fracciones forman parte del programa de la enseñanza básica y se observa que los estudiantes tienen dificultad en su comprensión. Ese aprendizaje no es una tarea simple, pues requiere el entendimiento de los diversos subcampos involucrados en dicho concepto: razón, proporción, equivalencia, estima-

El concepto de fracción está presente en los más diversos contextos de uso. En el contexto escolar, la fracción hace parte del currículo de educación básica y tradicionalmente se enseña en contextos de partición. El estudio investigó el aprendizaje de las fracciones en dos ambientes: lápiz y papel e interactivos libres. Objetivos: describir las dificultades que los alumnos presentan en el aprendizaje de las fracciones, diseñar y aplicar una secuencia didáctica que tome en consideración tanto aspectos matemáticos como cognitivos, reportar la evolución de las nociones matemáticas.

Palabras clave: números fraccionarios, educación básica, aprendizaje de las matemáticas, dificultades, *sub-campos*, *secuencia didáctica*.



The concept of fraction is present in many different contexts of use. In the school context, the fraction is part of the basic education curriculum, traditionally taught in the context of partition. This study investigated the learning of fractions in two environments: pen and paper, and free interactive. Objectives: To describe the difficulties students have in learning fractions, to design and implement a teaching sequence that takes into account both mathematical and cognitive aspects, to report the development of mathematical notions.

tiva, entre otras ideas que, en la instrucción escolar, son exploradas de manera desconectada.

En el proceso de transposición didáctica¹ del campo matemático para la esfera didáctico-pedagógica, el simbolismo a/b tiene un significado restringido. Aquí fracción es vista como una partición; como la representación de la conjugación de dos acciones: dividir/tomar, dividir/comer, dividir/pintar, la fracción $\frac{3}{4}$, por ejemplo, representa dividir un todo en cuatro partes iguales y tomar tres.

De acuerdo con Maia, Cámara y Cámara (1991), la idea de fraccionamiento trae consigo la idea explícita de que cuando un todo es dividido, es necesariamente dividido en porciones menores que el todo inicial; cada una de esas porciones menores es igual y es una fracción de lo que fue un “todo” en su forma original. Cuando el “todo” no es suficientemente claro para los niños, la idea de unidad es oscura y el ejercicio de fraccionar resulta difícil. Los obstáculos típicos que los niños enfrentan con ese abordaje se presentan al tratar con fracciones impropias.

Ese abordaje en el concepto de fracción es común en los libros de texto para la enseñanza primaria. Davydov y otros (1991), por ejemplo, critican el aprendizaje del concepto de fracción en los manuales tradicionales de matemática elemental.

Chaffe-Stengel y Nodding (1982) creen que esa manera de abordar el concepto de fracción en la instrucción escolar es guiada por un modelo conceptual parte-todo y el concepto de fracción aparece como parte de cosas que no son números. Aquí surge entonces un obstáculo para los niños: ¿cómo pueden entender fracción cuando son llamados a operar, por ejemplo, con una suma o una resta de fracciones,

particularmente con denominadores distintos, cuando la metáfora “fracción como parte” ofrece pocos elementos para resolver ese problema? Aún así la metáfora sería rudimentaria e impediría la interrelación entre la comprensión simbólica y numérica. De esa manera, los niños cometen errores sistemáticos derivados de la metáfora de fracción como parte-todo, como en el caso de las fracciones impropias. *Si las fracciones son parte de un todo, entonces, ¿cómo podemos hablar de una cosa que es mayor de una cosa de la cual partimos?* Se concluye que el entendimiento de fracciones como partes de un todo no posibilita el entendimiento adecuado del concepto y crea una dependencia con los objetos concretos. Esto último se vuelve particularmente importante cuando el todo es más bien indefinido y no es tangible o concreto: si alcohol al 20% se mezcla con alcohol al 30%, ¿cuál es la graduación de la mezcla?

Otra falla es la variedad de operaciones sobre fracciones requeridas para forzar al estudiante a aprender los algoritmos para cada una de las operaciones, lo que da por resultado una graduación de señales que permanece aislada de la comprensión de todos los números que están interconectados; así, se comienza por entender $\frac{1}{2}$ como dividir el todo en dos partes y tomar una; posteriormente en las multiplicación de fracciones se enseña la regla *ad hoc* $\frac{1}{2} \times 5$ significa “tomar la mitad de 5”, se introduce como una propiedad adicional, mística, de la fracción $\frac{1}{2}$. Stengel-Chaffe y Nodding (1982) creen que es necesaria una secuencia de conceptos que lleve a los niños a comprender mejor la transición de los números enteros a los números fraccionarios.

En cuanto a la demanda cognitiva que representan los números racionales, se puede hacer referencia a los diferentes trabajos de investigación, por ejemplo, estudios desarrollados por Piaget & Szeminska (1960); dicho concepto involucra una relación parte-parte (cuantificación extensiva) y una relación parte-todo (cuantificación intensiva): la relación parte-parte garantiza que un todo puede

¹ Chevallard (1985) denomina transposición didáctica al conjunto de transformaciones que sufre el saber científico antes de ser enseñado. Este proceso va desde la selección del conocimiento a ser enseñado hasta su adaptación al sistema didáctico, pero existe todo un proceso que genera deformaciones, desde el establecimiento de coherencia hasta la creación de nuevos conocimientos, concluyendo con el saber escolar.

ser dividido exhaustivamente (sin resto) en partes equivalentes: la relación parte-todo asegura la comprensión de que la parte está siempre contenida en el todo y que juntas lo componen. Para ellos, la comprensión de las fracciones implica considerar los siguientes aspectos.

La existencia de un todo divisible, es decir, el todo necesariamente debe ser dividido en partes; la exigencia de la determinación del número de esas partes; el todo debe ser dividido exhaustivamente y no se puede subdividir parte del todo e ignorar las otras partes del mismo todo; existe una relación entre el número de partes, dependiendo de la figura geométrica a ser subdividida; la igualdad de las partes, para que la subdivisión no sea puramente cualitativa, pero corresponda a la cuantificación aritmética; la concepción de cada fracción como una parte y un todo en sí, susceptible de nuevas divisiones; atención al principio de invariancia: la suma de las fracciones constituidas es igual al todo inicial.

Varios estudios se posicionan contrariamente a la postura piagetiana y sus seguidores. Spinillo & Bryant (1991), por ejemplo, afirman que los niños tienen un razonamiento proporcional anterior al estadio de las operaciones formales y, por lo tanto, pueden aprender ideas básicas sobre mitad en edades más tempranas. Los resultados muestran la importancia de la idea de mitad en el razonamiento proporcional de los niños, juzgamiento importante para que posteriormente puedan entender las relaciones parte-parte y parte-todo del concepto de fracción.

Por otro lado, Vergnaud (1983) afirma que el concepto de fracción comprende dos relaciones fundamentales: la relación parte-todo y relación parte-parte. Resalta algunas características básicas para la adquisición de ese contenido matemático, pues los niños deben comprender que un todo es siempre compuesto por elementos separados y que una fracción implica un determinado número de partes. El todo puede ser exhaustivamente subdividido, pero no se puede subdividir partes del todo e ignorar las otras

partes. El todo existe en una relación entre el número de partes y las divisiones. A pesar de aceptar algunas ideas piagetianas, para el referido autor los invariantes mencionados deben necesariamente ser complementados tomando en consideración los soportes de representación, así como los contextos de uso. Vergnaud (1983) afirma que la formación de un concepto coloca no sólo aspectos prácticos sino también teóricos y cree que el entendimiento de las fracciones no se limita apenas a la manipulación de objetos, pero también implica la consideración de aspectos mucho más amplios y los denomina campos conceptuales. De acuerdo con el autor, el conocimiento emerge de problemas que puedan ser resueltos. En ese sentido, la instrucción escolar debe ofrecer diversas situaciones, en las cuales puedan descubrir diversas relaciones en un mismo contenido matemático. De acuerdo con ese autor, las concepciones que los alumnos tienen del concepto de fracción sólo pueden cambiar si ellos son expuestos a establecer relaciones entre las diversas ideas que involucran ese concepto.

Butto (1998) establece la necesidad de diversificar los soportes de representación para que los alumnos puedan entender el contexto de uso de cada idea matemática conjuntamente con los distintos esquemas de representación.

Bezerra *et al.* (2002) argumentan que la enseñanza tradicional tiende a valorar el cero de los símbolos y los niños presentan obstáculos en la comprensión de los problemas, en la lógica que subyace la acción de los algoritmos cuando operan con fracciones.

Kieren (1993) ofrece una caracterización matemática del concepto de número racional: identifica siete categorías de interpretación de ese concepto. Para él, el conocimiento de número racional requiere no sólo la comprensión de cada idea sino también cómo se interconectan. Además, es importante obtener información acerca de las variables y las relaciones que intervienen en el conocimiento matemático de ese campo conceptual. Esta propuesta conceptual se engloba en un modelo recursivo para el entendi-

miento matemático de los racionales. El autor presenta un esquema para los números racionales, como el propuesto en la figura 1.

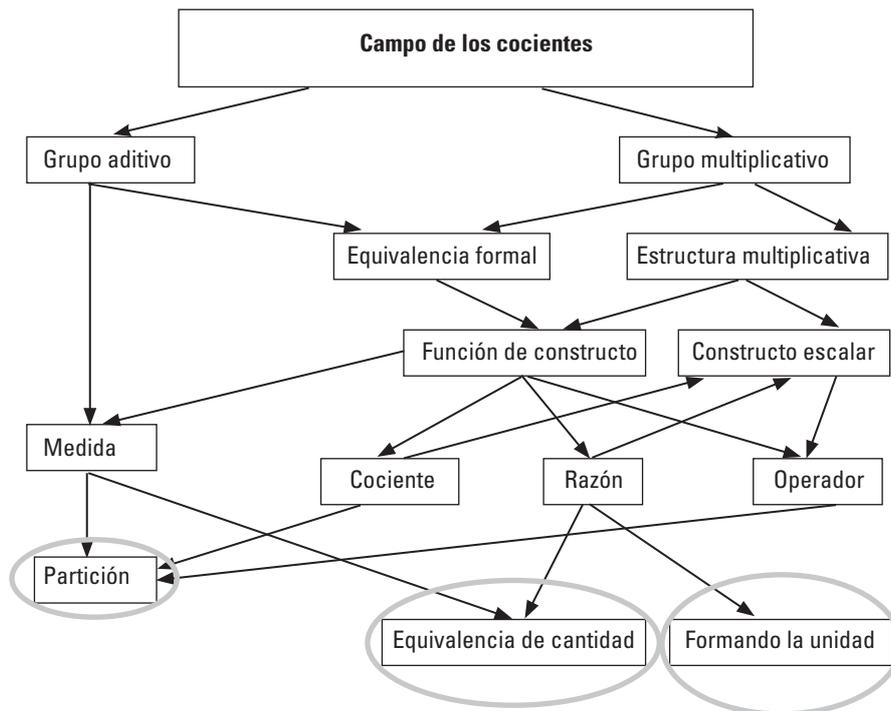


Figura 1. Esquema propuesto por Kieren (1976)

Este estudio se ubica al final de currículo de la escuela primaria, en la franja del tránsito del pensamiento aditivo al pensamiento multiplicativo, donde aún los estudiantes no han desarrollado todas las ideas que involucran el concepto de número racional.

ENTORNOS TECNOLÓGICOS DE APRENDIZAJE

Desde hace más de 20 años, esfuerzos de diversos investigadores en distintas áreas de la educación, y específicamente en educación matemática, han centrado su interés en investigar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para facilitar el aprendizaje de contenidos escolares. Sin embargo, la incorporación de las herramientas tecnológicas en el sistema escolar es relativamente reciente. Resultados de investigaciones como la de

Dunham / Dick 1994 y Boers-can Osterum (1990, citado en Rojano, 2003), mencionan que los estudiantes experimentan un aprendizaje significativo mediante el uso adecuado de las TIC. Por otro lado, diversos estudios han investigado el potencial de las TIC para el aprendizaje en general y específicamente para el aprendizaje de las matemáticas, por ejemplo, Rojano *et al.* (2003) desarrollaron un proyecto de investigación denominado Enseñanza de la física y las matemáticas con tecnología (Efit-Emat), con el apoyo de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en colaboración con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), y concluyeron que el proceso de asimilación del uso de las TIC en la enseñanza de las matemáticas y la física con tecnologías fue importante tanto para el aprendizaje de

los estudiantes como también de los profesores. El estudio además permitió concluir acerca de la relevancia de utilizar resultados de investigación básica en el diseño e implementación de programas de desarrollo e innovación en el sistema educativo nacional. En este estudio se utilizaron interactivos libres sobre fracciones. Estos interactivos fueron diseñados por el ILCE para apoyar y fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las fracciones. Además de potenciar programas de capacitación y formación.

OBJETIVOS

- Describir las dificultades de los alumnos en el aprendizaje de las fracciones.
- Diseñar y aplicar una secuencia didáctica que tome en consideración tanto aspectos matemáticos como cognitivos.
- Reportar la evolución de las nociones matemáticas.

MARCO TEÓRICO

Este estudio se fundamenta en el trabajo de Kieren (1976), para quien las fracciones constituyen una ventana temprana para el alumno hacia el dominio completo de las matemáticas, debido a su aplicación en diversos contextos de uso. El mismo autor identifica siete categorías de interpretaciones. Además argumenta que el conocimiento integral del número racional no sólo requiere de la comprensión de cada idea sino también de cómo se interconectan; por tanto, se debe obtener información acerca de las variables y relaciones que intervienen en el conocimiento matemático de ese campo conceptual. Dicho aprendizaje sólo puede ser visualizado a partir de la idea de *constructo* y lo define como la acción en la cual el sujeto aprehende del mundo un objeto mental y concibe el entendimiento de las fracciones por sub-constructos de los cuales logra reconocer cuatro: relación parte-todo y parte-parte, cociente, razón, operador y medida.

METODOLOGÍA

La metodología del estudio es de corte cualitativo: participaron en el estudio 10 alumnos de 5 y 6 grado de primaria de una escuela del Distrito Federal cuyas edades varían entre los 10 y 12 años. Las etapas del estudio fueron tres: cuestionario inicial de fracciones seguido de una entrevista clínica, secuencia didáctica en dos ambientes: lápiz y papel e interactivos libres, cuestionario final seguido de una entrevista clínica piagetana.

ETAPAS DEL ESTUDIO

El estudio constó de cuatro etapas:

Primera etapa: diseño y aplicación de un cuestionario inicial que exploró ideas de mitad, entero, fraccionamiento en cantidades continuas, fraccionamiento en cantidades discretas, representación fraccionaria en la recta numérica, representación de fracciones propias e impropias, razón, estimativa, operaciones con fracciones, equivalencia de fracciones).

Segunda etapa: aplicación de una entrevista. Se diseña una entrevista para un individuo en especial, de quien se conoce en detalle sus antecedentes en el tema a ser investigado por medio del cuestionario inicial. En la entrevista clínica individual el objetivo es que los estudiantes expresen de forma verbal cómo resolvieron las situaciones planteadas por la entrevistadora, con la intención de conocer sus nociones o ideas sobre las fracciones.

Tercera etapa: diseño de una secuencia didáctica en la que se favorezca la interacción entre iguales. Se parte de algunas ideas básicas sobre fracciones (formación de la unidad, equivalencia y partición), para continuar con la idea de la fracción en la recta numérica, con la finalidad de interconectar dichos contenidos matemáticos mediante el uso de dos ambientes: actividades en lápiz y papel y con interactivos libres para trabajar fracciones, diseñados por el ILCE. Estos materiales fueron elaborados con el fin de apoyar y fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de potenciar programas de capacitación y formación

por medio de internet, desarrollan materiales interactivos multimedia utilizando las más recientes innovaciones tecnológicas en materia de interactividad, como por ejemplo: interactivos, simuladores, juegos, animaciones en 2D y 3D, realidad virtual.

Cuarta etapa: aplicación de un cuestionario final.

PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Primera etapa de análisis

La primera etapa de análisis consistió en la clasificación de los niños por niveles de conceptualización matemática. Los diferentes niveles fueron establecidos a partir de las respuestas que los estudiantes daban a las actividades presentadas.

Niveles conceptuales

Inicial: en este nivel los estudiantes presentaron estrategias de resolución de problemas que revelan dificultades en la consideración de las relaciones de parte-parte y parte-todo y en las ideas del concepto de fracción.

Intermedio: en este nivel los estudiantes presentaron estrategias de resolución de problemas que revelan una consideración de las relaciones parte-parte y parte-todo y de las ideas que involucran el concepto de fracción, pero presentaron dificultades para operar y representar gráfica y numéricamente problemas que involucraron equivalencia de fracciones y operaciones con fracciones.

Alto: en este nivel los estudiantes presentaron estrategias de resolución

No comprendían el todo y por esta razón la idea de unidad era confusa para ellos en diversas ideas que involucraba el cuestionario inicial, por ejemplo, la idea de fraccionamiento en cantidades continuas, el fraccionamiento en cantidades discretas, equivalencia

de problemas que revelaron una consideración completa de las relaciones parte-parte y parte-todo y de las diversas ideas que involucran el concepto de fracción.

Segunda etapa de análisis

Estrategias de resolución de problemas obtenidas en la secuencia didáctica.

Tercera etapa: consiste en el análisis de las entrevistas clínicas. Este tipo de análisis se hace por medio de las justificaciones de los estudiantes a las actividades propuestas en la secuencia de enseñanza.

Resultados preliminares

De acuerdo con los resultados obtenidos en la primera etapa del estudio, los estudiantes mostraron dificultades para comprender las nociones esenciales: relación parte-parte (cuantificación extensiva) y relación parte-todo (cuantificación intensiva). No percibían que un todo podía ser dividido exhaustivamente en partes iguales o equivalentes.

Con respecto a la relación parte-todo, los estudiantes no comprendían que la parte estaba contenida en el todo y que juntas componen el entero. No comprendían el todo y por esta razón la idea de unidad era confusa para ellos en diversas ideas que involucraba el cuestionario inicial, por ejemplo, la idea de fraccionamiento en cantidades continuas, el fraccionamiento en cantidades discretas, equivalencia. El ejercicio de fraccionar resultaba difícil para ellos, también ese tipo de dificultad se explicitaba al tratar la re-

presentación de las fracciones impropias. La mayoría de los estudiantes percibían la fracción como una partición; como la representación de la conjugación de dos acciones: dividir/tomar, dividir/comer, dividir/pintar. Además tenían dificultades con la idea de unidad en cada una de las ideas abordadas en el cuestionario inicial.

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados arrojados en la primera etapa del estudio se percibió que el abordaje usado por la instrucción escolar (modelo parte-todo) es incompleto, pues deja descubierta una serie de relaciones de ese concepto con otras ideas. Los resultados también revelan la necesidad de diversificar los soportes de representación para la introducción de los niños en ese nivel de escolaridad en el campo conceptual de los números fraccionarios en general. @

REFERENCIAS

- Behr, M., Lesh, R., Post, T. y Silver, E. (1983). Rational number concepts. En R. Lesh y M. Landau (eds.). *Acquisition of Mathematical Concepts and Processes* (pp. 91-126). Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.
- Bezerra, F., Magina, S. y Spinillo, A. (2002). How to Promote Childrens Understanding of Fractions? An Exploratory Study. *Proceedings of the 26th International Conference for the Psychology of Mathematics Education (PME)*, 2, 89-96, July.
- Butto, C. (1998). A Aquisição do Conceito de Fração: da Partição Às Estruturas Multiplicativas. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia Cognitiva Universidade Federal de Pernambuco, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPQ. UFPE Brasil.
- Cassirer, E. (1960). *Substance and Function*. Nueva York, Estados Unidos: Dover.
- Chaffe-Stengel, P. & Noddings, N. (1982). Facilitating symbolic understandings of fractions. *For the Learning of Mathematics*, 3 (2), 42-48.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Francia: Editions la Pensée Sauvage.
- Freudenthal, H. (1983). *Fenomenología didáctica de las estructuras matemáticas* (trad. Luis Puig). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Departamento de Matemática Educativa, México: IPN.
- Kieren, T. E. (1993). Rational and Fractional Numbers. From Quotient Fields to Recursive Understanding. En Th. P. Carpenter, E. Fennema, Th. A. Romberg (eds.), *Rational Numbers: An Integration of Research*, 49-84. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maia, L., Câmara, M. y Câmara, P. (1991). Repensando a aprendizagem de frações: uma experiência pedagógica. Recife-Brasil SPEC/PADCT/CAPES/MEC.
- Nunes, T. y Bryant, P. (1997). *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Piaget, J., Inhelder, B. y Szeminska, A. (1960). *The Child's Conception of Geometry*. Nueva York, Estados Unidos: Harper & Torchbooks.
- Spinillo, A. y Bryant, P. (1991). Children's Proportional Judgments: The Importance of "Half". *Child Development*, 62, 427- 440.
- Streefland, L. (1993). Fractions: A Realistic Approach. En T. P. Carpenter, E. Fennema, T. A. Romberg (eds.), *Rational Numbers. An Integration of Research*. Nueva Jersey, Estados Unidos: University of Wisconsin-Madison Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rojano, T. (2003). *Revista Iberoamericana de Educación*, (333). Madrid, España: OEI.
- Vergnaud, G. (1983). *Los niños, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza en la escuela primaria*. México: Trillas.

Incorporación de las TIC a la práctica docente

*Claudia Rosalinda Segura López**

claroseglo@gmail.com

EL DOCENTE Y LAS TIC

El docente que pretende desarrollar su práctica educativa con integración de tecnología, sea como apoyo a la enseñanza presencial, semi presencial o a distancia, se enfrenta a diversos retos que le exigen actualizarse, pero sobretodo capacitarse en el uso y aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), las cuales se han incorporado paulatinamente en el sistema educativo mexicano y en otros países de América Latina, lo cual ha dado respuesta a algunas necesidades tales como acceder a la información sin la tener que estar físicamente en el momento de la clase, por ejemplo: escuchar en tiempo real a un conferencista que se encuentra en otro continente o en otra institución, y no sólo escucharlo sino incluso interactuar con él; promover el aprendizaje de los alumnos a partir de dispositivos móviles; utilizar pizarras electrónicas para facilitar la explicación de la clase presencial, la recuperación de información (tablas, diagramas, ejemplos), crear simuladores para explicar conceptos complejos, etcétera.

Las TIC pueden facilitar la enseñanza, favorecer la captación de la atención de los estudiantes, hacer la clase más dinámica e interactiva, motivante, etcétera; sin embargo, para lograr integrar dicha tecnología al tiempo de favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario informarse, actualizarse o formarse en el uso pedagógico de las TIC, sin perder de vista que debemos priorizar las necesidades educativas y no dejarnos confundir con lo atractivo que las TIC pudieran parecer, ya que se correría el riesgo de descuidar la calidad del proceso educativo.

* Psicóloga educativa por la UPN, institución en la que actualmente labora. Ha colaborado en la asesoría a docentes en el diseño instruccional de programas para la EAD, en la administración de cursos alojados en las plataformas Blackboard y Moodle, en el diseño y tutoría de programas para la educación en línea.

En este sentido, el docente no sólo necesita ser un experto en su disciplina, sino que debe ser capaz de integrar sus conocimientos a un nuevo sistema de organización y gestión de los contenidos disciplinares para generar en sus educandos la adquisición y transformación de la información en conocimiento.

Las TIC modifican las formas de interacción de los individuos, particularmente aquellas que tienen que ver con la comunicación y las formas de relacionarse; desde la perspectiva de Coll y Monereo, las TIC, “modifican algunas funciones cognitivas encargadas de gestionar el conocimiento, como las percepciones sobre el sentido y significado de lo que significa comunicarse y aprender” (Coll y Monereo, 2008, p. 107).

LAS TIC Y LA EAD

Entre otros, uno de los procesos que se modifican con la incorporación de las TIC es el de enseñanza-aprendizaje, gracias a lo cual se han generado nuevas formas para hacer llegar educación a lugares remotos, así como ofertar educación a aquellas personas que por distintas razones no pueden acceder a la educación presencial, por lo que surgen modelos de educación a distancia apoyados en tecnología.

Dada la necesidad del hombre de educarse, autoconocerse, reconstruirse constantemente, de acuerdo con Jaques Delors, la educación debe responder al reto de formar individuos con las habilidades y las actitudes necesarias para reciclar sus conocimientos, que sean capaces de autoformarse a lo largo de toda la vida; de generar nuevos conocimientos y resolver problemas; que estén armoniosamente integrados consigo mismos, con posibilidades de autorrealización y que sean capaces de aprender a convivir con los demás en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa (Delors, 1997).

En este sentido, se demanda al sistema educativo opciones que permitan el desarrollo de los seres humanos, de tal forma que en la era de la sociedad del conocimiento se busquen estrategias que permitan la formación, desarrollo y actualización de las personas a lo largo de la vida, de acuerdo con Mauri y Onrubia, “El aprendizaje y la

El texto pretende comentar brevemente el impacto de la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a la educación, impacto que se ve reflejado en nuevas formas de pensar y de relacionarse, que abre posibilidades no antes pensadas en cuanto al establecimiento de redes que facilitan el acceso a la información, a la comunicación, que lleva a modificar o generar modelos de enseñanza aprendizaje y que por lo tanto exige del docente –por mencionar a uno de los actores principales– una actualización constante para desarrollar su práctica cotidiana.

Palabras clave: aprendizaje, comunicación, docente, educación a distancia, interacción, procesos, tecnologías, tutor.



The text aims to briefly discuss the impact of the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education, which is reflected in new ways of thinking and relating, and which opens possibilities not before thought of in terms of networking that facilitates access to information and communication, leading to modify or generate models of teaching and learning, and therefore requiring from the teacher –to mention one of the main actors– a constant updating in order to develop their daily practice.

formación permanente, se sitúan en el centro mismo del ciclo vital de las personas” (Coll y Monereo, 2008, p. 132). De esta forma, la EAD se perfila como una de las alternativas más prometedoras para atender la gran demanda de educación existente, sobre todo en el nivel de educación superior, y gracias a los avances de las TIC tanto docentes como estudiantes y la sociedad en general tienen acceso a nuevos ambientes y situaciones que les permite desarrollarse, pero al mismo tiempo les exige modificar sus prácticas.

Gracias a internet, ahora se tiene acceso a muchas posibilidades y formas para generar educación con calidad, aprender en la multiculturalidad, a la distancia, a través de redes y comunidades de aprendizaje, sin perder el sentido de pertenencia y de acompañamiento en la construcción del conocimiento.

Sin embargo, la creación de un ambiente educativo a distancia exige abrir espacios que promuevan la cercanía entre sus participantes, la posibilidad de establecer diálogo e interacción entre ellos, por lo que es fundamental extrapolar el proceso de *comunicación e interacción* que se da en la educación presencial a los nuevos ambientes de aprendizaje con tecnología; es a partir de estas posibilidades que los estudiantes a la distancia podrán establecer contacto con la comunidad educativa (al menos con compañeros y maestros) para expresar sus inquietudes, dudas, intercambiar experiencias y entre ellos lograr una construcción colectiva del conocimiento.

EL DOCENTE-TUTOR

Lograr la construcción colectiva del conocimiento es uno de los grandes retos a los que se enfrenta la educación a distancia; sin embargo, esta labor se facilita con las TIC, pero sobre todo es posible gracias a la participación del docente-tutor, éste es prácticamente el motor en esta nueva forma de educar, ya que según Alvarado (2001):

La docencia a distancia es un proceso que brinda al estudiante medios para interactuar con su realidad,

a partir de su experiencia, y construir nuevos significados, enfrentar los retos que el ejercicio de su profesión le plantea y desarrollar actitudes y habilidades necesarias para participar de manera responsable y comprometida en un mundo caracterizado por el constante cambio [...] en un ambiente colaborativo, basado en la comunicación y el intercambio de experiencias para la negociación y construcción colectiva de significados.

En este sentido, el papel del docente-tutor consiste en la participación activa a manera de acompañamiento, guía, proveedor, evaluador y conciliador; su participación es imprescindible para generar un proceso educativo de calidad, sin embargo, esto genera un alto costo: “a juzgar por el número de alumnos que éste puede atender por unidad de tiempo” (Peñalosa, 2010).

El tutor debe ser un profesional actualizado, debe conocer el modelo educativo, ser experto en la temática, así como en el manejo de medios tecnológicos con los que se desarrolle el programa. También deberá tener conocimiento de la institución para la que ofrece sus servicios, ya que además de guiar su práctica docente conforme a la misión y currículo de ésta, será portavoz entre ella y los estudiantes, de acuerdo con Alvarado (2001):

El tutor del programa tiene como funciones genéricas: motivar, vincular, mediar, organizar [...] Su tarea consiste en acompañar y motivar a los estudiantes a lo largo del proceso, proporcionar heurísticos para orientar las actividades de estudio y facilitar el logro de los objetivos propuestos, retroalimentar a los estudiantes sobre la calidad de los resultados obtenidos a partir de las actividades y sugerir elementos adicionales en función de las necesidades de los estudiantes.

De tal forma que se convierte en facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje, su misión es llevar a feliz término el estudio de los alumnos que quedan a su

protección. Me refiero a que es el tutor el responsable de ofrecer y subsanar las carencias educativas o pedagógicas que pudiera presentar el programa, así como atender las necesidades educativas a las que se pueda enfrentar el estudiante; es compromiso del tutor ser guía del proceso formativo que orienta, asesorar y acompañar al estudiante, para su formación integral, así como lograr que éste sea consciente de su responsabilidad en el aprendizaje.

Tanto el tutor como el alumno deben estar conscientes del significado de la tutoría, asumiendo que ésta lleva implícito un compromiso en el que el primero está atento al desarrollo del alumno mientras que el segundo debe desempeñar un papel más activo como actor de su propio aprendizaje (ANUIES, 2001, p. 97).

Características deseables del tutor, ANUIES y Marcelo (2002)

ANUIES 2001	Marcelo 2002
Ser capaz de establecer comunicación permanente, en un ambiente de confianza y empatía tutor-tutorados.	Disponibilidad de horario flexible que le permita estar al alcance de sus tutorados.
Atender sus compromisos de tutoría con puntualidad, ética y respeto y confidencialidad. Mantener un equilibrio entre las necesidades afectivas y cognoscitivas de sus estudiantes.	Ofrecer retroalimentación a los trabajos recibidos en un lapso de tiempo no mayor a 24 horas, además de animarlos y motivarlos a seguir adelante, con la seguridad de que el tutor estará pendiente de sus requerimientos en relación con el programa.
Ser creativo, crítico, observador y conciliador, con la tarea permanente de motivar a sus alumnos.	Brindar orientación oportuna según las demandas de los estudiantes, en torno a los materiales del curso, bibliografía o situaciones particulares o alternativas que faciliten el proceso.
Su desempeño estará basado en la planeación y el orden.	Respetar el ritmo de avance de los participantes, así como los diferentes estilos de aprendizaje.
Deberá contar con habilidades para entrevistarse tanto a nivel personal como grupal con la finalidad de recolectar información que contribuya al conocimiento de sus tutorados, así como para la implementación de acciones que atiendan las necesidades de los alumnos.	Negociar con los participantes, consensar cronograma de trabajo, fechas de entrega, tipo de tutorías, etcétera. De tal forma que facilite el desarrollo y desempeño de los estudiantes orientándolos para la buena terminación del programa.
Como parte de sus funciones deberá identificar y evidenciar los avances de los estudiantes, por lo que deberá promover en ellos una actitud crítica e indagadora, tanto para verificar lo que va comprendiendo y asimilando como aquellas áreas que requieren refuerzo.	Ser capaz de promover la responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje, al hacerlos conscientes de que es necesaria la participación del tutor; sin embargo, la responsabilidad del aprendizaje es del alumno, tanto en actividades individuales como colaborativas.
Dar seguimiento y retroalimentación constante con base en la planeación del programa y las necesidades particulares de los tutorados.	Dar lectura y contestación a las inquietudes o planteamientos de los estudiantes, mensajes que se generen como producto de las discusiones y participación (se sugiere no más de 24 horas).

El tutor debe ser respetuoso con los alumnos, compartir sus alegrías, preocupaciones, así como las decisiones y acuerdos alcanzados en el grupo. [Debe tener una] actitud de apertura y escucha ante los distintos problemas



y situaciones que los alumnos quieran presentarle y mostrar siempre interés por ellos [así como] potenciar el trabajo en grupo y reflexivo por parte de los alumnos, que fomente el trabajo colaborativo (Marcelo 2002, p. 105).

Entre otras, algunas funciones del tutor son: brindar atención personalizada a sus estudiantes, establecer un sistema de registro y evaluación tanto de su práctica docente, como de los avances de sus alumnos, establecer un sistema de seguimiento de alumnos, que involucre la entrega de tareas, la participación activa o inactiva del estudiante, sus logros y sus posibles debilidades para motivarlo, retroalimentarlo, evaluarlo. Derivado de estos dos últimos aspectos, podría contribuir en la evaluación del programa mismo y de su operación para posibles actualizaciones. En este sentido Pallof y Pratt afirman que

[...] la clave del proceso de aprendizaje son las interacciones entre los alumnos, la interacción entre el profesorado y los alumnos, y la colaboración en el aprendizaje que resulta de esta interacción. En otras palabras, la formación de una comunidad de aprendizaje a través de la cual el conocimiento toma significado y es recreado promoviendo un adecuado aprendizaje (Marcelo 2002, p. 102).

De acuerdo con Muari y Onrubia, independientemente de la modalidad educativa, “los estudiantes no requieren fundamentalmente información, sino que se les capacite para organizarla y atribuirle significado y sentido” (Coll y Monereo, 2008, p. 132). Es decir, además de ofrecer los conocimientos concretos, se necesita que se les forme para enfrentar los

retos que la sociedad les demanda a través del desarrollo de diversas competencias.

Con la integración de las TIC a la educación, los estudiantes se enfrentan a un mar de información, diversos puntos de vista, tienen acceso a diferentes culturas y formas de vivir y de hacer las cosas, lo cual sin duda puede ser enriquecedor; sin embargo, también es importante ayudarlos a identificar el tipo de información a la que están accediendo, aquella que tiene un fundamento, que es resultado de un trabajo serio y comprometido con la sociedad, etcétera, por lo que es de suma importancia enseñarles a navegar sin extraviarse, de tal forma que nos debemos esforzar por promover situaciones que les permitan identificar, elegir, interpretar, cuestionar y organizar la información, así como integrarla y aplicarla en el contexto requerido y bajo las condiciones necesarias para resolver problemas tanto en su vida cotidiana como en el contexto laboral o escolar.

Anteriormente, en los modelos de EAD propuestos, se perdía mucho del proceso social en el aprendizaje, ya que los estudiantes no interactuaban con sus compañeros, ni con algún facilitador o guía, a veces lograban establecer un diálogo con los autores de los textos; sin embargo, sus conocimientos o experiencias de aprendizaje no eran enriquecidas por las aportaciones de otros. En la actualidad las TIC han revolucionado este proceso al hacerlo cada vez más social, al permitir expresar y compartir experiencias, desacuerdos, o conciliar ideas a través de las llamadas comunidades virtuales de aprendizaje, además de contar con un tutor. Por lo que es recomendable que en los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, especialmente a distancia, se considere la posibilidad de brindar tutoría tanto síncrona como asíncrona, o bien, presencial, según las

necesidades y posibilidades, así mismo, realizar retroalimentaciones tanto personalizadas como grupales.

Hay que reconocer que las TIC permiten que los pensadores e investigadores intercambien sus conocimientos, de tal forma que ahora se pueden conocer experiencias o situaciones que ocurren del otro lado del mundo sin tener que esperar a tener un impreso en sus manos, ahora la información viaja a tal velocidad que lo que falta es tiempo para organizarse, revisarla o poner en práctica lo que sea de interés. @

REFERENCIAS

- Alvarado, F. (2001). *Docencia a distancia*. México: Ibero Online, Universidad Iberoamericana.
- ANUIES (2001). *Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en educación superior*. México: ANUIES.
- Garay, L., Peñalosa, E., Segura, C., Bañuelos, A., García, M., Butto, C., Hernández, L., Cortés, D. (2010). *Tecnologías de la información y medios aplicados a la educación: perspectivas de análisis e investigación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Marcelo, C. (coord.) (2002). *e-learning Teleformación* Barcelona, España: Gestión 2000.

¿Qué significaciones encarnamos en las tecnologías?

*Mónica García Pelayo**

mogarpel@yahoo.com.mx

Este texto es producto del interés por explorar y comprender los alcances e implicaciones de la capacidad imaginaria del ser humano, que permite crear de manera ininterrumpida un sinnúmero de significaciones imaginarias en torno a sí mismo, a los otros, a las instituciones y a los objetos. Ello implica también el vínculo que se establece con la tecnología. Dicho vínculo no es neutral, por el contrario, está preñado de esperanzas, temores, resistencias, deseos y de atributos mágicos, entre otros. Estos aspectos subjetivos corresponden a lo imaginario, a la forma particular en que el sujeto se vincula, al para sí mismo del sujeto, a un mundo de afectos, de intenciones y de representaciones que están a su vez articulados con lo social.

Por lo anterior, quienes tenemos como objeto de estudio el nexo entre la subjetividad, la educación y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), consideramos indispensable explorar las significaciones que los estudiantes y egresados de la UPN tienen con respecto a las TIC.

En la sociedad actual las TIC son omnipresentes, son el modo de comunicación predominante de los seres humanos que tienen acceso a ellas. Con la utilización de las TIC, como señala Giddens (1994), se da un desanclaje del espacio/tiempo; es decir, predominan los vínculos virtuales, a diferencia de las anteriores formas de comunicación presencial. El uso de las TIC y particularmente de internet está modificando la conformación de la subjetividad contemporánea y generando un horizonte nuevo, particularmente significativo en las prácticas profesionales.

* Maestra en Psicología Social de grupos e instituciones. Pertenece al Área Académica 4 Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos de la UPN.

Con base en lo previamente mencionado, este artículo aborda las significaciones que surgieron en un grupo de reflexión en torno a las TIC. Dicho grupo se conformó con el doble propósito de introducir a los estudiantes universitarios y recién egresados en el conocimiento del dispositivo grupal como metodología de investigación cualitativa, al mismo tiempo que explorar las significaciones en torno a las TIC.

El curso se originó como resultado de una convocatoria que realizó el Centro de Atención a Estudiantes (CAE), de la UPN. Cabe señalar que a dichos cursos de actualización los estudiantes y egresados asisten de manera voluntaria al igual que los docentes, quienes tienen plena libertad para diseñar sus programas.

El grupo se constituyó con egresados y estudiantes de diferentes licenciaturas: Pedagogía, Psicología educativa, Administración educativa, Educación indígena y Sociología educativa. En total fueron siete los integrantes del grupo de reflexión: seis mujeres y un hombre. Todos ellos con edades de entre los 19 y 25 años, a excepción de una integrante de 50 años.

Como se señaló anteriormente, la metodología de trabajo utilizada para generar las significaciones fue elegida desde la perspectiva cualitativa, en específico el grupo de reflexión con modalidad operativa, debido a que éste es idóneo para explorar la subjetividad colectiva, para aproximarse al ámbito de lo imaginario, a las significaciones que los sujetos resignifican y crean en torno a distintas problemáticas.

En este dispositivo la escucha tiene un papel esencial: escucharse a sí mismos y a otros, como medio de exploración, conocimiento y resignificación de los sujetos a nivel singular y colectivo.

Baz señala que la subjetividad está en constante modificación, puesto que los sujetos no permanecen inmutables ante los avatares de las instituciones, de las vicisitudes pulsionales en estrecha relación con los procesos sociales.

El sujeto no está nunca constituido en forma definitiva; por el contrario, pensamos que la subjetividad expresa,

A partir de reconocer la inevitable creación de significaciones por parte de los seres humanos, se narra la realización de un grupo de reflexión cuya temática se centra en las significaciones imaginarias de un grupo de estudiantes y egresados de la UPN en torno a las tecnologías de la información y la comunicación. Las TIC aparecen con una serie de atributos: maravillosas, mágicas, difíciles de usar, excluyentes, dan miedo, angustian, entre otros. Finalmente, resalta la importancia del dispositivo grupal como un espacio para la producción y reflexión colectiva de significaciones.

Palabras clave: significaciones imaginarias sociales, grupo, reflexión, TIC, mágicas, angustian, excluyentes.



After recognizing the inevitable creation of meaning by humans, this paper narrates the making of a think tank whose theme focuses on the imaginary significations of a group of students and graduates of the UPN around Information and Communication Technologies. ICT come up with a number of attributes: wonderful, magical, difficult to use, exclusive, scary, distressing, among others. Finally, it highlights the importance of the group device as a space for reflection and collective production of meaning.

a través de su condición esencial de búsqueda y creación de sentido, un balance continuo –muy dinámico y vulnerable– en ese posicionamiento que es la relación del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo (Baz, 2007, p. 6).

¿POR QUÉ INVESTIGAR O EXPLORAR LAS SIGNIFICACIONES DE LOS SUJETOS EN TORNO A LAS TIC?

Una temática poco abordada son las significaciones que los estudiantes universitarios generan en torno a la tecnología. Comúnmente el interés se centra en conocer el manejo técnico que los sujetos hacen de ella; es decir, cómo la utilizan, para qué la utilizan, etcétera. Al respecto Levis afirma:

Uno de los principales defectos de la mayoría de los discursos sobre las repercusiones sociales de las tecnologías de información y comunicación digital es que se centran casi exclusivamente en la búsqueda de respuestas estrictamente técnicas para problemas que no lo son (Levis, 1999, p. 90).

Por ello, una gran ausencia es la referida a las significaciones imaginarias que los sujetos encarnan en las TIC, puesto que éstas necesariamente están investidas de sentido a través del imaginario o imaginación radical que es la potencia creadora y se expresa en la necesidad que tenemos los seres humanos de crear sentido, de generar significaciones al vincularnos con el mundo y todo lo que nos rodea.

Los sujetos crean de manera involuntaria, continua e inconsciente, a partir de

**Los
sujetos
crean de
manera
involuntaria,
continua e
inconsciente,
a partir de
la cualidad
creadora e
imaginaria
del ser
humano, un
sinnúmero de
significaciones
imaginarias
en torno a la
realidad**

la cualidad creadora e imaginaria del ser humano, un sinnúmero de significaciones imaginarias en torno a la realidad. Es imposible percibir ésta de manera transparente e íntegra; es decir, de manera objetiva, lo cual nos convierte en sujetos creadores de significaciones, sujetos que necesariamente imaginamos y creamos cuando percibimos e interpretamos la realidad.

Castoriadis señala que existe una unidad en la institución de la sociedad:

Esta unidad es la unidad y la cohesión interna de la inmensa y complicada red de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de una sociedad y a los individuos concretos que la constituyen realmente. Esta red de significados es lo que yo llamo el magma de las significaciones imaginarias sociales, las cuales son llevadas por la sociedad e incorporadas a ella, y por así decirlo, la animan (Castoriadis, 2000, p. 16).

Castoriadis aclara que dichas significaciones imaginarias sociales son por ejemplo: el niño, la mujer, el dinero, el pecado, etcétera, pues todas ellas tienen una significación específica que la sociedad les da y que varía de una cultura a otra y de un momento histórico a otro. En la época actual tenemos que considerar también las significaciones imaginarias sociales de la tecnología, en particular de las TIC.

Al respecto, Cabrera precisa que las tecnologías de la información y la comunicación:

[...] son el nombre que se destina a un conjunto de aparatos, prácticas sociales y nuevas realidades (empresas y aparatos

neotecnológicos, instituciones políticas, etcétera) que ocupan un lugar central en las representaciones sociales del mundo, en las esperanzas, los sueños y los deseos de la sociedad contemporánea (Cabrera, 2006, pp. 153-154).

No tenemos conciencia de nuestras significaciones en torno a las TIC, no conocemos cómo le damos sentido a nuestros actos en relación con las TIC. De ahí que el interés de este trabajo es explorar de manera preliminar las significaciones imaginarias sociales que emergen en el grupo de reflexión; es decir, qué representaciones generan en torno a las TIC, cómo las invisten de sentido, qué sentimientos les producen, qué cualidades imaginarias les atribuyen.

DISCURSO GRUPAL

A continuación se abordará el discurso grupal organizado con base en las significaciones que fueron surgiendo de manera insistente y reiterada en torno a las TIC y que en la discusión grupal se centró en específico en el uso de la computadora, internet y los teléfonos celulares.

Las TIC: son maravillosas, son mágicas

Es fabuloso, no tienes que estar escribiendo nada, ahí está todo. Es una maravilla
(Del discurso grupal)

Surge la significación de la tecnología como maravillosa, lo cual se articula con lo mágico. Si bien se habla de la dificultad de utilizarla y del desconocimiento por parte de los sujetos, de manera ambivalente, se concibe como la solución a todos los problemas.

Resulta interesante cómo en el imaginario de los integrantes del grupo se expresa que la tecnología nos utiliza; se le atribuye a ésta un funcionamiento autónomo, lo cual nuevamente está articulado con ese poder mágico que la caracteriza

Las TIC aparecen como omnipotentes, como garantes de la eficacia:

—Métete a internet y ahí lo cortas y lo pegas. Mi hijo me dijo córtalo y pégalo, córtalo pégalo (del discurso grupal).

Se habla de la tecnología como todopoderosa, la cual produce un efecto inevitable e irrevocable en los sujetos:

—Nos están automatizando, ya parecemos máquinas (del discurso grupal).

Si bien se realizan una serie de críticas al uso de las TIC y al proceso de automatización de los seres humanos, de manera ambivalente o contradictoria aparece de nuevo el imaginario de la tecnología como solución mágica para resolver todos los problemas, lo cual se manifiesta al plantear la pregunta:

—¿Creen que algún día nos puedan igualar y hacer mejores que nosotros? (del discurso grupal).

Insiste la significación de la tecnología como mágica, con capacidad creadora similar a los dioses, que resuelve hasta lo imposible. Resulta interesante cómo en el imaginario de los integrantes del grupo se expresa que la tecnología nos utiliza; se le atribuye a ésta un funcionamiento autónomo, lo cual nuevamente está articulado con ese *poder mágico* que la caracteriza.

Las TIC: son difíciles de usar, no sabemos usarlas

No sé usar la computadora, soy analfabeta
(Del discurso grupal)

Es llamativo y significativo que con el comentario que precede se abrió la participación. A través del discurso grupal se hace alusión al desconocimiento, al no saber en torno a las TIC.

Algo que se repite a lo largo de las sesiones es el desconocimiento de su uso por parte de alumnos y profesores.

Igualmente aparece en el imaginario el saber sobre la tecnología como un ámbito no pertinente a ciertos roles, como es el ser madre de familia:

–Yo llevaba a mis hijos al internet y no aprendí. Ser mamá me llevaba a otros sitios. Aprendí otras cosas con mis hijos y no internet. Yo decía eso no me corresponde (del discurso grupal).

Se expresa el deseo de evidenciar, de mostrar y hacer público el no saber:

–Me voy a poner en medio de la escuela y decir no sé internet, no sé computación (del discurso grupal).

En torno a la dificultad de usar las TIC, se comenta:

–Se supone que la tecnología se hizo para facilitarnos las cosas, pero si no la sabemos usar, se nos dificulta.

–No tiene caso tenerla y no saberla usar (del discurso grupal).

Las TIC: dan miedo, angustian

Igual ahora hay muchos compañeros que no saben ni siquiera prenderla y les da miedo tocarla (Del discurso grupal)

Una significación que se reitera a lo largo del discurso grupal, es el miedo, el temor a la tecnología. El miedo de no saberla usar y la consecuente vergüenza ante los otros por el mostrar el no saber, por no poder ocultar el desconocimiento en torno a su uso.

Igualmente, el miedo de no saber usarla está articulado con el miedo a descomponerla y a que la cobren.

Una significación que está presente con asiduidad, es el difícil uso de las TIC y el no saber que caracteriza tanto a maestros como alumnos y que está en estrecha relación con el miedo. Así es que aparece la tecnología como una amenaza:

–Eso nos hablaría de que no estamos preparados para usar esa tecnología que nos angustia, nos abrumba (del discurso grupal).

Así, en torno a la tecnología se expresan los sentimientos y sensaciones que están articulados con ella: miedo, angustia, temor.

Las TIC: son muy caras, son excluyentes, nos endeudan

La tecnología es para algunas personas... nada más para las que pueden pagarla. La tecnología nos endeuda (Del discurso grupal)

Otra significación que emerge en la discusión grupal es la referida a la exclusión como característica de las TIC.

Se habla de que no todos los sujetos tienen acceso a las TIC, de que no somos un país para tener tecnología para todos e igualmente capacitación para todos.

–Hay tecnología pero quién tiene acceso... con un salario mínimo.

–Tecnología de primer mundo en un país de tercer mundo.

–La tecnología... y de donde vengo yo, no hay nada (del discurso grupal).

Se reafirma que la tecnología es muy cara: Se dice que los salarios no son adecuados para comprar una computadora. Igualmente se comenta que el costo de internet es muy caro, que el costo de la telefonía en México es el más caro del mundo.

–Nos embarcan porque a veces no tenemos para pagar y lo pedimos a crédito y nos endeudamos más.

–Si no estamos dentro del panorama, estamos fuera... no se les dice están excluidos sino que se les excluye.

–Los que tienen internet te dicen: ¿te vas a conectar? Conectar a dónde: ¿al enchufe? (del discurso grupal).

Las TIC: rompen la comunicación cara a cara, impiden la comunicación presencial

–*Se está perdiendo toda interacción personal, son las máquinas.*
 –*Se dan cuenta que nos están haciendo insensibles...*
 (Del discurso grupal)

Esta significación alude al vínculo a través de la máquina, expresa la añoranza del grupo por la comunicación presencial, cara a cara, comunicación que se dice, está siendo desplazada por la máquina, por la tecnología.

Se manifiesta la necesidad de establecer contacto con una persona en lugar de con una máquina:

–*No sabes cómo la persona está reaccionando, son palabras.*

–*No hay contacto, no hay interacción. Las redes sociales... hay quien dice que hay contacto. Yo lo veo muy plano y muy falso.*

–*En vez de que hables, te conectas en la noche. En el messenger te la puedes pasar horas* (del discurso grupal).

Se habla de un antes y un después de las tecnologías:

–*Cómo me choca traer celular. Antes si tenías una cita tenías que llegar. Ya no nos vemos cara a cara.*

–*¡Me cortó por celular!*

–*Para enviarte un mensaje y para decirte que estoy contenta, ahí va mi imagen de que estoy contenta* (Del discurso grupal).

De manera complementaria y ambivalente a la vez, se dice que si bien las TIC impiden la comunicación presencial, permiten la comunicación con personas que se encuentran lejanas y que de otra manera sería imposible comunicarse con ellas.

Así, a través de la reflexión grupal, las significaciones imaginarias sociales que caracterizan a las TIC, en específico a la computadora, internet y los teléfonos celulares son el ser: maravillosas, mágicas,

difíciles de usar, nos avergüenzan, son temibles, pues dan miedo, angustian, son muy caras, son excluyentes, nos endeudan, rompen la comunicación cara a cara, impiden la comunicación presencial.

El discurso grupal es polifónico, por un lado se alude a lo maravilloso de la tecnología, a la magia que la caracteriza y, por otro lado, de manera ambivalente a la vez, se dice que da miedo, que angustia.

Se expresa el mito de la tecnología como panacea. Las TIC aparecen como el antídoto imaginario a todos los problemas, cuyo poder mágico es capaz de crear mejores hombres y mujeres.

Igualmente resalta la importancia del dispositivo grupal como un espacio para la producción colectiva de significaciones, donde la reflexión y el cuestionamiento de las mismas están estrechamente vinculados con la posibilidad de la transformación social.

A manera de cierre, es necesario aclarar que este texto no se considera concluido, sino que, por el contrario, es una exploración preliminar con respecto a las significaciones imaginarias sociales de un grupo de estudiantes y egresados de la UPN en torno a las TIC. Se pretende continuar y profundizar en la problemática de las significaciones imaginarias y las TIC a través del desarrollo de una investigación que actualmente se encuentra en proceso. @

REFERENCIAS

Baz, M. (2007). La intervención grupal: finalidades y perspectivas de la investigación. *Cuadernos de Temas Grupales e Institucionales* (11). México: UAM-X.

Cabrera, D. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México: Coyoacán.

Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, España: Alianza.

Levis, D. (1999). *La pantalla ubicua. Comunicación en la sociedad digital*. Buenos Aires, Argentina: Ciccus-La Crujía.

Didáctica del inglés y TIC: propuesta de recontextualización*

*Shélick Erika G. Galván***

korashell@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Cada uno de nosotros –maestros de inglés– es único y diferente. Nuestra práctica didáctica se nutre de nuestras vivencias como estudiantes, de nuestra experiencia de vida y formación, principalmente; y refleja una manera particular de pensar y de ver el mundo. Por ello, el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas implica gran polémica: existe una amplia gama de concepciones acerca de cómo debería hacerse y múltiples métodos para hacerlo. Cada una de estas perspectivas se fundamenta en ideas particulares, en ocasiones contrastantes y contradictorias, sobre la naturaleza de la lengua y la forma en que debe abordarse.

Tradicionalmente, la enseñanza de inglés en México se ha limitado a la transmisión de contenidos factuales: se enseñan las reglas gramaticales en aislamiento y por aglutinación.

Sin embargo, en una formación en lengua extranjera lo ideal sería que desde los primeros periodos el alumno se enfocara en interactuar, aun cuando fuera de manera básica o limitada, con hablantes de la lengua que estudia; en nuestro caso con angloparlantes (que no necesariamente serán ingleses o estadounidenses).

Cuando personas de diferentes culturas interactúan, pueden darse conflictos que emergen del desconocimiento o falta de entendimiento de otras formas de ver el mundo. Para evitar este tipo de situaciones, los alumnos de lenguas extranjeras deben tener no sólo el conocimiento lingüístico que les permita comunicarse, sino también una sensibilidad intercultural que les

* Agradezco especialmente al profesor Víctor Manuel Martínez Martínez (AA4, UPN Ajusco) por apoyar este trabajo desde sus inicios y otorgar un espacio dentro del aula virtual.

** Docente adscrita al AA4 en la UPN Ajusco. Licenciada en Interpretación por el ISIT. Maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM. Especialista en Enseñanza del español como lengua extranjera por la UNAM.

permita ser transmisores de su propia cultura, desvanecer estereotipos, actuar transigentemente en situaciones que así lo requieran y socializar eficientemente sin perder su propia identidad.

Asimismo, sería relevante hacer ver al estudiante que los contextos de comunicación son siempre multidimensionales y dinámicos, y que se debe estar preparado para improvisar. Es notorio que esta visión es contradictoria con el tratamiento que por lo general se ha dado en la realidad en los cursos de inglés, donde los componentes del lenguaje no sólo se abordan de manera parcial, sino desvinculados unos de otros como si se tratara de elementos independientes y aislados.

La experiencia sugiere que el diseño de actividades que orienten al sujeto para incrementar su zona de desarrollo personal o ZDP (Vigotsky, 1979) son recomendables para el aprendizaje de las lenguas: orientar al sujeto para que descubra lo que es capaz de lograr le ayuda a ir perdiendo el miedo al fracaso y a vencer la vergüenza que le hace sentir el hablar en una lengua extranjera, muchas veces con desconocidos.

El estudiante mexicano que decide visitar otros países se enfrenta a situaciones diversas e inesperadas para las que debe estar preparado. En el aula, sería utópico intentar enseñarle todos los patrones lingüísticos que podrían existir en una comunicación real. Lo que sí se puede fomentar es el desarrollo de estrategias comunicativas que le permitan hacer un uso flexible y pertinente de los recursos lingüísticos con los que cuenta.

En este sentido, el desarrollo de habilidades lingüísticas vehiculadas a TIC es una manera de abordar tales procesos. Por desgracia, la experiencia también sugiere que cuando el alumno se encuentra con proyectos educativos de este tipo, relacionados con la interdisciplinariedad, con la integración de diversas esferas lingüísticas, y en general con la innovación, se genera en él angustia. Tal malestar es natural y comprensible, puesto que se trata de algo (desafortunadamente) desconocido para el alumno; en el peor de los casos la materia de inglés se encuentra vinculada con experiencias previas desagradables o negativas. Así, la angustia debilitadora puede y debe eliminarse porque

En México la enseñanza-aprendizaje del inglés se ha enfocado, generalmente, en el tratamiento de elementos gramaticales en aislamiento y por aglutinación. Esto ha implicado la transmisión mecánica de contenidos factuales que dejan de lado el estudio de la pragmática (el uso) y la semántica (el significado), elementos intrínsecos a la naturaleza de la lengua. Así, se propone una recontextualización de la enseñanza de idiomas que considere no sólo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, sino también su sensibilización a la otredad y su multialfabetización tecnológica.

Palabras clave: gramática pedagógica, TIC, multialfabetización tecnológica, comunidades virtuales de aprendizaje, interculturalidad, *blended learning*, sintaxis, pragmática, semántica.



In Mexico, the English language teaching has focused generally on the treatment of grammatical elements in isolation and by agglutination. This has involved the mechanical transmission of factual content, setting aside the study of pragmatics (use) and semantics (meaning), elements intrinsic to the nature of language. Thus, we propose a recontextualization of language teaching that considers not only the development of communicative competence of students, but also their awareness of otherness and technological multiliteracy.

de lo contrario el estudiante podría siempre tener un desempeño lingüístico limitado o nulo en inglés, algo totalmente incompatible con las exigencias laborales, académicas e interpersonales que presenta el mundo globalizado y la sociedad del conocimiento en que habitamos y nos desenvolvemos. Nuestro contexto exige que el individuo sea “competente” y, por ello, aprender inglés debe significar muchas cosas: lograr interactuar de manera exitosa y eficaz en esa lengua, considerando las esferas semántica (significado) y pragmática (uso), además de la sintáctica (forma o estructura).

Ante este panorama, se decidió desarrollar una propuesta didáctica que vehicule la competencia lingüística en inglés a la multialfabetización tecnológica, a la sensibilización intercultural y al trabajo cooperativo, porque lo que se desea es educar al estudiante para la vida.

En conclusión, el presente trabajo consolida la reflexión que se ha dado desde el aula en torno a una propuesta que se ha concebido e implementado para lograr la innovación de la didáctica de la lengua inglesa. El proyecto se fundamenta en el desarrollo de una comunidad virtual de aprendizaje a partir del *blended learning*,¹ en un enfoque comunicativo basado en tareas, competencias, trabajo cooperativo, aprendizaje autodirigido y desarrollo de la interculturalidad.

GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL INGLÉS

La gramática de una lengua comprende el conjunto de reglas que deben aplicarse para producir mensajes “correctos”; por lo general se le concibe como un conjunto de fórmulas que se trabajan en aislamiento (de una en una). Tratar su enseñanza en el campo de la didáctica de lenguas implica gran polémica: existe una amplia gama de concepciones acerca de cómo de-

bería hacerse y múltiples métodos para hacerlo; cada cual fundamentado en una concepción particular, contrastante, sobre la naturaleza de la gramática y la forma en que debe abordarse. En México es común observar que las clases de inglés se han reducido al estudio de la gramática bajo modelos estructuralistas que residen en la memorización y la ejercitación mecánica. Otras perspectivas, bajo el blasón de una “enseñanza comunicativa”, muchas veces incluso han obviado el estudio de la gramática, han sugerido que su aprendizaje debe dejarse en último plano o ni siquiera abordarse:

We used to believe that if students learned the form, communication would somehow take care of itself. Now we seem to believe that if students somehow learn to communicate, mastery of the forms will take care of itself. The problem, as Eskey suggests, is that form does not take care of itself, at least not for many learners and not in the most efficacious manner possible [...] giving up the instruction of syntax is to allow for the fossilization of interlanguage in simplified form² (Eskey, 1983, y Pienneman, 1984, en Larsen-Freeman, 1991, pp. 279, 280).

A pesar de lo que pudiera pensarse, el enfoque comunicativo no niega la importancia de la forma, sino que clama por presentarla en equilibrio con la función: la precisión lingüística es parte integral de la competencia comunicativa: “Students who have been allowed or encouraged not to worry about grammar may develop a kind of irremediable inaccurate

¹ El término *blended learning* o *b-learning* se refiere a un proceso de enseñanza-aprendizaje que combina la modalidad presencial con la virtual

² Solíamos pensar que si los estudiantes aprendían la forma (estructura, sintaxis, gramática) del idioma, la comunicación se daría por sí misma de una u otra manera. Hoy en día creemos que si de uno u otro modo los alumnos aprenden a comunicarse, el conocimiento de la forma se dará sobre la marcha, por sí mismo. El problema, como sugiere Eskey, es que el conocimiento de las estructuras no se dará de esta manera, al menos no para muchos estudiantes ni de la manera más eficaz posible. El dejar de lado la enseñanza de la sintaxis implica fomentar la fosilización del interlenguaje en forma simplificada.

fluency”³ (Garret, 1986, p. 133). De acuerdo con Larsen-Freeman (1991), el presentar o no la gramática a partir de reglas explícitas resulta ser irrelevante para determinar si su enseñanza es o no comunicativa: lo que se desea es desarrollar un comportamiento lingüístico en el estudiante que se ajuste a las reglas y no el conocimiento de las reglas como el objetivo final. La autora concibe la gramática como un elemento complejo gobernado por tres dimensiones interconectadas, que no se encuentran dispuestas jerárquicamente: forma o estructura (sintaxis), semántica o significado y pragmática o condiciones de uso. Así, puede decirse que el lenguaje encarna una esencia multidimensional; un cambio en cualquiera de sus elementos afecta a los demás. Si se desea desarrollar la competencia comunicativa del alumno, es recomendable dejar de limitarse a la enseñanza de la gramática y, adicionalmente, dejar de lado las concepciones que la definen como un conjunto de reglas normativas, estrictas, que deben aprenderse al pie de la letra.

Learning *about* a language should not be confused with learning to use it. Grammatical competence must be an integral part of communicative competence, but learning grammar does not seem to help students to achieve it [...] the controversy is rather over how-or even whether- teaching can promote it [...] The solution to the dilemma cannot be found in another revision of our methods; over the centuries language teachers have taught grammar in a great variety of ways –inductively and deductively, in the native language and in the target language, with explanation and without, in paradigms and in dialogues. The variations in methodology seem to have made little difference. Instead of asking *how we should teach grammar*, we need to determine and

analyze the basic notions of what grammar is⁴ (Garret, 1986, pp. 134-135).

En cuanto al aprendizaje, se le concibe como un proceso multifactorial humano, creativo, que se enriquece gradualmente, y que es susceptible de experimentar regresiones. Con respecto al aprendizaje de la gramática, Larsen-Freeman (1991) sostiene que existen algunas particularidades que deben mencionarse: el individuo no alcanza el dominio de una regla gramatical por completo para luego abordar otra; más bien, desde el primer encuentro se aprende alguno de los aspectos de una estructura que permite hacer un uso adecuado de ella. Sin embargo, no es probable que en otras circunstancias se utilice de manera adecuada la misma estructura, dado que le tomará mucho tiempo al estudiante el dominar por completo una sola regla.

El reciclaje de la información, un elemento fundamental para el aprendizaje, implica presentar un aspecto estructural y después volver a él de cuando en cuando para su refuerzo. En este proceso se debe recurrir a la enseñanza ininterrumpida y secuenciada de las tres esferas porque cada nuevo nivel depende de la capacidad para procesar estrategias adquiridas previamente. Aun cuando parezca que el aprendiente domina una estructura particular, es usual encontrar regresiones en su desempeño cuando se presentan nuevas estructuras.

³ Los alumnos a quienes se les ha enseñado o permitido el no preocuparse por estudiar la gramática de un idioma, pueden desarrollar problemas irremediables de fluidez.

⁴ Aprender *sobre* un idioma no debe confundirse con aprender a usarlo. La competencia gramatical debe ser una parte integral de la competencia comunicativa, pero el aprendizaje aislado de la gramática no parece ayudar al estudiante a alcanzarla. La controversia radica en determinar cómo se puede (si es que se puede) desarrollar a través de la enseñanza. La solución al dilema no se encontrará tan sólo con volver a revisar nuestros métodos. A través de los siglos los profesores de lenguas hemos enseñado gramática de una y mil maneras diferentes (de forma inductiva o deductiva, en la lengua nativa o en la lengua meta, con y sin explicaciones, a través de paradigmas y en diálogos). Sin embargo, las variaciones metodológicas no parecen haber logrado diferencia alguna. En lugar de preguntarnos *cómo debemos enseñar la gramática*, debemos determinar y analizar las nociones básicas que permitan explicar qué es la gramática.

Por otra parte, el aprendiente de una segunda lengua se apoya en sus conocimientos y experiencias previas. Si se trata de principiantes, se apoyarán en el conocimiento de su lengua materna como fuente de hipótesis; cuando se trata de estudiantes de un nivel más avanzado, se apoyan cada vez más en el conocimiento de la lengua de estudio.

Al entender esto, el profesor reconoce que no es necesario enseñar una estructura a los alumnos en profundo detalle, puesto que el profesor puede construir este aprendizaje sobre lo que el alumno *ya sabe*. Los puntos problemáticos en cuanto a una estructura cambian de clase en clase dependiendo de los conocimientos lingüísticos que cada estudiante posea: “Given that language is as complicated as it is, one would not expect the learning process to be any simpler [...] a variety of types of learning contribute to mastery of a second language (Larsen-Freeman, 1991, p. 284).⁵

En conclusión, enseñar gramática debe consistir en fomentar el uso significativo de estructuras de manera precisa y apropiada en contextos variables, en consideración de aspectos pragmáticos y semánticos. Se debe promover la introspección y la metacognición en cuanto a una regla determinada (Dirven, 1990). A fin de construir un marco de referencia que aborde la enseñanza de la lengua inglesa en concordancia con los fundamentos arriba mencionados, se ha optado por utilizar el modelo que Larsen-Freeman (1991) ha propuesto:

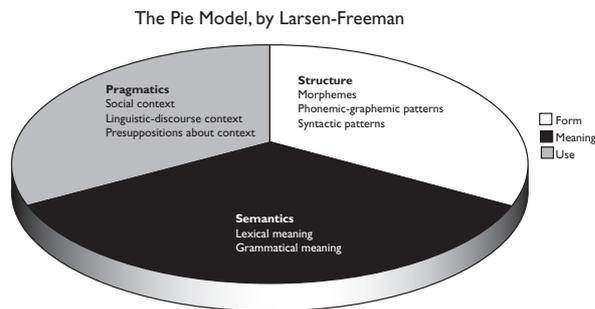


Gráfico 1. Forma, significado y uso.

La autora sugiere que existe cierto grado de dificultad para distinguir entre las esferas semántica y pragmática. A esta última la define como el estudio de las relaciones existentes entre el lenguaje y el contexto y que se gramaticalizan en la estructura lingüística; además, se le relaciona con la “función” que puede tener la estructura en la comunicación. Resulta importante determinar brevemente que en este caso, el término “función” se vehicula con un uso lingüístico de la estructura y es por tanto una cuestión externa al lenguaje mismo. Según la autora, también es normal que alguna de las esferas represente un mayor reto para el estudiante que otras; sin embargo, el objeto es que las tres se desarrollen de manera paralela. Finalmente, dado que los contextos de la comunicación y sus posibles situaciones siempre serán infinitas e impredecibles (aun cuando puedan concebirse patrones comunes: comprar en una tienda, ordenar comida en un restaurante, etcétera), la didáctica del inglés debe ser flexible, contemplar el dinamismo y la multidimensionalidad del lenguaje. El alumno debe estar preparado para ser competente en situaciones que aunque similares, jamás serán idénticas y además debe estar consciente de ello.

LAS COMPETENCIAS EN CLASE DE INGLÉS

El enfoque basado en competencias cuestiona una tradición educativa fundamentada en la transmisión verbal y en la reproducción mecánica y literal de los

⁵ Dado que la naturaleza de la lengua es tan complicada, no debería esperarse que el proceso de aprendizaje fuera menos complejo [...] existe una gran variedad de factores de aprendizaje que se ven involucrados en el dominio de un segundo idioma.

contenidos a partir de exámenes convencionales. Esta visión innovadora es compatible con una perspectiva personal que sugiere la necesidad de recontextualización de la enseñanza de los idiomas, particularmente del inglés como lengua extranjera.

Como se mencionó antes, los métodos para la enseñanza del inglés se han enfocado básicamente en modelos estructuralistas que enseñan al alumno las reglas de la gramática de una en una, por separado, como si en la realidad el lenguaje no estuviera integrado por un sinfín de elementos que se entremezclan e interrelacionan de manera congruente y dinámica.

Por ejemplo, cuando alguien dice “la puerta está abierta” se pueden entender muchas cosas, entre otras:

- información sobre el estado de la puerta;
- que se requiere que esa puerta se cierre;
- invitación a que alguien se marche;
- invitación a que alguien entre.

De todas estas opciones, ¿cuál se debe entender?, ¿en función de qué debe darse esta interpretación? Cuando uno reflexiona y observa la forma en que interactuamos por medio del lenguaje, puede percatarse de que para emitir un mensaje mezclamos diferentes tiempos y modos verbales, diferentes estructuras; incluso se ven vehiculados la entonación y el lenguaje corporal, y todo adquiere sentido concreto a partir del contexto del que se trate y los participantes.

En su modelo *SPEAKING*, término que se refiere a la producción oral, Hymes (1966) integra los siguientes elementos como factores presentes en la interacción: tiempo y lugar (*setting*), entorno psicológico o interpretación cultural del suceso (*scene*); interlocutores (*participants*), propósitos, metas y resultados (*ends*), forma y orden de los sucesos (*act sequence*), las reglas sociales que gobiernan el suceso (*norms*); los canales, formas, estilos del mensaje (*instrumentalities*), el tono o ánimo en el que se desarrolla (*key*) y el tipo de acto de habla (*genre*). Personalmente, se considera

que si estos elementos se promueven en una clase de lenguas de manera integral, la didáctica podría estar más vinculada con la realidad.

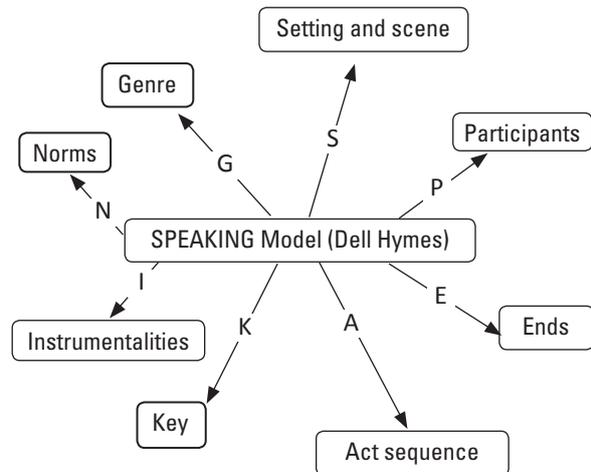


Gráfico 2. Elementos que integran el modelo *SPEAKING* de Dell Hymes.

Como ha podido observarse, didáctica de un idioma debe considerar contenidos de diversos tipos, relacionados con elementos no solamente factuales, sino también procedimentales, y conceptuales. Si se considera el área de la interculturalidad podrá entenderse la necesidad de integrar a la clase de lenguas también elementos de carácter actitudinal.

Hasta este punto se ha logrado ver que el primer reto para el profesorado de lengua inglesa y sus formadores radica en lograr un cambio: de paradigmas en cuanto a la naturaleza del idioma, y de actitudes en cuanto a su didáctica. Un reto más lo constituye la formación en nuevas tecnologías o lo que Área Moreira (2009) aborda con el concepto de multialfabetización tecnológica y que comprende varias dimensiones:

- Instrumental (uso de *hardware* y *software*).
- Cognoscitiva (búsqueda, procesamiento, difusión de la información y generación de conocimiento).
- Socioactitudinal (trabajo colaborativo, uso racional de las tecnologías).

- Axiológica (uso consciente, crítico y ético de las tecnologías y la información que proporcionan).

Así, puede decirse que una propuesta innovadora para la didáctica de lenguas podría integrar competencias de diversos tipos:

- Competencias lingüísticas.
- Competencias en el uso de tecnologías (multialfabetización tecnológica).
- Competencias en interculturalidad.
- Competencias de trabajo colaborativo.
- Competencias de aprendizaje autodirigido.

En este tenor, se ha observado un paralelismo que permite vehicular de manera armónica los diferentes contenidos que integran el enfoque de competencias con los elementos que componen el lenguaje y con los correspondientes a la multialfabetización tecnológica.

Un curso de inglés no debería limitarse a que, semestre tras semestre, el estudiante se siente a resolver un libro de ejercicios de manera mecánica. Se adopta un enfoque basado en competencias porque se desea preparar al alumno para la vida. Al vehicular a la educación habilidades que en un momento dado serán requeridas para



Heather Zimms y Zafiro Álvarez, Estados Unidos, 2011. Estudiante mexicana de bachillerato UNAM.

la interacción social y necesarias para el éxito laboral y académico en la sociedad del conocimiento, se apoya al estudiante para enfrentar mejor los retos de un contexto real. Por estas razones, la presente propuesta contempla la integración de todos los elementos antes mencionados y que pueden desarrollarse a partir de un curso de inglés *b-learning* fundamentado en la construcción de una comunidad virtual de aprendizaje con ayuda del software libre.

LA EXPERIENCIA ÁULICA Y EL SURGIMIENTO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LENGUA INGLESA

Semestre tras semestre se observa en la clase de inglés que la mayor parte de los estudiantes ha estudiado ya la materia con anterioridad

por más de un año; sin embargo, no logran hacer un uso efectivo –incluso elemental– del idioma. Por otra parte, muchos educandos sienten temor por la materia y la encuentran ajena, distante, e incluso amenazante. El tiempo asignado en el programa escolar para enfrentar los retos observados y para abordar los contenidos bajo una perspectiva holística resulta insuficiente. Ante esta situación, se decidió implementar una propuesta de aprendizaje mixto (*blended learning*) fundamentada en el desarrollo de una comunidad virtual inter-escolar en una plataforma de *software* libre (*moodle*). El diseño de la propuesta inició en diciembre de 2009 y fue en el segundo semestre de 2010 que se implementó por primera vez. 2011 se inició con el trabajo de la segunda generación de participantes y se



Christopher García, Londres 2010. Estudiante de maestría.

prevé una tercera para el segundo semestre del mismo año.

A lo largo del tiempo se han venido elaborando cambios, conceptualizados a partir de las observaciones de la profesora y de la consecuente transformación de sus paradigmas para lograr un mayor enriquecimiento didáctico.

El trabajo que se realiza en cada curso de inglés se divide en dos momentos o fases; la segunda de ellas se subdivide a su vez en seis etapas.

Fase uno: se aplica una evaluación diagnóstica en dos fases. La primera se enfoca en las perspectivas y opiniones que el estudiante tiene con respecto a la lengua inglesa y los angloparlantes. La segunda fase busca determinar las habilidades y actitudes del alumno en cuanto al uso de TIC, a fin de establecer una tipología del

estudiante y conceptualizar las áreas que pudieran representar un mayor reto para él

El aula virtual se utiliza desde el inicio del curso para formar al alumno en la utilización; su uso por parte de los alumnos se da de manera gradual y con un nivel progresivo de complejidad. Inicialmente se limita a la descarga de materiales; posteriormente los alumnos pueden contribuir sugiriendo recursos de utilidad al curso.

Resulta fundamental que el estudiante sepa lo que se espera de él y que cuente con información precisa sobre el uso de los recursos implicados (en este caso la plataforma *moodle*), dado que el exponerse a las TIC por primera vez puede generar angustia y gradualmente deserción o reprobación. En este sentido, la calendarización de

El aula virtual se utiliza desde el inicio del curso para formar al alumno en la utilización; su uso por parte de los alumnos se da de manera gradual y con un nivel progresivo de complejidad. Inicialmente se limita a la descarga de materiales; posteriormente los alumnos pueden contribuir sugiriendo recursos de utilidad al curso

las actividades también resulta ser una herramienta útil. Videotutoriales y archivos explicativos son de igual manera muy relevantes.

Fase dos. Realización de un trabajo práctico encaminado a lograr la interacción oral con angloparlantes no mexicanos, en contextos reales, a partir de la consolidación de los contenidos trabajados en el curso. Esta fase se divide a su vez en seis etapas:

- Etapas uno y dos: selección de un tema a trabajar durante una interacción real con un angloparlante desconocido. Se pretende que el alumno “haga algo” con el idioma para “lograr algo”, y que se apoye en las TIC para ello. Interesa también que el estudiante tome decisiones.
- Etapa tres: debate grupal con base en las propuestas de los alumnos y los posibles retos a enfrentar.
- Etapa cuatro: realizar la entrevista videograda a un extranjero.
- Etapa cinco: difusión del trabajo realizado.
- Etapa seis (cierre): reflexiones sobre trabajo realizado con base en debate grupal.

RESULTADOS OBTENIDOS

- Los estudiantes han participado proactivamente en la construcción de su aprendizaje y el de sus compañeros.
- Se abordó la gramática del inglés a partir de una perspectiva pedagógica que integró pragmática y semántica; este conocimiento se aplicó al desarrollo de interacciones en contextos reales que se concluyeron exitosamente en 99% de los casos.
- Se ha logrado que el estudiante conceptualice una nueva forma de aprender inglés a partir del uso de TIC.
- Se han percibido cambios en las actitudes y perspectivas de los estudiantes en torno a

los angloparlantes y sus respectivas culturas. El hacer ver al estudiante que personas de diferentes partes del mundo hablan inglés, aun cuando no son necesariamente británicos o estadounidenses, permite que observe su posición personal en el marco laboral, académico y económico mundial, al hablar solamente español, así como la utilidad de la lengua y su diversificación y relevancia en el planeta.

Así, los beneficios que han ofrecido las TIC y la comunidad virtual de aprendizaje a la didáctica de lenguas en este curso *b-learning* son muchos: se fomenta la interacción, las relaciones interpersonales, el diálogo, la comunicación, la construcción de conocimiento colectivo compartido, la responsabilidad, el aprendizaje autónomo y autorregulado, el cambio de roles (docente y alumnos), la dirección compartida, la participación y la integración, la toma de decisiones y el uso eficiente de recursos, principalmente.

Para finalizar se considera que en su totalidad, estas bondades se encuentran al alcance de todos aquellos que desean favorecer la incursión de sus alumnos dentro de la nueva sociedad del conocimiento y los aspectos académico-laborales potenciales existentes.

REFLEXIONES FINALES

A partir de un juicio personal basado en la experiencia, se considera que en los proyectos relacionados con la vehiculación de TIC y didáctica de lenguas es fácil caer en alguno de los siguientes errores:

- Intentar trasladar el ejercicio didáctico tradicional de la lengua inglesa (en ocasiones meramente estructuralista, aglutinante y conductista) a la esfera virtual, sin mayor cambio que la integración de recursos tecnológicos.
- Dar por hecho que los estudiantes dominan ciertos elementos básicos de las TIC (por el sólo hecho de ser jóvenes y encontrarse, a

nuestro parecer, en contacto con las nuevas tecnologías) y que sin problema podrán incursionar en TIC.

- Olvidar reflexionar sobre los procesos desarrollados.
- Enfocarse en el ámbito de la tecnología y olvidar inconscientemente que se debe mantener un equilibrio de ello ante la enseñanza del idioma.

El solo hecho de usar computadoras e internet en la clase no implica vincular las nuevas tecnologías a la asignatura. La generación de comunidades virtuales inter-escolares de apoyo permite a los estudiantes no sólo dividir el trabajo y laborar de manera colaborativa, sino también desarrollar cambios en sus habilidades de búsqueda de la información y de generación y difusión de conocimiento. Si se logra crear una atmósfera de cooperación, las redes virtuales funcionan también como un apoyo para el desarrollo académico individual de cada estudiante. El diseño, implementación y organización de este tipo de trabajo es una inversión demandante, pero bien vale la pena desarrollarlo. @

REFERENCIAS

Libros

- Área Moreira, M. (2009). *La competencia digital e informacional*. Santander, UIMP.
- Bautista, G., Borges, F., y Forés, A. (2008). *La didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.
- Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. En *Language Teaching* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garret, N. (1986). The Problem with Grammar: What Kind Can the Language Learner Use? En *Making Communicative Language Teaching Happen* (capítulo 5). Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching grammar. En M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community*. Estados Unidos: Addison-Wesley.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2011). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Graó (Colofón).

Revistas y publicaciones periódicas

- Gairín Sallán, J. (2006). *Las comunidades virtuales de aprendizaje*. Universidad Autónoma de Barcelona Departamento de Pedagogía Aplicada 08193 Bellaterra (Barcelona). *Educación* (37), 41-64.

Fuentes electrónicas

- Meza, A. (2002). Comunidades virtuales de aprendizaje como herramienta didáctica de la labor docente. Recuperado de http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docupart/esp_doc_72.html febrero de 2011.
- http://www.youtube.com/watch?v=2vS53uZKi3s&feature=player_embedded
- http://www.youtube.com/watch?v=biRf0VuYuk8&feature=player_embedded
- <http://youtu.be/u-0jyOgCABw>
- <http://www.youtube.com/embed/tta-NIK140Q>
- http://www.youtube.com/watch?v=R05mMPnKgi8&feature=player_embedded

La radiodifusión en la UPN

*Nohemy García Duarte**

ngarciad@upn.mx

Desde el origen de la UPN, los medios masivos de comunicación (MMC), en particular, la radio, han estado presentes en la vida institucional de esta casa de estudios. El 21 de noviembre de 2008 (30 años después de su fundación) nuevamente esta Universidad tuvo al aire un programa de radio que le dio presencia en el cuadrante nacional. Se trató de la serie *Conexión UPN*, transmitida por Radio Ciudadana del Instituto Mexicano de la Radio (IMER), en el 660 de amplitud modulada.

De este tema trata mi trabajo, desde una mirada inquisitiva y crítica, sobre lo que fueron éste y otros importantes episodios radiofónicos de la UPN Ajusco, con el propósito de recuperarlos como una experiencia que nos enriquezca y nos proyecte hacia nuevos horizontes de alcance nacional.

Ello implica necesariamente volver la vista atrás con cierta nostalgia, hacer un recorrido hasta el presente y, desde este aquí y ahora, preguntarnos, ¿a qué futuro podemos aspirar en el ámbito radiofónico? y ¿cómo vemos los próximos 30 años de la UPN?

LA PRIMERA DÉCADA, EL DESPEGUE (1978-1988)

A escasos meses de que el entonces presidente de la República, José López Portillo, decretara la creación de la UPN (25 de agosto de 1978) “como institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública” (SEP), salía

* Docente de la UPN Ajusco. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la FCPYS-UNAM. Máster en Comunicación y Educación, UAB-España. Maestra en Comunicación y Política por la UAM-Xochimilco.

al aire la primera emisión de un programa radiofónico dedicado a divulgar los objetivos de esta nueva institución educativa de carácter nacional.

En la mañana del sábado 17 de marzo de 1979, en la frecuencia de XEEP, Radio Educación, en el 1060 de am, salió al aire la serie *Ecos de la Universidad Pedagógica Nacional* (Torres y García, 2002, p. 23) —con una duración de media hora semanal y una retransmisión el mismo sábado por la tarde—, que con el tiempo llegó a convertirse no sólo en la serie pionera de esta Universidad, sino en la más importante desde diversos puntos de vista, según se verá más adelante.

En el inicio, *Ecos* respondió a un perfil poco profesional, “en donde las *ganas de hacer radio* suplen las limitaciones propias de un medio ajeno y desconocido para los maestros normalistas” (Torres, 2008, p. 62), que en ese tiempo se encargaron de coordinar esta serie, situación anómala que al poco tiempo fue atendida y superada.

Durante los años 1979-1981, *Ecos* fue la única serie radiofónica de la UPN en el cuadrante. Sin embargo, este tiempo sirvió para que internamente la institución se fortaleciera con la contratación de personal de tiempo completo, con formación universitaria especializada en medios, esto es, comunicólogos que se dedicaran en exclusiva a difundir las múltiples actividades de la UPN a través de nuevas series radiofónicas de distintos formatos.

Así, en 1984 surgió *Campaña multimedios* y al año siguiente (1985) *Proyección educativa*, con lo que la imagen de la UPN se diversificó en el cuadrante, pues estas dos, junto con la anterior, integraron una tríada de series que transmitían con cobertura nacional en la frecuencia de Radio Educación, pero también en otras estaciones mediante el uso de tiempos oficiales, en ese entonces todavía existente y garantizado por la Ley de Radio y Televisión vigente desde 1973.¹

Si bien este primer lustro se caracterizó por un paulatino crecimiento de la actividad radiofónica en la UPN,

¹ Esta reglamentación se invalidó por el decreto de Vicente Fox del 10 de octubre de 2002, mediante el cual desaparecen los llamados *tiempos fiscales* del Estado en los MMC.

De cara al siglo XXI, el uso de los medios masivos de comunicación (MMC) en el ámbito educativo es un imperativo insoslayable. En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco tiene una historia de más de tres décadas que contar, sobre todo en relación con el uso de la radiodifusión con fines educativos y culturales. ¿Qué fue, es y puede ser la radiodifusión en la UPN? ¿Cuál ha sido su trayectoria desde su origen a nuestros días? Son interrogantes que se contestan en este artículo con una visión prospectiva.

Palabras clave: radiodifusión, educación, UPN Ajusco, historia, series, difusión, producción y cultura.



Facing the XXI century, the use of mass communication media (MMC) in education is an inescapable imperative. In this sense, the National Pedagogical University Ajusco has a history of more than three decades to tell, especially in connection with the use of broadcasting for educational and cultural purposes. What was, is and can be the broadcasting in UPN? What has been its trajectory from its origins to today? These are questions that are answered in this article with a prospective vision.

no estuvo exento de retrocesos y tropiezos, consecuencia lógica del ambiente caótico que vivía la institución en su conjunto por los constantes cambios de rectores y de sus respectivos funcionarios que atendían las diversas áreas de la Universidad, que como se recordará, nace como una instancia desconcentrada de la SEP, desde donde, hasta la fecha, siguen emanando los distintos nombramientos y remociones de autoridades.

En mayo de 1983, por primera vez, *Ecos de la Universidad Pedagógica Nacional* sale del aire por “modificaciones en la programación de Radio Educación, por una parte, y cambios en la administración de la Universidad, por la otra” (Torres y García, 2002, p. 28). Su transmisión se interrumpió durante más de un año y se recuperó en noviembre de 1984, previa firma de un segundo convenio con Radio Educación (Torres y García, 2002, p. 29).

De esta etapa podemos afirmar que la radiodifusión en la UPN tuvo un arranque importante con la creación de tres series con propósitos, formatos y duración distintas. Aunque su crecimiento fue lento, se dieron algunos pasos para su consolidación, como fue la contratación de personal especializado en medios adscrito a la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, donde se creó un departamento de radiodifusión que en esta primera década se constitu-

yó en uno de los espacios de mayor relevancia para esta dirección.

SEGUNDA DÉCADA, LA ÉPOCA DORADA (1988-1998)

Sin lugar a dudas, la segunda década representa la época dorada de la radiodifusión universitaria de la UPN, pues en este periodo se produjeron 14 series más que vinieron a sumarse a las tres ya existentes, con lo que el abanico de formatos, públicos y temáticas abordadas por la institución a través de la radio se diversificó ampliamente.

Hasta entonces, la Universidad no había producido series infantiles, por lo que esta vertiente fue explotada. Así, las primeras series para niños que financió la UPN fueron *Taller de orejas* y *Ruiditos*, ambas producidas en las instalaciones del Instituto Mexicano de la Radio (IMER) y transmitidas por la frecuencia de la ahora desaparecida Radio Rin, una estación del mismo IMER con programación exclusiva para el público infantil y con cobertura nacional.

También se produjeron series para niños como *Chispas, ondas y trebejos*, *Nadie sabe más que tú*, *Para no hacerte el cuento largo*, que se produjo en y por la UPN, y se transmitieron por Radio Mexiquense, estación del Estado de México con cobertura metropolitana.

Otra vertiente que se inauguró en esta segunda década fue la de programas destinados a apoyar el

quehacer de los docentes de educación básica, por lo que se realizaron series como *Las aventuras del saber*, “concebida como material didáctico de apoyo a la labor del maestro de primer grado” (Torres y García, 2002, p. 41).

Una línea más en la que no se había adentrado la Universidad a través de su producción radiofónica fue la de divulgación de investigaciones de los académicos de la UPN, tarea que cumplió *Un navío, vío, cargado de;* o a la divulgación de la ciencia, la promoción de temas humanísticos o de semblanzas de maestros normalistas célebres en la historia de la educación mexicana. Estos tópicos fueron cubiertos por las series *Nuestros científicos*, *Nuestros historiadores*, *Nuestros maestros*, respectivamente.

También en la vertiente de apoyo al magisterio de educación básica, en esta época se produjo la serie *El conocimiento en la escuela*, que formaba parte de un programa de actualización del maestro y que fue coproducida con la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Esta serie no salió al aire por canal abierto, debido a que desde su origen fue planeada para ser transmitida por circuito cerrado, durante los cursos de capacitación que en su oportunidad se impartirían a los maestros de educación básica.

Si bien la mayoría de la nueva producción radiofónica de la Universidad se enmarcaba en el mismo

perfil que sus antecesoras; es decir, se ubicaba como lo que en el ámbito académico se denomina “radio hablada” –llamada así porque en estos programas la palabra sobresale como eje dominante–, también se incursionó en la producción de otro tipo de radio, opuesta a la primera y conocida como “radio musical”, en la que la música es el elemento sonoro fundamental, tan así que opaca a la palabra hablada (Kaplún, 1978, p. 129). A este tipo de radio musical pertenecían series como *El acordeón al aire*,² que se transmitió por Radio Educación y cuyo género principal era el jazz.

Esta pluralidad radiofónica adoleció de un problema de raíz: nunca contó con un plan de acción integral que tuviera una visión global acorde con el perfil académico de la UPN. Ni siquiera respondió a un programa de trabajo coordinado, ni a un perfil estudiado de los públicos potenciales a los que la Universidad, como institución educativa, tenía la tarea de atender, y mucho menos tal producción radiofónica respondió a un esquema articulado de las necesidades de difusión y uso de los MMC por parte de los diversos actores de la

² Para mayor información y detalle sobre las series producidas por la UPN se recomienda consultar el texto *La radiodifusión en la UPN*, de Sara Torres Uruga y Nohemy García Duarte (UPN, México, 2002), que, a manera de memoria institucional, recaba toda la actividad radiofónica de esta Universidad durante sus primeras dos décadas de existencia.

comunidad universitaria –docentes, investigadores, estudiantes, etcétera– o de divulgación de los proyectos de trabajo que venía desarrollando.

Así, en esta segunda década se produjeron series radiofónicas que respondían a intereses particulares de funcionarios en turno de la Universidad –desde la rectoría, pasando por la Dirección de Difusión y bajando en línea vertical hasta la jefatura de radiodifusión– con dependencias externas con las que se tenían ciertas relaciones laborales que fueron aprovechadas para conveniencia personal. También, de manera vertical, se financiaron series en las que acaso participaba un trabajador de la Universidad y el resto del numeroso equipo de producción era personal externo. Este fue el caso de las series infantiles *Taller de orejas y Ruiditos*, así como de la serie musical para adultos *El acordeón al aire*.

Entre tanta bonanza económica para el desarrollo de la actividad radiofónica en la institución, justo es reconocerlo, no faltó el apoyo para algunas series –desafortunadamente las menos– realizadas por los trabajadores del departamento de radiodifusión de la UPN que, en la mayoría de los casos, sí respondían a un proyecto académico acorde con el perfil de la institución.

Tal multiplicidad de productos radiofónicos fue posible gracias a que en el año de 1993, la institución tuvo a bien financiar

No olvides
Sintonizar:

CONEXIÓN UPN

INSTITUTO MEXICANO DE LA RADIO
IMER
RADIO CIUDADANA

**¡EN VIVO! Todos los viernes de 14 a 15 horas
por Radio Ciudadana, 660 de AM
o en www.radiociudadana.imer.com.mx
e-mail: conexionupn@upn.mx
Teléfonos en el estudio:
5604-7926, 5604-8229
y lada sin costo 01-800-670-1680.**

30 años
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

la instalación de una cabina y un estudio de grabación propios, infraestructura que hizo posible el abaratamiento sustancial de la producción de series radiofónicas.

Esta importante inversión en equipo posibilitó que el presupuesto asignado al departamento de radiodifusión se optimizara, pues a partir de ese año los trabajadores de radio, que tradicionalmente desempeñaban sólo las actividades correspondientes a la etapa de preproducción –planeación, diseño, investigación y guionismo– también incursionaron en las de producción –realización o grabación propiamente dicha de los programas– y posproducción –edición, musicalización y *armado*– de las series.

El contar con una cabina y un estudio de grabación en la propia Universidad significó un parteaguas para la actividad radiofónica de la institución; marcó un antes y un después en el aprovechamiento del presupuesto destinado a la actividad radiofónica y, al mismo tiempo, contribuyó a la consolidación del departamento de radiodifusión en particular, y de la Dirección de Difusión en general, al permitir su proyección en el uso de los MMC. Este despegue de la radiodifusión de la UPN también se explica porque en esta segunda década los directivos de la Universidad mostraron un abierto interés por aprovechar la potencialidad del medio radiofónico, al

destinarle recursos presupuestales significativos.

En tal sentido, el recurso presupuestal que antes se asignaba de manera casi íntegra a la producción externa de programas, ahora se aprovechaba para contratar básicamente materiales de producción y voces de locutores profesionales, pues la mayoría de las demás tareas radiofónicas fueron asumidas por los comunicólogos con que contaba el departamento de radio en su condición de personal de base de tiempo completo.

Por otra parte, tal diversidad de producción radiofónica trajo consigo un nuevo problema, que en ese tiempo no se pudo resolver satisfactoriamente y a la fecha persiste. Estamos hablando de la necesidad que hubo de darle salida al aire a todos los programas producidos, pues la Universidad no contaba ni cuenta con ninguna frecuencia propia en el espectro radiofónico nacional. Ante esta limitante, la Universidad se ve obligada a comprar “tiempo aire” o a “conseguirlo” mediante convenios interinstitucionales con emisoras o dependencias de educación superior con estación de radio propia, en el mejor y en el menor de los casos, porque en la mayoría de ellos la nueva producción “durmió el sueño de los justos” en la fonoteca de la Universidad, sin escucharse nunca a través de algún medio de transmisión, ni siquiera de circuito cerrado o de cobertura limitada.

Ante tal situación, los directivos de la Universidad no pudieron o no supieron darle salida a toda la producción radiofónica, o quizá no estaba en sus propósitos institucionales darle esa cobertura, pues estaban pensados como materiales sonoros de circulación restringida, por lo que algunas series y muchos programas de radio siguen sin tener salida al aire. Este es el caso, por ejemplo, de las series *Las aventuras del saber*, o la tríada de *Nuestros maestros*, *Nuestros historiadores* y *Nuestros científicos*.

TERCERA DÉCADA, EL DECLIVE (1998-2008)

En esta etapa la radiodifusión de la UPN sufre una drástica caída en la cantidad de programas producidos, ya que las anteriores series dejaron de hacerse y apenas se crearon cuatro nuevas, la mayoría de corta duración y todas con un triste final: no producirse más.

La política institucional había variado radicalmente. Ahora, según se informaba por las vías oficiales, el departamento de radiodifusión ya no contaba con presupuesto para continuar la realización de las series vigentes, y menos aún para financiar nuevas series. No existían recursos ni siquiera para pagar voces de locutores profesionales, y aquel trabajador del área de Difusión que insistiera en hacer radio tendría que valerse de sus propios recursos y posibilidades, es decir, “hacer malabares” o “ingeniarse-

las” para producir radio con cero presupuesto. Obviamente, esta situación redundó en el acelerado decrecimiento de la actividad radiofónica.

Con esta nueva política se entiende que, de 1998 a nuestros días, la UPN sólo haya producido seis series más: *Topografía sonora*, *Para duendes y ninfas*, *Musicanto*, *Cuadrante editorial*, *Constructores del conocimiento* y *Conexión UPN*, de las cuales tres nunca se transmitieron y sólo esta última estuvo al aire durante unos cuantos meses.

Con esta revisión analítica intento demostrar la tesis ya adelantada: que más que un avance y consolidación del uso del medio radiofónico, en la tercera década de existencia de la UPN lo que se está viviendo es un retroceso en la materia —no obstante que parecía un medio ya consolidado— debido a la falta de interés institucional, entre una de las razones más destacadas.

En este mismo lapso, la UPN Ajusco vivió un nuevo proceso interno de reorganización académica que desembocó en la desintegración de las direcciones de Docencia e Investigación para dar paso a la formación de agrupamientos llamados Áreas Académicas, que a su vez estarían conformadas por Cuerpos Académicos, a los que los trabajadores académicos nos integramos con base en la “definición de campos de trabajo” y de “objetos de estudios comunes”

y de acuerdo con nuestro interés profesional, de formación académica y de trayectoria en esta casa de estudios.

Con esos propósitos, los días 16, 28 de octubre y 3 de noviembre de 2003, el Consejo Académico aprobó el documento denominado *Reorganización académica de la Unidad Ajusco de la UPN*, a partir del cual se le da marco institucional y cierto sustento legal a la nueva organización de los trabajadores, por lo que a partir de este año

[...] *la asignación presupuestal ha sido programada considerando los planes de trabajo de los cuerpos académicos* [...]. En otras palabras, la asignación de los recursos para las actividades de los Cuerpos Académicos requiere del funcionamiento de los agrupamientos como instancias de desarrollo articulado con las funciones sustantivas (Gaceta UPN, 2004, p. 3).

Esta nueva funcionalidad académico-administrativa de la Unidad Ajusco trajo como una de sus consecuencias graves para la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria —que orgánicamente se mantuvo igual— la salida de prácticamente todo el personal académico adscrito a ella. Gran parte de los ex académicos de radiodifusión se agruparon en cuerpos académicos que tienen como objeto de estudio la comunicación

educativa, pertenecientes a su vez al Área Académica 4, denominada Tecnologías de la información y modelos alternativos, por ser la que más se apegaba al perfil de uso de medios con fines educativos con que se reconocían dichos académicos procedentes del departamento de radiodifusión.

RECURSOS SUBUTILIZADOS

Hoy en día y desde 2004, ni siquiera existe un responsable formal del departamento de radio, aunque en la estructura orgánica de la Dirección de Difusión sí se mantenga esta plaza. Y como en su momento declaró Fabiola Hidalgo, ex trabajadora de la UPN: “en cuanto a radio, lo que últimamente se han hecho son pistas de audio para algunas licenciaturas y diplomados en línea que imparte la UPN”.

Un ejemplo de este tipo de trabajo a que se redujo la actividad radiofónica de Ajusco es la realización de audios, en junio de 2006, para un CD denominado *Curso trilingüe multimedia*; o la realización de pistas de audios para los videos de un ciclo de 48 teleconferencias que durante algunos años se transmitieron como parte de la Licenciatura a Distancia de Intervención Educativa para las 76 unidades UPN del país.

De esta manera, el uso de la cabina de radio se ha reducido a sólo a esta actividad como apoyo al departamento de televisión y a la

Finalmente, la actividad radiofónica en la UPN Ajusco se ha limitado a la prestación de servicios de apoyo a otros proyectos académicos y áreas de la Universidad, pero sin mantener un proyecto radiofónico propio que contribuya a darle imagen y presencia a la Dirección de Difusión como un área académica en sí misma



producción de promocionales que la UPN ya venía haciendo desde su creación. La desvaloración de la actividad radiofónica es tal dentro de la institución que como única variante del empleo de la cabina de radio es que ahora, en lugar de realizar series de radio, se hacen algunos audios de apoyo a videos referentes a distintos programas educativos o proyectos audiovisuales.

Finalmente, la actividad radiofónica en la UPN Ajusco se ha limitado a la prestación de servicios de apoyo a otros proyectos académicos y áreas de la Universidad, pero sin mantener un proyecto radiofónico propio que contribuya a darle imagen y presencia a la Dirección de Difusión como un área académica en sí misma.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Después de este rápido recorrido por lo que ha sido la actividad radiofónica en la UPN Ajusco, regresamos al inicio y nos preguntamos: ¿cómo concebimos el futuro de nuestra Universidad; cómo el de la actividad radiofónica que cuenta con una larga trayectoria institucional y que en estas tres décadas ha estado empeñada en contribuir en la mejora de la calidad de la educación que reciben todos los niños de nuestro país?

La respuesta está en el aire. Hay muchos errores que corregir, aprender de lo vivido, superar

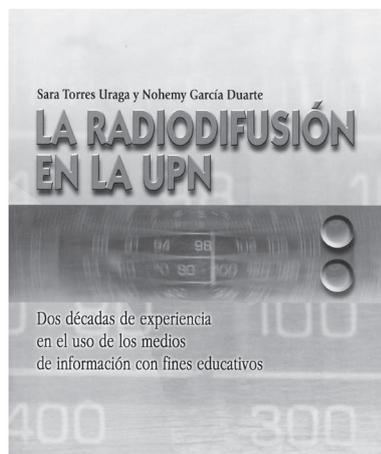
inercias y tratar de rescatar la experiencia adquirida en los últimos 30 años. No es fácil, como tampoco lo fue acumular todo el aprendizaje obtenido en los avatares radiofónicos de la cotidianidad laboral en un entorno educativo universitario.

El bagaje de lo aprendido está en la profesionalización alcanzada por los trabajadores de la Universidad que siguen en activo dentro de la institución y que, ante la falta de alicientes institucionales, optaron por emigrar a instancias académico-administrativas con mejores perspectivas de desarrollo laboral.

En la celebración de este Primer Encuentro Nacional titulado *Recuerdos del Porvenir*, con motivo del 30 aniversario de la UPN, bien cabría hacer una reflexión prospectiva de lo que para los próximos 30 años podría ser la radiodifusión de esta casa de estudios si existe la voluntad política de querer aprovechar el potencial educativo de todos los MMC que la UPN tiene a su alcance; de diversificar el uso de dichos medios, pero, sobre todo, de aquellos en los que históricamente Ajusco ha acumulado una riqueza de formación profesional e infraestructura técnica, esto es: la radiodifusión.

Los tiempos de hoy son tiempos en que los medios de comunicación, masivos e interactivos, digitalizados todos y de amplio alcance por la red de redes –inter-

net—, vienen a enriquecer el entorno educativo y cultural de las sociedades contemporáneas. La educación de hoy bien se podría resumir en el concepto de *educación mediática*, entendida ésta como “un sistema que agrupa e integra la mayor parte del conocimiento que hoy en día se difunde y multiplica, principalmente a través de los medios —masivos y digitales— (García, 2000).



Así también se reconoce en el Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios de la ANUIES vigente, en el cual se enfatiza la importancia de que las Instituciones de Educación Superior (IES) se aboquen a impulsar “el desarrollo cultural de nuestro país” (García, 2000, p. 34) vía el uso de los medios masivos de comunicación. @

REFERENCIAS

Libros

ANUIES (2000). *Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios*. Aprobado en la xxx Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. México: ANUIES.

García Duarte, N. (2000). *Educación mediática. El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación*. México: UPN.

Kaplún, M. (1978). *Producción de programas de radio* (Colección INTIYAN). Quito, Ecuador: CIESPAL.

López Gutiérrez, R. (2006). *Proyecto ciudadano de radio: constructores del conocimiento*. Documento de recepción y registro de proyectos del 31 de octubre. México.

Torres Uruga, S. y García Duarte, N. (2002). *La radiodifusión en la UPN. Dos décadas de experiencia en el uso de los medios de información con fines educativos*. México: UPN.

Torres Uruga, S. (2008). *Ecos, una experiencia de radiodifusión universitaria 1979-2001* (Tesis de licenciatura). México. UNAM-FCPYS.

Periódicos y revistas

Diario Oficial de la Federación (2002). *Reglamento de la Ley Federal de Radio y televisión, en Materia de Concesiones, Permisos y Contenido de las Transmisiones de Radio y Televisión* que abroga el anterior (de 1973). Publicado el 10 de octubre de 2002. México: DOF.

Diario Oficial de la Federación (1978).

Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional. 25 de agosto de 1978. México: DOF.

Gaceta UPN, Órgano informativo de la Universidad Pedagógica Nacional (2004). Aprobado el documento de reorganización de la UPN. Febrero, núm. 3, p. 3.

Fuentes electrónicas

Universidad Pedagógica Nacional www.upn.mx (2008) (línea). Recuperado el 17 de octubre.

Otras fuentes

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, director de Unidades de la UPN. Entrevista realizada por Nohemy García Duarte el 17 de octubre de 2008.

Fabiola Hidalgo Martínez, coordinadora administrativa y productora de televisión de la UPN. Entrevista realizada, en dos partes, por Nohemy García Duarte el 6 y el 20 de octubre de 2008.

Nicanor Rebolledo, académico del Área Académica núm. 2 *Diversidad e Interculturalidad* de la UPN. Entrevista realizada por Nohemy García Duarte el 16 de octubre de 2008.

Ricardo López Gutiérrez, académico del departamento de radiodifusión de la UPN. Entrevista realizada por Nohemy García Duarte y Sara Torres Uruga el 3 de junio de 2008.

¿Alguien quiere un trozo de calabaza?

Irene S. Rodríguez*

arena064@hotmail.com

Le digo a Samanta, mi muñeca, que hoy vendrá mi abuela. La casa se ha vuelto un torbellino, como cada año que la abuela nos visita. Mi madre hace los preparativos para la llegada; se paró más temprano que de costumbre —*debo preparar los tamales que tanto le gustan a mi vieja, pronto darán las doce*— dice a mi padre, mientras busca el mantel blanco, que le regaló papá cuando cumplieron diez años de casados.

Dejo a *Sama* en la recámara y ayudo en lo que puedo. Abro los cajones de la alacena, pero no palpo nada. Mis ojos topan con la foto de la *abue*, que me mira desde la pared. No recuerdo mucho de ella, pero su sonrisa me inunda de calorcito el cuerpo y las mejillas. Con doña Pato —como le dice mi padre— vendrá un ejército de parentela, a quien tampoco conozco, sino a través de fotografías o de las historias que el abuelo cuenta cuando descanso entre sus brazos. No importa cuántos aparecerán; siempre caben en la mesa.

Inexplicablemente cada rincón que topan y huelen mis ojos saben a fiesta, a ondulaciones de margarita y crisantemo. No pueden faltar las rosas amarillas en el jarrón de barro negro. Mi padre siempre dice que son las favoritas de la abuela y nunca faltan en esta época en la mesa; como tampoco falta el chocolate humeante, el pan de dulce convertido en ardilla o conejo; o la calabaza cristalizada.

Ahora, siento la mirada del abuelo apostado desde su mecedora. El Capitán desde su embarcación me hace señas, como ayer cuando atravesamos el mar azul atestado de multicolores

* Maestra en Literatura Iberoamericana por la FFYL de la UNAM. Profesora de educación básica (secundaria técnica) y asesora de la Unidad 096 DF Norte de la UPN.

cocodrilos dientones y voraces mantarayas chimuelas. Mi abuelo dice que hubo buen tiempo en la mar y la travesía fue precisa. No nos pillaron forajidos ni piratas y, por supuesto, no robaron nuestras canicas ni el carro de madera ni el trompo que me regaló mi pasado cumpleaños ni pidieron rescate por Samanta. El Capi hace, ahora, la señal secreta y corro a aventurarme entre sus brazos.

—¿Alguien quiere un trozo de calabaza?—dice mi madre, mientras la habitación huele a brisas y esencias oaxaqueñas. El abuelo toma su porción de dulce y lo saborea. Mi padre

hace los últimos preparativos —*tampoco puede faltar agua y sal*—dice en voz baja, mascullando algo que ya no alcanzo a entender.

—*Ya son casi las doce*—irrumpe mi madre con su voz de campanilla. Después, coloca en la mesa la fotografía de la abuela, la cajetilla de cigarros y una vaporosa taza de café.

Finalmente, prende una veladora y abre las ventanas y la puerta para que la casa se pueble del aroma, la risa y las vivencias de la abuela. Miro a mi Capitán, mientras una lágrima recorre sus mejillas y una sonrisa, creo, delata la presencia de mi abuela. @

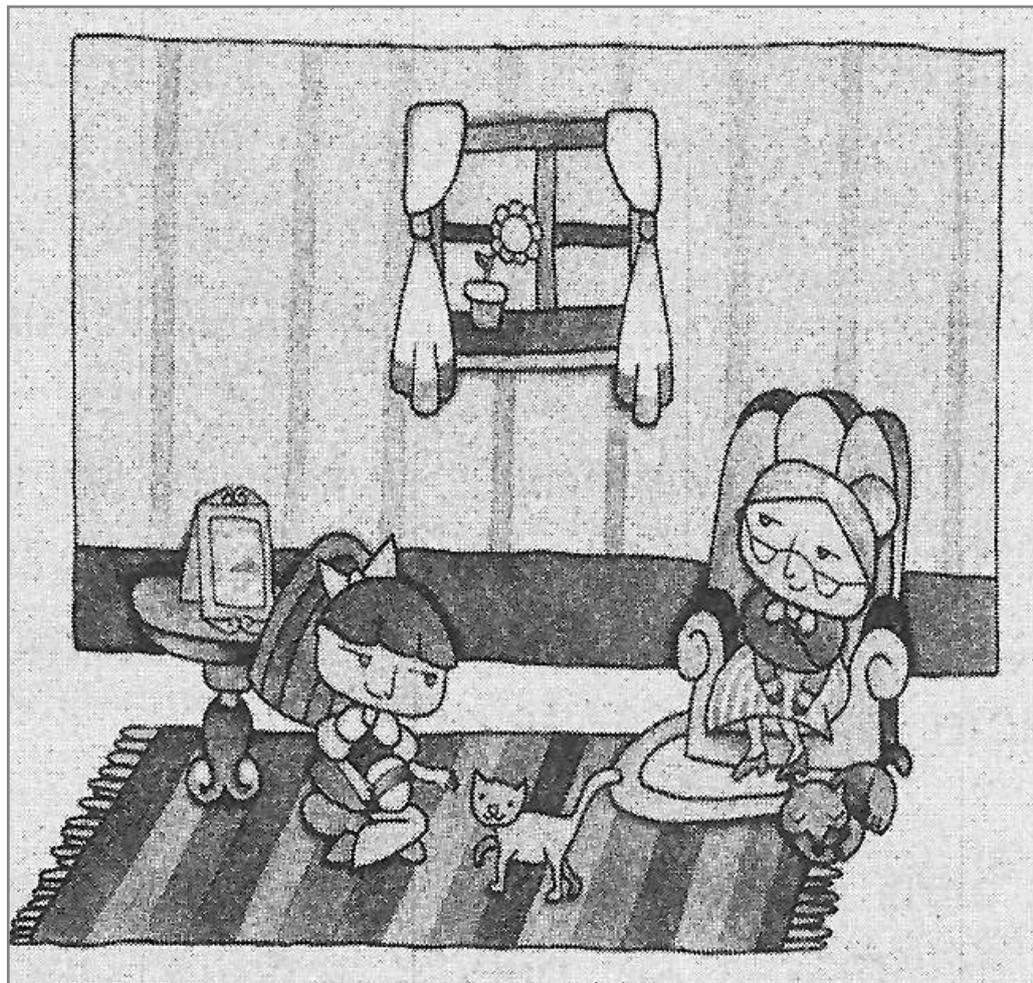


Ilustración: Casa de la abuela de la Ilustradora Mónica Pérez.

La Nueva Universidad Cubana y su modelo pedagógico

*Gloria María Jaime Mirabal**

gjaimem@vrect.upr.edu.cu

*María Virginia Casas Santín***

mvcasas@upn.mx

INTRODUCCIÓN

Eon el triunfo de la Revolución en 1959 se hizo necesario llevar profundos cambios a todas las esferas de la sociedad, por sólo mencionar uno, el 10 de enero de 1962 se promulga la Reforma Universitaria, perfeccionando aspectos medulares de la Universidad cubana, entre estos la universalización de la enseñanza para ampliar el acceso a las universidades y abarcar todo el territorio nacional.

Nos llevará mucho tiempo hasta que lleguemos al salto final que será la enseñanza universitaria universal [...] Porque una vez que hayamos logrado hacer realidad la enseñanza universal [...], el paso a la universalización de la enseñanza universitaria fluirá de una manera normal (Castro Ruz, 2004, p. 22).

Desde entonces, la universalización de la educación superior cubana viene transitando por procesos de perfeccionamiento continuo. Sin conocimientos y cultura no se puede acceder a la ética. Sin ambos no hay ni puede haber igualdad ni libertad. Sin Universidad y sin cultura no hay ni puede haber democracia.

Cuba está inmersa en una batalla decisiva: la de las ideas. La Universidad central da un gran impulso a la universalización de la educación superior que se materializa a través de la universidad en el territorio. El ex ministro de educación superior sostuvo en el III Taller La

* Licenciada en Educación. Especialidad en Planificación. Maestría en Ciencias de la Educación. Doctorado en Pedagogía. Labora en la Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, Pinar del Río, Cuba.

** UPN Ajusco.

Universidad en la Batalla de Ideas, que la estrategia de mayor enriquecimiento cultural que se desarrolla para todo el pueblo es alcanzar la mayor justicia social posible [a través de] una educación superior de excelencia, con la mayor inclusión social, este reto se debe enfrentar con optimismo, ofreciendo la existencia de una comunidad universitaria altamente calificada y con el interés mayoritario de lograr una sociedad más justa (Vecino, 2006).

Cientos de miles de intelectuales y dirigentes han proclamado y repiten cada vez con más fuerza que “un mundo mejor es posible”. Ese mundo mejor, que dependerá de variados factores, no sería concebible sin la educación.

Cuba ocupa un lugar cimero en el mundo, en varios índices relacionados con la universidad, por ejemplo la materialización de la universalización mediante centros universitarios municipales. Desde nuestra visión, es una obra creativa sin precedentes en la historia del pueblo cubano y de toda la humanidad, ya que sólo 2% de los matriculados en todo el país son hijos de profesionales e intelectuales (Castro R., 2004, p. 54). De ahí su importancia histórica para cada uno de los miembros de la sociedad.

El presente artículo busca dar una explicación de los procesos de reforma universitaria, sus intentos para universalizar la educación superior y los planteamientos pedagógicos que sustentan la etapa actual.

DESARROLLO

La Nueva Universidad Cubana (NUC) como necesidad social

Durante los siglos XIX y XX fue la Universidad de La Habana cuna del pensamiento intelectual y revolucionario más avanzado de la época.

El siglo XX marcó el inicio de una revolución dentro de la Universidad, siendo la de La Habana cuna del pensamiento intelectual más avanzado de la época. En sus aulas se recuperan la influencia de la reforma universitaria mexicana y la de Córdoba en Argentina, así como la de pensadores como el mexicano José Vasconcelos con su concepto de hombre americano y de José Carlos Mariá-

La Universidad Cubana ha venido perfeccionándose de modo ininterrumpido desde el triunfo de la Revolución en 1959. Hacer extensivos sus procesos formativos a toda la sociedad ha sido su aspiración máxima. Sin embargo, el acceso a la educación superior y su influencia no ha estado al alcance de todos los ciudadanos, manifestándose cierto nivel de desigualdad (Castro Ruz, 2004). Tal reconocimiento ha hecho posible la implementación de medidas tendientes a lograr la universalización de la enseñanza a través de la creación de centros universitarios municipales en todo el territorio cubano, proceso que ha permitido alcanzar mayores niveles de equidad y justicia social.

Palabras clave: universalización de la educación superior, Nueva Universidad Cubana, pedagogía social e impacto.



The Cuban University has been refined uninterruptedly since the triumph of the Revolution in 1959. To extend their learning processes throughout society has been his highest aspiration. However, access to higher education and its influence has not been available to all citizens, demonstrating a certain level of inequality (Castro, 2004). Such recognition has made it possible to implement measures to achieve universal education through the creation of municipal university centers throughout Cuba, a process that has helped to achieve greater equity and social justice.

tegui con su defensa del indigenismo, para fundar la Escuela Nueva en Cuba, entre cuyos pensadores se destacan Alfredo Aguayo, quien dice “la escuela es un taller de valores humanos”; Medardo Vitier, que opina que es necesario cultivar la personalidad del hombre de forma integral; y Enrique José Varona, que con sus prédicas condujo la reforma universitaria. En la segunda mitad del siglo xx representantes de la corriente histórico-cultural cuyas figuras clave fueron Ramiro Guerra, Fernando Ortiz, Raúl Roa, Emilio Roig, entre otros, trataron también aspectos del desarrollo histórico social del país, como el problema de la cultura y el complejo y convulso panorama político.

Con el triunfo de la Revolución en 1959 se hizo necesario realizar cambios radicales en todas las esferas de la sociedad, incluida la educación universitaria. Desde entonces, la educación superior cubana viene transitando por procesos de perfeccionamiento continuo, en los que pueden ser identificados los siguientes momentos:

1959-1975: conceptualización de la reforma universitaria y primeras transformaciones

En 1961 se dicta la Ley de Nacionalización de la Enseñanza que define la función de la enseñanza como un deber del Estado y la gratuidad del estudio, al tiempo que se proscribía la educación privada. Desde entonces en todo el sistema nacional de educación se aplica el principio de la combinación del estudio-trabajo que persigue un objetivo esencialmente formativo y social (<http://www.cubasocialista.cu/texto/cs0121.htm>).

El 10 de enero de 1962 entra en vigor la Reforma Universitaria que comprendió, entre otras, las siguientes medidas:

- La modificación del régimen de gobierno.
- La reorganización de la estructura universitaria.
- El desarrollo de la investigación científica.
- La creación de un mayor número de especialidades.
- La fundación del sistema de becas universitarias.
- El cambio de la estructura de matrícula según las necesidades del país.
- El establecimiento de la relación del estudio con el trabajo.
- La proscripción del verbalismo, memorismo, pasivismo y el establecimiento de una enseñanza consciente y participativa.
- La creación de la Comisión de Integración Universitaria con el propósito de desarrollar los valores intelectuales, morales, cívicos, estéticos y corporales entre los estudiantes universitarios.
- La creación de la Comisión de Extensión Universitaria para la integración Universidad-Pueblo (<http://www.cubasocialista.cu/texto/cs0121.htm>).

En este periodo, 1959-1975, surgen nuevas instituciones con las que se busca adecuar la estructura organizativa por especializaciones y especialidades en la educación superior en 15 grupos que se corresponden con las líneas principales del desarrollo económico-científico, cultural y

social del país, cuyos objetivos estén de acuerdo con la planificación del desarrollo y que incluya a universidades, centros universitarios, institutos y escuelas especializadas, para que respondan con mayor eficacia a la demanda de graduados (Dórticos Torrado, 1976, pp. 192-194).

Al triunfar la Revolución, apenas llegaban a 30 mil los graduados universitarios (Castro Ruz, 2003). En ese año se amplía el acceso a la educación superior y se matricularon 15 mil estudiantes (Castro Ruz, 1975, p. 117-120). A pesar de ello, la etapa comprendida de 1962 a 1971 estuvo caracterizada por un ritmo de crecimiento muy discreto en la matrícula universitaria y problemas para garantizar el egreso de los matriculados, de hecho sólo sumaron 2 mil 500 egresados en el periodo.

Paralelamente se realizó el Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura (1971), que trazó las políticas a seguir en los años venideros, se constituyó el Consejo Nacional de la Federación de Estudiantes Universitario (FEU); se fundó la Universidad de Camagüey (1972), que fue la primera creada por la Revolución y surgieron las sedes de Pinar del Río, Matanzas y la Isla de la Juventud, cuatro filiales en Holguín, Sancti Spiritus, Cienfuegos y Matahambre, así como varias unidades docentes en centros de producción y servicios (1973-1974). Como resultado, para 1975 se multiplica la matrícula universitaria en 5.5 veces, con un incremento de más de 67 mil alumnos, por lo que la matrícula total ascendía a 83 mil (Castro Ruz, 1975, pp. 117-120).

1976-1999: desarrollo de la educación superior cubana.

Surgimiento del Ministerio de Educación Superior (MES)

En julio de 1976, dado el crecimiento y la diversificación que habían logrado las instituciones de educación superior el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba consideró pertinente adecuar su estructura organizativa y de dirección mediante la creación del MES (Dórticos Torrado, 1976). Con ello se separan las funciones de la educación superior y se da paso a la integración de un sistema nacional especializado. En la década de 1980 continúa creciendo la red de centros de educación superior y la matrícula supera los parámetros previstos, alcanzando la cifra de 310 mil estudiantes en el curso 1987-1988 (Díaz-Canel, 2011).

Como consecuencia del largo periodo de crisis económica que comenzó en 1991, se aprecia una reducción gradual de la matrícula de pregrado que se extendió hasta el año 2000 (Santos y López, 2007, p. 202). Esta situación limitó la posibilidad de que los estudiantes solicitaran su ingreso a la educación superior y las de aquellos que ya estaban inscritos para permanecer en los programas de estudio. El lado favorable es que la crisis propició condiciones en el sistema universitario para que el claustro se superara profesionalmente, se afianzará el posgrado, la investigación y alcanzaran grados científicos superiores.

2000-ss: la creación de sedes universitarias municipales (SUM)

y el pleno acceso con altos niveles de calidad y pertinencia

Esta constituye una nueva etapa en la universalización, cualitativamente superior, ya que la universidad llega hasta los municipios, redimensionando y ampliando su misión de universidad moderna. Se refuerza la función de la universidad a través de sus procesos sustantivos,

para ello se utilizan las instalaciones de educación y de otras empresas y organismos de los municipios y fundamentalmente sus propios recursos humanos y materiales.

La creación de las SUMS bajo el concepto de NUC propició un aumento de la matrícula y la posibilidad de ofrecer un espectro mucho más amplio de la oferta universitaria. Se favoreció con nuevas oportunidades a jóvenes que no habían podido acceder por diversas causas a los estudios superiores en la década de 1990. En este periodo el incremento en las matrículas universitarias se sostiene.

En el curso académico 2006-2007, la población universitaria había ascendido a más de 620 mil estudiantes y para el curso 2008-2009 fue de 711 mil. De ellos, más de 80% había ingresado a la universidad a través de programas específicos en sedes ubicadas en sus municipios de residencia, en carreras fundamentalmente del campo de las humanidades y las ciencias sociales (Díaz-Canel, 2011).

A partir del curso 2009-2010 las SUMS se agrupan en 69 centros universitarios municipales (CUMS) con una matrícula inicial de 464 mil 711 estudiantes, de ellos, seis de cada 10 jóvenes cubanos, oscilaban en edades entre 18 y 24 años. Su creación tiene la misión de:

La formación de los profesionales de nivel superior [con] una sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos con el fin de lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes y creadores, para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general (Anuario Estadístico de Cuba, 2009) (Vela Valdés, 2007, p. 1).

La educación superior cubana está enfrascada en ratificar su modelo de universidad científica, tecnológica, humanista, dinámica y proactiva, caracterizada por la formación de valores, dedicada a la creación, promoción y difusión del conocimiento. Una universidad a la cual se accede demostrando capacidad para participar intensamente en sus programas y que propicia la educación durante toda la vida. Ante esta nueva realidad, la pedagogía como ciencia se ve precisada a generar modelos que orienten la vida en los CUMS, proceso que transita, previamente, por la propia remodelación de la vida científico-pedagógica de las denominadas sedes centrales.

Para operar el modelo pedagógico de la NUC en los municipios, fue necesaria la inclusión, como claustro pedagógico, de aquellos profesionales mejor preparados y con interés participativo. Los denominados “profesores a tiempo parcial”, autorizados desde sus respectivas instancias laborales (fábricas, granjas, hospitales, bufetes, entre otros) que han realizado un sólido proceso de formación pedagógica con exigencias similares al que acontece para profesores ya en función en las sedes centrales.

Este giro en la concepción de la educación superior, que se ha llamado NUC, no presupone sólo la transformación en el universo de sujetos con posibilidades de acceso, ni la creación misma de los espacios docentes de los CUMS, presupone, sobre todo, la adopción de un nuevo modelo pedagógico.

Modelo pedagógico en la NUC

Desde la concepción de la pedagogía social se enfatiza que la NUC no se distingue de procesos formativos universitarios de otras latitudes, exclusivamente, por alcanzar índices de masividad y de representatividad efectiva en todos los sectores sociales, sino también por:

- La determinación en calidad de un principio básico, el de la universalización del conocimiento.
- La concepción del currículo centrado en las necesidades y potencialidades del sujeto.
- La estructuración del sistema de evaluación con prevalencia de lo cualitativo, integrador y que potencia el protagonismo estudiantil.
- La integración de los procesos formativos universitarios.
- La asimilación del carácter co-participativo de todos los agentes y agencias de socialización educativa del territorio en el proceso formativo universitario.

Atendamos brevemente cada uno de estos importantes rasgos, haciendo notar que existen otras particularidades del modelo pedagógico de la NUC que no son valoradas en el presente estudio.

El enfoque, desde los presupuestos de la pedagogía social, de la NUC exige el reconocimiento en calidad de un principio básico, el de la universalización del conocimiento, lo que significa que todo individuo tiene la posibilidad de asimilar y desarrollar una cultura general integral durante toda la vida, a través de todas las instituciones y agentes de socialización educativa. Este proceso no concluye en la formación de pregrado, sino que alcanza también a los estudios de posgraduación.

El currículo de la NUC asume las necesidades y potencialidades del sujeto como su centro de atención, garantizando la verdadera democratización de la enseñanza universitaria. Tal concepción se afianza en la idea de la autonomía necesaria del educando, sin desatender la necesidad de desarrollar la conciencia de la interdependencia, de pensamiento crítico y creativo, y de ayuda y colaboración en el proceso de construcción social del aprendizaje.

La labor educativa personalizada, en función de lograr las transformaciones necesarias en el estudiante, para alcanzar una cultura general integral, es una responsabilidad de primer orden de la NUC. Por ello se plantea recurrir a la implementación de programas de tutorías que contribuyan a universalizar aún más la enseñanza superior y elevar el número de egresados.

El sistema de evaluación constituye un elemento integrador dirigido a constatar, y no sólo medir, tanto los conocimientos adquiridos como las relaciones sociales que se establecen en el proceso entre sujetos y agentes del aprendizaje, en el interaccionar de roles, y que propicia la socialización entre estudiantes, profesores, y estudiantes y profesores. En este sistema, las diferentes formas de evaluación juegan un importante papel, pero busca potenciar el carácter formativo de la coevaluación y autoevaluación, así como el protagonismo estudiantil. De igual modo, es importante el reconocimiento de la prevalencia de lo cualitativo e integrador, basado en el principio de la evaluación continua del desempeño del estudiante durante su proceso formativo.

La integración de los procesos formativos universitarios parte de la renuncia al proceso centrado en lo cognitivo, y exige la integración dialéctica de éste con el afectivo y volitivo, confiriendo la importancia que merece al componente axiológico y de compromiso social del

sujeto. Desde esta perspectiva el desarrollo integral de la personalidad del estudiante universitario adquiere la cualidad de centro del proceso formativo, en el que se privilegia la formación de valores, de modo que lo axiológico sea factor esencial para transformar la sociedad.

Sin pretender agotar el reconocimiento de la diversidad de procesos que acontecen en el ámbito universitario, se puede afirmar que todos guardan relación orgánica con tres procesos fundamentales en toda universidad moderna: docencia, investigación y extensión, que se conciben en su interrelación como elementos componentes de un sistema que los vinculan indisolublemente a la triada y dan coherencia a la vida universitaria como un todo, hecho que el modelo pedagógico de la NUC considera.

Al reconocer que la NUC ha constituido una necesidad social, se asume que los procesos que contribuyen a la universalización de la educación superior han dejado de ser espacios de privilegio, convirtiéndose en derecho real para todos por igual, para lograrlo se hace necesario recurrir a la conformación de nuevos colectivos de trabajo educativo y tutorías que contribuyan a universalizar aún más la enseñanza superior y elevar el número de egresados tanto en la sede central como en los municipios mediante una mejor formación de los profesores guías, aspecto éste que será abordado en otro momento.

En síntesis, la universalización de la educación superior en Cuba presupone el accionar fusionado de sus procesos sustantivos: docencia, investigación y extensión. Estos procesos sociales adquieren significación cuando se conciben como elementos componentes de un sistema.

En función de lograr las transformaciones necesarias en los estudiantes se ejerce la labor educativa personalizada para alcanzar una cultura general integral, constituyendo una responsabilidad de primer orden de la NUC.

DE LOS RETOS ACTUALES. A MODO DE CONCLUSIÓN

Al enfocar la universalización de la educación superior y la NUC desde la pedagogía social, hemos querido insistir en que la nueva concepción hace suyo el papel educador de toda la sociedad, la responsabilidad social de la educabilidad del hombre. Para elevar los niveles de vida y cultura, es necesario perfeccionar la formación académica de cada uno de los miembros de la sociedad. Ello puede lograrse solamente mediante programas de educación de masas.

Un aspecto sumamente debatido en la actualidad en la educación superior se relaciona con las vías y procedimientos a emplear para perfeccionar la labor docente en los CUMS. Es bastante generalizada la tendencia a aceptar que el éxito de esta tarea depende, exclusivamente, del dominio que los profesores poseen de la ciencia o contenido de la disciplina que enseñan, subvalorando el papel que desempeña su formación psicopedagógica y didáctica.

Es por ello que constituye un reto dar continuidad al proceso formativo de los docentes que hoy realizan docencia “a tiempo parcial”. Dar continuidad a la estrategia de superación posgraduada establecida, e incluir otras opciones, como un posgrado en pedagogía social y un curso de capacitación dirigido al colectivo de trabajo educativo, de manera que pueda contribuir también al perfeccionamiento docente y formativo en general en la NUC.

Al reconocer que la NUC ha constituido una necesidad social, se asume que los procesos que contribuyen a la universalización de la educación superior han dejado de ser espacios de

privilegio, convirtiéndose en derecho real para todos por igual, para lograrlo es necesario recurrir a la implementación de nuevos programas de tutorías que contribuyan a universalizar aún más la enseñanza superior y elevar el número de egresados. @

REFERENCIAS

Libros

- ANUIES (2002). *Programa institucional de tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y mejoramiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Castro Ruz, F. (1975). *Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba: Informe Central*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Castro Ruz, F. (2002). *Acto Oficial de Inauguración del Curso Escolar 2002-2003*. 16 de septiembre del 2002. Plaza de la Revolución. Cuba: Granma.
- Castro Ruz, F. (2003). *La Batalla de Ideas. Nuestra Arma Política más Poderosa*. Del 21 de enero al 26 de mayo de 2003. Discurso en la Sesión de Clausura del Congreso Pedagogía 2003. La Habana, Cuba: Política.
- Castro Ruz, F. (2004). *Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas*. Discurso de Clausura del IV Congreso de Educación Superior. La Habana, Cuba: Oficina de publicaciones del Consejo de Estado de la República de Cuba.
- Horruitiner, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Makárenko A. (1979). *La colectividad y la educación de la personalidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Pere, A. & Isus P. (2001). *La tutoría: organización y tareas*. Barcelona, España: Graó.
- Vecino Alegret, F. (2006). *III Taller La Universidad en la Batalla de Ideas*. La Habana, Cuba: C.D.
- Vela Valdés, J. (2007). *Resolución Ministerial Número 210/2007*. Artículo I. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.

Periódicos y revistas

- Dórticos Torrado, O. (1976). *Ley número 1306. Creación del Ministerio de Educación Superior*. Poder Ejecutivo. Consejo de Ministros. Presidente de la República de Cuba. Tribunal Supremo Popular. *Gaceta Oficial*, 191-192.
- Dórticos Torrado, O. (1976). *Ley número 1307. Establecimiento de la estructura por especializaciones en la Educación Superior*. Presidente de la República de Cuba. Tribunal Supremo Popular. *Gaceta Oficial*, 192-194.
- Morales Domínguez, E. (1996, septiembre). Economía y política del conflicto Cuba-EE.UU en los años noventa. *Economía y Desarrollo* 121, (3).
- Lutjens Sheryl, L. (1995, octubre-diciembre). Cambios perdurables: La educación superior en Cuba en la década del noventa. *Perfiles Educativos* (70). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fuentes electrónicas

- Díaz-Canel Bermúdez, M. (2011). *Conferencia Especial en Pedagogía 2010*. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba. Recuperado de www.cubadebate.cu
- Oficina Nacional de Estadística (2010). *Anuario Estadístico de Cuba 2009*. Edición 2010. Recuperado de <http://www.one.cu/publicaciones/50aniversario/educacionenlarevolucion/>
<http://www.cubasocialista.cu/texto/cs0121.htm>

Hacia una red de investigación sobre adolescencia y juventud

*Eurídice Sosa Peinado**

esososa@upn.mx

*Beatriz Ramírez Grajeda***

bgrajeda@correo.xoc.uam.mx

INTRODUCCIÓN

A continuación presentamos las vicisitudes del inicio de una red de investigación en torno a la formación de jóvenes investigadores interesados en realizar estudios sobre la adolescencia y la juventud, particularmente aquellos que se refieren a sus prácticas culturales, el uso de los medios, las significaciones que producen y construyen a sus consumos culturales.

Al abrigo del programa Tiempo y formación: trayectorias de la condición humana se han diseñado proyectos de investigación que permitan un intercambio entre docentes y estudiantes de las poblaciones universitarias de la UAM Xochimilco y de la UPN Unidad Ajusco,¹ en la inteligencia de que: *a)* sea un ejercicio continuo que aporte a la formación profesional y permita generar las condiciones para un acercamiento al campo educativo; *b)* se aliente el trabajo interinstitucional e interdisciplinario que acompañe los procesos de investigación-acción; y *c)* se generen las condiciones para realizar investigaciones que contribuyan a la comprensión y resolución de problemáticas sociales en instituciones de educación primaria y secundaria.

* Docente-investigadora de la UPN Ajusco. Maestra en Educación por la UNAM. Actualmente es integrante del Cuerpo Académico Subjetividad, TIC y Educación del Área 4 Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos.

** Docente-investigadora de la UAM Xochimilco. Doctora en Ciencias Sociales la UAM-X. Miembro del Seminario Interinstitucional, Cultura, Educación e Imaginario Social. Coordinadora del programa de investigación: Tiempo y Formación Trayectorias de la Condición Humana.

¹ Aunque se tienen vínculos de intercambio teórico con otros investigadores como Ma. Luisa Murga y Ma. Lourdes García, de la UPN; Ma. de los Ángeles Moreno, de la UACM; Ma. Lourdes García, de la UPN; Ma. Eugenia Martínez Compean, de la UNAM; Luis Pérez Álvarez, de la UAEM; sólo se tienen estos proyectos registrados en la red.

Los proyectos de investigación que por el momento se desprenden del programa son: 1) Formación de investigadores en adolescencia y juventud, coordinado por Eurídice Sosa Peinado; 2) Socialización y sentido de adolescentes a través de los programas de televisión, coordinado por Raúl E. Anzaldúa Arce en la UPN Ajusco; 3) Convocatorias de identidad en los *mass media* (el caso de los animes y programas de televisión): sus destinos en el tiempo y la formación de niños, adolescentes y jóvenes; y 4) Convocatoria y tiempo personal en las vicisitudes de la elección de carrera, los últimos coordinados por Beatriz Ramírez Grajeda en la UAM Xochimilco. Estos proyectos engendraron estrategias de servicio social en ambas instituciones: en la primera, Educación para la convivencia y la paz dirigido a estudiantes de Pedagogía; en la segunda, Formación de estudiantes en la investigación y el estudio de adolescentes y jóvenes dirigido a estudiantes de Psicología, Comunicación y Educación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades y Producción audiovisual de creaciones de niños y adolescentes dirigido a estudiantes de la División de Ciencias y Artes para el Diseño.²

Cada quien desde sus instituciones vislumbró las necesidades de formación para gestar los proyectos y se decidió elaborar un curso-taller sobre Metodologías cualitativas para la investigación con adolescentes y jóvenes: etnografía, investigación acción y trabajo grupal, mismo que se llevó a cabo en ocho sesiones de cinco horas cada una y dio origen a la definición del dispositivo, al piloteo y al replanteamiento de la experiencia grupal.

Quién está familiarizado con la investigación sabe perfectamente que dista de ser un proceso continuo, lineal y progresivo; la mayoría de las veces nos exige recorrer de manera discontinua una trayectoria simultánea entre: el rastreo bibliográfico, las visitas al campo, el arribo al análisis de planteamientos teóricos, así como la confrontación de nuestras certezas. He aquí un esfuerzo por reconocerlas.

² Este último aún permanece en la valoración del Consejo Divisional de CYAD en la UAM-X, para su análisis y aprobación.

El presente artículo es un testimonio de los esfuerzos por impulsar la investigación social interdisciplinaria e interinstitucional que permita un diálogo sobre las condiciones de la adolescencia y la juventud actual respecto a sus modos de divertimento, sus prácticas culturales y sus preferencias televisivas. Reconocemos la complejidad del propósito y comenzamos por formar profesionales, interesados en la investigación-intervención social, con la experiencia de un taller vivencial sobre metodologías de investigación dirigido a tesis y prestadores de servicio social de la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Pedagógica Nacional que aquí compartimos.

Palabras clave: investigación-intervención, dispositivo de investigación, formación de investigadores, subjetividad, reflexión, consumos culturales.



This article is a testimony to the efforts to foster interdisciplinary and inter-social research to enable a dialogue on the conditions of adolescence and the youth of today about their modes of entertainment, cultural practices and preferences on television. We recognize the complexity of this purpose and begin to train professionals interested in social intervention-research, with the implementation of an experiential workshop on research methodologies aimed at postgraduate students and social service providers from the Autonomous Metropolitan University and the National Pedagogical University, which we share here.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE ADOLESCENCIA Y JUVENTUD: ENTRE LA VASTEDAD Y LA AUSENCIA

La adolescencia y la juventud son temas que en nuestras universidades se han convertido en un objeto de indagación sistemática y han dado lugar a diversas publicaciones en las dos últimas décadas, particularmente se han generado investigaciones sobre lo juvenil fuera de la escuela (Artega, 2004; Nateras, 2002; Reguillo y Feixa, 2004; Pérez Islas, 2003), desde miradas que ponen atención en las prácticas culturales de los jóvenes, en su manera de vivir sus territorios, el mundo del trabajo, en su convivencia con sus pares. Sin embargo, son más escasas las indagaciones sobre los adolescentes y jóvenes en la escuela (Sosa, 2002; Anzaldúa, 2005; y Reyes, 2009). “La escuela se ha convertido en un espacio de socialización importante para una parte significativa de jóvenes, pero se ha descuidado lo que atañe a la condición juvenil de los estudiantes” (Nateras, 2004); [...] los estudiantes se han convertido en invisibles para muchos investigadores” (Reyes, 2009).

Por otra parte, el registro electrónico disponible de tesis y tesinas en la base de datos de la biblioteca de la UPN, muestra la tendencia constante de que uno de cada siete trabajos recepcionales están referidos a los temas: adolescencia, juventud, educación secundaria o bachillerato. Ello pone de relieve que son temas recurrentes unas veces tomados como objetos de investigación y otras veces tratados tangencialmente a propósito del nivel educativo y los sujetos que participan.

Años	Adolescencia	Juventud	Educación secundaria	Bachillerato	Subtotales de ambos temas	Total de tesis y tesinas
2009	27	19	80	17	121	779
2010	5	9	100	6	142	738

Elaborado con base en el registro electrónico: http://200.23.113.59:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=TESIS%20UPN

Sin embargo, si leemos como un dato indicativo las ponencias presentadas en el último Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en Veracruz (2009) y consideramos que del total de 115 ponencias aceptadas en el área temática Sujetos de la educación, 25 de las mismas se refirieron a adolescencia, juventud, educación secundaria y bachillerato, por lo cual una de cada cinco investigaciones presentadas están referidas o relacionadas con la adolescencia y la juventud; pero de esos trabajos ninguno es consecuencia de alguno de los trabajos recepcionales antecedentes.

Congreso Comie X 2009	Adolescencia	Juventud	Educación secundaria	Bachillerato	Subtotales de ambos tema	Total de tesis y tesinas
2009	1	1	12	11	25	115

Elaborado con base: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/contenido/contenido0116T.htm>

Ello nos plantea una paradoja, porque en nuestras instituciones se sostiene un interés por la indagación en torno a la adolescencia y juventud y, sin embargo, esta producción, sobre todo en cuanto a los trabajos recepcionales, no necesariamente se traduce en una sistemática incorporación de jóvenes investigadores al tema, incluso cuando las reformas curriculares en los niveles educativos que los atienden y el bono demográfico que vive nuestro país, supondría que podía existir un mayor interés respecto a la diversidad y complejidad de la problemática que enfrentan los adolescentes y jóvenes, que han duplicado por lo menos su presencia cuantitativa en las instituciones educativas, al duplicarse, a su vez, la matrícula en la educación media superior en menos de 10 años.

Sumado a esta paradoja, localizamos otras ausencias en la investigación producida recientemente en los últimos años, ya que al dialogar sobre la producción investigativa se hizo evidente que poco se sabe de las significaciones y convocatorias con las cuales conviven los adolescentes y jóvenes a partir de sus consumos culturales, tanto en los medios de comunicación tradicionales a los cuales tienen acceso, por ejemplo, la tv abierta, como los videojuegos y sobre todo sus consumos en internet (Regillo, 2010; Morduchowics, 2004; y Canclini, 2006).

Según recupera y propone Canclini, existen varios modelos posibles de indagación de los consumos culturales:

- 1) Como lugar de reproducción del capital; 2) Como lugar de las clases y los grupos compiten por la producción social; 3) Como lugar de diferenciación y distinción simbólica; 4) Como sistema de integración y comunicación; 5) Como objetivación de deseos; 6) Como proceso ritual” (2006, pp. 81-87).

El autor reconoce que optar o priorizar un método de aproximación a los contenidos culturales, en especial de adolescentes y jóvenes: “Quizás, quede claro, por lo dicho sobre cada uno, que los seis son necesarios para explicar aspectos del consumo. Ninguno es autosuficiente y, sin embargo, aún es difícil establecer principios teóricos y metodológicos transversales que los combinen” (Canclini, 2006, p. 87).

Estas consideraciones nos plantean un doble reto: por una parte, pensar llevar a cabo investigaciones en red que propicien la formación de jóvenes investigadores interesados en el desarrollo de nuevas aproximaciones a la problemática de la adolescencia y juventud y, por otra parte, desarrollar aproximaciones que combinen modelos diferentes de indagación de los consumos culturales.

HACER POSIBLE UNA RED. EL INICIO DOMÉSTICO

El primer paso para arrancar la red fue el diseño de un programa de servicio social como espacio de formación de jóvenes investigadores en el tema, desde la convergencia de dos instituciones, UAM y UPN, en torno a la indagación de los consumos culturales de los adolescentes y jóvenes desde contextos escolares y a partir de la combinación de métodos.

El inicio del programa de servicio social conjunto constituyó un esfuerzo por realizar una primera experiencia de formación, con contenido metodológico, para que los jóvenes

investigadores pasaran por una experiencia formativa vivencial que les posibilitara el diseño, la realización, el registro y, sobre todo, el análisis de dispositivos de intervención, que los pongan en posibilidad de indagar sobre los consumos culturales de los adolescentes y jóvenes, desde la combinación de métodos antes referidos.

Por ello, titulamos el curso taller de arranque del servicio social interinstitucional: Metodología cualitativa para la investigación con adolescentes y jóvenes: etnografía, investigación acción y trabajo grupal.

Al momento de diseñar dicho taller como experiencia constitutiva del grupo de formación de jóvenes investigadores, algunas de las interrogantes fueron:

- ¿Cómo producir dispositivos de diálogo realizados en contextos escolares, con adolescentes y jóvenes, sobre los significados y relevancia de sus consumos culturales?
- ¿Cómo lograr un diálogo en profundidad con los adolescentes y jóvenes para propiciar no sólo un diagnóstico que enuncie sus consumos, sino fundamentalmente centrar la investigación en la explicitación de las significaciones desde la perspectiva de los propios sujetos?
- ¿Qué condiciones de investigación son más propicias para generar el material de análisis de una investigación que se mueve en el ámbito de la subjetividad y la reflexión?
- ¿Cómo y sobre qué formar a los jóvenes investigadores para asegurar la comprensión de las nociones de subjetividad y significaciones imaginarias?
- ¿Qué condiciones de formación exige una investigación en estos ámbitos?

LA FORMACIÓN DE INTERLOCUTORES

Con las anteriores interrogantes, entre otros cuestionamientos, nos planteamos iniciar el proceso formativo, diseñando el curso taller en tres núcleos de aprendizaje y práctica: *a)* Etnografía, *b)* Recursos sociodramáticos orientados a la investigación social y *c)* Piloteo, que de manera sucinta se resumen a continuación:

- a)* Núcleo de aprendizaje sobre etnografía. Realizamos cuatro sesiones de introducción al uso de la etnografía para la educación, las miradas de la imagen, la geografía del aula y la escuela, recorrido de enfoques potenciales en las últimas tres décadas. Estas sesiones se llevaron a cabo en las instalaciones de la UPN.
- b)* Recursos sociodramáticos orientados a la investigación social. Desarrollo de cuatro sesiones vivenciales de experiencia grupal y desarrollo de un dispositivo sociodramático sobre las significaciones de sus consumos culturales, su análisis y su registro. Para una óptima realización se llevó a cabo en el auditorio de Comunicación de la UAM Xochimilco.
- c)* Piloteo: desarrollo, registro y análisis en subequipos del propio diseño y de los ajustes de dispositivo pensando poblaciones y características específicas.
- d)* El curso taller se realizó de abril a junio del presente año con la participación de los estudiantes de la UAM Xochimilco de la carrera de Psicología, de la maestría en

Psicología Social de Grupos e Instituciones y los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía.³ El piloteo del dispositivo de investigación se efectuó en cuatro sesiones con población piloto de nueve púberes y adolescentes de distintas edades (10-16 años) en las instalaciones de la UAM y en un espacio de capacitación, debido a que la institución entro en periodo vacacional.

Algunas de las apuestas que podemos destacar en el proceso formativo de arranque de la red de investigación hasta el momento son:

- Es pertinente y posible introducir a la investigación sobre consumos culturales, a partir de la propia experiencia de reflexión de los propios contenidos culturales y su análisis.
- La experiencia formativa puede ser teórico-práctica, siempre que se pueda aprender a investigar investigando.
- Algo que puede propiciar la producción de nuevos dispositivos de indagación, es el extrañamiento a partir de trabajar en red con otra institución, conjuntar miradas con profesionales en formación de otras disciplinas, desde metodologías combinadas y no necesariamente próximas.
- Propiciar interacción y el diálogo entre jóvenes y adolescentes de distintos ámbitos sociales y educativos, ya que por sus propios referentes y proximidad de ambientes, recursos y tecnologías, la escucha puede estar potencialmente cargada de significaciones más compartidas o en mayor posibilidad de diálogo.
- Construir espacios de diálogo académico interdisciplinarios, desde la heterogeneidad de formaciones, instituciones, referentes conceptuales, que propicie la generación de trabajo en red para la indagación de los consumos culturales de los adolescentes y jóvenes, como una posibilidad de enriquecer enfoques para responder viejas preguntas con nuevas aproximaciones.
- Es posible trabajar el diseño de nuevos dispositivos de indagación, desde una experiencia de propia reflexión e indagación de los propios consumos y sus significaciones; para ello hay que identificar y valorar lo que aporta el análisis de cada dispositivo piloteado y desarrollado.
- La reflexión sobre consumos culturales abre una gama muy amplia tanto de programas y personajes clave en los medios convencionales como la oferta de la tv de paga, los videojuegos hasta la infinita oferta de internet, existiendo múltiples combinatorias; sobre las cuales hay que profundizar su análisis de los discursos y las prácticas a las cuales convoca.

³ Participaron en el proceso Samantha Castillo, Ana Garnica, Gregoria González, Yéssica Guzmán, Lucía Hermida, Laura Mendoza, Arturo Ramírez, Hugo Reyes, Rosa Reyes, Jennifer Ruiz, Míriam Silva, Eder Soto y Abraham Zavala.

- Ambiente de extrañamiento de dialogar con otros profesionales, de otras instituciones, de otras disciplinas, conocedores de otras metodologías, de otras tradiciones; es enriquecedor para pensar nuevas prácticas de indagación, pero también genera tensiones propias de encuentro de prácticas y referentes diversos, sobre los cuales habría que atender y dar seguimiento muy puntual, para generar las condiciones de encuentro interdisciplinario y transdisciplinario en el tema que nos hemos propuesto.

Resulta importante reconocer que en este proyecto de formación de una red de jóvenes investigadores para la indagación sobre los consumos culturales de los adolescentes y jóvenes y considerando las distintas modalidades interpretativas, entre otros retos se nos presentan:

- Evaluar las posibilidades de desarrollar y producir a partir de ofrecer una discusión, un sitio y espacio de encuentro como esfuerzo interdisciplinario e interinstitucional
- Buscar ejes de lectura y reformulación de problemas que nos permita construir nuevas respuestas a viejas problemáticas, por ejemplo:
 - Frente a la pérdida de sentido “vacío o liquidez” imperante en los consumos culturales de adolescentes y jóvenes, qué procesos de resignificación se posibilitan.
 - Es posible o no transitar de ser consumidores a productores de contenidos en la era digital y su impacto en la formación y escolaridad.
 - ¿Qué investigadores son necesarios ante estos nuevos procesos de constitución identitaria?

LAS VICISITUDES Y EL FANTASMA DE LA EFICIENCIA

El inicio nos ha colocado en la dificultad de las jergas teóricas, nos ha enfrentado a modos de hacer disciplinarios, a nuestros límites filosóficos y es en esa confrontación donde radican tanto las vicisitudes como la riqueza del trabajo, pues nos obliga a un trabajo serio, riguroso, generoso y honesto que escapa a los protocolos, a las costumbres académicas y a las prácticas competitivas. Algunas vicisitudes específicas nos retan a construir respuestas a preguntas tales como:

1. ¿Cómo producir textos y narrativas que den cuenta de los consumos culturales de los adolescentes y jóvenes, que puedan ser leídas y producidas, con nomenclaturas y formatos compartidas, que permitan que no sólo sus autores puedan consultarlas, sino transferir experiencias entre los diferentes grupos de indagación?
2. ¿Cómo apoyarse en las Tecnologías de la Información para las tareas de investigación y sobre todo para la producción de contenidos culturales propios, para efectivo vehículo de los intereses sin que las tecnologías de la información se conviertan en el centro o fin en sí mismas del encuentro con adolescentes y jóvenes, sino en un lenguaje que comunique intereses, temas de interés, debates que ellos proponen y vehiculizan en formatos digitales?
3. ¿Cómo lograr una continua reflexión teórico-filosófica-práctica en el proyecto que no escinda a los jóvenes investigadores en el momento de investigación práctica y en

el momento de reflexión teórica, sino que sea un continuo permanente que dé por resultado una formación para la investigación más integral e interdisciplinaria?

Finalmente, es necesario reconocer que hemos vivenciado las vicisitudes de la interdisciplina, del trabajo metodológico y técnico, la diversidad teórica y las dificultades que ellos generan, nos enfrenta también a las carencias, a la incomprensión de los otros, a las múltiples temporalidades que somos y que pueden ser fuente de discordia y recelo. Reside en las coordinadoras gestar las condiciones para enfrentarlos exitosamente.

Para concluir, el trabajo conjunto nos ha hecho valorar nuestras carencias teóricas tanto como nuestras potencialidades y esto ha sido posible porque, hasta el momento, se han generado las condiciones de generosidad, rigor, respeto y entusiasmo que, pensamos, debe regir todo trabajo de investigación. @

REFERENCIAS

Libros

- Anzaldúa Arce, R. (2005). *La docencia frente al espejo*. México: UAM-X.
- Canclini García, N. (2006). *El consumo cultural: una propuesta teórica*. En G. Sunkel (coord.), *El consumo cultural en América Latina (72-95)*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Morduchowics, R. (2004). *Capital cultural de los jóvenes*. Argentina: FCE.
- Nateras, A. (2002). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: Miguel Porrúa y UAM Ixtapalapa.
- Pérez Islas, J. A. y Arteaga, M. (2004). *Historia de los jóvenes en México: su presencia en el siglo XX*. México: SEP/Injuve.
- Pérez Islas, J. A. (2003). *Nuevas miradas sobre jóvenes: México*. México: SEP/Injuve.
- Regillo, R. (2010). *Los jóvenes en México*. México: FCE.
- Reguillo, R. y Feixa, C. (2004). *Entre siglos. Jóvenes de México y Cataluña*. México: SEP/Injuve.
- Reyes A. (2009). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria México*. México: Flacso.
- Sosa, E. (2002). Quiénes son hoy las y los jóvenes, para los docentes del bachillerato. En A. Nateras, *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: Miguel Porrúa/UAM Ixtapalapa.

Fuentes electrónicas

- Comie. Registro de ponencias en las memorias del X Congreso Nacional. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/contenido/contenido0116T.htm>. Septiembre de 2011.
- UPN (2011). México, *base actualizada de tesis en presentación digital*. Recuperado de http://200.23.113.59:8991/F/?func=find-b-0&local_base=TESIS%20UPN. Septiembre.

La fiesta del lenguaje en Jean Paul Sartre: *Las palabras*

Jorge Alberto Chona Portillo

Sartre, Jean-Paul. (2005). *Las palabras*. Buenos Aires: Losada, 215 pp.

¿Qué significa decir: *ahora comprendo lo que aquí dice, lo que este texto dice*? Sin lugar a dudas que es la constitución armónica del sentido, un encuentro con el lenguaje, un saber leer, que no es otra cosa que dejar de percibir las letras y las palabras como tales, para encontrar el sentido de ellas en tanto que unidades con significado entrelazadas en un texto, una unidad más amplia, un entramado de sentido y significación.

En *Las palabras*, Sartre da cuenta de su infancia, pero también de su encuentro con la lectura y la escritura; de los personajes –su madre, su abuelo, su abuela– cuya mediación consistió en prepararlo para la entrada al mundo de la cultura escrita; de los artefactos culturales llamados libros, que ante la ausencia de otros niños en un mundo de adultos se vuelven los amigos inseparables con los que se viaja a la aventura y en ella se descubre como el paladín de cada epopeya.

Las palabras representa una minuciosa historia de impostura. Donde, más que poseer verdad alguna, Sartre asumía siempre una actuación. Representaba cuidadosamente el papel que su familia esperaba de él. Estaba, dice en sus propias palabras, “condenado a gustar”, una implacable condena que nos incapacita para distinguir la sinceridad de la simulación.

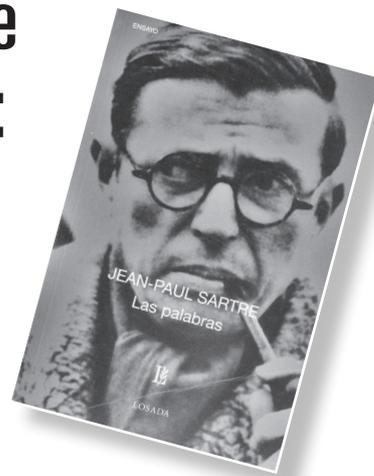
Con Anne-Marie, su madre, cuenta Jean Paul que se sentaba frente a ella, ella se inclinaba, bajaba

los párpados, se dormía. De esa cara de estatua salía otra voz. Contaba y contaba, yo perdía la cabeza –dice Sartre–, ¿quién contaba, qué y a quién? Mi madre se había ido, ni una sonrisa, ni un signo de connivencia, y descubría al cabo de un instante: el que hablaba era el libro. Y es que de acuerdo con la narrativa de Sartre, en los cuentos de Anne-Marie los personajes vivían a la buena de Dios.

Sartre comenzó a escribir imitando los textos que leía; de una misma historia cambiaba los personajes, las situaciones, los contextos, la historia. Creaba nuevas historias a la corta edad de 11 años. Se decía a sí mismo, que como era clandestino fue verdadero.

Sartre siempre fue un falso personaje secundario. Era el comienzo, el medio y el final reunidos en un niño pequeño ya viejo. La obra de Sartre es entonces, una gigantesca autobiografía desperdigada; en la náusea, que es un ejemplo de la existencia injustificada, Sartre era Roquentin, mostraba en él, sin complacencia, la trama de su vida.

Las palabras, es una invitación a interpretar que, una autobiografía es siempre una novela –aunque sea una novela verdadera– una obra de creación, ya que nadie se libra de ser cronista fantasioso de su propia historia. Se trata de contar un pasado, el pasado que uno elige para sí mismo. Y puede ser, una minuciosa historia de impostura. @



Una década de generosidad compartida.

En el otoño del año 2000 una revista educativa nació. *Entre maestr@s* era la realización de un sueño colectivo. Más de 70 páginas daban cuenta de un esfuerzo editorial por crear una revista educativa escrita para los maestros y por los maestros. El empeño y la experiencia de un grupo de maestros y académicos generó las condiciones para que se realizara dicho proyecto editorial y la Universidad Pedagógica Nacional fue la institución que brindó las condiciones para llevar a cabo semejante proeza.

A más de una década, los asiduos lectores de la revista *Entre maestr@s* reconocemos que la tenacidad y el empeño de su equipo editorial son esenciales para dar continuidad al objetivo primordial con el que nació este proyecto de difusión educativa: generar un espacio para el diálogo entre autores y lectores, gente interesada en aplicar en las escuelas, sobre todo del nivel básico, propuestas educativas innovadoras, las cuales se comparten mediante la escritura.

La revista en sus diversas secciones nos presenta a través de relatos una variedad de experiencias que se viven día con día dentro de las aulas. Son los maestros frente a grupo quienes toman la voz y se atreven a dejar por escrito testimonios de la vida cotidiana que transcurre en los espacios escolares. Por su parte, las autoridades y los investigadores de distintas instituciones educativas encuentran en la revista un espacio que les ofrece un acercamiento a la cotidianidad escolar, de esta manera es como se mantiene un diálogo permanente a través del debate y la reflexión compartida, entre maestros frente a grupo, académicos e investigadores

Entre maestr@s es una revista que se consolida año con año, una década de vida es la prueba fehaciente de que sí se constituye como un espacio que los maestros construyen con mucho empeño y orgullo, gracias al atrevimiento y la generosidad de tomar la palabra y escribir para dejar constancia a través de sus testimonios de la vida que transcurre dentro de las aulas y de cómo su mirada les permite llenar el alma de sabiduría y gusto por el trabajo docente, ese que realizamos como una de las mejores apuestas ante la vida.

Mi deseo como lectora de *Entre maestr@s* es que se consolide día con día su presencia en el panorama educativo de México, y que los maestros encontremos en ella el espacio idóneo para reflexionar nuestra práctica docente para que juntos hagamos una mejor educación en México. Larga vida para *Entre maestr@s*. @

Verónica Arellano Rosales

*Auxiliar de investigación. Departamento de Investigaciones
Educativas del Cinvestav, México
varellan@cinvestav.mx.*

NORMAS DE ARBITRAJE

- Los artículos para la publicación de la revista **entre maestr@s** serán sometidos al dictamen de un cuerpo de árbitros.
- El Consejo Editor efectuará una preselección de los artículos recibidos, tomando como base los siguientes criterios: vinculación con el eje temático del número de la revista considerada, relevancia del tema, planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central, respaldo teórico o de investigación, ajuste a las normas para autores.
- Si el Consejo Editor lo considera pertinente hará uso del “juicio de experto”, a fin de estimar el aporte al tema y la novedad del mismo con miras al arbitraje correspondiente.
- Después de la preselección, someterá los trabajos enviados para su publicación a la revisión crítica de tres árbitros, para lo cual se utilizará el sistema doble ciego.
- El dictamen del arbitraje se basará en la calidad del contenido, su impecable expresión escrita, lo novedoso del aporte al tema tratado, el cumplimiento de las normas para los autores y la presentación del material.
- Los árbitros considerarán para su evaluación: claridad en el planteamiento de la tesis y objetivo central, ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente, relevancia del tema, contribución al área de estudio, fundamentación de los supuestos, nivel de elaboración teórica o metodológica, apoyo empírico, bibliográfico o de fuentes primarias, consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados, adecuación del título al contenido del trabajo, capacidad de síntesis manifiesta en el resumen, aplicabilidad, bibliografía actualizada, entre otros.
- Los árbitros deben contar con las calificaciones adecuadas en el área temática en cuestión y formar parte del banco de árbitros de la revista según sus respectivas especialidades, el cual ha sido levantado en distintas universidades del país y del exterior.
- El informe del arbitraje concluirá con recomendaciones pertinentes a la publicación o no publicación del artículo en cuestión, para ello se valdrá de las siguientes categorías:
 - I) **ACEPTADO**, cuando según el criterio del árbitro, el contenido, estilo, redacción, citas, referencias, evidencian relevancia del trabajo y un adecuado manejo por parte del autor, como corresponde a los criterios de excelencia editorial de la revista **entre maestr@s**.
 - II) **DEVUELTO PARA REVISIÓN**, cuando a pesar de abordar un tema de actualidad e interés para la revista y evidenciar adecuado manejo de contenidos por parte del autor(es), se encuentren en el texto deficiencias superables en la redacción y estilo.
 - III) **RECHAZADO**, cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista **entre maestr@s** o evidencie serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.
- En el caso del Consejo Editor, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
- Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.

Voces y letras del pasado en mi presente

Un taller para la enseñanza de la historia

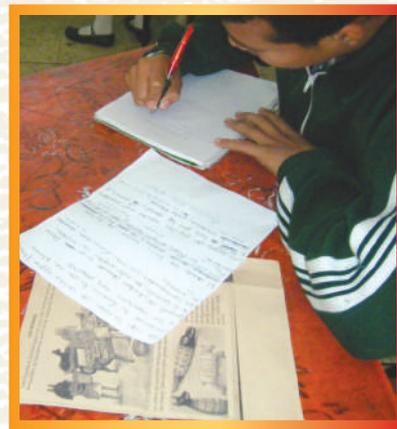
Verónica Arista Trejo*

arista2812@hotmail.com

Para practicar

La enseñanza de la historia en el marco de una educación básica que postula el desarrollo de competencias en los alumnos, requiere del trabajo del docente para llevar a cabo la mediación pedagógica que permita la mejora de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en el aula. Sin embargo, por tradición, la enseñanza de la historia ha recaído en procesos de memorización y mecanización del conocimiento histórico, mismo que carece de significados para la vida de los alumnos. De ahí la importancia de conocer los retos que demanda la sociedad actual, la Reforma Integral de Educación Básica, así como de llevar a cabo un estudio de las diferentes etapas de desarrollo de los niños y jóvenes para comprender los procesos que caracterizan a cada una de éstas y que nos permite implementar las estrategias adecuadas en el manejo de conocimientos conceptuales y procedimentales para que los alumnos asimilen los procesos históricos en su contexto; por eso la importancia de la animación sociocultural de la lengua que tiene que ver con la lectura, la escritura y la oralidad como una práctica de vida, herramientas fundamentales para el análisis crítico de las fuentes históricas.

Despertar el gusto de los alumnos por la historia empieza con el interés que como docentes tengamos por esta materia. Para valorar el pasado hay que empezar por utilizar recursos que atrapen la atención de los alumnos como



* Profesora de historia en el nivel de educación secundaria y pasante de la Maestría en Educación Básica con especialización en Lenguaje de la UPN 094 Azcapotzalco. Esta experiencia se realizó con alumnos de la escuela secundaria 294 "José Pagés Llergo", grupo 3° E del ciclo escolar 2010-2011.





El avance de Hernán Cortés



los cuentos o biografías de personajes, la escritura, el teatro, el análisis de fuentes, que plasmen que la historia es dinámica y sujeta a descubrimientos e interpretaciones. Como docentes debemos implementar propuestas de trabajo para el desarrollo de nociones temporales y espaciales en los alumnos de educación secundaria, ya que son los ejes rectores que nos permiten promover el pensamiento histórico que hará de nuestros adolescentes sujetos críticos con sentido de participación en la sociedad en que viven.

A continuación, narro dos experiencias de trabajo en mi aula en el marco de un taller titulado Voces y letras del pasado en mi presente.

Propósitos

Que los alumnos de educación básica:

- Valoren la importancia de las fuentes históricas para reconstruir el pasado.
- Desarrollen habilidades para el manejo de información para contextualizar procesos del pasado.
- Ubiquen en tiempo y espacio acontecimientos y procesos de su historia personal, de México y del mundo.

El taller consta de las siguientes estrategias:

1. ¿Cómo es la sociedad donde vivo?
2. Vidas de otros: *Camille y los girasoles*

Primera estrategia. ¿Cómo es la sociedad donde vivo?

Partir del presente para mirar el pasado nos permite rescatar los elementos del mundo que nos rodea: qué formas de vida son las que se hacen presentes en el acontecer cotidiano, la comida, el vestido, los problemas que aquejan al lugar donde vivimos. Esta estrategia permitirá a los alumnos hacer un balance del panorama de la sociedad donde les tocó vivir.

Inicio

Al comienzo de la sesión pregunté a los alumnos qué tipo de testimonios nos pueden servir para conocer cómo era una sociedad en una época determinada, algunos contestaron que a través de lo que está escrito en los

libros, por objetos o por construcciones. Entonces pregunté si las formas de escribir serían iguales en todas las épocas, a lo que respondieron que no porque antes se escribía en las piedras o en rollos.

A continuación mostré a los alumnos algunos fragmentos de las cartas escritas por Hernán Cortés en las que narraba su experiencia en la Nueva España. Entonces comentamos cómo a través de lo que él narraba podíamos saber lo que la gente pensaba en esa época.

Posteriormente recordamos los elementos que tiene una carta, como la fecha, el destinatario, el saludo, el texto del mensaje, la despedida y el nombre de quien la firma.

Les pregunté si alguna vez habían escrito una carta, algunos respondieron que “sólo cartas de amor”, y otros dijeron que ya no se usa mucho pues para eso está el correo electrónico. Les invité a probar la experiencia de escribir una carta de su propio puño y letra.

Desarrollo

Solicité a los alumnos que escribieran una carta a su mejor amigo o amiga, en la que narran cómo es la sociedad en la que viven, que imaginaran que esa carta será guardada y en algunos años recuperada, ¿cómo es la sociedad que describiría en su carta? Para elaborar la carta, los alumnos trabajarán con plumas de ave y tinta para que sientan cómo era escribir con estos instrumentos que se utilizaban en el pasado. Al terminar sellarán sus cartas con lacre para garantizar que nadie más que el destinatario las abra.

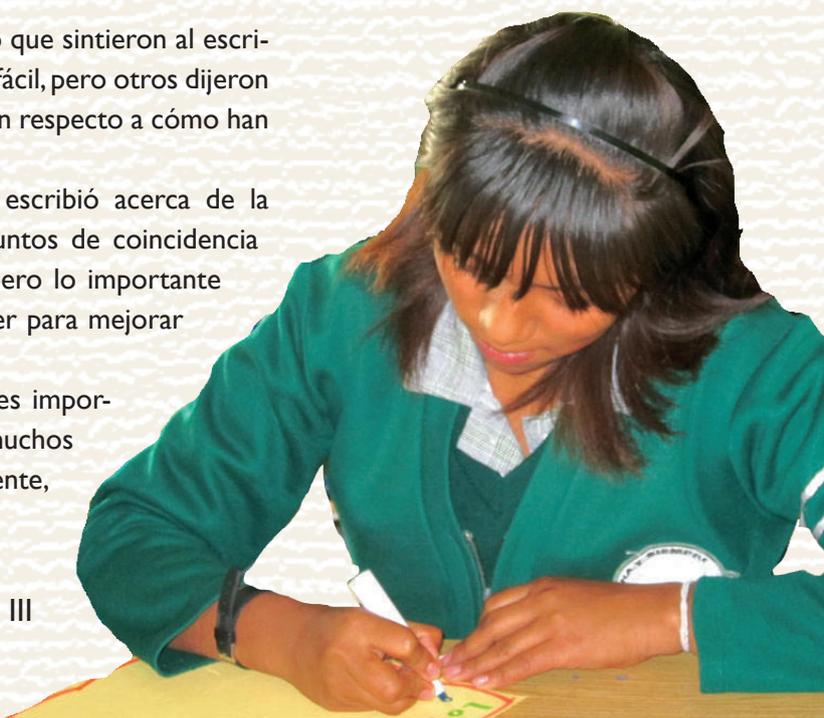
El grupo se mostró interesado en poder trabajar de esta forma, algunos se desesperaron porque se ensuciaban mucho; otros, demasiado perfeccionistas, repitieron varias veces su carta para que no quedara manchada, pero lo más importante fue que ninguno se dio por vencido al escribir su carta.

Cierre

Al término de la sesión los alumnos comentaron lo que sintieron al escribir con las plumas de ave y la tinta. Para algunos fue fácil, pero otros dijeron que al principio fue difícil; sin embargo, reflexionaron respecto a cómo han cambiado las formas de escritura.

Pedí que alguien comentara qué fue lo que escribió acerca de la sociedad en la que vive. Encontramos que hay puntos de coincidencia entre los alumnos ante las situaciones descritas, pero lo importante fue que muchos plantearon lo que podríamos hacer para mejorar la sociedad donde vivimos.

Antes de finalizar la sesión comentamos que es importante conocer el pasado para poder comprender muchos de los problemas que tenemos en nuestro presente,



por lo que guardaríamos las cartas para volver a leerlas al final del ciclo escolar y así recuperar nuestras reflexiones.

Aprendizajes esperados

- Que los alumnos reconozcan la importancia de las fuentes históricas para la reconstrucción del pasado.
- Que los alumnos reflexionen acerca de las características del presente en su sociedad.

Materiales

- Cartas de relación de Hernán Cortés.
- Plumas de ave.
- Tinta.
- Lacre.
- Hojas.

Tiempo estimado

Dos sesiones de 50 minutos.

Competencias a evaluar

Comprensión del tiempo y el espacio históricos:

- Los alumnos ubican en el presente características de la sociedad en donde viven.

Manejo de información histórica:

- Los alumnos identifican características de una carta y su importancia como fuentes históricas.
- Los alumnos redactan una carta en la que narran cómo es la sociedad donde viven.

Formación de una conciencia histórica para la convivencia:

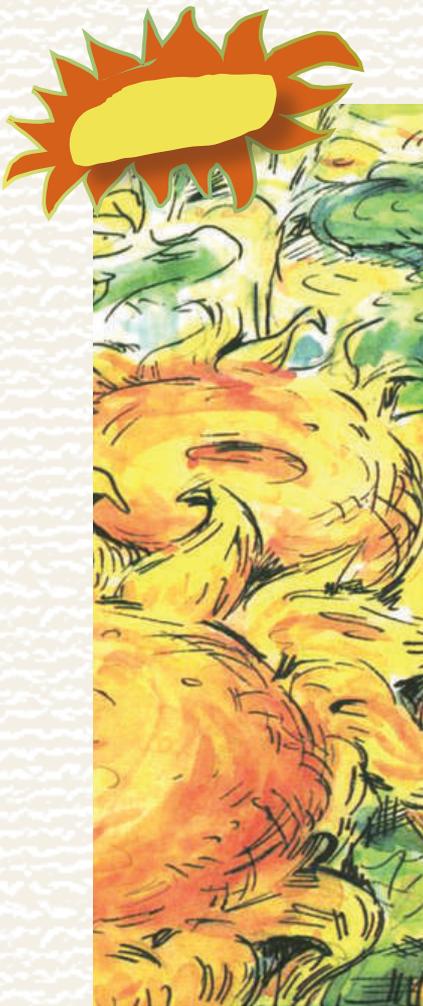
- Los alumnos reflexionan acerca de la importancia de participar en su sociedad.

Segunda estrategia. Vidas de otros: Camille y los girasoles

Como cada jueves aguardo la llegada de mi grupo, mientras tanto escribo en el pizarrón la frase que guiará el trabajo de la clase, “El pasado siempre está presente” (Maurice Maeterlinck). Suena el timbre, apenas pasan unos minutos cuando oigo sus pasos y risas escandalosas.

—Hola maestra, ¿hoy cómo nos podemos sentar?

—Hoy el trabajo será individual, así que pueden sentarse en el lugar que quieran.



Inicio

Todos elijen un lugar para sentarse y Hugo, como siempre, busca ocultarse en el último asiento del salón, sin integrarse a sus compañeros. La mayoría de las niñas se sienta en los lugares de hasta adelante. Le pregunto a Hugo si quiere acercarse al resto del grupo, pero agachado y moviendo la cabeza me dice que no.

Comienzo la clase preguntando qué opinan de la frase que está escrita en el pizarrón, a lo que la gran mayoría guarda silencio y tímidamente se escuchan algunas voces: —creo que el pasado puede estar en el presente porque existe gente vieja como mi abuelita —se escuchan las risas de algunos de los compañeros, no me parece tan descabellada la idea —¿qué otras cosas del pasado se manifiestan en el presente? —las cosas que son viejas —¿cómo cuáles? —las que hay en los museos o algunos edificios. Efectivamente, existen muchos aspectos que nos hacen recordar que puede existir un pasado, incluso las costumbres y las tradiciones son como voces del pasado que se dejan escuchar en nuestro presente.

A continuación proyecto una imagen en el pizarrón —¿conocen esta pintura?, y me contestan que sí la han visto, pero no saben de quién es. —¿Alguien me lo puede describir?, entonces Abigail dice que están dibujados unos girasoles, que el cuadro tiene mucho color, que es alegre, cálido y que le recuerda a la primavera.

Les comento que les leeré un cuento de la Biblioteca de Aula que se llama *Camille y los girasoles*, que narra un episodio en la vida de Vincent Van Gogh, quien es el autor de la obra *Los girasoles*. Para dar pie al cuento elaboré una presentación electrónica con el mismo y procuré ir haciendo preguntas y dialogar con ellos en el transcurso de la historia.

La historia les atrapa al ir descubriendo el genio creativo del pintor e incluso manifiestan su desagrado cuando en la historia se hace patente el rechazo que siente la gente del pueblo ante tan enigmático personaje, las burlas que recibe por su estilo de pintar, por ser simplemente una persona “diferente”. Al final de la historia me comentaron que fue injusto que nunca pudiera vender un solo cuadro, o lo feo que fue que estuviera en un hospital psiquiátrico.

Al final del cuento, cuando se menciona que hoy en día su obra se cotiza en mucho dinero y que la gente hace largas filas en los museos para apreciar sus cuadros, algunos de los alumnos, llenos de molestia, dicen que a veces los seres humanos somos gente muy difícil, pues no valoramos a las personas sino hasta que están muertas.



Desarrollo

Una vez que terminamos de comentar el cuento, les pregunte qué cosas del pasado son las que realmente trascienden, a lo que me comentaron que son aquellas que pueden ser importantes para la vida de la humanidad, como cuando se inventan las vacunas o existen personajes que toman decisiones que han influido en el hecho de que hoy podamos ser libres o, por el contrario, cuando Hitler ordenó que se matara a tanta gente, como hemos comentado en la clase de historia. Entonces les dije, “ustedes en su vida personal tienen cosas del pasado que siguen siendo importantes en su presente”, a lo que me respondieron que sí; por ejemplo, una de las alumnas me comentó que guarda un muñeco de peluche que fue el último regalo que le dio su padre antes de abandonar a su familia, y de quien hasta la fecha no sabe nada.

Otros comentaron que conservan fotografías de gente que ha sido importante en sus vidas como algunos familiares que han muerto o amigos de la primaria que ya no ven.

A continuación les pedí a los alumnos que hicieran memoria y recordaran un hecho que haya sido significativo para sus vidas, para lo cual tenían que considerar los aspectos que revisamos cuando hablamos de un hecho histórico con el fin de contextualizarlo: cuándo, dónde, quiénes, causas y consecuencias. A continuación empecé a repartir hojas para que elaboraran su relato, todos mostraron interés en la actividad y empezaron a escribir. Hugo miró cómo sus compañeros trabajaban y se acercó a mí para pedirme el material: —puede darme una hoja —lo cierto es que me sorprendió mucho, pues es un alumno poco expresivo que difícilmente manifiesta interés por desarrollar las actividades, en general es rechazado por sus compañeros porque tiene actitudes groseras hacia ellos.

Mientras los alumnos escribían, decidí ambientar la clase con música relajante para que pudieran sentirse tranquilos al relatar sus historias.

Cierre

Al término de la clase les pregunté si podían comentar qué temas versaron en sus escritos, se escucharon sus voces comentando aspectos como cuando “murió su tío”, “el día que me operaron”, “cuando tuve un accidente”, “cuando conocí a mi mejor amiga”, “el día que mi papá me dijo por qué mi mamá se había ido con otro hombre”, en fin, una diversidad de temáticas. Pedí que alguien leyera su narración, y en especial fueron tres las que más cautivaron al grupo, e incluso a la maestra, ya que no pensé que se fueran a externar aspectos tan personales de la vida de los alumnos.

Por una parte, Katerin narra en su historia que “la secundaria es una de las peores etapas de mi vida”, menciona que siente un alto grado de



decepción al sentirse traicionada y lastimada por sus mejores amigas e incluso hace referencia a que en segundo grado intento suicidarse. Fue un momento muy tenso en el grupo pues ella con lágrimas narraba sus frustraciones. Pregunté si alguien quería decirle algo a Katerin, entonces una de sus compañeras le dijo que no se sintiera triste, que ella también había pasado por momentos difíciles en que sintió que nadie la comprendía, pero que uno siempre termina encontrando a un amigo que nos puede escuchar. Katerin comentó que el cuento de Van Gogh la había hecho sentir que alguien tan importante había sentido el rechazo de la gente tal y como ella se sentía en ese momento. Le pregunté qué podía cambiar a partir de sus experiencias, rompió en llanto y no pudo seguir hablando.

Por otra parte, Juan Jesús nos narró un recuerdo que tiene de cuando tenía cuatro años de edad y le ocurrió, en sus propias palabras, “la peor tragedia”. Cuenta cómo tuvo un accidente cuando viajaba con su tío, su padre y su hermano pequeño: un tráiler les cerró el paso en la carretera y unas personas intentaron secuestrarlo a él y a su hermano; finalmente su papá y su tío murieron y él y su hermano estuvieron hospitalizados por más de tres meses. Este acontecimiento es algo que sigue recordando como algo muy doloroso, pues siente miedo de sólo pensar en la violencia que vivió en ese incidente.

Para finalizar, ante el asombro de todo el salón, leyó su relato el tan temido Hugo, al cual tituló *La fogata*. En éste cuenta cómo se enamoró de una niña que conoció en un retiro: “me puse muy nervioso, me empezaron a sudar las manos, luego ella me sujetó la mano, en ese momento sentí nervios, tranquilidad, silencio, y algo raro que nunca sentí en mi vida. Después de eso se acabó el retiro, hoy en día aún me comunico con ella, salimos un tiempo, pero lo hermoso no dura para siempre”. Nuevamente se hizo un gran silencio en el salón, nadie daba crédito a que Hugo, el alumno más desastroso, hubiera podido describir con tanta sensibilidad lo que era el amor. Le pregunté por qué es que lo hermoso no dura para siempre, y me dijo que las cosas buenas duran poco, entonces le pregunté qué había experimentado cuando escribió lo que sintió aquella noche, y me dijo “fue bonito porque lo volví a sentir”.

Al cerrar la sesión, les comenté a los alumnos que si bien el pasado puede tener instantes de tristeza también guarda momentos felices, y los invité a seguir buscando historias que hablen de cómo la vida es continua y siempre cambia para darnos la oportunidad de encontrarnos y saber quiénes somos. Además de exhortarlos a que aprovecháramos estos últimos días del ciclo escolar para ver quién está sentado a nuestro lado, para reflexionar quiénes son mis compañeros, cuántas veces he hablado con cada uno de ellos, porque tal vez, hay muchos Van Gogh a quienes les



lanzamos piedras sin saber que tienen un mundo de ideas por compartir con nosotros.

Aprendizajes esperados

- Los alumnos identifican la importancia de un hecho histórico.

Competencias a evaluar

Comprensión del tiempo y el espacio histórico:

- Los alumnos ubican en tiempo y espacio un hecho de su historia personal.

Manejo de información histórica:

- Los alumnos expresan en forma escrita un acontecimiento de su vida personal.

Formación de una conciencia histórica para la convivencia:

- Los alumnos valoran manifestaciones del pasado en su presente.

Materiales

- Cuento: *Camille y los girasoles*.
- Hojas blancas.
- Lápices de colores.

Duración

- 100 minutos.

Referencias

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: Paidós.

Chona, J. et al. (2011). *Diplomado La Enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos. Guía de Actividades y Antología. Módulo I*. México: Ediciones Axolotl-UPN.

Flores, J. (2009). *Zazan Tleino. Adivinanzas nahuas de ayer, hoy y siempre*. México: SEP.

Garrido, F. (1996). *Cómo leer (mejor) en voz alta*. México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura.

SEP (2006). *Historia. Educación básica. Secundaria. Programas de estudio 2006*. México: SEP.

SEP (2009). *Aprender de los alumnos de secundaria. Testimonios de adolescentes. Foro Mi Vida Cotidiana Dentro y Fuera de la Escuela*. México: SEP.

Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.



¿Mis tardes con Margueritte

(La tête en friche)

Basada en la novela homónima *Tardes con Margueritte* de Marie-Sabine Roger

Germain Chazes tiene 45 años y pesa 100 kilos. Es hijo de una madre soltera adicta al alcohol, quien lo maltrata física y psicológicamente desde pequeño. En la escuela, Germain era el centro de las burlas del profesor y sus compañeros. Ahora como adulto sus amigos lo ridiculizan a la menor provocación, por gordo, por bocazas y, sobre todo, por analfabeto. Las únicas que no se burlan de él son su novia, Annette, y las palomas del parque, a las que visita todos los días.

Germain vive en el remolque en el patio de la casa de su madre y pasa el tiempo haciendo algunas tonterías como contar pájaros en el parque o escribir su nombre en el monumento a los caídos de la guerra. Un día conoce a Margueritte, una culta mujer mayor. Desde el primer momento se hacen amigos, primero hablarán sobre las palomas y luego sobre libros. Margueritte comienza a leer a Germain en voz alta párrafos de la novela *La peste*, de Camus. Poco a poco, entre ellos surgirá una especial complicidad, pues ella posee el arte de leer y él tiene el encanto de saber escuchar. Se abre ante Germain el mundo de las letras y los libros. Ella le guiará y le mostrará la emoción o el miedo que pueden suscitar las lecturas y el conocimiento.

Esta película cuenta con una buena banda sonora y está rodeada de escenarios rurales.

Se trata de una cinta amable que nos habla del amor que entraña la amistad y de la transformación de una persona a través de la lectura.

Director: Jean Becker
Guionista: Jean Becker, Jean-Loup Dabadie
Productor: Louis Becker
Música: Laurent Voulzy
Fotografía: Arthur Cloquet
Montaje: Jacques Witta
País: Francia
Duración: 82 minutos
Actores: Gérard Depardieu, Gisèle Casadeus,
Jean Francois Stevenin, Sophie Guillermin,
Mélanie Bernier.