Revista Arbitrada en Revistas Mexi-canas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.
ISSN 2448-6248 ISSN 1665-

Voces de la Educación

Vol. 8 Núm. 16 julio-diciembre 2023

*Saberes docentes en la dimensión colectiva de la enseñanza en una clase de ciencias naturales, Marlen Olivia Angulo García. *Dilemas y desafíos metodológicos de una investigación doctoral en tiempos de pandemia, Olivia Daza Padrón.* Ensamblajes educativos en tiempos de pandemia, Karla Yudit Castillo Villapudua. *Hacia la igualdad de género y el empoderamiento científico de niñas y jóvenes mujeres mexicanas del siglo XXI, Martha Georgina Ley Fuentes. *Estrategias de afrontamiento en niños víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying. Un estudio de caso, Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez, Janeth Catalina Mora Oleas, Katerine Daniela Prado Cabrera. *El cine en las misiones pedagógicas de la segunda República española: una propuesta de pedagogía audiovisual en la España de los años 30, Marcelo Domínguez Rodrigues Moreira. *Análisis exploratorio de las políticas sobre diversidad e inclusión de diez universidades públicas en México a partir de documentos estratégicos, José Luis Sánchez Leyva. *Actividades de resolución de problemas para la enseñanza de inglés en educación media superior, Jorge Alejandro Rocha Torres, Carlos Javier Del Cid García, José Ángel Vera Noriega.* Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre sus concepciones pedagógicas, Carlos Torres Real, Aurelio Vázquez Ramos

Voces de la Educación

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres
Comité Científico Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bo-nilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Anto-nia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana MabelFresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Ca-rina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustin Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares,Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.
Comité Científico Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ra-mírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Za-valeta Betancourt.
Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, María De los Án-geles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Ha-dar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zerpa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fun-damentados.Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publi-cación inicial de la obra en esta revista, para fines educati-vos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 8, núm. 16, jul- dic 2023 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248(electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclu-sivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de agosto del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Saberes docentes en la dimensión colectiva de la enseñanza en una clase de ciencias naturales, Marlen Olivia Angulo García.....3
Dilemas y desafíos metodológicos de una investigación doctoral en tiempos de pandemia, Olivia Daza Padrón.....27
Ensamblajes educativos en tiempos de pandemia, Karla Yudit Castillo Villapudua.....58
Hacia la igualdad de género y el empoderamiento científico de niñas y jóvenes mujeres mexicanas del siglo XXI, Martha Georgina Ley Fuentes.....81
Estrategias de afrontamiento en niños víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying. *Un estudio de caso*, Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez, Janeth Catalina Mora Oleas, Katerine Daniela Prado Cabrera.....100
El cine en las misiones pedagógicas de la segunda República española: una propuesta de pedagogía audiovisual en la España de los años 30, Marcelo Domínguez Rodrigues Moreira.....127
Análisis exploratorio de las políticas sobre diversidad e inclusión de diez universidades públicas en México a partir de documentos estratégicos, José Luis Sánchez Leyva.....150
Actividades de resolución de problemas para la enseñanza de inglés en educación media superior, Jorge Alejandro Rocha Torres, Carlos Javier Del Cid García, José Ángel Vera Noriega.....174
Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre sus concepciones pedagógicas, Carlos Torres Real, Aurelio Vázquez Ramos.....198

Saberes docentes en la dimensión colectiva de la enseñanza en una clase de ciencias naturales

Teaching knowledge in the collective dimension of teaching in a natural sciences class

Marlen Olivia Angulo García[1]

Resumen: Se analizan saberes docentes de una maestra al enseñar el tema, las aportaciones de Darwin: adaptación y selección natural, en grado primero de secundaria en una escuela rural en el estado de Tlaxcala- México. Es un estudio etnográfico, en él se describen y examinan fragmentos de clase y se encuentra que sus saberes se asocian con tres aspectos de la dimensión colectiva de la enseñanza, referidos a: cómo involucrar a los niños en el trabajo grupal, cómo recapitular contenidos en beneficio de la clase y cómo organizar el trabajo para el grupo.

Palabras claves: saberes docentes; enseñanza secundaria; escuela rural; educación científica; etnografía educativa.

Abstratc: Teaching knowledge of a teacher is analyzed when teaching the subject, Darwin's contributions: adaptation and natural selection, in the first grade of secondary school in a rural school in the state of Tlaxcala-Mexico. It is an ethnographic study, in which fragments of the class are described and examined, and it is found that her knowledge is associated with three aspects of the collective dimension of teaching, referring to: how to involve children in group work, how to recapitulate contents in benefit of the class and how to organize the work for the group.

Keywords: teaching knowledge; secondary education, rural school, science education; educational ethnography.

Recepción: 15 de marzo 2023

Aceptación: 30 de mayo 2023

Forma de citar: Angulo, M.O. (2023). Saberes docentes en la dimensión colectiva de la enseñanza en una clase de ciencias naturales. Voces de la educación 8 (16), pp 3-26.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Nacional de Colombia, email: moangulog@unal.edu.co.

Saberes docentes en la dimensión colectiva de la enseñanza en una clase de ciencias naturales

INTRODUCCIÓN.

Cuando se habla de ciencias naturales en secundaria en el contexto educativo mexicano, se hace referencia al estudio de fenómenos relacionados con biología, física y química (Garcia & Orozco, 2008). Su enseñanza en la educación básica, comprendida por los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria, fue introducida en el siglo XIX y se enfocó, especialmente en el estudio de la Física y la Química. (Cuevas et al., 2016)

Posteriormente se incluyeron otros temas con el propósito de familiarizar a los estudiantes con la observación del entorno, la experimentación y la reflexión. Después, se incorporaron tres ejes a la asignatura: lección de cosas, estudio de la naturaleza y ciencia elemental, hasta llegar a las formas de organización curricular que se conocen en la actualidad, las cuales centran su atención en enseñar ciencias para contribuir al desarrollo individual y social del estudiante, o bien, enseñar ciencias para entender sus conocimientos y métodos. (Cuevas et al., 2016)

Una revisión de literatura acerca de la enseñanza de las ciencias naturales en México, evidencia que esta se ha realizado con mayor profundidad en primaria, en el nivel medio superior y superior. Los extremos preescolar y secundaria han sido poco analizados (Gallego & Bonilla, 2012). Así mismo, se encuentra que, en educación básica, esta asignatura ha ocupado un lugar secundario frente a otras; respecto a su enseñanza, "los maestros consideran importante enseñar ciencias, pero le destinan poco tiempo, entre otros aspectos por requerimientos institucionales para prevalecer el trabajo en otras asignaturas" (Weiss et al., 2019).

Los planes y programas curriculares estructuran contenido, tiempo y propuestas didácticas para el desarrollo de las clases, no obstante, los maestros desde su práctica se ven en la necesidad de ajustar la planeación de ciencias naturales, debido a varios factores, uno de ellos la inversión de tiempo en actividades no relacionadas con la asignatura. Por ejemplo, un estudio realizado por Garcia y Orozco (2008) acerca de las actitudes de los maestros sobre las ciencias y su enseñanza, describe que cuando surge alguna eventualidad institucional,

(festejo o trabajo administrativo) la clase que se suspende es la de ciencias naturales, situación que conlleva a los maestros a reacomodar su planeación.

Un aspecto adicional para considerar es que el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) no incluye esta materia dentro de sus pruebas, sólo evalúan los campos disciplinares de lenguaje y comunicación y matemáticas (Caracas & Ornelas, 2019). Lo que puede suponer una razón para prestar menor atención a la asignatura.

En relación con la formación de los profesores de ciencias, Flores (2012) argumenta que:

> En México es claramente diferenciada para profesores de primaria y de secundaria. Los profesores de primaria son formados en las escuelas normales. En ellas se trabaja de manera muy parcial las ciencias naturales, pues el énfasis ha estado de manera tradicional en español y matemáticas. En secundaria ha habido dos procesos independientes, por un lado, profesores que estudian en la Normal Superior, donde pueden especializarse en alguna de las disciplinas científicas (biología, física, química) y por otro, profesionistas que estudian carreras universitarias y que ejercen como profesores. (pp.124-125)

Como consecuencia, "se encuentran odontólogos, ingenieros de diversas orientaciones, médicos, farmacobiólogos, veterinarios y de otras profesiones, impartiendo los cursos de biología, física y química" (p.125). Según el autor, la secretaría de educación pública (SEP) contrata a profesionistas porque en el programa de sus carreras hay alguna asignatura relacionada, lo que no significa que necesariamente tengan el conocimiento pedagógico o didáctico ni el dominio disciplinar requerido, pues habitualmente conocen las ciencias de manera parcial como se ha trabajado en sus carreras profesionales.

Desde el punto de vista de Martínez (2018), en la praxis docente "predominan prácticas tradicionales asociadas a procesos cognitivos y pedagógicos de naturaleza rutinaria y memorística, como escuchar al maestro, y leer el libro de texto, subrayarlo y copiar partes de él, entre otras" (p.173). Para Quiroz (2001), "la mayoría de los maestros de secundaria en México utilizan algún libro de texto como elemento fundamental para organizar su trabajo en el aula. Además, son la fuente primordial de la constitución de los saberes y concepciones de los maestros" (p.14).

Sin embargo, junto con las miradas desde los maestros, aparecen también reflexiones frente a los materiales que se emplean en la enseñanza de las ciencias. En cuanto a los textos, hay varias posiciones, por ejemplo, Mercado (2002) les otorga un lugar significativo, al considerar que su uso no representa una propuesta que los educadores trasladan fielmente al momento de enseñar, al contrario, son una de las voces con la que interaccionan y en este proceso, la transforman, la amplían o enriquecen.

La tarea de enseñar implica un conjunto de acciones que los maestros ejecutan al momento de realizar su trabajo. Las decisiones que toman sobre la enseñanza, el tiempo que le dedican, las estrategias que utilizan, hacen parte de los saberes que vinculan en sus prácticas. No obstante "la indagación de los saberes de los cuales los maestros se apropian en el momento de la enseñanza, ha sido un elemento escasamente tratado en la investigación sobre la docencia" (Mercado,1991, p.59).

Se considera que los saberes del maestro cumplen un papel determinante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Importa estudiarlos porque son aquellos los que el educador pone en juego en el quehacer diario con sus estudiantes en clases. "Los saberes que sustentan la labor docente se encuentran implícitos en las prácticas específicas" (Mercado, 1991, p. 60).

Son saberes construidos a partir de su formación académica, de su ejercicio profesional, de sus ideas y creencias, sus experiencias vividas, de sus interacciones con otros y de las demandas y características de cada grupo. Estudiarlos permite entender la praxis docente en relación con la enseñanza. Según Tardif (2004) "hay pocos estudios u obras consagradas a los saberes de los profesores. De hecho, se trata de un campo nuevo de investigación y por eso, relativamente inexplorado incluso por las propias ciencias de la educación" (p. 26).

El principal problema para abordar los saberes docentes y la enseñanza de las ciencias naturales en secundaria, radica en las reducidas indagaciones en los dos campos de conocimiento. Inicialmente las investigaciones sobre saberes en Latinoamérica se focalizaron en dar cuenta de su existencia, su naturaleza, sus fuentes y procesos de producción. En la primera década de este siglo han cobrado un interés creciente en la enseñanza de contenidos académicos específicos (Mercado & Espinosa, 2022). Por otro lado, la educación secundaria "no ha sido investigada de manera comprehensiva ni suficiente en nuestros países"

(Chehaibar, 2018, p.14). Estudiar los dos ámbitos permite comprender lo que el maestro hace y la relación que tiene su práctica con los saberes que construye, pues éstos hacen referencia al cúmulo de conocimientos "generalmente no formulados, no sistematizados, ni explicitados como tales" (Naranjo & Candela, 2006, p. 825) y son ellos los que sustentan la tarea cotidiana del maestro en su escenario de trabajo.

Por consiguiente, el objetivo de este escrito es analizar los saberes docentes que una educadora pone en juego al enseñar el tema, l*as aportaciones de Darwin: adaptación y selección natural*, en grado primero de secundaria en una escuela de ambiente rural en el estado de Tlaxcala-México. El estudio hace parte de una investigación más amplia, que indaga acerca de los saberes que se construyen en la enseñanza de contenidos de ciencias naturales en dos contextos escolares distintos (urbano y rural). Para efectos del presente artículo se presentan resultados parciales de la exploración, en el que solo se describen saberes docentes que la educadora despliega en el desarrollo de la temática citada.

El escrito se desarrolla en cuatro apartados, en el primero se presenta el sustento teórico acerca de los saberes docentes y la dimensión colectiva de la enseñanza. El segundo, describe el lugar donde se desarrolló la investigación y las características de los participantes. El tercero presenta el análisis y la interpretación a los datos empíricos, en contraste con los aportes teóricos que dan cuenta de los saberes desplegados por la educadora y que estuvieron vinculados a su quehacer en el aula.

DESARROLLO.

Los saberes docentes

En el ámbito internacional, se encuentran estudios sobre saberes docentes en el campo pedagógico en autores como Tardif, investigador canadiense quien los define como "un saber plural formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales" (Tardif, 2004, p.29). Su categorización alude a los orígenes de los cuales emanan.

Para el autor, el saber profesional proviene de las instituciones de formación de maestros (escuelas, institutos o facultades de educación). El disciplinar, de las asignaturas científicas o campos de conocimientos específicos ofrecidos por las universidades (literatura, historia,

ciencias, etc.). El curricular, de los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Y los experienciales, del trabajo diario del maestro y del conocimiento del contexto. En síntesis, los saberes docentes se construyen en los diferentes momentos por los que transita la vida del maestro. Los edifican en su formación escolar, en las demandas educativas, en sus vivencias diarias y de las prácticas cotidianas que desarrollan en el ejercicio de la profesión.

En el contexto anglosajón el concepto saber es traducido como sinónimo de conocimiento, por tanto, saber es conocer. Uno de los grandes exponentes que hace alusión al término es Lee S. Shulman, con su propuesta de conocimiento básico del profesor, "esto es, un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo" (Shulman, 2011, p.5). El autor admite la existencia de por lo menos 4 fuentes principales de ese conocimiento, estos son:

> 1) Formación académica en la disciplina a enseñar; 2) Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado […]; 3) La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) La sabiduría que otorga la práctica misma. (Shulman, 2011, p.11)

De acuerdo con el autor, la última fuente es la menos codificada. Para él "los profesores simplemente poseen un extenso bagaje de conocimientos que nunca han intentado siquiera sistematizar" (p.16). De ahí la importancia de compilar, analizar y empezar a codificar dichos saberes, pues emergen de la experiencia diaria y forman parte del trabajo de los educadores. Desde una postura filosófica, Charabati (2017) diferencia entre saber y conocimiento; conceptualiza al conocimiento como "un acto predominantemente cognitivo y consciente en el que se aprehenden las causas, cualidades, estructuras, propiedades y relaciones de un objeto externo al sujeto" (p.1) y al saber, no solo cómo una relación interna entre el individuo y el objeto, sino una conexión que va más allá, es fundamentalmente correspondencia entre el ser, su conocimiento y una realidad dada. Supone un dialogo entre teoría y práctica, comprendida como una acción que exige a la persona, reflexión, afectividad, metas conscientes y compromiso con el colectivo. En esta distinción, saber incluye al conocimiento,

pero conlleva a la confrontación con otros sujetos y a la apropiación de la realidad. La autora explicita la utilización del plural, saberes, porque da cuenta de los múltiples elementos, acciones y experiencias que convergen en la apropiación.

Esta investigación se inscribe en la perspectiva del saber situado, cargado de historicidad y trascendencia. Características coincidentes con la investigadora Ruth Mercado Maldonado que en el contexto mexicano ha estudiado los saberes docentes y los describe como "pluriculturales, históricos y socialmente construidos" (Mercado, 2002, p.14).

A diferencia de Tardif y Shulman, Mercado reconoce el carácter histórico de los saberes docentes, porque son compartidos no solo en el presente sino a través del tiempo. Aunque para Tardif, los saberes de la experiencia son individuales y también colectivos porque se comparten en la vida diaria de la escuela. Para él, el docente pocas veces actúa solo, está en interacción constante con otras personas en un ambiente en el que el elemento humano es determinante y dominante.

El punto de mayor convergencia entre los tres autores es considerar que una de las fuentes de adquisición de los saberes emana de la experiencia, en tiempos y espacios distintos. Cotidianamente en cada escuela, en el traslado de una a otra, con un nuevo grupo, en cada espacio de interacción etc. los maestros construyen aprendizajes que necesitan para ejercer su labor. Es a partir de los saberes experienciales que los maestros comprenden, explican y dirigen su oficio y su práctica diaria en todas sus dimensiones.

En relación con lo anterior, se considera al profesional de enseñanza como un poseedor y productor de saberes, que edifica y moldea en el día a día, con relación a sus estudiantes y su lugar de acción. Por consiguiente, los saberes son construcciones teóricas y metodológicas que los maestros han elaborado en el transcurso de su vida y desarrollo profesional y les permite tomar decisiones para obrar en su ámbito de trabajo. Se coincide de esta manera con el planteamiento de Mercado (2002) al manifestar que "los maestros se apropian de saberes que necesitan para la enseñanza y en esta apropiación crean y relaboran saberes provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales" (p.36). Bajo esta concepción en el escrito interesa rescatar los aportes de Mercado (2002) quien reconoce en los saberes docentes construcciones sociales que se edifican en contextos situacionalmente definidos. Así lo que

ocurre en el salón de clase entre el maestro y los estudiantes cobra interés por estar inscrito en un espacio de interacción concreto.

Dimensión colectiva de la enseñanza

Desde la perspectiva de Mercado (2002) se entiende la dimensión colectiva como el trabajo compartido y realizado por el maestro con los niños. En dicha tarea la enseñanza y el aprendizaje se da entre ambos sujetos, de modo que los acuerdos y negociaciones suponen una construcción conjunta. En tales acciones el educador pone en juego saberes con los que promueve oportunidades de trabajo para todos, que le permite interesar e involucrar a los niños en las diferentes tareas y actividades que propone, así el trabajo académico deja de ser una imposición y se convierte en una tarea compartida por todos.

Por consiguiente, en el estudio son relevantes los saberes docentes que comparten estas características porque la tarea de enseñar comprende saberes que hacen de ella una labor conjunta. Aquí interesa analizar cómo la clase es producto de un trabajo colaborativo entre los sujetos presentes en el aula. Para Herrero y Álvarez (2000):

> Construir colectivamente es un proceso que refiere a estilos de aprendizaje y de enseñanza, que comparte con cualquier acto educativo la búsqueda de la comprensión colectiva de un tema, por medio del trabajo y la actividad compartida en la que se incluyen los diferentes puntos de vista. (p.7)

Entonces, desde esta dimensión la labor del maestro también busca situaciones de participación conjunta. Si bien, la construcción colectiva está influenciada por elementos como el tamaño del grupo, las características de los estudiantes o la edad de los niños, "la tarea de enseñanza debe ser intencionada, estructurada y con propósitos" (p.8).

Desde la dimensión colectiva de la enseñanza interesa entonces indagar con datos empíricos saberes referidos a: *¿cómo la maestra involucra a los niños en el trabajo grupal?, ¿cómo recapitula contenidos en beneficio de la clase? y ¿cómo organiza el trabajo para el grupo?,* indagar aquellos saberes permite comprender la acción docente más allá de las prescripciones que son ampliamente documentadas y aportan a la discusión en la materia, específicamente en el campo de las investigaciones educativas en México, ya que desde la década de los años

1980 ha existido un interés por conocer qué ocurre en los salones de clases cuando se enseña ciencias naturales. (Candela et al., 2012 p.33)

El lugar de exploración y los participantes.

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria general ubicada en el municipio Santa Isabel Tetlatlahuca, zona rural del estado de Tlaxcala-México. Se abordó desde un enfoque etnográfico. La etnografía al ser una "teoría de la descripción" (Rockwell, 1980, p. 2), permite colectar datos y describirlos desde la dinámica de los participantes, para analizar y comprender sus maneras de actuar, de pensar, de sentir, incluso de ser. Optar por ella faculta entre otros aspectos:

> Participar, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (Álvarez, 2008, p.2)

De acuerdo con Serra (2004), definir el espacio de acción es uno de los requisitos de una buena etnografía pues "en él se produce un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno" (p.167). Para el caso exploratorio, el trabajo de campo consistió en observar, videograbar y tomar registro de clases de ciencias naturales en primer grado de secundaria, durante los meses, noviembre del año 2021 a marzo del año 2022.

La educadora participante es normalista, licenciada en educación secundaria con especialidad en biología. En el momento de la investigación contaba con 37 años de edad y 8 trabajando en la escuela. Inició allí en el grado tercero orientando química. Durante la indagación impartía clases de biología en primero. Ha tenido la oportunidad de trabajar con otros niños de nivel primaria en el estado de Puebla-México. Actualmente lo hace, por lo que se desplaza entre los dos espacios a ejercer la profesión.

Los estudiantes que atendía terminaron la educación primaria, atravesada por un periodo pandémico debido al SARS-Cov-2. El grupo se conformaba por 24 estudiantes, 10 mujeres y 14 hombres, tenían entre 10 y 12 años. Edad de afiliación para alumnos de primer nivel en escuelas secundaria generales del sistema educativo mexicano.

Análisis e interpretación de datos.

Para el análisis de los saberes de la educadora se retoma el tema, *las aportaciones de Darwin: adaptación y selección natural*. La información recopilada se transcribe, por tanto, los fragmentos que se analizan son tomados de las transcripciones y de los diálogos sostenidos con la educadora. En concordancia con lo anterior a continuación se conceptualizan tres saberes que la maestra vinculó a su práctica: *(1) saber involucrar a los niños en el trabajo grupal; (2) saber recapitular contenidos en beneficio de la clase; y (3) saber organizar el trabajo para el grupo*. Cada uno se acompaña del fragmento interactivo que posibilita visibilizarlos.

Saber involucrar a los niños en el trabajo grupal

Implicar a los aprendices demanda que las tareas propuesta por el maestro conlleven a los estudiantes a participar en lo que se propone. Si bien es el educador quien prevé, crea y formula el trabajo a desarrollar en el aula, únicamente con la disposición interesada de los aprendices, podrá llevarlas a cabalidad, puesto que los niños no necesariamente se interesan en las actividades que les presenta, él tiene que lograr su interés y cooperación. Desde el punto de vista de Villalobos (2003) esto es importante porque algunas actividades son útiles para ganar la atención, otras para comunicar información y unas más para motivar la participación de los estudiantes. La clase de actividades que se desarrollen, determinan en buena medida el tipo de interacción que los niños sostienen con el tema, el trabajo, sus compañeros y el maestro. Las estrategias para involucrarlos deberán ajustarse a su nivel de desarrollo cognitivo, a sus edades y al contenido.

En el siguiente fragmento de clase que ha sido resumido, se percibe como la maestra propicia la participación e incide para que los niños se involucren en el trabajo grupal. Así, después de saludar procede de la siguiente manera:

> ***Maestra:*** *a ver, vamos a ir pasando lista, pero van a decir una palabra sin que se repita de lo que vimos el día de ayer y la clase del día viernes.*
>
> ***Todos los estudiantes****: ¡Ay noooo!*
>
> ***Maestra:*** *a ver. Joel.*
>
> ***Joel****: Darwin*

Maestra: *Darwin, muy bien.*

Jacobo*: Falte yo profe. Vimos un mapa… jaja [el estudiante y sus compañeros se ríen]*

Maestra*: Pero ¿qué pudimos identificar en el mapa?* [*En este momento todos quieren participar, levantan la mano y dicen: maestra yo, yo, yo*] *Jacobo*

Jacobo*: Islas, rutas, costas.*

Maestra*: Islas, rutas y costas.*

Terminado el llamado a lista la maestra formula preguntas de manera indistinta. Sin mencionar a un estudiante en particular.

Maestra: *¿Qué decía Darwin acerca de la evolución?*

Ana: *profe que cada determinado tiempo de una especie, se transformaba una nueva*

Maestra: *una nueva, muy bien. Un ejemplo claro, si nos vamos a aspectos generales ¿cómo han evolucionado los televisores? bueno, de pronto no los han visto en sus casas porque son planas ¿no?, pero si van a casa de sus abuelitos hay televisores como de cajones ¿no? y entonces eso ya evoluciono.*

Osman*: si, en la casa de mi abuelo hay una*

Maestra*: ¿qué otro aspecto podríamos ver que evolucionó?*

Alain*: maestra podría ser ¿la forma de vida?*

Maestra*: ¿por qué la forma de vida?*

Eh: *porque antes, por ejemplo, podíamos salir y ahora ya no por la pandemia.*

Los estudiantes siguen evocando ejemplos de lo que para ellos significa evolución, la maestra por su parte amplía las intervenciones, en algunos casos corrige, en otros, reformula y así continúa hasta reconstruir la clase vista con anterioridad.

Es un reto para el maestro propiciar la participación de los niños e involucrarlos en las diferentes actividades que se realizan, dado que en muchas ocasiones pueden ser rechazadas por el aprendiz, ellos pueden negarse a realizar determinada tarea (Mercado, 2002 p.111). La forma como la maestra orienta el llamado a lista propicia que los estudiantes se involucren y reclamen espacio para participar. Expresiones como: "f*alte yo profe"* es muestra de querer ser partícipe de lo que se está desarrollando. Aunque se conoce que el primer momento refiere

a un llamado a lista y la expresión puede aludir a que el niño falta por ser mencionado, también puede interpretarse como una acción en la que desea intervenir.

El estudiante podría haber guardado silencio y no participar, al contrario, alza su voz y da cuenta que él está ahí y por tanto tiene algo que aportar. Al respecto, Mercado (2002) menciona "los maestros crean posibilidades de interesar a los niños en las diferentes tareas en búsqueda de una construcción colectiva, donde los niños se involucran paulatinamente" (p.152). Al principio los aprendices se atemorizaron manifestando la expresión: *¡ay nooo!* al escuchar la instrucción de la maestra, pero en el transcurso de la interacción se conoce que voluntariamente acceden participar, al punto que levantan la mano aun habiendo intervenido, o se anticipan responder cuando no es su turno. Se rompe de alguna manera el temor generado inicialmente. Acciones como estas permiten percibir como se involucraron los niños con la dinámica de la clase. La propuesta que en un principio generó angustia y temor terminó siendo aceptada por los niños, al punto que levantan la mano y dicen: *"yo, yo, yo"*. "Que los alumnos emprendan el trabajo que el maestro les asigna, no es algo dado, es algo construido con los niños" (Mercado, 2002, p. 110). Probablemente el vínculo que la maestra ha logrado con los aprendices le facilitó involucrarlos en la actividad. Cuando se le preguntó en una entrevista ¿cómo es su relación con los estudiantes? ella refiere: "yo siempre les dije que yo quiero ser su amiga, porque tengo mejores resultados que si yo llego e impongo mi autoridad, y yo lo veo con los niños". (G. Bonilla comunicación personal, 9 noviembre 2021).

A pesar de ser un ejercicio propuesto por la educadora, la forma como lo hizo posibilitó involucrarlos, en el sentido que no se conformaron con mencionar una palabra al escuchar su nombre, sino que hubo disposición para aportar más. En las clases observadas y está en particular fueron muy frecuentes las participaciones de los estudiantes. Se le preguntó a la maestra sobre esta característica de su grupo y explica:

> Cuando recibí a los niños, al principio no eran así, eran muy cayados, ahora participan y participan. Ellos tuvieron un quinto inconcluso por lo de la pandemia, todo el sexto fue en línea. Entonces cuando llegaron no hablaban, ahora participan más. (G. Bonilla, comunicación personal, 9 noviembre de 2021).

Por otro lado, el hecho que los niños respondieran preguntas sin asignación específica, hace notar cómo el ejercicio inicial les permitió seguir vinculados con un momento de diálogo, en

el que trajeron a colación ejemplos de la vida cotidiana, que desde su punto de vista guarda relación con el asunto sobre el cual se conversa. Esto demuestra como en la clase intervienen conocimientos externos que los aprendices vinculan con el contenido escolar, es decir, "los alumnos traen consigo al aula conocimiento cotidiano que utilizan para explicar algunos fenómenos naturales de la manera como ellos los entienden" (Mazzitelli & Aparicio, 2010). Se hace referencia al término cotidiano como aquel elaborado en la vida diaria, de ahí que, el hecho que uno de los estudiantes mencionara la pandemia como un ejemplo de evolución, es un conocimiento que referenció de su vivencia con el fenómeno.

En la interacción se percibe además las expresiones: *"pudimos"* y *"vamos",* utilizadas por la educadora, aquellas refieren a situaciones compartidas por ella y su grupo, según Mercer (1997) son palabras utilizadas por los maestros para evocar sucesos pasados considerados relevante en el presente, además de significar que tanto maestro como estudiantes tienen una experiencia en común en la que han ganado un conocimiento conjunto que será usado en una situación posterior. De modo que con tales expresiones la maestra comparte a sus niños un aprendizaje que han construido juntos, esto demuestra una acción colectiva.

Saber recapitular contenidos en beneficio de la clase

Hacer recapitulación es una característica muy distintiva en los maestros al momento de iniciar una clase. Mercer (1997) señala "los profesores a menudo recapitulan en beneficio de la clase lo que se ha hecho en la lección y en lecciones anteriores" (p.11). Esto es importante para monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Algunos autores como Hernández (2004) declaran que las recapitulaciones:

> Son breves resúmenes de lo que se ha dicho o hecho y que se considera valioso de ser aprendido, y son ampliamente reconocidas como recursos discursivos que ayudan y orientan a los alumnos porque proveen contexto y aclaran lo esencial de lo ya compartido (p. 116)

Al hacer esto el maestro se apropia de ciertas habilidades que le permiten aceptar, rechazar o ignorar las intervenciones de los estudiantes en beneficio de la reconstrucción. Los rechazos deben ser muy cuidadosos e ir acompañadas de argumentos, como explica el autor, que den

cuenta del por qué las participaciones no se consideran apropiadas, dado que en los diálogos pueden ofrecer respuestas erróneas, equivocadas o inadecuadas.

Dentro de las tácticas que utilizan los maestros para hacer retroalimentación y reconstruir experiencias compartidas en clase, se destacan estrategias de c*onfirmaciones*, útiles para integrar las intervenciones de los estudiantes en el diálogo y responder a lo que dicen. *Repeticiones,* importantes para reafirmar lo que han dicho y por tanto sus argumentos se admiten como verdaderos. *Reformulaciones,* para reacomodar lo expresado por el aprendiz y ofrecer una visión más ordenada y amplia del argumento intentando obtener lo significativo de la intervención, y de *Elaboraciones,* eficaces para profundizar en la participación del alumno, al punto que si es confusa pueda reelaborarse de manera clara para el grupo.

En las recapitulaciones también son necesarias la formulación de preguntas dado que "son parte esencial del proceso enseñanza y aprendizaje" (Villalobos, 2003 p. 174). Son clave para que los estudiantes intervengan en los diálogos discursivos, ellas deben activar y probar el pensamiento y motivar otras discusiones Lo más importante es reconocer que todas estas estrategias sirven para orientar al alumno respecto a qué debe ser recuperado en el aprendizaje como actividad construida (Hernández, 2004).

En la interacción anterior la recapitulación constituye otro elemento de análisis importante. A medida que avanza el diálogo, se percibe como la educadora progresa en la reconstrucción de la clase con las intervenciones de los estudiantes. En ella hace comentarios evaluativos de *confirmación:* "*Darwin, muy bien"* y de *repetición: "islas, rutas y costas",* indicando que acepta las respuestas de los niños y por tanto las admite como verdaderas. Ambas declaraciones son útiles para anexar las participaciones de los aprendices en la actividad discursiva. Para Hernández (2004) son maneras de "destacar que lo dicho por el alumno, desde el punto de vista del docente, queda legitimado y se considera correcto" (p. 113).

La estrategia implementada por la maestra fue útil para recapitular y guiar a los estudiantes con sus intervenciones, voluntarias o involuntarias a la reconstrucción del contenido objeto de discusión en la clase. La peculiaridad en ella es la manera como lo hace, mediante el llamado a lista y formulación de preguntas. Es un tipo de recapitulación reconstructiva como sostiene el autor, en el sentido que se basa en lo que han trabajado en sesiones anteriores para recuperar lo aprendido, se trató de una reinterpretación conjunta y compartida por todos.

Por otra parte, en el dialogo uno de los estudiantes expresa: "*vimos un mapa…jaja*" y aunque él y sus compañeros se ríen, pensando que la respuesta está fuera de contexto la maestra la valora, no la descalifica y la utiliza para profundizar y seguir obteniendo respuestas de los estudiantes, por eso vuelve sobre lo dicho por el estudiante y pregunta: *pero ¿qué pudimos identificar en el mapa?* cuestionamiento que responde con asertividad: *Islas, rutas, costas*. Este hecho demuestra en ella saberes relacionados a la aceptación de las intervenciones de los estudiantes, en el sentido que integra lo dicho por el aprendiz reacomodando la participación para que el conjunto de la clase reconozca la importancia del argumento. Es una táctica de r*eformulación* que usó para conseguir respuestas más profundas de sus aprendices, pero también le permitió crear un ambiente de confianza y aprobación que hizo posible obtener más contribuciones de los niños.

Saber organizar el trabajo para el grupo

Se supone que el "buen profesor" debe saber organizar la clase, sin embargo, en pocos momentos se le comenta cual es la clave para que sus alumnos trabajen sin conflicto, cuales son en términos prácticos las estrategias para lograr sus disposiciones y conseguir el desarrollo de las actividades en el aula (Esteve, 1998). Frente a esto los maestros desarrollan ciertas técnicas que les permiten negociar las formas de trabajo hasta conseguir que el grupo funcione y conquistar la atención de los alumnos. La organización de la clase debe contribuir en buena manera a la apropiación de aprendizajes por parte de los estudiantes. Viale (2011) sugiere entre otros elementos los siguientes: 1. Hacer revisión de lecciones anteriores, 2. Presentar y estructurar las tareas con instrucciones claras, 3. Guiar a los estudiantes en su solución, porque inicialmente pueden tener confusiones, 4. Promover la retroalimentación con los alumnos, 5. Al cerrar los temas, resumir los conceptos desarrollados. El autor afirma que "una actividad planificada tiene mayor posibilidad de éxito que una clase centrada en el docente" (p.8).

Según lo anterior, en otro momento de la clase la maestra organiza el trabajo para el grupo, de modo que incide en la participación conjunta, para ello solicita a los niños lo siguiente:

***Maestra**: sacamos el libro de texto por favor, página 50, Rosa empieza a leer.*

***Rosa**: en el siglo XVIII, cuando los exploradores europeos viajaron a África, Asia y América, generalmente llevaban en sus barcos a personas estudiosas de los seres vivos a los que se les llamaba naturalista.*

***Maestra**: hasta ahí. Lupita ¿a quiénes se les llamaba naturalista?*

***Lupita**: a personas que estudiaban a los seres vivos*

***Maestra**: muy bien, a personas que estudian a los seres vivos. Sigue leyendo Wilson por favor.*

La actividad continúa en esta misma dinámica, leyendo, haciendo pausas y preguntando a cada estudiante. Finalizado el ejercicio, pide al grupo sacar sus libretas y 3 imágenes que había solicitado la sesión anterior, *(correspondían a las figuras de Darwin, Wallace y Lamarck, personajes que abordó la lectura)*. Algunos estudiantes manifiestan no haberlas traído, en ese momento la maestra se dirige por cada fila, revisa y registra a quienes no cumplieron el compromiso, seguidamente les propone sacar fotocopia del material. Mientras todos lo adquieren realiza en el pizarrón un cuadro con tres columnas y tres filas, y solicita a los niños hacerlo en las libretas y da la siguiente instrucción:

***Maestra:** a ver, van a pegar en las casillas del lado izquierdo, cada una de las imágenes y del lado derecho van a identificar las características principales de la teoría de la evolución de Darwin. Qué digo Darwin, qué propuso Lamarck y qué dijo Wallace, lo vamos a colocar con lápiz para que aquí socialicemos la información y se corrija si existen errores y todos coloquemos la que corresponda. ¿De acuerdo? lo van hacer primero con lápiz y ya después corregimos.*

Los estudiantes acceden a hacer la actividad, mientras tanto la maestra recorre cada una de las filas revisando el trabajo. El tiempo se agota y les propone terminar en casa.

En la descripción la educadora realizó dos actividades con el grupo, lectura del libro de texto y asignación de tarea. En el primer suceso formuló preguntas a cada estudiante a medida que avanzaba la lectura, reconstruyendo interpretaciones de las respuestas compartidas. En el segundo, propone un trabajo individual, pero que transciende hacia lo grupal. En esos momentos el trabajo se da en las dos dimensiones, pero otorga mayor importancia a la acción colectiva. Se aprecia en la forma como guía la lectura del texto, preguntando a cada uno, pero socializando para todos y en la instrucción que ofrece en la actividad final: "*lo vamos a*

colocar con lápiz para que aquí socialicemos la información y se corrija si existen errores y todos coloquemos la que corresponda".

Hacer lectura secuencial, pausar y formular preguntas, permite visualizar lo que sabe acerca de cómo trabajar con el grupo pues establece condiciones para que todos se ocupen en una misma tarea. En México leer secuencialmente el libro de texto ha sido una situación documentada por varios investigadores (Martínez, 2018; Weiss et al., 2019; Quiroz, 2001) como una práctica común en muchos maestros, sin embargo, no se apreció como una actividad frecuente en la educadora, en los 4 meses de observación solo la realizó una vez.

En el libro estaba planteada otro tipo de tareas para los niños, *(responder 4 preguntas de manera individual respecto a la lectura*), la educadora cambia la propuesta (*elaboración de un cuadro*) e introduce otros elementos (*imágenes*). Decidió por un trabajo colaborativo en el que privilegia la actividad grupal para conseguir una comprensión conjunta y compartida del aprendizaje. Este hecho confirma el argumento que "el docente selecciona qué elementos del texto aborda y cuáles deja al margen, así como también implementa actividades no contempladas ni sugeridas en él, complementando y enriqueciendo su contenido para hacerlo más accesible a los alumnos" (Naranjo & Candela, 2010, p.29). Sin embargo, la maestra, al tomar el texto como punto de partida está considerando su voz, pero va más allá atendiendo las necesidades de los niños y sus intenciones de enseñanza a fin de construir una propuesta más compleja que los haga participar. En una de las entrevistas expresaba:

> A mí me gustan mucho las actividades lúdicas, les traigo crucigramas para que los llenemos, ¿por qué? Porque yo creo que así los niños participan más si yo nada más me pongo a dictarles. Yo creo que tienen más impacto que lo vean con imágenes. Al inicio del ciclo escolar hice un examen diagnóstico para ver, cómo eran, visuales, auditivos o quinestésicos y un 90 % de este grupo salió que son visuales, por eso yo implemento muchas actividades con imágenes. (G. Bonilla, comunicación personal, 9 noviembre de 2021)

La decisión de cambiar la propuesta y su declaración demuestra atención a una necesidad de aprendizaje. Del ejercicio de lectura se rescatan dos objetivos: le permitió identificar interpretaciones de los estudiantes a través de la formulación de preguntas, y determinar el nivel de atención y seguimiento a la lectura. Respecto al primero dio cabida a la explicación

y argumentación en el aula y valoró las contribuciones de sus aprendices, a fin de construir de manera colaborativa los aprendizajes. En este punto conviene subrayar como señala Mercer (1997) que los profesores utilizan diversas técnicas o estrategias para guiar la construcción de conocimiento. En muchas de las conversaciones que sostienen en la clase, hay una intensión por recuperar información que necesitan que sus estudiantes expliciten. Con ello puede lograr cualquiera de los siguientes propósitos: 1) obtener conocimiento relevante de los estudiantes, 2) responder a lo que dicen y 3) describir las experiencias de clase que comparten (Mercer, 1997).

En consecuencia, plantearles preguntas posibilitó entre otros aspectos obtener información de sus aprendices y llevarlos a elaborar sus propios aprendizajes. Los cuestionamientos, buscaban escudriñar en la mente del aprendiz interpretaciones que pudieron hacer, producto del ejercicio de lectura.

Por otro lado, la intensión de la maestra al permitir que todos accedieran a las imágenes, proponer llenar un cuadro de manera unipersonal y posteriormente en conjunto, socializando las respuestas demuestra saber organizar e involucrar a los niños en el trabajo colectivo. Aunque registró en su libreta el incumplimiento, primó el hecho de que todos pudieran trabajar sobre el registro, y así hacerlos participes de la actividad propuesta para el día. Este tipo de acciones corresponde a saberes que se construyen y solo se explicitan en la práctica diaria de la enseñanza.

Se le preguntó en una de las entrevistas ¿Qué hace cuando los niños no cumplen con algún material o tarea asignada? Ella refiere:

> Cuando no traen tareas vemos la forma de solucionar, registro los que si la hacen porque para que me voy a lamentar y mejor busco soluciones. Les digo, sabes que, no la hiciste, bueno, no tienes participación en eso, pero vas a tener tu trabajo. Que es lo que hago, busco la manera para que todos tengan el material porque a veces las tareas no las traen por cuestión económica, porque si van a un internet no es 1 peso, son mínimo 5 y luego no los tienen. (G. Bonilla, comunicación personal, 9 noviembre de 2021)

Su respuesta demuestra saberes relativos al trabajo colectivo mediante actividades que se ha planeado para la enseñanza y el aprendizaje. Esto confirma que los maestros “inventan

prácticas y saberes para enseñar en circunstancias poco atendidas por la investigación, la pedagogía y la formación de maestros" (Mercado & Espinosa, 2022, p.201). Sobre este punto la maestra explica:

> A nosotros no nos enseñan a qué hacer si un niño viene triste porque le pegaron anoche, si viene con el estómago vacío porque mamá no tuvo dinero para comprar comida, eso no nos enseñan, entonces tenemos que ser empáticos, más que nada empáticos en estas situaciones. (G. Bonilla, comunicación personal, 7 de febrero de 2022)

Los diferentes actos realizados por la maestra en la clase analizada demuestran saberes que ha construido en diferentes escenarios. Las actividades realizadas en el aula fueron aceptadas por los aprendices, debido que no hubo momento, actitudes o comentarios perceptibles en el que fueran rechazadas. Como han señalado algunos autores (Mercado, 1991) los maestros pueden tener la potestad de llevar ideas para realizarlas en clase, pero los aprendices pueden tener el dominio para rehusarse a ellas. En este caso el trabajo colectivo realizado en el aula desvirtúo tal característica en el acto de enseñanza.

CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado se puede precisar que la maestra observada desarrolló un trabajo de enseñanza, orientado a la construcción conjunta de aprendizaje respecto a un contenido especifico de ciencias naturales. Con él hizo posible visualizar tres saberes docentes en su práctica con relación a un contenido de enseñanza.

En las actividades propuestas para la clase involucró, organizó, dirigió, transformó, etc. he hizo de ella una tarea compartida. Con ello hace evidente que la planificación de la enseñanza no solo se dirige al desarrollo de contenidos sino a procesos de adquisición y construcción conjunta de conocimientos en el aula.

Aunque este resultado no resulta innovador reafirma que el trabajo en clase implica un proceso de toma de decisiones en el que las características y necesidades de los estudiantes, ocupan un lugar importante. En el caso de la maestra, las actividades que estableció, los recursos que utilizó en función de los niños, le permitieron corresponder a la forma como ella ha identificado que sus estudiantes aprenden. Solicitar materiales con anterioridad hace

parte de las decisiones acerca de las actividades que desarrollará durante la clase, es un tipo de planeación preactiva en el que prepara el material con el que trabajará en un momento posterior. Estas acciones develan conocimientos que no surgen de un modo espontáneo, hacen parte de los saberes profesionales y experienciales que le ha dado la práctica misma. Luna (1994) describe cómo el conocimiento que los maestros tienen de sus alumnos, ya sea en el aspecto personal o académico, se convierte en el referente básico en la organización cotidiana de su trabajo en el aula.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la dimensión colectiva remite a un trabajo colaborativo en el que las ideas y las acciones permiten a los participantes vivir experiencias compartidas, el análisis muestra cómo el quehacer de la maestra posibilitó la vinculación de las intervenciones de los niños en la clase. En todo tiempo este elemento estuvo presente, de modo que pudieron realizar un trabajo colaborado, haciendo posible el desarrollo de habilidades tanto individuales como grupales a partir de las socializaciones y las acciones realizadas por ella y los niños, pero además permitiéndoles ser constructores de su propio aprendizaje.

Lo anterior cobra sentido en la enseñanza de las ciencias naturales donde se hace necesario que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas de argumentación, de socialización, que encuentren modos de interacción, con las que puedan elaborar su propia forma de aprender. Esto refuerza, interpretando a Sánchez et al. (2013) que la argumentación es una forma de discurso que los estudiantes deben adquirir y que los maestros deben fomentar cuando se trata de enseñar ciencias naturales, ello posibilita la construcción de conocimiento.

Referencias

Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología.* (24) /1, Artículo 10

Candela, A., Carvajal, E., Sánchez, A., y Alvarado C. (2012) La investigación en las aulas de ciencias y la formación docente. En F. Flores (coord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. (pp. 33-56). Ciudad de México. México: INEE

Caracas, B., y Ornelas, M. (2019). *La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA*. Perfiles educativos, 41(164),8-7. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087

Charabati, E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En M. Gómez y M. Corenstein (eds.), *Saberes sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 41-59). México: UNAM, Newton, Edición y tecnología educativa.

Chehaibar Náder L. (2018). Prólogo. En P, Ducoing (coord.). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú).* (n°1. Pp. 1-330). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la educación. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/12723

Cuevas Romo, A., Hernández Sampieri, R., Leal Pérez, B. E. y Mendoza Torres, C. P. (2016). *Enseñanza-aprendizaje deficiencia e investigación en educación básica en México.* Revista electrónica de investigación educativa. 18(3), 187-200.

Esteve, J. M. (1998, 4 febrero de 2003). *La aventura de ser maestro*. [ponencia]. Presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Navarra.

Flores Camacho, F. (2012) Conocimientos, concepciones y formación de los profesores. En F. Flores (coord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. (pp. 113-128). Ciudad de México. México: INEE

Gallego, L., y Bonilla X. (2012) Impacto de la investigación en la educación en ciencias. En F. Flores. (coord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. (pp. 141-156) Ciudad de México. México: INEE

García Ruiz, M., y Orozco Sánchez, L. (2008). Orientando un cambio de actitud hacia las ciencias naturales y su enseñanza en profesores de educación primaria. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 7(3)*, 539-568.

Hernández Rojas, G. (2004). Las exposiciones de los alumnos en clase: un análisis del discurso expositivo experto. *Estudios de Lingüística Aplicada, 0*(39), *107-132. https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2004.39.663*

Herrero Serment, L. y Álvarez Páramo, P. (2000). La construcción colectiva: un proceso de enseñanza y de aprendizaje. *En Renglones, revista del ITESO*, núm. (45). 6-9. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. URI: http://hdl.handle.net/11117/515

Luna Elizarrarás, M, E. (1994). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula.* [Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, sede Sur. México]. Repositorio, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Martínez Rizo, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana. *Perfiles educativos, 40*(159),162-176. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100162&lng=es&tlng=es

Mazzitelli, C. A., y Aparicio, M. (2010). El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias, 7*(3), 636-652. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92017191004

Mercado Maldonado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo. Infancia y aprendizaje, 14*(55), 59-72. https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822305

Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mercado Maldonado R., y Espinosa Tavera E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (35). 180-207. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2824

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós.

Naranjo, G., y Candela, A. (2006). Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego: los saberes docentes en acción. *Revista mexicana de investigación educativa, 11*(30), 821-845.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000300821&lng=es&tlng=es.

Quiroz Estrada R. (2001). La educación secundaria en México: ¿reforma integral? *La política, 139.* 9-18

Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Revista Dialogando, 29.*

Sánchez Mejía, L., González Abril, J., y Garcia Martínez, Á. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 9*(1), 11-28. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129372002

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación. 334.*165-176.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9* (2), 1-30

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea

Viale Tudela H. (2011). Organización de la clase: ¿preparo mi clase para enseñar o para que el alumno aprenda? *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, *5*(1), 1-32.

Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, *7*(22), 170-176. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602206

Weiss, E., Block Sevilla, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 349-374 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200349&lng=es&tlng=es.

Acerca de la autora

Marlen Olivia Angulo García, licenciada en ciencias naturales educación ambiental y Magíster en enseñanza de las ciencias exactas y naturales. Actualmente cursa sexto semestre de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala-México. Ha sido maestra de educación básica y media por 10 años, en instituciones públicas y privadas de Colombia en contextos rurales y urbanos, adicionalmente ha estado vinculada con la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca (CVC) en la planeación y ejecución de proyectos ambientales escolares y comunitarios en comunidades rurales en zonas apartadas de Colombia, país de origen.

Dilemas y desafíos metodológicos de una investigación doctoral en tiempos de pandemia[1]

Methodologycal dilemmas and challenges in a phd research during pandemic times

Olivia Daza Padrón[2]

Resumen: Los dilemas y desafíos metodológicos enfrentados en el trabajo de campo de una investigación doctoral durante la contingencia sanitaria por la pandemia del virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad covid-19, son el objeto de reflexión en este artículo. Se presenta una sistematización del proceso para construir rutas de acción ante tales desafíos. Los resultados de las decisiones asumidas y ajustes emergentes al plan original de investigación, dieron pauta a una recolección de datos mixta: virtual y presencial.

Palabras clave: contingencia; dilemas; desafíos; trabajo de campo; toma de decisiones metodológicas.

Abstract: The dilemmas and methodological challenges faced in the fieldwork of a doctoral research during the health contingency due to the pandemic of the SARS-CoV-2 virus that causes the covid-19 disease, are the object of reflection in this article. This document presents a description of the systematization process for building action routes to such challenges. The results of the decisions made and emerging adjustments to the original research plan, lead to a mixed data collection: virtual and face-to-face.

Keywords: contingency; dilemmas; challenges; fieldwork; methodologycal decision making.

Recepción: 17 de febrero 2023
Aceptación: 29 de abril 2023
Forma de citar: Daza, O. (2023). Dilemas y desafíos metodológicos de una investigación doctoral en tiempos de pandemia. Voces de la educación 8 (16), pp 27-57.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Este artículo se ha desarrollado en el marco de la investigación para obtener el grado de Doctora en Educación y Comunicación Social por la Universidad de Málaga, España, bajo convenio con la Secretaría de Educación de Veracruz, México; dirigido a profesores de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (BENV).

[2] Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", email: olica72@hotmail.com

Dilemas y desafíos metodológicos de una investigación doctoral en tiempos de pandemia

INTRODUCCIÓN

En este texto expongo los dilemas y desafíos metodológicos enfrentados en la realización de una investigación doctoral en curso que tiene por objeto de estudio las prácticas pedagógicas de formadores de docentes con respecto a la atención a la diversidad en una escuela normal del estado de Veracruz, México.

La etapa de trabajo de campo se desarrolló en el contexto de la pandemia ocasionada por el brote del virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad covid-19, hecho disruptivo en todos los ámbitos del quehacer humano que provocó una sucesión de desajustes en los entornos educativos, en las tareas docentes y de investigación. En este artículo describo y reflexiono acerca de las diferentes decisiones metodológicas emergentes en el curso de la investigación, tanto las que detonó la contingencia, como las que inevitablemente suceden en todo proyecto investigativo.

Cabe señalar que el contexto de incertidumbre derivado de la pandemia suscitó un campo de tensión en el abordaje metodológico de este estudio, que se evidenció en tres aspectos principalmente: a) la incorporación de herramientas digitales para la recolección y procesamiento de datos, b) los dilemas de la investigadora al formar parte del universo de estudio, y c) las múltiples decisiones emergentes en el proceso de recolección de datos. En este sentido algunas interrogantes que motivaron la escritura del presente texto fueron las siguientes:

¿Qué implicaciones tuvo la irrupción de la pandemia de covid-19 en el desarrollo metodológico de la investigación doctoral?, ¿De qué forma se vio afectado el trabajo de campo durante las etapas de contingencia implementadas en la institución de donde se recuperó el referente empírico?, ¿De qué manera se ajustaron las estrategias metodológicas iniciales?, ¿Qué ventajas y desventajas tuvieron las estrategias de recolección implementadas para reconocer las prácticas pedagógicas de formadores de docentes?, ¿Qué criterios orientaron la toma de decisiones emergentes?, ¿Qué retos emergieron para la investigadora al formar parte del mismo universo de estudio?

En relación con estas interrogantes, los supuestos teóricos que sirvieron de guía para la sistematización de la experiencia que se presenta fueron los siguientes:

- Que en un contexto de pandemia, donde la realidad educativa presentaba signos de inestabilidad y ajustes constantes, la investigación *in situ* tendría que ajustarse a las condiciones y medidas implementadas en la institución seleccionada para evitar la propagación del contagio.
- Que las estrategias y herramientas para investigar las prácticas pedagógicas tendrían que adaptarse y mediarse por recursos tecnológicos, en función de las políticas y rutas emergentes ante la contingencia sanitaria: confinamiento, clases en modalidad virtual, retorno gradual a la presencialidad, nueva normalidad.
- Que la experiencia de trabajo de campo bajo tales condiciones provocaría el surgimiento de dilemas y desafíos metodológicos para la investigación doctoral, que demandarían nuevas habilidades y actitudes en la formación como investigadora educativa.

La argumentación del presente artículo la construyo desde un ejercicio crítico sobre la aplicación de la metodología de investigación cualitativa-interpretativa en relación con los dilemas enfrentados y la toma de decisiones requerida. El artículo se estructura en 7 apartados, en el primero, presento de manera sucinta como antecedentes, el problema de investigación de la tesis doctoral, sus preguntas y objetivos. En el segundo, abordo la contingencia sanitaria como contexto de la investigación, el tercero describe las implicaciones de la contingencia en la escuela seleccionada y sus efectos en el diseño de investigación y el trabajo de campo. En el cuarto y quinto, describo los principales dilemas y su resolución, asimismo explicito los procedimientos que requirió la toma de decisiones metodológicas. En el sexto construyo un relato reflexivo en torno a los dilemas que emergieron en la investigación con colegas. El último apartado comprende las conclusiones de esta sistematización, en relación con las interrogantes que motivaron su redacción.

Antecedentes. El problema de la investigación doctoral.

En el marco de los estudios del Doctorado en Educación y Comunicación Social, de la Universidad de Málaga (en adelante UMA), realizo una investigación que sitúa su

problema de interés en el ámbito de la formación inicial de docentes de educación básica en Escuelas Normales[3]. Hace foco en las prácticas pedagógicas de docentes formadores frente a la diversidad existente en los grupos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar[4] (LEP en lo sucesivo) de una escuela normal del estado de Veracruz. El punto de partida fue mirar el escenario grupal donde transcurren las interacciones pedagógicas que acompañan la formación, como un espacio donde se conjugan una amplia gama de características socioculturales y psicopedagógicas de las y los estudiantes[5], mismas que imprimen un sello de diversidad a cada aula de clases.

El origen de este interés se sitúa en mi experiencia como profesora normalista de la LEP por más de 15 años, que me ha permitido advertir a la diversidad como un rasgo constante y dinámico en los grupos, con características específicas de un aula a otra y de una generación a otra. En este programa predomina una matrícula femenina sin embargo, los grupos de estudiantes tienen una composición heterogénea que conjuga distintos rasgos socioculturales y personales de sus integrantes. Entre los cuales pueden mencionarse: diferentes tipos de bachillerato cursados, otros estudios profesionales concluidos o truncos, la procedencia de diferentes contextos culturales y regiones geográficas, los roles sociales, cuestiones de género y variación de edades. A estos rasgos se suman las habilidades académicas, talentos, condiciones de vida y salud, acceso a medios tecnológicos, entre otros.

El estudio doctoral partió de 3 supuestos iniciales: a) La diversidad puede ser un recurso formativo para el desarrollo de las competencias profesionales de las futuras educadoras quienes, en su práctica también requieren reconocer la diversidad presente en los niños preescolares; b) La diversidad en los grupos de la LEP, es escasamente recuperada en términos didácticos por los docentes; y c) Los docentes formadores enfrentan retos pedagógicos específicos al tratar de incluir las diferencias de las estudiantes, sus intereses y

[3] En México las Escuelas Normales son instituciones de educación superior que imparten programas de licenciatura para la formación de profesores de educación básica de tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Algunas ofrecen programas de educación especial, educación inclusiva y educación física.

[4] La Licenciatura en Educación Preescolar es un programa que tiene el propósito de brindar las bases teóricas, pedagógicas y disciplinares para la formación de docentes que serán responsables de otorgar un servicio educativo a infantes de 4 a 6 años.

[5] Esta carrera cuenta con una matrícula conformada en su mayoría por mujeres. La convocatoria también admite a hombres quienes ocasionalmente ingresan a esta licenciatura. Por lo tanto, en este texto usaré el sustantivo femenino, tomando en cuenta un criterio de presencia efectiva en las aulas, sin desestimación a los estudiantes varones.

condiciones particulares en su práctica docente. Como se mencionará más adelante, los avances en el trabajo de recolección y procesamiento han permitido ganar claridad en estas ideas iniciales.

La investigación doctoral en proceso tiene como objetivo central comprender cómo son las prácticas pedagógicas de los docentes de la LEP con respecto a la diversidad en las aulas, entendida como un contexto formativo para desarrollar las competencias profesionales de las futuras educadoras, entre las que se encuentran aquellas que les proveen de herramientas teóricas y metodológicas para reconocer la diversidad y generar una intervención docente en congruencia.

Los objetivos particulares buscan explorar cuáles son los marcos de referencia que han construido los docentes formadores para la atención a la diversidad, así como los saberes teóricos y experienciales sobre la diversidad presentes en sus grupos. De igual modo interesa identificar las características de las prácticas pedagógicas que atienden a la diversidad en el aula normalista, la manera cómo la diversidad del aula afecta a las interacciones pedagógicas; así como identificar las implicaciones y estrategias docentes derivadas del contexto de educación a distancia para atender la diversidad.

La contingencia

La investigación doctoral,[6] se inició en septiembre de 2019 unos meses antes del surgimiento de la pandemia de covid-19. Nadie hubiera imaginado que a fines de ese año, ocurriría un evento de efectos lamentables para el bienestar de la humanidad, independientemente donde se encontraran los grupos humanos, la fuerza de propagación del virus alcanzó de manera sorpresiva a todos los rincones del orbe.

Esta contingencia tuvo un efecto devastador en todos los ámbitos de la vida cotidiana, subvirtió el funcionamiento largamente sedimentado de todas las instituciones y niveles de la vida social y sacudió nuestro alcance racional sobre lo que ocurría (González, 2022). Los gobiernos de los Estados Nacionales implementaron distintas medidas para resguardar a la población en sus hogares, con lo cual se instaló el trabajo en casa o *homeoffice*. A marchas forzadas, el personal científico logró crear vacunas que fueron autorizadas para uso

[6] Este programa se ha cursado a distancia desde su inicio, el eje de formación lo constituye la tesis de investigación doctoral. https://www.uma.es/doctorado-educom/info/72762/informacion-general/.

emergente, a fin de proteger a la humanidad y recuperar en la medida de lo posible, la estabilidad y el retorno a la vida cotidiana. Después de 3 años desde la aparición del virus en Wu Han, China, hemos aprendido a convivir con él, ya sin los efectos catastróficos que causó en su inicio.

Como es sabido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente la pandemia por covid-19, el 11 marzo de 2020. En México la Secretaría de Educación Pública, ordenó como medidas preventivas un periodo de suspensión de clases presenciales en todo el Sistema Educativo Nacional inicialmente del 23 de marzo al 17 de abril del 2020 para la contención de los contagios[7]. Sin embargo, esta suspensión se pospuso y prolongó más de lo planeado, marcando el inicio de la docencia en la virtualidad para gran parte del sistema educativo[8] que obligó a docentes y estudiantes a instruirse de manera improvisada, en un sinfín de recursos y plataformas tecnológicas para dar continuidad a la enseñanza y aprendizaje.

En este contexto se sitúa el desarrollo de mi investigación doctoral, los variados efectos de la pandemia en los sistema escolares, me llevaron a asumir una mirada compleja y paciente ante la infinidad de cambios que se sucedieron en la dinámica de las instituciones y en la vida de sus agentes.

Dado que el trabajo de campo se había proyectado entre diciembre del 2020 y mayo de 2021 y que este plazo coincidió con distintas etapas del confinamiento por la contingencia de salud, el escenario y el calendario previstos para la recuperación del referente empírico se modificaron sustancialmente, a fin de observar las medidas de distanciamiento social requeridas por las autoridades sanitarias y educativas. En los siguientes apartados se describe con mayor detalle la experiencia desarrollada.

---

[7] (DOF: 16/03/2020) ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

[8] Como en gran parte del mundo, la virtualidad no pudo generalizarse a todos los espacios escolares; sólo aquéllos que tuvieron los medios y/o recursos suficientes la implementaron.

El diseño de investigación y el trabajo de campo durante la contingencia

Hernández y otros (2007), refieren que "El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea." (p. 120). En este mismo sentido Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) señalan que "El diseño describe con detalle qué se debe hacer y cómo realizarlo, plasma las actividades, incluye los grupos de sujetos, las variables implicadas." (p. 54).

Con base en lo anterior, en el proyecto original de la investigación presentado para la matriculación al doctorado (Cfr. Daza 2019), propuse una metodología de corte cualitativo-interpretativo a través de un diseño de estudio de caso (Rodríguez, Gil y García, 1999) concebido para su ejecución de forma presencial, como habitualmente sucedía. Las técnicas de recolección de datos propuestas fueron la encuesta de corte transversal, la observación no participante y la elaboración de relatos de trayectorias docentes.

Los sujetos participantes serían una muestra de 20 docentes de la licenciatura en educación preescolar de dos escuelas normales del estado de Veracruz, una de carácter público y otra particular, preferentemente del trayecto de práctica profesional[9]. Con base en la encuesta se integraría una submuestra por conveniencia para observaciones directas en aula, la participación sería voluntaria mediante invitación abierta a los docentes.

Posteriormente, consideré la posibilidad de realizar la investigación en dos instituciones de sostenimiento público de diferente región geográfica del estado de Veracruz, una en la capital (Xalapa) y otra en un municipio hacia el sur de la entidad (Tlacotalpan). Sin embargo, conforme avanzó la pandemia en el transcurso del año 2020 y dadas las condiciones de incertidumbre, surgieron las primeras decisiones relativas al universo de estudio. El dilema en este caso fue ¿Realizar la recolección de datos en una o dos escuelas?

Durante ese año todavía prevalecían restricciones para el desplazamiento, los traslados a otras regiones representaban un riesgo de contagio y aún no se disponía de vacunas; por otra parte no contaba con fuentes de financiamiento para la movilidad. Bajo

[9] El plan de estudios 2018, está organizado en "...cuatro trayectos formativos. Éstos son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes."
El trayecto de práctica profesional ".. tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman …Propicia la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación." http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122

este análisis, estimé que la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (BENV, en lo sucesivo) reunía las condiciones de acceso más viables, por tanto decidí realizar la recolección de la información en esta institución. Esta elección obedeció también al hecho de ser un espacio laboral en donde me he desempeñado como profesora durante más de 15 años.

Ante este ajuste la investigación se volvió menos ambiciosa, al limitar el número de instituciones y sujetos participantes, de tal forma que se rediseñó como un estudio de casos no representativo, que procuró guardar congruencia con las propuestas de investigación sobre prácticas pedagógicas (Cometta, 2001) es decir, se redujo el espectro pero se ganó en profundidad.

En este sentido Ruedas *et al* (2009) apuntan que la forma en que se adquiere el conocimiento en la metodología cualitativa desecha la pretensión de generalizar las conclusiones, prioriza la comprensión de la peculiaridad de los hechos y sujetos de interés, para lo cual el investigador se sumerge en una interrelación estrecha con la realidad que estudia como se describirá en los siguientes apartados.

Una vez resuelta la elección del escenario para la recolección de datos, continué con la fase de gestión de acceso al campo. En diciembre de 2020, la institución seleccionada había trasladado su operación tanto administrativa como pedagógica a la modalidad virtual, por tanto establecí contacto con las autoridades a través de correos electrónicos y mensajes de *Whatsapp*. Hacia mediados de ese mes, fui convocada a una reunión virtual para dar a conocer el proyecto de investigación doctoral, una vez concluido este proceso obtuve la autorización respectiva para iniciar las tareas de recolección.

El trabajo de campo tuvo que ajustarse a las diferentes condiciones organizativas que esta institución atravesó a lo largo de la contingencia, a fin de continuar con su misión de formar docentes de educación básica, las cuales he agrupado en cuatro grandes etapas:

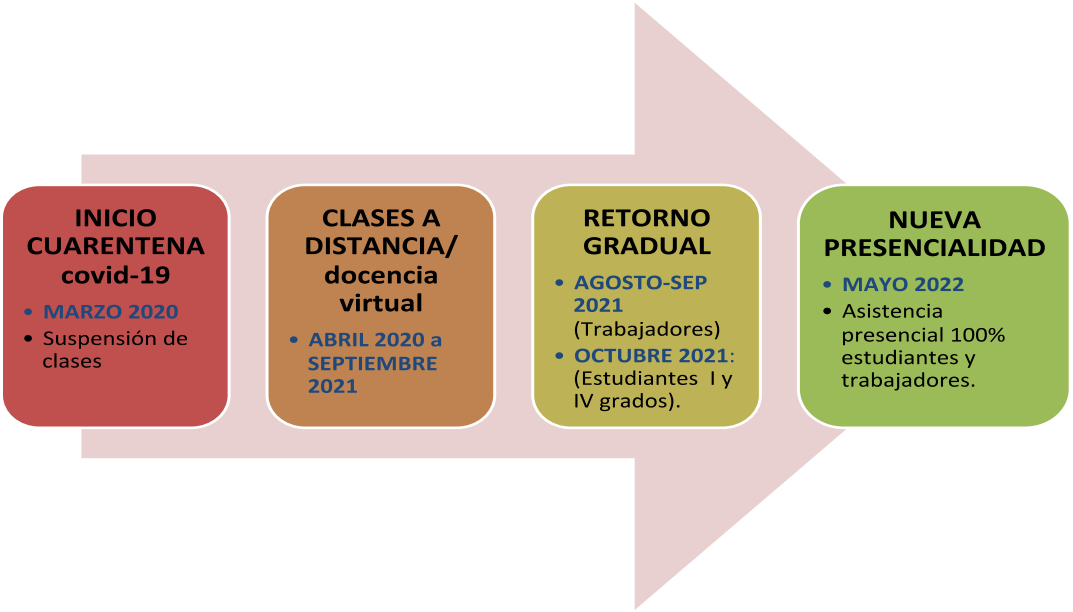
1. Cuarentena/confinamiento en casas, a partir del 17 de marzo de 2020 con base en la suspensión de actividades dictada por la Secretaría de Educación Pública (SEP).
2. Clases a distancia y docencia en la virtualidad, por un periodo aproximado de 17 meses (de abril 2020 a septiembre de 2021).

3. Retorno gradual a actividades presenciales de directivos, docentes y personal de servicios (agosto de 2021); regreso a clases de los estudiantes de I y IV grados organizados por subgrupos con asistencia escalonada (octubre de 2021).
4. Nueva normalidad con presencialidad responsable y ordenada del total de estudiantes y trabajadores en la jornada escolar completa, a partir de mayo de 2022.

La figura 1 ilustra de manera esquemática las etapas antes mencionadas.

Figura 1

Etapas de la contingencia en la institución elegida en el periodo marzo 2020 a mayo 2022. .



Fuente: Elaboración propia.

Estas etapas emergentes moldearon las prácticas pedagógicas de los docentes normalistas y en línea directa la forma de investigarlas. Un efecto inmediato en el proceso de recolección de datos, fue la reorganización del mismo en dos fases: a) Virtual, comprendida de diciembre de 2020 a enero de 2022 y b) Presencial, en el periodo mayo a julio de 2022, como se ilustra en la figura 2.

Figura 2

Etapas de la contingencia y desarrollo del trabajo de campo en la institución elegida.

Fuente: elaboración propia.

En otro sentido, un segundo efecto se relaciona con el hecho de que antes de la pandemia, mi referente era la docencia cara a cara, ya que la escuela normal elegida como muchas otras instituciones operaba en esa modalidad. En mi caso como docente no había experimentado la enseñanza virtual y tampoco había investigado en ese entorno. De igual modo, resultaba inédito el trabajo en un retorno gradual y en *nuevas normalidades*, por lo que sostener la investigación a lo largo de las mismas me llevó a nuevos desafíos, dilemas y decisiones.

A la distancia adquiere sentido lo que plantean Penalva *et al*, (2015) sobre el diseño emergente propio del enfoque cualitativo, que gracias a su carácter provisional y flexible, dio la pauta para reconfigurar el proceso investigativo y concretar la recolección en medio de las condiciones prevalecientes.

Investigar es un constante decidir

En el curso de la investigación doctoral he descubierto que investigar es un quehacer lleno de decisiones. En el avance de las actividades previstas y emergentes, con frecuencia surgieron distintas interrogantes que me llevaron a decidir a veces rápidamente, a veces con más calma, revisando textos, o bien confiando en mis experiencias e intuiciones. Tomar decisiones es una tarea que genera cierta preocupación, pues no se sabe si será o no la mejor, sin embargo, no decidir, postergar o evadir la decisión puede repercutir en el logro de los objetivos.

De acuerdo a Margarito (2009), en la toma de decisiones dentro de la investigación educativa, es necesario mantener presente la vigilancia epistemológica como un medio para coadyuvar al logro de los objetivos planteados. En ese sentido procuré conservar una constante relectura de los mismos y de las preguntas de investigación construidas en la etapa inicial del doctorado.

Al mirar en retrospectiva, encuentro distintos momentos en los que enfrenté dilemas metodológicos que demandaban elegir entre dos o más opciones de actuación, igualmente complejas, ante lo cual surgía un conflicto por la dificultad para decantarse por una u otra.

En cuanto a la primera etapa, con el inicio de las clases a distancia, surgieron dilemas relacionados con tareas metodológicas como son el diseño de los instrumentos de recolección y la prueba piloto de los mismos. Algunas interrogantes que enfrenté fueron: ¿Iniciar el trabajo de campo en la escuela seleccionada para la recolección de datos, o bien continuar con la revisión de literatura para delimitar las categorías de indagación?, ¿Qué aspectos de las prácticas pedagógicas indagar en la etapa de piloteo de instrumentos?, ¿Abarcar todos los componentes de las prácticas pedagógicas o sólo algunos (proceso de construcción del objeto de estudio)?

La forma de resolverlas implicó un proceso complejo que no siempre respondió a un orden secuenciado. Una estrategia fue mantener presente los objetivos del estudio, así como analizar los recursos y condiciones sanitarias prevalecientes. Otra estrategia consistió en el diálogo con figuras expertas, como la directora de tesis y la tutora de la UMA, con quienes se analizaron las posibles rutas a seguir, si bien las decisiones finales quedaron a mi cargo.

En la siguiente narrativa doy cuenta de los procedimientos y los resultados obtenidos en la toma de decisiones.

Sobre el primer dilema referido al inicio del trabajo de campo, éste estuvo precedido por una fase de piloteo para probar el funcionamiento de dos instrumentos de recolección: una guía de observación y un guión de entrevista. Sin embargo sólo se aplicó éste último, ya que no fue posible observar las clases en línea de las profesoras entrevistadas.

La prueba piloto la realicé con tres docentes de la LEP, sostuve tres entrevistas virtuales entre los meses de diciembre de 2020 y febrero de 2021, a través de videollamadas por *Zoom*, que ofrecen la ventaja de respaldar la información en archivos *mp4*[10]. El empleo de la mensajería instantánea *Whatsapp* y el correo electrónico fueron recursos útiles para establecer y mantener contacto con las informantes.

La decisión de emprender la exploración en campo mediante el piloteo fue fundamental ya que aportó luz sobre los textos y la teoría revisados para la construcción del estado del arte; así como una introducción al manejo de herramientas digitales para la investigación. De igual manera contribuyó a reconocer el sentido iterativo de la investigación cualitativa que implica un recorrido circular de la teoría a los datos y de regreso a la teoría (Ruedas *et al*, 2009). Aunado a lo anterior, esta fase de piloteo contribuyó a favorecer algunas competencias investigativas como son: el diseño de instrumentos y la conducción de la técnica de entrevista. La experiencia desarrollada la sistematicé en una ponencia presentada en el VI Encuentro de Estudiantes de Posgrado (ENEPE, noviembre de 2021).

En cuanto al segundo dilema sobre los aspectos o categorías de las prácticas pedagógicas a indagar en esta etapa, el proceso para dilucidar hacia dónde dirigir la indagación atravesó por varios momentos. El primero consistió en una relectura de los objetivos y preguntas de investigación, así como de las nociones centrales de estudio a fin de plantear algunas categorías tentativas. Posteriormente, construí un cuadro de congruencia interna con base en el cual generé un primer concentrado de categorías que se muestra en la

[10] Los archivos mp4, son un formato de almacenamiento de archivos multimedia, utilizado para videos y transmisiones. Se refiere al contenedor digital que guarda los datos del video comprimido y para su reproducción. https://www.cloudflare.com/es-es/learning/video/what-is-mp4/

tabla No. 2, del cual desprendí indicadores de observación y tópicos para el guión de entrevista.

Tabla 1

Categorías empleadas en el piloteo de instrumentos.

Categorías empleadas en el piloteo de instrumentos	
Guión de entrevista	**Guía de observación**
• Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista. Estrategias que emplea para conocer a su grupo. • Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula y las modalidades de diversidad. • Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula. Incidentes críticos. • Conocimiento/desconocimiento de las estrategias didácticas y metodología inclusiva. • Tiempo curricular, tratamiento de contenidos y atención a la diversidad. • Implicaciones y estrategias en el contexto de la educación a distancia. Diversificación de estrategias docentes. Limitaciones en el trabajo a distancia para atender a la diversidad. • Recursos teóricos–metodológicos que le ha ofrecido la institución o buscado por iniciativa propia. • Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer al docente formador para atender a la diversidad en el aula • Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer a la institución para atender a la diversidad en el aula.	• Prácticas pedagógicas • Habilidades docentes • Perspectivas teóricas en uso • Las interacciones pedagógicas: docente-conocimiento-estudiantes • Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista. • Otros aspectos

Fuente: elaboración propia.

La prueba piloto retroalimentó las categorías de indagación mediante referentes empíricos aportados por las docentes entrevistadas, que ayudaron a clarificar la delimitación conceptual de tres categorías: a) Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula y las modalidades de diversidad; b) Estrategias en el contexto de la educación a distancia (Diversificación de estrategias docentes; Limitaciones en el trabajo a distancia para atender

a la diversidad), y c) Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista (Estrategias que emplea para conocer a su grupo).

La delimitación de las categorías de estudio ha sido un proceso que se ha realimentando de otras fuentes, como la participación en congresos, el avance en el estudio de otros referentes, así como la continuación de la investigación con las docentes que conformaron la muestra final. Para profundizar en este dilema y dar respuesta a la tercera cuestión, expongo más a detalle el acercamiento a la noción de práctica pedagógica.

Decisiones sobre cómo mirar las prácticas pedagógicas

Investigar en torno al constructo de prácticas pedagógicas implicó un proceso sostenido de revisión de literatura, particularmente en el primer y segundo años del doctorado, que aportó insumos para el diseño de los instrumentos de investigación. Para abordar el estudio de las prácticas pedagógicas me incliné por una perspectiva sistémica que las concibe como prácticas situadas en un espacio y tiempo culturales, que pretenden la formación de los sujetos como protagonistas de su historia a través de diferentes sistemas e interacciones complejas (Bernal *et al*, 2005).

Asimismo, propuse una articulación teórica de varios referentes (Fierro, *et al*, 2012; Tamayo, 2017; Bernal, *et al* 2005; San Jurjo y Vera, 2003; Davini, 2008; Cometta, 2001; De Alba, 2015) de tal forma que entiendo a las prácticas pedagógicas, como una noción equivalente a prácticas docentes y de enseñanza. En éstas, se da un nexo entre varios componentes: los saberes significados o marcos de referencia; las teorías sobre la enseñanza; las acciones concretas, métodos didácticos y/o los procesos organizadores en el aula de clases; las materialidades (mobiliario, recursos didácticos, salones, entre otros), (Dussel, 2019); así como algunos aspectos estructural formales del currículum. En la figura 3 represento estos componentes.

Figura 3

Componentes de las prácticas pedagógicas.

Fuente: elaboración propia.

Varios referentes (Montes, Caballero y Miranda, 2017; Sandoval y Villegas, 2013; Cometta, 2001) han aportado vías metodológicas para el estudio de las prácticas docentes, a partir de los cuales precisé con mayor claridad que las entrevistas a profundidad permitirían acceder a unos componentes de las prácticas y que la observación ayudaría a indagar en otros aspectos, es decir ambas técnicas se complementan.

Decisiones en torno a las estrategias de recolección de datos.

En la etapa de regreso gradual a las clases presenciales, al iniciar la recolección de datos con las docentes participantes y en el transcurso de ésta, se desprendieron dos dilemas relevantes: ¿Realizar la encuesta o no?, ¿Efectuar observación participante o no participante? Plantear una respuesta a tales dilemas, me llevó a recurrir a distintas estrategias desde la búsqueda en fuentes, el intercambio con compañeros y compañeras, el diálogo con la

directora de tesis, hasta el análisis de las condiciones imperantes en la institución para definir el curso de acción más acertado. Presento una reconstrucción de la resolución de los mismos en la siguiente una narrativa.

En cuanto a la técnica de encuesta que había propuesto inicialmente, ésta se administraría mediante un formulario de google, sin embargo consideré conveniente suprimirla debido a que había sido utilizada frecuentemente por la institución en el periodo de confinamiento, lo que había generado desgaste en los docentes. Aunado a esto el avance en la lectura de los referentes citados señalaba la pertinencia de recurrir a las técnicas cualitativas para el estudio de las prácticas pedagógicas. (Cometta, 2001).

Con respecto a la observación de clases, la experiencia desarrollada tanto en aulas virtuales como presenciales, me llevó a cuestionar la pertinencia del método originalmente concebido como observación no participante, el cual sitúa al investigador como una figura ajena al grupo que no tiene mayor interacción con las personas y situación observadas. Condiciones que no se cumplieron con total exactitud en las actividades realizadas, ya que al estar en el escenario, surgieron múltiples momentos de interacción con los sujetos; e incluso mi participación fue requerida con comentarios directos sobre los acontecimientos y temas expuestos en las clases a solicitud de las propias profesoras. Esta técnica no respondió a las características del objeto de estudio, de modo que se redefinió como una observación participante, con base en algunos autores que revisan los rasgos de la observación en la investigación educativa de corte cualitativo. (López N. y León S., 2005.; Tarrés, M.L., 2013; Alvarez-Gayou, 2003; Postic y De Ketele, 1992).

Investigar es un constante aventurarse

En el transcurso de esta investigación surgieron desafíos que pusieron a prueba mis habilidades para resolver los problemas emergentes. En cierto modo fue como emprender una caminata por un sendero rústico sin saber cuáles sorpresas o inconvenientes se encontrarían en el camino.

Una muestra de esto, se relaciona con la incorporación de las herramientas digitales para la recuperación de los datos en campo. Cabe mencionar que en México, el inicio del ciclo escolar 2021-2022 se dio en condiciones heterogéneas. Si bien la disposición oficial

indicó el retorno de forma presencial[11], esto no se cumplió a cabalidad pues según la situación particular de cada escuela a lo largo del país y del estado, se observó una gran variedad de modalidades de trabajo tanto presenciales, como a distancia y en otros casos, híbridas. Esta circunstancia abrió la posibilidad de trasladar a la virtualidad una serie de tareas originalmente planeadas en el formato presencial.

Aprender a investigar con recursos digitales, fue indispensable ante las restricciones sanitarias prevalecientes. En la institución seleccionada las clases continuaron de forma virtual durante el semestre agosto 2021-enero 2022, por tanto las gestiones ante la coordinación de la licenciatura, así como la presentación del proyecto a las academias de grado para invitar a los docentes que conformarían la muestra, se realizaron con apoyo de videollamadas en *Zoom* y la mensajería instantánea *Whatsapp*.

De esta manera el proceso de acceso a la institución y la recolección de datos, implicaron capacitarme a la par, en el uso de distintas aplicaciones y plataformas de trabajo colaborativo, explorar las funciones que ofrecen y practicar los pasos básicos, como crear una cuenta en *Zoom*, programar las reuniones en línea, compartir pantalla, transitar en los subgrupos, respaldar archivos, entre otras.

Como es sabido en el pleno auge de la pandemia, hubo una desbordamiento sin precedentes de webinars, cursos en línea a través de redes sociales y profesionales, en donde circularon diferentes materiales y experiencias sobre investigación en entornos virtuales. Así como una amplia serie de discusiones sobre las modalidades de educación remota, híbrida y virtual, lo que significó un momento inédito de búsqueda de nuevos sentidos y procedimientos a las formas tradicionales de enseñar e investigar.

Como producto de esta fase de recolección durante las clases a distancia, logré llevar a cabo una serie de entrevistas y observaciones como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

[11] Acuerdo número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos.,SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Estados Unidos Mexicanos; DOF, 20 de agosto 2021, [citado el 04-09-2021]; Disponible en versión HTML en internet: http://sidof.segob.gob.mx/notas/5627244

Programación de las entrevistas y observaciones virtuales en la etapa de clases a distancia.

Entrevista a informante	**Fecha**	**Modalidad**	**Duración**	**Productos**
FORMADORA A	6, 8/12/2021	Virtual	32 mins	Registro en instrumento (se empleó uno por cada entrevista). Videograbación de cada entrevista (Zoom) 2 transcripciones en programa SONIX. 1 transcripción en word. Archivos respaldados en laptop y Drive.
FORMADORA B	2 /12/2021	Virtual	1 hr 13 mins	
FORMADORA C	3/ 12/2021	Virtual	1 hr 23 mins	
Tiempo total			3 hrs 08 mins	

Observaciones de clases	**Fecha**	**Modalidad**	**Duración**	**Productos**
FORMADORA A	14/12/2021	Virtual	1 hr 21 mins	1 instrumento con notas breves Notas en diario de campo 1 grabación en video
FORMADORA B	13/01/2022	Virtual	1 hr 02 mins	1 instrumento con notas breves Notas en diario de campo 1 registro general de observación (Word) 1 grabación en video (compartido por la docente)
FORMADORA C	17/01/2022	Virtual	1 hr 43 mins	1 instrumento con notas breves 1 registro general de observación (Word) 1 grabación en video (compartido por la docente)
Tiempo total			4 hrs 06 mins	

Fuente: elaboración propia.

Sin duda, la irrupción tecnológica provocada por la pandemia abrió la posibilidad de concretar las acciones proyectadas para el trabajo de campo, mediante las herramientas digitales disponibles tales como las videollamadas, la mensajería instantánea, correos electrónicos, entre otras, que dieron continuidad a la investigación doctoral.

Una segunda coyuntura metodológica, surgió en el momento de retorno a la presencialidad y a la nueva normalidad, término que indicaba por fin el regreso a la vida cotidiana que se conocía antes de la pandemia, aunque con ciertas variaciones. Después de un periodo prolongado de trabajo en la virtualidad a partir de febrero de 2022, la institución seleccionada decidió reanudar labores en la modalidad presencial, por tanto en todas las aulas de las distintas licenciaturas, se volvieron a reunir docentes y estudiantes en el esquema habitual del horario de clases .

Este retorno implicó el cumplimiento de una serie de disposiciones orientadas a mantener las prácticas de cuidado ya establecidas durante la pandemia: protocolos de ingreso y permanencia en la institución, el uso del cubrebocas en las instalaciones y en los salones, empleo de gel, el lavado de manos frecuente; de igual modo se implementó una pausa intermedia en las sesiones de clase para la ventilación del espacio, entre otras medidas.[12]

A partir de estas disposiciones, proseguí con la fase presencial de la investigación, para lo cual fue necesario reflexionar sobre cómo retomarla en la presencialidad, de qué manera enlazar con la información previa y la experiencia en las clases en línea. Concebí un plan de acción muy general, que implementé en el periodo de mayo a julio de 2022, las primeras actividades consistieron en:

1. Revisar las matrices comparativas de las entrevistas para identificar asuntos significativos en torno a los cuales me interesaba profundizar.
2. Conseguir los horarios de las tres profesoras participantes.
3. Contactar a las docentes para acordar una fecha de charla/entrevista.
4. Programar con las profesoras el momento oportuno para retomar las observaciones en clase.
   4.1 Definir con mayor delimitación las categorías más relevantes o bien acudir con una mirada amplia.
5. Revisar los videos de las clases para procesar los datos y corroborar las categorías de indagación.

[12] Ver el documento "Orientaciones generales de actuación para el desarrollo de actividades presenciales en la BENV, en el marco de la pandemia de Sars-Cov-2". Octubre 2021.

Este proceso conformó una ruta flexible que me permitió organizar las actividades emprendidas a lo largo del periodo mayo-julio 2022. En cuanto a la serie de entrevistas presenciales se destaca el rediseño de la guía de entrevista con un tratamiento personalizado para profundizar en información significativa obtenida en la fase virtual, así como un bloque de tópicos comunes. En la tabla 3 se muestra la programación de este conjunto de entrevistas, la duración de las mismas y los temas transversales sobre los que se indagó.

Tabla 3

Programación de las entrevistas presenciales en la fase de nueva normalidad.

INFORMANTE	FECHA	LUGAR	DURACIÓN	TEMAS COMUNES
FORMADORA A	11 mayo 2022	Sala de juntas	49 mins.	-Proceso de retorno a lo presencial con grupo completo -Las fichas, el diagnóstico, los ajustes en el semestre subsiguiente. -La personalidad del docente y su influencia en la relación con los estudiantes.
FORMADORA B	20 mayo 2022	Cubículo personal	41 mins.	
FORMADORA B1	20 junio	Bancas en el pasillo	37 mins.	
FORMADORA C	9 mayo 2022	Mesas al aire libre	1:07 mins.	

Fuente: elaboración propia.

Cada entrevista se realizó de manera individual, se concertó previamente con las participantes el día y lugar, en este caso diversos espacios de la institución; para estos encuentros cara a cara fue necesario el cubrebocas conforme a las medidas institucionales, asimismo se empleó el teléfono celular como grabadora. Cabe mencionar que se integró otra profesora a la muestra (mayo de 2022), quien en ese semestre estaba asignada como pareja pedagógica de una de las maestras participantes por lo que valoré conveniente invitarla.

Tal como señalan Rodríguez, Gil y García (1999) acerca de la selección de los participantes en la investigación cualitativa, se trata de un proceso dinámico y secuencial que es susceptible de ajustarse conforme al tipo de información que se requiere en cada momento.

La experiencia de entrevista con esta profesora resultó muy significativa en términos de lo que representa el encuentro de dos compañeras de trabajo que han asumido nuevos roles, de lo cual de desprendieron una serie de *insights* sobre el sentido de la entrevista cualitativa que se abordarán en el siguiente apartado.

En cuanto a las observaciones directas en las clases presenciales, esta etapa implicó asumir una nueva dimensión del rol de investigadora, que me brindó la oportunidad de ingresar a las aulas, sentarme al lado de las alumnas para observar la clase, las distintas interacciones entre profesora y estudiantes, así como percibir las materialidades del espacio aúlico. Las visitas de observación se efectuaron como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Programación de las observaciones presenciales en la fase de nueva presencialidad.

INFORMANTE	GRUPO	FECHA	LUGAR	DURACIÓN
FORMADORA A	1º. "A"	24/mayo/2022	Aula de clases	2 hrs
FORMADORAS B Y B1	1º. "C"	27/mayo/2022 7/junio/2022 1/julio/2022	Aula de clases	2 hrs. cada clase
FORMADORA C	1º. "C"	28/junio/2022	Aula de clases	2 hrs.

Fuente: elaboración propia.

En estas observaciones, rediseñé la guía de observación que había empleado en la fase virtual, siendo el instrumento principal de registro de las 5 sesiones observadas, ya que sólo en una, se realizó una videograbación. La intención metodológica se dirigió a conocer y comprender las prácticas pedagógicas ante la diversidad de los estudiantes, a partir de observar y oír las voces de los docentes/sujetos investigados. En este caso procuré asumir una posición como aprendiz y no como evaluadora experta. (Guión de observación, Mayo 2022)

Para avanzar con el procesamiento de estos datos elaboré registros descriptivos simples, así como notas en el diario de campo para recuperar las impresiones y comentarios relevantes de cada sesión observada.

Investigar es aprender a mirar de nuevo

En el momento inicial del trabajo de campo, no logré establecer supuestos en torno a los retos que enfrentaría como investigadora de las prácticas de colegas que son compañeras de trabajo, es decir no dimensionaba la forma en que ser parte del mismo universo de estudio iba a incidir en la comprensión del problema.

Durante la recolección de datos identifiqué los retos de hacer el estudio en una institución en la que también me desempeño laboralmente, una situación insólita, que requirió dejar de lado la función docente que comúnmente realizo para asumir el rol de investigadora.

Aprender a desprenderme de mi mirada de docente y asumirme como investigadora en formación, no siempre resultó sencillo. Una idea reiterada que pasaba por mi mente era la carencia de una experiencia docente en entornos virtuales, mi único referente era la docencia en la presencialidad, lo que llevó a cuestionarme la pertinencia del tema en esta nueva realidad. Analizar estos puntos con la directora de tesis, ayudó a disipar dudas y reenfocar el lente como investigadora.

El trabajo de investigación con colegas compañeras con quienes he compartido actividades docentes y académicas en ciclos anteriores, resultó altamente significativo. En las situaciones de entrevista y observación, descubrí el potencial que tiene el contenido de lo que se observa y se platica para clarificar la comprensión del objeto de estudio. La oportunidad de mirar el trabajo docente de las formadoras participantes, fue un puente para hacer una retrospección de mi propia intervención como formadora, al verme reflejada en varias de las acciones observadas durante el desarrollo de las sesiones.

En esta experiencia prevaleció un clima de confianza y respeto hacia y con las profesoras, que también significó un compromiso personal de mantener un respeto a lo observado y al discurso compartido, por tanto procuré evitar el juicio inmediato para dar prioridad al objeto de estudio. Como docente normalista, me resultó inevitable la comparación entre mi estilo de abordar la docencia y el de las compañeras observadas, por lo que en mi papel como investigadora me esforcé en tener presente mi rol y el foco de la investigación. Algo muy interesante que observé en el transcurso de las entrevistas con las profesoras participantes es que se propició de forma indirecta, una autoevaluación sobre su propio proceder, aún cuando de forma explícita se indicaba que no era el propósito de las conversaciones.

Considero muy significativa la determinación de las compañeras que accedieron a participar de forma voluntaria en esta investigación, hecho que me entusiasmó y desvaneció la incertidumbre generada por la conformación de la muestra. Esta colaboración conlleva el compromiso de devolución de los resultados a las participantes, como una de las expectativas declaradas por las participantes.

En términos metodológicos, considero como un hallazgo significativo en el proceso de recolección de datos, reconocer los aportes de los estudios que se llevan a cabo entre colegas, como lo plantean Caparrós *et al* (2021), quienes han incursionado en una línea que denominan *investigar entre docentes,* en donde la investigación se vive como una experiencia fenomenológica. Asimismo otra estrategia metodológica que descubrí, es la que Van Manen (2013) denomina conversaciones hermenéuticas, lo cual cobró sentido ante la necesidad de valorar a la persona que comparte contigo su mundo de experiencias y saberes, mismos que trata de exponer con el mayor orden posible.

El trabajo con colegas participantes como informantes, mostró ser una nueva fuente de experiencias para la investigación de las prácticas pedagógicas, que puso de manifiesto el papel de actitudes como el tacto, la empatía y la prudencia, que se inscriben en las competencias de la metodología de investigación cualitativa. En este sentido, Van Manen (1998), sostiene que el tacto consiste en un complejo entramado de cualidades, habilidades y competencias, que van desde saber leer el lenguaje no verbal, interpretar el significado de emociones y sentimientos en situaciones concretas, hasta la intuición moral para saber qué hacer o decir según la circunstancia.

Estas habilidades tienen una utilidad fundamental en la investigación cualitativa, que demanda saber actuar con prudencia ante asuntos complicados, ser amable en la forma de abordar el diálogo para evitar ser invasivo. De igual modo, la empatía como capacidad de sintonizar con las emociones y sentimientos del otro, facilita una relación horizontal entre investigador e informante para propiciar el diálogo y el intercambio.

A manera de conclusiones

Con base en el análisis y reflexión crítica de la experiencia narrada en los apartados que conforman este texto, presento las conclusiones de este artículo en las que retomo los supuestos teóricos e interrogantes que motivaron su redacción.

La contingencia generada por la pandemia tuvo efectos negativos de sobra conocidos, sin embargo esta crisis también obligó a la búsqueda de soluciones creativas e innovadoras para dar continuidad a los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Las formas de impartir la docencia en la escuela elegida para el trabajo de campo, se vieron alteradas en etapas sucesivas lo que implicó una constante adaptación de los agentes educativos a nuevas realidades. En este contexto, resultó inevitable que la investigación *in situ* atravesara por diversos ajustes para adaptarse a las condiciones emergentes de la práctica pedagógica de los docentes formadores, lo que dio pauta a integrar un trabajo de campo mixto: virtual y presencial.

En el desarrollo de la investigación, constaté el carácter flexible y sensible a la realidad que tiene el enfoque cualitativo, el cual ofrece la bondad de adaptarse a las circunstancias de los sujetos con los que se interactúa para comprender el objeto de estudio.

La toma de decisiones metodológicas en el transcurso de esta experiencia, fue una tarea recurrente, como señala Margarito (2009),

> … cada una de las etapas del proceso de investigación demanda una serie de tomas de decisiones que el autor no hace de manera aislada, sino que parte de criterios que, si bien pueden estar sustentados en experiencias y conocimientos previos, también incluyen preferencias personales. (p. 4)

Así lo he advertido desde la elaboración de la revisión de literatura para el estado del arte, el diseño y piloteo de los instrumentos, el acceso al campo, la recolección y análisis de datos, en fin cada una de estas etapas ha encerrado distintas disyuntivas de variada naturaleza tanto teóricas como operativas y con diferente grado de dificultad.

A la luz de la experiencia narrada, considero que la toma de decisiones emergentes requirió la elucidación de criterios orientadores como por ejemplo, mantener una vigilancia epistemológica (Margarito, 2009) con respecto a la perspectiva de investigación cualitativa-interpretativa, una constante revisión de los objetivos y preguntas de investigación y el análisis de las circunstancias, entre otros.

Como recursos relevantes para resolver los dilemas, figuran la conversación con expertos y expertas, en este caso la directora de tesis y la tutora, que fungieron como

mediadoras para reflexionar sobre las decisiones mas convenientes. Asimismo, otro dispositivo que acompañó esos momentos donde no veía muy claro el rumbo a seguir, fue la escritura en el diario de campo, mediante la cual logré ordenar ideas y proyectar acciones. En este sentido, puedo afirmar que el proceso de toma de decisiones metodológicas constituyó un ámbito significativo en el desarrollo de habilidades para la investigación educativa.

Los principales dilemas y desafíos metodológicos se encontraron en el diseño de investigación, en particular las estrategias y herramientas originalmente propuestas para la recolección de datos. Las estrategias metodológicas iniciales que comprendían la encuesta, los relatos de trayectorias docentes y la observación no participante, se reformularon en dos niveles: una revisión de la pertinencia de las mismas según el objeto de estudio, así como de forma operativa ajustándose a la virtualidad y el regreso a la presencialidad.

Para reconocer las prácticas pedagógicas de los formadoras de docentes, la técnica de la entrevista a profundidad mostró mayor efectividad para indagar sobre uno de sus componentes: los saberes docentes en torno a la atención a la diversidad; revelando aspectos como los incidentes críticos, el estilo docente así como las vivencias acerca de los efectos de la pandemia en su docencia. Esta técnica se puede aplicar de manera favorable tanto en lo virtual como en lo presencial, cabe señalar que las videollamadas virtuales ofrecen la ventaja de contar con la grabación del diálogo en audio y video.

Por otra parte, la investigación de las prácticas pedagógicas para la diversidad, mediante la técnica de observación en entornos virtuales enfrentó algunas limitaciones, ya que en las clases en línea no se apreciaba plenamente la interacción entre las estudiantes y las docentes, en especial cuando tenían cámaras apagadas. Aunado a esto, las sesiones llevan otra estructura y duración diferentes a las de una clase presencial. Por tanto, reconocer la forma como la diversidad grupal puede convertirse en un recurso en la formación inicial, fue más viable de observarse en las sesiones presenciales, donde transcurre la dinámica de participaciones de las estudiantes en múltiples situaciones y momentos. La técnica de observación, que planteé en el diseño original como *no participante*, adquirió otro carácter una vez realizadas las visitas tanto a las aulas virtuales como presenciales, de tal modo que la replanteé como *participante*.

Las tareas de procesamiento y análisis de los datos recabados, se dieron de manera simultánea a la recolección: transitaron en un ir y venir de los datos a la sistematización y de regreso a los datos. Esta interrelación de las etapas de la investigación fue una constante a lo largo del trabajo de campo durante la contigencia, que proporcionó los insumos para la redacción de este artículo y permitió obtener una nueva mirada del quehacer de la investigadora.

Los dilemas metodológicos asumidos condujeron a nuevos aprendizajes y competencias que fortalecieron la formación como investigadora educativa, entre los que figuran: 1) la incorporación de recursos tecnológicos para la recolección virtual de datos; 2) el diseño y replanteamiento de técnicas e instrumentos de recolección; 3) el resguardo y organización de los materiales y textos producidos en el trabajo de campo: videograbaciones, audios, transcripciones de entrevistas, el diario de campo, los registros simples de observación, por citar los principales; y 4) la confrontación entre los datos empíricos, con los referentes metodológicos y teóricos como una vía para avanzar en la comprensión del objeto de estudio y los objetivos trazados.

Finalmente este artículo me permite reflexionar que la formación como investigadora educativa va más allá de dominar los enfoques teórico-metodológicos. En el trabajo de campo se ponen en juego otras habilidades y actitudes que trascienden el dominio técnico o racional, para situarse en un ámbito socioemocional. Actitudes como la prudencia y la empatía, se ponen en juego en el encuentro con otros sujetos que participan en calidad de informantes: colegas, estudiantes, directivos, entre otros. En síntesis, los desafíos enfrentados fueron la puerta de entrada a nuevos hallazgos sobre el tema de estudio, sobre la metodología cualitativa así como a la propia historia de la investigadora en formación.

Referencias

Alvarez-Gayou, J. L(2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*.

(1ª. ed.). Paidós Educador.

Bernal R.T., Figueroa A. X., Triana R. S., Guzmán S. y Contreras H. (2005). Hacia la construcción de un marco para el estudio y la investigación de las prácticas pedagógicas. Avance de investigación. *Hallazgos*, (4), 139-143. https: //www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835163012

Caparrós Martín, E., Martín-Alonso, D., & Sierra Nieto, J. E. (2021). La Relación de Investigación como una Relación entre Docentes. Una Indagación Narrativa. *Qualitative Research in Education, 10* (3), 316-34. http://dx.doi.org/10.17583/qre.8479

Cometta, A. L. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica? *Fundamentos en Humanidades, II* (3), 56-76. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184/18400303

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación educativa y Educación a Distancia. UNAM. **Educación remota de emergencia**. https://recrea.cuaieed.unam.mx/glosario/Educaci%C3%B3n_remota_de_emergencia#:~:text=Definici%C3%B3n,comunicaci%C3%B3n%20entre%20profesores%20y%20alumnos.

Coronavirus, COVID-19 y SARS-CoV-2 Coronavirus, COVID-19 and SARS-CoV-2. http://dx.doi.org/10.20960/rhh.00308

Cfr Daza, O. (2019). Las prácticas pedagógicas de docentes formadores acerca de la diversidad en las aulas de la licenciatura en educación preescolar como contexto para desarrollar competencias profesionales. Anteproyecto de investigación para concursar en la convocatoria 2019. Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, España. Convenio UMA-BENV.

Cfr Daza, O. (2020). Plan de investigación y seguimiento de avances. Curso académico 2019-2020. Presentado para la I evaluación anual del Doctorado en Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga, España.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

De Alba, A. y Casimiro L. A. (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISUE. Universidad Nacional Autónoma de México.

Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista*, 35 (76), 13-29. https://www.scielo.br/j/er/a/gvbbcZPcXzHHK68XgRssHJN/abstract/?lang=es

Fierro *et al*. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. (1ª ed.). PAIDOS.

González, A. Ma. M. (2015). Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo. Tesis doctoral. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

González, A. Ma. M. (2015). Contingencia, dislocación, docencia y utopía. Voces de tesistas de posgrados en educación, a partir de la pandemia de Covid19.

Hernández, R., Fernández C. y Baptista M. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill. 5ª ed.

López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. 593 Digital Publisher CEIT, 5(5-2), 98-107. https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347

López Noguero y León Solís. (2005). La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario.

Margarito, M. (2009, julio-diciembre). La toma de decisiones metodológicas en la investigación social: Un devenir entre la subjetividad y la objetividad. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 9. Recuperado el [1 diciembre 2022], de http://www.uv.mx/cpue/num9/opinion/margarito decisiones.html

Montes, L. C. Caballero T. P. y Miranda M.L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 197-229. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2529

Penalva, *et al*. (2015). La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas Ti. Universidad La Cuenca. Ediciones PYDPLOS. Ecuador. E Book. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52606/1/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf;

Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, Óscar U., & Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos Y Representaciones*, *8*(SPE3), e589. https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589

Postic, M. y De Ketele, J.M. (1992). *Observar situaciones educativas*. Narcea Editorial.

Rodríguez, Gil y García. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª. ed.) Ediciones ALJIBE.

Ruedas M., M. J., Ríos Cabrera, M. M., & Nieves Sequera, F. E. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. Educere, 13(46), 627-635.

S/A.¿Qué es MP4? MPEG-4 vs. MP4. https://www.cloudflare.com/es-es/learning/video/what-is-mp4/

Sánchez, B. C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. Revista de Educación. Núm. 33. Pp. 271-280.

Sandoval, E. y Villegas, N. (2013). Cap. 2. Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares. En Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz (Ed.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012*. Colec. Estados del conocimiento, 1ª. ed, 319-339. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Sanjurjo, O. y Vera Ma. T. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio superior y superior*. Homo Sapiens.

Shettini, P. y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. La Plata, Universidad Nacional de la Plata. E-Book. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017

Tamayo, G. J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; Acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí*, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf

Tarrés, M.L. *et al.* (2013). (Coord.). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. FLACSO, El colegio de México, Porrúa.

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós educador.

Fuentes de consulta sobre las medidas en la BENV durante la contingencia:

BENV (2020). https://benv.edu.mx/2020/03/16/disposiciones-oficiales-en-torno-al-coronavirus/

BENV (2020). Boletín Num 11 (17/marzo/2020) (se determina suspensión del 17 de marzo al 17 abril. Que se tomaran acuerdos con los grupos para el trabajo virtual. Suspensión de practicas y observaciones) https://www.calameo.com/books/00596260964558320 4e91

BENV. (2020). Primeras orientaciones ante la suspensión de las clases y demás actividades formativas. Se inician los trabajos a distancia. https://benv.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/COMUNICADO_01_SUB_DOCENCIA_170320.pdf

BENV. (2020). Comunicado 2. segundas orientaciones 18 marzo de 2020: se notifica que se puede extender hasta 12 o 14 semanas la suspensión de clases. https://benv.edu.mx/comunicado_2_subdocencia_190320/

BENV. (2020). Comunicado 3. Para los estudiantes de 4º grado. 28 de marzo de 2020). https://benv.edu.mx/3_comunicado_-sub_docencia_-4ogrado/

BENV. (2020). Comunicado 4. Sugerencias en los procesos académicos para las licenciaturas de la benv derivadas de la contingencia sanitaria por covid-19 Ciclo Escolar 2019-2020 Semestre "B". 28 de marzo de 2020. https://benv.edu.mx/wp-content/uploads/2020/04/4_Comunicado_Subdocencia_280320_-estudiantes_IV_grado.pdf

BENV. (2020). Comunicado 5. Sugerencias y orientaciones para los procesos académicos en las licenciaturas de la benv "enrique c. Rébsamen" prolongación de distanciamiento social y retorno escalonado Ciclo Escolar 2019-2020 Semestre "B" (3/abril/ 2020.se extiende el distanciamiento social hasta el 30 de abril). https://benv.edu.mx/wp-content/uploads/2020/04/5_Comunicado_docencia_030420_-comunidad.pdf

Acerca de la autora

Olivia Daza Padrón, licenciada en Educación Preescolar. BENV "Enrique C. Rébsamen", Maestra en Calidad de la Educación. Universidad de las Américas-Puebla. Fue Coordinadora de la Licenciatura en Educación Preescolar (BENV, 2005-2011), Colaboradora en el Diseño curricular y profesora de la Maestría en Innovación de la Educación Básica de la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV. (2014) • Ex integrante del Cuerpo Académico "Innovación Educativa en la Sociedad del conocimiento".

Ensamblajes educativos en tiempos de pandemia

Educational assemblage in times of pandemic

Karla Yudit Castillo Villapudua[1]

Resumen: Este artículo intenta explicar la emergencia de algunos ensamblajes educativos situados en el contexto de la pandemia del Covid 19. Para ello analiza y expone las principales características de la teoría de los ensamblajes desarrollada por el filósofo Manuel De Landa. Enseguida procuramos desarrollar una aproximación metodológica de lo escalar ascendiendo de lo micro a lo macro, en el caso de estudiantes, docentes, organizaciones, gobiernos, universidades, casas, en el contexto de la educación superior ante la educación remota y a distancia.

Palabras clave: Ensamblajes, Manuel de Landa, educación virtual, covid 19, multiescalar.

Abstract: This article tires to explain the emergence of some educational assemblages located in the context of the Covid 19 pandemic. Too this end, it analyzes and exposes the main characteristics of the assembly theory developed by the philosopher Manuel De Landa. Next, we try to develop a methodological approach to scaling, ascending from the micro to the macro in the case of students, teachers, organizations, governments, universities, houses, in the context of higher education in the face of remote and distance education.

Key words: Assemblage, virtual education, Manuel De Landa, Covid 19, multiscalar.

Recepción: 21 de febrero 2023

Aceptación: 30 de abril 2023

Forma de citar: Castillo, K.Y. (2023). Ensamblajes educativos en tiempos de pandemia. Voces de la educación 8 (16), pp 58-80.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Autónoma de Baja California, email: castillo.karla@uabc.edu.mx

Ensamblajes educativos en tiempos de pandemia

Introducción

El interés por revisar la teoría de los ensamblajes se vuelve cada vez más una alternativa viable en algunos campos de investigación, sobre todo, en los estudios urbanos y movimientos sociales que aspiran a renovar o actualizar sus enfoques teóricos. En el contexto de la última década del siglo XXI -del dos mil diez a la actualidad-, esta teoría empieza a generar curiosidad, incorporando el concepto de ensamblajes para explicar fenómenos emergentes enlazados a dinámicas intensivas en algunos académicos que intuyen el desgaste de la teoría social del siglo pasado. No obstante, son pocos los trabajos que realizan un bosquejo ontológico de la teoría o intentar esbozar un camino metodológico.

Sumado a lo anterior, no existen estudios que aborden los ensamblajes educativos desde una ontología realista, por el hecho de que, generalmente se realiza investigación educativa desde los paradigmas constructivistas. En tal sentido, la dinámica de los ensamblajes descrita por Manuel De Landa (2021) tiene diferentes niveles y perspectivas, y podemos desarrollar aquí algunos matices de esta dinámica no lineal que se relacionan exclusivamente con el contexto de la universidad pública de la ciudad de Tijuana y conectando con otros ensamblajes.

Como se sabe el siglo XX se caracterizó por la propagación de premisas que postulaban que "todo es una construcción social" "todo está mediado por el lenguaje" o "no existe un afuera de la conciencia" entre otros enunciados, que confirmaron o negaron más bien, la posibilidad de conocer la realidad en sí, al margen de las imposibilidades producto de la crítica kantiana. Producto de esta influencia, las teorías materialistas y realistas pocas veces son estudiadas en comparación con los aparatos teóricos como el constructivismo social o incluso las teorías de sistemas y de complejidad que llevan más de cuarenta años explicando fenómenos y acontecimientos bajo la óptica del subjetivismo o el filtro de lo social, señalando la incapacidad de acceder al conocimiento del afuera. Ante esta saturación paradigmática, que inclusive se puede convertir en obstáculo epistemológico -pues no temporaliza las teorías y tampoco aspiran a la novedad- programas de investigación como el

elaborado por De Landa pueden abonar a replantear los debates y conocimientos en el campo de la investigación no solo social sino también natural.

El artículo se organizará en tres ejes. En el primero presentaremos a Manuel De Landa filósofo mexico-americano creador de la teoría de los ensamblajes, un segundo eje analizaremos algunos aspectos de la ontología social que sustenta dicha teoría, presentando sus principales características. Posteriormente, nos preguntamos qué es un ensamblaje y las características que lo distinguen: territorialización-desterritorialización, codificación, expresividad y lo multiescalar. El tercero presentará el método escalar de la teoría de los ensamblajes, especificando el ascenso de lo micro a lo macro en algunos ensamblajes educativos a través del modelo desarrollado por De Landa (2021) en la obra *Teoría de los Ensamblajes y Complejidad*.

1. Ontología de la diferencia como ontología social.

La ontología de la diferencia elaborada por Deleuze, particularmente en su obre *Diferencia y Repetición*, es uno de los antecedentes claves para comprender el programa de investigación de Manuel De Landa. De ahí que esta ontología sea retomada por nuestro autor con la finalidad de continuar y a la vez renovar algunos aspectos que no fueron completamente desarrollados por el filósofo francés. Al respecto, De Landa afirma:

> Más que hablar de siglos o de ideologías, resulta a mi juicio preciso especificar los espacios y tiempos donde ontologías o semánticas deleuzianas irrumpen, donde una renovada preocupación por la ontología y lo real emerge, alterando y transformando formaciones de pensamiento, discurso y acción. (Farías, 2008, p.77).

En consecuencia, De Landa retomará algunos conceptos del armazón de la ontología de G. Deleuze para enfocarse en el seguimiento de procesos dinámicos inmanentes cuyo móvil parte de la diferencia y no de un esencialismo trascendente. En este sentido es importante comprender que: “Deleuze presenta una ontología donde el ser es concebido como diferencia de diferencia, en cuanto que la diferencia es remitida a otras diferencias y no ya a la identidad del fundamento como principio totalizador” (Esperon, 2015, p. 4). Esto significa que el filósofo francés está en desacuerdo con señalar a la diferencia como

diferencia de algo -como en el caso de Aristóteles- y por el contrario afirmar que las cosas son producto de dinámicas diferenciales y no de diferencias de identidad. Por lo tanto, la ontología de la diferencia es una ontología de intensidades, de lucha de fuerzas, y combinatorias energéticas.

En suma, la ontología de la diferencia al ser inmanente y procesual proporciona el marco conceptual adecuado para desarrollar la teoría de los ensamblajes, como una sistemática propicia para narrar y dar cuenta de los múltiples ensamblajes que pueblan una realidad conformada por flujos materiales de intensidades en constante interacción entre la naturaleza cultura. Llegados a este punto, abordaremos el concepto de ensamblaje.

1.1. ¿Qué son los ensamblajes

Manuel De Landa (2021) emplea el concepto de ensamblaje como un sustituto apropiado para el término "agenciamiento" creado por Deleuze y Guattari. Este hecho lo lleva a reelaborar aquellos aspectos no totalmente desarrollados en el programa filosófico de los pensadores franceses, mediante una investigación exhaustiva que incluye disciplinas tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales.

La teoría de los ensamblajes se ubica dentro de una ontología realista, y por tanto da cuenta de la realidad a partir de totalidades nombradas ensamblajes: "La postura ontológica asumida aquí ha sido tradicionalmente etiquetada como 'realista': una postura definida usualmente por su aceptación de la existencia de la realidad independientemente de la mente" (De Landa, 2021, p.4) Por esta razón, este enfoque se aleja de concepciones posmodernas que niegan la realidad, apostando en cambio, por una recuperación de pensar un marco ontológico realista independiente de representaciones, constructos mentales y derivados. Naturalmente, si la realidad está compuesta por ensamblajes hay que explicar cómo se mueven, cómo se entrelazan, qué posibilidades de actualización tienen, y por supuesto, tratar de conocer sus procesos de intercambiabilidad con otros ensamblajes.

A tal fin es preciso decir que cualquier entidad es un ensamblaje, y por ende, no se recurre a la concepción de objetos unificados y cerrados donde lo que prevalece es la identidad individual. A este propósito, los ensamblajes son entidades abiertas en continua

interacción con otros ensamblajes, lo cual postula la negación de reducirlos en partes pequeñísimas para conocer sus propiedades o funcionamiento. Así, lo que distingue a un ensamblaje de otro ensamblaje a pesar de sus límites difusos, son sus propiedades y las capacidades de afectación.

Al respecto De Landa, explica:

> La noción de ensamblaje está diseñada para pensar todos [totalidades] como hechos de partes heterogéneas. Una organización institucional, una universidad o un hospital, por ejemplo, está compuesta no sólo de gente, sino de escritorios, sillas, paredes, puertas, ventanas, máquinas de comunicación y transporte, licencias y certificados, y muchas otras cosas (De Landa, 2021,p.8)

Lo anterior nos permite comprender que los ensamblajes están conformados por elementos heterogéneos, lo cual incluye entidades que no corresponden a una clasificación por género y especie sino por el contrario, elementos de taxonomías distintas se conectan para coproducir otras conexiones. De este modo, un ensamblaje además de su heterogénesis, se distingue por sus capacidades, es decir, por el poder de acción que las partes son incapaces de hacer y sus movimientos de territorialización y desterritorialización. Al respecto De Landa apunta: "El término técnico para referirnos a estos procesos son procesos de territorialización y desterritorialización." (De Landa, 2021, p. 11). De este modo, territorializar como acción corresponde al hecho de estabilizar, fijar, identificar; y por su parte, la desterritorialización al movimiento contrario, es decir, al que desestabiliza y borra los límites y fronteras fijas de los materiales e intensidades de los ensamblajes. Resulta irracional entonces, afirmar que la diferencia en su devenir radical diluye todos los ensamblajes, y por ello mismo, es importante decir que ambas dinámicas coexisten con el fin de estabilizar o desestabilizar múltiples entramados de materia y energía.

En lo que atañe a la expresividad de los ensamblajes, De Landa (2021) advierte que "en una filosofía realista en donde toda entidad material o energética es capaz de expresar su identidad (p.23). Efectivamente, dichas expresiones comunican signos, gestos, movimientos corporales, códigos de vestimenta, que no sólo se remiten a lo humano, puesto que en el reino de lo no humano la expresividad se ejerce para marcar territorios o simplemente como señales

de supervivencia o adaptación a ensamblajes emergentes. En suma, la expresividad entendida desde la teoría de los ensamblajes toma distancia de una concepción antropocentrista de la expresión pues se manifiesta tanto en el mundo social como en el mundo de la naturaleza.

1.2La historia única de los ensamblajes y propiedades emergentes

La historia de los ensamblajes es otra de las cuestiones centrales para comprender las trayectorias y combinatorias que estos van produciendo a través de sus devenires. En este sentido, se reemplaza el concepto de esencia por las secuencias históricas de los ensamblajes, señalando que la unicidad e irreductibilidad de un ensamblaje se justifica ante todo por el hecho de que tiene su propia historia: "el estado ontológico de cualquier ensamblaje, inorgánico, orgánico o social, es el de un individuo único, singular, históricamente contingente" (De Landa, 2021, p. 30). A pesar de la existencia de numerosas moléculas de agua, la producción inicial y la existencia subsiguiente de cualquier molécula de agua son únicas.

Esta unicidad histórica enfatiza cómo los ensamblajes son ontológicamente externos a sus relaciones con otras entidades: las entidades son algo más que sus compromisos con otras entidades. Por esta razón, conocer la operatividad de los ensamblajes, implica seguir la ruta de sus acciones, y dar cuenta de lo que sucede en el ensamblaje como tal, y no en sus partes. En este aspecto, es importante aclarar que si bien De Landa (1997) se auxilia de la historia para explicar el movimiento de los ensamblajes, no lo hace desde su perspectiva lineal, pues recordemos que su modelo teórico se instala en lo que llaman ciencias no lineales. Una vez que vimos cómo De Landa se auxilia de la historia para explicar los devenires de los ensamblajes, pasemos a describir el emergentismo.

Básicamente, cuando se piensa en este concepto, es preciso alejarse de las totalidades orgánicas, porque las partes no determinan las propiedades del todo: "En mi caso, uno de los conceptos clave es la de propiedad emergente, definida como una propiedad de un todo que es más que la suma de sus partes" (De Landa, 2021, p.3). De esta manera, el filósofo se deslinda de las teorías construidas bajo el supuesto de la parte al todo, y a su vez, construye el argumento suficiente para afirmar que en estas teorías las distinciones entre la parte todo o lo micro y lo macro cancelan la posibilidad de las propiedades emergentes

1.3 Ni micro ni macro: multiescalar

Otro de los aspectos que distingue a la teoría de los ensamblajes de las teorías de las totalidades orgánicas es la apuesta por rebasar las concepciones edificadas sobre lo micro y lo macro. En lo que refiere al microrreduccionismo, afincado en un enfoque hacia la parte más pequeña o mínima de un fenómeno, que aspira sobre todo a generar conocimiento a partir del análisis de entidades individuales, o en casos muy específicos, desconectados de la complejidad social. Por su parte, el macroreduccionismo es un modelo teórico que intenta producir conocimiento a partir de entidades más grandes, y por ende, su método abarca conceptos como las estructuras sociales, las organizaciones, los estados, los países. Básicamente, ambos enfoques, dejan de lado o prestan nula atención a los matices o zonas intermedias que existen de abajo hacia arriba, reproduciendo esquemas estrechos de la realidad que finalmente niegan la multiplicidad de entidades:

> La distinción micro/macro puede ser mantenida mientras sea relativa a cierta escala: las personas son micro como componentes de comunidades, las cuales serían macro; pero las comunidades son micro si hablamos de coaliciones de comunidades, como se dan en los movimientos de justicia social (De Landa, 2021, p.42).

Esta reconfiguración de las perspectivas, induce a pensar que los humanos son micro en relación al papel que ocupan en una organización o institución, empero estas últimas son micro si las ponemos en relación con otras entidades de naturaleza mayor. De tal manera que, desde la teoría de los ensamblajes el enfoque especial radica en centrarse en aquellas zonas intermedias entre lo micro y lo macro que pocas veces son estudiadas por el hábito mental de reducirlo a lo más pequeño, o, en su caso, abordarlo desde lo más grande; es decir, como se trata de un amplio número de niveles entre lo llamado micro y macro, su estatus ontológico no se ha conceptualizado.

A partir de estos argumentos, llegamos al concepto multiescalar, punto clave en la teoría de los ensamblajes. Como dijimos en lo anterior, para De Landa resulta insuficiente seguir explicando la realidad social bajo los constructos de lo micro y lo macro, dado que ambas disposiciones sólo repiten vicios reduccionistas. Por ello, lo multiescalar permitirá dar cuenta de aquellas zonas intermedias borradas por modelos micro y macro para apostar por

ensamblajes que ocurren en diferentes escalas temporales. Por ejemplo, los Himalayas son ensamblajes (dobleces de litosfera producidos históricamente por choques tectónicos), pero cambian tan lentamente que para nosotros parecen ser eternos. Aunque todo es devenir, no todo devenir ocurre a nuestra escala temporal" (Farías, 2009, 43). Encontramos así que esta multiplicidad de escalas en constante devenir, intercambian sus materiales con otros ensamblajes sedimentados en otras escalas, y así sucesivamente, por lo que, parte de la ambición de un investigador social anclado en esta teoría tendría que ser capaz de describir y analizar desde la perspectiva de la mesoescala, respetando la heterogeneidad y evitando operaciones parciales y reduccionistas que sólo descontextualizan sin tomar en cuenta el entremezclado.

2.1Aproximaciones metodológicas derivadas de la TE

Una aproximación metodológica derivada de la teoría de los ensamblajes toma en cuenta el carácter multiescalar de la realidad. (De Landa, 2021). En este sentido, uno de los grandes retos que el científico social o científico natural intentará asumir será localizar niveles intermedios que van desde las entidades más pequeñas hasta las entidades más grandes como si de una escalera en asenso se tratara sin distinguir entre naturaleza y cultura.

De Landa (2021) no elabora una explicación detallada para poner en práctica una metodología específica desde la teoría de los ensamblajes, sólo da algunas pistas y a partir de su propio análisis podemos desarrollar una propuesta metodológica que nos permita ascender de lo micro a lo macro respetando las escales intermedias y la conexión con otros elementos heterogéneos.

Asimismo, de igual importancia es identificar ensamblajes concretos, por el hecho de que en esta teoría no son validadas las explicaciones a través de reificaciones generalizadas, a saber, conceptos como el poder, mercado, capitalismo, pues de los que se trata es de la localización empírica y concreta de los ensamblajes. Al respecto, el filósofo mexicoamericano señala:

> En el enfoque de los ensamblajes, no solo todas las escalas intermedias deben ser consideradas, sino que es importante generar cada nivel mostrando cómo las

entidades sociales que pertenecen emergen por medio de interacciones entre entidades de nivel inmediatamente inferior (De Landa, 2021, p. 48).

Sumado a lo anterior, el componente histórico de un ensamblaje resulta fundamental, por el hecho de que las trayectorias historias de los ensamblajes dan cuenta de las dinámicas, momentos, y procesos por los que han evolucionado para llegar a ser lo que son en la actualidad. Por tanto, argumentamos que las narrativas no lineales son una estrategia metodológica adecuada para trazar los desplazamientos de los ensamblajes. Aclarando que, sin bien podemos auxiliarnos del lenguaje a través de la voz de los diversos agentes involucrados, en la teoría de los ensamblajes, este no toma un papel central como en el llamado giro lingüístico sino que forma parte de una expresividad real más amplia y material.

Ahora bien, considerando esta nota metodológica de la teoría de los ensamblajes, hay que subrayar que esta vía inicia desde abajo hacia arriba, es decir, en un movimiento en ascenso.

Por lo tanto, este recorrido multiescalar partirá de abajo hacia arriba siguiendo el camino sugerido por De Landa (2021), es decir, subiendo desde lo micro encontrando entidades intermedias hasta llegar a lo macro. Iniciando con la exploración de las entidades más pequeñas hasta llegar a las más grandes de la siguiente manera: personas a comunidades –estudiantes y docentes- , organizaciones, gobiernos, ciudades y naciones, en el contexto de la universidad pública de la ciudad de Tijuana, a partir del año 2020 ante la emergencia del Covid 19.

Los datos para la localización de los ensamblajes concretos se obtuvieron a través de cuestionarios a estudiantes, revisión documental de algunos medios de comunicación en Internet, y otras investigaciones que se originaron en el contexto de la pandemia del 2020 al 2022. Aclarando que por la brevedad de este escrito no se incluyeron todos los ensamblajes que se encontraron tanto del contexto nacional como de otros países.

3. Personas y comunidades: estudiantes y docentes.

Iniciando con el ascenso, nos ubicamos en las personas y organizaciones. En el caso específico que nos ocupa las personas que forman parte de los ensamblajes educativos, dentro

de los marcos territoriales de la universidad pública con localización en Tijuana, son los profesores, alumnos, personal administrativo y de intendencia: "En la teoría de los ensamblajes las personas tienen que ser concebidas de tal manera que puedan ser conectadas con niveles a mayor escala" (De Landa, 2021, p.49). Dicho esto, enfocaremos nuestra atención en las trayectorias emergentes de los profesores y alumnos ante la orden -codificación- de ingresar y continuar con las clases desde plataformas virtuales -desterritorialización-. Cabe destacar que las personas como entidades micros de la escala, forman parte de ensamblajes distintos, pues la movilidad constante de su existencia los llevan a pertenecer a diversos ensamblajes, como la pertenencia a comunidades u organizaciones. (De Landa, 2006).

Al respecto, el filósofo señala: "Este sistema puede ser tratado como un ensamblaje si distinguimos los componentes que juegan el rol material de aquellos que juegan un rol expresivo, y si detallamos los procesos que le dan estabilidad y aquellos que lo desestabilizan" (De Landa, 2021, p. 68). En este caso, la materialidad del ensamblaje se refiere básicamente a los componentes principales de los cuerpos como sus propiedades físicas o químicas, y en lo que respecta a la expresividad, son los aspectos comunicativos de un ensamblaje ya sea cultural o natural.

Asimismo, desde la TE la identidad personal se desterritorializa al perder estabilidad, en este caso, un aspecto central fue y sigue siendo el cuidado de la salud. La mutación de las diversas cepas del virus obligó a las personas que practican códigos del cuidado de sí y se adhieren a una normatividad cívica infalible, a seguir el proceso del desarrollo de la pandemia para efectuar acciones al respecto. Dado que una vez contraído el virus, el cuerpo de las personas infectadas colapsó recorriendo un periodo de lucha contra la enfermedad, que por lo común duró dos semanas, con distintas gradientes de dificultad por el hecho de estar o no estar vacunados. Sin olvidar que, muchos perdieron la lucha.

Aunado a lo anterior, De Landa señala: "La identidad personal, por otro lado, puede ser desterritorializada no solamente por la pérdida de estabilidad sino también por el aumento de capacidades. Aquí debemos ir más allá de Hume y agregar al hábito el efecto de la adquisición de nuevas habilidades". (De Landa, 2021, p.123). La educación en plataformas virtuales obligó a docentes y estudiantes a buscar formas de aprendizaje de aquellas

tecnologías que desconocían. Por ejemplo, un estudio realizado por Parra (2022) señaló que la pandemia obligó a que ciertos docentes tomaran cursos de enseñanza en línea. Estas nuevas habilidades incrementaron los números de usuarios de la plataforma Blackboard:

> Al cierre del año 2019 en UABC éramos casi 800 profesores de un total de 6182 quienes diversificamos nuestros cursos en Blackboard, es decir, un 13%. Llegó la pandemia y cerramos el 2020 con 5243 docentes activos en Blackboard y al cierre del 2021 ya éramos 6100. (Parra, 2022, p. 3)

De este modo, la nueva habilidad es desterritorializante en la medida que permite aventurarse en un nuevo vehículo intelectual o desplazarse por espacios que le estaban previamente negados: "Las nuevas habilidades incrementan las capacidades personales de afectar y ser afectado, o para decirlo de otra manera, permiten a las personas entrar en nuevos ensamblajes". (De Landa, 2021, p. 69) En contraste, la educación virtual obligó en algunos casos a estudiantes y docentes a incrementar sus capacidades respecto al uso de la tecnología, esto les permitió entrar a otros ensamblajes, como el ensamblaje formado por el cuerpo humano, la computadora o el celular, y el territorio de los hogares que desplazó a las aulas materiales.

Ahora bien, a pesar de que algunos docentes se esforzaron por adquirir nuevos conocimientos y por ende nuevas capacidades de afectación e interacción con sus estudiantes, existen ensamblajes no previstos por el espacio habitual de enseñanza aprendizaje presencial que más que favorecer la educación remota y a distancia la obstaculizaron. Uno de los ensamblajes que se volvieron más presentes fue precisamente el fenómeno del ruido, por lo que los ensamblajes ruidosos de la frontera Tijuana, configuraron un obstáculo para la concentración tanto de docentes como estudiantes mientras tomaban sus clases virtuales.

De acuerdo, con las investigaciones de Figueroa, Orozco y Preciado (2012) el ruido ambiental es un factor que incide de manera negativa en el aprendizaje y concentración, por el hecho de que es un contaminante ambiental que provoca problemas de salud tanto física como psicológica. A este respecto, una estudiante universitaria de Tijuana al preguntarle cuáles habían sido las principales barreras de la educación virtual comentó: "El ruido, el ruido que puede ocasionar la familia hasta en la calle y te desconcentre." (Castillo, Merchant y

Miramontes, 2021, p. 13). Esta emergencia es realmente significativa ya que en el tiempo pre pandémico los sentidos no estaban alertas del ruido cotidiano, esto quizá porque el ensamblaje universitario y el de las aulas está de cierta manera aislado de las dinámicas familiares y del comercio ambulante que deambula por la ciudad en búsqueda del sustento diario. En este mismo sentido, otra estudiante tijuanense también expresó: "Una dificultad recurrente fue el ruido. Cerca de mi casa, y en la mía también, había construcciones que hacían mucho ruido". (Castillo, et. al, 2021). Este testimonio adquiere relevancia al destacar que el ruido es un obstáculo para la concentración y por ende para la atención adecuada que se requiere para lograr entornos de aprendizaje favorables.

De acuerdo con De Landa: "A esto deberíamos agregar el papel jugado por la atención, porque la atención es una forma de labor mental en la que se consume energía y que puede llevar a la fatiga" (De Landa, 2021, p. 68). En relación a esta intensidad cognitiva, durante la pandemia algunos estudiantes expresaron que sus niveles de atención se debilitaron producto de múltiples factores, entre los que destacan, la incertidumbre laboral, la falta de equipo de cómputo en óptimas condiciones, la ausencia de privacidad, así como el contagio de familiares. Estas intensidades energéticas se expresan en el incremento de la fatiga corporal, entre las que sobresalen, el cansancio ocular producto de la alta luz de las pantallas, así como el deterioro vertebral del sistema nervioso.

Dentro de esta lógica, retomando los ensamblajes ruidosos, como aquellos flujos emergentes que se manifestaron en diversas intensidades de acuerdo a la cronología de la pandemia, estudios como el del antropólogo Miguel Olmos en la frontera norte de México encontró que:

> durante la pandemia, el paisaje sonoro también se ha visto afectado por el confinamiento. No obstante, como lo comentamos en otra parte, la prohibición de fiestas y reuniones vecinales en plena pandemia fue una constante en el entorno sonoro de algunas colonias y barrios de Tijuana, en especial en donde vive la gente que cruza a trabajar a Estados Unidos constantemente". (Olmos, 2022, p.2).

Sin embargo, estas prohibiciones pocas veces fueron respetadas, y poco a poco, parte de la población fronteriza inició el desconfinamiento a pesar del surgimiento de nuevas

variantes del Covid 19 como Delta y derivados: “Con todo, la sonoridad y contaminación sonora que normalmente excede los 70 decibeles bajó sustancialmente durante los primeros meses del confinamiento” (Olmos, 2022, p. 3). Por lo anterior, es posible constatar que la crisis sanitaria fue un acontecimiento que nos permitió bajar la intensidad de los ensamblajes ruidosos al menos por un tiempo, sanando fugazmente el paisaje sonoro de las ciudades y mostrándonos que otra forma de vida es posible.

Ahora bien, otro de los acontecimientos inesperados ante la baja intensidad de los decibeles -la unidad de medida que **se** usa para medir la intensidad del sonido, es decir, qué tan fuerte se escucha un sonido- propició la expresividad del reino no humano tan borrado de nuestras capacidades auditivas rutinarias. Al respecto el antropólogo fronterizo evidenció que:

> El trinar de muchas aves se percibía con mayor intensidad, y la situación no se debía a que los animales emitieran sus sonidos con mayor intensidad, sino que “el ruido” y la sonoridad del contexto descendió considerablemente en distintas partes de la ciudad, sobre todo al final de la primavera y los primeros meses del verano. (Olmos, 2022, p. 3)

A nuestro juicio, la expresividad de los ensamblajes sonoros de la naturaleza constituye una multiplicidad de canales que pocas veces son escuchados por las rutinas del cansancio de las personas embonadas al tiempo laboral por lo que la pandemia fue una oportunidad única para acceder a esa escucha vedada.

Con relación a las clases virtuales, una docente en un foro para insonorizar viviendas en Tijuana escribió: “por la pandemia debo dar clases en línea, pero tengo muchos problemas con el audio que se filtra de afuera. Perros, música y ruido de otras casas cercanas.” (Habitíssimo, 2022, p.2). Este ejemplo se embona con escalas en otras latitudes que también presentaron problemas similares durante el confinamiento. En una nota del Sol de Puebla México publicada el 26 de marzo de 2021 señaló que “Realizar tareas escolares o labores desde casa ha concientizado a la población sobre la gran cantidad de ruidos a los que se enfrenta” (Cuaya, 2021, p.1). De manera que estos acontecimientos ponen de manifiesto que la escucha sufrió una emancipación contingente, pues no estaba consciente de la variedad

sonora que se manifiesta tanto en tiempos normales como en tiempos pandémicos. Además es importante destacar que: "Se trata de los característicos ruidos del camión del gas, lo que desencadena situaciones de estrés para quienes se encuentran en una junta importante, una videoconferencia, una reunión o clases virtuales". (Cuaya, 2021, p.1).

Asimismo, en otras escalas geográficas como el caso de España, específicamente en Madrid el malestar de los habitantes de los pisos se incrementó debido al incremento exagerado del ruido. "Los datos que facilita la Policía Municipal de Madrid muestran que 2020 fue un año complicado en la lucha contra el ruido. Justo cuando más horas pasamos en casa, las denuncias de ruidos pasaron de 5.002 en 2019 a 8.701 en 2020." (Aranda, 2021, p.1)

El incremento intensivo de los ensamblajes ruidosos provocó la emergencia de movimientos sociales de vecinos que intervinieron el diseño de sus ventanas con mantas que expresaban la leyenda "Ruido No". De este modo, la pesadumbre colectiva entre los vecinos emergió en un colectivo de personas que reclamaron entre otros asuntos la regulación del ruido en los vecindarios. Bajo esta dinámica, entonces, se modificó la expresividad de los edificios pues adquieren una modificación en su ornamentación además de fomentar las dinámicas comunicativas entre vecinos inconformes que reclamaban el derecho al silencio durante el confinamiento.

A primera vista, podríamos pensar que el ruido y el estrés son factores que no guardan relación alguna. No obstante, desde la teoría de los ensamblajes estos todos formados por elementos heterogéneos podemos dar cuenta de la interrelación de ambos fenómenos y otros más. Para resumir, los ensamblajes ruidosos en distintas escalas partiendo desde lo local con algunos ejemplos nacionales e internacionales nos permitió seguir las rutas y conocer variedad de elementos intercalares y heterogéneos. Estas topologías sonoras seguirán mutando en la medida que el desconfinamiento empieza a irrumpir de nuevo el pasaje silencioso y el canto de los pájaros se vuelve inaudible.

Por otro lado, las experiencias de desconexión al internet casi desaparecieron, pues los ensamblajes de personas, estudiantes universitarios, docentes, y demás entidades orientados al *home office* o a la educación *on line* erradicó esos espacios disensuales, a saber,

momentos de independencia digital. En consecuencia, de la mano de De Landa (2021) podemos argumentar que la atención y la fatiga fueron umbrales de una dinámica de no equilibrio que emergieron durante la pandemia incrementando sus intensidades. Generando estados de no equilibrio que impactaron en los roles de expresividad corporal, expresividad neuronal, actualizando ciclos periódicos y recurrentes hacia ciclos caóticos obstaculizando los procesos habituales de la salud de los cuerpos.

De acuerdo con la OMS (2020) los niveles de estrés se han incrementado durante la pandemia, aunado a esto, la frustración es una emoción que se ha presentado habitualmente, al respecto una estudiante nos comentó: "En esta cuarentena he estado más tensa, nerviosa y estresada de lo habitual, en ocasiones me siento frustrada sin razón alguna" (Castillo, et al., p. 16). Es precisamente la emergencia de estas intensidades neuronales y corporales las que se incrementaron durante el confinamiento colapsando el equilibrio rutinario de los cuerpos y situándolos en un colapso permanente.

Lo anterior adquiere relevancia ante el momento tan inesperado, en el que aún nos hallamos, pues como encontraron Marquina y Jaramillo (2020) la pandemia incrementó la intensidad de los casos de estrés y ansiedad. Como lo expresa la estudiante, no sólo es una crisis económica, donde miles de personas perdieron su empleo, sino también, y, sobre todo, una crisis emocional. La expresividad de los cuerpos duros que produce incertidumbre, la rigidez de la columna vertebral y las vértebras atrofiadas por la fijación extrema del cuerpo a la silla de trabajo.

Ahora bien, el movimiento de confinamiento al desconfinamiento -en la jerga delandiana- una investigadora encontró que: "durante el confinamiento hubo un ejercicio de concientización que implicó 'ralentizar' la vida y en el cual aparecieron sonidos que estaban olvidados" (González, 2022, p. 4). Así, esta nueva escucha que estaba en el olvido, emergió recordándonos por bellos instantes que formamos parte de una sintonía universal de la que pocas veces somos atentos. Además, esta experiencia adquiere sentido al ilustrar cómo la expresividad de la naturaleza, es decir, los lenguajes de los animales y plantas, pocas veces toman notoriedad ante intensidades ruidosas y contaminación auditiva: "Sin embargo, para la investigadora, estos sonidos, así como el silencio, que no estaban presentes por el ajetreo

que se vivía antes de la crisis sanitaria, se han perdido de nuevo con el regreso a la normalidad tras dos años de pandemia." (González, 2022, p. 3).

En resumen, los ensamblajes que van desde las personas a comunidades, como es el caso de los estudiantes y docentes, experimentaron algunas territorializaciones y desterritorializaciones durante la pandemia, entre las que sobresalen las alteraciones de la identidad al perder estabilidad ante la exigencia de la adquisición de otras capacidades para la impartición de las clases virtuales. Asimismo, estos ensamblajes embonaron con ensamblajes ruidosos que se desplazaron desde la baja de decibeles durante los primeros días de la contingencia sanitaria hasta el regreso del ruido que obstaculiza la atención en los procesos de aprendizaje. Llegado a este punto, partiremos a la exploración de otros ensamblajes a mayor escala como son las universidades.

3.1 Organizaciones y gobiernos: universidades y estructuras de autoridad.

Como señalamos en lo anterior, la contingencia sanitaria desterritorializó a las organizaciones educativas, en este caso, nos referimos a las organizaciones de educación superior. Borrando sus fronteras, y reconfigurando el espacio a través de las plataformas educativas. De este modo encontraron una territorialización definida por casi dos años, donde los espacios de viviendas, departamentos, se convirtieron en una extensión de la universidad que se transformó en una universidad virtual y a distancia.

En la teoría de los ensamblajes es de suma importancia conocer las trayectorias y procesos de los ensamblajes, aclarando que no se trata de prestar atención únicamente al origen o nacimiento de las entidades. Sino que además, es preciso localizar esos puntos de partida, siguiendo los flujos *continuums* de los movimientos que se van generando al intercambiar relaciones de exterioridad con otros ensamblajes.

En este caso la universidad es el ensamblaje concreto que ante las dinámicas no lineales de la pandemia experimentó bastantes cambios. Respecto a la infraestructura, los edificios quedaron vacíos, pues las entidades que mantienen su identidad -las personas profesores, intendencia y personal administrativo- se mudaron totalmente a realizar el trabajo desde sus casas. Como anota Manuel De Landa:

> Ninguna organización podría mantener su identidad sin que haya interacciones entre sus administradores y trabajadores; ninguna ciudad podría mantener su identidad sin las interacciones entre sus organizaciones políticas, económicas y religiosas; y ninguna nación sobreviviría sin constantes interacciones entre su ciudad capital y otros centros urbanos. (De Landa, 2021, p. 56)

Ahora bien, los cambios anteriores no destruyeron la universidad. Temporalmente, los edificios universitarios se convirtieron en una especie de museo, o en su caso, como los vestigios de lo que en el pasado inmediato fue el hogar de la educación universitaria. Las banquetas y los espacios de pasto se quedaron sin las trayectorias de los transeúntes y sin sus rutinas de desplazamiento. El tráfico en la ciudad se detuvo, las rutinas de traslado a los centros de trabajo se convirtieron en horas sentadas frente al monitor.

La consistencia interna de la universidad se desplazó hacia los hogares de los estudiantes y docentes marcando nuevas fronteras. Esto coincide con la teoría de los ensamblaje, cuando se argumenta que una parte se puede mover de una organización de una ciudad a otra, y ni la organización ni la ciudad desaparece, simplemente se embonan a otro ensamblaje en otro territorio dando nacimiento al ensamblaje del *home office*, donde ambas instituciones, la universidad y la casa se vieron envueltas en procesos de territorialización y desterritorialización. En ese sentido, los cubículos de los profesores investigadores como ensamblajes heterogéneos constituidos por la intercambiabilidad del equipo de cómputo, los libros, los objetos de decoración, cuadernos, y en ocasiones plantas, permanecieron inhabitados por dos años, es decir, se desterritorializaron.

Inicialmente, las organizaciones de educación superior presentaron cierto escepticismo respecto al ensamblaje denominado *home office*. Aunque, inicialmente no tuvieron otra opción que aceptar que la comunidad docente y estudiantil por cuestiones de salud y seguridad sanitaria trabajara desde sus casas, no cabe duda, que las expresiones de autoridad perdieron territorio y legitimidad, ante el desplazamiento masivo de los ensamblajes educativos. De esta manera, los dispositivos que monitorean el trabajo del personal docente sufrieron modificaciones, pues bajo un esquema tradicional y jerárquico, vigilar el cuerpo y las funciones de los trabajadores son rutinas instituidas en la racionalidad de la vigilancia. Como apunta el filósofo mexicano De Landa:

> Las nuevas prácticas de imposición -que aparecieron en organizaciones como hospitales, escuelas, cuarteles, fábricas, y prisiones- se pueden analizar en tres componentes: el primero es el uso específico del espacio y del tiempo, el segundo el registro permanente y la inspección constante (De Landa, 2021, pp.96-97).

Ahora bien, las capacidades que ejercen los ensamblajes de estudiantes y docentes se trasladaron a los espacios pequeños o grandes de sus hogares, a sus habitaciones, a sus cocinas, a sus estudios, o a sus patios. Hubo casos extremos como el tomar la clase en el taxi, a saber, experiencias totalmente desterritorializadas que se territorializaban en la pantalla del ordenador, del celular, a través de *meet, zoom, o blackboard*.

Un estudio realizado por Parra (2022) en Baja California señaló que: "Tuvimos estudiantes conectados desde las cocheras de sus casas, las cocinas, los baños, closets para alejarse del ruido" (Parra, 2022, p.4). Esto quiere decir que los espacios modificaron sus usos habituales para albergar una extensión del aula universitaria simulando cuadrantes de espacios para el estudio que antes no existían, pues algunos hogares no cuentan con una habitación exclusiva para estudiar. Como afirma De Landa "Las casas y los edificios tienen en primer lugar, que ensamblar componentes estructurales como columnas y travesaños de manera que el todo tenga propiedades y capacidades emergentes" (De Landa, 2021, p. 127) Empero aquí no se trata de la construcción de nuevos muros que dividen un espacio y otro, se trata sobre todo, de la reutilización de espacios que antes de la pandemia estaban destinados a fungir como espacios para el aseo, el resguardo de los autos o el lugar para cocinar los alimentos. De esta manera, emergieron nuevos cuadrantes por el hecho de ocuparlos para recibir e intercambiar conocimientos.

Lo anterior significa que la privacidad en las casas es una condición espacial que se relaciona con la clase social y el poder adquisitivo de las familias. En este sentido, se tiene derecho a la privacidad si la casa cuenta con la extensión espacial adecuada para dividir la vivienda en habitaciones cada una destinada para el ejercicio de diversas actividades. Lamentablemente, en esta zona fronteriza -Tijuana- los problemas de vivienda y espacio son cada vez mayores, por lo que, siguiendo con el argumento de De Landa (2021) podemos afirmar que la privacidad se ha convertido en un lujo y los estudiantes universitarios padecen la condición de hacinamiento debido a la falta de espacio en sus casas o departamentos. Bajo

esta emergencia, entonces, se trazaron subdivisiones espaciales producto de la contingencia sanitaria y la emergencia en las clases a distancia. Por esta carencia espacial, algunos estudiantes anhelaban el regreso a la presencialidad pues se sienten libres en el pasto universitario y en sus caminatas hacia la cafetería.

Por otra parte, durante la cuarentena sobresalió la falta de equipo de cómputo, pues en algunos casos los estudiantes tenían que compartirlo con sus padres para que llevaran a cabo el *home office* o con el resto de sus hermanos, porque generalmente sólo cuentan con una computadora por familia:

> Las encuestas nos han referido que en UABC el 50% de nuestra población estudiantil tenía este problema resuelto, pero el otro 50% se dividía entre quienes compartían los equipos de cómputo con sus hermanos o hijos y quienes tomaban clases desde el trabajo, o desde su celular y tenían dificultades de acceso a diversos softwares, etc. (Parra, 2022, p. 5)

Los datos anteriores hacen referencia a la precariedad digital que padece la mitad de la población estudiantil universitaria. Más allá de los discursos de la brecha digital respecto a la red de internet, resulta lastimoso observar los diversos padecimientos que sufrieron los jóvenes al no contar con los ensamblajes materiales adecuados para poder llevar a cabo sus procesos de aprendizaje de manera adecuada; restringiendo las capacidades de un paisaje que sólo incrementó los flujos estresantes en sus diversas manifestaciones.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo consistió en abordar algunos ensamblajes educativos desde y durante el contexto de la pandemia de Covid 19 en educación superior, iniciando nuestra exploración desde una universidad pública en Tijuana. Para lograr tal fin, explicamos las características básicas de esta teoría, revisando el concepto de ensamblajes, el marco ontológico que lo sustenta, así como el procedimiento multiescalar afín a este programa. En ese sentido, realizamos una aproximación metodológica sobre los posibles modos operatorios de un enfoque multiescalar que parte de abajo hacia arriba, a saber, desde las entidades más pequeñas hasta las entidades más largas evitando caer en micro o macro reduccionismos. Vimos cómo este enfoque, nos permite dar cuenta de múltiples todos en orden ascendente

que se interrelacionan de manera territorial y desterritorial, creando al mismo tiempo la historia única de esos ensamblajes.

En este orden de indagación, llegamos a la descripción de los ensamblajes educativos más pequeños, en este caso, asumimos la identidad de las personas –estudiantes- involucradas en devenires educativos durante la pandemia Covid 19. En estos ensamblajes, descubrimos que la identidad desterritorializada tuvo varios aumentos o pérdidas de capacidades cognitivas. Por ejemplo, algunos profesores y estudiantes tuvieron que esforzarse para conocer las formas en las que operan las plataformas virtuales, en consecuencia expresaron fatiga y estrés pues no estaban en las condiciones adecuadas para llevar a cabo dichas funciones.

Asimismo, durante la contingencia emergieron ensamblajes ruidosos, por lo cual los niveles de decibeles bajaron y se escucharon sonidos de la naturaleza, como el canto de los pájaros y gaviotas. Esto dejó ver que generalmente en las grandes ciudades estamos habituados al ruido, y que damos por hecho la expresividad caótica de sonidos de todo tipo. En Madrid, por ejemplo, el exceso de ensamblajes ruidosos dio pie al nacimiento de un pequeño movimiento social denominado "Ruido no", el cual puede ser una señal positiva para gestionar políticas públicas sobre el derecho al silencio.

Adicionalmente, la conectividad a internet se incrementó dando paso a la universidad virtual totalmente desterritorializada o confinada dentro de los espacios íntimos de estudiantes y profesores, potenciando el aumento de capacidades, pero también, la intensidad de los malestares corporales.

Finalmente, podemos decir que el enfoque metodológico de la teoría de los ensamblajes nos permite dar cuenta de múltiples relaciones, evitando explicaciones reduccionistas, y abriendo el panorama de la investigación hacia procesos y relaciones, confinamientos y desconfinamientos en tránsito constante.

Referencias

Aranda, J. L. (2021, 27 de agosto). *Las quejas por ruidos molestos en los pisos crecen con la pandemia*. El País. Retrieved April 17, 2023, from https://elpais.com/economia/2021-08-28/el-ruido-que-deja-la-pandemia.html

Bryant, L. (2011). *Onto-cartography: An Ontology of Machines and Media*. *Edinburgh University Press.*

Castillo, K., Merchant, y Miramontes, M. (2021). Precariedad digital y el impacto del covid 19 en la educación superior: un estudio narrativo en la frontera norte de México. *Journal of iberian and Latinamerican research,* 27,3. https://doi.org/10.1080/13260219.2021.2030285

Castillo, K. (2022). Entrevista a Karla Parra, investigadora de la UABC. *e-tramas*, 12.http://e-tramas.fi.mdp.edu.ar/index.php/e-tramas/article/view/103/141

Cuaya, J. (2021, 26 de marzo). Evidencia pandemia situación auditiva: vendedores los principales emisores. EL SOL DE PUEBLA. https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/evidencia-pandemia-la-contaminacion-auditiva-vendedores-los-principales-emisores-puebla-6522639.html

De Landa, M. (.1997). *Mil años de historia no lineal.* Gedisa.

De Landa, M. (2021). *Teoría de los ensamblajes y complejidad social.* Tinta Limón.

Deleuze, G. (2016). *Diferencia y repetición.* Amorrortu.

Farías, I. (2009). Hacia una nueva ontología de lo social Manuel de Landa, en entrevista. *Persona y Sociedad*, 22, 1. https://doi.org/10.53689/pys.v22i1.159

Harman, G. (2015). *Hacia el realismo especulativo, ensayos y conferencias*. Caja Negra.

González. (2022, 26 de abril). Para académica ibero los sonidos pandémicos quedaron en el olvido.https://ibero.mx/prensa/para-academica-ibero-los-sonidos-pandemicos-quedaron-en-el-olvido

Ramírez, M. y Ralón, L. (2017). Gilles Deleuze y el nuevo realismo. *Avatares filosóficos.* 4-19-33. http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/3149

Olmos, M. (2022). Las imágenes y los sonidos del paisaje fronterizo. *Ichan Tecolotl,* 33,361. https://ichan.ciesas.edu.mx/las-imagenes-y-los-sonidos-del-paisaje-fronterizo/

Lloyd, M, y Ordorika, I. (2021). *La educación superior en tiempos de COVID-19: lecciones internacionales y propuestas de transformación para la postpandemia.* UNAM.

Medina, R., y Jaramillo, L. (2020). COVID-19: Quarantine and Psychological Impact on the population. In *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.452

Rodríguez, M. (2020, 22 de noviembre). Mascarillas contra el coronavirus. No se trata de que los asiáticos sean más obedientes, sino del efecto individual en la sociedad. BBC. https://www.bbc.com/mundo/noticias-54648765

Niño, S., Castellanos, J., y Bermúdez, R. (2021). Reacciones de las universidades mexicanas frente al virus SARS CoV-2. *Revista Española de Educación Comparada*, 39. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7999502

Preciado, N., Figueroa, A., y Orozco, M. (2012). Niveles de ruido y su relación con el aprendizaje y la percepción en escuelas primarias de Guadalajara, Jalisco,México.*Ingeniería,16*,3.https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46725267001

Acerca de la autora

Karla Yudit Castillo Villapudua, doctora en Ciencias Educativas, maestra en docencia y licenciada en Filosofía. Profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Baja Ca- lifornia (UABC) México. Miembro del SNI. La línea de investigación que desarrolla, indaga el cruce entre la filosofía contemporánea y la educación.

Hacia la igualdad de género y el empoderamiento científico de niñas y jóvenes mujeres mexicanas del siglo XXI

Towards gender equality and the scientific empowerment of mexican girls and young women of the 21st century

Martha Georgina Ley Fuentes[1]

Resumen: Este trabajo tiene como propósito exponer los prejuicios de género que hasta el día de hoy prevalecen y se reproducen en las instituciones educativas de todos los niveles en nuestro país. La intención es promover la reflexión entre los lectores sobre la forma en que se han emprendido acciones de educación científica hacia las niñas en nuestro país y el escaso interés que se ha prestado al papel que cumplen los estereotipos de género en este proceso.

Palabras clave: equidad, educación, ciencia, género, empoderamiento.

Abstract: This work aims to expose the gender prejudices that to this day prevail and are reproduced in educational institutions of all levels in our country. The intention is to promote reflection among readers on the way in which scientific education actions have been undertaken towards girls in our country and the little interest that has been paid to the role played by gender stereotypes in this process.

Keywords: equity, education, science, gender, empowerment.

Recepción: 05 de febrero 2023

Aceptación: 24 de mayo 2023

Forma de citar: Ley, M.G. (2023). Hacia la igualdad de género y el empoderamiento científico de niñas y jóvenes mujeres mexicanas del siglo XXI. Voces de la educación 8 (16), pp 81-99.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad de Guadalajara, email: martha.ley@gmail.com

Hacia la igualdad de género y el empoderamiento científico de niñas y jóvenes mujeres mexicanas del siglo XXI

Introducción

La educación científica de las niñas adquiere cada vez mayor relevancia en el ámbito nacional e internacional porque se ha podido comprobar que la exclusión de niñas y mujeres, representa un problema de justicia social que es necesario atender. La educación científica permite a las niñas prepararse para una participación más efectiva en la solución de los grandes problemas actuales y de los que les tocará vivir. Por lo anterior es indispensable incentivar sus vocaciones científicas y motivarlas a estudiar carreras del área de la ciencia y la tecnología, donde la mujer sigue siendo minoría.

Para respaldar lo anterior, la UNESCO (2019) señala que la matrícula de las estudiantes que ingresan a carreras relacionas con la tecnología, información y comunicaciones, es del 3%. A licenciaturas relacionadas con las ciencias naturales, matemáticas y estadísticas el 5%. Para ingeniería, manufactura y construcción es el 8%. Pero en carreras relacionadas con la salud y bienestar es del 15 %.

En el mismo sentido Cárdenas (2015) señala que, en México, sólo 20% del Sistema Nacional de Investigadores de las áreas de Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra eran mujeres, y el mismo porcentaje se registró en el campo de la ingeniería e industria. Por otra parte, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología registró en el campo de las humanidades y ciencias de la conducta un 49% de mujeres, y en el ámbito de la química y la biología el 42%.

Asimismo, la Universidad Autónoma de México (UNAM) reporta en su Agenda Estadística 2019, que en la Facultad de Ingeniería sólo 24.2% de su población estudiantil eran mujeres, mientras que en la carrera de Física apenas llegaban al 24.9%. De ahí el énfasis que la UNAM se ha puesto en promover acciones que atiendan el rezago de las mujeres en estas áreas.

Otro ejemplo son las estadísticas reportadas por la Universidad de Guadalajara en su informe del periodo escolar enero-junio 2020. En este informe se destaca el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías que agrupa a la gran mayoría de carreras relacionadas con ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (por sus siglas en inglés, STEM). Este centro universitario reportó una población de 15,845 estudiantes, de los cuales 11,375 son varones y 4,470 mujeres, es decir, el 3.54% de la población total.

El mismo centro universitario en el periodo agosto-diciembre del 2020, reportó una población de 16,905 estudiantes de los cuales 12,115 fueron chicos contra 4,790 chicas, es decir, el 3.52%. Siendo la carrera de ingeniería mecánica eléctrica la que reporta la mayor brecha de género, 1,637 varones contra 98 chicas (Universidad de Guadalajara, 2021).

De acuerdo a los datos presentados anteriormente, no existe un impedimento formal para que las mujeres estudien y se desarrollen en áreas STEM, ¿Entonces por qué se mantiene la inequidad de género?. La respuesta se encuentra en la persistencia de un sexismo oculto en las instituciones educativas y que está presente en todas las etapas de escolaridad. Se trata de un sexismo que se ejerce de manera sutil y que suele pasar inadvertido por la comunidad científica y las instituciones educativas.

Por anterior, el objetivo de esta investigación es exponer y promover la reflexión entre los lectores, sobre la forma en que se han emprendido acciones de educación científica hacia las niñas en nuestro país y el escaso interés que se ha prestado al papel que cumplen los ordenamientos de género en este proceso.

Para cumplir este objetivo, se realizó una revisión documental exhaustiva, para exponer las recomendaciones de organismos internacionales sobre el tema, las investigaciones que dan cuenta del papel de orden de género en la educación científica, el análisis de algunas propuestas de educación científica y algunas acciones realizadas por especialistas en género y ciencia orientadas a superar esta situación. Con ello se pretende promover acciones que trasciendan la mera enseñanza de la ciencia para ubicarse en el amplio campo de la educación científica con una perspectiva feminista de género que permita erradicar el androcentrismo y el sexismo que aún persiste en la educación científica de las niñas y jóvenes mujeres mexicanas.

El género en la educación científica

En las reuniones preparatorias a la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer que se realizó en Beijing, China, en 1995, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) convocó a diferentes especialistas en este tema para evaluar los resultados de las políticas acordadas en Nairobi en 1985, respecto a la educación de las mujeres en la ciencia.

Las especialistas concluyeron que la mayoría de los países habían logrado pocos avances para incorporar a las mujeres al campo de la ciencia y la tecnología, puesto que ellas seguían

ocupando espacios minoritarios en estas áreas, además de que pocas jóvenes se inclinaban por estudiar carreras STEM. Las ponentes señalaron la importancia de que todos los países tomaran medidas para transformar esa situación, y recomendaron desarrollar políticas educativas en todos los niveles.

Para el año 2000, el tema había cobrado mayor relevancia, y la Unión Europea publicó diferentes documentos en donde se destaca el informe ENWISE (2004) en los que se reitera la necesidad de atender la educación científica en niñas y jóvenes, así como de crear medidas que resuelvan la desigualdad que ellas viven en el campo de la ciencia, pues todas aquellas chicas que no pueden progresar en la carrera científica representan una pérdida para cada país, dado el desperdicio de talentos y de recursos humanos que no fueron aprovechados.

De igual manera, Macedo (2016) a través de su informe para la UNESCO, destacó la importancia de atender tal situación, al señalar que la formación o cultura científica debe adquirirse desde los primeros años de escolarización, en especial antes de que se produzca la deserción escolar y en etapas tempranas que permitan fomentar las vocaciones científicas entre las niñas.

En América Latina, estas recomendaciones adquieren mayor relevancia dado el panorama desalentador que vivimos, pues a partir del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se pudo observar que los avances en ciencias no han sido significativos: en muchos países hay un estancamiento y en otros un descenso; esto es, la región permanece alrededor de 89 puntos por debajo del umbral establecido por la OCDE (2015).

En estos informes se señala que se debe atender la educación científica en estudiantes de todos los niveles educativos puesto que, de permanecer esta situación, el estudiantado no sentirá atracción hacia carreras científicas y tecnológicas, y nuestros países enfrentarán un déficit cada vez mayor de personal calificado en ciencia y tecnología, lo que limitará nuestras perspectivas de innovación y desarrollo. Esta información permite apreciar que este rezago es aún mayor en el caso de las niñas, pues una de cada 20, considera estudiar una carrera relacionada con STEM, en contraste, uno de cada cinco niños se inclina por estas opciones.

Por lo tanto, en México, a través de distintas instituciones educativas y científicas, se han realizado diferentes acciones orientadas a incentivar las vocaciones científicas entre las niñas y adolescentes. Un ejemplo de estas son los talleres de ciencia para jóvenes, el Programa Adopte un

Talento (PAUTA), el programa Niñas STEM Pueden y el programa Enseñanza de las Ciencias en Preescolar con Enfoque de Género de la UNESCO, (2017). No obstante, la importancia que tienen estas iniciativas, una de sus debilidades radica en que se han centrado más en enseñanza de la ciencia que en la educación científica con una perspectiva de género.

Es decir, al revisar los objetivos de estos programas, se puede apreciar que han colocado las herramientas didácticas en el centro de la reflexión, mismas que pueden hacer más atractiva la ciencia para niñas y niños. Todo ello en el supuesto de que las niñas no se acercan a la ciencia por falta de interés, motivación o aburrimiento, de manera que pretenden compensar esas deficiencias mediante programas donde la enseñanza de la ciencia resulte más atractiva o divertida. El problema de tal apreciación es que se ha prestado poca atención al papel que cumplen los regímenes de género en estos procesos y que se reproducen de manera cotidiana en las instituciones educativas, en la ciencia misma y la forma de enseñarla.

Por otro lado, también se ha observado que la socialización de género en la infancia, tanto en la escuela como en la familia, tiene importantes consecuencias para estimular o limitar las capacidades asociadas a la ciencia entre las niñas y los niños. Mientras a las niñas se les integra con juegos y juguetes asociados al mundo de los afectos, lo doméstico y el cuidado; a los niños se les socializa en la acción, los retos intelectuales y la competencia, actividades que les permite desarrollar habilidades e intereses que se encuentran más vinculados a las actividades científicas (García, 2014).

Al mismo tiempo las aportaciones de Carrera, Subirats y Tomé (2014) indican que estos procesos inician desde las etapas más tempranas de la infancia. Entre los 0 y 3 años el sistema educativo ya ha empezado el proceso de socialización de género, difundiendo roles o estereotipos que asocian la ciencia a lo masculino y lo femenino al ámbito privado. Las autoras indican qué mediante un currículum abierto, lenguaje, imágenes, libros de cuentos y un currículum oculto, la disposición de los espacios, las actitudes de los educadores, la escuela reproduce asimetrías, jerarquías y valores que colocan a los niños y las niñas en diferentes posiciones sociales, tanto en el plano material como en el simbólico.

Por lo anterior las autoras (Carrera, Subirats & Tomé, 2014), señalan que, tales prácticas y sus efectos suelen pasar inadvertidos para docentes y progenitores, pero las consecuencias en la educación científica son muy graves. Pues de manera cotidiana y en todos los espacios escolares se les transmiten ideas respecto al lugar que ocupa cada uno en el orden social y las formas de obtener valoración y reconocimiento.

Así se van definiendo los territorios físicos y simbólicos que niñas y niños pueden/deben ocupar en la escuela, por ejemplo, en el patio de la escuela los niños suelen ocupar las áreas centrales y las niñas las periféricas; ellos los juegos activos, las niñas los pasivos; en un lenguaje sexista que se utiliza en la enseñanza de la ciencia y en las imágenes o metáforas que emplea el profesorado o los libros de texto, donde suelen estar ausentes las mujeres y lo femenino. Todo ello tiende a reproducir sesgos de género que tienden a discriminar, invisibilizar o excluir a las niñas y lo femenino de la ciencia.

Por ejemplo, en los mismos contenidos que se utilizan para la enseñanza de las ciencias existen sesgos ocultos al presuponer que éstos se dirigen a un sujeto neutro de conocimiento y que sus teorías y metodologías son equilibrados respecto a los intereses y necesidades de niñas y niños. Pero en realidad se diseñan desde estrategias androcéntricas que, en la práctica, van marginando a las alumnas de las opciones científicas y técnicas, tanto académicas como profesionales.

La enseñanza de la ciencia basada en prácticas sexistas

Con el fin de promover vocaciones científicas entre los jóvenes, con frecuencia se reproducen prácticas sexistas o androcéntricas, que ignoran los mecanismos ocultos de socialización de género presentes en la enseñanza de las ciencias desde el nivel preescolar. Así, por ejemplo, en la presentación del programa Niñas STEM Pueden, la exdirectora del centro de la OCDE en México afirmó que las niñas tienen menos confianza en sus habilidades matemáticas, aunque tengan buen desempeño. De acuerdo a Inzunza (2017) "Lo que indica que el entorno social, cultural y familiar transmite menos el nivel de ambición para las niñas […] Lo que queremos [dijo] es demostrarle a todo el mundo que ellas si pueden y que se la crean" (p. 61).

Si bien es admirable la pretensión de modificar la percepción social respecto a que las niñas tienen menores capacidades para la ciencia, al señalar que ello obedece al menor nivel de ambición de las niñas y que son ellas quienes necesitan creérsela, da a entender que el problema está en las niñas y su falta de ambición, no en las condiciones estructurales y simbólicas del orden de género que limita sus oportunidades y les ofrece una imagen devaluada de sí mismas.

Se trata de lo que algunas especialistas como Nuño (2000) han llamado el paradigma de la debilidad, que consiste en partir de unas supuestas o reales carencias de las mujeres para acceder a la ciencia y en establecer acciones compensatorias para que alcancen el mismo nivel que sus

compañeros, sin cuestionar el modelo de ciencia ni las condiciones asociadas al orden de género que limitan sus posibilidades de incorporarse a este campo.

Al mismo tiempo Subirats (1988) ha llamado a esta situación como la discriminación sexista y comenta al respecto:

> No afecta la capacidad de éxito escolar de las niñas, pero sí la construcción de su personalidad y la seguridad en sí mismas, porque en la escuela se esculpe la personalidad humana y se transmite la jerarquía de valores asociados al género. Si las mujeres no desarrollan seguridad en sí mismas, ello obedece en gran medida a la forma distorsionada en que la sociedad ha construido la imagen femenina. (p.29)

Asimismo, Guevara (2016), realizó una investigación sobre un taller de ciencia donde participaron estudiantes de bachillerato de todo el país. Las observaciones y entrevistas realizadas ahí permitieron concluir que, pese a incorporar mayor número de alumnas al taller, y que ellas, como sus compañeros varones, tenían antecedentes de éxito escolar en ciencias, se reprodujeron, sin siquiera notarlo, prácticas sexistas o androcéntricas en sus actividades como: 1) una escasa presencia, material y simbólica, de científicas en las actividades teóricas; 2) una reproducción, a menor escala, de las jerarquías basada en la meritocracia y la competencia masculina que, si bien es propia de las comunidades científicas, suele jugar en contra de las mujeres; 3) una invisibilización de las alumnas mediante el protagonismo que ejercen sus compañeros en clase y mayor atención de algunos profesores hacia los varones .

Lo anterior expuesto, señala procesos educativos complejos que no sólo inciden en la formación intelectual del estudiantado, sino que forman parte de una socialización de género asociada a la construcción de identidades femeninas y masculinas que tienen un peso importante en la construcción de vocaciones científicas. Desde las primeras etapas de escolaridad, las instituciones educativas recrean prácticas y universos simbólicos con nociones de ciencia que encajan en el modelo masculino, pero que desestiman y subvaloran las dimensiones femeninas de la ciencia. Ello puede alejar a las niñas de las carreras STEM, al ser áreas consideradas poco femeninas, dado que les es difícil conciliar su identidad con la ciencia, más allá de que se haya vuelto políticamente correcto el discurso de que somos iguales.

No obstante, los esfuerzos por promover vocaciones científicas entre las niñas y jóvenes mujeres en carreras STEM, con frecuencia la comunidad científica o las instituciones educativas han

difundido la idea de que quien quiere, puede o que no es cuestión de sexo sino de talento, y con ello han desestimado los desafíos que deben enfrentar las chicas que ingresan a estas áreas. El caso de las jóvenes que eligen ingeniería es un buen ejemplo, pues ellas se enfrentan a condiciones más adversas que sus compañeros varones debido a la posición que ocupan en el orden de género.

Para apoyar la idea anterior, la investigación realizada por Prieto, Méndez y Bosch (2020), en la población de estudiantes de la Universidad de Guadalajara, reportan que, con frecuencia, las estudiantes reciben un trato hostil y discriminatorio de parte de algunos profesores, quienes tienen expresiones humillantes hacia ellas, frases que las descalifican o acciones de velada hostilidad, como ignorarlas en clase o no proporcionarles información; llegan incluso a utilizar un lenguaje sexista o procaz en el aula con el fin de incomodarlas o agredirlas. Si bien reciben un trato deferente por parte de otros profesores, esta también es una forma velada de desestimar sus habilidades académicas o de ejercer acoso sexual en su contra.

Las estudiantes también señalan las dificultades para socializar en un ambiente donde casi todos sus compañeros son varones, pues ellos dominan el escenario e imponen sutiles mecanismos de descalificación que las intimida e inhibe, lo que restringe sus posibilidades de participación; además, refieren que en esa carrera se vive un ambiente de mucha competencia, de poca solidaridad entre compañeros/as y de un individualismo que dificulta su desempeño.

Todo ello tiene efectos negativos porque genera dudas respecto a sus habilidades y competencias académicas, las coloca en la incertidumbre de un premio o un castigo que los varones imponen y que no depende de sus habilidades académicas, lo que se traduce en una sensación de inseguridad permanente (Guevara, 2012).

Ellas, más que las estudiantes de otras carreras, enfrentan el peso de los estereotipos negativos asociados a su identidad femenina, la frecuente descalificación de sus capacidades intelectuales, un ambiente masculino que las excluye y hostiliza, así como mayores dificultades para encontrar modelos femeninos con los cuales identificarse.

En el mismo sentido Hartman y Hartman (2008), señalan que la falta de confianza de las estudiantes de ingeniería es resultado de los obstáculos que enfrentan por su condición de mujeres, y que se agudiza en aquellas carreras donde ellas constituyen menos de 15% de la población escolar, pues en esas carreras refieren más dificultades que sus compañeros varones; dificultades que no obedecen a la complejidad de la disciplina, sino a las barreras propias de los regímenes de género. De ahí que los programas de enseñanza de la ciencia para niñas y jóvenes requieren ampliar

su visión, pues no basta que aumente su motivación o interés por la ciencia si no se logra trastocar un sistema que las coloca en desventaja.

Finalmente, en el reporte de Bonder (2014) para FLACSO Argentina sobre estudiantes que se preparan para ingresar a ingeniería, las chicas señalan que no se sentían parte de la cultura de ese grupo, aunque eran muy talentosas. Al final del curso dijeron que se sentían cansadas de luchar por ser aceptadas y reconocidas, mencionaron gran presión cultural y psicológica que las convenció de no ingresar a las ingenierías.

De ahí que sea necesario cambiar el enfoque y promover una educación científica con una perspectiva feminista que tome en cuenta el papel que tienen los regímenes de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ciencia, en las relaciones asimétricas y jerárquicas que legitiman las instituciones educativas y científicas entre mujeres y varones, así como en los sesgos sexistas y androcéntricos presentes en las premisas epistemológicas, teóricas y metodológicas de la ciencia, en todas sus vertientes de conocimiento.

Para ello, investigadoras y filósofas feministas como Sánchez (1999); Maffía (2005); Maceira (2008); Blazquez (2010); Castañeda (2016) han propuesto diferentes estrategias orientadas a destejer esa red invisible de múltiples ramificaciones, sociales, personales, institucionales, que hacen más difícil para las mujeres y las niñas incursionar y destacar en el ámbito científico. Las claves epistemológicas de estas propuestas, señala Castañeda (2016), giran en torno a tres ejes: visibilizar y dejar de normalizar la inequidad y violencia de género.

La mujer invisible para la ciencia

Desde que las primeras mujeres incursionaron en el campo de la ciencia, dedicaron buena parte de su talento y de sus investigaciones a desmontar los mitos que naturalizaban la diferencia entre mujeres y varones, al tiempo que deslegitimaban las tesis de la inferioridad de las mujeres y lo femenino en el mundo social y natural. Para ello, recurrieron a construir conocimiento científico que permite desnaturalizar las diferencias y acudieron a la historia para mostrar lo errado de los argumentos sexistas; también han elaborado una nueva historia de la ciencia para hacer visible el papel de las mujeres en la construcción del conocimiento científico y cuyas aportaciones han sido ignoradas, olvidadas e invisibles.

De ahí la importancia de visibilizar a las mujeres como sujetos epistémicos, en el sentido

literal y metafórico del término, y de difundir sus aportes a la ciencia. Especialmente porque la escasa presencia en este campo ha despojado a las niñas y jóvenes de referentes o modelos con los cuales identificarse, pero también porque en los procesos educativos las mujeres siguen siendo las grandes ausentes; invisibles en el currículum formal y en el plano material de existencia.

El otro ejemplo de esta invisibilidad lo encontramos en los materiales didácticos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) distribuye en las escuelas de preescolar. Un análisis de contenido del lenguaje escrito y las imágenes presentes en algunos de los libros y materiales didácticos de la SEP para el año 2018-2019, permitió observar que pese a que ya se han logrado eliminar muchos estereotipos y roles tradicionales de género en sus contenidos, persistía una mayor visibilidad de los varones en los escenarios públicos y de prestigio, así como en los personajes prominentes de la historia y del arte, mientras que las mujeres estuvieron ausentes o invisibles como sujetos creadores. También se encontraron sesgos de género en el lenguaje escrito, donde no había mención alguna a las mujeres y lo femenino, salvo cuando se referían a las educadoras, de manera que el referente simbólico en los textos era sólo masculino (Guevara & Flores, 2019).

De acuerdo a Zafra (2018), el problema para las mujeres es que ocupamos el espacio de lo marginal, lo tangente, lo invisible; por tanto, la manera en que los demás nos miran es de una forma que nos hace desaparecer. De ahí que una de las apuestas para la educación científica con perspectiva de género se ha centrado en visibilizar a las mujeres científicas y sus aportes, así como destacar la importancia de las dimensiones femeninas de la ciencia y, con ello, construir nuevos referentes de lo femenino en el campo científico, para proponer modelos alternativos a las niñas y las jóvenes.

En palabras de Maceiras (2008), visibilizar consiste en sacar a la luz lo que ha estado oculto; evidenciar lo que desde una lógica androcéntrica se considera poco relevante; pensar lo no pensado; dar carta de existencia a quien ha sido excluida; conocer y reconocer a las invisibles. En ese sentido, vale la pena mencionar dos propuestas sobre educación científica con perspectiva de género de investigadoras pertenecientes a la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género que pretenden incentivar vocaciones científicas en las niñas mediante recursos novedosos que permitan revertir este proceso de invisibilización.

Al visibilizar a las científicas y los saberes tradicionales de las mujeres, reconocer su importancia, develar sus aportes y prestar atención a aquellas contribuciones que constituyen puntos ciegos para la ciencia oficial, se ofrece a las niñas espejos virtuosos que les devuelvan una imagen valiosa de sí mismas, todo ello les permite acercarse a la ciencia desde otras miradas y generar

mayor confianza en sus habilidades.

Desde esta perspectiva de educación científica, también resulta vital prestar atención al papel que cumplen las docentes como modelos, guías o aliadas de las niñas, pues ellas pueden desnaturalizar e historizar la condición femenina en sus prácticas cotidianas, pero poco sabemos sobre los esfuerzos de las profesoras de preescolar y primaria por modificar estereotipos de género en las niñas.

Por el contrario, en una investigación realizada hace algunos años sobre prácticas escolares en el aula (Valenzuela *et al.*, 2004), pudo observarse que las educadoras de preescolar reproducían diversas prácticas sexistas en sus actividades cotidianas. Éstas se manifestaban en mayores expectativas respecto al desempeño en ciencias de los niños, actividades diferenciales para niñas y niños en el aula; ideas estereotipadas de roles genéricos tanto en cantos y juegos como en los materiales didácticos.

También se constató que los espacios físicos son ocupados en su mayoría por los niños y que ellos participan más que las niñas en las actividades relacionadas con matemáticas, procesos de abstracción e investigación; mientras que a las niñas se les exige que sean bien portadas y se les impulsa a ser detallistas. Las conductas violentas por parte de los niños suelen ser menos castigadas, dado que algunas maestras piensan que es parte de su naturaleza y a las niñas se les pide ser sutiles y dóciles. Otro de los puntos que destaca el estudio se refiere a las identidades de las maestras de nivel preescolar, pues al ser una profesión donde 99% de ellas son mujeres, se le considera una carrera femenina, asociada a la ternura y los cuidados que, suponen, les servirá cuando sean madres y esposas. Además, dice la autora, la educadora es conceptualizada como linda, buena y asexuada, sin pretensiones de carácter político, económico o social, de manera que ellas tienden a promover esas nociones de la mujer y lo femenino en las niñas.

Por ello es necesario impulsar también entre educadoras de preescolar y profesoras de primaria una formación con perspectiva de género, pues ellas cumplen un papel central como mediadoras en la construcción de identidad de género en niñas y son importantes figuras de autoridad en los procesos educativos. A su vez, ellas, como docentes, también viven el impacto de los regímenes de género en los sistemas educativos y comparten con las niñas una posición subalterna en el orden social por una condición de mujer que ha sido normalizada, aunque en ocasiones no sean conscientes de ello.

Con todo, la historia muestra que las mujeres del magisterio también han sido pioneras en la lucha por la educación y los derechos de las mujeres, de manera que muchas de ellas utilizan la posición de autoridad con que cuentan para promover novedosos estilos educativos con las niñas, incluso, algunas han desarrollado propuestas alternativas de educación científica que valdría la pena considerar.

Es el caso de la experiencia reportada por Arjona (2019) quien propone en su tesis de licenciatura, utilizar el juego y el canto como herramienta para desarrollar el pensamiento matemático en niñas y niños con el fin de superar muchos de los obstáculos que enfrentan en esta materia. Con ese propósito diseña un taller dirigido a niñas y niños que presentaron poco avance en el campo formativo del pensamiento lógico matemático, bajo la premisa que la utilización de juegos y cantos permite estimular su aprendizaje en esta área de conocimiento.

Mediante una serie de actividades, donde involucra también a las madres y padres de los infantes, se propone desarrollar actitudes positivas hacia la resolución de problemas matemáticos, habilidades de socialización, incrementar la confianza y seguridad en sí mismas/os y reforzar los vínculos afectivos con sus otros significantes.

Se trata de un proyecto educativo con un enfoque integral que reconoce la importancia de incluir aspectos que se ubican en la dimensión femenina del orden de género y, tal vez por ello, han sido ignoradas o menospreciadas en la educación científica; es decir, es una propuesta que reconoce el importante papel que tiene el cuerpo, los afectos, las emociones y los vínculos en los procesos de aprendizaje matemático; especialmente en niñas y niños pequeños cuando sus procesos de maduración y adquisición de identidades están en curso.

Conclusiones

La educación científica que se imparte a las niñas es vital para la construcción de vocaciones científicas y en las aspiraciones que ellas desarrollan para optar por una carrera científica; además, este tipo de educación constituye una valiosa herramienta para superar los retos que les impone los ordenamientos de género presentes en la sociedad, la escuela y la familia. Su acceso a la educación científica les proporciona recursos simbólicos e intelectuales para inclinarse por carreras científicas y para considerar la investigación como su proyecto de futuro, más aún, les permite construir identidades que rompen con los modelos femeninos tradicionales y atisbar otros

horizontes al pensarse como sujetos epistémicos.

Por eso mismo, cuando la sociedad, la familia o la escuela trunca sus oportunidades de educación científica, restringe su horizonte de vida como mujeres, pues la educación científica es mucho más que el aprendizaje de ciertas asignaturas, es el ingreso a un mundo de posibilidades que contribuye poderosamente al proceso de construcción de nuevas identidades femeninas, y al desarrollo de potencialidades que les devuelven a las niñas y jóvenes una imagen valorada de sí mismas y de un mundo donde ellas pueden contribuir a resolver los grandes problemas que afectan su entorno.

Si bien todas las acciones de divulgación científica y enseñanza de la ciencia que pretenden promover vocaciones científicas entre las niñas y niños son del todo admirables, ello será insuficiente mientras no se considere el papel que tiene el orden de género en la escasa presencia de mujeres en las áreas STEM. De ahí que sea necesario modificar todo el modelo pedagógico que se utiliza en la educación científica, así como las estrategias didácticas que reproducen androcentrismo y sexismo en la educación que se imparte a niñas y niños, para que lo anterior suceda se requiere:

- Eliminar el uso de estereotipos tradicionales de género en los contenidos curriculares y en el currículum oculto, presente en las normas y valores que se promueven en el aula.
- Erradicar el sexismo inherente a la relación docente-alumna. Se ha podido constatar que el profesorado tiene mayores expectativas respecto al rendimiento en ciencias de sus alumnos que de sus alumnas; les dedica más tiempo, atención y consideración en clase y tienden a evaluarlos con mejores notas (Gamboa, 2012).
- Desmontar la asociación entre la ciencia y el mundo masculino. Es frecuente que se transmita la tesis de que las matemáticas son el lenguaje de la ciencia y, al mismo tiempo, una habilidad típica- mente masculina, lo que deja a las mujeres y lo femenino fuera de la ecuación. A su vez, la idea tan extendida de que las matemáticas son difíciles, coloca en el imaginario colectivo la noción de que sólo ciertos individuos excepcionales poseen la capacidad para entenderlas y, casualmente, son los varones (Flores, 2007; Ursini, 2010).
- Modificar las estrategias didácticas basadas en la competencia entre estudiantes como eje de la educación científica. Es frecuente que el profesorado utilice recursos didácticos

orientados a promover la competencia entre alumnos/as más que la cooperación; una situación que actúa en contra de las niñas y jóvenes, quienes tienden a mostrar mejor desempeño en aquellas actividades científicas sustentadas en la cooperación.

- Romper con los argumentos binarios entre razón y emoción, cuerpo y mente, objetivo y subjetivo en la enseñanza de la ciencia. Es decir, elaborar propuestas integrales que incorporen el cuerpo y las emociones en los procesos de educación científica, pues se ha comprobado, incluso fuera del campo feminista (Pozo, 2017), que uno de los mayores obstáculos para el aprendizaje de las ciencias son precisamente los modelos pedagógicos que prescinden del cuerpo, la emoción y la subjetividad. La razón, al igual que casi todos los procesos mentales, está encarnada en el cuerpo, y se requiere de un modelo más integral de educación científica que considere estos procesos, especialmente en las fases iniciales de educación.

Finalmente, es necesario prestar atención a los puntos ciegos de la educación científica que desestiman los atributos considerados femeninos de la ciencia; es decir, se requiere incorporar, recuperar, visibilizar y promover aquellos atributos considerados femeninos en la educación y la ciencia, tanto en las niñas como en los varones.

Desde hace décadas, investigadoras feministas (Subirats y Brullet, 1999; Carrera, et. al, 2014) han señalado que promover dimensiones femeninas, como el cuidado entre los niños varones, no ha formado parte en las propuestas educativas de equidad de género, dado que los elementos que lo integran, como la empatía, la atención, la ternura o la escucha activa, aparecen como opuestas a una forma central de la masculinidad hegemónica, caracterizada por el riesgo, la fortaleza, la dureza, la competitividad o el protagonismo. A su vez, las niñas son tratadas en el sistema educativo como niños de segundo orden, en tanto que se les incluye en instituciones pensadas para el mundo masculino, donde los niños son los protagonistas y ellas deberán ocupar un plano secundario, situado en el espacio invisible y devaluado de lo femenino.

De ahí la importancia de pasar de la enseñanza de la ciencia a una educación científica con perspectiva de género, que revalore las dimensiones femeninas de la ciencia, que nombre a las niñas y les ofrezca espejos virtuosos en los cuales reconocerse; una educación que permita estimular en las niñas cualidades como el pensamiento crítico, el derecho a la insolencia, la rebeldía y la autonomía con el fin de desarrollar criterios propios en ellas, seguridad en sí mismas y capacidad para afrontar

los retos que impone el mundo de la ciencia.

A su vez, habría que socializar a los niños en la importancia que tienen los atributos considerados femeninos en la educación científica. Una educación que destaque y otorgue relevancia a las dimensiones femeninas de la ciencia, no sólo redundará en beneficio de las niñas, sino también de los pequeños varones que no se identifican con los atributos de la masculinidad hegemónica y que, por esto mismo, también ven limitadas sus oportunidades de acercarse al campo de la ciencia.

Referencias

American society for engineering education. (1996). *Voices of Young Women in Engineering*. CTT Report No. 4. 1996. http://cct.edc.org/admin/publications/report/voices_ywe96.pdf.

Arjona, F. (2019). *El juego y el canto como herramienta para el desarrollo del pensamiento matemático en el niño de preescolar* [Tesis]. Escuela Normal de Educación Física, Morelia, Michoacán.

Blazquez, N. (2012). Epistemología Feminista: Temas Centrales. En (Ed.) Blázquez, Flores y Ríos**.** *Investigación Feminista Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*. Colección Debate y Reflexión. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Bonder, G. (Sep 25, 2014). *El enfoque de género en el ADN de la educación científico-tecnológica: propuestas para la transformación educativa en y para la sociedad del conocimiento*. Flacso Argentina, New York: United Nations. http://cct.edc.org/admin/publications/report/voices_ywe96.pdfhttp://flacso.org.ar/publicaciones/el-enfoque-de-genero-en-el-adn-de-la-educacion-cientifico-tecnologica.

Cárdenas, M. (2015). La participación de las mujeres investigadoras en México. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4560/456044959004/html/index.html.

Carrera, A.; Subirats, M. y Tomé, A. (2014). *La construcción de los géneros en la etapa 0-3: Primeras exploraciones.* http://www.bdv.cat/sites/default/files/common/Dones/article_coeduaccio_la_construccion_de_los_generos_en_la_etapa_0-3.pdf.

Castañeda, P.; Valero, V. (2016). Epistemología y metodología feminista: debates teóricos. En JARQUIN (coord.). *El campo teórico feminista: aportes epistemológicos y metodológicos.* México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencia. México, pp. 79-111.

Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103-118. https://doi.org/10.35362/rie430753

Gamboa, R. (2012). ¿Equidad de género en la enseñanza de las matemáticas?. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 63-78. 2012. http://www.una.ac.cr/educare.

Guevara, E. (2012). Canto de sirenas en tierras inhóspitas. El estudiantado de ingeniería ante la carrera científica. GUEVARA (coord.), *El Sueño de Hypatia. Las y los estudiantes de la UNAM ante la carrera científica*, UNAM, FES-Zaragoza CEIICH: México, 111-152.

Hartman, H., Hartman, M. (2008). *How Undergraduate Engineering Students Perceive Women's (and Men's) Problems in Science, Math and Engineering.* Sex Roles,58, pp.251-265. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11199-007-9327-9

Enwise. (2003). Waste of Talents: Turning Private Struggles into a Public Issue. *European Commission. ENWISE Expert Working group on Women Scientists*. https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/enwise-report_en.pdf.

ETAN. (2000). *Science Policies in the European Union: Promoting Excellence Through Mainstreaming Gender Equality. European Commission*. ETAN Expert Working Group on Women and

Science. https://eige.europa.eu/library/resource/EUC_ALE000239639.

Inzunza, A. (2017). Promueve NiñaSTEM Pueden el gusto por las carreras científicas. *Forum noticias del Foro Consultivo y Científico, A.C.* https://www.foroconsultivo.org.mx/forum/2017_julio/mobile/index.html#p=39

Macedo, B. (2016), *Educación científica*. UNESCO, Montevideo, Uruguay.

Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. El Colegio de México: México.

Maffía, D. (2005). Epistemología feminista: Por otra inclusión de lo femenino en la ciencia. En Blazquez y Flores (Coords.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, UNAM-CEIICH: México, pp. 623-634.

Moreno, M. (1993). Cómo se enseña a ser niña: Sexismo en la escuela. Barcelona: ICARIA Editorial.

Nuño, T. (2000). Género y ciencia. La educación científica. *Revista de Psicodidáctica*, 9, pp.183-214. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48083/130-464-2-PB.pdf

Pozo, J. (2017). Aprender y enseñar ciencias desde el cuerpo: Un enfoque experimental de la educación científica. En *IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica*, Mendoza, Argentina.

Sánchez, D. (1999). Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el Análisis Crítico del Discurso. En Barral; Magallón, Miqueo y Sánchez. (Ed.), *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres.* Barcelona: Icaria, Colección Antrazyt, pp. 161-184.

Subirats, M. (1988). De los dispositivos selectivos en la educación: El caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), pp.22-36. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8401

Subirats, M., Brullet, C. (2021). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En: Belausteguigoitia y Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México: PUEG-CESU-UNAM, pp. 189-223.

OECD. (2015). The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behavior, Confidence. Chapter 3: Girl's Lack of Self-Confidence. PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945.

ONU. (1995). Fourth world conference on women, Beijing 1995. https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/.

Prieto, M., Méndez, T., Bosch, E. (2020). *Violencia de género de lo social a espacios universitarios*. Amaya ediciones.

UDG. (2021). Informe de Matricula Inicio de curso 2020-2021. Control Escolar. 2021. http://escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos/informe-de-matricula-inicio-de-curso-911-sep-2020-2021.

UNAM. (2019). *Agenda estadística 2019*. México: UNAM. ‹www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/disc›.

UNESCO. (2017). Enseñanza de las ciencias en preescolar con enfoque de género. México. Presentado en el *Foro consultivo internacional.*

UNESCO. (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM),* pp. 19-20. 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649?posInSet=1&queryId=d 5f381da-86f6-442b-8f3b-a86a83220043.

Ursini, S. (2010). *Diferencias de género en la representación social de las matemáticas: Un estudio con alumnos y alumnas de secundaria*. Editorial Norma.

Valenzuela, M.; Díaz, A.; Jaramillo, R. y Zúñiga, L. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.

Zafra, R. (2018). Mujeres que crean, programan, presumen, teclean. Ponencia presentada en el *XII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*. Bilbao, España.

Acerca de la autora

Martha Georgina Ley Fuentes, profesor docente adscrita al Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales. Doctora en Educación por la Nova Southeastern, Maestra en Educación con especialidad en Química, Licenciada en Químico Bacteriológico y Parasitológico. Integrante del SNI como candidato a investigador nacional. Perfil PRODEP.

Estrategias de afrontamiento en niños víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying. Un estudio de caso

Coping strategies in child victims in situations of bullying and cyberbullying. A case study

Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez[1]

Janeth Catalina Mora Oleas[2]

Daniela Prado Cabrera[3]

Resumen: Se caracteriza las estrategias de afrontamiento que presentan 278 estudiantes, de 10 a 15 años, víctimas de acoso escolar y cyberbullying. La investigación es cuantitativa, con alcance descriptivo-relacional, haciendo uso de la escala Brief COPE. La data reportó que los estudiantes víctimas usaron pocas veces estrategias de primera dimensión, centradas en la resolución del problema y búsqueda de apoyo social.

Palabras clave: Estrategias de afrontamiento, víctimas, acoso escolar, cyberbullying.

Abstract: The coping strategies presented by 278 students, from 10 to 15 years old, victims of bullying and cyberbullying are characterized. The research is quantitative, with a descriptive-relational scope, using the Brief COPE scale. The data reported that the student victims rarely used first-dimensional strategies, focused on solving the problem and seeking social support.

Keywords: Coping strategies, victims, bullying, cyberbullying.

Recepción: 20 de febrero 2023
Aceptación: 29 de mayo 2023
Forma de citar: Ordoñez, M.C.; Mora, J.C. y Prado, D. (2023). Estrategias de afrontamiento en niños víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying. Un estudio de caso. Voces de la educación 8 (16), pp 100-126.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador, email: miriam.ordonez@ucuenca.edu.ec
[2] Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador, email: janeth.mora@unae.edu.ec
[3] Consulta privada, email: dpradocabrera@gmail.com

Estrategias de afrontamiento en niños víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying. Un estudio de caso

1. Introducción

Muchos son los estudios orientados al abordaje del acoso escolar (bullying), el tema se ha convertido en parte de la cotidianidad con el transcurso del tiempo desde el siglo XIX, cuando la agresividad fue ganando terreno en las aulas escolares. Fueron diversos los resultados en cuanto a la razón de este fenómeno, que hoy en día por la revolución tecnológica se ha trasladado a las redes sociales (cyberbullying), donde muchos niños, niñas y adolescentes deben enfrentarse a la crueldad de sus pares (Collel y Escudé, 2006). El término *bullying* acuñado por Olweus (1998) implica que la persona se convierte en víctima cuando se expone constantemente y durante un tiempo prolongado a acciones negativas por parte de uno u otros compañeros de escuela, ya sea de forma física, verbal o relacional; situación de la cual se les hace muy difícil liberarse. Cuando se habla del problema de acoso, también se habla de estrategias de afrontamiento, Lazarus y Folkman (1986, 1984) propulsaron el afrontamiento como el esfuerzo cognitivo y conductual para buscar el manejo de diferentes tipos de demandas que desbordan los recursos que un sujeto tiene para afrontarlas. Estos esfuerzos, ya sean intrapsíquicos u orientados a la acción, sirven para manejar, dominar, tolerar, reducir o minimizar las exigencias percibidas por el sujeto como amenazantes que ponen en peligro su bienestar personal, cumpliendo una función reguladora de las respuestas emocionales que emergen.

El afrontamiento tiene características a considerar: es un proceso dinámico y es un concepto amplio. Al afrontar, se dan una serie de transacciones entre el sujeto y el entorno, ambos con recursos, demandas, contrastes, valores y compromisos muy particulares; así, el afrontamiento es un cúmulo de respuestas que van ocurriendo en el trascurso del tiempo, a través de las cuales la persona y el ambiente se influyen mutuamente (Lazarus y Launier, 1978). En referencia a las estrategias Lazarus y Folkman (1986, 1984) las clasificaron de dos formas: dirigidas al problema, para su modificación, y dirigidas a la emoción, donde la respuesta emocional negativa disminuye frente a la situación estresante, la cual puede dar lugar simultáneamente a dos procesos de valoración: primaria y secundaria. Cualquier evento

nuevo o cambiante conduce al individuo a realizar valoraciones primarias, en las que el suceso puede ser juzgado como positivo, neutro o negativo; este último, puede ser valorado en términos de daño, amenaza o reto. A la par, el individuo efectúa valoraciones secundarias que se relacionan con la evaluación que hace el sujeto de sus propios recursos para enfrentar la adversidad, a la vez que genera opciones para determinar si estos recursos son suficientes para superar el daño y la amenaza que el evento representa; en definitiva, es la evaluación de las habilidades personales para enfrentar la circunstancia potencialmente estresante. La gama de estrategias de afrontamiento que utilizan las personas para enfrentar una situación estresante es amplia, al igual que los intentos de clasificarlas y conceptualizarlas (Vásquez et al., 2000).

Las estrategias centradas en la solución del problema están conformadas por la confrontación (o también denominado afrontamiento activo) y por la planificación (Carver, 1997; Lazarus y Folkman, 1984). Esta manera de afrontar los eventos estresantes tiene como objetivo resolver el problema o hacer algo para alterar la fuente del estrés; por ejemplo, tiende a predominar cuando las personas sienten que pueden hacer algo constructivo con la dificultad que ha generado una disonancia cognitiva (Carver et al., 1989; Folkman y Lazarus, 1980).

La primera, afrontamiento activo o confrontación, se define según cierto consenso entre expertos (Carver et al., 1989; Krzemien et al., 2005; Lazarus y Folkman, 1986) como aquellos intentos del sujeto de solucionar directamente la situación estresante mediante acciones directas o potencialmente arriesgadas; o bien, incrementar los propios esfuerzos para eliminar o reducir al estresor; son usualmente descritas como exitosas ya que tienen efectos positivos sobre la adaptación, lo que implica una mejor relación entre el sujeto y el entorno (Krzemien et al., 2005). La planificación, en cambio, implica encauzar los esfuerzos en pensar y desarrollar opciones de estrategias para solucionar el problema o enfrentar al estresor (Vásquez et al., 2000). Esta dimensión involucra tres aspectos: idear estrategias de acción, determinar los pasos a seguir y direccionar los esfuerzos para llevar a cabo tanto las estrategias como los pasos que deben seguir planteados; es decir, es un esfuerzo cognitivo por buscar alternativas y evaluar las más adecuadas para resolver el problema de manera óptima. Difiere conceptualmente de la ejecución de una acción enfocada en el problema,

porque la planificación se produce durante la evaluación secundaria del evento estresor, mientras que el enfrentamiento activo se produce posterior a esta (Carver et al., 1989).

Diversos son los estudios que permiten visionar las estrategias de afrontamiento más utilizadas por la población víctima de estos abusos. Nacimiento et al. (2017) reportaron que en niños y adolescentes entre los 12 y 18 años hay un mayor uso de habilidades metacognitivas, lo que predice el uso de estrategias de afrontamiento productivas, sin encontrar asociaciones directas con el grado de victimización en bullying y cyberbullying, siendo las estrategias de afrontamiento improductivas buenas predictoras del aumento de la frecuencia de victimización. Sittichai y Smith (2018) evidenciaron que las estrategias de afrontamiento más utilizadas por la población estudiada comprendida entre los 12 y 18 años en caso de victimización tradicional fue decírselo a un adulto padre o docente, mientras que en cybervictimización fue bloquear mensajes/identidades o cambiar la dirección de correo electrónico o número de teléfono. Los de mayor edad optaron por aconsejar, denunciar a la policía y llevar un registro de incidentes de acoso. Con respecto a la variable sexo, las chicas contaban y denunciaban más, tanto el acoso tradicional como el cyberacoso; además, aconsejaban ignorar el acoso o bloquear los mensajes, mientras que los chicos recomendaban defenderse y hacer nuevos amigos. Las víctimas mostraban mayor propensión a recomendar estrategias pasivas; como, por ejemplo, evitar a los acosadores, o arriesgadas como defenderse de sus acosadores. Mallmann. et al. (2018) en su estudio sobre el acoso cibernético entre adolescentes y su relación con las estrategias de afrontamiento, realizado con 273 niñas y adolescentes de Brasil, concluyeron que el 58% de los adolescentes fueron incluidos en al menos una categoría de agresión. El autocontrol, apoyo social y estrategias de superación fueron mayores para las víctimas que para los chicos no involucrados. Las víctimas-agresoras obtuvieron puntuaciones más altas en las estrategias de confrontación que las no involucradas.

Para Neaville (2017) las estrategias de afrontamiento que las víctimas de cyberacoso encontraron eficaces para manejarlo se relacionó con la edad, la experiencia y la madurez. Los adolescentes intentaban frustrar o evitar que el cyberacoso fuera perjudicial, atribuyeron el éxito a recibir el apoyo adecuado de otros. Echeburúa y Amor (2019) consideran que una relación entre los recuerdos traumáticos y las estrategias de afrontamiento adaptativas e inadaptativas implica superar el rol de víctima, caso contrario no se podría avanzar a la

siguiente etapa de vida, dado que perpetuarse en el victimismo es contraproducente. El perdón por tanto sería una estrategia que permite al sujeto crecer en todos los aspectos. Uribe et al. (2018) en su investigación sobre la importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico, en una muestra escolarizada de adolescentes, buscó identificar una asociación entre las variables de afrontamiento y bienestar psicológico, dando como resultado que los adolescentes que utilizan de forma recurrente estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de problemas y a la búsqueda de apoyo social presentan mayores niveles de bienestar psicológico.

Gomis y Villanueva (2022) realizaron un análisis de regresión lineal con la puntuación total de las experiencias adversas sufridas en la infancia y las subcategorías de abuso, negligencia y disfunciones en el hogar, con la finalidad de analizar su influencia en función de diferentes variables sociodemográficas (sexo, edad y minoría étnica), además de otras variables como haber repetido el curso, el alistamiento en el ejército, las creencias religiosas o el consumo de alcohol y/o drogas. En la categoría abuso (formada por el abuso físico, emocional y sexual) los resultados indicaron que el hecho de ser mujer incrementaba la probabilidad de haber sufrido este tipo de maltrato infantil específico. De igual manera el haber sufrido alguna experiencia de abuso en la infancia también incrementaba la probabilidad de alistamiento en la armada y el consumo de drogas ilegales; por tanto, ante el subtipo de maltrato más intenso (el abuso físico, emocional y/o sexual) los jóvenes trataban de manejar el estrés experimentado de la forma más intensa posible, con la finalidad de poder reducir el malestar generado. Según Cardozo-Rusinque et al. (2019) en su investigación sobre la relación entre factores psicosociales del contexto y el afrontamiento de conflictos en edad escolar, con 378 participantes (niños y niñas de Colombia) entre 7 y 10 años que respondieron a un videojuego que simulaba situaciones de conflicto, reportaron que los niños atacaban en condición de igualdad, en tanto que las niñas tendían más a la opción del diálogo y huida; las opciones de participación de terceros fueron poco seleccionadas por ambos grupos, presentándose una mayor tendencia en niños a pedir a otros que terminen la tarea interrumpida por el conflicto.

Estos antecedentes investigativos posibilitan establecer una serie de interrogantes ligadas a ¿cuáles son las estrategias de afrontamiento que presentan los niños víctimas frente

a situaciones de acoso escolar y cyberbullying? en función de lo cual se han establecido los siguientes objetivos de investigación:

- Describir las estrategias de afrontamiento que utilizan los niños víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.
- Determinar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento en función del sexo y la edad de las víctimas.
- Identificar el vínculo entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas de acoso escolar en relación al tipo de institución educativa a la que asisten.

2. Materiales y Métodos

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con diseño observacional, a nivel descriptivo y relacional. La población estuvo conformada por estudiantes víctimas de bullying y cyberbullying, de 10 a 15 años de edad, que asisten a instituciones educativas del área urbana de la ciudad de Cuenca. Se trabajó con una muestra de 278 estudiantes identificados como víctimas de acoso escolar, 35.6% mujeres (n = 99) y 64.4% hombres (n = 179) de un total de 983 estudiantes de sexto a décimo año de Educación General Básica (EGB). Estudiantes de cinco instituciones educativas seleccionadas intencionalmente para participar en la investigación. Del total de víctimas el 47.1% (n = 131) registraron edades entre 10 y 11 años y el 52.9% (n=147) edades entre 12 y 15 años, lo que determinó una media de edad de 11.8 años (DE = 1.4 años). Las víctimas provienen de diferentes tipos de familia, el mayor porcentaje pertenecen a familias nucleares (46.4%) y a familias monoparentales maternas (16.2%). Ver Tabla 1.

Tabla 1

Características de la muestra

Año de EGB	n	%	Tipo de familia	n	%
sexto	47	16.9	nuclear	129	46.4
séptimo	65	23.4	extendida	41	14.7
octavo	76	27.3	monoparental materna	45	16.2
noveno	47	16.9	monoparental paterna	2	1.1
décimo	43	15.5	reconstituida	26	9.4

Total	278	100	No contestan	35	12.2

Se obtuvo los permisos de las autoridades educativas para posteriormente recolectar la información con los directivos de cada institución y el consentimiento informado de los representantes de los estudiantes. Para administrar el cuestionario se visitó cada una de las instituciones educativas, explicando a los estudiantes el objetivo del estudio, el carácter voluntario de su participación, garantizando el anonimato y confidencialidad de los datos. Los instrumentos fueron aplicados en forma colectiva en el aula de clase, con la colaboración de dos evaluadores por aula, el tiempo de cumplimentación de los cuestionarios fue de aproximadamente 30 minutos. Las víctimas de acoso escolar fueron identificadas tras la aplicación y corrección de la escala European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y la escala European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ).

La recolección de información se realizó mediante la técnica de la encuesta autoaplicada, para lo cual se aplicó un cuestionario integrado por una sección de datos informativos y tres escalas. La escala EBIPQ versión en español (Ortega, 2016), la escala ECIPQ versión en español (Ortega-Ruiz et al., 2016) y el Brief COPE versión en español (Perczek et al., 2000). Previamente se adaptaron al modismo del contexto ecuatoriano, teniendo en cuenta la equivalencia léxica y gramatical, así como su equivalencia conceptual y cultural. El EBIPQ (α = .769) se empleó para identificar a los niños víctimas de Bullying, el ECIPQ (α = .732) para identificar las cybervictimas y el Brief COPE permitió evaluar las estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes.

Carver et al. (1989) construyeron el cuestionario COPE multifactorial de afrontamiento de 60 ítems para evaluar los diferentes estilos con los cuales las personas respondían al estrés; años más tarde Carver (1997) desarrolló la versión abreviada llamada Brief COPE, con el objetivo de evitar redundancias en el contenido de las dimensiones. El cuestionario consta de catorce factores: afrontamiento activo, planificación, apoyo instrumental, uso de apoyo emocional, autodistracción, desahogo, desconexión conductual, reinterpretación positiva, negación, aceptación, religión, uso de sustancias, humor, autoinculpación. Posteriormente, tras el estudio de las propiedades psicométricas, algunos autores consideraron oportuno el manejo de doce escalas, eliminando apoyo instrumental,

dejándolo únicamente como búsqueda de apoyo emocional y autoinculpación (Lazarus y Folkman, 1984, 1986; Morán et al., 2009; Vargas-Manzanares et al., 2010).

El Brief COPE incluye 24 ítems que describen formas de pensar, sentir o comportarse, que las personas suelen utilizar para enfrentarse a problemas personales o situaciones difíciles que en la vida causan tensión o estrés. El comportamiento de la escala en la muestra ecuatoriana contempla dos dimensiones o categorías: La primera es de estrategias de afrontamiento centradas en la solución del problema por búsqueda de apoyo social, con 10 ítems; que incluye además dos subcategorías: Apoyo social (6 ítems) y resolución de problemas (4 ítems). La segunda categoría: Estrategias de afrontamiento cognitivo por resignificación positiva y evasión, con 14 ítems; también con dos subcategorías: Evitación (8 ítems) y pensamiento positivo (6 ítems). Los ítems que corresponden a cada una de las categorías y subcategorías, así como los indicadores de cada una de ellas, se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2

Estructura del Brief COPE (24 ítems). Versión adaptada al contexto Cuenca, Ecuador

Ítem	Indicador	subcategoría	categoría
P5. Yo recibí apoyo emocional de otras personas. P13. Yo recibí apoyo y comprensión de alguien.	1. Búsqueda de apoyo emocional	1. Apoyo Social	Afrontamiento centrado en la resolución de problemas por búsqueda de apoyo social.
P9. Yo decía cosas para expresar mis sentimientos desagradables. P19. Yo expresé mis pensamientos negativos sobre lo que me estaba pasando.	2. Desahogo		
P20. Yo trataba de encontrar apoyo en mi religión o en mis creencias espirituales. P23. Yo rezaba o meditaba.	3. Religión		

P2. Yo me esforzaba para hacer algo acerca de la situación en la que me encontraba. P7. Yo hice algo para poder mejorar la situación.	4. Afrontamiento activo	2. Resolución de problemas	
P12. Yo traté de crear un plan para saber qué hacer. P22. Yo pensaba mucho cuáles eran los pasos a seguir para enfrentar esta situación.	5. Planificación		
P4. Yo tomé alcohol u otras drogas para sentirme mejor. P10. Yo tomaba alcohol u otras drogas que me ayudaban a superar esta situación.	6. Uso de sustancias	3. Evitación	Afrontamiento cognitivo por resignificación positiva y evasión
P3. Yo me decía a mí mismo: "esto no me está pasando". P8. Yo me negaba a creer que esto me estuviera pasando.	7. Negación		
P1. Yo me dedicaba al estudio o hacía otras actividades para distraerme. P17. Yo hacía cosas para pensar menos en esto, como jugar, ver TV, ir al cine, leer, soñar despierto, dormir o ir de compras, etc.	8. Autodistracción		
P6. Yo me di por vencido al intentar luchar con esta situación. P14. Yo renuncié a intentar enfrentar la situación en la que estaba.	9. Desconexión comportamental		
P16. Yo hice bromas acerca de la situación que me estaba pasando.	10. Humor		

P24. Yo me burlaba de la situación que me estaba pasando.		4. Pensamiento positivo
P18. Yo acepté la realidad de que esta situación me haya pasado. P21. Yo aprendí a vivir con esta situación.	11. Aceptación	
P11. Yo trataba de ver la situación de otra forma para que pareciera más positiva. P15. Yo busqué algo bueno de la situación que me estaba pasando.	12. Reinterpretación positiva	

El instrumento reportó para los 24 ítems un α =.880; para la dimensión centrada en la resolución problemas por búsqueda de apoyo social un α = .815 y en la dimensión de afrontamiento cognitivo por resignificación positiva y evasión un α = .795. La subdimensión de apoyo social un α = .719, la de resolución de problemas un α = .742, evitación un α = .705 y la de pensamiento positivo un α = .723. Valores que denotan una alta consistencia interna de la escala, de las dimensiones y subdimensiones.

Las respuestas a cada uno de los ítems corresponden a una escala tipo Likert en la que: 0 = nunca hago eso, 1 = casi nunca hago eso, 2 = con frecuencia hago eso, 3 = siempre hago eso. El baremo de interpretación responde a los intervalos detallados en la Tabla 3.

Tabla 3

Baremo de interpretación del brief COPE (24 ítems). Adaptación

Intervalo	Interpretación
0	Nunca hago esto
1-24	Pocas veces hago esto
25-48	Muchas veces hago esto
49-72	Siempre hago esto

El procesamiento de los datos se realizó a través del software estadístico SPSS versión 23. En el análisis descriptivo se emplearon medias y desviación estándar fundamentalmente. En el inferencial se usó la U Mann de Whitney, tras comprobar la falta de normalidad de las

distribuciones de las variables de estudio. Las decisiones se tomaron con un nivel de significancia menor al 5% ($p<.05$). Los resultados generales se presentan visualmente mediante diagramas de segmentos.

3. Resultados

Para evidenciar el comportamiento de los datos del instrumento Brief COPE se aplicó una prueba de Kolmogórov-Smirnov, se encontraron valores en las puntuaciones globales en niveles de significación de .000, permitiendo rechazar la hipótesis de normalidad de datos, sugiriendo el uso de pruebas no paramétricas para los análisis inferenciales.

Con el fin de verificar los supuestos para realizar el análisis factorial exploratorio (AF) se comprobó el grado de adecuación de los datos del AF a través del cálculo del índice de Kaiser- Meyer-Olkin, el cual fue de .959. Los valores entre .70 - .79 se consideran suficientes y los valores mayores a .80 son visualizados como satisfactorios (Lloret-Segura et al., 2014). La prueba de esfericidad de Bartlett resultó $\chi^2 = 6365.552$; gl=276; $p<.000$, lo cual quiere decir que es significativa. Por tanto, se descarta la hipótesis nula ($p>0.05$) y se asume que las variables están intercorrelacionadas, lo que hace adecuado llevar a cabo el Análisis Factorial. Así también, las comunalidades oscilaron entre .79 (ítem 21) y .57 (ítem 13). Estos elementos ofrecen certezas frente a la viabilidad del uso de la técnica en este caso.

Al realizar el análisis factorial por componentes principales se obtuvo una solución de dos factores, que se ilustra en la Tabla 4, en la que también se pueden observar los dos factores y el porcentaje de la varianza explicada de 70.36%, los autovalores tenían puntuaciones mayores a 1.

Tabla 4

Varianza total explicada

	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado[a]
Componente	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	15.675	65.312	65.312	15.675	65.312	65.312	14.337
2	1.212	5.048	70.360	1.212	5.048	70.360	13.961

3	.795	3.313	73.673
4	.669	2.788	76.461
5	.601	2.505	78.966
6	.558	2.327	81.292
7	.472	1.966	83.259
8	.441	1.837	85.095
9	.412	1.716	86.811
10	.361	1.503	88.314
11	.347	1.445	89.760
12	.306	1.275	91.035
13	.283	1.178	92.213
14	.264	1.101	93.314
15	.238	.992	94.306
16	.221	.920	95.226
17	.216	.899	96.125
18	.189	.785	96.910
19	.162	.674	97.584
20	.152	.631	98.215
21	.140	.582	98.797
22	.135	.561	99.358
23	.104	.431	99.790
24	.050	.210	100.000

Nota. *Método de extracción: análisis de componentes principales; a. Cuando los componentes están correlacionados. Las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.*

Siguiendo con el análisis factorial se desarrolló la rotación oblicua por la técnica Oblimin como lo sugieren Reich, Costa-Ball y Remor (2016), con Normalización de Kaiser, la cual produjo la estructura presentada en la Tabla 5, después de 12 iteraciones.

Tabla 5

Matriz de patrones factoriales

Item	Componente	
	1	2
D4. Yo tomé alcohol u otras drogas para sentirme mejor.	.891	
D3. Yo me decía a mí mismo: esto no me está pasando.	.889	
D10. Yo tomaba alcohol u otras drogas que me ayudaban a superar esta situación.	.862	
D5. Yo recibí apoyo emocional de otras personas.	.854	
D1. Yo me dedicaba al estudio o hacía otras actividades para distraerme.	.842	
D2. Yo me esforzaba para hacer algo acerca de la situación en la que me encontraba.	.775	
D9. Yo decía cosas para dejar escapar mis sentimientos desagradables.	.679	
D11. Yo trataba de ver la situación de otra forma para que pareciera más positiva.	.658	
D8. Yo me negaba a creer que esto me estuviera pasando.	.642	
D6. Yo me di por vencido de intentar luchar con esta situación.	.634	
D13. Yo recibí apoyo y comprensión de alguien.	.631	
D12. Yo traté de crear un plan para saber qué hacer.	.580	
D14. Yo renuncié a intentar enfrentar la situación en la que estaba.	.576	
D7. Yo hice algo para poder mejorar la situación.	.568	
D16. Yo hice bromas acerca de la situación que me estaba pasando.	.451	-.438
D21. Yo aprendí a vivir con esta situación.		-.959
D23. Yo rezaba o meditaba.		-.873
D20. Yo trataba de encontrar apoyo en mi religión o en mis creencias espirituales.		-.857
D18. Yo acepté la realidad de que esta situación me haya pasado.		-.850
D24. Yo me burlaba de la situación que me estaba pasando.		-.823
D22. Yo pensaba mucho cuáles eran los pasos a seguir para enfrentar esta situación.		-.821
D19. Yo expresé mis pensamientos negativos sobre lo que ha estado pasando.		-.776
D17. Yo hacía cosas para pensar menos en esto, como jugar, ver TV, ir al cine, leer, soñar despierto, dormir o ir de compras, etc.		-.702
D15. Yo busqué algo bueno de la situación que me estaba pasando.		-.679

Nota: *La rotación ha convergido en 12 iteraciones. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.*

Los dos factores encontrados se ubicaron siguiendo los hallazgos de Reich et al. (2016), en la categorización teórico-clínica de estrategias adaptativas y desadaptativas: a) Factor 1, estrategias desadaptativas, b) Factor 2, estrategias adaptativas. A continuación, se señalan los factores que fueron descritos anteriormente y se muestran los ítems que forman parte de cada factor.

El factor 1 "estrategias desadaptativas" está conformado por estrategias relacionadas con la evitación y la negación. En este factor se incluyen el consumo de alcohol y otras sustancias. En la Tabla 6 se pueden observar los ítems de la prueba que forman parte de este factor.

Tabla 6

Agrupación de los ítems del factor estrategias desadaptativas

Estrategias desadaptativas
D4. Yo tomé alcohol u otras drogas para sentirme mejor.
D3. Yo me decía a mí mismo: "esto no me está pasando".
D10. Yo tomaba alcohol u otras drogas que me ayudaban a superar esta situación.
D5. Yo recibí apoyo emocional de otras personas.
D1. Yo me dedicaba al estudio o hacía otras actividades para distraerme.
D2. Yo me esforzaba para hacer algo acerca de la situación en la que me encontraba.
D9. Yo decía cosas para expresar mis sentimientos desagradables.
D8. Yo me negaba a creer que esto me estuviera pasando.
D6. Yo me di por vencido al intentar luchar con esta situación.
D13. Yo recibí apoyo y comprensión de alguien.
D12. Yo traté de crear un plan para saber qué hacer.
D14. Yo renuncié a intentar enfrentar la situación en la que estaba.
D7. Yo hice algo para poder mejorar la situación.
D16. Yo hice bromas acerca de la situación que me estaba pasando.

El factor 2 "estrategias adaptativas" refleja la expresión de sentimientos sobre la situación problema, la reestructuración de la perspectiva de evaluación de la problemática, extrayendo el lado positivo de la situación problema (visión de resiliencia). En la Tabla 7 se pueden apreciar los ítems de la prueba que forman parte de este factor.

Tabla 7

Agrupación de los ítems del factor estrategias adaptativas

Estrategias adaptativas
D21. Yo aprendí a vivir con esta situación.
D23. Yo rezaba o meditaba.
D20. Yo trataba de encontrar apoyo en mi religión o en mis creencias espirituales.
D18. Yo acepté la realidad de que esta situación me haya pasado.
D24. Yo me burlaba de la situación que me estaba pasando.
D11. Yo trataba de ver la situación de otra forma para que pareciera más positiva.
D22. Yo pensaba mucho cuáles eran los pasos a seguir para enfrentar esta situación.
D19. Yo expresé mis pensamientos negativos sobre lo que me estaba pasando.
D17. Yo hacía cosas para pensar menos en esto, como jugar, ver TV, ir al cine, leer, soñar despierto, dormir o ir de compras, etc.
D15. Yo busqué algo bueno de la situación que me estaba pasando.

A nivel de resultados se evidenció que, de los 278 niños participantes identificados como víctimas de acoso escolar, 142 (51%) no se reconocen como víctimas. Del total de víctimas que sí se reconocen como tales (n=136), el 3.7% (n=5) señalan que nunca emplean las estrategias de afrontamiento consultadas, el 62.5% (n=85) pocas veces, el 33.1% (n = 45) muchas veces y el 0.7% (n=6) siempre las aplican.

Las dos dimensiones de las estrategias de afrontamiento reportaron medias próximas a uno. La de resolución de problemas por apoyo social registró una M=1.03 (DT=0.64) y la de resignificación positiva y evasión una M=0.61 (0.44). Tomando en consideración que la escala de respuestas varía entre 0 = nunca hago esto y 3 = siempre hago esto; los valores de las medias evidencian que las estrategias de la primera dimensión se usan pocas veces y la de la segunda dimensión prácticamente no se usan.

No se encontró diferencia significativa en la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento en hombres y mujeres, en las dos dimensiones analizadas. Las estrategias de afrontamiento cognitivo por resignificación positiva y evasión en la emoción son usadas con mayor frecuencia por estudiantes de entre 12 y 15 años, en tanto que las estrategias de afrontamiento centradas en la resolución de problemas por búsqueda de apoyo social son

usadas con mayor frecuencia por los estudiantes que asisten a instituciones educativas particulares. Ver Tabla 8.

Tabla 8

Dimensiones de las estrategias del afrontamiento

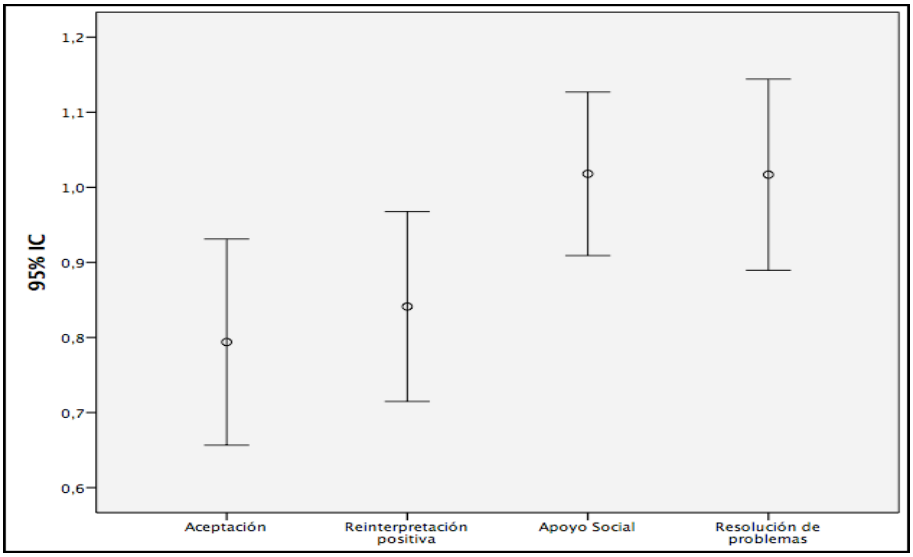
Variables	Escala	Resolución de problemas por búsqueda de apoyo social		Estadísticos		Afrontamiento cognitivo por resignificación positiva y evasión		Estadísticos	
		M	DE	U	p	M	DE	U	p
Sexo	Hombre	1	0.61	2370	.486	0.58	0.39	2297	0.241
	Mujer	1.08	0.69			0.69	0.51		
Edad (años)	10 - 11	1.0	0.67	2789	.624	0.53	.40	2282.5	.014*
	12 - 15	1.06	0.61			0.71	0.46		
Tipo institución	Fiscal	.97	0.63	1293	0.19*	0.59	.44	1368.5	.063
	Particular	1.28	0.60			0.74	0.42		

*Nota: *Significancia <.05*

En cuanto a las subdimensiones, la de apoyo social registró una M=1.02 (DT=0.67) y la de resolución de problemas una M=1.03 (DT=0.78), valores que implican que se usan pocas veces. En tanto que la evitación una M=0.58 (DT=0.45) y el pensamiento positivo una M=.66 (DT=0.58), evidenciando que casi nunca las usan. Ver Figura 1.

Figura 1

Subdimensiones de las estrategias de afrontamiento



No se encontraron diferencias significativas en hombres y mujeres (p > .05) en relación a las estrategias de los cuatro subdimensiones consultadas. Al comparar la frecuencia de utilización de estrategias de afrontamiento por grupos de edad se encontró que el grupo de estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 15 años empleaban con mayor frecuencia estrategias de pensamiento positivo respecto a los estudiantes con edades entre los 10 y 11 años. También se encontró que los estudiantes de las instituciones educativas particulares usaban estrategias relacionadas con el apoyo social con mayor frecuencia que los estudiantes de instituciones educativas públicas. Ver Tabla 9.

Tabla 9

Subdimensiones de las estrategias de afrontamiento

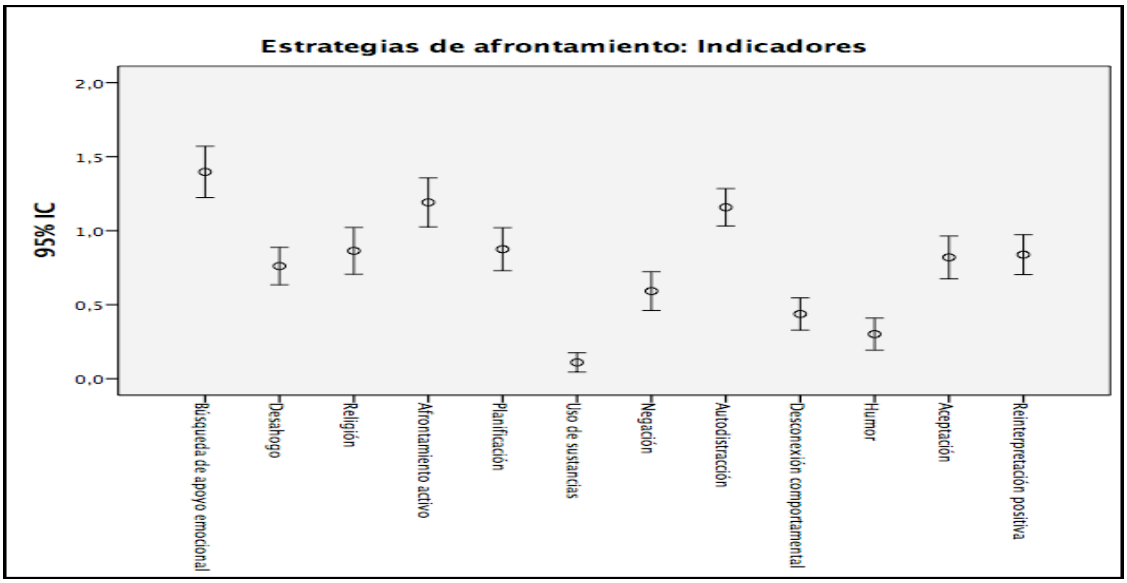
Indicadores	Edad			Sostenimiento		
	10 a 11 años	12 a 15 años	p	fiscal	particular	p
	M	M		M	M	
Apoyo social	0.99	1.05	-.418	0.96	1.27	.007**
Resolución de problemas	0.99	1.07	.493	0.98	1.26	.095
Evitación	0.52	0.64	.096	0.56	0.64	.419
Pensamiento positivo	0.56	0.76	.006**	0.63	0.81	.037*

*Nota. *Significancia <.05; **Significancia <.01*

Los 12 indicadores que integran la escala registraron medias con valores inferiores a 1.5; la búsqueda de apoyo social emocional, el afrontamiento activo y la autodistracción son las estrategias de afrontamiento utilizados con mayor frecuencia. Entre las usadas con menor frecuencia se ubica la desconexión conductual, el humor y el uso de sustancias. Ver Figura 2.

Figura 2

Indicadores de las estrategias de afrontamiento



Los indicadores en los que se constataron diferencias significativas en mujeres y hombres fueron las estrategias de desahogo y desconexión, que son usadas con mayor frecuencia por las mujeres. También se registraron diferencias según la edad en estrategias de desahogo, auto distracción, humor, aceptación y la reinterpretación positiva; empleadas con mayor frecuencia por niños y niñas entre 12 y 15 años. Se reportó además que los estudiantes de instituciones educativas particulares utilizaban con mayor frecuencia estrategias de búsqueda de apoyo, desahogo, humor y la reinterpretación positiva, en comparación a los que asistían a instituciones educativas públicas. Ver Tabla 10.

Tabla 10

Estrategias de afrontamiento: indicadores

Indicadores	Sexo			Edad (años)			Sostenimiento		
	mujer	hombre	p	10 a 11	12 a 15	p	fiscal	particular	p
	M	M		M	M		M	M	
Apoyo social	-	-	-	-	-	-	1.31	1.86	.004
Desahogo	1.02	0.61	.003	0.61	0.89	.005	0.68	1.03	.011
Autodistracción	-	-	-	1.01	1.3	.024	-	-	-
Desconexión comportamental	0.69	0.39	.039	-	-	-	-	-	-
Humor	-	-	-	0.23	0.44	.039	0.28	0.57	.074
Aceptación	-	-	-	0.65	0.94	.009	-	-	-
Reinterpretación positiva	-	-	-	0.77	0.98	.015	0.85	1	.095

Se encontró que "*Recibir apoyo y comprensión de alguien"* es la estrategia de afrontamiento que emplean el mayor porcentaje de víctimas, seguida de "*Recibir apoyo emocional de otras personas"*; es decir, acciones de búsqueda de apoyo emocional. A continuación, se ubican las que corresponden a estrategias de afrontamiento activo*: "Hice algo para poder mejorar la situación"* y "*Me esforzaba para hacer algo acerca de la situación en la que me encontraba"*. Los dos siguientes son indicadores de autodistracción: "*Yo hacía cosas para pensar menos en esto, como jugar, ver TV, ir al cine, leer, soñar despierto, dormir o ir de compras, etc.",* y "*Yo me dedicaba al estudio o hacía otras actividades para distraerme"*; todas estas acciones son empleadas pocas veces. Es importante destacar la amplia dispersión de los datos, que se evidencia en los valores de la desviación típica. Esto significa que la frecuencia en el uso de estrategias de afrontamiento es marcadamente heterogénea en el grupo de estudio; existen víctimas que las usan siempre y otras que prácticamente no las emplean. Ver Tabla 11.

Tabla 11

Acciones concretas

Ítems	Media	DT
P13. Yo recibí apoyo y comprensión de alguien.	1.47	1.13
P5. Yo recibí apoyo emocional de otras personas.	1.3	1.09
P7. Yo hice algo para poder mejorar la situación.	1.24	1.1
P2. Yo me esforzaba para hacer algo acerca de la situación en la que me encontraba.	1.2	1.08
P1. Yo me dedicaba al estudio o hacía otras actividades para distraerme.	1.17	0.98
P17. Yo hacía cosas para pensar menos en esto, como jugar, ver TV, ir al cine, leer, soñar despierto, dormir o ir de compras, etc.	1.15	1.03
P11. Yo trataba de ver la situación de otra forma para que pareciera más positiva.	0.95	1.06
P23. Yo rezaba o meditaba.	0.92	1.05
P18. Yo acepté la realidad de que esta situación me haya pasado.	0.87	1
P12. Yo traté de crear un plan para saber qué hacer.	0.84	0.98
P15. Yo busqué algo bueno de la situación que me estaba pasando.	0.82	0.9
P20. Yo trataba de encontrar apoyo en mi religión o en mis creencias espirituales.	0.82	1.09
P22. Yo pensaba mucho cuáles eran los pasos a seguir para enfrentar esta situación.	0.82	0.96
P9. Yo decía cosas para dejar escapar mis sentimientos desagradables.	0.79	1.01
P21. Yo aprendí a vivir con esta situación.	0.74	1
P19. Yo expresé mis pensamientos negativos sobre lo que ha estado pasando.	0.67	0.9
P3. Yo me decía a mí mismo: ¿esto no me está pasando?	0.62	0.89
P8. Yo me negaba a creer que esto me estuviera pasando.	0.55	0.83
P14. Yo renuncié a intentar enfrentar la situación en la que estaba.	0.48	0.83
P6. Yo me di por vencido de intentar luchar con esta situación.	0.46	0.76
P16. Yo hice bromas acerca de la situación que me estaba pasando.	0.35	0.72
P24. Yo me burlaba de la situación que me estaba pasando.	0.31	0.72
P10.Yo tomaba alcohol u otras drogas que me ayudaban a superar esta situación.	0.09	0.36

P4. Yo tomé alcohol u otras drogas para sentirme mejor.	0.08	0.35

Se encontró que las víctimas mujeres, comparadas con las víctimas hombres, con mayor frecuencia ($p < .05$) optan por "*Decir cosas para dejar escapar sentimientos desagradables"* (M=1.02), *"Renuncian a intentar enfrentar la situación en la que estaban"* (M=0.73) y *"Expresan pensamientos negativos sobre lo que ha estado pasando"* (M=0.94). Las víctimas de entre 12 y 15 años con mayor frecuencia que los de 10 y 11 años ($p < .05$) optan por "*Dedicarse al estudio o hacer otras actividades para distraerse"* (M=1.3), "*Negarse a creer que esto les estuviera pasando"* (M=0.67)*, "Decir cosas para dejar escapar sentimientos desagradables"* (M=0.92)*. "Hacer cosas para pensar menos en esto, como jugar, ver TV, ir al cine, leer, soñar despierto, dormir o ir de compras, etc.* (M=1.35), "*Aceptar la realidad de que esta situación le haya pasado"* (M=1.01), "*Expresar sus pensamientos negativos sobre lo que ha estado pasando"* (M=0.79) y *"Aprender a vivir con esta situación"* (M = 0.91). Por su parte las víctimas de entre 10 y 11 años rezan o meditan con mayor frecuencia (M = 1.08) que las de entre 12 y 15 años ($p < .05$). Finalmente, las víctimas de instituciones educativas particulares con mayor frecuencia que las que asisten a instituciones educativas públicas ($p < .05$) "*Se esfuerzan para hacer algo acerca de la situación en la que se encuentran"* (M= 1.49)*, "Reciben apoyo emocional de otras personas"* (M=1.66)*, "Reciben apoyo y comprensión de alguien"* (M=2) *y "Expresan sus pensamientos negativos sobre lo que ha estado pasando"* (M=1.05).

4. Discusión

El primer objetivo buscó describir las estrategias de afrontamiento que utilizan los niños víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Los resultados evidenciaron que el 51% de las víctimas identificadas no se reconocen como tales, en tanto que, del total de víctimas que si se reconocen el 3.7% señalan que nunca emplean las estrategias de afrontamiento consultadas, el 62.5% pocas veces, el 33.2% muchas veces y el 0.7% siempre las aplican. Tanto las víctimas de bullying como de cyberbullying manifiestan que usan pocas veces estrategias de afrontamiento centradas en la resolución de problemas por búsqueda de apoyo social (esta categoría integra la subcategoría de apoyo social con sus indicadores de búsqueda de apoyo emocional, desahogo y religión ;

y la subcategoría de resolución de problemas con sus indicadores de afrontamiento activo y planificación) y prácticamente no usan nunca las de afrontamiento cognitivo por resignificación positiva y evasión (esta categoría integra la subcategoría de evitación con sus indicadores de uso de sustancias, negación, autodistracción y desconexión comportamental; y la subcategoría de pensamiento positivo, con sus indicadores de humor, aceptación y reinterpretación positiva). Por tanto, las estrategias de apoyo social y resolución de problemas se usan con más frecuencia que las de evitación y pensamiento positivo; además, evidencia la data que estrategias como la búsqueda de apoyo social emocional, el afrontamiento activo y la autodistracción son las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia. En tanto que, entre las usadas con menor frecuencia se ubica la desconexión conductual, el humor y el uso de sustancias. Estos resultados son coincidentes con los de algunos autores (Mallmann. et al., 2018; Neaville, 2017 y Uribe et al., 2018) en lo referente a que las víctimas presentan con mayor frecuencia el uso de apoyo social, lo que coadyuvaría a un mayor nivel de bienestar psicológico.

El segundo objetivo pretendía determinar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento en función del sexo y la edad de las víctimas.

No se encontró diferencia significativa en la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento entre hombres y mujeres en las dos dimensiones; no obstante, se evidenció que las mujeres emplean con mayor frecuencia que los hombres la desconexión conductual y el desahogo. El grupo de estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 15 años emplean con mayor frecuencia: el desahogo, la autodistracción, el humor, la aceptación y la reinterpretación positiva. Por tanto, usan con mayor frecuencia las estrategias de afrontamiento cognitivo por resignificación positiva y evasión; evidenciándose además que este grupo de estudiantes emplean con mayor frecuencia estrategias de pensamiento positivo respecto a los estudiantes con edades entre 10 y 11 años. Estos resultados coinciden con algunos autores en lo referente a que los niños y adolescentes de 12 a 18 años utilizan con mayor frecuencia habilidades metacognitivas basadas en la reinterpretación positiva, pero también en la evasión y búsqueda de apoyo social; al igual del hecho de que las mujeres tienden más hacia el diálogo y la huida (Cardozo-Rusinque et al, 2019; Nacimiento et al., 2017; Sittichai y Smith. 2018).

El tercer objetivo consistía en identificar el vínculo entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas de acoso escolar en relación al tipo de institución educativa a la que asisten.

Las estrategias de afrontamiento centradas en la resolución de problemas como búsqueda de apoyo social son usadas con mayor frecuencia por los estudiantes que asisten a instituciones educativas particulares; de igual manera, estos estudiantes usan con mayor frecuencia estrategias relacionadas a búsqueda de apoyo, desahogo, humor y reinterpretación positiva. Sería importante evidenciar si el uso de este tipo de estrategias permite afrontar de manera eficaz la tipología de acoso escolar (Bullying o Cyberbullying) que están viviendo en dichas instituciones, haciendo uso de estrategias de afrontamiento productivas (Nacimiento et al., 2017).

Estos hallazgos son importantes por su aporte al contexto escolar, dado que pueden constituir una línea base de data que posibilite generar procesos de prevención e intervención psicoeducativa. Sobre todo, en lo referente a la potencialización de habilidades psicosociales y comunicacionales que faciliten el desarrollo de estrategias de afrontamiento activas y asertivas.

Las limitaciones son propias del carácter transversal de análisis del presente estudio, con la posibilidad de disminuir las inferencias relacionales y la interpretación de la direccionalidad de las influencias representadas. También están presentes limitaciones referentes al uso y autoaplicación de las escalas.

5. Conclusiones

Las estrategias de afrontamiento de mayor uso por parte de los niños víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying fueron el apoyo social y la resolución de problemas, en contraste a las de evitación y pensamiento positivo. Acciones como: "*Recibir apoyo y comprensión de alguien"* y "*Recibir apoyo emocional de otras personas"* (búsqueda de apoyo emocional) fueron las más empleadas. En segundo lugar *"Hacer algo para poder mejorar la situación"* y "*Esforzase para hacer algo acerca de la situación en la que me encontraba"* (afrontamiento activo); y en tercer lugar "*Hacer cosas para pensar menos en esto, como jugar, ver TV, ir al cine, leer, soñar despierto, dormir o ir de compras, etc."* y "*Dedicarse al estudio o hacer otras actividades para distraerse"* (autodistracción). El grupo

de estudio presentó un comportamiento muy diverso respecto a la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento; es decir, hay víctimas que dicen emplear siempre estrategias de afrontamiento, en tanto que otras nunca lo hacen. Los estudiantes de las instituciones educativas particulares usan estrategias relacionadas con el apoyo social con mayor frecuencia que los estudiantes de instituciones educativas públicas.

AGRADECIMIENTO

Este estudio se realizó en el marco del proyecto «Estrategias de afrontamiento de los niños víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying», ganador del XV concurso de proyectos de investigación de la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC) a quien va nuestro agradecimiento. Además, un agradecimiento especial a la Coordinación Zonal 6 de Educación y a las autoridades educativas de las instituciones educativas participantes que posibilitaron la ejecución de la investigación.

Referencias

Cardozo-Rusinque, A., Martínez-González, A., De La Peña-Leiva, A., Avedaño-Villa, I. & Crissien-Borrero, T. (2019). Factores psicosociales asociados al conflicto entre menores en el contexto escolar. *Educação & Sociedade*, 40(0). https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189140

Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. International Journal of Behavioral Medicine, 4(1), 92-100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6

Carver, C., Scheiner, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56(2), 267-283. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267

Collell, J. & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*. 2, p. 9-14. https://tsadiestramiento.weebly.com/uploads/1/0/5/1/10511980/el_acoso_escolar.pdf

Echeburúa, E. & Amor, P. J. (2019). Memoria traumática: estrategias de afrontamiento adaptativas y desadaptativas. *Terapia Psicológica,* 37 (1), 71-80. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000100071

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239. https://doi.org/10.2307/2136617

Giménez, A., Arnaiz, P. & Maquilon, J. (2013). Causas, medios y estrategias de afrontamiento en la agresión online en escolares de Murcia. *Texto livre. Linguagem e Tecnología*. http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre. *6* (2). DOI: https://doi.org/10.17851/1983-3652.6.2.2-18

Gomis, A. & Villanueva, L. (2022). ¿Influye el tipo de maltrato sufrido en la infancia en la adopción de los mecanismos de afrontamiento adultos?. *Informacio Psicologica*, (122), 2-15. https://doi.org/10.14635/ipsic.1894

Krzemien, D., Monchietti, A. & Urquijo, S. (2005). Afrontamiento activo y adaptación al envejecimiento en mujeres de la ciudad de Mar del Plata: una revisión de la estrategia de autodistracción. *Interdisciplinaria*, 22(2), 183-210. https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/56

Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *El concepto de afrontamiento en estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Lazarus, R. & Launier, R. (1978). Stress-reelated transactions between person and Environment.

En L. Pervin y M. Lewis (Eds.), Perspectives in Interactional Psychology (pp. 287-327). Springer.

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 1151–1169. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361

Mallmann, C. L., Lisboa, C. S. M. Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Calza, T. Z. (2018). Cyberbullying e estratégias de coping em adolescentes do sul do Brasil. *Acta colombiana de Psicología*, 21(1), 13-22. doi: http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.2

Morán, C., Landero, R. & González, M. (2009). COPE-28: Un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. Universitas Psychologica, 9(2), 543-552. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000200020

Nacimiento Rodríguez, L., Rosa Pantoja, I. & Mora-Merchán, J. A. (2017). Valor predictivo de las habilidades metacognitivas en el afrontamiento en situaciones de bullying y cyberbullying. *Informes Psicológicos*, 17(2), 135–158. https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a08

Neaville, S.L. (2017). *Investigating the Efficacy of the Coping Strategies Adolescents Use to Handle Cyberbullying*. Tesis Doctoral. Walden Dissertations and Doctoral Studies. 3711. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3711

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Reich, M., Costa-Ball, C. D. & Remor, E. (2016). Estudio de las propiedades psicométricas del Brief COPE para una muestra de mujeres uruguayas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *34*(3), 615-636. https://doi.org/10.12804/apl34.3.2016.13

Sittichai, R. & Smith, P. K. (2018). El acoso y el ciberacoso en Tailandia: las estrategias de afrontamiento y la relación con la edad, el sexo, la religión, y la condición de víctima. *Journal of new approaches in educational research, 7*(1), 25–33. https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.254

Uribe, A., Ramos, I., Villamil, I. & Palacio, J. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente*, 21(40), 440-457. https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3082

Vargas-Manzanares, S., Herrera-Olaya, G., Rodríguez-García, L. & Sepúlveda-Carrillo, G. (2010). Confiabilidad del cuestionario Brief COPE Inventory en versión en español para evaluar estrategias de afrontamiento en pacientes con cáncer de seno. Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, 12(1), 7-24. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145216903002

Vásquez, C., Crespo, M. & Ring, J. (2000). Estrategias de afrontamiento. En A. Bulbuena, G. Berrios, y P. Fernández de Larrinoa (Comp.), Medición Clínica en Psiquiatría y Psicología (pp. 425-446). Masson.

Acerca de las autoras

Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez, Psicóloga Educativa, Master in Abusso all'infanzia, Magíster en Psicoterapia del Niño y la Familia y Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora del Centro de Psicología Aplicada de la Universidad de Cuenca (CEPAUC), (marzo 2022 hasta la actualidad). Subdecana de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca-Ecuador (2015-2018). Directora de Carrera de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología (2015). Directora del Centro de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca-Ecuador (2012-2013). Docente Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca-Ecuador (2009 hasta la actualidad). Dirección y participación en proyectos de investigación y publicaciones en el campo de la Psicología, con la línea investigativa de violencia escolar.

Janeth Catalina Mora Oleas. Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias de la Educación mención Planificación e Investigación Educativa. Magister en Docencia y Currículo para la Educación Superior. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador. Experiencia docente en los niveles: de Educación Básica, Bachillerato, Educación Superior. Docencia en Matemáticas y en La Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en carreras de formación docente. En el ámbito de la investigación, vinculada a proyectos y publicaciones relacionados con la Educación y la Psicología: Acoso escolar, Familia, Inclusión Educativa, Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, brindando apoyo en procesos metodológicos, recolección de información, procesamiento y análisis estadístico.

Daniela Prado Cabrera, Psicóloga Clínica por la Universidad de Cuenca, realizó estudios complementarios en la Universidad Autónoma de México. Obteniendo la presea por excelencia académica "Benigno Malo". Posteriormente, en 2019 recibe el título de Máster Universitario en Dirección y Gestión Sanitaria por la Universidad Internacional de la Rioja. En 2023 en la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador, logra con distinción académica, el título de Máster en Psicología con mención en Intervención Clínica Individual y Grupal. Con amplia experiencia en investigación científica y publicaciones en el ámbito de la Psicología, la medicina, la comunicación alternativa y aumentativa, la usabilidad y portabilidad de juegos serios para adultos mayores y desarrollo tecnológico para procesos de mejora de la calidad de vida en adultos mayores

El cine en las misiones pedagógicas de la segunda República española: una propuesta de pedagogía audiovisual en la España de los años 30

The cinema in the pedagogical missions in the spanish second Republic: an approach to audiovisual pedagogy in the 1930s in Spain

Marcelo Domínguez Rodrigues Moreira[1]

Resumen: Analizamos las Misiones Pedagógicas de la Segunda República española, que llevaban cultura, ocio e información a pueblos remotos a través de libros, películas, guiñoles y músicas. Todo ello con una filosofía no dogmatizante que valorizaba la identidad local. El cine propuesto se centraba en películas mayormente mudas, reportajes, comedias y proyecciones fijas, y puede clasificarse en documentales y cine recreativo.

Palabras clave: Misiones Pedagógicas; cine; educación; cine educativo.

Abstract: Analysis of the Pedagogical Missions from the Second Republic of Spain, that brought culture, leisure, and information to remote villages through books, films, puppets and music. It had a non dogmatizing philosophy that enhanced local identity. The cinema proposed consisted mainly on silent films, reports and slides. It could be classified into documentaries and recreational cinema.

Key words: Pedagogical Missions; cinema; education; educational cinema.

Recepción: 26 de febrero 2023

Aceptación: 30 de mayo 2023

Forma de citar: Domínguez, M. (2023). El cine en las misiones pedagógicas de la segunda República española: una propuesta de pedagogía audiovisual en la España de los años 30. Voces de la educación 8 (16), pp 127-149.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Red pública de enseñanza de las ciudades de Río de Janeiro y Macaé, email: caminero5@yahoo.com.br

El cine en las misiones pedagógicas de la segunda República española: una propuesta de pedagogía audiovisual en la España de los años 30

La Labor de las Misiones Pedagógicas

Dentro del contexto de la Segunda República española se desarrollaron las Misiones Pedagógicas, proyecto que fue puesto en marcha a partir de 1931. Aquí pretendemos resaltar cómo se daba la labor de los misioneros, principalmente a través de testimonios variados que ayudan a imaginar estas experiencias que deseaban llevar cultura, entretenimiento y progreso para los pueblos. Además, las Misiones tenían el propósito de que los campesinos conocieran la política republicana, los aspectos sociales, como los derechos de los ciudadanos y de las mujeres, y la cultura española. Los misioneros salían de Madrid o de otra ciudad con mayor desarrollo urbano de España con la camioneta cargada de cuadros, proyector de películas, gramófonos, libros, guiñoles. El destino eran pueblos aislados de grandes ciudades españolas. Lo que es demarcado de manera superlativa por el discípulo de Manuel Bartolomé Cossío, el catalán Joaquín Xirau, al caracterizar cómo el propio Cossío, presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas, definía y vislumbraba los principios incorporados a las Misiones:

> El origen de las Misiones Pedagógicas fue el aislamiento que estaba en oposición a su esencia que era la comunicación. Ya su fundamento era la justicia social. Comunicación para enriquecer las almas y hacer que vaya surgiendo en ellas un pequeño mundo de ideas y de intereses, de relaciones humanas y divinas, que antes no existían. (Xirau, 1945, p. 246)

Las Misiones Pedagógicas eran un reflejo de políticas socioeducativas, vinculadas al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En la publicación oficial del Ministerio, la *Gaceta de Madrid*, es posible sacar de su decreto de creación sus tres objetivos principales: fomento de la cultura general; orientación pedagógica de las escuelas rurales e instigación de la educación ciudadana. El pintor Ramón Gaya, uno de los misioneros responsables por el Museo Circulante, describe la filosofía de las Misiones cuando recuerda que la gente siempre les preguntaba: "¿Pero eso sirve para algo? Yo no quise nunca contestar a esa pregunta porque inutiliza toda la idea de Cossío [, que] no quería que sirviera para nada concreto, sólo quería que existiese, quería regalar eso de una manera desinteresada." (Saénz de Buruaga,

2003, p. 27). Otra excelente descripción sobre el objetivo mayor de las Misiones es que la "finalidad (es ahí lo novedoso) no era tanto "culturizar" como despertar la capacidad de apreciar el arte." (Rodríguez Tranche, 2012, p. 125).

Las Misiones, en términos generales, podrían ser subdivididas en seis secciones básicas: el museo, la biblioteca, el teatro, el guiñol, el coro, que estaba vinculado a la música y, por fin, el cine. Un mismo misionero podría estar encargado de más de una sección en la misma Misión. Así, por ejemplo, el escritor y dramaturgo galego Rafael Dieste podría cuidar del Guiñol y del Museo, o podría ser responsable de la proyección de cine en algún viaje puntual caso fuera necesario.

En el Museo del Pueblo, también llamado Museo Circulante, cuyos delegados principales eran Ramón Gaya, Rafael Dieste y el misionero Enrique Azcoaga, se exhibían copias de obras del Museo del Prado. Otero Urtaza (1984) destaca que las pinturas del museo propuestas por las Misiones tenían el objetivo de despertar la sensibilidad estética de los campesinos y, simultáneamente, contar sobre los contextos históricos en que cada obra fue creada. A través del informe del Museo del Pueblo en su pasaje por Mazarrón (Murcia), descrito en la Memoria de las Misiones referentes al año de 1933, percibimos la rutina de los misioneros de este servicio que daban charlas tarde por la noche, cuando los mineros de la región salían del trabajo. Otra peculiaridad de ese pueblo era que los campesinos venían al Museo con sus trajes de domingo. (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934).

En relación al Servicio de Bibliotecas, éste era coordinado por Luis Cernuda, María Moliner y Luis Vicens de la Llave. Las bibliotecas misioneras llevaron cambios a los pueblos que visitaron. Entre las Memorias de las Misiones Pedagógicas publicadas en 1934 hay registros de los niños y las niñas de los pueblos visitados que conseguían hacer que sus padres, madres y hermanos leyeran juntos al llevar a sus casas los libros de las bibliotecas de las Misiones. La elección de las obras literarias compartidas en los pueblos y difundida en las familias, principalmente a través de niños y adolescentes, fue hecha por Luis Cernuda y Juan Vicéns de la Llave. (Otero Urtaza, 1984). Un documento interesante encontrado a partir de nuestra investigación fue la correspondencia entre Matilde Moliner Ruíz, Secretaría Accidental del Patronato de Misiones Pedagógicas y Ricardo Orueta, en la cual explicaba que las Misiones

solamente aceptaban obras básicas de la literatura como donación y rechazaban libros más densos porque los pueblos, según Matilde, eran muy pequeños y sin ninguna cultura literaria.

El cuadro dramático de las Misiones, compuesto por el Teatro del Pueblo, estaba bajo la dirección de Antonio Machado, Ricardo Marquina y Alejandro Casona. (Otero Urtaza, 2006). También conocido como Teatro de Misiones, había de ser recogido y elemental, ambulante, de fácil montaje, sobrio de fondos y ropajes. Y además educador, sin intención dogmatizante, con la didáctica simple de los buenos proverbios, pues también se había escrito en el programa espiritual de Misiones: "[Acaso] aprendáis pocas cosas; pero si os divertisteis algo y la Misión sirviese por lo menos de aguijón y estímulo en alguno de vosotros" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. 15).

El dramaturgo Alejandro Casona al describir quiénes eran los misioneros encargados del teatro en las Misiones decía que hacían su labor *un poco misioneramente, evangélicamente, artísticamente, sin ninguna pretensión ni ambición más.* Casona también resaltaba que no había intención de ayuda humanitaria ni de hablar de régimen político. El teatro de las Misiones Pedagógicas, también conocido como el teatro del Pueblo, estaba compuesto por 50 misioneros, en su mayoría estudiantes de universidades, facultades o escuelas. Además, no cobraban nada y a pesar de que se llevaban la comida de casa hubo aquellos que imaginaban ir a divertirse[2].

El Retablo de Fantoches o Guiñol fue creado como una extensión del Teatro de las Misiones Pedagógicas. Su idealizador fue el escritor Rafael Dieste[3], que en entrevista a Eugenio Manuel Otero Urtaza nos cuenta cómo se sucedió el desarrollo y un poco de su cotidiano:

> Cossío me propuso escenificar algún romance. Elegí el de *La doncella guerrera*, por ser buena parte dialogado […] tuvo gran aceptación. En algún pueblo de la provincia de Burgos, su éxito fue francamente extraordinario; el público aplaudió todos los mutis o finales de escena. Al ensayar la obra, yo percibí que faltaba algo que evidenciase la gracia del final, cuando la doncella se fuga en su caballo. Fue Urbano

[2] Entrevista de Alejandro Casona con Marino Gómez-Santos en el *Diario Pueblo* cuyo título fue *Alejando Casona cuenta su vida*, publicada el 15,16 y 17 de agosto de 1962.

[3] Ramón Gaya, Miguel Prieto, y Urbano Lugrís hacían compañía a Dieste en esta labor. (Otero Urtaza, 1984)

> Lugrís, que hacía su papel, quien tuvo la maravillosa y eficacísima ocurrencia de lanzar un brioso relincho — atribuido al caballo de la doncella [...] en el arranque de la fuga. (Otero Urtaza, 1982, p. 142)

En el Coro de las Misiones Carmen Sotos, Carmen Vega, Juanita Tomás, Concha Báez, Mercedes Ontañon, María Luisa Santullano y Camilo Vega eran los integrantes más frecuentes. Su labor era interpretar romances y canciones populares, armonizados por los músicos Eduardo Martínez Torner y Oscar Esplá. Algunas canciones del repertorio eran: *El pañuelo a la moda* (giraldilla asturiana), *Al monte voy por rama* (León), *En Samir de los Caños* (Zamora), *Las estrellas corren, corren* (canción de ronda de Salamanca y Segovia), *Romance del conde Olinos*, *Más vale trocar* (villancico de Juan del Encina, siglo xvi) y *Romance del conde Sol.* Por su turno, el cineasta José Val de Omar se encargó del Servicio de Cinematografía de las Misiones.[4]

En resumen, la acción de las Misiones Pedagógicas abarcaban tres aspectos: el fomento de la cultura general a través de la creación de bibliotecas fijas y circulantes, proyecciones cinematográficas, representaciones teatrales donde no había un teatro construido, conciertos y un museo circulante; en segundo lugar, la orientación pedagógica a los maestros de escuelas rurales; y, por último, la difusión de una educación ciudadana necesaria para hacer comprensibles los principios de un gobierno republicano y democrático por medio de charlas y reuniones públicas. Esas tareas tenían un público específico, como resalta el artículo 3º del Decreto fundacional de las Misiones al señalar que debían cuidar con especial atención a los intereses espirituales de la población rural "que permitan al pueblo[...] participar en el goce y las emociones estéticas." (Gaceta de Madrid, p. 1034, 1931)

En los años 30,75% de la población española vivía en el campo, siendo 44,6% de la población analfabeta y la gran mayoría de los españoles se mantenía aislado de los libros. (Boza Puerta, 2004). Considerando este panorama, las Misiones Pedagógicas vinieron como reflejo de políticas socioeducativas para aumentar el grado de instrucción de los españoles, pues en última instancia estaba vinculada al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y, generalmente, se instalaban en escuelas. En realidad, como decía el propio Cossío, el nombre más adecuado para esas veladas sería *misiones culturales o al pueblo*. La duración de cada

[4] Hablaremos sobre la Sección del Cine de las Misiones Pedagógicas en el próximo apartado de este trabajo.

misión podría variar, no estaba estipulado un número mínimo o máximo de días para que los misioneros actuasen en cada localidad que visitaban.

Y, pese a que en algunos pueblos encontrasen situaciones de miseria o de hambre, el presidente de Patronato de las Misiones afirmaba que el objetivo de las Misiones era entretener a los campesinos, más que traer consejos utilitarios. Así mismo, el ex misionero Gonzalo Menéndez Pidal recuerda que cada experiencia "tendría que dejar huellas"[5] en los pueblos. Los aspectos sociales eran abordados en conferencias acerca de los deberes naturales de los ciudadanos y derechos que la República les concede, así como los derechos de las mujeres. Las Misiones eran solicitadas por inspectores de segunda enseñanza, por alcaldes o políticos, que se ponían en contacto con el Patronato, pero no obstante era común que fuera recibida con espanto por los campesinos, como es descrito por los propios misioneros en la memoria de las Misiones realizadas en 1934:

> A nuestra llegada [...] se produjo el mismo ambiente de sorpresa y desorientación que nos acoge casi siempre. Nadie supone quiénes podemos ser, y [...] los más ligeros se atreven a indicar unas cuantas cosas, y vienen a ser éstas: "Son títeres", "Son cómicos", "Es cine sonoro", y [...] el más inocente y gracioso, al ver las cajas enormes del Museo pintadas de gris lanza en una afirmación "Son toreros"; pero los de intuición más afilada se quedan silenciosos, en expectación o riéndose del suponer de los otros, porque perciben que no, no es nada de eso. (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 111-112)

Esa sorpresa generada en los campesinos también se quedó estampada en las fotografías que el Patronato de Misiones Pedagógicas divulgó tanto en sus memorias publicadas en el año de 1934, como en las del año de 1935. Son reacciones variadas de adultos, jóvenes, niños y ancianos, muchas de ellas al mirar las películas enseñadas por los misioneros. La población parecía no estar creyendo en lo que veían y Cossío conseguía resumir de manera poética la filosofía por detrás de la labor de cada misión: "Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo [,] donde no hay libros de matrícula [,] no hay que aprender con lágrimas,

[5] En testimonio para el Documental *Misiones Pedagógicas:1931-1936* (Dir. Gonzalo Tapia, España, 2006).

[donde] no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos." (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. 13). Incluso considerando que las Misiones Pedagógicas no quisieron forzar ningún aprendizaje también era común abordar asuntos agrícolas, sanitarios o cívicos a pesar de su imagen superflua sellada en su discurso fundador. (Otero Urtaza, 1984)

Más de 500 personas fueron misioneros, entre intelectuales, maestros, inspectores, profesores. Muchas de ellas famosas en la época o que serían personajes relevantes más adelante. El Patronato tenía a Luis Santullano como secretario y algunos misioneros de renombre fueron Luis Cernuda, María Zambrano, Rafael Dieste y Pedro Pérez Clatet, además de los pedagogos Luis Bello y Ángel Lorca y los poetas Antonio Machado y Pedro Salinas, que contribuyeron con los libros y las bibliotecas ambulantes. Eran en su mayoría jóvenes voluntarios, cultos y entusiastas y antiguos alumnos de la ILE. Ese aspecto explica por qué se dice que las Misiones estaban imbuidas con el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza, fundada por Francisco Guiner de los Ríos y otros profesores universitarios a finales del siglo XIX para modernizar España, reformando la educación en todos los niveles.

Además, Guiner de los Ríos, fue tutor de Manuel Bartolomé Cossío, que, a su vez, fue director del Museo Pedagógico Nacional, y, posteriormente, Presidente del Patronato de las Misiones Pedagógicas. El pedagogo e historiador del arte, con frecuencia reafirmaba la necesidad de la cultura difusa en la ciudad, pero aún más que esa cultura popular fuera para el campo y para los pueblos más aislados. Un recorte específico de la introducción de las Memorias de las Misiones Pedagógicas que sucedieron entre los años de 1931 y 1933 nos permite comprender el objetivo esencial de las Misiones:

> Tal vez la menor cantidad de nuestro saber, y no hay que decir de nuestro mundo afectivo, con el que al par de la ciencia se enriquece el espíritu, nos viene a todos de las aulas, fuera de las cuales, en dicha forma espontánea y difusa, hemos ido atesorando en cada momento, día tras día, sin saberlo, de un modo libre y ocasional, en libros, periódicos, conversaciones, trato familiar y amistoso, en el comercio humano con espíritus superiores, en los espectáculos, en los viajes, en las calle, en el campo… el enorme caudal de cultura con que insensiblemente engalanamos la vida. Y este ambiente antiprofesional, irreflexivo, libre y difuso, donde aprendemos, al parecer sin pagar nada, todo aquello que alguien con castizo gracejo llamaba

> “aprendido de gorra”, debe ser justamente el campo que constituya como unidad el contenido esencial de la acción misionera. (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. XII-XIII)

De hecho, las Misiones eran heterogéneas, con matices más culturales y artísticos que pedagógicos. Buscaban la diversidad de interpretaciones y contextualizaciones que una misma obra puede influenciar. Sin dicha contextualización e intervención de cuestiones relativas a la estética y pedagógicas, la presencia del cine en las Misiones no puede ser analizada. Cossío se negaba a fijar un doctrinario; las actividades eran pensadas como vivencia estética, y él vislumbraba la escuela más como algo que tornase fácil la liberación del hombre que como un mecanismo subalterno de selección social: buscaba la educación de los sentimientos estéticos.

Esa faceta estética y afectiva era asociada a un aspecto deseducativo, que también se aproximaba al antipedagógico, conceptos utilizados frecuentemente por Bartolomé Cossío y reafirmado por los misioneros en las Memorias de las Misiones al explicar que “la misión se propone muy otra cosa que la escuela" (Patronato de Misiones Pedagógica, 1934, p. XI). Tampoco las Misiones se auto intitulaban el “bálsamo milagroso en todos los males del cuerpo nacional” (Patronato de Misiones Pedagógica, 1934, p. 5-6). Buscaban relacionarse con los campesinos sin pedantismo atravesando junto con ellos “rutas inciertas”, para que adquirirán “experiencia”, a través de una “libertad, que es igualmente y necesariamente poética.” (Patronato de Misiones Pedagógica, 1934, p. XVII).

Nuevamente, el artista y ex-misionero Ramón Gaya al recordar su experiencia en los tiempos de las misiones cuenta lo que Cossío dijo a los misioneros antes de desarrollar el Museo del Pueblo:

> ‘Yo lo dejo en manos de ustedes. Porque son ustedes los que me van a decir cómo tiene que funcionar el Museo. Yo lo único que les digo es que no quiero que tenga ningún carácter pedagógico`. Esto, dicho por Cossío, a nosotros nos sorprendía un poco y a mí me parecía muy curioso. Después nos dijo ‘Hay una palabra, la palabra *Misiones*, por la que he estado luchando, pero no se encontró otra. Yo quisiera que ustedes no tuvieran nada de misión, y tampoco que lo que digan a esas gentes tenga nada de escolar o de blando.` (Saénz de Buruaga, 2003, p. 23)

Las Misiones también buscaban valorizar la cultura campesina y local a través del fortalecimiento de su identidad propia. El maestro Cossío fue influenciado por dos corrientes/vocaciones: la institucionista, que no deseaba adoctrinar y la de sesgo político que dictaba como prioridad educar los ciudadanos. Lo que ambas tenían en común era una cierta idea instrumentalista de la educación mediante el arte. El mismo Gaya resume bien este espíritu al revelar que la "labor cultural me gusta si se hace sin imponer nada. Es decir, sin *misionear*." (Saénz de Buruaga, 2003, p. 33)

De hecho, las Misiones Pedagógicas, que eran caracterizadas como "escuela ambulante para más fácil inteligencia", querían disociarse del aura escolar y pedagógica. Tenían la aspiración de alcanzar a todos los que vivían en los pueblos, no sólo a los niños. Además, poseía un carácter antiprofesional, espontáneo y libre, regido por su antipedagogicismo. La primera función de las Misiones era entretener y divertir. "Instrucción y recreo vienen a ellos (jóvenes y viejos). Quiéralo o no, les entran por los ojos y los oídos." (Xirau, 1945, p. 250). Josep Xirau, uno de los discípulos de Bartolomé Cossío, describe bien el carácter predominante de las Misiones, que "no eran una tarea de enseñanza formal, ni tan siquiera de enseñanza social y política. Era un intento de reconstrucción integral y directa de la vida y del alma." (Xirau, 1945, p. 252)

De manera que la comunicación de la cultura difusa era la meta principal del Patronato de las Misiones y la dimensión espiritual era donde los misioneros debían actuar. "Todo lo espiritual es, desde el punto de vista primario, inútil y esplendoroso." (Xirau, 1945, p. 251). A partir del paradigma de la cultura, que analizada desde un punto de vista meramente utilitario puede ser percibida como superflua, pero si tenemos una perspectiva amplia la remitimos a la "producción espontánea, la libre creación y la originalidad" [así como el tacto, todos esenciales para suplir la] "necesidad en el pueblo de inquietudes y estímulos renovadores." (Xirau, 1945, p. 253). Y las Misiones Pedagógicas serían responsables de presentar esas "cosas que se hallan fuera de su horizonte cotidiano." (Xirau, 1945, p. 258)

Traemos, de nuevo, el testimonio de Ramón Gaya para describir el proceso de desarrollo de las Misiones, ya que "todo se fue haciendo en la actuación. Nosotros teníamos que explicar a Cossío las reacciones que habíamos visto en las gentes, qué cosas les gustaban más, si se podía hablar propiamente de pintura o nada más que de historia." (Saénz de Buruaga, 2003,

p. 22). Cossío se encargó de señalar su doctrina, que a su vez era una doctrina que no deseaba adoctrinar, creando una *paradoxo cossíano* que quedó espléndidamente plasmado en la introducción que escribió para la primera memoria publicada por el Patronato. Al analizar las contradicciones de las Misiones, María García Alonso sintetiza su real objetivo, que "se trataba más de despertar los sentidos de las gentes que de adoctrinarlos." (Saénz de Buruaga, 2003, p. 94)

Para organizar tales actividades que *despertasen los sentidos de la gente*, Cossío contó con Luis Santullano, discípulo que desde 1912 le venía ayudando en la formación de los maestros como su brazo derecho. Además de Santullano, también tenía apoyadores incansables como Antonio Machado, Rodolfo Llopis, Luis Bello, Ángel Llorca y Enrique Rioja, todos elegidos personalmente por Bartolomé Cossío. La verdad es que los misioneros estaban muy impresionados con la repercusión que las Misiones Pedagógicas producían en ellos mismos. María Zambrano, tras su viaje como misionera a Navas del Madroño, dejó escrita esta impresión:

> Llegamos a las cuatro de la tarde aproximadamente. Nos esperaba una emoción imborrable y ciertamente inesperada. El recibimiento cordialísimo, ferviente, respetuoso que nos hizo la casi totalidad del pueblo, la gran apetencia por escuchar y ver de aquellas encantadoras gentes nos conmovió profundamente y nos avisó de que habíamos de desplegar nuestra capacidad hasta el máximum, y más que nuestra capacidad intelectual nuestra energía y más aún nuestra resistencia. (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. 36-37)

La Memoria de las Misiones referentes al período de 1931 a 1933 también describe cuáles serían los requisitos para ser un misionero:

> Bastan [...] dos cosas: la primera, sentirse atraído por las orientaciones en que la misión se inspira, germen de la probable devoción y hasta del entusiasmo venideros; la segunda, tener algo para su ofertorio y aspiración a conquistar la suficiente gracia para llegar con ella al ánimo de las gentes humildes. (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. XIV-XV).

Podemos analizar el término *gentes humildes* como una referencia a aspectos materiales, o sea, personas con pocas poses y bienes o con poca capacidad crítica y que no tenían el hábito

de la reflexión. Sea cual fuera el ámbito elegido, infelizmente, continuamos como antes… Regresando al tema, para ser misionero las exigencias necesarias eran más de carácter y actitud que de ámbito académico y curricular. En la memoria de la misión en las localidades de La Cuesta y El Carrascal en Segovia en 1932, los misioneros divagan sobre su propio aprendizaje:

> Las Misiones son tan útiles para los que las dan como para los que las reciben. No es poco que los misioneros traigan a Madrid el descubrimiento de la inteligencia de los aldeanos. Pero [...] descubren otras muchas cosas que se pueden resumir en el ver el campo como es [lo] que puede influir no poco en todas las direcciones. [,,,] son tantos los descubrimientos a hacer en el campo que para la masa ciudadana resulta todavía una revelación. (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. 47)

Tal intercambio entre los misioneros y la población con la que ellos interactuaban en cada misión, en alguna medida, ayudó a desarrollar una especie de espíritu misionero en que los "intelectuales y artistas [se transformaban] en profetas capaces de despertar un tipo de emoción inéditas fuera de las ciudades: el gozo de la cultura." (Otero Urtaza, 2006, p. 187).

Para que los campesinos disfrutasen de la cultura de las grandes ciudades, las Misiones no se restringían al aprendizaje de conocimiento y habilidades, sino que también educaban en un sentido amplio, tanto a niños como a la gente adulta, principalmente abordando actitudes. Toda la labor misionera estaba involucrada en el desarrollo de una educación pública, obligatoria, laica y mixta, ideales compartidos con la Segunda República española. Ese ambiente permitió florecer una variedad de didácticas. Cada misionero, fuera estudiante, artista, intelectual o maestro trabajaba según la metodología que creía más cómoda. Sólo era importante que fuera activa, que ayudase a pensar con cuerpo, cabeza y corazón, o, como decía Cossío, que fuera una *educación para el espíritu*.

Concomitantemente a las Misiones Pedagógicas de la Segunda República española y a la tarea de José Val del Omar de registrar los pueblos y su cotidiano a través de películas y fotografías, en el año de 1934, en Nuremberg, una de las mayores ciudades alemanas de la época, la cineasta Leni Riefensthal filmaba el Congreso anual del Partido Nazi alemán. Un

documental grandioso y que representa muy bien esa visión con un carácter artístico[6]. Un ejemplo es la llegada del führer Adolf Hitler al evento en un avión y que, gracias al saber hacer de Leni, toma proporciones divinas, como si el Führer fuera un ser con poderes mágicos. Ese modelo se repetiría dos años después, en el filme oficial de los Juegos Olímpicos de Berlín, *Olympia*.

Podemos percibir que, en la década de 30, el Estado alemán ya aprovechaba la fuerza de difusión inherente a las películas para hacer propaganda nazi, reforzando una supuesta superioridad de la *raza* aria frente a los otros pueblos. Por otro lado, el gobierno de la Segunda República española tenía un proyecto que pretendía sensibilizar a su población rural ofreciendo experiencias nuevas a sus campesinos, además de valorizar sus costumbres y conocer sus rutinas. Las películas servían para recordar a los españoles más aislados de que existía algo más allá del campo. De hecho, tanto los alemanes como los españoles deseaban unificar su población en torno a un sentimiento común, respectivamente: el culto a valores supremacistas y el estímulo a la curiosidad.

Presentadas algunas características importantes e inherentes a la labor presente en las Misiones Pedagógicas, nos queda introducir la próxima etapa de este trabajo donde abordaremos específicamente el cine de las Misiones Pedagógicas.

El cine de las Misiones Pedagógicas

Al verificar la relación del cine y la enseñanza en los años 30 en España nos centramos en el Servicio de Cinematografía de las Misiones, instituido por el Patronato de Misiones Pedagógicas, y que funcionó desde 1931 a 1936. Manuel Bartolomé Cossío, presidente del Patronato, al desear compartir el "infinito y complejo mundo de las instituciones visuales, la proyección fija y el cinematógrafo" (Patronato de las Misiones, 1934, p. XXI) con los campesinos, encontró al cineasta José Val del Omar, que fue el responsable por el cine de las Misiones. Organizar las proyecciones cinematográficas para los pueblos que visitaban, no era una tarea simple. El primer desafío era encontrar un local adecuado para las exhibiciones

[6] Fue la película el *Triunfo de la voluntad*.

de las películas. En algunas localidades se improvisaba en las plazas, en otros en la escuela del pueblo.

En las memorias oficiales de cada Misión del año de 1934, no siempre se describe la presencia del cine, dada la diversidad de pueblos visitados (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935). En cuanto a los filmes exhibidos, la mayoría de las referencias a las películas presentadas en la Misiones dicen que eran mudas, reportajes y comedias, como las de Charles Chaplin, "una mezcla de cine documental de índole educativa, y de cine de pura diversión: películas de dibujos animados o de los famosos cómicos de la época, como Charlot." (Otero Urtaza, 2006, p. 338)

También hay registros que describen la utilización del cinematógrafo sonoro (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935). Es posible verificar que la transición del cine mudo para el sonoro, que sucedió desde el final de los años 20, se reflejó en las Misiones Pedagógicas. En algunos pueblos eran presentadas películas mudas, en otras ocasiones filmes sonoros y aún había proyecciones fijas para un público de todas las edades. En las próximas páginas buscaremos establecer una memoria de las Misiones específica para el ámbito cinematográfico de su labor.

Val del Omar con sus compañeros de la Sección de Cine de las Misiones[7] rodaron más de 40 documentales en película de 16 mm y tomaron cientos de fotografías durante los cuatro años de Misiones Pedagógicas. Infelizmente poco material de toda esta producción está disponible para su visualización. No obstante, hay registros específicos de locales y fechas en que Val del Omar y sus compañeros de la sección de cinematografía de las Misiones rodaron algunas escenas. Un ejemplo de material filmado durante las Misiones que continua accesible es la película posteriormente llamada *Estampas de Misiones*, que también es conocida sólo como *Estampas 1932* o solamente *Estampas*.

El maestro Florentino García describe en las memorias de las misiones realizadas en 1935 una sección de cine en la cual participó durante las Misiones Pedagógicas en Lebeña, en Cantabria y relata que después de algunas lecturas, se proyectaba la primera película, cuando

[7] Cristóbal Simancas - Ayudante de rodaje; Cecilio Paniagua - Fotógrafo invitado; Rafael Gil - servicio del cine, que a partir de los años 40 ejerce la función de director y guionista; Gonzalo Menéndez Pidal - operador de cámara; Germán Somolinos, Modesto Medina Bravo y Manuel Rubio Samas - fotógrafos.

se explicaba sólo lo indispensable durante la proyección, y se hacía un intervalo con lecturas, charlas y música hasta la película a seguir. Durante tales intermedios, tocaban discos de gramófono con músicas variadas y cantos regionales. Sobre la duración de las proyecciones, el maestro cuenta que las películas tenían aproximadamente cien metros de longitud lo que implicaba en una duración de veinte a treinta minutos. El guión incluía de Cuatro a cinco películas con carácter instructivo, como *Fabricación de la porcelana*, *Obtención del carbón*, *Un viaje por la China* y una otra cómica o de dibujos. (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935).

En relación con las películas exhibidas en las Misiones hay registros que citan "las piruetas de Charlot" [y] "la vida primitiva de una tribu africana, o la cúspide de los rascacielos de Manhattan." (Otero Urtaza, 1982, p. 11). También se estima que fueron cerca de dos mil proyecciones de películas en más de doscientos pueblos españoles. (Jiménez, 2010). En la Memoria de las Misiones Pedagógicas es posible acceder a informaciones más específicas como, por ejemplo, que en la segunda misión en Navalcán (Toledo) ocurrieron "proyecciones de películas como *A las puertas del Ártico* y *Vida en el fondo del mar*." (Otero Urtaza, 1982, p. 46). Ya en una misión en la provincia de Pontevedra, de mayo y junio de 1934, se proyectaron películas instructivas sobre temas diversos como las tituladas: *Granada; Ciclo Hidrodinámico; Nidos de aves, En una playa del Sur, Las islas Hawái, Curiosidades de otros países, En el reino del carbón y La seguridad en el mar.* Los misioneros las explicaban "salpicadas de ingeniosas notas de gran interés popular". (Otero Urtaza, 1982, p. 72)

Otros trechos de la memoria de las Misiones introducen más películas que habrían sido exhibidas a los campesinos, como: *Lucha de la mangosta y la cobra*; *Las pirámides y la esfinge*, con previa palestra temática sobre civilizaciones antiguas, y específicamente sobre Egipto y su práctica de culto a los muertos; *Las grandes exploraciones*, que incluía una charla sobre el heroísmo de la ciencia; *La tragedia del Everest*; además de cine recreativo. (Memoria del Patronato, 1934). Al final de una sesión de cine de las Misiones era común la proyección de una película de dibujos o una comedia como *La calle de la paz* con el icónico personaje Charlot, inmortalizado por Charles Chaplin.

En esos casos, percibimos que las películas documentales, generalmente eran acompañadas de debates, charlas y palestras sobre los temas presentados por la misma obra fílmica. A su

vez, las películas que no eran documentales eran agrupadas en un mismo bloque, comúnmente denominado *cine de recreo* o *recreativo*. De manera que los documentales en el cotidiano cinematográfico de las Misiones eran utilizados como una oportunidad para reflexionar sobre un determinado tema sugerido por los misioneros. Y el *cine recreativo* servía para cerrar las sesiones de cine. También ocurrían sesiones específicas para niños como la que tuvo lugar en Membrío, Cáceres, que fue "exclusivamente infantil con una película de actualidad y una película cómica de muñecos, ambas sonoras". (Otero Urtaza, 1982, p. 111)

En cuanto al material disponible, tanto para realizar películas, como para proyectarlas, hasta el cierre de la Memoria de las Misiones hasta el año de 1933, el Patronato contaba con 26 proyectores de las marcas Kodascope y Argus de 16 mm.; dos proyectores de la marca Zeiss Ikon de 35 mm y uno de la marca Bauer sonoro. También estaba disponible un fondo de 156 películas de 16 mm, de las cuales 19 eran de temáticas agrícola, 34 sobre temas geográficos, 29 de ciencias naturales, 4 sobre asuntos históricos, 7 sobre cuestiones sanitarias, 14 sobre la industria, 17 sobre lecciones de cosas, 12 de dibujos animados, 8 abordando la Física y 21 cómicas; y 18 películas de 35 mm, subdivididas en temas agrícolas, geográficos e industriales. (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934).

En 1934 el Patronato de Misiones ya tenía un fondo de 411 películas, de las cuales 11 eran sonoras y 15 eran documentales producidos por José Val del Omar. (Patronato de Misiones, 1934). En cuanto al equipo disponible, había un total de tres cámaras filmadoras y seis cámaras fotográficas. (Otero Urtaza, 1982). Y tal "material fue prestado además a diversos centros culturales y de enseñanza, especialmente a escuelas públicas. En alguna ocasión se hubo de limitar estos préstamos debido a que las crecientes peticiones superaban a los medios disponibles." (Otero Urtaza, 1982, p. 126). Un fuerte interés se despertaba en diversas instituciones educativas que solicitaban recursos más allá de las posibilidades de ser atendidas.

Es probable que el catálogo de películas educativas de la casa Eastman fuese una fuente de obras fílmicas para el acervo del Patronato de Misiones Pedagógicas, como destaca Pedro Jiménez (2010). Luis Pacheco, el representante en Madrid de Eastman Kodak traza un acuerdo en que cede películas vírgenes de 16 y 35 mm, que después de rodadas deberían ser

copiadas y enviadas a él. Además, las películas del catálogo deberían ser proyectadas durante las Misiones. Según Pedro Jiménez, "El catálogo incluía películas tan poco interesantes, como supuestamente fascinantes para las poblaciones que recibían a las Misiones, como *Animales Salvajes en África, En Las Montañas Rocosas del Canadá o Vida del mosquito ´Aedes Egyptis´, propagador del virus de la fiebre amarilla.*" (Jiménez, 2010, p. 288-289). Tal ambigüedad inherente a las películas presentadas en las secciones de cine de las Misiones generó críticas acerca de la propuesta teórica del proyecto idealizado por Cossío y la consecuente puesta en práctica por Val del Omar y sus compañeros:

> Aunque siempre hemos leído y evocado con fruición el ideal de las Misiones Pedagógicas, bien podemos entender, por un lado, los análisis concienzudos y por otro, por los manuscritos de Val del Omar, que aquello fue un experimento ambicioso, al tiempo que improvisado y contradictorio, sobre todo en los aspectos relacionados con los contenidos de las diferentes Misiones. (Jiménez, 2010, p. 289)

Al relacionar el contenido de las películas con el discurso de las Misiones, Jiménez vislumbra una contradicción que puede ser confirmada al contrastar el probable carácter pedagógico de los documentales exhibidos con la filosofía antipedagógica difundida por Cossío y asumida por Val del Omar en el ambiente misionero. Omar veía el cine de una perspectiva artística y no fue casualidad que Cossío, entusiasta de una educación estética, hubiera elegido al granadino como el coordinador del cine de las Misiones. Pero si buscamos los vocales del Patronato, como Antonio Machado y Luis Santullano, así como la mayoría de la Generación del 98, no consideraban la faceta sensible del cine. Machado, por ejemplo decía de manera enfática que el cine "No es un arte [sino] un medio didáctico maravilloso." (Otero Urtaza, 1984, p. 201). El poeta Machado creía en el *cine instructivo* ¿Por qué no en las dos perspectivas del cine? ¿El cine puede presentarse al mismo tiempo como instructivo y con una perspectiva artística? Por su parte, la generación del 28 sí que veía el cine a través de un punto de vista poético (Caparrós Lera, 1981).

La comparación entre el cine y los libros era constante en este período y fue uno de los temas debatidos y registrados en documentos oficiales de las Misiones. Un ejemplo está en la *Memoria de la Misión Pedagógico-social en Sanabria (Zamora); Resumen de trabajos realizados en el año de 1934*, publicado por el Patronato de Misiones Pedagógicas. En este

documento hay una afirmación de que "el servicio más importante, sin duda, de las Misiones ha sido desde su origen y habrá de continuar siendo el de las Bibliotecas." (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 11-12). En el relato acerca de la aldea de Ribadelago. En otra parte del libro encontramos una posición paradójica. "El Patronato continúa utilizando el cinematógrafo y las proyecciones como elemento principal en la actuación de las Misiones" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 95).

En el Documental *Las Misiones pedagógicas: 1931-1936*, de Gonzalo Tapia (2006), hay entrevistas con misioneros y uno de ellos es Cristóbal Simancas, que revive situaciones como aquéllas en las que: "Había que explicar tan incomprensibles filmes mudos, que resultaban en un mundo desconocido para aquel público." Su testimonio comprueba la fuerza que el cine tenía en los pueblos, funcionando como un artificio cuasi divino, fuera de cuestiones políticas. Otro testimonio que destacamos es el de un campesino, que era niño durante las Misiones y resalta cómo fue para él la experiencia de ver el cine durante las Misiones Pedagógicas al recordar que "Por la tarde a ver Charlot[8], que otra cosa no echaban. Porque no había, en aquellos tiempos no había… [...] No perdíamos el cine. Era gratis" (Misiones Pedagógicas 1931-1936, 2006).

En lo que respecta a la temática de las obras fílmicas exhibidas, Jordana Mendelson clasifica las películas presentadas en los pueblos en científicas, educativas y populares (2006, p. 169), sin definir cuáles serían los criterios para llegar a tales categorías. También encontramos en el *Boletín de Educación de la ILE (BILE)*, publicado en la época de las Misiones, la subdivisión entre películas educativas, de entretenimiento y de información. Por su parte, las Memorias de las Misiones Pedagógicas de 1931 a 1933, publicadas en 1934, las denominan constantemente como películas *educativas* o *de recreo*. La poeta, dramaturga y maestra Carmen Conde, en su artículo de 1935, publicado originalmente en la *Revista Internacional del Cine Educativo*, define las películas de las Misiones de manera sencilla como *films de risa y de enseñanza*. De manera que hay diferentes visiones sobre cómo las películas podrían

[8] El personaje icónico, inmortalizado por Charles Chaplin es citado de manera recurrente y tornase una de las figuras presentes en las memorias, tanto de los misioneros, como de los campesinos de los pueblos visitados por las Misiones Pedagógicas.

ser encuadradas, predominando una subdivisión binaria en obras con objetivos educativos o para la diversión.

Hablando de diversión, observamos que en algunos pueblos los "asistentes creían que los muñecos del guiñol eran el cine sonoro. Les causaba alegría que los muñecos hablasen y se moviesen como personas." (Patronato de las Misiones Pedagógicas, p. 127-128). En otra misión, en Cáceres, los misioneros llevaron cine sonoro y mudo, guiñol, gramófonos y pinturas del museo ambulante. (Inspección Provincial de Primera Enseñanza, 1934). Así como en otros pueblos, los locales "han tenido la fortuna de conocer las ventajas del cine sonoro en su primera relación con la pantalla" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 95). Lo que se evidencia es que en las Misiones había oferta tanto de películas mudas, como sonoras, lo que era natural en un período de transición en que las películas silenciosas resisten a la llegada suntuosa de las *talkies*, que eran habitualmente confundidas con el guiñol por los campesinos: "Las películas sólo adquirían pleno valor para estos campesinos cuando se las hacía, en cierto sentido 'teatrales', acompañándolas de comentarios. Una película realmente muda les dejaría en perpleja soledad, pareciéndoles un espectáculo azorante, sin fuerza comunicativa, insociable" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 125-126).

Aquí podemos imaginar cómo el cine sonoro es considerado, en cierta medida, *más educativo* que el, previamente, absoluto silencioso, que ya en la mitad de la década de 30, o sea, con apenas seis años de competencia, ya era casi que superado por su jovial y atractivo rival. Un proceso semejante ocurriría con las películas en blanco y negro y con las de color algunos años más tarde. De la misma manera, tal vez si proyectásemos el cine exhibido en las Misiones hoy en día, lo que entonces era vanguardia podría considerarse documental actualmente y viceversa.

Para Javier Ortiz-Echagüe (2005) el cine de las Misiones Pedagógicas era una "*experiencia cinematográfica original*." [pues] "Se trataba de una verdadera *primera proyección cinematográfica,* con la diferencia de que aquí el público no conocía ni la cámara oscura ni otros inventos que al parisino de 1895 le resultarían familiares." (p. 146). El análisis de Ortiz-Echagüe coincide con las reacciones de los campesinos al ver las películas narradas por los misioneros. Un aspecto que puede ser añadido es que el público de las Misiones además de

la cámara oscura y de otros inventos, tampoco conocía la arquitectura moderna, no tenía acceso a la cultura difusa, y muchas veces no había ni salido de su pueblo.

Además de Val del Omar, los principales fotógrafos de las Misiones Pedagógicas fueron Gonzalo Menéndez Pidal, Germán Somolinos, Manoel Rubio Sama y Modesto Medina Bravo. (Otero Urtaza, 2009). El tema de las fotografías que se iban realizando en las sucesivas campañas de misiones, singularizado en la obra de José Val del Omar, también genera un debate de autoría. Autoría que, según Saénz de Buruaga, también crea una cierta polémica al confrontar las imágenes de denuncia social del documental *Tierra sin pan* de Buñuel en la región de Las Hurdes, con las fotografías un tanto redentoras que se van publicando en los diferentes medios oficiales relacionados con las Misiones (Otero Urtaza, 2006).

Ortiz-Echagüe también analiza el material fotográfico producido durante las Misiones, verificando que las fotografías, en su gran mayoría, muestran las reacciones de los espectadores. Las caras de alegría y espanto son elegidas como los principales escenarios, en detrimento de la pantalla, y concluye que "Más que documentos sobre las condiciones concretas de su servicio de cinematografía, se trata de *pruebas visuales* de que era posible […] educar mediante el cine.", (2005, p. 143). De manera que el cine, más allá de su carácter pedagógico, serviría como propaganda de las experiencias misioneras, principalmente por la difusión de las fotografías sacadas durante las proyecciones en la prensa de la época. El autor supone que la opción por destacar la *carga emotiva* del público era una estrategia previamente elaborada por el Patronato de Misiones Pedagógicas. Según Mendelson (2006), se trataba de un proyecto colectivo con autoría individual sobre las fotografías.

Dentro del proyecto colectivo de las Misiones, era fundamental la interacción de la población residente en la localidad donde el cine era propuesto. A continuación, tenemos una descripción esclarecedora de la diversidad encontrada en los pueblos visitados:

> Junto a los analfabetos, que difícilmente ligan las primeras sílabas de los letreros castellanos, hay emigrantes que leen correctamente los rótulos ingleses de las películas Eastman; junto a los que ven el cine por vez primera y apenas comprenden las piruetas de Charlot, hay quien ha conocido personalmente a Chaplin y recuerda años babélicos de Nueva York a San Francisco. Cuando ya cerca de la medianoche

> volvemos a la carretera nos acompaña algún vecino que nos ayuda a transportar los acumuladores eléctricos. (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 33-34)

Lo que comprendemos es que, independientemente de la clase social, experiencia previa, conocimiento adquirido, o si están alfabetizados o no, el público del cine de las Misiones Pedagógicas demostraba un empatía y participación que hacía que la sesión fuese hasta "cerca de la medianoche" y que las personas estuviesen tan involucradas como para ayudar a "transportar los cargadores eléctricos". (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934)

Después de dar una somera visión de cómo se daba la presentación de películas en las Misiones Pedagógicas, invitamos a José Val del Omar, el coordinador de esa experiencia para el diálogo. Aproximadamente veinte años después de su labor en las Misiones relata el siguiente testimonio:

> Allí quedaron hace veinte años *asomándose* a Charlot estas criaturas del Alto Aragón […] Observar que alguien lejano, pero *prójimo* en la imagen luminosa, encendió su simpatía. En el aire que rodea a este grupo está cristalizando una conciencia colectiva. La estimulan el espectáculo que están viendo más otras sensaciones en la sombra: respiraciones contenidas, inconscientes codazos de expansión vital, ruidos de gargantas que tragan saliva, el manotazo en las espaldas de cualquiera, las exclamaciones y los gritos. (Val del Omar en Ortiz Echagüe, 2010, p. 72)

En el texto arriba, extraído de *Vivencia de apoyo mutuo*, y que fue, originalmente, publicado en *Espectáculo* en marzo de 1959, el cineasta granadino comenta, con su peculiar estilo poético, sobre un momento específico de una de las sesiones de cine misioneras en las cuales actuó durante cinco años. Su narrativa nos permite adentrarnos en el ambiente mágico en que muchas personas experimentan por primera vez la sensación de ver imágenes en movimiento. Utilizando el neologismo del propio Val del Omar, ocurre una *aprojimación* entre lo que pasa en la pantalla y cada persona que la mira, simultáneamente a una otra *aprojimación* colectiva que ocurre a partir de un contacto físico, con *inconscientes codazos de expansión vital*.

Otro recuerdo interesante de Val del Omar de su tiempo como misionero le remite a una película cuya temática era el suministro de agua en Nueva York, lo que hizo que el público se quedase distante y frío, como si estuviera en la luna, pero al mirar, una secuencia de esquileo de las ovejas en Extremadura, o sea, situaciones cotidianas para ellos, fueron bastante afectados, incluso comentando como determinada oveja cojeaba (Paucker, 1981).

Después de esta polifonía de voces que nos traen algo de la realidad del cine durante las Misiones nos preguntamos: ¿Podemos identificar algún énfasis en la dimensión estética de las películas exhibidas? ¿Cuáles son las huellas de las Misiones en el ámbito cinematográfico? Las Misiones también ejercerán la función de maestros de ceremonias de las películas, que eran un invento reciente de sólo 36 años, en el año de 1931. Esa arte aún muy joven era presentada muchas veces por primera vez para pueblos que en algunas veces no tenían sus necesidades básicas como salud, informaciones y saneamiento atendidas mínimamente. El cine propuesto por las Misiones Pedagógicas sería uno de los primeros pasos formales para *educar la mirada* en España. Uno de los precursores en ámbito mundial, que asociaba el cine al arte en la esfera estatal. Más allá de más un recurso educativo, buscaba educar para la vida, atribuyéndole un sentido amplio del concepto de educación. Era también una autopropaganda de las Misiones Pedagógicas y de la propia Segunda República española, que llevó las artes y algunos conocimientos, pero también diversión y ocio a los pueblos aislados de España.

Referencias bibliográficas

Boza Puerta, M. y Sánchez Herrador, M. A. (2004) Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas en Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios (19, 74), 41-51. https://www.redalyc.org/pdf/353/35307405.pdf

Caparrós Lera, J. M. (1981) Arte y política en el cine de la República (1931-1939). Barcelona: Siete y Media / Universidad de Barcelona.

Conde, C. (2006) El cinematógrafo educativo en las Misiones Pedagógicas de España en Eugenio Otero Urtaza (Org.), Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936. 406-407 . Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Gaceta de Madrid. Decreto 202 de 29/05/1931 1033-1034. https://www.boe.es/gazeta/dias/1931/05/30/pdfs/GMD-1931-150.pdf

Inspección provincial de Primera Enseñanza. Boletín de Educación (1934-1935). Órgano oficial de la Primera Enseñanza en la provincia de Cáceres. Cáceres. 1, 11-12.

Jiménez, P. (2010) La intuición como vórtice. Las propuestas pedagógicas de José Val del Omar. en Bonet, E. y Ortiz-Echagüe, J. Desbordamiento Val del Omar, 284-295. Granada: Centro José Guerrero /Museo Reina Sofía.

Mendelson, J. (2006) Archivos colectivos y autoría individual: la fotografía y las Misiones Pedagógicas. Eugenio Otero Urtaza (Ed.), Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936, Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. 158-171.

Ortiz-Echagüe, J. (2005). Ver cine por primera vez: la experiencia de Misiones Pedagógicas. En Julio Montero Díaz y José Cabeza San Deogracias (eds.) Editores: Rialp. 133-158.

Ortiz- Echagüe, J. (2010) Escritos de técnica, poética y mística, Barcelona: La Central / Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía / Universidad de Navarra, Barcelona.

Otero Urtaza, E. M. (1982). Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular. A Coruña: Do Castro.

Otero Urtaza, E. M. (1984). El Patronato de Misiones Pedagógicas y los nuevos medios de Comunicación Social. Bordón, Revista de Pedagogía (252), 187-206.

Otero Urtaza, E. M. (Org.) (2006). Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes.

Patronato de Misiones Pedagógicas (1934). Memoria del Patronato de las Misiones Pedagógicas: Septiembre de 1931 / Diciembre 1933. Madrid: S. Aguirre.

Patronato de Misiones Pedagógicas (1935). Memoria de la Misión Pedagógico-social en Sanabria (Zamora): Resumen de trabajos realizados en el año de 1934, Madrid: S. Aguirre.

Paucker, E. K. (1981, noviembre) "Cinco años de misiones". Revista de Occidente, Extraordinario I, 7-8, 252.

Rodríguez Tranche, R. A. (2012), Panóptico Val del Omar: De la pantalla al palimpsesto. Archivos de la Filmoteca, Valencia (69) 120-133. http://www.archivosdelafilmoteca.com/index.php/archivos/article/view/33

Sáenz de Buruaga, G. (2003) Val de Omar y las Misiones Pedagógicas. Murcia: Región de Murcia /Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Xirau, J. (1945) Manuel B. Cossío y la educación en España Barcelona: Ed. Ariel.

Referencias filmográficas

Estampas - Dir. Colectiva, 1932

El triunfo de la voluntad - Dir. Leni Riefensthal, 1935

Olympia - Dir. Leni Riefensthal,1936

La calle de la paz - Dir. Charles Chaplin, EE.UU., 1917

Tierra sin pan - Dir. Luis Buñuel, España, 1933

Misiones Pedagógicas 1931-1936 - Dir. Gonzalo Tapia, España, 2006

Acerca del autor

Marcelo Domínguez Rodrigues Moreira, docente de Educación Física. Desde entonces he impartido clases en diferentes redes de enseñanza pública de la provincia de Río de Janeiro, en las ciudades de Cabo Frio, Mesquita, Nova Iguaçu, Angra dos Reis e Quissamã. Después de algunos años ejerciendo la docencia con niños, adolescentes y adultos, participé d elgrupo CINEAD: Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual en colaboración con la Cinemateca del Museo de Arte Moderna de Río de Janeiro (MAM-RJ). En mi maestría investigué el discurso del cine educativo en Brasil en los años 30. Actualmente analizo también la relación entre cine y enseñanza en la España de la década de 30.

Análisis exploratorio de las políticas sobre diversidad e inclusión de diez universidades públicas en México a partir de documentos estratégicos

Explorative politics review about diversity and inclusion in strategic documents of public universities in México

José Luis Sánchez Leyva[1]

Resumen: El objetivo de esta investigación es analizar aspectos de diversidad e inclusión en la política institucional de universidades en México, la muestra fueron las diez mejores instituciones de acuerdo con el ranking Webometrics. Las principales conclusiones indican que las universidades deben fortalecer sus documentos estratégicos, socializar sus acciones y generar políticas educativas que garanticen instituciones diversas e inclusivas.

Palabras Clave: diversidad, inclusión educativa, universidad, educación superior, políticas.

Abstract: The aim of research is review elements of diversity and inclusion in the policy of ten universities in Mexico. The sample is composed of ten universities considered the best according to Webometrics ranking. The main conclusions indicate that universities must strengthen strategic policies. Universities must establish educational policies that guarantee diversity and inclusion.

Key words- diversity, inclusive education, university, higher education, politics.

Recepción: 26 de febrero 2023

Aceptación: 30 de mayo 2023

Forma de citar: Sánchez, J.L. (2023). Análisis exploratorio de las políticas sobre diversidad e inclusión de diez universidades públicas en México a partir de documentos estratégicos. Voces de la educación 8 (16), pp 150-173.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Veracruzana, email: luissanchez01@uv.mx

Análisis exploratorio de las políticas sobre diversidad e inclusión de diez universidades públicas en México a partir de documentos estratégicos

Introducción

La diversidad es un concepto que ha revolucionado a la sociedad para reconocer las diferencias que existen entre los seres humanos más allá de las limitaciones físicas o capacidades mentales, donde se reconoce que todas las personas son diferentes, ya sea por su estilo de vida, gustos y preferencias, capacidades, formas de pensar o incluso de actuar.

Adicionalmente, el concepto de inclusión surge a partir de la búsqueda de herramientas para gestionar la diversidad con la finalidad de integrar a los grupos prioritarios y adecuar los espacios para que el personal que cohabite se sienta cómodo y satisfecho. Por ello, es importante aceptar y reconocer que gestionar correctamente las diferencias mejoran los grupos de trabajo y se enriquece la toma de decisiones; en el contexto de la educación, se fomentan perspectivas amplias que enriquecen la dinámica universitaria generando un ambiente sano e inclusivo.

No obstante, reconocer la multiculturalidad de ideas y pensamientos no basta para generar cambios significativos, si bien aceptar la pluralidad es un importante cambio dentro de las instituciones educativas; para ello, se requiere compromiso estratégico para favorecer ambientes inclusivos.

En el contexto de la Educación Superior, la inclusión ha tomado importante relevancia estableciendo tendencias sobre una educación inclusiva que forma profesionales integrales con una perspectiva basada en la garantía de derechos humanos y el establecimiento de políticas universitarias para fomentar la gestión de la diversidad e inclusión entre la comunidad universitaria. La diversidad y la inclusión son tópicos de investigación como lo demuestran diversos estudios (Ortega et al., 2021; Sumo et al., 2021; Wai, H y Browers, 2019).

En este sentido, las Instituciones de Educación Superior (IES) empiezan a incorporar, en sus planes y programas de estudio, así como en las políticas institucionales, las necesidades de los estudiantes mediante la puesta en marcha de estrategias basadas en procedimientos y elementos que permeen ambientes inclusivos. Adicionalmente, el establecimiento de

objetivos estratégicos a corto, mediano y largo plazo deben contemplar una visión compartida de la inclusión con el propósito de establecer un ambiente basado en la diversidad y la inclusión como ejes rectores en las universidades.

Finalmente, la política universitaria incluyente inició a formar parte de los requisitos para brindar una educación superior de calidad, no solo se fortalece la imagen institucional, sino brinda los instrumentos básicos para cambiar las perspectivas de los estudiantes. Con estos avances en la política universitaria se pretende fomentar e incentivar una cultura de paz, donde todos tengan accesibilidad a la educación superior e igualdad de oportunidades dentro de la misma, garantizando el acceso y la permanencia de todos los estudiantes.

Sin embargo, existen pocos estudios empíricos sobre diversidad e inclusión en el ámbito de la educación y la complejidad de las variables limita su análisis. Para este capítulo, se consideran las políticas universitarias (acciones, metas y objetivos) integradas desde sus planes estratégicos y de desarrollo con la finalidad de analizar desde un posicionamiento exploratorio en qué nivel las universidades públicas en México han adoptado la diversidad e inclusión en sus políticas universitarias; para ello, se analizaron los planes estratégicos y los planes de desarrollo vigentes de 10 universidades públicas en México, los cuales se evaluaron con una matriz cualitativa bajo los criterios de la normativa de inclusión y diversidad.

Marco teórico

Diversidad e inclusión: hacia una definición *Diversidad e inclusión (D+I)*

La globalización ha generado efectos mundiales cambiando paradigmas que las nuevas generaciones han adoptado en su cotidianidad como normal, lo que antes se sentía desconocido o diferente ahora se ha integrado como natural en la vida diaria de cada persona. Los diversos paradigmas del pensamiento humano, ideas, estilos, cultura y creencias han tenido que converger en hablar sobre diversidad, un concepto más allá de una definición o moda entre los investigadores y políticas contemporáneas (Duk, 2016).

Para Tallón y Fernández (2019) la diversidad es algo inherente a cualquier ser vivo que habita en la tierra, es parte de su biología, una característica que hace únicas e irrepetibles a las personas; por otra parte, Montoro et al. (2016) afirman que la diversidad puede entenderse o asumirse como una variedad de pensamientos, acciones y sentimientos que es complejo converger pero puede estudiarse; asimismo Romero et al. (2020) conceptualizan la diversidad

como un conjunto de personas que comparten un espacio con diferencias en cuanto a estrato social, discapacidad o enfermedad, creencias políticas y/o religiosas, inclinaciones sexuales, etnias, etc. Es decir, la diversidad es todo aquello que hace diferente a cada ser humano.

Sin embargo, la diversidad no debe ser solo entendida como la variedad de pensamientos e ideas, sino como la generación de ventajas competitivas en entornos cambiantes y globalizados; desde un punto de vista organizacional, la multiculturalidad enriquece la marca y los ambientes grupales, además de que estimula la innovación y la creatividad (Badilescu y Packirisamy, 2022).

En este sentido, la diversidad conduce más allá de un discurso donde políticamente se aceptan a las minorías, nace el concepto de la inclusión; que invita a gestionar la diversidad y aprovechar los distintos tipos de ideas, pensamientos y principios de los individuos que convergen en un mismo lugar (Naukkarinen y Jouhkimo, 2022); autores como Innstrand y Grødal (2022) mencionan que no basta con una fuerza laboral diversificada sino con una adecuada gestión de esta.

Por otra parte, Marie, T., y Chisholm-Burns (2022) afirman que una correcta gestión de la diversidad involucra a toda la plantilla grupal, principalmente al líder de la organización; un liderazgo inclusivo no solo mejora la imagen organizacional, sino que enriquece la mentalidad de todos los involucrados y los invita a respetar las diferencias.

En este contexto se entiende que si una organización pretende ser inclusiva y diversa debe empezar con acciones desde la alta dirección, con un liderazgo incluyente y con políticas que lo respalden, esto con la finalidad de generar impacto en todos los miembros de la organización.

Diversidad e inclusión en el contexto de la educación

En el contexto educativo, Cornejo (2017) define la diversidad como las diferencias en ritmos de aprender, el estilo de aprendizaje, las capacidades, creencias e incluso las motivaciones y expectativas que cada estudiante posee; por el contrario, Maldonado (2018) enuncia que la diversidad no solo se trata de concebir las distintas formas de aprendizaje de los alumnos, sino más bien todo los aspectos que involucran el estudiante, como su cultura, etnia, creencias, preferencias e inclinaciones sexuales, género y discapacidades.

La diversidad se presenta como la variedad de pensamientos, culturas, preferencias y creencias que existen dentro de una institución educativa; y al gestionarlas adecuadamente en los grupos de trabajo u organizaciones pueden generar ventaja competitiva; debido que reconocer y gestionar la diversidad puede fortalecer y motivar la imagen de la institución, además de permear ambientes mayormente inclusivos y diversos, reconociendo y aceptando las diferencias de las personas (Otero et al., 2022; Sevilla et al., 2018).

También, la inclusión forma parte de los pilares de un sistema de calidad, pues no es suficiente que las IES reconozcan la diversidad, sino que aprendan a gestionarla y fomenten políticas que atiendan la misma y se incluyan a todo el personal universitario sin importar sus creencias, condiciones o preferencias. En la Tabla 1 se presenta la conceptualización de la inclusión en el contexto de la educación superior.

Tabla 1.

Conceptualización de la inclusión en el contexto de la educación

Autor	Definición	Año
Arizabaleta y Ochoa	Se refiere a la gestión, transformación y adaptación de las IES a las diferentes barreras de aprendizaje y participación de la población estudiantil, con el fin de diseñar procesos de formación inclusivos en los programas académicos.	2022
Castro, Rodríguez y Barrera	La ampliación de las oportunidades educativas para todos aquellos colectivos en situación de vulnerabilidad, que han quedado excluidos del sistema escolar por razones de desigualdad social (pobreza, ruralidad, género, etnia y discapacidad); causas institucionales (planes de acción, condiciones de la oferta, estrategias institucionales, recursos, entre otros); o por factores personales subjetivos (creencias, valores y actitudes).	2015

Duk y Murillo	Es transformar los mecanismos que excluyen y discriminan a las y los estudiantes, implica el reconocimiento y valoración de las distintas culturas, identidades, características y capacidades de todos los estudiantes.	2016
Sevilla, Martín y Río	Busca atender la diversidad, reconociendo las barreras para el aprendizaje y dando respuesta a estas, con una visión de corresponsabilidad de todos los actores educativos; buscando generar en ellos la conciencia de que lo normal es ser distinto, y superar así la visión de tolerancia y aceptación	2018
Tallón, Fernández, Hervás, Aparicio y Polo	Es un sistema de valores y un conjunto de acciones, formando un proceso de innovación; es decir, compensar las desigualdades en colectivos desfavorecidos que pudieran presentar dificultades de aprendizaje y emanen del tal desventaja y tratamiento social-escolar.	2019

Nota: elaboración propia con información de Arizabaleta y Ochoa (2022); Castro et al. (2015); Duk y Murillo (2016); Sevilla et al. (2018); Tallón et al. (2019)

En este sentido, se entiende el concepto de inclusión como la visión de adaptar las políticas institucionales, los espacios y los planes de estudio de las IES que atiendan la diversidad, con la finalidad de lograr y permear un ambiente inclusivo donde se busque interactuar y retener a todo el personal, sin importar sus convicciones, limitaciones, creencias o gustos (Sánchez et al., 2015). Por otra parte, no basta con adecuar la infraestructura educativa, más bien el verdadero reto para la inclusión se encuentra en capacitar al personal académico y a los altos directivos acerca de la importancia de una adecuada gestión de la inclusión y las ventajas que esta trae consigo para la institución (Soria et al., 2022; Innstrand y Grødal 2022).

En ese marco, la inclusión, diversidad y equidad son términos que acompañan a las instituciones educativas y que deben estar respaldas desde los procesos de admisión hasta los diseños y actualización de planes de estudios y las políticas que garanticen erradicar toda práctica de discriminación o violencia (Esparza et al., 2022). Es decir, si las IES asumen el compromiso con la inclusión y la diversidad deben tener una base escrita que respalde y adopte los términos en su política universitaria y que deba ser respetada por todos los miembros de la institución (Tinoco et al., 2021).

Legislación mexicana sobre D+I

En la legislación mexicana, la inclusión ya no es un tema que se pueda pasar por alto o ignorar; debido que existen leyes y normas que expresan la importancia de la inclusión, la no discriminación y la cooperación de todos los organismos para crear ambientes donde se respete valore y gestione la diversidad. Un ejemplo de estas normativas se presenta en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), en sus artículos: 5, 12, 35 y 36 donde se invita a eliminar prácticas de discriminación, garantizar los derechos humanos y promover políticas que acojan a los grupos vulnerables, además donde se rechaza y castiga toda acción de discriminación.

De la misma forma, existen leyes que protegen a la comunidad LGBTTTI, debido que este grupo es uno de los mayormente violentados y discriminados en México; por tanto, se creó en el 2021 la Ley para el reconocimiento y la atención de las personas LGBTTTI donde se expresa textualmente que “toda acción que violente o ataque los derechos y la dignidad humana ya sea por su género, o preferencias sexuales debe ser sancionada”; a su vez, los pueblos indígenas cuentan con el respaldo de la Ley de la comisión nacional para el desarrollo de los Pueblos indígenas reformada en 2017, la cual invita tanto autoridades federales, estatales, y entidades educativas a garantizar la inclusión y el bienestar de todos los individuos, sin importar su condición económica, etnia o raza. Es decir, la inclusión y el respeto hacía los grupos prioritarios ya cuenta con un respaldo legal por parte de algunas leyes mexicanas.

En el contexto educativo, las IES han trabajado para mejorar sus ambientes universitarios y fomentar la inclusión dentro de sus actividades; ejemplo de esto, es como en los planes de desarrollo se han incluido políticas institucionales que garantizan el respeto hacia los

derechos humanos de todos los estudiantes, además de castigar todo acción que promueva la discriminación por raza, género, situación económica, etc. Todas estas políticas deben estar apegadas a las leyes y normas que acogen a los grupos prioritarios.

Por otra parte, los protocolos de género han formado parte del quehacer universitario, pues solo con estas acciones se empieza abrir camino a la inclusión y se pretende poner fin a todos aquellos actos que atenten contra las expresiones de género y preferencias sexuales, además de castigar todo acto que fomente el hostigamiento y/o acoso por motivos de género.

Políticas universitarias sobre Diversidad e inclusión

Las universidades han adoptado aspectos de la diversidad y la inclusión dentro de sus funciones sustantivas; a partir de ello, se reconocen estos elementos en la política universitaria como un objetivo más que suma a la calidad, rendición de cuentas y la internacionalización como una necesidad que impera. Reconocer la importancia de una política inclusiva es el primer paso para influir en las practicas educativas incluyentes, solo de esta forma se constituye la base para una educación de calidad (Benet, 2020) debido a que las políticas que valoren y gestionen la pluralidad son la vía para lograr que la inclusión y la atención a la diversidad sean posibles dentro de las instituciones educativas (Torrico y Calles, 2022).

Una política universitaria incluyente se crea a partir de valores y políticas diversas, prepara culturalmente a los profesores y construye una comunidad inclusiva; asimismo necesita que se involucre y participen todas las partes interesadas, tanto interna como externas; que incluyan estudiantes, profesores, personal y exalumnos, esto con la finalidad de crear una visión compartida e implementar un progreso de enfoque grupal (White et al., 2022).

Las políticas universitarias retoman la diversidad desde diversos ángulos y los avances se traducen en políticas orientadas a generar protocolos de género, cambios en la infraestructura e instalaciones, capacitación a personal académico, así como la actualización de planes y programas de estudio con la finalidad incluir el paradigma de la diversidad dentro de la cultura de la universidad; asimismo, se debe rescatar que la importancia de una política universitaria reduce las brechas y abre paso al rechazo de cualquier acto de discriminación (Prince, 2020).

La política universitaria entonces plantea la tendencia sobre hablar de diversidad, lo cual es un reto para las agendas de las universidades, los diversos objetivos de la institución cada día implican mayor esfuerzo, recursos y capacidades, en este tenor se reconoce en este documento que las universidades públicas han intentado incluir la diversidad en sus políticas, pero la misma polisemia del concepto y las dificultades para su aplicación han detenido procesos limitados a diversos factores como la carencia de recursos económicos para modificar su infraestructura, la integración del estudiantado y la permanencia de los mismos.

Materiales y método

El presente estudio se plantea desde un enfoque de investigación mixto (Torres, 2019 y Bautista, 2022) con un alcance exploratorio y de corte transversal. El análisis de datos cualitativos se realizó a través de técnicas cuantitativas (Useche et al., 2019) con el objetivo comparar el nivel de aplicación de la diversidad e inclusión en las políticas universitarias. Cabe destacar que las variables son del tipo categórico ordinal (Graus, 2018) y la información fue recolectada a través de un trabajo de gabinete con el apoyo de un instrumento para la revisión de documentos (Giesecke, 2020), los datos fueron procesados con el software estadístico IBM SPSS V.25.

Método para análisis de datos

Los datos obtenidos son del tipo categórico, es decir, cualitativos. La investigación busca comparar el nivel en que las universidades públicas mexicanas han adoptado la diversidad e inclusión en sus políticas universitarias. En tal sentido, se plantean los siguientes pasos como secuencia metodológica:

1. Se revisan documentos oficiales vigentes de las universidades, específicamente dos documentos que son rectores de políticas, estructura y estrategia para la universidad pública:
    I. Planes estratégicos; y
    II. Planes de desarrollo.
2. Se realiza un trabajo de gabinete con el apoyo de una matriz cualitativa para la evaluación de cada universidad, establecida a partir de la revisión de literatura.
    I. La matriz de evaluación fue diseñada con el propósito de evaluarse a través de la técnica interpretativa.

3. La asignación de una evaluación para cada variable implica un posicionamiento interpretativo de las prácticas y acciones que se perciben están aplicando e incluyendo las universidades en sus políticas. Aunque la asignación es subjetiva se realiza en función de las bases de la diversidad e inclusión en la educación superior a partir de las variables que integran el instrumento de revisión. El proceso de análisis es el siguiente:
    I. Se recolectan los documentos oficiales de las páginas WEB de las universidades objeto de estudio.
    II. Se construye la matriz de evaluación en Excel con las variables establecidas en el instrumento de evaluación.
    III. Se revisan los documentos de cada universidad siguiendo la técnica interpretativa, en función de ello, se asigna un valor para indicador en cada una de las participantes.
    IV. Se discrimina la información con la finalidad de establecer una base de datos numérica, y, por último;
    V. La base de datos se transfiere al Software SPSS.
4. Para la recolección de datos se consideró un muestreo no probabilístico a conveniencia (Scharager y Reyes, 2001), de acuerdo con el *Ranking* de las mejores universidades de México 2021 de Webometrics se eligieron las 10 universidades públicas mejor evaluadas (Webometrics, 2021):
    I. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
    II. Instituto Politécnico Nacional (IPN)
    III. Universidad de Guadalajara (UDG)
    IV. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)
    V. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
    VI. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
    VII. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)
    VIII. Universidad Veracruzana (UV)
    IX. Universidad de Guanajuato (UGTO)
    X. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)
5. Recolectada la información en la matriz de indicadores se procedió a realizar el análisis estadístico básico exploratorio con los datos.

6. De la estadística básica se analizó y debatió con la finalidad de elaborar una semaforización que permita observar el nivel en que las universidades han adoptado políticas de diversidad e inclusión en sus agendas a través de metas y acciones.
7. La semaforización permitirá establecer reflexiones dirigidas a las universidades con el propósito de visualizar áreas de oportunidad, además de concretar acciones que quizá ya se realizan en la facultades, institutos y centro de estudios pero que no se encuentran armonizadas en las políticas universitarias.

El procedimiento metodológico responde al tipo de investigación exploratoria, aunque el tema de la diversidad e inclusión ha tomado un rol importante en la generación de conocimiento, los pocos estudios empíricos y explicativos ponen de manifiesto la necesidad de observar estudios exploratorios.

Instrumento de recopilación

En la investigación mixta se emplean diversos instrumentos de recopilación de información, se diseñó en este sentido, una matriz compuesta por diez indicadores básicos sobre la diversidad e inclusión en el contexto de la educación superior se denomina "Instrumento de Gabinete para la recolección de información a través de la revisión de documentos sobre Diversidad e Inclusión (IGDIn)". En la Tabla 2, pueden apreciarse los elementos que lo componen.

Tabla 2.

Componentes de la matriz IGDIn

Variable*	Categoría de análisis	Núm. de variables	Escala***
Diversidad e inclusión	C1. Discapacidad	2	1. Rojo 2. Naranja 3. Amarillo 4. Verde
	C2. Pueblos originarios	1	
	C3. Vulnerabilidad económica	2	
	C4. Integración universitaria	3	
	C5. Expresiones de género	2	
	Total	10**	

Nota: *la variable principal a evaluar es la diversidad e inclusión sobre su adopción en las políticas universitarias. **Las diez variables han sido establecidas a partir de la revisión de literatura considerando un nivel investigativo exploratorio. ***La escala de valoración para la semaforización precisa un análisis mixto, como se parte de una investigación cualitativa-cuantitativa, posterior a una evaluación de los investigadores para cada universidad se asigna un valor cuantitativo en función de una escala de semaforización del 1 (Nada lo adopta) al 4 (Mucho lo adopta).

Resultados

Los resultados de esta investigación muestran un acercamiento a las acciones que diez de las mejores universidades públicas en México han adoptado en sus agendas y políticas universitarias. Es conveniente resaltar que todas las universidades objeto de estudio han adoptados acciones que reflejan el trabajo de las instituciones por garantizar una educación superior diversa e inclusiva, lo cual derivado de la Ley General de Educación Superior que busca que las instituciones educativas adopten estos elementos en sus actividades y funciones, no obstante, sigue siendo un reto derivado de la propia naturaleza y cultura de las universidades.

En la Tabla 3, se aprecian los resultados globales de la muestra de universidades por cada indicador que miden en conjunto la diversidad y la inclusión. Considerando la escala de valoración, las universidades han adoptado en sus acciones (mejor resultado) la adecuación de espacios e infraestructura, esto refleja el compromiso de las instituciones por garantizar el derecho humano a la educación para todos. En cambio, existen ambigüedades sobre si las universidades castigan los actos de discriminación, aquí un área de oportunidad para establecer una agenda que permita observar fácilmente los protocolos en contra de estos actos. Otro tema importante para la universidad pública es reducir la vulnerabilidad económica, si bien la educación superior es gratuita, la cuestión es establecer una estrategia que permita que el estudiantado pueda concluir sus estudios universitarios.

Otros temas que pueden apreciarse con mayor área de oportunidad son las condiciones de la universidad para personas con discapacidad y las expresiones de género y preferencias sexuales. Esto es, aunque existen ajustes razonables de infraestructura, la universidad debe

diseñar y/o actualizar protocolos y acciones que prohíban y castiguen prácticas de discriminación que atenten contra la dignidad de las personas.

Los resultados también indican que el reconocimiento de pueblos indígenas y marginados ha tenido buena aceptación por las universidades, puede apreciarse en sus políticas y planes vigentes que se enfatiza en reconocer la importancia de estos pueblos. Sobre la igualdad de oportunidades, acceso y permanencia, las universidades poseen políticas enfocadas a garantizar dicho requerimiento, a su vez se asocia a la protección de derechos humanos, promoción de la integración y sobre estereotipos y discriminación.

Tabla 3.

Medidas de tendencia central de cada indicador medido.

Variables	Mediana*	Media*	SD*
Personas con discapacidad	2	2.1	0.876
Adecuación de espacios e infraestructura	3	3.3	0.949
Reconocimiento de pueblos indígenas y marginados	3	3	0.817
Vulnerabilidad económica	1	1.3	0.483
Igualdad de oportunidades, acceso y permanencia	3	2.9	0.876
Protección de los derechos humanos	3	3	0.667
Promoción de la integración	3	2.9	0.994
Estereotipos y la discriminación	3	3.2	0.423
Expresiones de género y preferencias sexuales	2	2.7	1.059
Castiga todo acto de discriminación	2	1.9	0.738
Total	2	2.10	0.876

Nota: *Para la interpretación de las medidas de tendencia central considerar la escala donde 1 (Nada lo adopta) al 4 (Mucho lo adopta) en la adopción de las políticas universitarias. Esta tabla representa la evaluación de las diez universidades públicas evaluadas, cabe recordar que la evaluación fue cualitativa, pero a través de la asignación de un valor los datos se procesan de manera cuantitativa.

Cada indicador medido de manera global con las universidades permite vislumbrar donde se encuentran las universidades públicas en México, no obstante, en la Tabla 4, se presenta un análisis por categoría a través de la semaforización. Es evidente que las universidades han trabajado en políticas orientadas a garantizar la integración universitaria, sin embargo, en la evaluación de documentos (trabajo de gabinete) se observó la ausencia de este en la UAM, áreas de mejora en la UNAM y UMSNH.

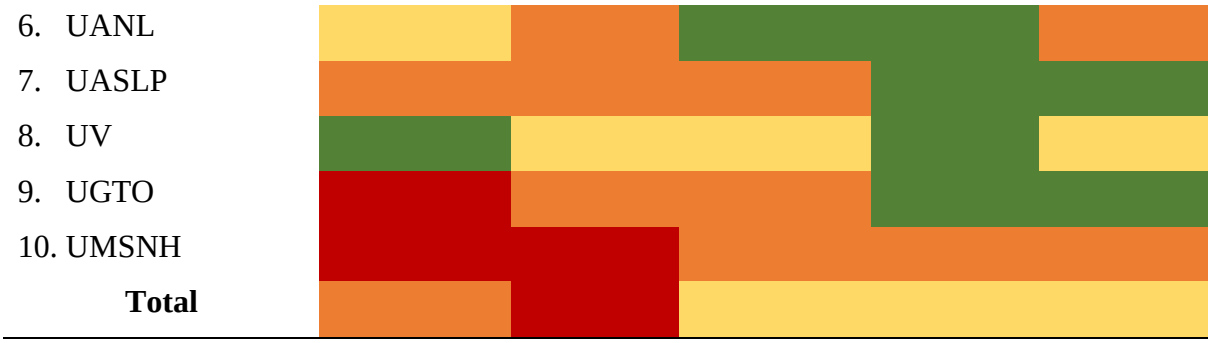
Cabe señalar que estos resultados derivan de una revisión de planes estratégicos y desarrollo vigentes de las universidades, que, aunque no se observen en estos documentos acciones y políticas que garanticen la adopción de la diversidad e inclusión, no indica que no estén trabajando ello, por tanto, es necesario que las universidades incorporen los esfuerzos aislados, y se institucionalicen las actividades que ya se realizan, con la finalidad de comunicar hacia donde se dirige la política universitaria.

Por otro lado, el tema de establecer políticas que sancionen las prácticas de discriminación a personas con discapacidad es una necesidad preocupante, sobre todo para la UNAM, UAM, UGTO y UMSNH; en esta sintonía, sucede lo mismo con el tema de los pueblos originarios. En definitiva, la semaforización puede dejar en evidencia el nivel en que las universidades han adoptados políticas de diversidad e inclusión en sus documentos estratégicos.

Tabla 4.

Medidas de tendencia central de cada indicador medido.

Universidades	Categorías de análisis*				
	CA1. Discapacidad	CA2. Pueblos originarios	CA3. Vulnerabilidad económica	CA4. Integración universitaria	CA5. Expresiones de género
1. UNAM					
2. IPN					
3. UDG					
4. UAM					
5. BUAP					



Nota: *la variable sobre diversidad e inclusión se mide a través de cinco categorías de análisis, la semaforización se realizó en función de la escala (1-4) y la media aritmética de cada categoría, considerando que existen 3 puntos entre el mínimo y máximo de la escala la cual posee 30 espacios divididos entre 4 los intervalos para cada interpretación son de 0.75 puntos: rojo (1-1.75), naranja (1.76-2.5), amarillo (2.51-3.25) y verde (3.26-4).

El análisis de la semaforización permite comparar el trabajo teórico con el empírico en el quehacer diario de la universidad pública que es compleja y se encuentra sujeta a diversos factores. Aunque la tendencia indica que las universidades deben en el corto plazo poseer toda una estructura universitaria que permita gestionar la diversidad y la inclusión de manera sencilla, es un gran reto, debido a una diversidad de factores como la carencia de recursos, falta de capacitación, resistencia al cambio, entre otros.

No obstante, para visualizar la semaforización por cada universidad estudiada, en la Figura 1, se aprecian los resultados que invitan a las universidades a adoptar un modelo de gestión de la diversidad que les permita establecer acciones para cerrar las brechas que pueden presentarse en la institución.

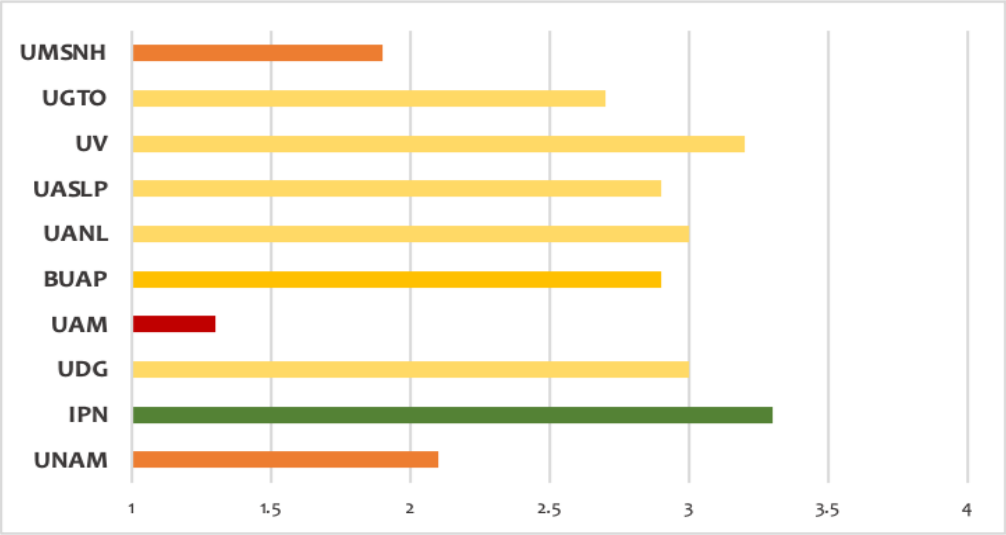
En general, el IPN es la institución que ha incluido sustancialmente las variables sobre diversidad e inclusión en sus planes de desarrollo y estratégicos denotando políticas universitarias que a través de acciones se encuentran promoviendo la diversidad, también presenta áreas de oportunidad que seguramente se encuentra atendiendo con la finalidad de garantizar con su comunidad universitaria su responsabilidad.

La UAM más que aplicar la diversidad e inclusión en sus políticas (seguramente realiza acciones significativas) requiere de actualizar los documentos donde reflejan la política vigente. El resto de las universidades se encuentran evaluadas en un buen nivel y las áreas de

oportunidad que se observan en ellas, se pueden atender con el diseño de programas de gestión de la diversidad y la inclusión, así como el establecimiento de políticas institucionales que respondan a las necesidades observadas.

Figura 1.

Semaforización por cada universidad



Nota: en la gráfica puede apreciarse el resultado de aplicación de la diversidad e inclusión en las políticas universitarias la diversidad en las universidades en México, la semaforización se realizó en función de la escala (1-4) y la media aritmética de cada categoría, considerando que existen 3 puntos entre el mínimo y máximo de la escala la cual posee 30 espacios divididos entre 4 los intervalos para cada interpretación son de 0.75 puntos: rojo (1-1.75), naranja (1.76-2.5), amarillo (2.51-3.25) y verde (3.26-4).

Conclusiones y discusiones

En este estudio se realizó una revisión de documentos de diez de las mejores universidades públicas en México, principalmente se buscó analizar en qué medida las universidades han adoptado dentro de sus políticas universitarias aspectos relacionados con la diversidad e inclusión.

El análisis consistió en revisar de cada universidad el plan de desarrollo y estratégico vigente y con la ayuda de un instrumento de gabinete se evaluaron diez indicadores, se recurrió a técnicas cualitativas-cuantitativas con el propósito de cuantificar la revisión de documentos,

por tanto, los resultados fueron presentados con una semaforización que permite analizar visualmente el nivel de cada indicador, categoría de análisis y universidad sobre la adopción de los componentes diversidad e inclusión y las variables que lo integran.

En definitiva, existen áreas de oportunidad que las universidades deben atender, la actualización de sus documentos y la publicación de estos garantizará que la sociedad y mercado observen como se trabaja la diversidad e inclusión en las universidades. Enseguida se presentan algunas reflexiones derivadas de los resultados obtenidos:

1) Aunque las universidades han adaptado espacios y la infraestructura para recibir al estudiantado, la reflexión entonces sobre este acertado avance en el tema de la diversidad e inclusión es evaluar si esos ajustes razonables están teniendo un efecto positivo en la sociedad y, por ende, atrayendo a personas con estas condiciones. Además, verificar si la universidad garantiza el acceso de estas personas a todos los espacios universitarios. Se plantea entonces la necesidad de generar investigación que coadyuve con reflexiones y propuestas de acciones para implementar en las universidades la gestión de políticas universitarias de inclusión basadas en el derecho humano a la educación, el respeto y la dignidad de las personas. Rodríguez y Valenzuela (2019) describen el reto de la universidad no solo de garantizar la infraestructura sino en el empoderamiento de las personas con discapacidad que se integran a la universidad, así como el apoyo de personal académico y estudiantado para la integración exitosa de la comunidad universitaria (Fierro et al., 2019).
2) La universidad debe garantizar desde sus políticas el castigo a todo acto de discriminación, no se trata solo de repudiar o de simbolismos, sino en establecer protocolos específicos que puedan observarse en las políticas y planes que, basados en la Ley generen sanciones a toda aquella persona que dentro o fuera agreda la integridad de las personas que integran la comunidad universitaria. La situación entonces de la universidad es focalizar y atender las prácticas de discriminación con protocolos que castiguen todo acto de discriminación y, es función de esta socializar este tipo acciones que no solo permita concientizar a toda persona, sino que se conozca las consecuencias de una acción de este tipo. Villanueva (2019) argumenta sobre la importancia de garantizar castigos y protocolos para atender la violencia en las universidades, se trata de atender el problema no de minimizarlo.

3) Sobre la vulnerabilidad económica es relevante destacar que como universidades públicas se busca garantizar el principio de educación gratuita y laica, sin embargo, un reto importante que se ha mantenido desde hace décadas es establecer estrategias que coadyuven para evitar que los estudiantes abandonen sus estudios por cuestiones económicas. Si bien, establecer una recomendación es complejo por las diferencias de cada universidad, la generación de un programa sólido de apoyo a estudiantes para fortalecer la permanencia puede ser una opción. Sandoval et al. (2018) y Pérez et al. (2018) abonan sobre la responsabilidad de la universidad para ofrecer servicio de apoyo académico, psicosocial, becas y auxilios al estudiantado.
4) Respecto al tema de la discriminación de personas con discapacidad es preocupante que las universidades carezcan de protocolos. Sobre este tema, es necesario recordar que el tema de erradicar las prácticas de discriminación forma parte de la estructura básica sobre la diversidad y la inclusión. Es necesario establecer mecanismos, protocolos y sanciones que formen parte de una política fuerte que coadyuve y sirva de ejemplo para cualquier otro indicador. Brito et al. (2020) describen la necesidad de establecer políticas universitarias que contribuyan a erradicar las prácticas de discriminación que generan un daño psicológico en el estudiantado.
5) La universidad, la sociedad y el mercado ha cambiado, por tanto, la aceptación de expresiones de género y preferencias sexuales no debería ser un tema de discusión en la actualidad, no obstante, es necesario visibilizar las acciones concretas que se realizan sobre estas prácticas en las universidades. Se trata de capacitar, concientizar e invitar a la comunidad universitaria sobre que se respeten estás prácticas y permitir una educación y sociedad más diversa que sea empática con su entorno y con los que la rodea. Garcés et al. (2020), Rodríguez y Rivera (2010) y Gordillo et al. (2019) apuestan por una universidad más diversa con aceptación a las expresiones de género y concluir las dificultades para hablar sobre preferencias sexuales.
6) Sobre el reconocimiento de pueblos indígenas y marginados las universidades han realizado un trabajo destacado, no obstante, es necesario proteger al estudiantado al momento de integrarlos, no como alguien diferente sino como un estudiante que requiere quizá capacitación de un entorno que desconoce. La creación de universidades interculturales es un ejemplo del reconocimiento de estos pueblos y el aporte a la

sociedad, mercado y universidad pública. Mato (2019), Loango y Mazabel (2021), y Dietz y Cortés (2019) destacan la importancia de la diversidad a partir de la inclusión de la interculturalidad a las universidades, por tanto, la creación de universidades interculturales y programas de estudios invitan a la gestión de las universidades para el fortalecimiento de los pueblos originarios.

Los resultados demuestran la necesidad de generar políticas y planes de desarrollo con acciones transversales sobre diversidad e inclusión, desde los modelos de gestión en las universidades públicas debe adoptarse e implementar políticas que garanticen a la comunidad universitaria un entorno libre de prácticas de discriminación, exclusión y rechazo, crear un ambiente donde la diversidad y la inclusión sean objetivos garantizados por las universidades.

Como futuras línea de investigación se propone estudiar la gestión de la diversidad e inclusión como variables complejas que generan un impacto positivo para las universidades o entidades económicas, podría inclusive relacionarse que la gestión eficiente de la diversidad influye positivamente en el rendimiento empresarial, o en el rendimiento académico en las IES.

Referencias

Ágreda, M. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 5, 8-17. https://revistasonda.upv.es/2016_Articulo_Miriam%20%C3%81greda.pdf

Arizabaleta, S. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes, 45. 41–52.* http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf

Badilescu S.& Packirisamy M. (2022). The Electrochemical Society Interface, *Springer, 57-59.* https://www.researchgate.net/publication/359466205

Bautista, N. (2022). Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones. Editorial El Manual Moderno.

Benet A., (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 27*, Universidad Autónoma del Estado de México. https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120

Brito, S., Basualto, L., & Posada, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México, 6.* https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.473

Castro, J., & Rodríguez, G. (2015). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. *Polis Revista Latinoamericana 15 (45) 457-459* http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682016000300022

Congreso de la Unión (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf

Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación, (73), 77-96.* http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00077

Dietz, G., & Cortés, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas, 25(49), 163-190.* https://www.redalyc.org/journal/316/31658531008/html/

Duk, C. & Murillo, J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 11-14.* http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001

Esparza CJ, Simon M, Bath E & Ko M. (2022). Doing the Work—or Not: The Promise and Limitations of Diversity, Equity, and Inclusion in US Medical Schools and Academic Medical Centers. Front. Public Health 10:900283. http://doi:10.3389/fpubh.2022.900283

Fierro, W., Mayorga, A., Fierro, M., & Bonilla, J. (2019). Estudio del nivel de preparación de las Universidades para atender a estudiantes con discapacidad. *Revista Espacios, 40(36).* https://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p12.pdf

Garcés, C., Santos, A., & Castillo, L. (2020). Universidad y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarios de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(2), 59-77.* http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200059

Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el sur, 12(2), 397-417.* http://dx.doi.org/10.21142/des-1202-2020-0023

Gobierno de la Ciudad de México (2021). Ley para el reconocimiento y la atención de las personas LGBTTTI de la Ciudad de México. https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/leyes/LEY_PARA_RECONOCIMIENTO_Y_LA_ATENCION_DE_LAS_PERSONAS_LGBTTTI_DE_LA_CDMX_3.pdf

Gordillo, F., Mestas, L., Pérez, M. A., & Arana, J. M. (2021). Diferencias de género a valoración de la intensidad emocional de las expresiones faciales de alegría y tristeza. *Escritos de Psicología (Internet), 14(1), 1-10*. https://dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v14i1.12675

Graus, M. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.5 (2).* https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/427

Hernández-Ayala, H. &.-T. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194028.pdf https://josi.org.au/articles/abstract/10.36251/josi.159/

Innstrand, S.T. & Grødal, K. (2022). Antecedents and Consequences of Perceived Inclusion in Academia. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 19, 431*. https://doi.org/10.3390/ijerph19010431

Loango, A. O., & Mazabel, M. M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades, 72(87), 15-33.* https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521

Marie, T., & Chisholm-Burns M. (2022). Five Essential Steps for Faculty to Mitigate Racial Bias and Microaggressions in the Classroom. *Am J Pharm Educ.86(8), 87-96*. https://www.ajpe.org/content/86/8/ajpe8796

Mato, D. (2019). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova, 6(2).* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6945558

Naukkarinen, J. & Jouhkimo, L. (2021). Toward Integrated and Inclusive Education for Sustainability with School–University Cooperation. *Sustainability, 13, 12486.* https://doi.org/10.3390/su132212486

Ortega, P., Shin, T., Francone, N., Santos, M., Girotti, J., Varjavand, N., & Park, Y. (2021). Student and Faculty Diversity is Insufficient to Ensure High-Quality Medica. https://link.springer.com/article/10.1007/s10903-021-01198-4

Otero, M. C., Sánchez, J.L. & Giraldo, W. (2022). Diversidad organizacional universitaria. Investigación aplicada a estudiantes de Colombia y México. *Educación Y Humanismo*, 24(43). https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5734

Paz, E. (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34148

Pérez, B., González Otero, K. M., & Polo Bolaño, Y. (2018). Perfil sociodemográfico y económico de estudiantes universitarios. *Búsqueda, 5(1), 1-15*. DOI: 10.21892/01239813.391 https://revistas.cecar.edu.co/index.php/Busqueda/article/view/391

Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado, 15(70), 455-459.* http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Prince A. (2020). Public policy for inclusive higher education as an instrument for incorporating women into science and technology academic programs in Latin America. *Revista Educación las Américas,10*. DOI: https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.74

Rodríguez, A., & Rivera, J. (2020). Diversidades sexuales e identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. *Instituciones de Educación Superior (IES). CS*, (31), 327-357. https://doi.org/10.18046/recs.i31.3261

Rodríguez, G., & Valenzuela, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica, (53).* https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-002

Romero, M. (177-185.). Diversidad e inclusión. https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.177-185

Sánchez, D. (2015). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf

Sandoval, I., Sánchez, T., Velasteguí, V., & Naranjo, D. (2018). Factores asociados al Abandono en estudiantes de grupos vulnerables. Caso Escuela Politécnica Nacional. In Congresos CLABES. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/93

Scharager, J., & Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, 1, 1-3.

Sevilla Santo, D. E. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Innovación Educativa, 18(78), 115-141*. http://scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf

Soria-Barreto, K.; Yáñez-Galleguillos, L.M.; Zuniga-Jara, S. (2022). Chilean University Teachers' Social Representations and Attitudes about Students' Sexual Diversity. *Sustainability, 14, 1722*. https://doi.org/10.3390/su14031722

Spanish Education in US Medical Schools. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 23(5), 1105–1109. http://doi:10.1007/s10903-021-01198-4

Sumo, J., Staffileno, B. A., Warner, K., Arrieta, M., & Salinas, I. (2021). The development of an online diversity and inclusion community: Promoting a culture of inclusion within a college of nursing. *Journal of Professional Nursing*, 37(1), 18–23. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.10.002

Tallón Rosales, S. F. (2019). La diversidad en la educación superior: programas de intervención actuales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Development and Educational Psychology*. *445-454* https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1517

Tinoco-Giraldo, H.; Torrecilla Sánchez, EM; García-Peñalvo,FJ (2021). Análisis de las percepciones de universitarios LGBTQIA+ sobre la diversidad sexual y de género. Sustentabilidad,13, 11786. https://doi.org/10.3390/su132111786

Torres, R. H. (2019). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.

Torrico-Irahola, R. A., & Calles-Santoyo, M. E. (2022). Políticas de inclusión y atención a la diversidad en las universidades Latinoamericanas. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, *4*(6), e22468. https://doi.org/10.35766/j.forhum22468 https://www.cife.edu.mx/forhum/index.php/forhum/article/view/106

Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos.

https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/467/88.%20Tecnicas%20e%20instrumentos%20recolecci%C3%B3n%20de%20datos.pdf?sequence=1

Villanueva, M. (2019). Discriminación, maltrato y acoso sexual en una institución total: la vida secreta de los hospitales escuela. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 5. https://doi.org/10.24201/reg.v5i0.366

Wai, H & Browers, C (2019). Are we making a difference? Rural university students' perceptions of diversity and inclusion. *Journal of Social Inclusion*, 10 (1), 78-92. DOI: 10.36251/josi.159

Webometrics (2021). Ranking de las mejores universidades de México 2021. https://mextudia.com/rankings/mejores-universidades-en-mexico-por-webometrics

White C., Patel A., & Cossari D., (2022). American Journal of Health-System Pharmacy, 79, (5), 351–358, https://doi.org/10.1093/ajhp/zxab322

Acerca del autor

José Luis Sánchez Leyva, profesor de Tiempo Completo. Es miembro del SIN, Miembro del Padrón Veracruzano de Investigadores y cuenta con reconocimiento de Perfil Deseable del PRODEP. Doctor en Gobierno y Administración Pública; Maestro en Gobierno y Asuntos Públicos y Licenciado en Administración de Empresas, es miembro de comités editoriales y árbitro en diversas revistas y congresos nacionales e internacionales.

Actividades de resolución de problemas para la enseñanza de inglés en educación media superior

Problem-solving activities for teaching english in high school education

Jorge Alejandro Rocha Torres[1]
Carlos Javier Del Cid García[2]
José Ángel Vera Noriega[3]

Resumen: El objetivo fue analizar la adquisición de vocabulario en idioma inglés de estudiantes de bachillerato a partir de la implementación de actividades de resolución de problemas. Se empleó un diseño cuasiexperimental de pre y post test, con grupo experimental y control. Los resultados sugieren que las actividades de resolución de problemas son estrategias didácticas efectivas para la enseñanza del inglés.

Palabras clave: Resolución de problemas, inglés, estrategias, programa didáctico, vocabulario, adquisición.

Abstract: The objective was to analyze the acquisition of English vocabulary by high school students through the implementation of problem-solving activities. A quasi-experimental pretest-posttest design was used, with experimental and control groups. The results suggest that problem-solving activities are effective didactic strategies for teaching English.

Keywords: problem solving, English, strategies, didactic program, vocabulary, acquisition.

Recepción: 18 de abril 2023

Aceptación: 26 de junio 2023

Forma de citar: Rocha, J.A., Del Cid, C.J. y Vera, J.A. (2023). Actividades de resolución de problemas para la enseñanza de inglés en educación media superior. Voces de la educación 8 (16), pp 174- 197.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Institución Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, email: klq_rocha@hotmail.com
[2] Universidad Autónoma de Baja California, email: carlos.cid@uabc.edu.mx
[3] Universidad de Sonora, email: avera@ciad.mx (autor para correspondencia)

Actividades de resolución de problemas para la enseñanza de inglés en educación media superior

Introducción

Los cambios generados por la globalización, el crecimiento y expansión de empresas transnacionales, los movimientos migratorios y la consolidación del modelo de sociedad de conocimiento durante la segunda mitad del siglo XX han transformado la forma de vida de las personas (García y Pulgar, 2010). Entre algunos de estos cambios se encuentran elementos materiales como la tecnología, el arte, la ciencia, entre otros; por otra parte, aspectos inmateriales como los valores, creencias y representaciones de la cultura que son esenciales para la construcción de procesos y significados sociales (Saborío-Taylor, 2019; Ramírez-Pérez, 2020). Estos fenómenos han cambiado la forma en que ocurren las interacciones sociales, aunado a una mayor necesidad de competencias lingüísticas para la comunicación entre habitantes de diferentes regiones, culturas, tradiciones y significados (González et al., 2021; Laura et al., 2021; Padilla y Reynaga, 2023).

En este contexto global, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sugiere adoptar la noción de una educación bilingüe o plurilingüe en la cual se promueva la enseñanza de las lenguas que se utilizan con mayor frecuencia a nivel regional, nacional y una lengua internacional aunado a la enseñanza de la lengua materna. El aprendizaje de idiomas extranjeros permite la promoción de la diversidad cultural, por tal motivo es relevante establecer acciones en los sistemas educativos para fomentar la diversidad lingüística en todos los niveles de enseñanza, especialmente en edades tempranas (UNESCO, 2003).

El inglés es el idioma más difundido a través del mundo, no solo es el idioma que ayuda a un mejor desarrollo laboral y profesional, sino que también cobra importancia en otros aspectos como en la ciencia, tecnología, educación, cultura y el entretenimiento (Basantes-Arias et al., 2021; Chávez-Zambano et al., 2017; Chica y García, 2022; Cruz-Ramos et al., 2019; Hernández y Rojas, 2018). A nivel mundial se ha reconocido su relevancia como el principal idioma en materia de negocios y economía (Mendoza, 2015). La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) estima que el inglés

es la lengua más usada en transacciones económicas y representa un factor de competitividad en los mercados internacionales (Reyes et al., 2011).

En este sentido, en México se han implementado diversos esfuerzos de política educativa para la consolidación paulatina de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en el sistema educativo (Jaime et al., 2021). Desde principios de la década de los noventa se instauró la enseñanza del idioma inglés como asignatura obligatoria en educación secundaria (Hernández y De la Cruz, 2021; Ramírez-Pérez, 2020). Posteriormente, con la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) y el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB) en el año 2009, se incluyó de forma obligada el idioma inglés para la educación obligatoria, desde el tercer grado de preescolar hasta el nivel de secundaria (Mendoza, 2015; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2009; RIEB, 2009, 2011).

El PNIEB, ahora en marcha como Programa Nacional de inglés (PRONI), buscaba que los estudiantes adquirieran un dominio del idioma inglés de nivel B1 con base en el Marco común Europeo de Referencia de Lenguas al concluir la educación secundaria (Mendoza, 2015; SEP, 2011). No obstante, de acuerdo con una investigación[4] realizada por la organización Mexicanos Primero (2015), advierte que 97 % de los estudiantes que ingresan a la educación media superior no comprenden expresiones básicas y no pueden comunicarse en este idioma; esto representa que solo tres de cada 100 estudiantes egresan de educación secundaria con el nivel de competencia y dominio del idioma inglés que se espera del PRONI.

De forma detallada, Mexicanos Primero (2015) expresa que aun después de pasar 360 horas en clases de inglés en la secundaria, cuatro de cada cinco estudiantes presentan un escaso nivel de conocimiento del idioma, lo cual corresponde al Nivel A0; nivel que no existe en el Marco común Europeo de Referencia de Lenguas, pero fue creado para categorizar los resultados arrojados por el estudio. De los participantes de esta investigación, solo uno de cada diez participantes alcanzó el nivel A1 el cual se esperaría para un alumno de cuarto año de primaria y uno de cada veinte estudiantes tenía el nivel A2.

[4] La investigación realizada por la organización Mexicanos Primero se llevó a cabo en 11 ciudades de diferentes regiones de México. El estudio contó con una muestra de 4,727 participantes, los cuales se ubicaban en instituciones de educación media superior de áreas urbanas, buscando focalizar la evaluación hacia estudiantes con mayor probabilidad de exposición al idioma inglés, mayor nivel socioeconómico, mejores condiciones y logro académico (Mexicanos Primero, 2015).

Los estudiantes ingresan a la educación media superior con un bajo nivel de competencia del idioma inglés, no logran alcanzar el nivel B1 requerido para dar continuidad a los planes de estudio que son diseñados por la SEP (Mexicanos Primero, 2015). Aunado a esto, el dominio que muestran los profesores que participaron en esta investigación es igualmente alarmante, 52 % de estos no tenía el dominio del nivel B1, y solo una cuarta parte de los participantes A1 (nivel esperado para un estudiante de cuarto grado de primaria) y 12 % alcanzó el nivel A2 (dominio esperado para un estudiante de primero grado de secundaria).

Lo anterior adquiere especial relevancia dado que no se ha diseñado un instrumento que permita evaluar los resultados de las políticas educativas y los programas orientados al fomento de la adquisición y dominio del idioma inglés en el sistema educativo público de México (Mendoza, 2015). Situación que obstaculiza la capacidad para generar estrategias que permitan el fortalecimiento de las competencias comunicativas en idioma inglés desde edades tempranas e identificar las características, los métodos de enseñanza-aprendizaje, planes y programas de estudio de mayor pertinencia para probabilizar el dominio y mejores niveles de desempeño del idioma inglés.

Además de esto, Education First (2019) en el reporte de English Proficiency Index en 2019 advierte que México obtuvo un puntaje 48.99 en una escala de 100, lo cual lo coloca en la posición número 67 de 100 países evaluados. La relevancia que adquiere la deficiencia en los resultados obtenidos por la implementación de las estrategias para la enseñanza del idioma inglés se convierte en una deuda del Sistema Educativo Nacional. En este sentido, en las últimas dos reformas educativas y modelos curriculares derivados de estas, se consideró el aprendizaje del inglés en el marco de los Aprendizajes Clave del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) y, actualmente, se encuentra determinado como parte de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019).

Sin embargo, no se observa un esquema de estrategias específicas o un enfoque de enseñanza que pueda resolver la problemática del nivel de competencia y dominio del idioma inglés que mantiene la educación pública. Además de esto, existe un alto nivel de incertidumbre sobre el futuro de la enseñanza del idioma inglés a nivel nacional (Cruz-Ramos et al., 2019). Los resultados de las estrategias de política educativa sobre enseñanza del inglés no han sido los esperados; el número de horas y estrategias didácticas que constituyen el

programa de estudio de las asignaturas de la enseñanza del inglés no son los indicados, en espacial en educación media superior son inadecuados para el desarrollo de la competencia comunicativa en el nivel B1 o nivel intermedio (Pineda-Castillo, 2021).

Los resultados ineficientes de las políticas relacionadas con la enseñanza del inglés en la educación obligatoria en México se vinculan con las condiciones en las cuales se instrumentan los planes de estudio, la forma en la que se enseña y se estudia esta asignatura (Davies, 2007). Se mantienen enfoques de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras mayormente relacionados con: (1) método gramática-traducción (fundado en las reglas gramaticales); (2) método directo (conexión directa de la palabra con la realidad y la memorización de vocabulario); (3) método audio-oral (expresión oral y audición a partir de la reproducción); (4) métodos audiovisuales (empleo de recursos visuales y auditivos); (5) enfoque comunicativo (comunicación en la lengua extranjera), y en menor medida se implementan métodos como aprendizaje basado en proyectos (basado en la participación activa y el trabajo cooperativo) (Gooding de Palacios, 2020; Laura et al., 2021; Ricoy y Álvarez, 2016).

La repetición mecánica de las estructuras gramaticales no es del todo funcional para el efectivo aprendizaje del idioma inglés, el proceso de enseñanza-aprendizaje está determinado por diversos factores que se encuentran en juego en este proceso (Martín-Sánchez, 2009). De acuerdo con Bastidas y Muñoz (2020), los factores que tienen una influencia significativa en el aprendizaje del idioma inglés se relacionan con: (1) condiciones de aprendizaje en el aula; (2) el modelo curricular; (3) la formación de los docentes; (4) la influencia de la comunidad; y (5) la implementación de las políticas educativas.

La adquisición del dominio funcional de una lengua extranjera como el inglés es complejo y se tienen que considerar innumerables variables que están en juego para el aprendizaje aún en condiciones apropiadas y con métodos poco propicios resulta casi imposible (Davies, 2007). Las características de las áreas de oportunidad que guarda la enseñanza del inglés en México y las implicaciones pedagógicas mantienen la necesidad de generar estrategias que permitan, por un lado, a los profesores desarrollar las habilidades necesarias para generar los contextos apropiados para el desarrollo de aprendizajes significativos para los estudiantes y, por otro, que los estudiantes adquieran el nivel de competencia funcional del idioma de acuerdo al grado escolar en el que se encuentran.

En este sentido, es imperioso considerar la pertinencia de los enfoques, métodos y recursos didácticos de mayor relevancia para generar el interés necesario en los estudiantes y así desarrollar un aprendizaje significativo (Olivares, 2019). Entre los métodos de mayor relevancia se considera el método de resolución de problemas (*problem solving*), como una serie de estrategias didácticas que probabilizan la mejora de los aprendizajes, nivelación, dominio y apropiación del idioma inglés (Selmer y Kale, 2013; González, 2011; González et al., 2021; Flores, 2017; Silva et al., 2019; Daza et al., 2020; Muro y Dávila, 2019).

El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia pedagógica aplicable en diversas áreas disciplinares (Selmer y Kale, 2013). El aprendizaje basado en resolución de problemas permite a cada estudiante reconocer sus habilidades y cómo estas le son funcionales, no solo para resolver problemas en clase, sino también, para anticipar y resolver problemas de tipo interpersonal (González, 2011). El aprendizaje basado en problemas es un enfoque en donde el estudiante programa su propio proceso de aprendizaje a través de la investigación y la colaboración de sus compañeros, lo cual transforma al docente en un facilitador que guía la sistematización del proceso de aprendizaje (Daza et al., 2020).

El aprendizaje basado en problemas permite al estudiante tener un rol activo y autónomo en su proceso de aprendizaje, lo cual es fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto en contraste con la enseñanza tradicional, donde el docente es quien imparte los contenidos, los alumnos tratan de adquirir los conocimientos expuestos y se realizan actividades para reforzar lo visto en clase (Daza et al. 2020). La pertinencia del método de aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés; se ha empleado para la enseñanza de la producción oral como la precisión, fluidez, comprensión, regulación y articulación (Flores, 2017); para poder desarrollar aspectos como la gramática, el vocabulario, acento, pronunciación y la fluidez (Daza et al., 2020); se ha correlacionado este método con el desarrollo de la competencia instrumental traductora (Silva et al., 2020).

La enseñanza del idioma inglés debe ser innovadora, estar en constante apertura de nuevas estrategias y sobre todo se debe llevar a cabo una experimentación de métodos que propicien un enriquecimiento del aprendizaje del idioma (Silva et al. 2020). En este sentido, este estudio se plantea como pregunta de investigación: ¿En qué medida se presenta un progreso en la adquisición de conocimiento de vocabulario en el idioma inglés, a partir de la

implementación de estrategias de enseñanza de resolución de problemas en estudiantes de primer semestre de bachillerato?

Método

Se presenta un estudio con enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi experimental, con pre prueba y post prueba, con alcance causal-comparativo. El diseño permite obtener información para llegar a conclusiones pertinentes acerca de las relaciones causa-efecto en dos o más grupos de individuos (Gay et al., 2006; Hernández et al., 2010). Se plantea como variable independiente el diseño de un programa didáctico con base en el método de resolución de problemas; como variable dependiente se plantea el nivel de aprendizaje de vocabulario en idioma inglés de los participantes.

Se recurrió al examen estandarizado *English Placement Test* (EPT) de la Universidad de Michigan, del cual se retomó la sección de vocabulario como instrumento de evaluación para los participantes. Para el análisis de los resultados se llevaron a cabo las pruebas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon las cuales son herramientas de estadística inferencial no paramétrica para determinar diferencia significativa entre grupos respecto a sus rangos medios en una variable (Hernández et al., 2010). Es decir, se buscó comparar el nivel de aprendizaje de vocabulario del idioma inglés que generó la aplicación de un programa didáctico con base en el método de resolución de problemas con el grupo experimental, en contraste con el nivel de aprendizaje de vocabulario del idioma inglés que adquiere el grupo control.

Participantes

Los participantes fueron 53 estudiantes inscritos en el primer semestre de una institución de educación media superior del noroeste de México. El grupo A o grupo experimental se conformó por 29 estudiantes (17 mujeres y 12 hombres) y el grupo B o control se integró por 24 estudiantes (10 hombres y 14 mujeres); su edad oscilaba entre los 15 y 16 años. En ambos grupos se contó con la participación de la totalidad de estudiantes inscritos al primer año en la institución.

Descripción del instrumento de evaluación

El instrumento de evaluación que se utilizó fue el cuestionario estandarizado *English Placement Test* de la Universidad de Michigan; el cual tiene un formato de 100 preguntas de

opción múltiple, con cuatro respuestas. El total de ítems esta divido en cuatro secciones que evalúan distintas áreas del idioma inglés: *compresión auditiva, gramática, vocabulario y lectura de comprensión*. El examen está diseñado para medir los conocimientos del idioma inglés en estas áreas y colocar a los alumnos en diferentes niveles de inglés desde el A1 hasta el nivel C2, que va desde principiantes hasta avanzado.

Para fines de este análisis se utilizó a la sección de *vocabulario* para evaluar el dominio de vocabulario de los participantes del primer semestre de educación media superior. Se realizó un pilotaje de esta sección del instrumento con un grupo de 25 estudiantes (este grupo no fue participante del estudio) para constatar la pertinencia del potencial diagnóstico de la sección de *vocabulario* como unidad independiente del resto de secciones del instrumento. La prueba piloto no presentó irregularidades, por lo que se decidió continuar con el uso de la sección de vocabulario como instrumento para realizar pre prueba y post prueba con los participantes del estudio.

Procedimiento

Inicialmente, se efectuó la selección al azar de la asignación de grupo control y grupo experimental; posteriormente, al inicio del ciclo escolar se llevó a cabo la aplicación de la sección de vocabulario del *English Placement Test* con el objetivo de generar un diagnóstico sobre el nivel de dominio de vocabulario de idioma de ambos grupos. Los resultados del diagnóstico permitieron identificar las áreas de oportunidad relacionadas con el dominio de vocabulario de los estudiantes y, en función de estas, se diseñaron las estrategias didácticas con base en el método de solución de problemas que se implantarían con el grupo experimental. Con el grupo control se desarrollaron solo las estrategias y actividades designadas en el programa oficial de la materia de inglés I.

Se diseñaron 18 secuencias didácticas con base en el método de resolución de problemas, con un enfoque lúdico como estrategia de enseñanza de vocabulario del idioma inglés. La implantación de las actividades se desarrolló en el espacio de la materia de inglés I, la cual dispone de 48 sesiones de 50 minutos, tres sesiones por semana, durante 16 semanas que comprenden el semestre. Las actividades diseñadas para el grupo experimental representaron 12 sesiones de 50 minutos, lo cual corresponde un 25 % del tiempo total de la asignatura.

En la tabla 1, se categorizaron las actividades con base en las habilidades básicas para el dominio del idioma inglés que se buscan desarrollar. Cada Actividad tiene el objetivo de desarrollar un área de habilidad como escribir, escuchar, leer y hablar; además, diversas actividades buscan desarrollar más de una habilidad a la vez. La planeación de las actividades tiene un enfoque lúdico y busca establecer procesos de socialización y trabajo en equipo (ver Tabla 1).

Tabla 1

Descripción del diseño de la intervención, habilidades y actividades de aprendizaje.

Habilidad Básica	Actividad	Ejemplo de actividades
Escribir	Actividad 3	Árbol genealógico inverso
	Actividad 9	Crucigramas
	Actividad 15	Basta
Escuchar	Actividad 6	Rompecabezas de diálogo
Leer	Actividad 2	Árbol genealógico
	Actividad 8	Creando una ciudad
Hablar	Actividad 16	Ahorcado
Escribir y Leer	Actividad 1	Formar palabras
Escribir y Hablar	Actividad 10	Historia con dibujos o fotos
Escuchar y Hablar	Actividad 4	Historia en secuencia
	Actividad 5	Dibujo dictado
	Actividad 17	Jeopardy
Escribir, Escuchar y Hablar	Actividad 14	Siguiendo instrucciones
Escuchar, Leer y Hablar	Actividad 12	De pared a pared
	Actividad 18	Memoria
Escribir, Escuchar, Leer y Hablar	Actividad 7	Dictado competitivo
	Actividad 11	Completando información
	Actividad 13	Encontrar a alguien quien

Nota: Las actividades aquí propuestas para implementación de un programa de mejora en la adquisición de vocabulario del idioma inglés, son una colección de recursos compilados a través del tiempo y de la experiencia docente.

El diseño de las actividades no es secuencial, responden a una lógica de complejidad y de las competencias que se trabajan en cada una de ellas, dependerá de las condiciones contextuales y el nivel de dominio de los estudiantes, la pertinencia para utilizarlas como actividades de apertura, desarrollo o cierre de la planeación didáctica. Dadas las características de este caso en particular, se dio inicio con la actividad de formar palabras, puesto que con ella los estudiantes empiezan a familiarizar con las categorías de vocabulario, lo cual sirve como base para el desarrollo de las siguientes actividades. Se continuó con actividades como árbol genealógico, dictado competitivo, crucigramas, encontrar a alguien, las cuales fueron llevadas a cabo como actividades de desarrollo, mediante estas se pusieron en juego diversos vocabularios.

Posterior a la puesta en práctica de las actividades planificadas durante el periodo escolar de primer semestre, se llevó a cabo la aplicación de la post prueba al ingreso de los estudiantes en el segundo semestre después de un periodo vacacional de 15 días. Se realizó la aplicación del mismo instrumento para medir el nivel de dominio del vocabulario del idioma inglés en ambos grupos y determinar el efecto en el aprendizaje que generaron las actividades de resolución de problemas en el dominio de vocabulario de inglés del grupo experimental.

Resultados

Preprueba (Diagnóstico)

La aplicación del apartado de vocabulario del instrumento *English Placement Test* permitió generar un diagnóstico del nivel de conocimiento de vocabulario de los participantes; a partir de los resultados se identifica el nivel de dominio con el cual los estudiantes ingresaron a bachillerato. La media de calificación obtenida en pre prueba por el grupo experimental fue de 39.17 puntos de 100, de este grupo 12 estudiantes obtuvieron resultados por encima de la media grupal y 17 se encuentran por debajo de esta. La media obtenida en pre prueba por el grupo control fue de 41.17 puntos de 100, lo cual sitúa a 9 estudiantes por encima de la media grupal y a 15 por debajo de esta (ver Tabla 2).

Tabla 2

Medidas tendencia central y de dispersión de la pre prueba para grupos A y B.

Estadísticos	Grupo general (N= 53)	Grupo A (n= 29)	Grupo B (n= 24)
Media	40.07	39.17	41.17
Moda	32	24	32
Desviación Estándar	16.02	16.12	16.19
Rango	72	60	68
Puntaje Mínimo	16	16	20
Puntaje Máximo	88	76	88

Nota. La calificación obtenida por los participantes en la pre prueba es el resultado de multiplicar el número de aciertos por 4, para obtener una escala de 0 a 100.

Los resultados de la pre prueba muestran que ambos grupos tienen un nivel de dominio de vocabulario similar, para lo cual se llevaron a cabo pruebas de hipótesis para identificar si esta diferencia era estadísticamente significativa. La prueba de Shapiro-Wilk determinó una significancia inferior al 0.05, con ello se comprueba que los datos no muestran una distribución normal, por tal motivo se emplearon análisis comparativos con pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon).

Se realizó la prueba U de Mann-Whitney, la cual determinó que los resultados del grupo experimental y grupo control no presentan diferencias estadísticamente significativas (U= 315.50; p= 0.558; g de Hedges= 0.1238), con ello se acepta la Hipótesis nula. Este análisis permite establecer que el grupo experimental no tiene mayor nivel de dominio o una ventaja sobre el grupo control y es posible comparar ambos grupos con el diseño de método propuesto.

Resultados de la Post prueba

La post prueba se realizó seis meses después de la aplicación de la preprueba y se aplicó nuevamente la sección de vocabulario del *English Placement Test*. La media obtenida en post prueba por el grupo A fue de 47.58 puntos de 100. Con estos resultados se observa que la media de calificación del grupo experimental tuvo un aumento notable, pasando de ser

39.17 en pre prueba a ser 47.58 en post prueba, lo cual indica un aumento de 8.41 puntos (ver Tabla 3). Además, al comparar los resultados se puede observar que 23 estudiantes aumentaron su calificación, lo cual representa un 79.31 % del alumnado que conforma a este grupo.

Tabla 3

Medidas tendencia central y de dispersión de la post prueba en grupos A y B.

Estadísticos	Grupo general (N= 53)	Grupo A (n= 29)	Grupo B (n= 24)
Media	45.20	47.58	42.33
Moda	36	72	36
Desviación Estándar	18.68	20.68	15.90
Rango	80	76	68
Puntaje Mínimo	12	12	24
Puntaje Máximo	92	88	92

Nota*:* La calificación obtenida por los participantes en la post prueba es el resultado de multiplicar el número de aciertos por 4, para obtener una escala de 0 a 100.

Por otra parte, el grupo control, quienes solo recibieron las clases determinadas en el programa de la asignatura de inglés I, obtuvieron una media en la post prueba de 42.33 puntos de 100. Se observa que la media de calificación del grupo control tuvo un aumento mínimo, pasando de ser 41.17 en pre prueba a ser 42.33 en post prueba, lo cual indica un aumento de 1.16 puntos.

Por otra parte, el análisis U de Mann-Whitney permite establecer si existe una diferencia significativa entre ambos grupos. Se plantea como hipótesis nula que el aprendizaje de inglés en el grupo donde se utilizaron las actividades de resolución de problemas es estadísticamente igual que el aprendizaje del grupo donde no se utilizó dicha estrategia didáctica. El análisis determinó que los resultados del grupo experimental y grupo control no presentan diferencias estadísticamente significativas (U= 305; p= 0.439; g de Hedges= 0.2811), ya que con ello se acepta la hipótesis nula. Este análisis permite establecer que no existe una diferencia significativa entre ambos grupos, a pesar de que el grupo experimental posee un puntaje mayor (ver tabla 4).

Tabla 4

Resultados globales de los grupos A y B en pre prueba y post prueba.

Tipo de prueba	Grupo A			Grupo B			U	*p*	g de Hedges
	n	Mdn	Rango	n	Mdn	Rango			
Pre prueba	29	36	60	24	38	68	315.50	0.558	0.1238
Post prueba	29	44	76	24	38	68	305.00	0.439	0.2811

Nota: Se muestran los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, en pre prueba y post prueba, comparando grupo A contra grupo B.

Por otro lado, se realizó un análisis para comparar los resultados en la pre prueba y post prueba del grupo A, el estadístico W de Wilcoxon determinó diferencias estadísticamente significativas (Z= -3.378; *p*= 0.001; g de Hedges= 0.4535). El grupo experimental presentó un avance en la adquisición de conocimiento de vocabulario del idioma inglés, es decir, la implementación de actividades de resolución de problemas brindó un resultado positivo y la pertinencia de la estrategia implementada (ver Tabla 5).

Tabla 5

Resultados globales de los grupos A y B en pre prueba y post prueba.

Grupo	Pre prueba			Post prueba			Z	*p*	g de Hedges
	n	Mdn	Rango	n	Mdn	Rango			
Grupo A	29	36	60	29	44	76	-3.378	<0.001	0.4535
Grupo B	24	38	68	24	38	68	-0.471	0.638	0.0722

***Nota*:** Se muestran los resultados de cada grupo en pre prueba, post prueba y prueba W de Wilcoxon comparando a cada grupo contra el mismo.

Además, se llevó a cabo la comparación de los resultados obtenidos en preprueba y post prueba en el grupo control, de acuerdo con la prueba W de Wilcoxon no se presentan diferencias significativas, motivo por el cual se acepta la hipótesis nula, no presenta avance

significativo en el aprendizaje de vocabulario comparando los resultados obtenidos en la preprueba y post prueba.

Discusión

La adquisición de una segunda lengua requiere que los estudiantes den significado al proceso de aprendizaje mientras se encuentran en situaciones que involucren el uso y comprensión del idioma inglés (Ramírez-Pérez, 2020). Los resultados de esta investigación representan un referente sobre la utilidad de las actividades de resolución de problemas como un método para la enseñanza para que los alumnos logren aprendizajes efectivos y significativos. Esta propuesta plantea una estrategia que busca replantear la dinámica de enseñanza aprendizaje y el establecimiento de un ambiente adecuado para la enseñanza del inglés en educación media superior (Jaime-Romero et al., 2021).

Las herramientas didácticas y el enfoque lúdico tienen una significativa influencia positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés (Chica y García, 2022; Laura et al., 2021). El diseño del método e implementación de actividades basada en resolución de problemas permitió identificar un avance significativo en el dominio del vocabulario del idioma inglés en el grupo experimental; mientras que en el grupo control el aprendizaje de vocabulario no presenta una diferencia al comparar los resultados de la pre prueba y post prueba.

En el grupo experimental, al comparar los resultados de los estudiantes en la pre prueba y post prueba presentan una diferencia estadísticamente significativa, lo que permite inferir que el diseño e implementación de las actividades fue efectivo. Se presenta un aumento en los puntajes entre pre prueba y post prueba en la mayoría de los participantes que integran este grupo; además, el puntaje del grupo paso de una media de 39.17 a 47.58 y el puntaje máximo obtenido paso de ser 76 puntos a 88 puntos.

Por otra parte, en el grupo control, 11 estudiantes aumentaron su calificación, lo cual representa un 45.83 % de quienes conforman a este grupo; es decir, menos de la mitad del grupo presento avances entre pre prueba y post prueba. La calificación máxima obtenida paso de 88 puntos a ser 92 puntos. La media de puntajes del grupo control paso de 41.17 en la pre prueba a 42.33 en la post prueba, lo cual no implica diferencias estadísticamente significativas en el nivel de aprendizaje entre ambas evaluaciones. El número de estudiantes con resultados por encima de la media de calificación obtenida en la pre prueba, paso de

nueve a 10 en post prueba, esto indica que no se presentó un proceso de aprendizaje significativo del idioma en este grupo con las estrategias del programa oficial de la asignatura. Incluso, es importante mencionar que algunos presentaron una disminución en el número de aciertos en la post prueba.

Las estrategias de enseñanza tradicionales implementadas en el grupo control no fueron completamente efectivas para el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés (Gooding de Palacios, 2020; Laura et al., 2021; Ricoy y Álvarez, 2016). Los resultados del grupo experimental sugieren que las actividades de resolución de problemas representan una estrategia didáctica que propicia para el dominio del vocabulario y permiten fomentar el nivel de competencia funcional del idioma.

El diseño e implementación de las actividades basadas en solución de problemas en el grupo experimental atendió a la complejidad de las competencias a desarrollar. Se integraron aquellas actividades (ej. Actividad de formar palabras, árbol genealógico, dictado competitivo, crucigramas, encontrar a alguien) que tenían el fin de integrar conocimientos básicos sobre el vocabulario necesario para satisfacer las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas (Harmer, 1991). En conjunción a esto se instrumentaron actividades (basta, el ahorcado, jeopardy y memoria) que permitieron evaluar los contenidos vistos en las actividades previas y constatar el dominio del vocabulario revisado.

Para la enseñanza de gramática y vocabulario, se implementaron actividades (ej. historia en secuencia; dibujo dictado; rompecabezas de diálogo; dictado competitivo; creando una ciudad; historia con dibujos; completando la información; de pared a pared, y siguiendo instrucciones) que permitían generar escenarios y condiciones de aprendizaje eficaz donde se propicia la interacción e intercambio en inglés entre los estudiantes (Larsen-Freeman, 1991; Wertsch, 1994). Finalmente, cabe resaltar que todas las dinámicas instrumentadas, mantenían un enfoque de actividades de resolución de problemas, donde en cada una de estas se plantea una problemática, los estudiantes encuentran una realidad que desconocían, se unen para analizar y crear hipótesis para finalmente llegar a un resultado que solucione satisfactoriamente el problema.

En la implementación de actividades con enfoque en resolución de problemas se recomienda evaluar el aprendizaje de los estudiantes no solo con el propósito de establecer una calificación, sino también para incluir procesos de evaluación en sentido formativo para

conocer el desarrollo de las competencias durante el curso de enseñanza del inglés. Además de esto, la estrategia de aprendizaje apoyado por pares permite que los estudiantes con mayor nivel de dominio del idioma puedan apoyar a sus compañeros; de esta forma se propicia que aprendan unos de otros y descubran formas de utilizar el idioma para lograr un propósito deseado.

En este sentido, una de las limitaciones en la implementación de las actividades fue la preferencia de los estudiantes por formar equipos de trabajo con aquellos compañeros con quienes tenían afinidad y presentaban resistencia a conformar equipos heterogéneos con compañeros con quienes no acostumbran realizar actividades en equipo. Asimismo, en las actividades que implicaban la integración de equipos de trabajo numerosos, la participación de los estudiantes se centralizaba en algunos de ellos y el resto optaba por permanecer sin participar. No obstante, se implementaron estrategias para el fortalecimiento de la participación para la inclusión de todos los participantes en las actividades.

También, es importante considerar las condiciones contextuales, materiales, equipamiento e infraestructura, como el número de horas clase de la asignatura, así como el horario en el que se imparte (Bastidas y Muñoz, 2020); además de factores disposicionales como elementos actitudinales, socioculturales, afectivos y motivacionales de los participantes ya que pueden fungir como una limitante para la implementación de las estrategias didácticas (Aedo y Millafilo, 2022; Aramberri et al., 2021; Gómez et al., 2022). Estas variables influyeron sobre el desarrollo de las actividades especialmente en el grupo control, en el cual los días inhábiles y actividades de la institución disminuyeron el número de horas efectivas de la asignatura.

Conclusiones

Esta investigación buscó responder a la pregunta de en qué medida se presenta un progreso en la adquisición de conocimiento de vocabulario en el idioma inglés, a partir de la implementación de estrategias de enseñanza con enfoque de resolución de problemas en estudiantes de educación media superior. Los resultados obtenidos en este estudio permiten tener un diagnóstico del nivel dominio del idioma inglés de los egresados de educación secundaria de una región del noroeste del país. También, sirven como referente para otros acercamientos al problema educativo que representa la enseñanza del idioma inglés en México.

La propuesta didáctica con base en actividades de resolución de problemas (*problem solving*) que se plantea en esta investigación mostró constituirse como una estrategia efectiva para la enseñanza del inglés. Aun cuando los resultados del grupo experimental se encuentran por debajo de lo esperado por los programas de política como PRONI (Programa Nacional de inglés), se puede observar una diferencia relevante en el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes entre la propuesta metodológica y las clases tradicionales de enseñanza del inglés. El diseño de método y actividades planteadas pueden fungir como ejemplo para diseñadores de programas, materiales y profesores de idiomas, que deseen preparar materiales o actividades de clase con este método.

Al considerar de manera retrospectiva los planteamientos y líneas de acción RIEB y PRONI que buscaban como objetivo que los estudiantes desarrollen el nivel de dominio B1 al concluir la educación secundaria (Mendoza, 2015; RIEB, 2009, 2011; SEP, 2011), se establece en función del diagnóstico que no se cumple con el nivel de dominio de los estudiantes al ingresar a la educación media superior. Por lo que se considera la necesidad de replantear las estrategias para el desarrollo de competencias y cumplimiento de los objetivos asociados al dominio del idioma inglés, desde el nivel de preescolar hasta el nivel media superior.

En relación con esto, las reglas de operación del PRONI para 2021, presentan como criterio de logro de los programas de estudio de las asignaturas del idioma inglés habiliten a los estudiantes con un dominio óptimo que les permita comprender y comunicarse de forma efectiva en inglés al terminar la educación media superior (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020). No obstante, los resultados de las evaluaciones sobre el dominio de inglés no probabilizan que se cumplan de forma efectiva con el nivel de dominio esperado por el PRONI. Para lo cual es de suma relevancia dar respuesta a algunos de los elementos que interfieren en la efectividad de los programas de enseñanza del inglés en cada uno de los niveles que constituyen el sistema educativo.

Con base en los resultados, se considera oportuno emplear juegos lingüísticos como estrategia pedagógica y didáctica en el aula o a través de plataformas virtuales, ya que representan una estrategia efectiva para el desarrollo del proceso de aprendizajes significativos del idioma inglés (Chica y García, 2022; Laura et al., 2021). También, sería pertinente considerar los postulados de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978) para el diseño

de los programas de asignatura, didáctica y procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en el nivel de educación básico, ya que estos permiten la interacción, estimulan el aprendizaje, procesos cognitivos y la internalización de conceptos para el aprendizaje de una segunda lengua (Escallón et al. 2019; Rodríguez, 2001; Wertsch, 1994; Zegarra, 2019).

Referencias

Aranberri, N., Bereziartua, G., y Boillos, M. (2021). El futuro profesorado escolar y el inglés: el reto de la motivación. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 25*(1), 319–337. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8658

Bastidas, J. y Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios,* (51), 163-181. https://doi.org/10.17227/folios.51-8676

Basantes-Arias, E., Escobar-Murillo, M., Cárdenas-Moyano, M., y Barragán-Murillo, R. (2021). El impacto de la virtualidad en el aprendizaje del idioma inglés en educación superior. *Polo del Conocimiento, 6*(5), 46-56. http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i5.2630

Bastidas, J., y Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios,* (51), 163-181. https://doi.org/10.17227/folios.51-8676

Chávez-Zambano, M., Saltos-Vivas, M., y Saltos-Dueñas, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Domino De Las Ciencias, 3*(3 mon), 759–771. https://doi.org/10.23857/dc.v3i3 mon.707

Chica, S. y García, I. (2022). Los juegos lingüísticos como herramientas didácticas en la enseñanza del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias, 8*(1), 3-18. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i1.2475

Cruz-Ramos, M., González-Calleros, J, y Herrera-Díaz, L. (2019). Aprender inglés en México en tiempos de cancelación de reformas educativas: ¿es la tecnología la solución?. *RD-ICUAP, 5*(3), 37-46. http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/rdicuap/article/view/1196/828#

Davies, P. (2007). La enseñanza del inglés en las escuelas primarias y secundarias públicas de México. *Mextesol Journal, 31*(2), 13-21. http://www.mextesol.net/journal/public/files/a08a069c589ead941120bc369b149363.pdf

Daza-Navarro, M., Morón-Monge, H. y Daza-Navarro, P. (2020). El trabajo por proyectos en Educación Secundaria Obligatoria. Una experiencia desde el Departamento de Inglés: My Experience Abroad. *Revista Andina de Educación, 3*(2), 32-40. https://doi.org/10.32719/26312816.2020.2.3.5

Education First (2019). EF English Proficiency Index: The world's largest ranking of countries and regions by English skills. https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2019/ef-epi-2019-english.pdf

Escallón, E., González, B., Peña, P., y Rozo-Parrado, L. (2019). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural: el desarrollo de conceptos científicos en estudiantes bogotanos. *Revista Colombiana de Psicología, 28*(1), 81-98. https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.68020

Flores, A. (2017). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para la producción oral del idioma Inglés en los estudiantes del Segundo Nivel del Centro de Formación Continua de la Universidad Politécnica Salesiana sede Cayambe. [Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio institucional de la Universidad Central del Ecuador: http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12499

García, J., y Pulgar, N. (2010). Globalización: aspectos políticos, económicos y sociales. *Revista de Ciencias Sociales, 16*(4), 709-720. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000400014&lng=es&tlng=es

Gay, L., Mills, G., y Airasian, P. (2006). Quantitative research methods. In Educational research: Competencies for analysis and applications. New Jersey: Pearson Education, Inc. 70019_Mertler_Chapter_7.pdf (sagepub.com)

Gobierno de México-Diario Oficial de la Federación [DOF] (2020b). ACUERDO número 28/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2021. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609166&fecha=29/12/2020

Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de expansión. México: Secretaría de Educación Pública. https://www.iea.gob.mx/INTERNAS/intranet/pkeepon/pnieb/Fundamentos%20Curriculares.pdf

Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Gómez, J., Restrepo, J. y Díaz Larenas, C. (2022). Variables que afectan el aprendizaje del inglés: Modelo con ecuaciones estructurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20*(2), 45-62. https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.003

González, G., Castro, P. y Casar, L. (2021). Desarrollando competencia comunicativa en inglés académico- profesional con una estrategia didáctica basada en problemas. *Órbita Científica, 27(117), 1-11*. http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1422

González, M. (2011). Una nueva metodología educativa: Problem Solving. [Tesis de Maestría, Universidad Internacional De La Rioja]. Repositorio institucional de la

Universidad Internacional De La Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/555/ABRIOLA_ANNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gooding de Palacios, F. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cógnita, 4*(1), 20-38. https://doi.org/10.48204/j.orbis.v4n1a2

Harmer, J. (1991). The Practice of English Language Teaching (4th edition). Pearson Longman.

Hernández, J., y De la Cruz, V. (2021). La enseñanza del inglés y el francés en México. Métodos y políticas públicas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9*(edición especial), 1-11. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2937

Hernández, J., y Rojas, J. (2018). La importancia del inglés como segunda lengua en América Latina. En J. Hernández, y J. Rojas (Eds.), English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and systemic improvement in quality English language teaching (pp. 166-187). British Council, CIDE. https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/rpd_publication.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. McGraw Hill. México, D.F.

Jaime Romero, B., Castillejos López, W., y Reyes Toxqui, Á. (2021). Intencionalidades y resistencias en el aprendizaje del inglés: referentes para diseñar estrategias didácticas efectivas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 12*(e1013), 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1013

Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching Grammar in Celce-Murcia M. (1991) Teaching English as a Second or Foreign Language (2da. Edición). Heinle & Heinle. USA.

Laura, K., Noa, S., Lujano, Y., Alburqueque, M., Medina, G., y Pilicita, H. (2021). Una nueva perspectiva desde la enseñanza de inglés. El aprendizaje invisible y sus aportes en la adquisición de una lengua extranjera. *Revista Innova Educación, 3*(3), 140–148. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.009

Martín Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, (5), 54-70. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/7035/1/1988-8430_5_54.pdf

Mendoza, M. (2015). Políticas educativas públicas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 6*(8), 123-135. www.saece.org.ar/relec/revistas/8/art2.pdf

Mexicanos Primero (2015). Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México. (1ra. Ed.) https://s3-us-west-2.amazonaws.com/static-mexicanosprimero.org/investigacion/sorry.pdf

Olivares, J. (2019). La escasez de recursos didácticos adecuadamente elaborados que afecta la implementación de la didáctica educativa en el nivel secundaria de la I.E "Unión Latinoamericana" N°1235. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio

de Loyola]. Repositorio institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/31547549-bf88-48de-8c4a-dd69319ded20

Padilla, S., y Reynaga, I. (2023). Percepciones docentes sobre los obstáculos para integrar las tecnologías a la enseñanza del inglés. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (36), 113-143. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2839

Pineda-Castillo, K. (2021). *Uso de apps y material multimedia para el aprendizaje del inglés* (Cap. 3). En J. Bárcenna y E. Ruiz-Velasco (Coord.). Innovación Digital Educativa. pp. 258-269. México: Sociedad Mexicana de Computación en la Educación A.C. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ve1ZEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA258&dq=El+aprendizaje+de+idiomas+extranjeros+en+educacion+media+superior&ots=G2190AV188&sig=QiWOerx5ONBT8lg_idK9-5KnibY#v=onepage&q&f=false

Ramírez-Pérez, C. (2020). *Enseñanza del inglés a través de la historia de México.* (1ra Ed.). México*:* Ediciones Normalismo Extraordinario. *https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/13.pdf*

Reyes, M. D., Murrieta, G., y Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, *6*(12), 167-197. https://www.redalyc.org/pdf/906/90621701007.pdf

Ricoy, M., y Álvarez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista mexicana de investigación educativa*, *21*(69), 385-409. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385&lng=es&tlng=es

Rodríguez, W. (2001). La *valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo*. *Edurece*, *5*(015), 261-269. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651501

Saborío-Taylor, S. (2019). Propuesta curricular desde un enfoque bimodal y un multimedia informativo para el curso Recursos Didácticos para la Enseñanza del Inglés. *Revista Electrónica Educare*, *23*(3), 221-239. https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.11

Selmer, S., y Kale, U. (2013). La enseñanza de las matemáticas mediante la solución de problemas. *Innovación Educativa*, *13*(62), 45-59. https://link.gale.com/apps/doc/A367965962/IFME?u=anon~cbbdd844&sid=googleScholar&xid=b66ebe8b

Silva, D., Fuster, D., Norabuena, R., Ramírez, E. y Aguirre, A. (2020). Efectos del aprendizaje basado en problemas en la competencia instrumental traductora. *Apuntes Universitarios*, *10*(3), 16–36. https://doi.org/10.17162/au.v10i3.455

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO] (2003). La educación en un mundo plurilingüe. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Mind in the society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, culture and activity: An intemational journal. 1*(4), 202-208. https://lchc.ucsd.edu/mca/Journal/pdfs/01-4-wertsch.pdf

Zegarra, M. (2019). Estrategias didácticas basadas en el enfoque sociocultural de Vygotsky para el aprendizaje de vocabulario en inglés básico en estudiantes de la carrera de administración de empresas en el instituto superior tecnológico "nueva arequipa 2017". [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo: https://hdl.handle.net/20.500.12893/5837

Acerca de los autores

Jorge Alejandro Rocha Torres, maestro de asignatura de inglés del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 262 (CBTA 262) Altar, Sonora, México con doctorado en educación, por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), maestría en educación, por parte de la UPN y licenciatura en Ingeniería industrial y de sistemas, por parte de la Universidad de Sonora (UNISON).

Carlos Javier Del Cid García, doctor en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel C). Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Académico de la Maestría en Educación (SNP) de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de UABC.

José Ángel Vera Noriega, doctor en Psicología Social, por la Universidad Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II), Investigador Titular "E" del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CIAD, A.C.). Académico del Doctorado en Innovación Educativa Universidad de Sonora (SNP) y Desarrollo Regional (SNP) en el CIADAC.

Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre algunas concepciones pedagógicas

Paulo Freire and his contributions to education. A documentary analysis on some pedagogical conceptions

Carlos Torres Real[1]
Aurelio Vázquez Ramos[2]

Resumen: Mediante el análisis de las categorías: educación bancaria, educación liberadora y método pedagógico, planteadas por Paulo Freire, se reconoce que la primera deshumaniza a los sujetos que requieren ser emancipados, la segunda constituye el espacio para el desarrollo de una conciencia crítica, y mediante la tercera es posible la concientización en aras de una verdadera transformación social.

Palabras clave: educación; educación bancaria, educación liberadora; Paulo Freire

Abstract: Through the analysis of the categories: banking education, liberating education and pedagogical method, raised by Paulo Freire, it´s recognized that the first one dehumanizes the subjects that need to be emancipated, the second constitutes the space for the development of a critical conscience, and through the third it´s possible to raise awareness for the sake of a true social transformation.

Key words: education; banking education; liberating education; Paulo Freire

Recepción: 24 de febrero 2023

Aceptación: 30 de junio 2023

Forma de citar: Torres, C. y Vázquez, A. (2023). Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre algunas concepciones pedagógicas. Voces de la educación 8 (16), pp 198-215.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Veracruzana, email: ctorresreal@hotmail.com
[2] Universidad Veracruzana, email: aurelio.vramos@hotmail.com

Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre algunas concepciones pedagógicas

Introducción

Uno de los grandes educadores de todos los tiempos es, sin lugar a dudas, el brasileño Paulo Freire. Su pedagogía posee una visión crítica y transformadora de la sociedad, la visualiza como un proceso que puede cambiar y, por lo tanto, mejorar en todos los aspectos. Ello implica, inicialmente una transformación de cada individuo que conforma a la sociedad, haciéndolo más crítico (García y Mallart, 1998). Freire detonó un cambio en las estructuras políticas y sociales y por las cuales se han elaborado propuestas para el campo pedagógico, es en los procesos educativos donde se sientan las bases para la construcción de un sujeto con autonomía y capacidad para superar brechas, así como la determinación en la lucha contra la ignorancia.

Su relación con la pedagogía es muy estrecha, propone una nueva visión desde su pedagogía crítica, retoma las ideas del humanismo, además de favorecer un diálogo armónico entre todos los individuos, para mejorar la convivencia social (Gómez, 2008). Dentro de las categorías planteadas en el presente trabajo se encuentra educación bancaria, educación problematizadora y método pedagógico para favorecer el proceso de concientización.

Su perspectiva da un paso más allá de solo entablar un diálogo entre el maestro y el alumno, resulta necesario favorecer un proceso dialéctico de aprendizaje, no solo ser un reproductor de conocimientos, sino desarrollar un pensamiento crítico sobre la realidad. Parte de enjuiciar a una educación tradicional o bancaria, en donde se reproducen conocimientos; para postular una educación basada en el desarrollo de habilidades esenciales como la creatividad, la curiosidad y el pensamiento crítico, la primera para la formación de nuevos conocimientos científicos, la segunda para el interés por aprender y el tercero para reflexionar sobre la situación actual y aspirar por algo mejor, reconociendo las desigualdades e injusticias que se viven. El objetivo fue reconocer el impacto de este autor en la educación actual, de esta forma se aborda el método y perspectiva de uno de los mayores influyentes de la

educación contemporánea, así como el análisis de sus aportes desde las tres categorías ya referidas, educación bancaria, educación problematizadora y método pedagógico.

Método

Se realizó un análisis documental sobre las obras más importantes de Paulo Freire, así como el abordaje que otros autores realizan de éstas buscando identificar las tres categorías que conforman el objeto de estudio. Por ello, inicialmente se localizaron las fuentes de información como fueron artículos y libros para extraer lo más importante, posteriormente se transformó la información para ser utilizada en torno a la descripción y análisis de los elementos fundamentales para ser presentados en esta nueva versión integrada de los elementos más relevantes, así como de los planteamientos del autor sobre la educación bancaria, la educación problematizadora y el método pedagógico.

Resultados

Los hallazgos más relevantes, se encuentran reflejados en los resultados que se presentan a partir de las tres categorías del presente estudio:

La primera categoría es educación bancaria, concepto acuñado desde la perspectiva de que "el hombre es una cosa, un depósito, una olla" (Freire, 2011, p. 19), relacionando el aprendizaje basado en la pedagogía tradicional y conservadora, en una analogía donde el recipiente está representado por el alumno y el contenido por el maestro. Esta concepción ha sido retomada para definir a la educación que no promueve el pensamiento crítico y que solo emplea el proceso de memorización. La educación bancaria, se convirtió en el eje para definir y describir una educación que sostenía límites ante la realidad que se observaba y que por supuesto, cancela todo acto de pensamiento crítico y complejo. Así, la transformación y curiosidad por alcanzar un mundo fuera del rígido sistema social, comenzaba con este personaje que tuvo como prioridad la liberación. En términos concretos, "el mundo de los oprimidos busca su liberación y lucha contra sus opresores" (Ocampo, 2008, p. 63).

Una segunda categoría está representada por la educación problematizadora, esta postula que la relación educador-educando se rompa, que no haya una autoridad en la educación. Propone que la educación debe de ser mutua y dialéctica, que no haya alguien que

imponga una visión, visualiza a las personas como un conjunto, una sociedad que necesita de todos sus miembros para aprender y así mejorar (García, 2011). El proceso educativo que propone tiene como base la curiosidad, este es el motor para el aprendizaje y la educación. Los docentes tienen que fomentar este engranaje en los estudiantes, si los alumnos tienen la curiosidad por aprender, por mejorar como personas. Con ello, se formarían mejores ciudadanos (Martínez, 2015). Para lograr esto, el educador debe tener amor a su trabajo, toda vez que es el encargado de formar a los futuros ciudadanos del país, tener un aura de confianza y esperanza de que se puede mejorar la situación actual de México. Además, que comprenda a sus alumnos, sus problemas, inseguridades porque son seres pensantes, seres humanos (Fontes de Oliveira et al., 2018).

Derivado de la anterior una tercera categoría se encuentra representada por el método pedagógico que refleja una perspectiva innovadora en la forma de alfabetizar a los adultos, no es lo mismo educar a los niños que a los adultos, se necesitan estrategias y herramientas diferentes. Freire fue el primero en sistematizar un método efectivo para la educación de adultos (Gadotti, 2006). Contribuyó a la erradicación del analfabetismo del país. El analfabetismo se entiende como "fenómeno aparece como un reflejo de la estructura social en un momento histórico dado –sociedad cerrada– que coincide con la conciencia intransitiva y que genera la cultura del silencio" (Carreño, 2009, p. 209). Freire consideraba que alfabetizar implica que el sujeto reflexione y se haga consciente de su entorno, para así transformarlo. Carreño (2009) expresa a este respecto que:

> El proceso alfabetizador no puede hacerse desde arriba, desde el educador al educando como si fuese una donación o como una imposición; por el contrario, debe realizarse desde dentro hacia afuera, lo que significa que el propio analfabeto es protagonista de su educación y el educador es un colaborador. (p. 211)

Esta nueva interpretación de la educación manifiesta la gran importancia que esta tiene en el mundo, como un mecanismo de cambio para la sociedad.

Al conocer el mundo en el que vive, el sujeto aumenta las oportunidades de alcanzar los sueños que anhela debido a que sabe qué necesita para lograr las metas propuestas, los obstáculos que tendrá que superar y las estrategias requeridas. Una cuarta aportación tiene que ver con la alusión que hace del aprendizaje señalando una puntual diferencia entre los

personajes principales, educador y educando, el primero es el "objeto de manipulación de los educadores, mientras que el educador es lo contrario, hace pensar" (Freire, 2011, p. 15). Desde esta postura, el ideal de Freire era disminuir el sometimiento de un porcentaje de la población al sistema vigente de su época, situación que se repite actualmente en pleno siglo XXI en otros contextos.

Como apunta en sus aportaciones, una educación liberadora, es una educación que construye, educa, despierta y concientiza. Éste último término usado en sus contribuciones educativas, políticas y sociales ocupa un papel trascendente en la esfera de las relaciones sociales, conocer la realidad, es conocerse a sí mismo, es despertar del cuento sobre una vida enajenada al sistema, por tanto, la conciencia de la realidad, permite analizar factores endógenos y exógenos que median las relaciones de uno mismo con los otros. Sus acciones contemplaron la toma de conciencia sobre las carencias e injusticias del sistema opresor, tema que llamó su atención y expuso ante una multitud llevando a la práctica su eficiente método de aprendizaje, partiendo de la letra y la palabra con significado real y no vacío (Caride, 2021).

Discusión

Freire cambió la perspectiva que se tenía de la educación, que consistía en un proceso centrado en el maestro, su idea amplió el conjunto de personas encargadas del desarrollo del niño; incluyendo a los padres, familiares y amigos.

De acuerdo con García y Mallart (1998):

> El paso al aprendizaje dialógico freireano supondría englobar los aspectos positivos del aprendizaje significativo superándolos en una concepción más global que llevaría a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos los agentes de aprendizaje que interactúan con el alumnado. Entre las transformaciones que ese avance supondría estarían los siguientes: a) La acción conjunta de profesorado, familiares, grupos de iguales y otras entidades y colectivos en la creación de condiciones de aprendizaje de todas las niñas y niños; b) La formación de todos los agentes de aprendizaje en lugar de restringirla al profesorado, excluyendo a otros sectores. (p. 3)

En vez de restringir el aprendizaje hacia un pequeño grupo de personas, consideraba al individuo como un ser pensante y social. Esta visión de la educación resulta completa e innovadora debido a que el ser humano es un ser social que vive en una sociedad, convive con multitud de personas que influyen en su aprendizaje en forma constante (García y Mallart, 1998). El autor plantea que el hombre es un sujeto que posee ideas y experiencias, al compartir sus opiniones con las demás personas presenta una retroalimentación activa en su conocimiento, tiene la oportunidad de conocer más saberes y así, mejorar su perspectiva con relación a las cosas (Gómez, 2008).

En ese sentido, nos propone una idea favorable del mundo, piensa que el hombre es responsable de su destino, si este desea puede cambiar positivamente su vida. Pone el ejemplo de la gente pobre, si se tiene la motivación y las ganas de salir adelante, cualquier meta resulta factible de ser alcanzada. Sin embargo, la tarea no resulta fácil, se requiere un gran compromiso, pero es posible cambiar. Esta visión hermosa y esperanzadora de la educación, sugiere no quedarse en la mediocridad y aspirar por algo más (Segurado, 2008). De esta forma, educación y sociedad son elementos complementarios, ninguno puede vivir sin el otro, el planteamiento de que el hombre está con el mundo implica que ambos están conectados. El hombre debe de conocer al mundo para autorrealizarse, conocer en donde vive le permite identificar las ausencias y presencias. Pasar de un animal que solo sobrevive a un animal que vive, que se desarrolla y que mejora sus capacidades (Hernández, 2010).

Actualmente, la educación ya no es un proceso que corresponda al ámbito formal e institucionalizado como es el escolar, esta se lleva a cabo en los hogares, en el trabajo, básicamente en cualquier parte. Se aprende día con día, con la llegada de la tecnología, estos aprendizajes se generan a partir de los medios de comunicación como la radio, la televisión, con el uso del internet, etc (Gadotti, 2006). En este sentido, la educación adquiere mayor relevancia al ubicarse en el ámbito formal, no formal e informal, es decir, la educación se desborda, sale de la escuela para ubicarse en otros ámbitos igual de relevantes, es preciso ubicar aquí el gran papel que representan hoy en día los medios de comunicación, tales como los diferentes sitios web, las redes sociales, entre otros.

Según Núñez (2020):

> La pedagogía freireana está íntimamente relacionada con la Educación en Derechos Humanos; de hecho, de acuerdo con datos históricos, esta se inicia en Latinoamérica a partir de las luchas llevadas a cabo por los movimientos políticos en favor de las mujeres, los trabajadores, el ambiente, las minorías étnicas y sociales y la paz. Estas acciones incorporan el enfoque de Freire para lograr un cambio social y superar las estructuras sociales opresivas. Según el autor, la educación deber ser vista como develadora de lo real y como la vía para reconocer el funcionamiento de la sociedad, su historia, el papel de los movimientos populares y otros hechos importantes para la construcción de una sociedad diferente e igualitaria. Además, proporciona elementos para encontrar la razón de ser de esos hechos sin ocultar o disfrazar la realidad. (p. 62)

Educar se considera el proceso en el cual se desarrolla al hombre, donde adquiere valores, cualidades y atributos que le ayudarán para el mundo exterior. Los profesores son los encargados de fomentar valores positivos en los estudiantes, su importancia es tan grande que define la relación de los estudiantes con el mundo. La educación para Freire es concientizar al individuo sobre su situación actual y que reconozca su capacidad de transformar esa realidad. Una reflexión crítica que no se quede solo en la escuela, sino que sea un estilo de vida, siempre buscar lo mejor, no quedarse en la mediocridad y valorar nuestra capacidad de cambiar a nuestro país (Pérez y Sánchez, 2005). Este pedagogo le otorga una gran importancia a la cultura, esta permite que los seres humanos se expresen y no se queden callados respecto a las injusticias que viven.

La familia son las personas encargadas de fomentar la cultura en los niños, las costumbres y tradiciones que formarán su personalidad y actitudes. El proceso de globalización ha ocasionado que se pierdan costumbres y tradiciones, impide que las culturas se expresen al imponerles una moda, creencia o idea. Por ejemplo, en algunas partes de México se lleva a cabo la celebración de Halloween, cuando esta tradición es norteamericana. El educador debe de hacer un esfuerzo por mantener la cultura mexicana vigente, que los mexicanos aprecien su cultura y que la lleven a cabo (Villegas, 2015). La transformación individual juega un papel fundamental para la transformación social, un reconocimiento de su entorno hace que el sujeto resista a las injusticias de la sociedad. La búsqueda de justicia,

el anhelo de crear una historia permite que se resista a la mediocridad. Aspirar por algo mejor (Gaviria, 2011).

Respecto a esto Gadotti (2006) afirma que:

> En la constitución de su método pedagógico Paulo Freire se basó en las ciencias de la educación, sobre todo en la psicología y en la sociología, Su teoría interdisciplinaria de la codificación y de la decodificación de las palabras y de los temas generadores, caminó paso a paso con el desarrollo de la investigación participativa y de las ciencias sociales. Lo que llamó la atención de los educadores y de los políticos de los años 60 fue el hecho de que el método Paulo Freire "aceleraba" el proceso de alfabetización de adultos. Él no estaba aplicando al adulto alfabetizando el mismo método de alfabetización aplicado a los niños, como era costumbre en la época. Es cierto que otros ya estaban pensando de la misma manera. Pero él fue el primero en sistematizar y en experimentar un método creado enteramente para la educación de adultos. (p. 4)

La metodología de Freire en la alfabetización fue innovadora, el uso de palabras que conocían los campesinos para enseñarles a leer y escribir es una forma realista para conseguir que aprendieran. Usar las palabras que estaban acostumbradas a usar todos los días y dividirlas en sílabas para que conocieran nuevas palabras (Segurado, 2008). Con su método revolucionó la forma de alfabetizar, planteando una metodología en donde el educador debe de informarse sobre la comunidad, entablar un diálogo con la población, conocer su lenguaje y elegir las palabras que sean cotidianas para estas personas. Posteriormente debe de ocuparlas para producir un aprendizaje efectivo (Rodríguez, 2019). La realidad como la percibía tenía una perspectiva esperanzadora y positiva, Freire retomó el humanismo para asegurar que el hombre es el formador de su destino. Para llevar a cabo dicha transformación se necesita una comprensión de la situación en la cual se vive, afirmaba (Martínez, 2015).

Según Freire, la educación tradicional se encarga de compartir conocimientos, pero no valores, habilidades. Solo hace que los alumnos repitan y no comprendan, que no piensen; el educador los domina, no hay una cultura de la palabra. Se buscaba acabar esta educación "bancaria", en donde solo se acumulaban los datos en una especie de banco. Con la pedagogía del oprimido refleja el cambio que necesita la educación actual, que los docentes tienen que

difundir un aprendizaje mutuo. En donde estudiante y profesor aprendan mutuamente (García, 2011).

De acuerdo con Alvarado (2007):

> La vía de la memorización de la enseñanza agota todo medio de aprendizaje y desarrollo creativo. Con suerte, prepara al educando a la simple adaptación del mundo, en vez de su transformación. Inhabilita al educando para una lectura inteligente y le cierra las posibilidades de aprehensión del conocimiento. (p. 9)

¿Cuál es el papel del docente? llenar a los educandos con su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran […] la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado (Rocha, 2006, p. 4-5). Los docentes debemos siempre adecuar o adaptar los contenidos del curso con las problemáticas que vivan los diversos grupos sociales del país, analizarlos, identificando las causas para poder preparar en torno a la manera en se pueda intervenir para encontrar una solución (Rocha, 2006).

De esta manera, Almanza et al. (2018) afirman que:

> El conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se les juzga ignorantes; en este sentido el educador, a través de la narración, conduce a los educandos a la memorización mecánica de los contenidos de su discurso; es decir, cuanto más se dejen llenar dócilmente de información, tanto mejor educando. (p. 62)

Desde esta perspectiva, se incorpora la categoría de adoctrinamiento educativo que consiste en reconocer el marco que el sistema educativo trabajar al enseñar a los estudiantes, desde su arribo a la escuela sobre la obediencia, cumplir órdenes, aceptar las propuestas educativas sin cuestionarlas (Almanza et al., 2018)

Castro (2004) citado en Almanza et al. (2018), reconoce que en la institución de educación moderna “se ha implementado y perfeccionado una modalidad de poder-saber que persigue el incremento de la gobernabilidad de los individuos” (p. 63). Por ello, “todos los procesos llevados a cabo dentro de las aulas de clases consistirán en que el alumno debe

obedecer, respetar y aceptar las recomendaciones dadas, puesto que ellos representan un diamante en bruto que debe ser transformado" (Almanza et al., 2018, p. 63).

La educación bancaria impide que haya nuevos avances científicos, los maestros no estimulan la creatividad y la curiosidad en los estudiantes y, por consiguiente, no hay una búsqueda de la invención (Domínguez, 2020). Por consiguiente, la educación bancaria no logra un aprendizaje significativo en el educando, no le da la libertad de expresar sus ideas y el desarrollo de su pensamiento crítico. Se necesita una educación en donde los estudiantes fomenten su creatividad para innovar y generar nuevas ideas respecto al conocimiento (Alvarado, 2007).

Siguiendo con lo anterior, la pedagogía que explica Freire tiene que ver con no quedarse con ser oprimido u opresor, sino aspirar por algo más. Ser un sujeto diferente, que tenga conciencia sobre su mundo y que sea libre. Qué enseñe y aprenda al enseñar; así, no sería ni opresor ni oprimido (Duhalde, 2008). Propone que el sujeto ya no se quede callado, que este es capaz de luchar por la igualdad de oportunidades; el ser humano es un ser social, necesita de los demás para subsistir porque cada individuo vive en una sociedad.

Duhalde (2008) enfatiza que:

> El desafío está en la construcción de un sujeto diferente, que no es ni oprimido ni opresor, sino un hombre nuevo liberándose permanentemente, enseñando y aprendiendo al enseñar. Cuando se plantea entonces partir de los saberes de los educandos, se está queriendo decir "partiendo del sujeto oprimido, pero no para quedarse, sino justamente para partir a otro lugar. (p. 207).

La educación problematizadora se convierte en la forma de construir un nuevo conocimiento, un proceso derivado de un diálogo colectivo y democrático donde el educador funge como mediador y el educando como un agente que incorpora la práctica que posibilita la transformación social mediante la concientización de su realidad. (Cuello, 2023). A este respecto, Delgadillo (2018) plantea que "una educación preeminentemente problematizadora y liberadora, que responda a la necesidad existencial y contextual de los sujetos, es decir, que contribuya, en verdad, a la construcción de personas emancipadas con consciencia crítica y capacidad transformadora" (p. 54).

Al respecto Almanza et. al. (2018) afirma que “aprender que la realidad no es algo detenido, estático, dividido y planteado con anterioridad porque de este modo se establecería una relación educativa fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora, pasando a ser palabra hueca” (p. 63). Es a través del diálogo y trabajo conjunto, así como desde la relación entre el contenido y la praxis diaria es como se refuerza el ideal educativo para desarrollar una conciencia crítica, una ruta hacia la liberación, así como un proyecto de cambio de las condiciones necesarias para superar la opresión. (Delgadillo, 2018).

La esperanza de cambio es la herramienta necesaria para que las injusticias se cambien y hacer a México un mejor país (El Achkar, 2002). La educación no sólo se entiende dentro del espacio físico de la escuela como un acto pedagógico donde se construyen conocimientos, sino sobre todo fuera de ella, en la construcción sociopolítica y ciudadana, en tanto, es allí el ambiente propicio para poner en práctica lo aprendido, y pasar del hecho de ser simples "habitantes" de un lugar a ser agentes emancipadores y transformadores del mundo (Delgadillo, 2018, p. 54).

El profesor tiene un papel crucial en el desarrollo de los estudiantes, debe de entender que cada individuo aprende distinto y, por lo tanto, deberá de utilizar diferentes estrategias y métodos para la enseñanza del alumnado. Al comprender esa realidad, se logrará hacer un cambio en la sociedad; actuando desde adentro, desde su educación (Núñez, 2020).

Núñez (2020) señala que:

> El docente debe siempre considerar la realidad de los estudiantes y el hecho de que cada uno tiene tras de sí una experiencia personal, la cual le sirve para guiar sus actos y su comportamiento social y debe partir de esta lectura para enseñar contenidos. Además, debe contemplar que cada individuo concibe a la educación de forma distinta devenida de su entorno y experiencia de vida. Al comprender su realidad, se puede empezar a cambiar lo concreto y es posible porque se respeta la libertad y las características individuales de quienes aprenden. Aunado a lo anterior, el reto del docente ser pasar del discurso sobre su propia lectura del mundo a desafiar al alumnado para que hable sobre la suya. (p. 60)

Este autor piensa sobre una utopía en la cual haya condiciones favorables para la sociedad, en el que el oprimido tenga libertad, que tenga una conciencia crítica. Esto se puede lograr si los docentes fomentan una educación problematizadora, que el alumno sepa los conflictos de la sociedad y que tenga la visión de mejorar, no quedarse en la mediocridad (Rojas, 2009). Por lo tanto, este paradigma presenta una humanización por parte de los maestros, que son los encargados de desarrollar la conciencia de los niños y adolescentes. El desarrollo de la conciencia implica dotar de una mentalidad realista y creativa, fomentar la curiosidad. Estas habilidades son cruciales si se quiere hacer un cambio en la sociedad (Muñoz, 2017).

Según Martínez (2015):

> En el proceso educativo, Freire subrayó la importancia de diversos aspectos vinculados con él: curiosidad, duda, riesgo, imaginación, creatividad, error, búsqueda, comprensión, aprehensión, rigor, reflexión y transformación. Todos ellos, nos enseñó, se ligan a la hora de conocer pues, como pensaba, toda práctica educativa es una teoría del conocimiento puesta en operación y ésta es tarea de sujetos y no de objetos. Para Freire, vale la pena precisar, la curiosidad es, junto con la conciencia del inacabamiento, el motor esencial del conocimiento. Gracias a ella podemos ir en pos de los objetos cognoscibles. (p. 65)

En su obra "La pedagogía del oprimido", Freire pone en perspectiva el problema actual en la educación, el profesor impide que el alumno fomente su creatividad, que piense, que razone; el sistema educativo se ha basado en puro conocimiento empírico, se ha perdido el fin pedagógico en las clases. Propone un nuevo tipo de educación, liberar al estudiante de su silencio, hacer que el docente deje de deshumanizar a los sujetos. La educación hoy en día solo permite la miseria e injusticia. Con esta nueva visión no solo se cambiaría la educación, se cambiaría la sociedad (Hernández, 2010). Para lograr la liberación se requiere un encuentro colectivo, que varias personas tengan la mentalidad de superarse, de quitarse las cadenas. Al respecto, Delgadillo (2018) menciona que:

> El educador ya no es solo el que educa, sino aquel que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa. Así ambos se transforman en sujetos activos y protagonistas del proceso en el que crecen juntos

> y se ayudan de forma recíproca en la construcción significativa de conocimientos. (p. 56)

Es un derecho el de pronunciar la opinión, mediante el diálogo se puede lograr este objetivo. Carreño (2009) menciona que:

> La educación fundamentada en el diálogo es una de las piezas clave de su concepción educativa […] De esta manera, la educación se transforma en instrumento de concientización, de formación de la conciencia crítica que, para este pedagogo, es conciencia política. (p. 210-211)

Transformar el mundo requiere una recreación por parte de los ciudadanos (Bohórquez, 2015).

Fontes de Oliveira, Marini y Garbim (2018) mencionan que:

> Para que ocurra el diálogo, para Freire (2005) es preciso: amor, humildad, esperanza, confianza, fe, pensamiento crítico y un contenido programático. Ese contenido solamente puede emerger cuando el educador es capaz de comprender como se da el pensamiento de sus alumnos sobre los hechos sociales, o sea, su universo temático – sus palabras y temas generadores, donde puedan reconocer las "situaciones límites. (p. 76)

El neoliberalismo genera desigualdad económica en la población, en México existe mucha pobreza, la política se ha encargado de diseñar grupos en la sociedad. Los ricos y los pobres, se han esforzado en mantener una desesperanza, pero las clases bajas pueden hacer un cambio. Lograr una mejora en su calidad de vida si alzan la voz (Cuesta, 2007).

Conclusiones

Paulo Freire fue un pensador con ideas innovadoras, formó su propio método de alfabetización, sentó las bases de la educación problematizadora, criticó la educación bancaria e ideó una propuesta político-pedagógica. La educación bancaria para Freire es un problema grave en la actualidad, comenta que los maestros solo les interesa que sus alumnos repitan el conocimiento, el método que llevan a cabo sólo se basa en la memorización, no en la reflexión. No existe un desarrollo del pensamiento crítico ni de la creatividad, elementos

claves para el aprendizaje. En su obra de “Pedagogía del Oprimido”, explica la situación que se vive respecto a la educación. El maestro como un opresor que no deja que el alumnado se desarrolle, les impide pensar e inclusive no les deja participar durante la clase.

Los estudiantes son el grupo oprimido, no conocen la situación en la que viven y solo reproducen la información de sus docentes. Nos propone una educación problematizadora en la que se libera al opresor y al oprimido, al opresor para que deje que los oprimidos dialoguen sobre su punto de vista y los oprimidos para que se les permita pensar. Que no haya opresores ni oprimidos, que aspiren por algo más. Desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad en el alumnado es sumamente importante debido a que con estas habilidades pueden conocer al mundo y así, transformar a la sociedad. Además, le da mucha importancia al dialogo colectivo, la considera un mecanismo esencial para el aprendizaje, el individuo es un ser social que necesita de la comunicación para vivir.

El compartir ideas y opiniones fomenta una educación para ambas partes. La alfabetización para Freire consiste en un mecanismo para la transformación de la sociedad, considera que fomentar la reflexión en las personas permite que conozcan la situación en la que viven, que visualicen al ser humano como un ser cambiante y, por lo tanto, mejorable. Aspirar para una mejoría constante y permanente. El capitalismo ha traído desigualdades e injusticias a la sociedad, la educación solo beneficia a las familias de clase alta y media, las clases bajas no tienen las mismas oportunidades. Freire ideó una propuesta político-pedagógica en la que se busca igualdad para todas las clases sociales. Las ideas y reflexiones de Paulo Freire muestran una visión realista de la educación, sobre cómo esta beneficia a unas personas y cómo discrimina a otras.

Se necesita un cambio basado en el desarrollo del pensamiento crítico, una visión dialéctica en el proceso de enseñar y aprender. Resulta urgente erradicar las desigualdades e injusticias existentes, formar un nuevo sistema educativo que sea igualitario, en donde se fomente una cultura de reflexión y crítica que permita a los ciudadanos ser responsables y mejores personas. En este sentido, si los niños y jóvenes son educados para la búsqueda de la igualdad, la equidad y la justicia, se formaría una mejor sociedad. Finalmente, valdría la pena preguntarnos ¿Qué tipo de hombre y para qué sociedad se está formando? Por lo tanto,

se desea, parafraseando a Freire, que la educación sea constructora de una práctica para la libertad.

Referencias

Almanza, K., Quintero, O., Rojas W. y Rojas, M. (2018). Emancipación de la educación bancaria. *Revista Boletín Redipe*, *7*(3), 59-67. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/453

Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *9*(1), 1-19. https://doi.org/10.30827/digibug.32270

Bohórquez, J. (2015). Pedagogía del oprimido: escrito dirigido al opresor. *Pensamiento y Cultura*, *18*(1), 155-173. https://doi.org/10.5294/pecu.2015.18.1.6

Caride, J. (2021). Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, educativo y cultural (trans)formador. *Tendencias Pedagógicas*, *38*, 21-36. https://doi.org/10.15366/tp2021.38.003

Carreño, M. (2009). Teoria y prática de una educación liberadora: el pensamento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, *20*, 195-214. http://hdl.handle.net/11441/54665

Cuesta, V. (2007). Freire, Paulo. El grito manso. *Clío y Asociados*, (11), 168-169. https://doi.org/10.14409/cya.v1i11.1637

Delgadillo, W. (2018). *Una enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana desde la educación problematizadora de Paulo Freire* [Tesis de Grado, Universidad Pontificia Bolivariana]. http://hdl.handle.net/20.500.11912/4338

Domínguez, F. (2020). Ideas educacionales de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. *Medisur*, *18*(2), 233-243. http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v18n2/1727-897X-ms-18-02-233.pdf

Duhalde, M. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhal.pdf

El Achkar, S. (2002). Una mirada a la Educación en Derechos Humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. En D. Mato (Ed.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder* (pp. 111-120). Caracas, Venezuela: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES. https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/CONACYT/04_Docentes_UdeO_ubicar_el_de_alumnos/Contenidos/Biblioteca/Educacion_DH/7.%20EDH_desde_Freire_.pdf

Fontes de Oliveira, C., Marini, F. y Garbim, C. (2018). Las contribuciones del concepto de alfabetización de Paulo Freire para los estudios sobre la educación en derechos

humanos. *Revista de Pedagogía Crítica*, (19), 65-88. https://doi.org/10.25074/07195532.19.950

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad.* Tierra Nueva, Uruguay: Siglo XXI.

Gadotti, M. (2006). *La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización de Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis*. Barcelona, España: Octaedro Editorial. http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3004/FPF_PTPF_01_0371.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, G. (2011). De la educación bancaria en el Aula, a la educación problematizadora en la Red. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (20), 1-7. https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3swq.64

García, J. y Mallart, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y las Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 21-28. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.258551

Gaviria, D. (2011). El grito manso o la importancia de resistir de múltiples formas. *Revista Kavilando*, *2*(3), 79-84. https://doi.org/10.2307/j.ctv18dvtwt.8

Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 155-173. https://doi.org/10.35362/rie460721

Hernández, O. (2010). Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire. *Magistro*, *4*(8), 19-32. https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2010.0008.01

Martínez, G. (2015). La Filosofía de la Educación de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, *4*(1), 55-70. https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2

Muñoz, D. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*, *9*(1), 26-41. https://doi.org/10.4272/978-84-9745-451-3.ch1

Núñez, A. (2020). Puntos de encuentro entre el enfoque pedagógico de Paulo Freire y la Educación en Derechos humanos. *Revista Posgrado y Sociedad*, *18*(1), 52-67. https://doi.org/10.22458/rpys.v18i1.3090

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *10*, 57-72. https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf

Pérez, E. y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, *9*(2), 317-329. https://doi.org/10.25074/07195532.18.741

Rodríguez, W. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, *19*(1), 1-25. https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35569

Rocha, M. (20 de febrero de 2006). *Resistencia del docente frente a la educación bancaria* [Presentación en Papel]. V Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, Valencia, España. http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4048

Rojas, A. (2009). La Didáctica Crítica, critica la crítica educación bancaria. *Revista Integra Educativa*, *2*(1), 93-108. http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a06.pdf

Segurado, T. (2008). Paulo Freire: un educador para el siglo XXl. *Escuela Abierta*, (11), 191-201. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/33587/PauloFreire.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *4*(1), 9-20. https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2

Acerca de los autores

Carlos Torres Real, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Veracruzana y la Licenciatura en Mercadotecnia digital en la Universidad de Guadalajara. Afiliado con la Universidad Veracruzana. Participó con las ponencias "La educación como medio de liberación del sujeto según Paulo Freire" y "Adaptación y aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Veracruzana a la modalidad virtual durante la pandemia de COVID-19" en el 21° Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Aurelio Vázquez Ramos, licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Maestro en Administración Educativa por la Universidad Veracruzana. Suficiencia Investigativa del Doctorado en Sociedades Multiculturales y estudios interculturales por la Universidad de Granada. Doctor en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente (ELCPAPO). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel Candidato desde enero de 2022. Profesor con Perfil Deseable PRODEP desde 2020. Responsable del Cuerpo Académico: Educación y Equidad con clave UV-CA 513.