

EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato

Diálogo intercultural para una realidad global

Entrevista con Sabine Pflieger

Construyamos la igualdad de género en el salón de clases

Entrevista con Patricia Piñones

El perfil docente
en el CCH para el siglo XXI

Mirada cecehachera
sobre la equidad de género



9 771870 813700

Tercera época
Año 6
número 18
enero-junio 2013

EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato

Contenido

Presentación <i>Lucía Laura Muñoz Corona</i>	5
Investigación, un estilo de vida	
Diálogo Intercultural para una realidad global Entrevista con Sabine Pfleger <i>Hilda Villegas González</i>	6
El inicio de una vocación Entrevista con Enrique Martínez Meyer <i>Porfirio Carrillo</i>	11
El aprendizaje y la enseñanza en el Colegio	
Valoración de la construcción de aprendizajes Sobre los temas de cultura y vida cotidiana en Historia de México II <i>Humberto Domínguez Chávez</i>	14
Desarrollo del pensamiento histórico en el bachillerato El análisis de texto como estrategia didáctica <i>Mariel A. Robles Valadez</i>	21
Crear capacidades en pro del florecimiento humano y contra la tiranía <i>Ana María González Alatorre y Salinas</i>	31
Estrategias novedosas de enseñanza o de aprendizaje Características generales de estrategias didácticas para los programas actualizados de Biología III y Biología IV <i>Humberto Lisandro Salinas López</i>	35
Los cursos de inglés del CCH Cómo abordar la producción oral <i>José de Jesús Martínez Sánchez</i>	44
Los textos imprescindibles <i>Jorge Ruiz Basto</i>	57

- 62 Interpretación metodológica del perfil del docente para el Taller de Comunicación
De cómo conoce y emplea las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el Colegio de Ciencias y Humanidades
José de la Mora Medina
- 68 Principios para enseñar y aprender
En la perspectiva de la formación de los estudiantes del CCH
Virginia Frago Ruiz
- 74 Aspectos físicos e históricos de la superconductividad
Alberto Francisco Sandino Hernández
- 80 Comprensión del carácter relativista del discurso historiográfico
La importancia para el estudiante de las materias de Historia en el CCH
Oscar Mendoza Ramírez
- 85 Los procesos electorales y las organizaciones sociales en México
Investigación documental como estrategia de enseñanza y aprendizaje para alumnos del bachillerato universitario
Mariana Ramírez Gómez
- 90 Qué tipo de aprendizaje es necesario promover en el Bachillerato
Raúl García Acosta
- Travesías
- 49 Reseña fotográfica de la exposición de Equidad de género en el MUCA
- Aportes
- 95 Construyamos la igualdad de género en el salón de clases
Entrevista con Patricia Piñones
Carmen Guadalupe Prado Rodríguez
- Nosotros
- 101 El perfil docente en el CCH para el siglo XXI
Carlos Zenteno Gaytán
- Para ampliar la mirada
- 108 Una Mirada *cecehachera* sobre la equidad de género
Redescubrimiento de una estrategia de aprendizaje
Laura S. Román Palacios
- 110 Aprender a aprender
Ernesto García Palacios



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

RECTOR

Dr. José Narro Robles

SECRETARIO GENERAL

Dr. Eduardo Bárzana García

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

SECRETARIO DE DESARROLLO

INSTITUCIONAL

Dr. Francisco José Trigo Tavera

SECRETARIO DE SERVICIOS

A LA COMUNIDAD

Enrique Balp Díaz

ABOGADO GENERAL

Lic. Luis Raúl González Pérez

DIRECTOR GENERAL

DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Renato Dávalos López



COLEGIO DE CIENCIAS
Y HUMANIDADES

DIRECTORA GENERAL

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona

SECRETARIO GENERAL

Ing. Genaro Javier Gómez Rico

SECRETARIA ACADÉMICA

Mtra. Ma. Esther Izquierdo Alarcón

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Lic. Juan A. Mosqueda Gutiérrez

SECRETARIA DE SERVICIOS

DE APOYO AL APRENDIZAJE

Lic. Araceli Fernández Martínez

SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Lic. Laura S. Román Palacios

SECRETARIA ESTUDIANTIL

Lic. Guadalupe Márquez Cárdenas

SECRETARIO DE PROGRAMAS

INSTITUCIONALES

Mtro. Trinidad García Camacho

SECRETARIO DE COMUNICACIÓN

INSTITUCIONAL

Mtro. Jesús Nolasco Nájera

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

Ing. Juventino Ávila Ramos

COLABORADORES EN ESTE NÚMERO

JOSÉ DE LA MORA MEDINA. Licenciado en Ciencias de la Comunicación y maestrante en Ciencia Política por la UNAM. Cuenta con dos diplomados en Docencia y en Tecnologías de la Información y la Comunicación. Fundador de la Asignatura de Comunicación en el cch. Fue secretario del Consejo Académico y en dos periodos consejero académico. En su trayectoria tiene más de 150 cursos recibidos e impartidos. Actualmente imparte clases en la Facultad de Ciencias Política.

HUMBERTO DOMÍNGUEZ CHÁVEZ. Arqueólogo egresado de la ENAH y Maestro en Antropología por la UNAM. Coordinó la integración del primer currículum para el Bachillerato para la Universidad Autónoma de Campeche. Inició en 2005 un taller dirigido a los profesores del bachillerato universitario y alumnos de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Madems). Actualmente imparte cursos de Historia de México en el cch, Plantel Azcapotzalco, en donde es profesor de tiempo completo.

VIRGINIA FRAGOSO RUIZ. Doctora en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el Plantel Oriente. Ha elaborado paquetes didácticos, *software* educativo, guías de estudio y guía para el profesor en las asignaturas de TLRIID I-IV. Participa en el Seminario Institucional: Estudios Sobre las Prácticas Docentes.

RAÚL GARCÍA ACOSTA. Maestro en Ciencias (Biología) por la Facultad de Ciencias/UNAM y candidato al grado de Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras. Está adscrito al Plantel Oriente, como Profesor de Carrera en el Área de Ciencias Experimentales, participa como asesor en el Programa Institucional de Asesoría. Sus líneas de investigación se concentran en procesos de enseñanza aprendizaje y la formación de profesores. Ha ocupado diversos cargos en órganos de dirección académica, en el cch y en la Secretaría General de la UNAM. En 2011, fue reconocido con la Cátedra Especial Dr. Carlos Graef Fernández, para el Área de Ciencias Experimentales, del cch.

ERNESTO GARCÍA PALACIOS. Licenciado en Letras y maestro en Estudios Latinoamericanos. Ha impartido cátedra en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Filosofía y Letras. Ha sido integrante del Consejo Técnico del cch y del Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM. Ha publicado en múltiples artículos y revistas especializadas y presentado ponencias en diferentes congresos y encuentros sobre temas educativos y literarios. Actualmente es profesor del cch y de la Madems.

ANA MARÍA GONZÁLEZ LATORRE Y SALINAS. Maestra en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras/UNAM. Profesora del Plantel Sur del cch. Ha colaborado con la Dra. Ana Luisa Guerrero en la búsqueda de bibliografía y revisión de escritos sobre Hermenéutica y Derechos Humanos. Participó en el concurso Los jóvenes y los derechos humanos (2011-2012), dirigiendo los trabajos de investigación de sus alumnos, de los cuales destacaron los temas de: Racismo, Violencia Doméstica y Dos mujeres indígenas.

ENRIQUE MARTÍNEZ MEYER. Biólogo por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, maestro en Ciencias con especialidad en biología animal por la Facultad de Ciencias/UNAM y doctor en Filosofía (Geografía), por la Universidad de Kansas E.U. Sus líneas del conocimiento se relacionan con la biología y la geografía, en esta última se dedica a la investigación de las causas y consecuencias de la distribución geográfica de las especies. Dentro del campo de la biología se enfoca a estudio de las respuestas de especies de plantas y animales ante el cambio de clima.

JOSÉ DE JESÚS MARTÍNEZ SÁNCHEZ. Licenciado en inglés y Profesor de Carrera en el cch, Plantel Azcapotzalco. Es autor de dos libros de comprensión de lectura y de cinco programas de cómputo para la enseñanza del idioma inglés. Ha impartido ponencias sobre evaluación y estrategias didácticas y coordinado varios cursos para profesores. Fue jurado calificador de Concurso de Oposición y Comisiones Auxiliares del PRIDE. Formó parte de la comisión que elaboró los Primeros y Segundos Acercamientos a los Programas de Inglés I a IV.

OSCAR MENDOZA RAMÍREZ. Licenciado en Sociología por la FES Aragón, cuenta con estudios de maestría en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM; Profesor de Carrera en el cch Oriente. Coordinador del libro de texto *Raíces del Estado y la Nacionalidad Mexicana*, secretario de la Comisión Dictaminadora del Área de Historia del Plantel Oriente en el periodo del 2003 al 2007; Creador del *software* educativo "Ub-icon". Actualmente, estudiante de la carrera de Psicología en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM.

PATRICIA PIÑONES VÁZQUEZ. Licenciada y Maestra en Psicología por la Facultad de Psicología/UNAM. Actualmente es titular de la Secretaría Académica del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. Ha sido docente desde 1976. Sus áreas de trabajo y líneas de investigación han sido Sexualidad, Desarrollo Psicológico del Ciclo de Vida, Adolescencia, Género e Incorporación de la Perspectiva de Género, Violencia de Género, Formación de Profesores y de Formadores. Desarrolla proyectos de intervención educativa en dependencias de la UNAM como la Defensoría de los Derechos

EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato

DIRECTORA

Lucía Laura Muñoz Corona

CONSEJO EDITORIAL

Blanca Susana Cruz Ulloa

Ernesto García Palacios

Jorge L. Gardea Pichardo

Laura S. Román Palacios

Roberto Ávila Antuna

EDITOR

Jesús Nolasco Nájera

COORDINACIÓN EDITORIAL

Maharba Annel González García

Irma Melgoza Montoya

Erick Octavio Navarro Olguín

EDICIÓN

María Elena Pigenutt Galindo

CORRECCIÓN DE ESTILO

Martha Donis Galindo

Carlos Guerrero Ávila

FOTOGRAFÍA

José de Jesús Ávila Ramírez

APOYO SECRETARIAL

María Guadalupe Salazar Preciado

Beatriz Bolaños Domínguez

Eutopia. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato. Tercera época. Año 6, número 18, enero-junio de 2013; es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, México DF, tél: 5622 0025, correo electrónico eutopiach@yahoo.com.mx

Editor responsable: Jesús Nolasco Nájera.

ISSN: 1870-8137

Certificado de licitud de título: 13915

Certificado de licitud de contenido: 11488

Reserva de derechos: 04-2007-021318471000-102

Impresa en: Imprenta del Colegio de Ciencias y Humanidades, Monrovia 1,002, Col. Portales, CP. 3300, México DF. Teléfono 5606 2357. Distribución gratuita realizada por la Dirección General del CCH, lateral de Insurgentes Sur esq. Circuito Escolar 2o. piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, México DF, teléfono 5622-0025.

Tiraje: 1,500 ejemplares.

La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopia* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no refleja el criterio de la institución. 2007 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *Eutopia*, Dirección General del CCH, 2o. piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP 04510, tél: 5622 0025. eutopiach@yahoo.com.mx

Universitarios, el CCH, la ENP, las Facultades de Derecho, Psicología, Veterinaria y Zootecnia y Trabajo Social; con dependencias gubernamentales como la SEP, SNTE, Sedena, Semar y SCJN. Ha sido consultora de organismos de cooperación internacional como OMS, OPS, CEPAL y el Fondo de Población de Naciones Unidas.

SABINE PFLEGER, Doctora en Lingüística por la UNAM. Maestra en Romanística, Anglistica, y Ciencias del Lenguaje por la Universidad Carl-von-Ossietzky, Hamburgo, Alemania. Merecedora a la Medalla al mérito académico 2010 "Alfonso Caso" en el Doctorado de Lingüística. Obtuvo Mención Honorífica en el Premio Nacional de INAH 2010 a la mejor tesis de doctorado en la categoría de Lingüística, premio Wigberto Jiménez Moreno. Profesora de Tiempo Completo, tutora del programa de Maestría y Doctorado en Lingüística (UNAM), tutora de la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia y profesora de alemán. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Responsable de la línea de investigación: Interculturalidad en el Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras (CELE).

MARIANA RAMÍREZ GÓMEZ. Maestra en Estudios Latinoamericanos y Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública/UNAM. Realizó estudios sobre el Análisis de Métodos Sociopolíticos en la Universidad de Salamanca, España, apoyada por Fundación Carolina. Actualmente trabaja como profesora en el CCH Plantel Vallejo, impartiendo la materia de Ciencias Políticas y Sociales I y II. Colaboró en el libro *Desafíos de la televisión pública*, con el artículo sobre la situación de la estructura televisiva en Brasil titulado El caso del modelo público. Participó en la redacción e investigación de campo/documental del libro *La televisión pública en México. Directorio y diagnóstico (2007-2008)*.

MARIEL A. ROBLES VALADEZ. Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras/UNAM. Cursó la Madems en la misma institución; trabajó como ayudante de investigación con la Dra. Alejandra EzetaBagnis para la elaboración de su tesis doctoral en la Universidad de Georgetown, y con el Dr. Pedro Salmerón Sanginés en la investigación del libro *Los Carrancistas: La historia nunca contada del victorioso Ejército del Noreste*. Colaboró en el proyecto Zócalo 1910, un paseo virtual para Conaculta. Actualmente es miembro de la Asociación de historiadores "Palabra de Clío" A.C.

LAURA S. ROMÁN PALACIOS. Licenciada en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, donde concluyó los créditos correspondientes a la maestría en Historia. Es profesora de Tiempo Completo en el Plantel Vallejo donde imparte las asignaturas de filosofía I y II. Ha trabajado en la Dirección General de Difusión Cultural, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles del CCH, Plantel Vallejo. Ocupó la Secretaría de Comunicación Institucional del CCH, del 2012 a la fecha es secretaria de Planeación de la misma dependencia.

JORGE RUIZ BASTO. Doctor en Letras con especialidad en Literatura Iberoamericana. Profesor de Carrera Titular "C" y fundador del Plantel Sur donde imparte la asignatura Lectura y Análisis de Textos Literarios. Participó durante cuatro años consecutivos en el Programa Docencia de Alta Calidad, en comisiones y actividades académicas de apoyo a la docencia con la elaboración de material didáctico para alumnos. Ha sido miembro de Comisión Dictaminadora y del Consejo Académico de su área. Recibió la Cátedra Especial Mtro. Ignacio García Téllez para el periodo 2012-2013.

HUMBERTO LISANDRO SALINAS LÓPEZ. Ingeniero Bioquímico por el Instituto Politécnico Nacional-Escuela Nacional de Ciencias Biológicas. Posgraduado en Biotecnología por el Instituto de Investigaciones Biomédicas de la UNAM-UACyP del Colegio de Ciencias y Humanidades. Ha impartido múltiples cursos y diplomados para formación y actualización de profesores. Entre los cargos que ha ocupado destacan Asesor del Programa de Formación y Renovación de la Práctica Docente, secretario académico, consejero interno, consejero académico del Área de Ciencias Experimentales, consejero técnico del CCH y actualmente consejero universitario del Plantel Vallejo.

ALBERTO FRANCISCO SANDINO HERNÁNDEZ. Físico por parte de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, actualmente es estudiante de la Maestría en Ciencias (Física) de la misma institución. Desde hace tres años imparte las materias de Física I-IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente y participa en los programas institucionales de asesorías (PIA) y tutorías (PIT) del mismo.

CARLOS ZENTENO GAYTÁN. Médico Veterinario Zootecnista y Maestro en Ciencias/UNAM con especialidad en investigación Inmunología Veterinaria, Profesor de Tiempo Completo en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Ha elaborado diversos materiales didácticos para la enseñanza entre los que destacan multimedios, actualización y formación docente, salud integral del docente y aplicaciones de las TIC para la enseñanza.

Presentación

No cabe duda que, en las últimas décadas y a partir de las nuevas teorías sobre cómo se aprende, los paradigmas de la enseñanza y el aprendizaje se han modificado de manera considerable. Esto ha dado como resultado una evolución desde los modelos educativos centrados en la enseñanza a los modelos orientados hacia el aprendizaje. Así también se han transformado los perfiles de profesores y alumnos, de tal suerte que los nuevos modelos pedagógicos exigen que los docentes transformen su papel de expositores de los saberes al de facilitadores del aprendizaje, y que los estudiantes abandonen su rol de espectadores del proceso de enseñanza al de participantes propositivos y críticos que construyan su propio conocimiento.

La revista *Eutopía*, pensando en lo anterior, presenta en este número perspectivas diversas para lograr mejores aprendizajes merced a estrategias de enseñanza apropiadas, entendidas como un conjunto de actividades y técnicas para facilitar en los estudiantes la adquisición o modificación de conocimientos, destrezas, estrategias, conductas y valores, y generar en ellos un cambio conductual perdurable para que construyan nuevas creencias, habilidades y actitudes, puesto que, como se expresa en el modelo educativo del CCH, los alumnos son sujetos de la cultura y de su propia educación.

De este modo los autores, profesores del Colegio, reflexionan sobre sus estrategias de enseñanza desde el ángulo de su área específica de conocimiento en un intento por compartir su quehacer docente en la institución y las técnicas utilizadas por ellos, que se fundamentan en distintas teorías del aprendizaje, la ciencia, las nuevas tecnologías, su experiencia y/o los cánones, todo ello con el fin de que el/la estudiante haga suyos conocimientos fundamentados en la razón, adopte valores y desarrolle su capacidad de elección.

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona
Directora General del CCH

Diálogo intercultural para una realidad global

Ciudadanos sensibles a una otredad: Sabine Pflieger Biering

HILDA VILLEGAS GONZÁLEZ

Recibido: 20-06-2013, aprobado 25-06-2013

No vemos jamás las cosas tal cual son, las vemos tal cual somos
Anaïs Nin

Primero día de clases. Mateo es uno de los miles de alumnos que hoy comienzan sus estudios de bachillerato; se distingue por el color de sus ojos, diferente del que tiene el resto de los adolescentes. Camina y observa atento las miradas de quienes hablan en voz baja, le gusta la música y el deporte, y dedica gran parte de su tiempo a leer historias de ciencia ficción. Vivió muchos años en provincia y espera pronto hacer nuevas amistades. Llega al salón 23, donde, al igual que él, otros de miradas esquivas aguardan la llegada del profesor de matemáticas; son jóvenes que comparten el nerviosismo y la incertidumbre y que están a la expectativa.

Mateo y sus compañeros forman un pequeño mundo, donde las condiciones económicas, la procedencia geográfica, los valores familiares, la vinculación con las tecnologías, el acceso a la información, la educación básica, las tendencias políticas, entre muchos otros aspectos, determinan en cada uno de ellos la manera de ver la realidad, ¿cómo trabajar las diferencias en la educación?, ¿qué beneficios acarrea para un adolescente?, ¿qué metas pueden tener en común como grupo? Y al exterior, ¿servirá aprender de aquel que pertenece a otra cultura?

Diálogo intercultural

Sabine Regina Pflieger Biering es investigadora del Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras de la UNAM (CELE) y responsable de la línea de investigación Interculturalidad, del Departamento de Lingüística Aplicada de este centro. Sostiene que un joven que egresa de la Universidad, además de los conocimientos que adquiere en su especialidad, debe ser capaz de comunicarse, interaccionar y trabajar en comunidades tanto nacionales como internacionales y difundir sus conocimientos en cooperación con otros investigadores. Ser, en fin, intercultural.

El término *intercultural*, según la Real Academia, tiene que ver con la relación entre culturas; empero, como explica Pflieger Biering, existe la idea de que la interculturalidad ocurre con sólo aprender una segunda lengua, esto es, que automáticamente me vuelvo un ciudadano globalizado, capaz de desenvolverme en diferentes contextos, lo cual no es así.

Y añade: “La interculturalidad se ha convertido en un tema de moda, se usa casi para todo y cuando se amplía un término así, empieza a

perder significado, por lo que prefiero hablar de un diálogo intercultural, lo que significa que no solamente utilicemos la lengua para comunicarnos, sino que realmente tengamos la capacidad de un cambio de perspectiva y podamos así insertarnos en contextos más amplios.”

El diálogo intercultural, destaca la también maestra en Romanística, Anglística y Ciencias del Lenguaje por la Universidad Carl-von-Ossietzky, de Hamburgo, surge cuando nos hemos convertido realmente en ciudadanos sensibles a una otredad; es decir, cuánto puede hacernos pensar y sentir la otra cultura, y, para llevarlo a cabo, es necesaria la capacitación. Puntualiza que, en la educación superior es un elemento indispensable. Si se observan distintos contextos internacionales, aquellos que lo desarrollan tienen más éxito. No preparar a los alumnos hacia un diálogo intercultural los pone en desventaja, en una desigualdad educativa. Lo intercultural no significa siempre algo que se dé entre naciones; puede abarcar también diferentes aspectos, como la cultura de trabajo de una universidad a otra.

Nivel medio superior

El diálogo intercultural en el bachillerato es clave, ya que en esta fase tenemos una ventana de oportunidades muy grande, no solamente en cuanto a la transmisión de un idioma, sino en el sentido de brindar estrategias a los estudiantes y así prepararlos para que sean más abiertos, con un horizonte ampliado, y más tarde, en la licenciatura, lleguen a ser personas formadas en una capacidad y una sensibilidad hacia diferentes cosas en el mundo.

Los jóvenes del bachillerato, señala, “son personas ávidas de aprender, experimentan mucho en esa edad: diferentes tipos de música, estilos de vestir, etcétera, de suerte que cognitivamente tenemos la oportunidad de incidir allí y transmitirles muchas cosas, cuestionar procesos de for-

mación de estereotipos, y sensibilizarlos para otra manera de pensar, construir y ver el mundo”.

Para esta integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), los grandes problemas a los que hoy día nos enfrentamos en cuestiones de interculturalidad en México (el diálogo entre distintas comunidades lingüísticas y culturales) requieren ser jóvenes a los cuales debemos acceder de manera racional y cognitiva.

Valor transversal

Para Pflieger Biering, el diálogo intercultural es un valor transversal y sería un error restringirlo a la clase de lenguas extranjeras: cualquier clase debe estar destinada a fomentar una ampliación de la mente, una sensibilización; a pensar quién soy yo, quién es el otro y cómo podemos interactuar de mejor manera. En última instancia, se debería llegar a un mejor diálogo entre representantes de culturas distintas. Pueden ser dos clubes de fut-



bol, dos universidades, personas provenientes de comunidades autóctonas frente a otras urbanas o distintas tribus urbanas entre sí. Cada grupo, cada comunidad, cada red, posee una cultura propia, y el diálogo debería ser capaz de comunicar –que no significa aceptar– es decir: nadie tiene que convertirse en *darketa* para entender a una chica así, cada quien puede ser quien es, pero todos podemos adquirir estrategias para que nos comuniquemos de una mejor manera y lleguemos a metas comunes, y enfocarnos al trabajo que queramos realizar.

La tercera cultura

Mateo ha descubierto en su primer día de clases que otros jóvenes, como él, comparten el mismo gusto por el *hip-hop*, ha escuchado comentarios de que muchos de sus nuevos compañeros provienen del norte de la ciudad y que algunos de ellos practican el fútbol americano. Algunos llevan un *piercing*, otros visten totalmente de negro, hay quienes destacan por sus dispositivos móviles, y otros en cambio tienen rasgos indígenas.

En el salón de clases, señala Sabine Pflieger, Medalla Alfonso Caso al Mérito Académico 2010 por parte de la UNAM, el profesor tiene que reconocer la diversidad, no tratar de homogeneizar lo que no es homogéneo, respetar lo diverso. Y lo primero sería preguntar a los estudiantes por qué están ahí, a qué se comprometen y con qué función. Esta idea, menciona, la expone Peter Senge en su texto *La quinta disciplina*, donde argumenta que los equipos son más poderosos que los grupos.

Dice la entrevistada: “Ese mundo que me llega el primer día, no lo veo como un grupo, sino como un posible equipo poderoso, porque independientemente de que este alumno tenga un *piercing* y el otro vista de negro y otro más allá me vea con cara de aburrido, todos ellos tienen talentos muy específicos, que, si los combino en un equipo, se vuelven

una bomba, porque valemos más en un equipo estructurado que solos o en un grupo desorganizado.”

Se trata, afirma la también tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística (UNAM) de formar un equipo con una meta en común, y agrega: “No voy a ser yo (profesor/a) quien defina la tarea, vamos a decir qué nos proponemos dentro del plan de estudios, de lo que propone la institución, qué vamos a lograr esta semana, este mes, en este semestre...; esto genera un compromiso de todos para lograr el objetivo en común, y entonces la diversidad es algo que más bien enriquece y no que estorba; si trato de hacer una clase homogénea, estoy casi provocando el conflicto, en cambio ahora lo que hago es resaltar la diversidad.”

Con ello, añade, se crea una tercera cultura: “ni la tuya, ni la mía son relevantes, sino que creamos una intermedia con una meta, un objetivo, una idea de lo que todos vamos a hacer de común acuerdo. Las culturas individuales se desvanecen y, en vez de que decaigan, adquieren un papel específico para alcanzar la meta, y en este papel tenemos que ver qué talento tiene cada quien para reforzar el equipo, una tercera cultura en un equipo estructurado. Si todos logramos trabajar como un equipo, fomentando un diálogo intercultural entre todos nuestros grupos, podemos llegar a la meta perfectamente bien. Donde hay grupos, siempre hay necesidad de dialogar, y esto implicará también comunicarnos nuestros valores culturales y no rechazar de antemano al otro, estereotiparlo y relegarlo.”

Revalorar al profesor

Para lograr esto, es absolutamente crucial la formación de los profesores, ya que sólo puede transmitirse aquello en lo que uno se ha formado. La especialista destaca que el académico en la clase intercultural, sea la clase de lenguas, de matemáticas, de español u otra, debe tener una formación

adicional, porque necesita transmitir estrategias de un saber ser y no solamente de un saber, “no se trata de decir apréndete estas fórmulas o reglas gramaticales, sino de sensibilizar al alumno a un otro, fomentar su percepción, que abra los ojos, que vea lo que está pasando, pero no sólo para criticar, sino para saber quién es él/ella y enterarse de sus valores, creencias o ideas”.

De acuerdo con la investigadora, cuando se trabaja en un diálogo intercultural, no sólo se ve al otro, “tengo que mirarme a mí mismo(a), y estimular esto requiere una formación por parte de los profesores. Yo puedo pertenecer a muchas comunidades, nadie es un individuo monolítico: puedo ser profesora aquí en la UNAM, puedo jugar fútbol y luego puedo tener un grupo de música y ser parte de un club de lectura; en todo momento, éstas son comunidades en las que me comparto, en las que aprendo, en las que dialogo y me sensibilizo a otra visión del mundo”.

Según Pflieger, para trabajar en el salón de clases existen muchos ejercicios visuales, como de narrativa, en los que el profesor fomenta la percepción y sensibiliza, lo que permite aceptar que el mundo puede pensarse de otra manera. Y da el siguiente ejemplo: al leer un texto, ¿qué pasaría si lo hubiera escrito una mujer, o que el autor perteneciera a una comunidad autóctona o si lo hubiera escrito un inglés o un alemán?

Advierte que, desafortunadamente, como profesores “estamos enfocados a transmitir un saber, evaluarlo y todo lo demás. Un valor transversal

como la interculturalidad no es así, nos tiene que permear en cualquier momento, no es parte de un currículo donde lo puedo evaluar, más bien sería realizar acciones, abrir espacios de reflexión para decir quién soy, quién es el otro, ¿es válido esto o lo otro?”

De acuerdo con la investigadora, la formación del(a) profesor(a) no debe ser para transmitir un saber, sino para convertirlo en un mediador entre diferentes culturas y todo lo que se requiere para ello. “Es un tema complejo, agrega, pero ya existen programas, y muy buenos, para la formación de mediadores culturales.” En esta dinámica el profesor pierde su función jerárquica frente al alumno, advierte la especialista, para insertarse en el grupo y dar iniciativas, impulsos, ya que ahora será un mediador.

Esto sería lo primero a lograr en su formación. Utilizamos todavía categorías muy rígidas, muy añejadas –señala– y ahí es donde hay que empezar a trabajar, pues un diálogo intercultural sin una meta consensuada no sirve en absoluto. Hay que sentarse y decidir sobre qué se va a hablar y, a partir de ahí, tratar de entender al otro en su cultura, sus necesidades, sus creencias y sus valores. Sin duda, es un proceso muy difícil.

Un segundo aspecto es que la institución tendría que entender que el no prepararnos para un mundo cada vez más vinculado y conectado con diferentes comunidades, redes, a nivel global o local, etcétera, hará que los(as) alumnos(as) queden en una situación de desventaja, lo que



sería muy grave, pues no es suficiente adquirir solamente ciertos conocimientos; eso limita a la comunidad estudiantil.

La también coordinadora del texto *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro* precisa que no se trata de igualdad sino de equidad. Y agrega: “Darle su lugar a cada quien en su diversidad, en su manera de ser, eso es el diálogo intercultural. Yo no quiero cambiar a nadie ni convencer a nadie de que sea como yo, qué horror, celebro la diversidad, celebro la equidad de que cada quien pueda ser lo que es, pero exijo comunicación, reciprocidad, respeto para que dialogemos, no hacernos iguales.”

Todo lo anterior nos lleva, agrega, a *revalorar* la figura del profesor o, mejor dicho, a darle valor para empezar, porque revalorar implica que ya se lo valora aunque sea un poco, y esto no ocurre en la forma debida, cuando en realidad el profesor es la clave en la enseñanza. La doctora Pflieger añade: “Se habla de la relevancia de la educación, de la enseñanza para mejorar el país y las condiciones, la productividad, etcétera; éste no es un discurso privativo de México sino internacional. Para ello la figura clave es el profesor, a quien hay que empoderar y darle herramientas y oportunidades de capacitarse continuamente. “Ése es el verdadero reto, no sólo desde el punto de vista del dinero, sino del de repensar la enseñanza. Tenemos muchos profesores muy capacitados, a los que no estamos sacándoles lo mejor; son parte del equipo, pero no los vemos así.”

Los alumnos, el futuro

En cuanto a los alumnos, la doctora en lingüística por la UNAM se pregunta por su situación: ¿ven la compenetración de los temas?, ¿tienen una idea panorámica de para qué sirve el conocimiento, qué se puede hacer con él o cuán importantes son ellos en ese proceso? En otras palabras, ¿valora-

mos al alumno? Siempre se dice que son el futuro, por lo tanto hay que darles el lugar que se merecen en el presente.

Esta especialista propone que –ante las dificultades existentes para que la institución aplique cambios como éstos– sean los mismos profesores quienes den el primer paso. Por ejemplo, sería excelente trabajar algunas sesiones junto con otros colegas en un determinado tema y empezar a sensibilizar y pensar de otra manera.

“Este enfoque, explica, es una tarea enorme que no puede realizar un solo docente. Debe hacerse en lo que se conoce como *team teaching*, la enseñanza en equipo, es decir, se reúnen dos profesores. Hay dos razones para ello: una es porque pueden compartir conocimientos, y la otra porque cada uno pierde centralidad jerárquica en el salón de clases, que es pesadísima. Con dos académicos el alumno tiene la oportunidad de escuchar ambos argumentos y puede formarse un criterio propio. Por ejemplo, aparentemente las matemáticas y la filosofía no tienen mucho que ver, pero en realidad cada una es una perspectiva diferente de un mismo problema: el/ la profesor(a) de matemáticas lo verá de una manera y el/la de filosofía de otra; gracias a ello se relativiza el problema y esto es interesante, estimulante.”

Los alumnos del grupo 23 salen de su primera clase; muchos de ellos comentan la manera de hablar del profesor, el ambiente que busca generar, las participaciones y la manera en que abordarán los temas en clase; pero sobre todo, y en especial para Mateo, fue muy importante la actitud de su nuevo profesor.

Del enfoque antes mencionado, la doctora Pflieger señala finalmente: “Sin duda, éstos serían los primeros pasos; sin embargo, no hay que dejar de solicitar y de pedir a las instituciones y de justificar ante ellas y sus autoridades que se necesitan cambios, que hay nuevos contenidos, nuevas propuestas y nuevas formas de enseñar y aprender.”

El inicio de una vocación

Entrevista con Enrique Martínez Meyer

PORFIRIO CARRILLO

Recibido: 31-067-13, aprobado 01-08-13



Durante sus estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades, un suceso marcó de manera positiva la vida del alto e inquieto Enrique. Escuchar a Rodolfo Neri Vela, primer astronauta mexicano, quien voló en

el Transbordador Espacial Atlantis al espacio exterior el 26 de noviembre de 1985. Salió del Centro Espacial Kennedy de Estados Unidos, para realizar varios experimentos diseñados por científicos mexicanos.

“Me encantó ver a una persona que se dedicaba a la ciencia con tanto éxito; disfruté escuchar su plática, sus experiencias y conocimientos de la misión espacial. En aquel sitio abarrotado de compañeros, me agradó especialmente que nos hablara con tanto gusto de sus vivencias personales y de trabajo; por lo que el encuentro resultó inspirador”, recordó entusiasmado Enrique Martínez Meyer, quien hoy es investigador del Instituto de Biología de la UNAM, especialista en temas relacionados con Biogeografía, Cambio Climático y Ecología de Mamíferos.

El egresado del Colegio evocó con nostalgia: “En la época en la que estudiaba en el Plantel Azcapotzalco me gustaba además el básquetbol; si se daba la oportunidad de *volarme* clases para jugar, pues lo hacía, ya que contaba con un promedio aceptable. Creo que era algo descarriado, en el buen sentido de la palabra, porque me divertía mucho a esa edad. Por supuesto que no tenía claro qué estudiaría o si me gustaba la ciencia; lo que sí tenía presente era que me agradaba mucho estar en el campo y en contacto con la naturaleza. Así que, cuando llegó el momento de elegir carrera, estaba entre Astronomía, Geografía o Biología, y me incliné por la última.”

Y agregó: “Con el paso del tiempo he de reconocer que la principal influencia para que me dedicara a la ciencia fue la presencia positiva de mi abuelo Edmundo Meyer, un hombre culto, marino militar, que en mi niñez y adolescencia despertó mi curiosidad por observar las constelaciones y comprender la importancia de la naturaleza.”

Con entusiasmo

Para animar a los chicos por el estudio científico, hay que exponerlos a temas relacionados con la innovación científico-tecnológica por medio de actividades fuera del aula, así como promover la práctica de laboratorio, señaló el científico, tras interrogarlo sobre la manera de interesar a los estudiantes de bachillerato por las ciencias.

“Recuerdo a mi profesora de biología como una persona muy entusiasta que nos ponía a realizar experimentos sencillos e ilustrativos de lo aprendido en la materia; eso despertaba nuestra curiosidad por investigar, empleando métodos acordes al nivel en el que nos encontrábamos. La práctica favorece mucho el aprendizaje, en particular el de las ciencias, y a los científicos nos entusiasma experimentar y hacer trabajo de campo porque nos motiva a plantear y desarrollar ideas”, señaló en su espacio de trabajo, en el cual destacan en la pared principal dos cuadros de felinos capturados por la lente del cineasta y fotógrafo Gregory Colbert.

Por esa razón, el universitario comentó que su verdadera pasión está en el conocimiento de los felinos, aunque también se interesa profesionalmente por otras especies animales que se encuentran en peligro de extinción, sea por los cambios en la naturaleza o el abuso del ser humano, que día con día transforma el entorno que lo rodea.

Otro de los recursos que contribuyen al fomento de las ciencias es el manejo de la tecnología, donde hay muchos avances y recursos, como la

Internet, que ofrece infinidad de materiales, como videos, documentales, tutoriales o presentaciones en *PowerPoint*. Al respecto, consideró: “Noto que casi en cualquier parte del mundo existe una ola hacia el fomento de la didáctica de las ciencias; en ese sentido se genera todo el tiempo material didáctico, incluso destinado a un público no especialista en ciencia, pero que tiene la necesidad de conocer los temas más relevantes. Por otra parte en la UNAM y el país hay muchos recursos establecidos para acercar a los muchachos a las ciencias; por ejemplo, la Universidad impulsa diversas activida-

Para animar a los chicos
por el estudio científico,
hay que exponerlos a temas
relacionados con la innovación
científico-tecnológica por medio
de actividades fuera del aula

des por medio de programas como Jóvenes Hacia la Investigación, donde mediante actividades teórico-prácticas los interesados conocen cómo iniciarse en el quehacer científico. También los académicos del CCH pueden organizarse de manera colegiada para solicitar convenios de colaboración con centros, institutos y facultades; gestionar que una vez al mes se impartan pláticas y conferencias en los planteles o se realicen prácticas de laboratorio con sus alumnos, ya que para los maestros es importante la retroalimentación para realizar su labor docente.”

Estudiar ciencias

¿Por qué motivar a los jóvenes a estudiar ciencias?, fue la siguiente pregunta que Martínez Meyer respondió en su cubículo cercano al Jardín Botánico

de la UNAM: “La principal palanca para el desarrollo económico, cultural y social en el mundo es el conocimiento, y éste comienza por la educación; en la medida que nos esforcemos por contar con mejores sistemas educativos, tendremos más estudiantes interesados en convertirse en científicos, tal como sucede en sociedades adelantadas, que cuentan con sistemas científico-tecnológicos robustos para mejorar las condiciones de la población”, manifestó convencido.

Otro de los aspectos importantes que debemos hacer que consideren los interesados en cursar una carrera científica, es el dominio de lenguas extranjeras. “Los idiomas no son un lujo, son una necesidad para las ciencias, y los investigadores debemos saber leer, escribir y darnos a entender de manera fluida con otros colegas internacionales para no estar fuera de la jugada”, observó el investigador, quien actualmente trabaja en el estudio del teporingo, conejo de los volcanes, especie que sólo habita en el eje volcánico del Popocatepetl e Iztaccíhuatl, así como en algunas zonas de la sierra del Ajusco, en el Distrito Federal, debido a que se vio obligado a emigrar a lo más alto del extinto volcán por el crecimiento de la mancha urbana y los cambios de clima en las últimas décadas.

Al conocer que el Colegio de Ciencias y Humanidades atraviesa por un proceso de actualización del plan de estudios, el también profesor de posgrado aconsejó: “considero importante que, a la par de los contenidos de las materias, también se trabaje en un programa de actualización de profesores, ya que el conocimiento se desarrolla aceleradamente

y los docentes deben mantener un ritmo constante del mismo”.

Características de los científicos

“Quienes nos dedicamos a la investigación no somos más inteligentes que las demás personas”, refiere el científico, biólogo de origen, a quien la costa del estado de Jalisco le proporcionó un universo de posibilidades para realizar su primer trabajo profesional, pues pudo estudiar el comportamiento de ciertos felinos silvestres que habitan aquel lugar. “Pero sí hay características que compartimos con los profesores del bachillerato y muchos profesionales de la educación a quienes les gusta hacer las cosas con calidad: la pasión, como vocación de servicio, por transmitir conocimientos; la disciplina, entendida como compromiso con el oficio académico, en favor del desarrollo integral de los alumnos, padres y autoridades, y la perseverancia, entendida como misión de superación.”

“Todos tenemos limitaciones, por lo que debemos trabajar sobre ellas para ser mejores y crecer, y necesitamos tener una mente abierta, que en la ciencia es lo que revoluciona el conocimiento científico, porque todos los grandes descubrimientos y las ideas científicas importantes han sido en su momento propuestas radicales. Por ello, en términos generales, hay que hacer un esfuerzo por escuchar con seriedad a los que piensan diferente de nosotros, y entender por qué dicen lo que dicen así como la lógica de sus posturas”, concluyó el investigador, quien un día disfrutó por ser un alumno del Colegio.

Resumen

Este artículo presenta una síntesis de la experiencia en la aplicación de una estrategia de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, la cual se realizó durante el año escolar 2012-2013 en un grupo académico del bachillerato en el CCH Azcapotzalco. Las actividades pertenecen a la tercera unidad del curso de Historia de México II.

Palabras clave

Modernización; Unidad nacional; Sustitución de importaciones; Desarrollo estabilizador; Presidencialismo; Corporativismo; Partido oficial; Estado benefactor; Guerra fría; Movimiento populares; Represión; Devaluación; Crisis.

Abstract

This article presents a synthesis of the experience in applying a teaching-learning strategy and its results, which was conducted during the 2012-2013 school year in an academic group of high school at the CCH Azcapotzalco. The activities belong to the third unit of the course Mexican History II.

Key words

Modernization; National Unity; Imports Substitution; Stabilizing Development; Presidential Government; Corporatism; Official Party; Benefactor State; Cold War; Popular Movements; Repression; Devaluation; Crisis.

Valoración de la construcción de aprendizajes

Sobre los temas de cultura y vida cotidiana en Historia de México II

HUMBERTO DOMÍNGUEZ CHÁVEZ

Recibido: 22-04-2013, aprobado 17-05-2013

Introducción

Durante 2011 y 2012 se elaboraron *Programas de Cómputo para la Enseñanza* en nuestra área complementaria como profesores de tiempo completo, para su utilización en las Unidades II y III de los cursos de Historia de México II [*Reconstrucción Nacional e Institucionalización de la Revolución Mexicana 1920-1940*¹ y *Modernización Económica y Consolidación del Sistema Político 1940-1970*²], con el fin de coadyuvar en las tareas docentes de enseñanza y facilitar que los estudiantes comprendan los cambios que generó la Revolución y la forma de modernización adoptada en el país durante el periodo 1920-1970 y sus diversas expresiones culturales. Tales trabajos tuvieron como marco las prioridades definidas por el Colegio para promover la producción de estrategias, recursos didácticos e instrumentos de evaluación, enriquecer e innovar el proceso de enseñanza y favorecer el logro de los aprendizajes, incorporando tecnologías de la información y la comunicación (TIC).³

De conformidad con la planeación establecida en nuestro programa operativo, y con el tiempo didáctico considerado para el estudio de la Tercera Unidad del curso, *Modernización Económica y Consolidación del Sistema Político 1940-1970*,⁴ se consideraron ocho sesiones de clase (de dos horas cada una) para desarrollar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, de las cuales presenta-



mos una síntesis que nos permita ubicar la estrategia de cierre que se comenta en este trabajo.

Las primeras cuatro sesiones de clase se dedicaron a discutir y analizar la información contenida en textos específicos,⁵ los cuales se estudian antes del desarrollo de la clase, y sobre ellos el docente realiza una exposición breve (actividades de apertura). A continuación los estudiantes trabajaron en equipos para llegar a conclusiones, que se presentaron ante el grupo con el propósito de generar su discusión y poder elaborar una síntesis colectiva (actividades de desarrollo). Se dedicó una sesión a la proyección de clips de video y su discusión por el grupo (actividades de desarrollo);⁶ después de esta sesión, se dedicó otra clase a la integración de un mapa conceptual, realizado por todo el grupo en las paredes del aula, sobre lo aprendido en la unidad (actividades de cierre). Las últimas dos sesiones se destinaron a la presentación y discusión de sus investigaciones, realizadas en presentaciones digitales (*PowerPoint*) individuales, que también constituyen una actividad de

cierre y que conforman la estrategia de aprendizaje que comentamos. Cabe hacer mención que, en la última sesión, se dedica un lapso de media hora para la resolución individual de un examen de conocimientos declarativos, integrado con 25 ítems de opción múltiple.

En cuanto a la estrategia de aprendizaje de conclusión de las actividades de la unidad, en la cual los estudiantes debían realizar como tarea individual fuera del aula un trabajo de investigación, se estableció un protocolo para su elaboración y presentación, además de ponerse a su disposición las rúbricas de evaluación⁷ y una serie de materiales didácticos.⁸ Aquí presentamos una síntesis de la experiencia, realizada con el grupo académico 423, del cuarto semestre del bachillerato del CCH, durante el año escolar 2012 (enero-mayo), en el curso de Historia de México II.

Objetivo

Que los estudiantes fortalezcan su comprensión de los cambios que generó la forma de moderni-

zación adoptada en el país durante el proceso de modernización económica y consolidación del sistema político en el periodo 1940-1970, estudiado en las actividades realizadas en el aula. Lo anterior se realizará mediante la integración, fuera del aula, de investigaciones en formato de presentaciones digitales (*PowerPoint*), sobre un tema de libre elección referente a la cultura y vida cotidiana del periodo, profundizando en el estudio de sus diversos aspectos y utilizando para ello los materiales didácticos puestos a su disposición y otros que consideren adecuados.

Aprendizajes esperados

Consideramos que los estudiantes procesan los contenidos –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– y se apropian de ellos, gracias a lo cual se transforman, pues generan nuevos esquemas de pensamiento y acción a partir de la información, como apuntan Núñez y Tiburcio (2002: 11); pero esto ocurre sobre todo cuando aprenden de sus aplicaciones. Esta transformación personal puede considerarse un producto del aprendizaje, y es reconocible sólo por el mismo estudiante, ya que es subjetiva. Por ello, en esta propuesta explicitamos el producto del aprendizaje como una evidencia material, la expresión de ese proceso interno que resulta del proceso educativo; tal evidencia del aprendizaje permite valorar lo aprendido en la expresión particular del educando, lo que a su vez nos permite observar que fue capaz de producir algo, que concretó e integró conocimientos, habilidades y actitudes, y que tiene una capacidad manifiesta para *saber hacer*.

Conceptuales:

a) Situar hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente;⁹ b) reestructurar

los significados habituales de los conceptos históricos y comprender otros, distinguir la diferencia existente entre el tiempo cronológico y el tiempo histórico, considerar las causas y los motivos de los fenómenos sociales, localizar unidades territoriales o elementos geográficos que aparecen en el relato histórico;¹⁰ c) analizar el proceso de modernización de la sociedad mexicana de la posguerra bajo la influencia del capitalismo norteamericano; d) explicar el funcionamiento del sistema político corporativo y presidencialista en el contexto de la segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, y e) comparar las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.¹¹

Procedimentales:

Establecer relaciones entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.¹²

Actitudinales y de valoración:

a) Valorar distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto;¹³ b) valorar el impacto del Estado Benefactor mexicano en el desarrollo del país, y c) valorar el desarrollo de los movimientos políticos y sociales que acompañaron la industrialización del país y su impacto en la sociedad así como la crisis del sistema corporativo presidencialista.

Procedimiento específico de la estrategia

Asignatura: Historia de México II. Población: aproximadamente 50 alumnos

Unidad en que se inserta la estrategia didáctica: Tercera Unidad: Modernización económica y consolidación del sistema político 1940-1970

Tipo: Cierre de Unidad.

Duración: Dos sesiones en el aula (de dos horas cada una); y cuatro horas, aproximadamente, de trabajo fuera de clase por los estudiantes.

En esta propuesta explicitamos el producto del aprendizaje como una evidencia material

Organización:

- 1) Los estudiantes ponen en práctica lo aprendido sobre la elaboración de presentaciones digitales al integrar un trabajo de investigación haciendo uso de las TIC –procesador de textos, presentaciones digitales, e incluso hoja de cálculo, correo electrónico– y al resguardar la información mediante su transferencia a unidades flash de memoria USB y/o mediante grabado en disco compacto.¹⁴
- 2) Se solicita la realización del trabajo a los estudiantes al inicio del estudio de la unidad, el cual deberán integrar y presentar en clase de acuerdo con los requerimientos señalados.
- 3) Las presentaciones se elaboran de manera individual mediante la selección de un tema referente a la cultura y la vida cotidiana del periodo: a) lo femenino en la cultura popular urbana; b) arquitectura y urbanismo; c) la producción literaria; d) las artes plásticas; e) la música popular; f) el cómic o historieta; g) el cine mexicano; h) la radio; i) la televisión.¹⁵
- 4) La presentación digital se elabora en *PowerPoint* (versión *Office Microsoft* u *Open Office*), y el tema versa sobre cultura y vida cotidiana del periodo.
- 5) Requisitos formales: una portada que contenga los datos de la institución, el grupo y el nombre del alumno, el título del trabajo y un breve resumen del contenido del mismo en cinco líneas. Su extensión será de un mínimo de seis láminas, incluyendo la portada; se utilizará en los textos letra tipo Arial de 24 puntos (o su equivalente) y, al menos, una ilustración por lámina.
- 6) Requisitos de contenido: una breve introducción al tema; su desarrollo y argumentaciones; conclusiones obtenidas y/o una opinión sintética (juicio argumentado), y las referencias utilizadas (bibliográficas, hemerográficas y en línea).
- 7) Su evaluación se realizará conforme a las rúbricas que se presentan.
- 8) Una primera versión del trabajo deberá enviarse por correo electrónico al profesor en la fecha en que se concluya el estudio de la tercera y última lectura de la unidad, de tal forma que sus autores puedan recibir retroalimentación y hacer los ajustes necesarios durante la última semana dedicada a esta parte del curso.
- 9) Las presentaciones se expondrán en clase para su discusión durante dos sesiones mediante un proceso aleatorio de selección de 10 trabajos por sesión.¹⁶

Materiales:

- 1) PC de la Sala Telmex del plantel, equipo personal de cada estudiante o Café Internet; memoria *flash* USB para respaldo y acceso a Internet y para utilizar el correo electrónico.
- 2). Conocimiento del uso del correo electrónico y acceso a una cuenta para recibir retroalimentación.
- 3). Conocimiento de procedimientos de

resguardo de información mediante su grabado magnético en disco duro, memoria *flash* USB, o disco compacto para manipular la presentación digital.

- 4). PC y proyector digital (cañón) disponible en el aula para uso del profesor en las sesiones de exposición.

Resultados

El tipo de estrategias de aprendizaje comentadas buscan fomentar la autonomía del estudiante, pues se trabaja en entornos de aprendizaje que propician el razonamiento divergente y las perspectivas múltiples, no la *perspectiva correcta*, por lo que no se establece de antemano lo que harán y cómo lo harán. En este tipo de estrategias se considera que los estudiantes son quienes seleccionan sus métodos y actividades utilizando el potencial de las tecnologías más avanzadas. Su evaluación abarcará el *saber*, el *saber hacer* y el *ser*, centrándose en el desempeño y las competencias adquiridas,

la valoración de tareas generativas y el seguimiento de procesos y mecanismos de autorregulación, en los que será importante explorar no sólo qué información declarativa se ha adquirido, sino qué habilidades específicas y disposiciones o actitudes se manifiestan en la forma de competencias socio-funcionales complejas.¹⁷

Comparto lo señalado por Díaz Barriga (2005), quien apunta que las propuestas didácticas deben integrarse en diseños flexibles centrados en el estudiante, no en la transmisión de la información y menos en la repetición de esquemas indicados por los docentes, y que en el diseño didáctico es fundamental tomar en cuenta la interacción constructiva de los usuarios del sistema, los agentes educativos y los contenidos o saberes culturales sobre los que se opera. Por ello la tendencia se ha orientado, como lo hemos venido haciendo, hacia el trabajo en modalidades híbridas, en las que se intercalen eventos de enseñanza grupal presencial, tutoría individualizada y trabajo cooperativo para el debate y la construcción conjunta del



conocimiento, con la generación por parte de los estudiantes de producciones innovadoras con la utilización de interacciones virtuales y a distancia.

Al respecto, Coll (2005:8) comenta que debemos buscar las claves para comprender el

En este tipo de estrategias se considera que los estudiantes son quienes seleccionan sus métodos y actividades utilizando el potencial de las tecnologías más avanzadas

impacto de las TIC en los resultados del aprendizaje en la educación escolar por las posibilidades que ofrecen de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información, que es lo que se busca con este tipo de estrategias de aprendizaje. Como señala Cabero (2006), este tipo de propuestas combinan diferentes materiales (textuales, auditivos y audiovisuales) para el desarrollo del proceso activo de construcción del conocimiento mediante procesos interactivos entre los participantes en el proceso (profesor y estudiantes) y los contenidos; en éstos los estudiantes construyen sus aprendizajes a su propio ritmo, lo cual difiere de las formas de enseñanza aprendizaje tradicionales en que los estudiantes reciben pasivamente el conocimiento. Esto les permite generar actitudes creativas, innovadoras y críticas, ya que no tienden a apoyarse únicamente en materiales impresos y en el profesor como fuente de presentación y estructuración de la información, ni centran su desarrollo únicamente en un tiempo fijo y en un lugar específico, así como tampoco parten de una sola base de conocimientos a los que deben ajustarse.

Los aprendizajes logrados por los estudiantes pueden apreciarse en la muestra de su producción

Bibliografía

- CABERO Julio (2006), "Bases pedagógicas del e-learning", en; RU&SC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, abril, Vol. 3, No. 1, Catalunya, España, Universitat Oberta de Catalunya, <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- CCH (2003), *Programa del Taller de Cómputo*, México, UNAM, http://www.cch.unam.mx/principal/sites/default/files/mapa_ptcoficial.pdf
- COLL C. (2005), "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista", en: *Sinéctica*, No. 25, Separata, 1-24, <http://www.virtualeduca.org/efd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>
- CONAEDU y ANUIES (2008), *Competencias Disciplinarias Básicas del SNB*, México, SEP-ANUIES, Documento de trabajo.
- CORBI RAQUEL Gilar (2003), *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*, Madrid, Publicaciones Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición digital a partir del texto original de la tesis doctoral. Capítulo 1. Obtenido en febrero de 2010 desde: http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/jlv/01372708611359514756802/011762_3.pdf
- DÍAZ BARRIGA Frida (2005), "Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado", en: *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 41, julio-diciembre, México, ILCE, <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2333>
- DOMÍNGUEZ CHÁVEZ Humberto y Rafael A. Carrillo Aguilar (2011a), "Programa Operativo de la Asignatura", en: *Programa de Cómputo para la Enseñanza de Historia de México II*, México, UNAM CCH, <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMII/ProgHM2-2012.pdf>
- (2011b), "Material Didáctico", en: *Programa de Cómputo para la Enseñanza de Historia de México II*, Op. cit., <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/>

de 2012, en el desarrollo de la estrategia aquí comentada, la cual se almacenó en *SlideShare*.¹⁸ Ahí puede apreciarse que se lograron los aprendizajes esperados. Con este tipo de estrategias de aprendizaje buscamos cambiar, como señala Reigeluth (2000), una enseñanza basada aún en el paradigma de la estandarización por otra que busque formar personas que tomen iniciativas y desarrollen la diversidad que se requiere en la sociedad de la información.

Notas

1. Se encuentra actualmente en proceso de incorporación al Portal Académico del CCH, después de recibir una evaluación de pares positiva.
2. Elaborado en 2011, se encuentra publicado en el Portal Académico del Colegio: (<http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HM2-3CultPortal/InicioHM2-3-Cotidiano.htm>)
3. En agosto de este año se entregará el tercero de la serie, referido a la Primera Unidad del curso de Historia de México II.)
4. Domínguez y Carrillo (2011a)
5. Elaborados especialmente para el curso. [Domínguez y Carrillo (2011b)].
6. Domínguez y Carrillo (2011b) y (2011c).
7. Pérez (2002) y Domínguez y Carrillo (2011c) [<http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HM2-3CultPortal/TrabajoInvestigacion2.htm>]
8. <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HM2-3CultPortal/InicioHM2-3-Cotidiano.htm>
9. CONAEDU y ANUIES (2008: 10).
10. Prats y Santacana (2001).
11. CONAEDU y ANUIES (2008).
12. *Op. cit.*
13. CONAEDU y ANUIES (2008).
14. CCH (2003).
15. Domínguez y Carrillo (2011c).
16. Para poder revisar en el aula el trabajo de cada estudiante se requeriría utilizar cinco sesiones de clase, lo que es imposible al trabajar con cincuenta alumnos por grupo; la alternativa que se tiene es la antes señalada.
17. Hannafin, M., S. Land, y K. Oliver (2000).
18. <http://www.slideshare.net/kikapu8>, que al 15 de mayo de 2013 contaban con cerca de 23 mil visitas..

[sitpro/hist/mex/mex2/HM2-3CultPortal/InicioHM2-3-Cotidiano.htm](http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HM2-3CultPortal/InicioHM2-3-Cotidiano.htm)

——— (2011c), *Programa de Computo para la Enseñanza de la Tercera Unidad del Programa de Historia de México II: Cultura y Vida Cotidiana 1940-1970*, México, CCH UNAM, <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HM2-3CultPortal/InicioHM2-3-Cotidiano.htm>

HANNAFIN, M., S. Land, y K. Oliver (2000), “Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos”, en: Reigeluth Ch. (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, Parte I, pp. 125-152.

NÚÑEZ CHAN María Elena y Adriana Tiburcio Silver (2002), *Guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo*, México, Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual, http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1078/4/Guia_para_la_elaboracion_de_materiales_educativos_orientados_al_aprendizaje_autogestivo.pdf

PÉREZ ALCALÁ Socorro (2002), “Cuadro sobre productos, actividades y habilidades”, en: Núñez Chan, M. E. y A. Tiburcio Silver, *Guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo. Documento de trabajo*, Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara, pp. 13-16.

PRATS JOAQUÍN y J. Santacana (2001), “Principios para la enseñanza de la Historia”, en: Prats Joaquín, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, España, Junta de Extremadura, http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf

REIGELUTH Ch. (2000), “¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando?”, en: *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, Parte I, pp. 15-40.

Resumen

La epistemología de la Historia carece en la actualidad de un planteamiento metodológico científico, donde es más importante comprender antes que fijar en la memoria; descubrir antes que aceptar como verdad. El alumno, según este enfoque, al interpretar, analizar y comprender un texto histórico, podrá ver su aplicación en su vida cotidiana, para lo cual será crucial el contacto directo con las fuentes históricas.

Palabras clave

Metodología científica de la Historia, descubrimiento, interpretación, análisis, comprensión, Historia y vida cotidiana, fuentes históricas.

Abstract

The epistemology of History lacks nowadays a scientific and methodological approach, where understanding is more relevant than memorizing, and discovering more important than accepting absolute truths. Thus, the student by analyzing, interpreting, and understanding a historical text, will perceive its relationship with his everyday life. Direct contact with historical sources will be crucial in this process.

Key words

Historical scientific methodology, discovery, interpretation, analysis, understanding, History and everyday life, historical sources.

Desarrollo del pensamiento histórico en el bachillerato

El análisis de textos como estrategia didáctica

MARIEL A. ROBLES VALADEZ

Recibido: 29-04-2013, aprobado: 31-05-2013

Las necesidades y las demandas de la investigación y la enseñanza histórica están claramente establecidas por la realidad. Lo que no está claro es si, en las instituciones y en los individuos que forman la abstracción que llamamos investigación, docencia y difusión de la historia, existe la voluntad para asumirlas y la capacidad para hacerlas efectivas.

Enrique Florescano¹

Introducción

La educación es sin duda uno de los conceptos más difíciles de definir, y existe una diversidad de enfoques y argumentos sobre lo que engloba y significa el proceso de educar. Sin embargo, Francisco Larroyo explica que la educación es el desarrollo por medio del cual el individuo adquiere la cultura de la sociedad en la que está inmerso y se apropia de ella, así como también del conocimiento científico, de las formas de lenguaje, las costumbres morales, las experiencias estéticas, las destrezas técnicas y las normas de vida, adaptándose al estilo de vida donde se desenvuelve. Pero éste es un proceso que, una vez iniciado, no termina jamás, pues la educación y las repercusiones de ésta en las personas se traducen en más educación, pues es un proceso infinito cada vez con mayor amplitud que entraña también lo emotivo –querer hacerlo–, sin el cual no hay movimiento formativo real.²

En la actualidad es innegable que en muchos espacios y niveles del sistema educativo de nuestro país, la materia de Historia se imparte como si fuera un conocimiento memorístico de una serie

de datos, fechas, acontecimientos y personajes sin una relación con el presente. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se queda en la superficie, en una simple acumulación de datos acartonados, inconexos y sin ningún sentido para los estudiantes; lo cual representa uno de los problemas principales para la enseñanza de la Historia en todos los niveles educativos.

Los profesores que imparten la materia de Historia—innumerables veces por tradición, otras por ignorancia y otras más por falta de creatividad—se han dedicado a enseñar la disciplina por medio del discurso expositivo, mientras los estudiantes, en el mejor de los casos, solamente escuchan largas disertaciones de forma pasiva, de tal manera que su actividad se limita al ejercicio parcial del hemisferio izquierdo del cerebro, en tanto que el otro hemisferio, el cuerpo y demás habilidades cognitivas se hallan inactivos. Al hacer esto, tales docentes olvidan que el conocimiento humano no se da sino en el encuentro con el otro, nunca aparece aislado, ya que surge del diálogo y del intercambio entre personas.³ Por consiguiente, el estudio de la Historia no puede desvincularse de las demás ciencias sociales, pues en la medida en que se logre relacionarlas e integrarlas, se conseguirán mejores resultados y se llegarán a los objetivos inicialmente planteados al estudiante.

Dicho lo anterior, el estudio de la Historia debe llevar a los jóvenes hacia la conciencia de nuestras acciones en el tiempo y hacia la sabiduría humana, es decir, a problematizar la historia, que significa hacer a un lado la simple idea de narración de sucesos, y, por el contrario, plantearse problemas, formular hipótesis de trabajo y buscar nuevas fuentes, o por lo menos hacer nuevas preguntas a las viejas fuentes; hacer de la historia, como diría Marc Bloch, una “empresa razonada de análisis” en la que los estudiantes deben estar conscientes de que no existen verdades absolutas,

que no hay personajes “buenos” o “malos”, sino que se debe conocer la Historia más bien desde la personal o individual hasta lo colectivo. Con ello se ofrece al alumno una forma de pensar que le permitirá comprender un poco más el mundo que lo rodea. En términos generales, debe enseñarse nuestra disciplina desde un plano muy alejado de la historia oficial, para no caer en moralismos ni maniqueísmos. Se trata de impartir una enseñanza que no caiga en panegíricos o en invectivas; dejar claro que los hechos históricos no son acontecimientos aislados y ajenos al entorno histórico-cultural del estudiante, sino que más bien son construcciones permanentes que se van dando y que van cambiando, pero que tales hechos están correlacionados con el presente y deben de analizarse e interpretarse.



El análisis de textos históricos

Es claro que la Historia es una ciencia, pero lamentablemente en las aulas no se ha dotado a la epistemología de la Historia de un planteamiento metodológico estrictamente científico y serio. Tradicionalmente, y como ya se mencionó, la enseñanza de la historia ha usado y abusado de los recursos no críticos, rutinarios y espontáneos; por lo tanto, es preciso darle un tratamiento más formal y acorde con las exigencias requeridas tanto por los alumnos como por la disciplina historiográfica.

Podemos decir que el fin de todo profesor es crear un método de enseñanza análogo a las necesidades académicas, intelectuales y materiales de los alumnos; especialmente si pensamos que es más importante *comprender* antes que fijar en la memoria; *descubrir* antes que aceptar como verdad. Por ello, mi propuesta es presentar los elementos del aprendizaje para que el alumno aprenda Historia, pues es claro que dar una cátedra sobre la disciplina en cualquier nivel escolar es difícil, y se complica aún más si de adolescentes se trata. Dice Carmina Saldaña:

El concepto de adolescencia podría ser operacionalizado como una construcción histórica, cuyos límites inferior y superior pueden concretarse en términos de edad biológica y edad social, y cuyo referente último es el cambio de roles o logros de metas sociales impuestas al sujeto adolescente por cada cultura para otorgarle estatus de sujeto adulto.⁴

Por ende, resulta importante partir de la psicología y la personalidad del adolescente, pues con ello podremos entender como docentes las actitudes, capacidades y destrezas gracias a las cuales aprende el alumno. Y no sólo nos referimos al contenido de las asignaturas, sino también a la forma en que interacciona con su medio, ya que durante

este periodo el conductor más cercano es el profesor, quien es el enlace o el mediador entre los alumnos y el conocimiento; si tiene una idea del desarrollo psicológico, biológico y emocional del

El estudio de la Historia debe llevar a los jóvenes hacia la conciencia de nuestras acciones en el tiempo y hacia la sabiduría humana

joven, podrá ayudarlo a ejercer un uso correcto de ese saber, lo que hará más accesible nuestra labor. Al mismo tiempo lo ideal es que el docente cuente con el apoyo de personas capacitadas que puedan respaldarlo en lo que sea necesario.

El proceso de aprendizaje en los alumnos de educación media superior es sumamente complejo debido al momento en el que se encuentran sus vidas. Socialmente, es una de las etapas más importantes, ya que se constituye tanto su formación mental como su personalidad. Por ello, es precisamente en este tiempo cuando definen ciertas cualidades, entre ellas: el criterio, el manejo de su independencia, la disciplina, la responsabilidad, el compromiso, la solidaridad y otras más.

Así, deben incorporarse nuevas formas de aprendizaje que faciliten al alumno comprender la complejidad de los cambios sociales en los que está inmerso y a los cuales no puede sustraerse. Por este motivo, como docentes en Historia, necesitamos trabajar con estrategias de aprendizaje en las que las ideas de totalidad y de proceso se entiendan como un conjunto universalista que englobe la mayor cantidad posible de aspectos de la realidad, y no sólo la visión parcial y simplista de una perspectiva dogmática que se limite al relato de una serie de acontecimientos inconexos entre sí. Como dice Beuchot:

de hecho, en el aula se toman como texto las conductas del maestro y los alumnos, la interacción didáctica es toda ella un texto conformado por acciones o conductas significativas.⁵

La historia en el aula debería tener un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad crítica de los futuros ciudadanos. Sin embargo, las investigaciones muestran que los estudiantes no perciben su carácter analítico y reflexivo; por el contrario, la asocian con sucesos de orden fáctico que han de memorizar. Si bien los datos son un material indispensable en el estudio histórico, no son el fin sino un material para analizarse; de lo contrario, “la historia vestida con este atuendo es de lo más desagradable y agobiante”.⁶ Así entendida, es una enseñanza pasiva, memorística y limitada a repetir lo que el maestro dice, y no estimula el pensamiento crítico ni la interpretación en el joven.

Tal como se ha venido señalando, la didáctica es el punto de partida, ya que es la forma en que se enseña. En nuestro caso, es la manera en que se enseña la epistemología histórica a los adolescentes que cursan la educación media superior. Por tal motivo, a lo largo de este trabajo se hará una propuesta para construir una didáctica específica, una didáctica de la Historia en la que las bases que fundamenten por qué y cómo enseñar Historia a jóvenes estudiantes los llevarán a desarrollar un pensamiento histórico que va en concordancia con una retrospectiva de su propia historicidad.

Una de las posibles formas de lograrlo es tratar de pensar, como docentes, en métodos, materiales, recursos y estrategias que vayan más allá del simple discurso teórico y la pregunta del dato, que hagan más comprensivo y riguroso (científicamente hablando) el estudio de la Historia, considerando *el análisis de textos históricos* como una propuesta didáctica que responda a las exigencias

de un conocimiento serio y no impresionista del pasado. El objetivo principal de este trabajo es elaborar una estrategia de aprendizaje basada en el modelo hermenéutico, pues facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera cualitativa y no cuantitativa de la materia de Historia, pues “la aplicación de la hermenéutica a la educación se justifica por la utilidad que pueda aportarle para temas que son poco o nada abordados por otros enfoques teóricos”⁷ y que tanto la historia investigada como la historia enseñada han ignorado tajantemente, lo cual nos ha llevado a tener resultados sumamente desafortunados.

Con la utilización de textos y documentos históricos se cubre una larga serie de objetivos, entre los de destacan los siguientes:

- Fomentar la actividad de la lectura y la participación activa del alumno.
- Luchar contra el verbalismo y el abuso de un memorismo estéril.
- Desarrollar el espíritu crítico, el razonamiento sobre los hechos, el juicio histórico y la aptitud para el análisis y la síntesis.
- Aproximar al estudiante a la tarea crítica del historiador.

Los objetivos antes mencionados establecen la primera parte de nuestra propuesta, la cual sólo se logra cumpliendo con los diferentes niveles para conocer el contenido de un texto, es decir, la información explícita, y la información implícita de todo escrito narrativo. De ahí que sea tan importante acercar a los alumnos a la lectura, pues es una habilidad que no sólo enmarca la capacidad de decodificar la información del material escrito y conseguir su comprensión, sino que también implica la comprensión de los textos y la reflexión sobre ellos.⁸ Gracias a la lectura de textos históricos, les será posible construir paulatinamente su

propio conocimiento, lo que convertirá a la lectura en una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. A pesar de que son conocidos los problemas que afrontan los alumnos para comprender textos históricos, por eso mismo, entre otras razones, resulta necesario concebir a la lectura como contenido esencial para la enseñanza de la Historia.

Cuando hablamos de un texto histórico nos referimos a cualquier documento escrito,⁹ sean fuentes primarias o secundarias, que facilite una mayor comprensión del pasado. Al acercarse a los alumnos a ellos se logra que, mediante su lectura, construya sus propias ideas y significaciones:

no se le debe dar al alumno el concepto ya elaborado, porque pasa de memorizar acontecimientos y personajes a memorizar conceptos fabricados y razonados, con lo cual no argumenta, sino repite argumentaciones.¹⁰

Debido a que es tan vasta la producción de textos históricos, la primera dificultad que enfrenta un profesor de Historia es, precisamente, seleccionar de manera adecuada los documentos que ayuden en la tarea pedagógica, tomando en cuenta varios aspectos, como el grado de dificultad de cada texto, el lenguaje que emplea el autor, la narrativa, los silencios, las intencionalidades y la extensión de los documentos. Todos estos elementos son utilísimos para ilustrar y ejemplificar el tema tratado.

Lo anterior constituye el primer paso de la propuesta didáctica, pero lo verdaderamente complejo es hacer que el estudiante logre codificar la información necesaria para que acceda al conocimiento histórico. ¿De qué manera? En el proceso inferencial de la comprensión lectora, es decir, desde lo conocido trata de descubrir lo desconocido, porque todo proceso de comprensión es inferencial; de ahí que pueda empezar a elaborar

reconstrucciones de hechos históricos, identificación de tipos de textos y tener claridad cognoscitiva para la disciplina, etcétera.

El historiador y pedagogo estadounidense Charles Wesley considera que el trabajo con fuentes históricas es indispensable para enseñar a pensar. Esto no se logra extrayendo información, sino que se requieren varios tipos de textos que presenten perspectivas disímiles sobre un hecho histórico. En este caso, los alumnos pueden cruzar la información e identificar las coincidencias y discrepancias, para luego evaluar cuán razonables, complementarios u opuestos son los argumentos planteados en el texto.¹¹

Una vez que el profesor haya seleccionado el material con el que trabajará en el aula y que los alumnos hayan leído el documento, se procede a la descomposición del procedimiento del análisis de textos en partes y jerarquizaciones según el nivel



de complejidad, para después organizar las actividades a realizar por el estudiante en tres niveles, necesarios para aplicar la propuesta de manera adecuada:

- a) *Clasificación de las fuentes.* Consiste en aprender a diferenciar el tipo de fuente según las distintas categorizaciones, entre primarias o secundarias.
- b) *Análisis de las fuentes.* Implica reconocer al autor, ubicarlo en su contexto histórico y comprender la información y el mensaje que transmite.
- c) *Evaluación de fuentes.* Permite comprender las posibilidades de información que ofrece una fuente por medio de su origen y propósito. Hay que identificar quién es el autor (decir qué papel desempeñó dentro del proceso o hecho histórico que se analiza) y el contexto en el que la produjo). También es fundamental considerar el propósito de la fuente: para qué o con qué intención se produjo y a quién va dirigida. Es a partir de todo esto que se puede evaluar su potencial informativo y determinar el valor del contenido. El valor hace referencia a sus posibilidades de aportar algo al estudio de un tema histórico.

La materia de Historia no
necesita memorizarse
ni aprenderse, sino más
bien comprenderse

Todo el proceso anterior nos lleva a realizar de manera implícita una lectura hermenéutica, pues

ésta y la Historia están muy relacionadas, ya que la primera, en palabras muy sencillas, es el acto de interpretar, mientras que la Historia se encarga de comprender, analizar y desentrañar lo que dicen las fuentes directas o indirectas, es decir, lo que quieren decir los autores en sus textos. Cito de nuevo a Beuchot: "...hallar el sentido auténtico, que está vinculado a la intención del autor, la cual está plasmada en el texto que él produjo. Se trata de captar lo que el autor quiso decir. Es la intención del autor o la intención del texto frente a la mera intención del lector, pues en la interpretación convergen tres cosas: el texto, el autor y el lector. Y el lector o intérprete tiene que descifrar el contenido significativo que el autor dio a su texto sin renunciar a darle también él algún significado o matiz." La lectura hermenéutica se define como una teoría de la lectura donde se hace hincapié en la interpretación y la comprensión; es la lectura con sentido, es decir, se trata de reconocer y entender verdaderamente la intención del escritor, lo cual implica realizar una verdadera transacción entre el lector y el texto. Por eso la lectura hermenéutica es "Un proceso de renovación, transformación y construcción de la expresión con las palabras propias del intérprete conservándose lo dicho en el texto."¹²

El trabajo con fuentes históricas obliga al estudiante a realizar dos tipos de lectura: la centrada en el texto, que evalúa las características y los argumentos mismos (los tres puntos anteriores que se explicaron), y la periférica, que se concentra en aquello que está fuera del mensaje pero que influye en él. Esta última nos lleva a realizar una lectura hermenéutica, la cual, en palabras de Paul Ricoeur, afirma que la *interpretación* extrae el ser en el mundo que se encuentra en el texto, y que surge de la distancia que se establece entre emisor y receptor. Una vez emitido, el texto se desarraiga de su autor y se independiza para que el lector se

apropie de él, aplicando el significado del texto en su propia vida, restituyéndole sentido a los signos que lo componen y efectuando una reelaboración personal en su lectura;¹³ es decir, el yo sólo puede aprehenderse merced a su reflejo en sus objetos, sus obras y sus actos.

El análisis de textos es, para nosotros los historiadores, un ejercicio práctico tendente a valorar aún más la actividad humana del pasado y a comprender las estructuras y no los personajes. Esta práctica debería fomentarse también en los alumnos, apoyándose el docente en la hermenéutica analógica, que permite un modo de interpretación preponderantemente abierto que aspira a lograr cierta unidad y exige no una única interpretación posible o válida, pero tampoco una apertura hasta el infinito de las interpretaciones.¹⁴ Es un justo medio entre la univocidad (una sola interpretación rígida) y la equivocidad (todas las interpretaciones son verdaderas).

El análisis de textos deberá ser un ejercicio práctico para los estudiantes que cursan la materia de Historia en el nivel medio superior, y con la aplicación correcta de un determinado método les será posible llegar a razonar un momento del pasado o a investigar alguna parcela inédita de la materia, evitando en ambos casos caer en subjetividades, imprecisiones o generalizaciones. La disciplina no es juzgar, sino comprender y hacer comprender. Hacer comprender la Historia mediante la propia comprensión del alumno es la meta o el propósito que busca esta actividad. Al respecto, Beuchot hace una precisión:

Además, aquí surge algo que puede ser interesante para la discusión de este punto en la hermenéutica, a saber: distinguir entre entender y comprender, con lo cual se marcan varios grados de avance en la interpretación. No basta sólo con entender, muchas veces entendemos algo y no comprendemos su cabal significado ni su porqué. En esos casos es cuando

interviene la hermenéutica, para buscar la comprensión además del entendimiento; y, sobre todo, se necesita más cuando hay más sentidos en lo que se está tratando de comprender.¹⁵

Por ello, y puesto que la historia la ha escrito el ser humano, analizar un texto histórico será desentrañar lo que un autor ha dicho, cómo lo ha dicho, por qué y dónde. Esto es, buscar la serie de antecedentes y sus correspondientes motivos para valorar el escrito. Ya en una fase más avanzada del dominio del análisis de textos o en una en la que el alumno ya esté más preparado para realizar dicha actividad, será necesario cotejar o enfrentar los juicios emitidos por un autor con otros autores coetáneos e incluso relacionar el texto con el momento histórico en el que fue escrito.

La principal habilidad de dominio –hablando desde el punto de vista de la didáctica– que pretendo impulsar con el uso del análisis de textos históricos basado en la hermenéutica, es el fomento del *pensamiento histórico* porque, por medio de éste, los estudiantes tendrán las aptitudes para cuestionar las diferentes versiones de los sucesos históricos; estructurarán ideas a partir del análisis de documentos; elaborarán hipótesis –juicios interpretativos– apoyándose en saberes previos y otros datos; tendrán una mayor disposición para comprender; aplicarán la empatía hacia los conceptos históricos y abstractos; darán su propia explicación de los fenómenos histórico-sociales; serán capaces de hacer comentarios sobre narraciones del pasado, y formularán preguntas.¹⁶

Por lo anterior, es fundamental hacer que los jóvenes entiendan que la materia de Historia no necesita memorizarse ni aprenderse, sino más bien comprenderse; para ello requieren por supuesto la lectura, el análisis y la interpretación, operaciones mentales que se reflejarán en el desarrollo del pensamiento histórico. Por otro lado, además de los procedimientos que se señalaron en el párrafo an-

terior, lo trascendental del pensamiento histórico es que los alumnos analicen su propia *historicidad*, es decir, el hecho fundamental y radical es que elaboramos la historia, nos encontramos en ella y somos seres históricos.¹⁷

Finalmente, el pensamiento histórico conducirá a los estudiantes a adquirir una historicidad, que conlleva la formación de una conciencia histórica, la cual implica la posibilidad de identificar las relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, no sólo en un sentido cronológico progresivo, sino intercambiante y mutable, produciendo en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve y condicionando, en cierta medida, su actuación social.

Conclusiones

Ante el panorama tan desolador que tiene actualmente la Historia en los niveles de educación básica y media superior, donde la mayoría de los estudiantes perciben la materia como algo irrelevante, obsoleto y ajeno a su entorno histórico-cultural, es totalmente necesario cambiar las formas de enseñar y transmitir el conocimiento histórico. Por tal razón, uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza de la disciplina es que el alumno logre una comprensión y un interés por la materia y acabar con la vieja idea de que la Historia que se enseña es con fines culturales y patrióticos anticuados y distantes al ambiente del alumno. Estas cuestiones no han sido atendidas ni por las políticas educativas ni por las autoridades correspondientes; lo único que se ha hecho es homogeneizar la práctica docente mediante recetas o manuales para impartir clases que muchas veces no son funcionales.

Las causas de esta tendencia son variadas: una de ellas es el declive general de las humanidades

en todos los niveles de la enseñanza, auspiciada por las organizaciones económicas internacionales y los gobernantes, que buscan resultados cuantificables ligados a las llamadas “competencias” contra una educación enfocada en valores y habilidades, orientando y limitando la enseñanza de las ciencias sociales a la utilidad práctica de los aprendizajes adquiridos en la vida laboral. Otra razón, más propia de la educación, es el trasladar a la escuela las insatisfacciones y los problemas que la sociedad no sabe solucionar. Esta orientación orilla a disciplinas como la Historia a servir de inútil sazonador para salpimentar los temas de actualidad. Algunos la justifican diciendo que los problemas actuales son más motivadores para niños y jóvenes.

Frente a estas tendencias, es posible afirmar que la Historia, en su máxima integridad episte-



mológica, tiene un alto poder formativo. No enseña a manera de receta cuáles son las causas de los problemas actuales, pero muestra el funcionamiento de la sociedad en el pasado y es un inmejorable laboratorio de análisis social. A principios del siglo XXI, la Historia es una disciplina multidimensional, la ciencia que analiza mejor la complejidad social. Su valor formativo radica en sus posibilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ayuda a una mejor comprensión del presente, contribuye a desarrollar las facultades intelectuales, enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones hacia el disfrute de la cultura. Todo potencia al máximo la sensibilidad hacia los temas sociales y forma a personas con criterio para participar de manera ejemplar en una sociedad democrática.

Es así que el trabajo del maestro en educación media superior requiere que éste sea docente-investigador, pues es la única manera en que los estudiantes pueden cobrar un sentido de realidad y percibir su concreción en la cotidianidad, aun cuando ésta sea una tarea casi imposible, si tomamos en cuenta las circunstancias laborales, institucionales, administrativas y sociales que rodean a la labor docente.

Dicho lo anterior, se debe dejar en claro que enseñar Historia a los adolescentes que cursan la educación media superior implica desarrollar su *pensamiento histórico*, comprender el *método* con el que se elabora el conocimiento histórico, los valores relacionados con éste, sus proyecciones en la vida cotidiana, las actitudes éticas y cívicas implícitas en el discurso, los procesos de pensamiento que estimulan su estudio, etcétera. Como podrá observarse, no sólo es importante aprender el contenido por sí mismo, sino también comprender la lógica de producción de tal conocimiento y que éste se refleje en los estudiantes, alcanzándolos gracias al análisis de textos históricos.

Analizar un texto o documento histórico significa ahondar en el conocimiento de la Historia y, por lo tanto, su frecuente utilización es un complemento útil para las tareas del profesor y de los alumnos. Aun cuando el análisis de textos sea casi siempre en esta materia un ejercicio complicado –por su misma variedad documental o textual–, y tal vez uno de los ejercicios más difíciles de realizar, ello no quiere decir que sea imposible abordar su análisis y llegar a dominar un método adecuado para su realización. En resumen: leer, analizar e interpretar un texto histórico

Bibliohemerografía

- BARTON, K. C. "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales", 2010.
- BEUCHOT, Mauricio. *Tratado de Hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)- ITACA, 2009.
- BEUCHOT, Mauricio. *Hermenéutica analógica y educación*. México, UIA, 2007.
- BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*. México, FCE, 2000.
- BOFF, Leonard. *Destino del hombre y del mundo*. España, Sal Terrae, 1980.
- CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Argentina, Aique, 1998.
- . *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Argentina, Paidós, 2010.
- CHARLES Wesley. The problem of sources and methods in history teaching, en: *Magazine The school review a Journal of secondary education*, 1961.
- DEFIOR CITOLER, Sylvia. *Las dificultades de Aprendizaje: un enfoque cognitivo*, España, ediciones Aljibe, 1996.
- DURKHEIM, Émile. *Educación y Sociología*. México, Colofón, 2006.
- Lectura informática y nuevos medios. Observatorio Nacional de Lectura (ONL) Francia, Cuadernos Biblioteca para la actualización del maestro 2000, México, SEP, 2000.
- LORENTE, LLORET Alfredo. *Cómo se comenta un texto histórico en los niveles de BUP y COU*. España, Editorial Bruño, 1998.
- NAVARRO, José María. *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata y Lumen, 2008.
- SALDAÑA, Carmina. *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. España, Ediciones Madrid, 2004.
- SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea. *Reencuentro con la historia. teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, Paideia, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 2002.

significa comprender una época pasada a partir de los elementos que el propio texto puede ofrecer nos o hacer intuir. De ahí que lo más importante sea saber situarse dentro del propio contexto del documento o texto propuesto; es decir, deben examinarse los hechos según el autor, la época o el pueblo que se analiza, pero sin prejuzgar o evaluar con criterio contemporáneo y sin partir de la experiencia, la cultura o las realidades de nuestro siglo.

Así, analizar un texto histórico supone la posibilidad de valorar cuántos matices encierra y no sólo aquellos que puedan percibirse en una primera lectura o toma de contacto, sino también ahondar y entresacar aquello que el autor no ha dicho o se ha callado. Por consiguiente, este ejercicio no significa improvisar unos conocimientos en torno a un fragmento de la Historia, exige una tarea y un esfuerzo por parte del alumno que lo lleven a la comprensión del texto y, después, a la interpretación del mismo.

Finalmente, el contacto directo con las fuentes históricas proporciona el complemento adecuado para la adquisición de los conocimientos aprendidos en las explicaciones teóricas. Gracias a las fuentes –primarias o secundarias– y a su análisis preciso, el estudiante podrá ir adquiriendo la capacidad suficiente para enfrentarse, con eficiencia, al desarrollo de un pensamiento histórico que, además, le permitirá fomentar el ejercicio de la comprensión, aplicándolo a su vida cotidiana. Por último, el presente trabajo fue muy útil y esclarecedor para mi tesis, pues pienso incorporar –claro, estudiando e investigando más sobre el tema– la hermenéutica analógica en las fuentes históricas, ya que tienen un vínculo inevitable que ni la Historia enseñada ni la Historia investigada se han

dado a la tarea de incorporar para una mejor enseñanza de la disciplina.

Notas

1. Enrique Florescano; “La nueva interpretación del pasado mexicano”, en Gisela von Wobeser *et al.*, *El historiador frente a la historia*, p. 27.
2. Francisco Larroyo. *La ciencia de la educación*, 40-44.
3. Leonard Boff. *Destino del hombre y del mundo*, pp. 68-73.
4. Carmina Saldaña, *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*, 2004, p. 26.
5. Mauricio Beuchot, *Hermenéutica analógica y educación*, México, p. 8.
6. Charles Wesley, “The Problem of Sources and Methods in History Teaching”, en *The school review. A Journal of secondary Education*, p. 38.
7. Beuchot, *Hermenéutica...*, *op. cit.*, p. 10.
8. José María Navarro, *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*, p.12.
9. Debo aclarar que también pueden utilizarse fuentes orales o icónicas, pero debido al alcance de este trabajo, me limitaré a las fuentes escritas.
10. Alfredo Lorente Lloret, *Cómo se comenta un texto histórico en los niveles de BUP y COU*, p.16.
11. Charles Wesley, “The Problem of Sources ...”, *op. cit.*, p. 24.
12. Maurice Beuchot. *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, p 14.
13. Paul Ricoeur, *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica*, pp.156-162.
14. Maurice Beuchot, *op. cit.*, pp. 46-56.
15. Maurice Beuchot, *Hermenéutica...*, *op. cit.*, p. 11.
16. K. C. Barton, “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales”, pp. 100-103.
17. Paul Ricoeur, *Historia y narratividad*, p. 84.

VILAR, Pierre. “Pensar históricamente”, en: *Pensar la historia*. México, Instituto Mora, 1995.

RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica*. México, FCE, 2010.

———. *Historia y narratividad*. Barcelona, Paidós, 1999.

WOBESER VON Gisela *et al.*, *El historiador frente a la historia*. México, UNAM, 1991.

Crear capacidades en pro del florecimiento humano y contra la tiranía

Resumen

Este trabajo propone una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la filosofía aristotélica y en particular en el enfoque de las capacidades centrales que propone Martha C. Nussbaum para el desarrollo humano. Al mismo tiempo, hay un acercamiento a la teoría de la filosofía política y de los derechos humanos, con la finalidad de entender el significado de la dignidad humana o de la persona como un fin en sí.

Palabras clave

Dignidad, capacidad, emoción, razón, deseo, derechos humanos, libertad.

Abstract

This is a teaching strategy based on Aristotelian philosophy and Martha Nussbaum's capabilities approach for human development. This strategy also brings into play political philosophy theory and human rights, in order to understand the meaning of human dignity or the person's as an end in itself.

Key words

Dignity, capacity, emotion, reason, desire, rights of man, liberty.

ANA MARÍA GONZÁLEZ ALATORRE Y SALINAS

Recibido: 05-05-2013, aprobado 29-05-2013

La estrategia de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo que el alumno comprenda e interprete la teoría aristotélica ético-política y el significado de “el buen vivir”, o *eudaimonía*, en función del tema de la dignidad humana o de la problematización de los derechos humanos. Para ello, la alumna o el alumno realizarán un ensayo, eligiendo un problema de dignidad humana, como la desigualdad de las mujeres, la violencia doméstica, el derecho a la propiedad y a la educación, la desigualdad social, la falta de oportunidades de empleo y el derecho a defender una integridad física y emocional, entre otros. Para ello presentará dos casos reales que contengan el mismo problema de dignidad humana con el fin de hacer un análisis comparativo de las semejanzas y diferencias de su contexto material y social, el cual puede influir en los deseos adaptativos o deliberativos de la persona que sufre un problema de dignidad humana. Así, pues, el alumno tomará conciencia de que el ser humano posee la dignidad de un fin en sí y es portador de valor, y evitará el abuso, la humillación o la explotación, es decir, que una persona sea tratada como mero objeto para uso de otros. Para que el alumno adquiera estas nociones ético-políticas –como las de dignidad humana, capacidad e importancia de las emociones, los deseos, las creencias, la educación familiar, los derechos humanos, etcétera–, será necesario establecer los siguientes puntos en el aprendizaje:

1. Se explicará en clase la teoría ética aristotélica en relación con los conceptos de “la vida buena”, o *eudaimonía*, la fortuna,

la racionalidad práctica (la prudencia o *phronêsis*), la percepción o *aisthêsis*, la importancia de las emociones y la pluralidad de los valores (dianoética y ética), resaltando la importancia de la moderación y de la educación moral. Por último, se explicará la *philia* como origen de la motivación familiar y política. Para ello se leerán y se comentarán en clase algunos fragmentos de la Ética *nicomaquea*.

¿Qué es capaz de hacer y de ser una persona en el contexto emocional, material y social específico en el que vive?

2. Se darán copias del enfoque de las capacidades centrales de Martha Nussbaum, así como de un reportaje de dos casos reales de dos mujeres en la India de diferente casta que se titula “Dos mujeres procurando prosperar”. Ambos textos se analizarán en clase.
3. Se leerán en clase algunos fragmentos importantes de *Antígona* con la finalidad de reflexionar el conflicto trágico, es decir, la lucha entre la convicción moral familiar y el ejercicio del poder político del Estado. La obra trágica se concebirá como una evocación del problema de la dignidad humana, sobre el cual cada equipo entregará su reflexión, que responderá a las siguientes preguntas: 1) ¿cómo es el carácter de los personajes (Creonte y Antígona)?; 2) ¿cuáles son las acciones que desencadenan la fatalidad de la tragedia?; y 3) ¿cuáles son las emociones, los deseos, las creencias y los valores prácticos que identifican a Antígona y a Creonte?

Asimismo, se destacará la importancia de esta tragedia como uno de los primeros testimonios que trata el problema de la dignidad humana, como es la dignidad de la mujer, es decir, antes de la aparición de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en el siglo XVIII, documento en el que se reconoce que los derechos naturales son la libertad, la igualdad ante la ley, el conservar la seguridad y la resistencia a la opresión.

Esta estrategia de dignidad humana contiene una orientación aristotélica, pues me baso en la interpretación de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, particularmente en su enfoque sobre las capacidades centrales, entendiendo la *capacidad* como aquello que adquiere la persona para ejercer su libertad en cuanto a su deliberación práctica, es decir, de elegir y actuar, y así poder alcanzar una mejor “calidad de vida”. Para ello será importante responder a la pregunta ¿qué es capaz de *hacer* y de *ser* esta persona en el contexto emocional, material y social específico en el que vive, es decir, en su *capacidad* de poner límites a cualquier tipo de tiranía, sea política, religiosa, social, cultural y familiar? Martha Nussbaum propone una lista de diez capacidades centrales como el fundamento de los principios políticos básicos que las garantías constitucionales de cualquier país deberían suscribir y son:

1. **Vida.** Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir en forma prematura o antes de la que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
2. **Salud física.** Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva: recibir una alimentación adecuada y disponer de un lugar apropiado para vivir.

3. **Integridad física.** Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluyendo las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
4. **Sentidos, imaginación y pensamiento.** Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo *verdaderamente humano*, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (pero que no se limite a) la alfabetización y la formación matemática y científica básicas; poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección; poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa, y poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.
5. **Emociones.** Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia, y en general poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificadas. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender, a la vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en el desarrollo de aquélla.)
6. **Razón práctica.** Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.

(Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observancia religiosa.)
7. **Afiliación.** a) Poder vivir con y para los demás; reconocer y mostrar interés por otros seres humanos; participar en formas diversas de interacción social, y ser capaces de imaginar la situación de otro/a. (Proteger esta capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y de expresión políticas.) b) Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos, y que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razones de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.
8. **Otras especies.** Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
9. **Juego.** Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. **Control sobre el propio entorno.** a) Político. Poder participar en forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida, y tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación. b) Material. Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones que las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás, y estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser

capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

Los resultados que he obtenido de mis alumnos en los diversos casos que ellos presentan de dignidad humana o de opresión moral provienen tanto del ámbito político público como del privado o familiar. Por ejemplo, en el aspecto político-público han presentado los casos de Atenco y el de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez, mientras que en el ámbito privado han criticado a ciertas empresas como McDonald's, que explotan a los jóvenes con necesidad de trabajar para seguir estudiando y quienes reciben a cambio un salario muy bajo. Por otra parte, han investigado problemas de discriminación religiosa, social, racial y el fenómeno del *bullying* que ocurre principalmente en los centros escolares: en primaria, secundaria y hasta en preparatoria, donde se produce discriminación por ciertas formas de comportamiento o de carácter, o ciertos gustos, rasgos físicos, orientación sexual, etcétera. Gracias a ello, el alumno toma conciencia de que estas situaciones provocan abusos, humillaciones y hasta la exclusión, por ejemplo, de género y de marginación de un pueblo o una comunidad al no saber respetar sus derechos, y, en el caso del *bullying*, la exclusión de adolescentes, con lo que se afecta el libre desarrollo de su personalidad y de su identidad. Finalmente, han expuesto casos de opresión moral de diferentes tipos, como la social, que aparece principalmente en el ámbito familiar –como la violencia doméstica–, la cual puede consistir en una violencia psicológica o física hacia los hijos o la humillación de la mujer a causa del machismo o la misoginia; también han comprobado que esta

situación no sólo se da en México sino también en otros países de Latinoamérica, como Perú. En general, el trabajo de los alumnos ha demostrado que, a causa de ciertas prácticas o hábitos sociales, costumbres o creencias derivadas de la cultura, la tradición o la religión, “la vida familiar” no es siempre el lugar idóneo para el desarrollo de las personas, la cooperación, la educación, la libre expresión de las emociones, los sentimientos y la imaginación. Tampoco ofrece siempre la posibilidad de establecer asociaciones significativas o de desarrollar una razón práctica, donde se fomenten los valores, el cuidado de sí mismo o el amor, sino que, por el contrario, en la familia también puede haber desatención, abuso o degradación, con lo que se generan tanto estructuras emocionales vulnerables o frágiles como también de brutalidad o de perversidad.

Bibliografía

- ARISTÓTELES, *Ética nicomaquea*, Gredos: Madrid, 2008.
- Guerrero, Ana Luisa, *Filosofía política y derechos humanos*, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial-UNAM, México, 2002.
- KENNET, Jeanette, *Agency and Responsibility. A common-sense moral psychology*, Oxford University Press, 2001.
- NUSSBAUM Martha, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Trad. Albino Santos Mosquera, 1ª edición, Paidós (Estado y Sociedad), 2012.
- , *Las mujeres y el desarrollo humano*. Trad. Roberto Bernet, Herder: Barcelona, 2002.
- , *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Trad. Ramón Vilà Vernis y Albino Santos Mosquera, Paidós Ibérica: Barcelona, 2007.
- SÓFOCLES. *Antígona*, Gredos, Madrid, 2008.

Estrategias novedosas de enseñanza o de aprendizaje

Características generales de estrategias didácticas para los Programas Actualizados de Biología III y Biología IV*

HUMBERTO LISANDRO SALINAS LÓPEZ

Recibido: 07-05-2013, aprobado: 27-05-2013

Resumen

Expongo aquí dos estrategias didácticas para los dos últimos semestres de Biología en el CCH. Se basan en el aprendizaje situado y la taxonomía SOLO; sirven para valorar los avances parciales y sortear los obstáculos pedagógicos.

Palabras clave

Estrategia didáctica, aprendizaje situado, contexto, proceso, taxonomía SOLO, multidimensional, instrumentos de evaluación.

Abstract

This paper explains two didactic strategies used during the previous semesters in Biology at CCH. They are based on situated learning and SOLO taxonomy. They are useful to assess partial advances and to evade learning impediments.

Key words

Didactic strategy, situated learning, context, process, SOLO taxonomy, multidimensional evaluation instruments.

Antecedentes

Como integrante de la comunidad docente del Colegio de Ciencias y Humanidades, responsable de impartir la asignatura de Biología en el Plantel Vallejo, me he percatado, al asistir a las reuniones organizadas por las comisiones para la actualización de los programas de Biología I a IV, que ciertos contenidos como "Ingeniería genética y sus aplicaciones en los sistemas vivos", así como "La biodiversidad como resultado del proceso evolutivo", *siguen siendo temas presentes en los nuevos programas propuestos que serán el producto de los trabajos de dichos cuerpos colegiados en un futuro próximo. Por ello considero oportuno presentar dos propuestas de estrategias didácticas que diseñé recientemente y que pueden ser de utilidad para la operativización de esos programas indicativos. Ambas estrategias están construidas con una perspectiva constructivista y sociocultural, con la utilización de núcleos temáticos centrales y con situaciones didácticas que pretenden recuperar el aprendizaje profundo. El sustento teórico se encuentra en las experiencias*

* Por razones obvias de espacio y del sentido orientativo del presente documento, sólo se comentan características generales de ambas estrategias. Si el lector quisiera profundizar en detalles, tendría que remitirse a las estrategias completas disponibles en las direcciones electrónicas citadas al final.

del modelo de aprendizaje situado propuesto por Frida Díaz Barriga, al establecer que "el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, del contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza el alumno". También están presentes en las estrategias algunas consideraciones sobre los enfoques de aprendizaje, de acuerdo con la taxonomía SOLO (acrónimo de *Structure of the Observed Learning Outcome*, es decir, Estructura del Resultado del Aprendizaje) del modelo de alineación constructiva de John Biggs, cuyo principio se basa en que el profesor realiza una alineación deliberada entre las actividades de aprendizaje previstas y los resultados del aprendizaje.

De acuerdo con estas perspectivas, la experiencial y la situada, una de las estrategias atiende al método de casos y la otra al aprendizaje por proyectos.

Marco teórico

Debido al proceso de actualización de los programas de estudio, algunos temas de los programas de Biología permanecerán y otros deberán ajustarse a los que se hace referencia en las estrategias descritas más adelante, pues son temas que no sufrieron cambios.

En la primera parte de la exposición se indican algunas características de los tres enfoques centrados en el aprendizaje de Biggs (2005): *enfoque profundo*, *superficial* y *de logro*, ya que el enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente, además de cuestionar el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva que prioriza sólo la adquisición de información declarativa y descontextualizada, descuidando la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y las experiencias de quien aprende, con el apoyo de las mediaciones pedagógicas que pro-

mueven actividades de intención-acción-reflexión entre alumnos y profesor.

Biggs parte de la teoría del procesamiento de la información y centra su interés en los procesos de estudio realizados por los alumnos universitarios, para describir finalmente un modelo teórico de aprendizaje centrado en el estudiante. Se basa en la idea de que éstos reaccionan de un modo típico ante determinadas situaciones en virtud de la propia percepción de la situación. Como consecuencia, Biggs define el término *enfoque* para referirse a los **procesos** provenientes de las percepciones de los estudiantes respecto de las tareas académicas, todo ello influido por sus características personales.

Biggs denominó su modelo teórico del aprendizaje *Modelo 3P –Pronóstico, Proceso y Producto del Aprendizaje del Estudiante–*, en el que describió los siguientes factores correspondientes:

Factores de pronóstico. Incluyen tanto características del estudiante como aspectos del contexto de enseñanza. Entre los factores de pronóstico relacionados con las características del estudiante se cuentan los siguientes: las concepciones del aprendizaje, sus conocimientos previos, la motivación, los hábitos y las técnicas de trabajo, las habilidades y los factores sociales y culturales. Los factores de pronóstico relacionados con el contexto de la enseñanza se refieren al currículo, los métodos de enseñanza, las dificultades de la tarea, los mecanismos de evaluación, el tiempo libre y los recursos materiales.

Factores de proceso. Son la consecuencia de la interacción entre los factores personales y los contextuales, y se refieren al modo en que los estudiantes abordan las tareas secuenciadas de aprendizaje, adoptando un enfoque de aprendizaje muy profundo, superficial o de logro. Integran el proceso de aprendizaje/estudio que comprende los tres enfoques básicos de aprendizaje, cada uno

de los cuales está compuesto por un motivo y una estrategia.

Factores de producto. Son los resultados del aprendizaje –cuantitativos, cualitativos y afectivos– y están determinados principalmente por la combinación de los dos anteriores, que dan cuenta del rendimiento académico de los alumnos.

En cierto modo Biggs, con su modelo, deja entrever que el enfoque centrado en el aprendizaje se logra cuando resulta significativo y trascendente para el estudiante, y se vincula a su contexto, su experiencia previa y sus condiciones de vida; de ahí que los contenidos curriculares, más que un fin en sí mismo, se constituyen en medios que contribuyen a que el estudiante se apropie de una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo.

En síntesis, la taxonomía SOLO jerarquiza cinco niveles de los alumnos para adquirir el conocimiento: preestructural (no tiene idea), uniestructural (una idea vaga), multiestructural (muchas ideas pero aisladas), relacional (relaciona

las ideas y el conocimiento adquiere un significado) y abstracto extendido (interrelaciona la información reconceptualizándola con un mayor nivel de abstracción, dando lugar a alguna producción teórica relevante).

Por otra parte, las estrategias diseñadas de las que estoy dando cuenta y que ya se encuentran en el portal académico del Colegio –“*Estudio de Caso: Familia Nash*” para Biología III y “*Maíz...México... Biodiversidad*” para Biología IV–, también se estructuraron incorporando aspectos relacionados con la *multidimensionalidad*, entendida ésta como el proceso que nos permite integrar y vincular los problemas biológicos complejos, en un intento por rebasar la enseñanza de la biología sólo con la visión disciplinaria, aislada de la multiplicidad de enraizamientos que tienen las prácticas de construcción de conocimientos en lo educativo.

Dicho enfoque multidimensional permitió que, al elaborar las estrategias citadas, se imaginaran otros escenarios complementarios a la dimensión biológica, como las dimensiones tecnológica,



ética, histórica, económica, política y social, con la intención de situar e iniciar a los alumnos en una reflexión que repensara los procesos de atención a los problemas biológicos desde diferentes perspectivas. Con ello se superarían las fronteras de los enfoques unidimensionales para buscar, por medio de debates, críticas y diferentes puntos de vista entre alumnos y profesor, las distintas contribuciones y razonamientos orientados a la solución de una misma problemática a partir de otras producciones intelectuales provenientes de otros contextos y terrenos disciplinares.

Descripción y orientaciones metodológicas de las estrategias didácticas

Estudio de caso: la familia Nash

Esta estrategia está fundamentada en la técnica de estudio de casos, que consiste precisamente en proporcionar cuestiones específicas que representan situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. Con ello se vinculan los contenidos curriculares de un programa de estudios con la vida diaria.

Como parte de un método pedagógico activo se exigen algunas condiciones mínimas. Por ejemplo, algunos supuestos previos en el profesor serían creatividad, metodología activa, preocupación por una formación integral, habilidades para el manejo de grupos y buena comunicación con los alumnos. Además, se aconseja utilizarlo en grupos poco numerosos.

Más específicamente, un caso es una descripción por escrito de una situación ocurrida en la vida de una persona, una familia, un grupo o una empresa. Su aplicación como estrategia de aprendizaje, como el "Estudio de caso de la familia Nash", capacita a los alumnos en la elaboración de

soluciones posibles para un problema de carácter genético que se presentó recientemente en la sociedad estadounidense.

El caso da información sobre una pareja en Colorado, EU, que había seguido el proceso de selección genética de un hijo para salvar con sus células a la hermana, que padece una enfermedad genética de la médula ósea. Así nació Adam Nash, y con él una importante práctica médica para la atención de pacientes en fase terminal. Pero también con él surgió el dilema de qué destino debe darse a los embriones que no pasaran el test genético.

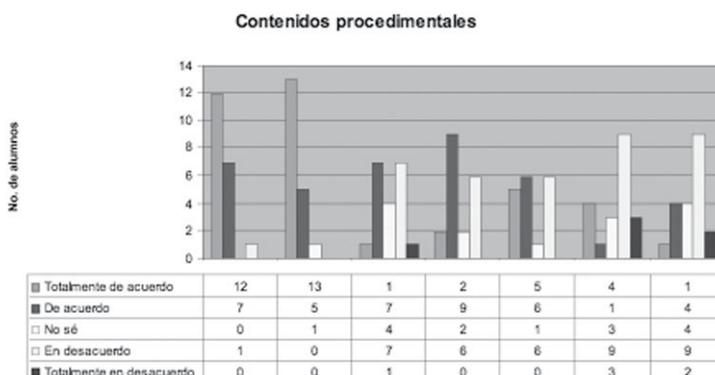
Como **este caso** no proporciona soluciones sino fundamentos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que pueden encontrarse para el tratamiento de la enfermedad genética conocida como *anemia de Fanconi*, la estrategia lo capacita para generarlas a lo largo de la realización de una secuencia de actividades de iniciación o apertura, de desarrollo y de culminación y consolidación. Estas acciones llevan al alumno a pensar y a contrastar sus conclusiones con las de otros, a aceptarlas luego de los debates y expresar las sugerencias propias. De esta manera aprende el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en equipo. Llevar al alumno a la generación de alternativas de solución le permite desarrollar su habilidad creativa y su capacidad de innovación, y representa un recurso para conectar la teoría de los conocimientos declarativos con la práctica real. Ése es su gran valor, siempre y cuando se utilice como una estrategia para concluir el curso de Biología III (no sin antes haber revisado las fuentes de variación genética y las formas de transmitirlas), en el que uno de los aprendizajes más importantes es "que el alumno analice el papel de la diversidad genética en la diversidad".

En la secuencia de actividades planificadas a lo largo de la estrategia (al menos seis sesiones presenciales de dos horas y seis más en extraclase) se revisan aspectos como la anemia de Fanconi, la hemofilia, la beta talasemia, la fibrosis quística, las leucemias (y otras enfermedades genéticas de tipo hematopoyético), técnicas de preimplantación genética y revisión de películas como *Aceite de Lorenzo* y *La decisión más difícil* así como de videos cortos como *Bebés a la medida*, *El origen de la vida-células madre*. Con lo anterior, los alumnos y el profesor nos dedicamos a analizar características generales de algunas de las enfermedades genéticas antes mencionadas (¿qué son?, ¿cómo se heredan?, ¿cómo se diagnostican?, ¿cómo se tratan?), la tecnología utilizada para realizar la reproducción asistida, los aspectos bioéticos del diseño de bebés (bebés medicamento), la cronología mundial y los datos históricos del diseño de bebés, la sangre y los bancos de sangre de cordón umbilical, las células madre, los costos y regulaciones legales de los bancos de sangre de cordón umbilical, etcétera.

Al desarrollar esta estrategia, los integrantes del grupo de alumnos, mediados por el profesor, llevan a cabo una serie de procedimientos relacionados con una metodología operativa y participativa (planificar sus actividades, realizar tareas parciales, debatir y contrastar las distintas aportaciones que se van proponiendo, valorar sus productos de aprendizaje, etcétera), hasta llegar a tomar sus propias decisiones luego de escuchar posturas divergentes y hasta antagónicas a la propia, como producto de la estimación personal en la escala de valores que cada individuo posee. De esta manera, se logra la concreción y el análisis de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La estrategia contiene, además, una serie de instrumentos de evaluación que permiten al alumno desempeñar un papel activo durante el proceso de aprendizaje (participar, investigar y exponer), comprometerse con las tareas asignadas y utilizar tales instrumentos para autoevaluarse e interesarse en examinar ideas y la aplicación de procesos intelectuales en otros contextos y materias curriculares; perfeccionar sus esfuerzos iniciales; examinar aspectos ignorados por los medios de comunicación cuando publican información científico-tecnológica con una visión sesgada y parcial; corregirse con las experiencias de intervención del profesor, quien debe decidir qué saberes identificar, y considerar la distancia que éstos presentan con los conocimientos de los alumnos.

Esta estrategia fue utilizada y desarrollada con un grupo de Biología III, durante el periodo escolar 2011-1. Después de concluida, a un grupo piloto de 20 alumnos se aplicó un instrumento de opinión en formato tipo Likert con 10 ítems, cada uno con cinco posibilidades de respuesta – Totalmente de acuerdo, De acuerdo, No sé, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo– para determinar el nivel de profundidad de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales logrados con la estrategia. A continuación se muestran sólo los resultados más importantes encontrados en relación con los *contenidos procedimentales*:



Los estudiantes manifestaron las opiniones siguientes:

- Estar de acuerdo en que se hicieron investigaciones en diferentes fuentes supervisadas por el profesor (19).
- Confirmar que se identificó si la información era confiable (18).
- Corroborar que las opiniones en función de si “*se prepararon actividades experimentales en las que se manipularon variables*”, estuvieron divididas: 7 de acuerdo y 7 en desacuerdo.
- Considerar respecto de la premisa “*se hicieron suposiciones y se contrastaron con los resultados de los experimentos*”; también su valoración resultó dividida: 11 de acuerdo y 6 en desacuerdo.
- Dictaminar que en la premisa “*los resultados no se condensaron en tablas o gráficas*”, las respuestas estuvieron nuevamente divididas: 11 de acuerdo y 6 en desacuerdo.
- Ratificar mediante 12 respuestas que “*no se*

realizaron reportes de actividades experimentales”.

- Aseverar mediante 11 opiniones que estuvieron en desacuerdo respecto de que “*hubo pocas oportunidades de socializar los resultados de las actividades*”.
- Por otra parte, la estrategia **sí** contempla procedimientos originados en situaciones contextualizadas, significativas, actuales y cuya propuesta induce a la generación de un pensamiento rico, divergente y reflexivo. En otras palabras, tales procedimientos contemplados por la estrategia estarán más orientados a los *procedimientos intelectuales* que a los de componente motriz.

Maíz...México...Biodiversidad

Esta estrategia pretende ser educativa e integral (holística), y se basa en la realización de proyectos. El aprendizaje por proyectos (ApP) es un modelo de enseñanza en el que los alumnos planifican, implementan y evalúan proyectos que tienen aplica-



ción más allá del salón de clase. Las estrategias de aprendizaje basadas en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

El aprendizaje basado en proyectos ofrece posibilidades de introducir en el aula una extensa gama de oportunidades de aprendizaje. Para que el proyecto se planee y complete de manera eficaz, es muy importante que todos los alumnos tengan claridad sobre los objetivos. Tanto el estudiante como el profesor deben hacer un planteamiento que explique los elementos esenciales del proyecto y las expectativas respecto de éste. *Algunos elementos del proyecto trabajado con los alumnos durante la estrategia consistieron en considerar que debe estar claramente definido por un inicio, un desarrollo y un final; poseer un contenido significativo para los estudiantes directamente observable en su entorno; ser sensible a la cultura local y culturalmente apropiado; lograr un producto tangible que pueda compartirse con el grupo y el profesor; establecer conexiones entre lo académico y las experiencias personales de los alumnos; permitir la retroalimentación correspondiente de los asistentes, y conseguir oportunidades para la reflexión y la autoevaluación.*

Otra cuestión importante presente en la estrategia es parte de la filosofía del pensamiento complejo, pues, luego de consultar algunas obras de Morin, surge la necesidad de evitar la discrepancia cognitivo-afectiva mencionada por este autor, y buscar integrar pensamiento y sentimiento, sentimiento y educación, educación y vida, vida y aprendizaje, dando el debido reconocimiento a los saberes recurrentes de las experiencias vividas con que ya cuentan los alumnos.

La estrategia *Maíz...México...Biodiversidad* propone que los estudiantes del bachillerato del CCH conozcan, por medio de ella, aprendizajes basados en el desarrollo de proyectos multidisciplinarios grupales con base en problemáticas sociales, culturales o productivas, tomando como núcleo problematizador la importancia del maíz en nuestra cultura, y con ello contribuir al conocimiento de los esfuerzos que se hacen para la conservación de la agrobiodiversidad de maíz criollo en México. La estrategia tiene implicaciones biológicas, agrícolas, biotecnológicas, económicas, sociales, políticas y culturales; éstas permitirán que los alumnos hagan análisis graduales y puedan situar, al mismo tiempo, la interrelación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, así como el ambiente en contextos históricos y sociales específicos.

Entre las posibilidades de proyectos que pueden proponerse, pueden mencionarse los siguientes:

- Identificar los aspectos biológico-agronómicos del maíz.
- Formular los aspectos socioeconómicos y culturales del maíz.
- Describir las teorías sobre el origen del maíz
- Localizar los sitios de diversificación y distribución del maíz en México.
- Diferenciar entre el manejo de la diversidad del maíz generada por aspectos naturales y los riesgos del uso de maíz transgénico en México.
- Integrar evidencias de la influencia del maíz en la historia, el arte, la música, la poesía y la danza.

La estrategia está planeada para concluir el programa de Biología IV de la unidad temática ¿Por qué es importante la biodiversidad de

México?, cuyo propósito es “Al finalizar la unidad, el alumno comprenderá la importancia de la biodiversidad, a partir del estudio de su caracterización, para que valore la necesidad de su conservación en México”. La propuesta es que se desarrolle en ocho sesiones presenciales de dos horas en el aula laboratorio y seis horas de trabajo extraclase y en línea.

Contiene, además, una serie de instrumentos de evaluación con los que, como en el caso de la estrategia anterior, los alumnos y el profesor pueden observar y monitorear los aprendizajes, reflexionar sobre la práctica pedagógica, tomar decisiones y promover mayores logros de aprendizaje.

Adicionalmente, incluye dos anexos: Documentos Base para la Construcción de los Proyectos de la Estrategia, y una Guía para la Elaboración del Proyecto de Investigación Documental, como información orientativa y complementaria que apoya y refuerza las debilidades diagnosticadas, dando sentido a la evolución del trabajo escolar.

Esta estrategia se utilizó durante el semestre 2013-2, y, luego de implementada, se valoró el aprendizaje de los alumnos con una rúbrica de dos entradas:

- Indicadores de desempeño, y
- Niveles de aprendizaje (estratégico, autónomo y básico).

Fue aplicada a un grupo piloto de 22 estudiantes que cursaron la materia de Biología IV. Se aplicó mediante una autoevaluación por cada estudiante, y el profesor la aplicó simultáneamente a cada estudiante a lo largo del desarrollo de la estrategia. Algunos de los indicadores de desempeño más importantes contenidos en la rúbrica fueron los siguientes: aplicación de las fases generales de un proyecto; formulación de las hipótesis de los proyectos asignados en función de las relaciones

entre dos o más variables que se apoyan en conocimientos organizados y sistematizados; correlación del nivel de profundidad del proyecto asignado con el desarrollo de secuencia didáctica propuesta; comprensión general de todos los proyectos analizados al concluir la estrategia didáctica, etcétera (el total de indicadores en el instrumento es de 12). Las valoraciones de los alumnos se ubicaron de manera general en los niveles estratégico y autónomo, lo que sitúa a los estudiantes en altos niveles de aprendizajes logrados con la estrategia.

Resultados de la aplicación de las estrategias didácticas

Desde un punto de vista objetivo, puede decirse que –por los alcances y beneficios obtenidos con la utilización de estas estrategias trabajadas con los

El aprendizaje basado en proyectos ofrece posibilidades de introducir en el aula una extensa gama de oportunidades de aprendizaje

alumnos de quinto y sexto semestres que cursaron Biología en el Colegio– los aprendizajes alcanzados se debieron a varios aspectos: la reflexión efectuada en el proceso de análisis de los contenidos de los materiales revisados y durante el mismo; la realización de las actividades programadas, la cual posibilitó que los estudiantes comprendieran el carácter multidimensional de la enseñanza y crecieran progresivamente en aprendizajes diversos, y la valoración de los procesos de comprensión y transformación de lo que se aprendieron, procesos que van desde el planteamiento de los problemas hasta la reflexión y búsqueda de posibles solucio-

nes. Los alumnos expresan que consideran haber aprendido en función del intenso trabajo interactivo alumno-profesor, en el que el contexto de la enseñanza les da la oportunidad para que ellos se comprometan y participen más decididamente, lo que se traduce en una mayor profundidad de los contenidos revisados –ello se debe en parte al alineamiento constructivo y quizá a la transición de un aprendizaje superficial a uno profundo que, de acuerdo con Biggs, sería, para ser más precisos, de orden *relacional* (relaciona las ideas y el conocimiento adquiere un significado de acuerdo con Biggs).

La realización de la mayoría de las actividades implica el desarrollo de capacidades de observación, descripción e interpretación en su propio contexto, con el fin de comprender mejor la problemática estudiada, revisarla críticamente y transformarla. Por ello, aunque sin ser éste todavía un trabajo de investigación, da sin embargo cuenta de cómo mejoran en los alumnos los procesos de planificación, ejecución y revisión de las acciones, en los que el profesor, con el uso de las estrategias, se convierte durante este proceso, en un colaborador y en un coinvestigador activo que apoya al estudiante cuando éste lo necesite, rompiendo con la concepción de la simple transmisión de saberes y pasando al diálogo constante profesor-alumno.

Como ya lo indiqué con anterioridad, el cuerpo completo de las estrategias motivo del trabajo –“*Estudio de Caso: Familia Nash*” y “*Maíz... México... Biodiversidad*”– se encuentra en el Portal Académico del Colegio de Ciencias y Humanidades cuyas direcciones electrónicas son:

http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/estrategias/docs/experimentales/planiclas_bioI3_humbertosalinas.pdf

http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/estrategias/docs/experimentales/estrategia_bio4_humbertolisandro.pdf

Bibliografía

- BIGGS, John, *Calidad del aprendizaje Universitario*, Madrid, 2005.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. 1ª edición McGraw Hill, México, 2005.
- DÍAZ BARRIGA, F. et al., *Evaluación auténtica de competencias docentes: Una experiencia de construcción de sistemas de rúbricas en un entorno virtual*. Recuperado y consultado el 14 de julio de 2011 de: http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/eval_aut_comp_doc.pdf
- GARCÍA BODE, O. E. et al., *Gestión del conocimiento: Reflexiones y algunas consideraciones desde la perspectiva del Centro de Estudio Universitario, en Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 3, núm. 27, mayo de 2011, consultado el 11 de septiembre de 2012 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/bgpa.htm>
- MORIN, Edgar, *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Seix Barral, Barcelona, 2001.
- RAVANAL, M. E. y Quintanilla G. M. (2010). Caracterización de las concepciones epistemológicas del profesorado de Biología en ejercicio sobre la naturaleza de la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 9, núm. 1, pp.111-124.
- SALINAS LÓPEZ, Humberto Lisandro. *Estudio de Caso: Familia Nash. Estrategia Didáctica*, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2010.
- . *Maíz... México... Biodiversidad. Estrategia Didáctica*, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2012.
- VALBUENA E. (2007), *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional* (Colombia), tesis doctoral, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad Complutense de Madrid. Consultada en línea el 10 de febrero de 2012 en: <http://eprints.ucm.es/7731/1/T30032.pdf>.

Los cursos de inglés del CCH

Cómo abordar la producción oral

JOSÉ DE JESÚS MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Recibido: 07-05-2013, aprobado: 27-05-2013

Resumen

Este artículo ofrece un panorama general sobre la manera de enseñar la expresión oral en inglés. Asimismo, se presenta una experiencia en la aplicación de una estrategia de enseñanza-aprendizaje, la cual se puso en práctica con cinco grupos de cuarto semestre en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco.

Palabras clave

Marco Común Europeo, estrategia, expresión oral, componentes pragmáticos, componentes lingüísticos, verbos modales.

Abstract

This paper offers an overview on how to teach Speaking. It also presents an experience in the application of a teaching-learning strategy, which was implemented in five groups of the fourth semester at the Colegio de Ciencias y Humanidades, Atzacapotzalco campus.

Key words

Common European Framework, strategy, speaking, pragmatic components, linguistic components, modal verbs.

Introducción

Los programas de Inglés I a IV tienen como ejes principales el Modelo del Colegio, el enfoque comunicativo y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Éste incluye, entre otros, diversos elementos para elaborar programas de lenguas, orientaciones curriculares y exámenes. El MCER es un documento que provee a todas las personas involucradas en el proceso educativo de los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con la finalidad de sistematizar esfuerzos y, de este modo, asegurar que éstos satisfagan las necesidades de los alumnos. Algunas de las medidas generales mencionadas en el MCER consideran que los estudiantes de lenguas pueden comunicarse con personas que hablen un idioma distinto y son capaces de expresar tanto sus ideas como sus sentimientos. El MCER describe de manera concreta seis niveles a lograr en el aprendizaje de una lengua: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. En el caso del Colegio, se plantea llegar al nivel A1 en el primer año y al nivel A2 en el segundo; ambos niveles se consideran básicos.

Por otra parte, el segundo acercamiento a los programas de inglés incluye, como elementos principales para la enseñanza de las cuatro habilidades, tres grandes campos: la competencia pragmática (dominio del discurso oral o escrito), la competencia sociolingüística (normas de cortesía y tipo de trato entre los hablantes) y, finalmente, la competencia lingüística (la gramática, la fonética, el léxico, entre otros). En lo que se refiere a la enseñanza de la expresión oral, y en concordancia con el MCER, Thornbury (2011) subraya la importancia primordial de tomar en cuenta las siguientes etapas:

1. Actividades de sensibilización. Éstas contemplan, además de prestar atención, el reconocimiento y la comprensión del vocabulario, la gramática, los marcadores discursivos, los actos del habla, la pronunciación y entonación, etcétera.
2. Actividades de apropiación. Éstas se vinculan a la ejercitación, es decir, a la imitación y/o la repetición de palabras, frases u oraciones más elaboradas.
3. Actividades para promover la autonomía. Algunos de los aspectos que deben reflejar el nivel de dominio incluyen la interactividad, la seguridad y cierto grado de autenticidad.

Por otra parte, varios expertos en la enseñanza del idioma inglés, como Penny Ur y Jeremy Harmer, coinciden en el planteamiento anterior y han elaborado algunas actividades para lograr apropiarse del conocimiento lingüístico y ser capaces de emplearlo de manera autónoma. Para la segunda etapa proponen actividades como las siguientes:

- a) Canciones, ya que, además de ser una manera agradable de aprender una lengua, permiten la repetición de frases y expresiones idiomáticas, las cuales pueden incorporarse en las conversaciones cotidianas.
- b) Lectura en voz alta, ya que permite tomar conciencia de la manera en que emitimos sonidos. De hecho, un diálogo que hayan elaborado los alumnos puede leerse en voz alta, para que éstos lo representen ante el grupo. Se recomienda que los alumnos detecten palabras o frases difíciles, para que, con la ayuda del profesor, agreguen notas o sugerencias para mejorar dichas secciones. Esto es de gran ayuda para ellos.
- c) Diálogos, ya que implican una interacción

entre alumnos, lo cual evita que la instrucción se centre en el profesor, cuyo papel debe consistir en monitorear la pronunciación y entonación, así como el uso adecuado del vocabulario y la gramática.

En lo que se refiere a la última etapa, y con base en las experiencias en el Colegio, se han puesto en práctica las siguientes técnicas (en diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje) para promover la autonomía de los alumnos:

- a) Presentaciones breves sobre temas cotidianos como deportes, música o actividades recreativas; no deberían durar más de tres minutos.
- b) Presentaciones de carácter académico, por ejemplo, una presentación sobre temas ecológicos o de prevención de enfermedades de transmisión sexual. Estas exposiciones podrían apoyarse con PowerPoint y tener una mayor duración.
- c) Juegos de roles, que implican el planteamiento de una situación específica, por lo que los alumnos deben asumir una personalidad determinada y actuar en consecuencia. Por ejemplo: “Imagina que eres una persona que puede ver el futuro, y entonces debes responder las preguntas que te plantean algunas personas.”
- d) Simulaciones. En este caso los alumnos son ellos mismos, sólo que deben responder de manera adecuada a una situación simulada. Por ejemplo: “¿Qué consejos le darías a tu mejor amigo si tuviera graves problemas con sus padres?”

Este tipo de estrategias son recomendables para implementarse en los cursos de inglés que se imparten en el Colegio, porque el planteamiento de éstas coincide con los programas de la materia mencionada, ya que están basadas en el Enfoque Comunicativo, el cual adopta “el desarrollo de la

competencia comunicativa como base para la adquisición de habilidades lingüísticas, a través de modelos centrados en el uso de la lengua, donde la adecuación del discurso a la situación en que se produce, así como la coherencia y la cohesión de los textos son de capital importancia”.¹ Asimismo, las estrategias incluyen los campos gramatical, sociolingüístico y discursivo; situaciones comunicativas verosímiles y el trabajo en parejas o equipos. Estos aspectos también se mencionan en los Segundos Acercamientos a los Programas de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Estrategia de enseñanza para Inglés IV

Con base en la relación entre dichas estrategias, el Modelo Educativo y el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV, se elaboró una estrategia para Inglés IV. Ésta se aplicó a los grupos

420-A, 430-A, 432-A, 433-A y 436-A. El objetivo general de la materia mencionada señala: “El alumno será capaz de interactuar con otros para describir experiencias pasadas, formular recomendaciones y expresar sentimientos de manera elemental. También comprenderá las ideas principales y secuencia de eventos en textos auténticos”.² Como se puede observar, se señala la necesidad de que se establezca una interacción entre los hablantes, la expresión escrita en lo que se refiere a la formulación (aunque ésta también puede ser escrita) y la comprensión lectora. La unidad en la que nos basamos es la unidad 1, la cual establece el siguiente propósito: “el alumno comprenderá textos orales y escritos que aborden problemas y/o consejos y será capaz de formular sus propias recomendaciones”.³ El aprendizaje que se abordó en la estrategia señala: “El alumno aporta sugerencias y/o advertencias en situaciones escolares o de su entorno cercano”.⁴ Para lograr dicho propósito



se organizó la estrategia integrando las tres etapas propuestas por Thornbury (2011), la metodología propia del inglés y experiencias en el aula.

I. Sensibilización

- a) El profesor presentará el tema “*How to give recommendations*” (con un material elaborado en página web), dará una amplia variedad de ejemplos, los alumnos escucharán la explicación y responderán al profesor en caso de ser necesario.

Los estudiantes de lenguas pueden comunicarse con personas que hablen un idioma distinto y son capaces de expresar tanto sus ideas como sus sentimientos

- b) Los alumnos leerán la información complementaria en el libro *Upload 2*, lección 3, y responderán los ejercicios correspondientes. El profesor solicitará a algunos alumnos que lean sus respuestas y prestará atención a la pronunciación y entonación. Se aclararán las dudas que hayan surgido sobre la manera correcta de hacer recomendaciones ante una situación concreta.

II. Apropiación

- a) Algunos alumnos leerán en voz alta el texto “*Jungle Survival Tips*”. El profesor orientará la actividad para prestar atención especial a la pronunciación y entonación.
- b) Los alumnos practicarán en parejas los diálogos proporcionados por el profesor, y

podrán hacer sustituciones al modelo original. También se concederá atención a la pronunciación y a la entonación.

III. Trabajo autónomo

- a) El profesor planteará una situación (simulación) para que los alumnos, en parejas y sin material de apoyo, anoten en una hoja 10 consejos para un amigo con problemas familiares. Por ejemplo:
“*Your friend Mark has many problems with his parents because he smokes, drinks heavily, and he also argues about everything. In addition, he neither listens nor obeys them*”.
- b) Los alumnos, además de redactar los consejos, los leerán en voz alta, el profesor orientará la actividad y solicitará que algunos alumnos lean su trabajo frente al grupo.
- c) El profesor evaluará el desempeño de los alumnos mediante una rúbrica.⁵ En el caso de la expresión oral, algunos de los aspectos a evaluar son la pronunciación, la entonación, la gramática, el contenido y el vocabulario empleado, entre otros.

Resultados

Después de las actividades de sensibilización (reconocimiento del uso del verbo modal SHOULD) y de apropiación (lectura en voz alta y repetición de diálogos relacionados con la manera de expresar consejos), se procedió a la etapa de promover la autonomía, en la que los resultados fueron los siguientes:

1. Todos los alumnos entendieron la situación planteada, por lo que pudieron expresar breves consejos, por ejemplo: “*You should listen to your parents*”.
2. Algunos estudiantes cometieron errores en los verbos que acompañaban al modal

should, como: “*You should to get up earlier*”.

3. Los alumnos también pudieron expresar consejos utilizando la negación, por ejemplo: “*You shouldn’t fight with your sister*”.
4. Todo el grupo pudo utilizar diferentes tipos de verbos para la situación planteada (*obey, study, listen, help, get up, smoke, drink, arrive, fight, sleep, go, ask, take, stay, wash, clean, cooperate*, entre otros).

Aunque hubo diferencias en la producción oral de los alumnos, se alcanzó el aprendizaje planteado por los siguientes factores:

- a) El uso de las TIC para la primera etapa, ya que se presentó de manera muy ilustrativa, clara y con diferentes ejemplos.
- b) El uso de un texto breve (una cuartilla) para ejercitar la expresión oral en inglés, así como los diálogos proporcionados por el profesor.
- c) El trabajo en parejas, en la segunda etapa, lo cual propició que los alumnos pudieran realizar el trabajo de manera colaborativa.
- d) La simulación planteada por el profesor, ya que permitió aplicar el conocimiento a una situación diferente de la que se había trabajado.
- e) La estructura de la estrategia, la cual incluyó una etapa de sensibilización, una de apropiación y un trabajo que representaba un grado de autonomía.

Notas

1. *Plan de Estudios Actualizado*, p. 63.
2. CCH-UNAM, *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I.IV*, pp. 90-91.
3. *Ibid.*, p. 91.
4. *Idem*.
5. Instrumento/guía de evaluación que sirve para valorar el desempeño de los alumnos al realizar cualquier actividad/tarea de enseñanza-aprendizaje; se estructuran con base en la definición de posibles prototipos de desempeño de los alumnos al ejecutar las actividades involucradas en su realización, las cuales se entienden como habilidades expresadas de ejecución. Para su definición se establece una serie de rangos de criterio, más que una base de escala numérica, que expresan los diferentes niveles de dominio de las habilidades de ejecución.

Bibliografía

- CCH-UNAM, *Segundo acercamiento a los programas de Inglés I a IV*, México, UNAM, 2011.
- CCH-UNAM. Portal Académico del CCH: <http://portalacademico.cch.unam.mx/>
- EVANS Virginia, *Upload 3*, Express Publishing, Newbury, 2010.
- HARMER Jeremy, *The Practice of English Language Teaching*, Pearson/Longman. Londres, 2007.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD, Madrid, 2002.
- THORNBURY SCOTT, *How to Teach Speaking*, Pearson/Longman, Londres, 2011.
- UR Penny, *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.

Travesías

La mirada

cecehachera

sobre la equidad de género

Memoria y exposición artística de la cultura de equidad de género de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades



Travesías

CODEPENDENCIA EN LA
RELACIÓN AMOROSA
Técnica: Dibujo

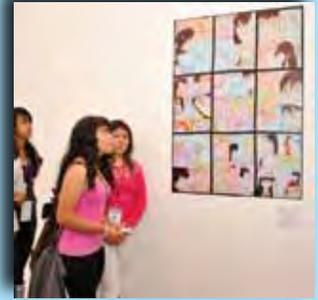
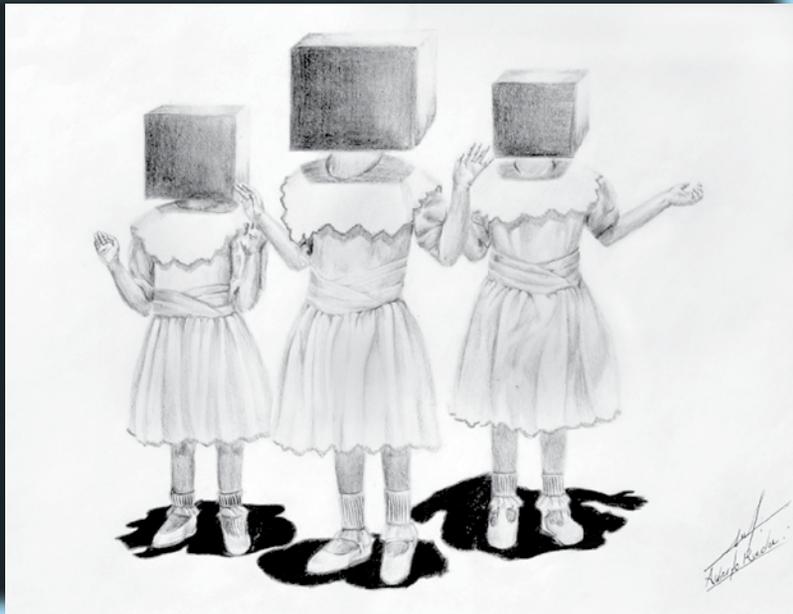
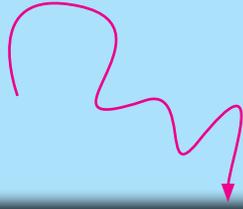
EL ABORTO EN
ADOLESCENTES
"LA DECISIÓN ESTÁ
EN TUS MANOS"

Técnica: Pintura acrílica/
collage

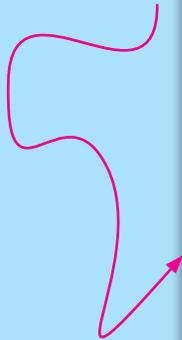


Travesías

TELECOMUNICACIÓN
Técnica: Dibujo



TU Y YO SOBRE
LA MISMA LÍNEA
Técnica: Fotografía



Travesías

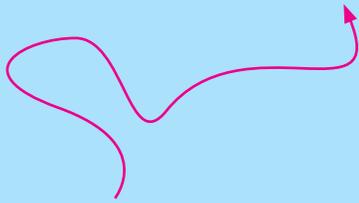
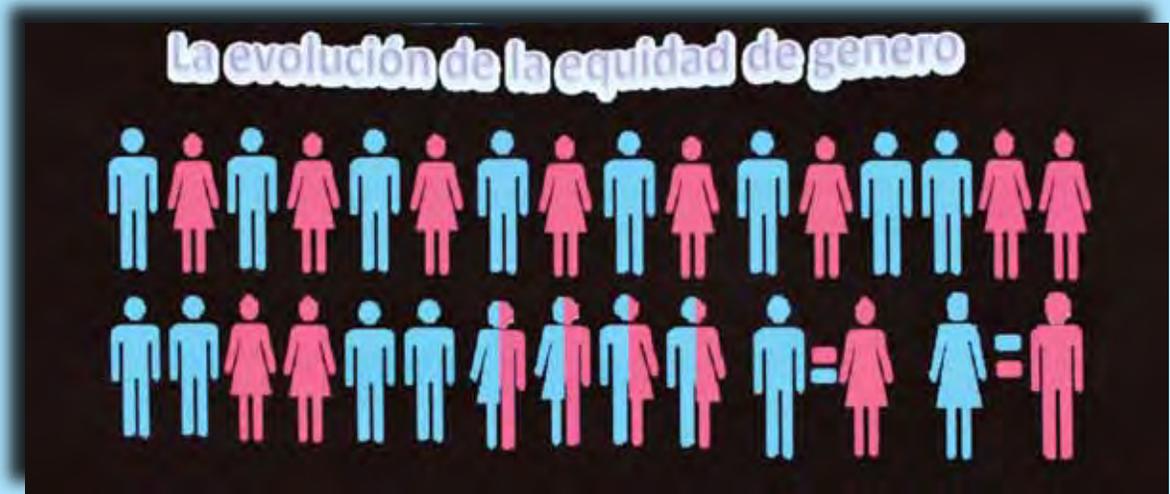
PINTANDO IDENTIDADES

Técnica: Fotografía



En nuestra sociedad, se ha llegado a confundir el concepto de Equidad de Género con el de igualdad. Hemos de aclarar que el primero alude a una concepción cultural que expresa la necesidad de definirnos en tanto que hombre o mujeres buscando igualdad en los ámbitos en que nos desarrollamos (familiar, social, laboral, político). El segundo término, busca la no discriminación, apoyándose en leyes que brindan los mismos derechos y obligaciones sin importar el sexo.

Travesías



LA EVOLUCIÓN
DE LA EQUIDAD DE GÉNERO
Técnica: Dibujo digital



A lo largo del tiempo se observa un aumento en la participación del sector femenino.

Esto indica que en la sociedad mexicana se han ampliado las posibilidades de acceso de las mujeres a la educación de nivel medio superior, pero también muestra la imperiosa necesidad de que el Colegio multiplique sus esfuerzos para fortalecer la comprensión y valoración de la equidad de género.

Travesías



UNA MIRADA A TRAVÉS DE
LA BALANZA DE GÉNERO
Técnica: Fotocomposición



Travesías



El día de la clausura los estudiantes participaron en un rally por la Equidad, despidiendo así el ciclo de exposición que el CCH tuvo a bien presentar en las instalaciones del Museo Universitario de Ciencias y Artes (MUCA).

Los textos imprescindibles

JORGE RUIZ BASTO

Recibido: 08-05-2013, aprobado: 31-05-2013

Resumen

Todo docente de bachillerato debe seleccionar con un criterio profesional los textos literarios más convenientes para sus alumnos. Un criterio de selección puede ser el canon, pero también conviene que el profesor no olvide aportar algo de creatividad propia en el aula.

Palabras clave

Criterio profesional del docente, canon, la literatura como experiencia viva, valores estéticos, la obra literaria como visión del mundo, relectura.

Abstract

Every high school teacher must choose the adequate reading materials for his students. As Harold Bloom says, there is a criterion known as the canon which might help the teacher to discriminate among reading activities, but the teacher must also be creative.

Key words

Professional criterion, canon, literature as a living experience, aesthetic values, literary works as Weltanschauung, can rereading.

Podemos hacernos representaciones de los alumnos más o menos confiables en cuanto a sus capacidades, y se puede tener una idea clara de hasta dónde es factible llegar con ellos si se tiene conciencia suficiente del tipo de país y de la sociedad a que se pertenece, pero, sobre todo, si como profesores disponemos de una formación lo bastante confiable para intentar dar las respuestas a que obliga el compromiso educativo.

Algunos autores, como Badia y Cassany, consideran que ese compromiso, en lo que respecta a la obligación del profesor de poseer un criterio profesional que le permita caminar sin tropiezos en la elección de los textos con los que necesita materializar contenidos y objetivos del programa de su curso, se encuentra bastante debilitado (observación que podemos trasladar de la región a que se refieren –Cataluña– a la nuestra):

...parecería que lo que ha fallado a veces es, justamente, poseer *criterio profesional*, entendido como el elemento que permite decidir el contenido, la programación o la metodología que parecen más adecuados para unos usuarios determinados, en un contexto concreto. En este sentido, creemos que conviene reivindicar un marco amplio de desarrollo curricular en el que el profesorado se sienta cómodo –no constreñido– y estimulado –no atribulado– a adaptar las prescripciones genéricas que establece la administración escolar para las necesidades de los alumnos. La expectativa que impregna a nuestros diseños curriculares, más allá de los cambios terminológicos, avanza claramente en esta dirección. (1994: 10).

No obstante, esta ampliación de la libertad del profesor para decidir no parece constituir una garantía suficiente, sostienen con toda razón estos mismos autores, para mejorar la enseñanza de la literatura. Es sumamente difícil que –sin una formación constante, sin la posibilidad de acceso a modelos diversos de didáctica de la

literatura y sin un trabajo académico en colaboración con el resto de sus colegas— el profesor disponga de medios eficaces para diseñar cursos que sean estimulantes para él mismo y sus alumnos.

Sin duda es importante que el profesor sea el primero en estar interesado, e incluso entusiasmado, con las lecturas que va a realizar a lo largo de un año escolar; de otra forma será incapaz de persuadir a sus alumnos de hacer el esfuerzo sin el cual muchos textos permanecerían cerrados a su entendimiento y posibilidades perceptivas; o no podrá aprovechar, como magníficas oportunidades de apertura directa al conocimiento y a la percepción estética, los atractivos con los que otros muchos textos, desde una primera lectura, son capaces de atrapar inclusive a lectores con escasa educación literaria.

Si existe el convencimiento de que es posible interesar al profesorado en su formación y actualización constantes desde la institución escolar misma, y también desde ella promover y hacer ver el carácter imprescindible del trabajo en grupo con el resto de sus colegas, tendremos seguramente profesores con capacidad para seleccionar los textos adecuados, no para que los alumnos reciban un curso más de literatura, sino un curso que constituya para ellos una oportunidad de contacto vivo con ésta, un contacto del cual puedan derivar, de manera natural, el interés por ahondar en su conocimiento, que es la manera más segura de ahondar en el disfrute de su experiencia estética.

Juan José Arreola, un maestro de nuestro tiempo que sólo podía entender su relación con la literatura como experiencia viva y efectiva de ella, ha recomendado que los profesores asumamos de esa forma la tarea de abordar con los jóvenes la lectura de los textos literarios:

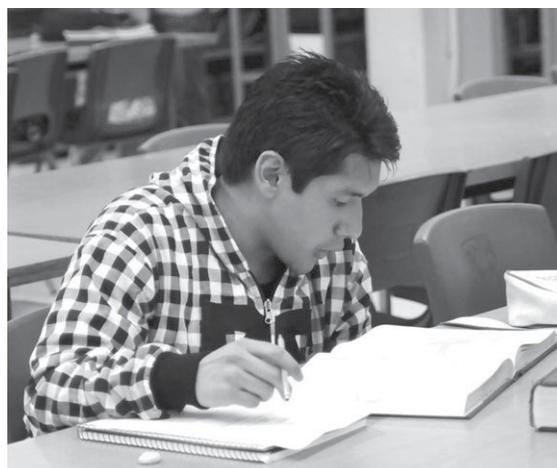
Nadie puede dar en un año un curso de literatura universal y nadie puede tampoco seguirlo con provecho. Más que el conocimiento “científico” de la

literatura, debe importar el amor y el entusiasmo por sus obras. *En vez de memorizar una larga y compleja historia (cuyos periodos solamente estarán vigentes durante los exámenes), el estudiante debe conocer a fondo diez o doce obras fundamentales.* El maestro debe proponerse que el joven se acerque a ellas sin respeto y sin desdén. El maestro debe comunicar su personal deleite de lector, ilustrar el estudio con metáforas, *hacer del curso mismo una obra literaria* llena de animación y movimiento, de emoción y fantasía. (1973: 127). [Los subrayados son míos].

Muchos de los problemas que plantea la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior quedarían seguramente resueltos si los profesores aceptaran esta concepción de Arreola. Quedaría aún por examinar, sin embargo, qué criterios son los que podrían permitir a los profesores decidir cuáles obras son las que merecen la calificación de *fundamentales*.

Aquí nos topamos, por un lado, con el problema del canon literario y, por otro, con el de los gustos de variado predominio en nuestra época. Es decir, con dos determinaciones que, pese a ser ineludibles e igualmente importantes, es necesario tomar en cuenta sin que la inclinación por una implique la exclusión de la otra.

El criterio que hace prevalecer el gusto del momento (incluyendo en este concepto de *gusto* las



preferencias ideológicas) encuentra su justificación en la necesidad de que las obras elegidas sintonicen con los intereses de los alumnos. Esta preocupación sin duda tiene sustento, pero sostenerla como una especie de credo puede hacernos caer en la comodidad de evadir el esfuerzo que supone una cierta ejercitación sin la cual es imposible acceder jamás a textos fundamentales. Como nos lo recuerda Harold Bloom (1994: 49): “El valor estético surge de la memoria, y también (tal como lo vio Nietzsche) del dolor, el dolor de renunciar a placeres más cómodos en favor de otros mucho más difíciles.”

Por otra parte, como señala este mismo autor, lo limitado de nuestras existencias frente a la incommensurabilidad de la producción literaria, nos hace reconocer que es imposible leerlo todo o leer en forma indiscriminada:

Si fuésemos literalmente inmortales, o si nuestra vida doblara su duración hasta alcanzar los ciento cuarenta años, podríamos abandonar toda discusión acerca de los cánones. Pero sólo poseemos un intervalo, y a continuación dejamos de ocupar nuestro lugar en el mundo, y no me parece que la responsabilidad del crítico literario [podemos sustituir aquí por profesor] sea llenar ese intervalo con malos textos en nombre de cualquier justicia social. (*Ibid.*: 42).

Bloom, desde una posición extrema que lo lleva a reconocer y aun a suponer el carácter absolutamente elitista de la educación estética que se obtiene de la frecuentación de la literatura, nos permite, gracias a su radicalismo no del todo aceptable en sus implicaciones más vastas, identificar otras imposturas que resultaría por lo menos irresponsable no someterlas a examen. Especialmente cuando lo que está de por medio es la educación efectiva y rigurosa de jóvenes que requieren, para su formación adulta, valores sólidos y probados que, como creía Henríquez Ureña, es factible encontrar en “las grandes obras”.

Tal vez Bloom tiene razón al señalar, en el caso de los jóvenes alumnos del ciclo medio superior (y me atrevería a suponer también que para el caso de muchos jóvenes maestros de este mismo ciclo), que es conveniente, mientras se adquieren las habilidades fundamentales para moverse con soltura en el mundo de las obras literarias, poner entre paréntesis las urgencias ideológicas porque cuando no ocultan la calidad artística real de las obras, llevan a adjudicarles valores o logros artísticos inexistentes. O se confunde la fuerza testimonial de un documento de intenciones políticas con una supuesta fuerza estética.

Tal cosa ocurrió en los años setenta en nuestro medio, por ejemplo con los textos de los líderes que hicieron triunfar la Revolución Cubana, y también con quienes escribían en el resto de Latinoamérica, tanto en su carácter de escritores profesionales como de luchadores sociales, una literatura emergente en contra de las oligarquías y las dictaduras militares predominantes en la época.

En los días que hoy vivimos en nuestro país el fenómeno vuelve a repetirse, a veces rayando en lo grotesco, como si no se hubiesen producido cambios históricos determinantes en el terreno de las luchas sociales y, por lo mismo, en conceptos tales como *revolución* y *democracia*. Pero, sobre todo, como si en las décadas posteriores a los setenta no se hubiese ido abriendo paso una conciencia estética que ha sido capaz de superar la falsa contradicción entre compromiso político y calidad artística que, por todos lados, esgrimían verdaderos comisariados encargados de relativizar todo propósito estético en razón del mayor o menor compromiso social del escritor.

Me parece que la educación literaria implica también, y fundamentalmente en la edad de los jóvenes que cursan el nivel medio superior, la formación de la subjetividad, entendida ésta rigurosamente como formación en valores estéticos que

son simultáneamente éticos. La literatura enfrenta a visiones del mundo no con el fin de que nos asimilemos incondicionalmente a ellas, sino para que las examinemos y aprovechemos los jirones de verdad que encierran en el intento de constituir la propia, tan cambiante como la misma evolución de las personas (incluidas sus lecturas) nos muestra incansablemente. Tiene por ello razón Bloom cuando sostiene:

Leer al servicio de cualquier ideología, a mi juicio, es lo mismo que no leer nada. La recepción de la fuerza estética nos permite aprender a hablar de nosotros mismos y a soportarnos. La verdadera utilidad de Shakespeare o de Cervantes, de Homero o de Dante, de Chaucer o de Rabelais, consiste en contribuir al crecimiento de nuestro yo interior. (*Ibid.*: 40).

El problema de seleccionar una obra literaria y darla a leer por sus pretendidos valores ideológicos, por lo común presupone correlativamente dejar de lado sus cualidades artísticas, por lo que tal vez ésta no es una opción que los profesores de literatura podamos permitirnos sin faltar groseramente a nuestras responsabilidades específicamente académicas.

No se trata tampoco de pugnar en favor de un academicismo aséptico, limpio de sospechas ideológicas, puesto que la obra artística verbal es asimismo un producto social, pero esta condición sólo representa uno más de sus elementos constitutivos, aun cuando en algunos casos tienda a parecer el predominante. En todo caso lo que importa, sea o no la ideología un factor objetivamente predominante dentro de la obra, son los medios con los que el escritor ha conseguido representarla artísticamente y ponernos a reflexionar sobre la calidad de ésta en cuanto visión de mundo.

Pero no puede constituirse en coartada que conduzca a dejar para un después indefinido el

análisis y el reconocimiento de los recursos artísticos con los que se articula la obra literaria. A contracorriente de las posturas que suelen reducirla a un puro documento de época, o a una simple manifestación ideológica ausente de preocupaciones o intenciones estéticas, destaca el aparente radicalismo con el que Bloom pone en primer plano justamente lo que los diferentes reduccionismos se empeñan en ignorar:

Desertar de la estética o reprimirla es algo endémico en las instituciones de lo que todavía se considera una educación superior. Shakespeare, cuya supremacía estética ha sido confirmada por el juicio universal de cuatro siglos, es ahora “historizado” en un menoscabo pragmático, precisamente porque su poderoso poder estético es un escándalo para cualquier ideología. (*Ibid.*: 33). (El subrayado es mío).

Es inevitable tener que elegir cuando se nos exige hacerlo como parte de una libertad sin la cual no es posible enseñar ni aprender nada que valga la pena o, como afirman los especialistas en educación, producir “aprendizajes significativos”. La cuestión es que esta libertad sólo puede producir los resultados esperados —que los alumnos adquieran el hábito de la lectura y que a la vez amplíen sus capacidades cognitivas— si el profesor la ejerce responsablemente. Pero para que esto sea así se requiere, en el ámbito educativo, atenerse a principios académicos rigurosos y contar con fundamentos académicamente sólidos.

Garantizar esto no es sencillo para nadie en vista del inconmensurable universo de obras que configuran el legado literario, pero que tal vez es posible intentar recurriendo eventualmente a la noción de canon, que con *toda su carga de arbitrariedad y relatividad* puede ser útil para orientarse y lograr los equilibrios necesarios entre los gustos personales y las insoslayables propuestas de la tradición. El canon, dice Bloom (*ibid.*: 50), “es sin

duda un patrón de vitalidad, una medida que pretende poner límites a lo inconmensurable.” Y lo inconmensurable no sólo se refiere a la vertiginosa e inimaginable cantidad de obras literarias, sino también a los intereses, gustos, simpatías y antipatías que influyen en las decisiones de quienes deben elegir.

Desde su perspectiva de lector perseverante y apasionado, Bloom nos dice también que sólo las obras que resisten una relectura, es decir, aquellas que invitan a la reflexión y se erigen como un desafío a nuestras capacidades analíticas e interpretativas, son las que podemos reconocer como canónicas. Este criterio discriminatorio, simple y accesible, puede contribuir sin duda a la autoconciencia del profesor, a llevarlo a reconocer sus propios límites y, dentro de ellos, a actuar responsablemente. Veamos en extenso, para concluir esta exposición, de dónde surge para Bloom la necesidad del canon y cómo podemos reconocerlo para fines prácticos:

Poseemos el canon porque somos mortales y nuestro tiempo es limitado. Cada día nuestra vida se acorta y hay más cosas que leer. Desde el Yahvista y Homero hasta Freud, Kafka y Beckett hay un viaje de casi tres milenios. Puesto que este viaje pasa por puertos tan infinitos como Dante, Chaucer, Montaigne, Shakespeare y Tolstoi, todos los cuales compensan ampliamente una vida entera de relecturas, nos hallamos en el dilema de excluir a alguien cada vez que releemos extensamente. Una antigua prueba para saber si una obra es canónica sigue vigente: a menos que exija una relectura, no podemos calificarla de tal. (*Ibid.*: 40).

Los textos imprescindibles vendrán a ser entonces aquellos que, además de la consagración que hayan podido merecer dentro de la tradición cultural de Occidente, el profesor intuya que gracias a su trabajo y a su determinación en el esfuerzo por hacer de sus clases “una obra literaria

más”, serán capaces de despertar el interés de los alumnos. Y no tanto porque simulen eximir de la reflexión crítica o del trabajo de releer todas las veces que lo exijan para su comprensión e interpretación, sino porque la gratificación estética que se espera recibir de ellos sólo podrá ser colmada mediante un trabajo de recepción atenta, que en sus empeños habrá de recordar inevitablemente la alternancia de esfuerzo y placer en medio de la cual fueron producidos.

El reto para los profesores sería, de esta manera, el de tener que desarrollar en su respectivo nivel de dominio del universo literario, una concepción clara y fundamentada de sus preferencias canónicas, dentro de las cuales siempre podrán insertar armónicamente esos otros *textos puente* de sus más personales intereses y simpatías, pero que son también producto de la vitalidad del canon, es decir, de la tradición literaria dentro de la cual sólo pudieron haber surgido, no importa si incluso para romper con ella y hacer honor a la “tradición de ruptura” que Octavio Paz (1967: 232-250)* identificó como signo distintivo de la evolución de la poesía moderna.

Bibliografía

- ARREOLA, Juan José, *La palabra educación*, SEP (Sepsetentas), México, 1973.
 BADIA, Joan y Cassany, Daniel, “La clase de literatura avui”, *Articles de diàctica de la llengua i de la literatura*, núm 1, Barcelona, 1994, pp. 7-14.
 BLOOM, Harold, *El canon occidental*, trad. de Damián Alou, Anagrama (Argumentos), Barcelona, 1996.
 PAZ, Octavio, *El arco y la lira. (El poema. La revelación poética. Poesía e historia)*, segunda edición corregida y aumentada, México, FCE, 1967..

Interpretación metodológica del perfil del docente para el Taller de Comunicación

De cómo conoce y emplea las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el Colegio de Ciencias y Humanidades

JOSÉ DE LA MORA MEDINA

Recibido: 08-05-2013, aprobado: 31-05-2013

Resumen

Recientemente se han empezado a considerar las TIC como el recurso principal para la educación. En el Colegio de Ciencias y Humanidades, para valorar el uso de las herramientas que ofrecidas en la red, desarrollamos una investigación con los propios docentes. **Palabras clave**

Aprendizaje, comunicación, docentes, información, investigación, métodos y tecnologías.

Abstract

Until recently ICTs have come to be considered one of the main educational tools. We researched the teachers' knowledge and use of them at the Colegio de Ciencias y Humanidades in order to assess the use of the tools provided by the Internet.

Key words

Communication, learning, information, methods, research, technology, and teachers.

Los docentes de todos los niveles de enseñanza vivimos en la actualidad un proceso transitorio de modificación de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Ahora nos encontramos con la oportunidad de utilizar los diversos instrumentos y herramientas que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos vienen abriendo. Estamos en la fase de superar la etapa de considerar que dichos recursos sólo estaban disponibles para el entretenimiento o para el control de fuentes informativas.

Hoy en día, todos los que nos dedicamos a la enseñanza estamos aprendiendo a aprovechar otros métodos educativos que no estábamos acostumbrados a emplear a causa de los modelos o paradigmas que nos ofrecía anteriormente el sistema escolar; considerábamos que su empleo representaba grandes inversiones, enormes recursos humanos en la capacitación y un infundado temor a quedar entrapados en recursos a los que, pensábamos, los alumnos no podrían acceder; por los costos o por el hecho de tener acceso a ellos se desviarían los grados de atención, se elevarían los factores distractores y, por ende, sus procesos enseñanza-aprendizaje quedarían limitados.

Sin embargo, con el interés de conocer las posiciones de los docentes que imparten los Talleres de Comunicación, realizamos una investigación que comprende, entre otras actividades, la aplicación

de un cuestionario-encuesta de 42 reactivos, la cual nos permitió encontrar que un 60 por ciento de los profesores de dicha asignatura entrevistados está en proceso de cambio, pues mostraron una mentalidad distinta y una actitud positiva en la enseñanza con TIC.

Igualmente deseábamos acercarnos a una evaluación más objetiva para que los resultados y la interpretación no reflejaran contradicciones. Anhelábamos ir reconociendo lo siguiente: ¿en qué nivel de utilización nos encontramos los docentes cuando empleamos las TIC?, para poder atestiguar si efectivamente hay un conocimiento y un empleo de las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación, tal como viene sucediendo en otros países del mundo, en los que su uso es más común en todos los niveles de enseñanza. Eso, pues, es lo que nos interesó conocer.

Nuestra propuesta de indagación estuvo diseñada para identificar cuatro fases: la primera versó sobre algunos datos generales del grupo y la asignatura; la segunda acerca de tu conocimiento de las TIC, la tercera se relacionó con las diferentes tecnologías que se emplean más, y la cuarta sobre la manera como las emplean con sus alumnos. En todas ellas participaron 22 profesoras y profesores.

1. Datos generales:

Primero, un empate entre todos los encuestados: un 50 por ciento para cada género. Su grado de estudios fueron los siguientes: 12 personas, más de la mitad, con licenciatura en Comunicación, equivalente a 54.54 por ciento; una persona tiene un grado en Comunicación y Diseño Gráfico; 6 personas tienen estudios de maestría, lo que representa 27.27 por ciento; tres tiene el grado de doctor, equivalente a 13.63 por ciento, y por último, una persona es pasante.

Segundo, las categorías académicas fueron un docente interino (4.54 por ciento); 13 de Asignatura A y B definitivos (59.09 por ciento); 4 son Profesores de Carrera Asociado A, B y C (18.18 por ciento) y 4 Titular A, B y C, (18.18 por ciento).

2. Conocimientos sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Con relación al rubro de conocimientos y usos de las TIC nos encontramos con que 7 docentes emplean las multimedia (31.08 por ciento) y 12 utilizan la Internet, (54.54 por ciento) y 3 (13.44 por ciento) no contestaron. Pero ya en materia de sitios web, 81.80 por ciento –esto es, 18 docentes– manifestó conocerlas como el conjunto



de páginas y archivos digitales entrelazados; dos, 9.09 por ciento, lo señalan como la conjunción del sistema satelital con computadoras, y uno (4.54 por ciento) no respondió.

Nos encontramos con
la oportunidad de utilizar
los diversos instrumentos
y herramientas que
las tecnologías de la información
y la comunicación (TIC)

Cuando se les preguntó sobre el uso de las herramientas de la red, si saben qué es un blog, 54.54 por ciento –12 de ellos– reconoció que es una libreta de notas, 7 (31.80 por ciento) contestó que es un sitio web que recopila textos o artículos, y 3 (13.63 por ciento) respondieron que es un conjunto de recursos tecnológicos. Por otro lado, al responder la pregunta de qué podemos hacer con un blog, los resultados muestran que 8 de ellos (36.36 por ciento) lo emplean como fuente de investigación científica; dos (9.09 por ciento) para intercambiar ideas de inmediato (de manera sincrónica) con los otros, y los 12 restantes (54.54 por ciento) para compartir textos diversos con otros cibernautas (de manera asincrónica).

En el rubro de otro recurso de la web, sólo uno de los entrevistados (4.54 por ciento) desconoce lo que es una “red social”, los 21 restantes (95.45 por ciento) la identificaron como un sitio donde se representa la gráfica social (nueve de ellas) y 4 (18.18 por ciento) como un blog compartido. El resto no la definieron. Pero cuando comenzaron a identificar las redes sociales, 18 participantes (81.80 por ciento) marcaron el facebook; 15 (68.18 por

ciento) al messeguer; 8 (36.36 por ciento) al Hi-5, y otras no fueron indicadas. Cuando se interrogó a los docentes si pertenecían a alguna de las redes sociales, 15 marcaron afirmativo (68.18 por) y 7 profesores (31.80 por ciento) no pertenecen a ninguna; 9 (40.90 por ciento) están en el facebook; 7 (31.80 por ciento) en el Messenger; 6 (27.27 por ciento) al Hi 5, y 6 (27.27 por ciento) no registraron red alguna.

Al responder si saben qué es un *webquest*, 15 (68.18 por ciento) sí lo saben; 3 (13.63 por ciento) no lo conocen y 4 (18.18 por ciento) no respondieron. Dentro de las concepciones que tienen de lo que significa una *webquest*, 10 (45.45 por ciento) la identificaron como una estrategia de aprendizaje basada en la búsqueda de información por Internet; 5 (22.72 por ciento), con un sitio web con información educativa, otros 5 (22.72 por ciento), como una red social de profesores para buscar información en Internet, y 2 (9.09 por ciento) contestaron que es un foro de discusión académica.

Otros puntos se refirieron a que si conocían alguna(s) plataforma(s) educativa(s). Un 77.27 por ciento, o sea 17 docentes, respondieron que sí; 5 (22.72 por ciento), que no. Observamos que, en el momento de describirlas, sus respuestas se enfocaron a que 5 (22.72 por ciento) de ellos hablaron de foros, 9 (40.90 por ciento) no dijeron cuáles y el resto no contestó.

Aunado a lo anterior nos percatamos de que cuando se les preguntó qué significa un foro virtual o de discusión, 15 de ellos (68.18 por ciento) lo identificaron como una herramienta de interacción grupal; 4 (18.18 por ciento), con un sitio web, y 3 (13.63 por ciento), con una red social.

Al interrogarlos acerca de si tienen computadora y sistema de Internet familiar, 17 contestaron afirmativamente (77.27), 2 (9.09 por ciento) carecen de ellos, y 3 (13.63 por ciento) no respondieron la pregunta. Pero cuando se les preguntó

con qué frecuencia emplean la Internet; 21 (95.45 por ciento) sí lo hace y sólo 1 (4.54 por ciento), no la utiliza. Esto nos muestra que, aunque no tengan computadoras e Internet familiar, sí recurren a ellas. Respecto a la frecuencia o el promedio en que usan la Internet, varía de los 8 (36.36 por ciento) que la utilizan de 2 a 3 horas al día; 6 (27.27 por ciento) con muy poca frecuencia; 4 (18.18 por ciento) la emplean cada tercer día; 3 (13.63 por ciento) lo hacen una hora diaria, y los otros 3 (13.63 por ciento) no contestaron. De los anteriores 16 (72.72 por ciento) la usan para apoyar sus actividades académicas; 5 por varios motivos que no señalaron, y 1 por entretenimiento.

Sobre el orden de importancia que los docentes utilizan los recursos de la Internet en su vida personal, destaca que 10 de ellos (45.45 por ciento) lo emplean para revisar sus correos electrónicos; 8 (36.36 por ciento), para su facebook; 5 (22.72 por ciento), para diversos usos que no señalaron, y 3 (13.63 por ciento) para el *Messenger*. Y ¿con qué frecuencia hacen esta consulta o emplean sus correos electrónicos? Nueve (40.90 por ciento) respondieron que lo hacen cada tercer día; 6 (27.27

por ciento), a diario; 1 (4.54 por ciento), ocasionalmente, y el resto no respondió.

Nuestra disciplina de estudio necesita la revisión de medios de comunicación de masas, por lo que las siguientes tres preguntas se vincularon muy estrechamente con nuestros recursos de trabajo; por ello les preguntamos quiénes consultan y leen el periódico: 20 de ellos (90.90 por ciento) respondieron que sí lo revisaban y solo dos personas (9.09 por ciento) dijeron que no lo hacían. De los periódicos que más señalaron fueron 15 (68.18 por ciento) consultan *La Jornada*; 6 (27.27 por ciento), *El Universal*; 2 (9.09 por ciento), *Milenio*; uno, *Excelsior*, y algunos más seleccionaron o hablaron de otros.

En relación con la lectura de revistas todos consultan diversas publicaciones. Aunque destacó que 14 (63.63 por ciento) consultan *Proceso*, 4 (18.18 por ciento) leen otras publicaciones; 3 (13.63 por ciento) la revista *Siempre*, 2 (9.09 por ciento), *Impacto*, y una persona *Jueves de Excelsior* (4.45 por ciento).

Como parte de mantenerse informados mediante el manejo y uso de los buscadores, encon-



tramos que la frecuencia fue de 16 (72.72 por ciento) con *Google*; 9 profesores (el 40.90 por ciento) usan *Yahoo*; una (4.54 por ciento) el *MSN*.

Cada vez hay más trabajadores académicos que están interesados en incursionar y utilizar el conjunto de recursos en que se enmarcan las tecnologías de la información y la comunicación

3. Uso de las TIC en su vida académica.

En cuanto a la frecuencia del empleo de herramientas de la red, por su importancia en su vida académica, se encontraron estos datos: 14 docentes (63.63 por ciento) recurren a sus correos electrónicos; 6 (27.27 por ciento) emplean los blogs; otros 6 (27.27 por ciento) emplean la Plataforma *Moodle*; 3 (13.63 por ciento), el *Messenger*, y uno (4.54 por ciento) habló de otros sin señalar nombre. De la frecuencia en que emplean la Internet en sus actividades académicas, 10 (45.45 por ciento), entre 2 y 3 horas al día; 3 (13.63 por ciento), una hora al día, 2 (9.09 por ciento), sólo ocasionalmente lo usan, y 5 (22.72 por ciento) no respondieron.

Respecto del empleo de la(s) red(es) social(es) en su vida académica, 10 (45.45 por ciento) no la emplean y 8 (36.36 por ciento) sí le dan uso. También hablaron de facebook y yahoo. El resto no precisó nada.

De los sitios que más emplean para apoyar sus actividades académicas con los estudiantes, 7 (31.80 por ciento) destacaron los de la UNAM y el CCH; 6 (27.27 por ciento), *Google*; 6 (27.27 por ciento), Vista y periódicos, y 4 (18.18 por ciento), ninguno.

En cambio, con relación a los sitios web que les solicitan a sus alumnos como fuentes de consulta para sus trabajos escolares resaltó lo siguiente: 8 (36.36 por ciento) anotaron a las bibliotecas digitales de la UNAM; 6 (27.27 por ciento), los sitios educativos (de otras universidades); 5 (22.72 por ciento), algunos sitios gubernamentales; otros 3 (13.63 por ciento), otros sitios de información periodística, y 1 (4.54 por ciento) no lo solicita.

Con relación a la pregunta de si han hecho uso de alguna(s) plataforma(s) académica(s) o escolar(es), 8 (36.36 por ciento) manifestaron que sí, y 9 (40.90 por ciento) que no. De tales plataformas mencionaron a la UNAM, CCH y Hábitat Puma. Y en cuanto a si les ha sido sencillo utilizar alguna plataforma, 11 respuestas (50 por ciento) fueron positivas y 8 (36.36 por ciento) no lo fueron, además de que 3 (13.63 por ciento) no respondieron. Sobre si han participado en algún foro o curso por medio de Internet, 15 (68.18 por ciento) sí lo acostumbran hacer y 7 (31.80 por ciento) no lo han realizado.

Pero al recabar información sobre la importancia que los profesores dan a los recursos y las estrategias didácticas usando las TIC, 9 de ellos (40.90 por ciento) dominan los blogs; luego con 5 (22.72 por ciento) quedaron cada una de las presentaciones en *PowerPoint*, *Webquest* y Plataforma educativa; a lo que siguieron las *Wikis*, con 2 (9.09 por ciento), y sólo 3 (13.63 por ciento) no las aplican.

En lo referente a las tareas escolares, destacaron que utilizan las TIC con mayor frecuencia de la manera siguiente: en primer lugar, con 8 selecciones (36.36 por ciento) las consultas de la información de temas de clase; 7 personas (31.80 por ciento) los eligieron como trabajos audiovisuales; 5 (22.72 por ciento), para elaborar presentaciones en *PowerPoint*; cuatro, como textos escritos; dos, para crear mapas mentales, conceptuales, líneas

de tiempo, etcétera, y dos (9.09 por ciento) no les da ningún uso.

En relación con la pregunta sobre si les explican a los alumnos cómo deben hacer las actividades y trabajos apoyados en Internet, 9 (40.90 por ciento) respondieron que no porque ellos ya saben utilizar la Internet; 6 (27.27 por ciento), que sólo parcialmente, y 4 que siempre, porque los alumnos no saben utilizarlas.

A la pregunta de si enseñan a sus estudiantes a emplear estrategias en sus búsquedas de información en la red, 11 (50 por ciento) dijeron que sí, 7 (31.80 por ciento) que no les enseñan, y 4 (18.18 por ciento) no respondieron. En el caso de si hay uso y manejo de las estrategias que enseñan a sus alumnos para sus pesquisas en la red, las respuestas se ordenaron así: 7 (31.80 por ciento) no respondieron, otros 7 (31.80 por ciento) señalaron sitios confiables, otros 6 (27.27 por ciento) recurren a catálogos de la UNAM y 5 (22.72 por ciento) dijeron que recurren a Tesiunam.

Para indicar qué criterio(s) utilizaron para saber si las páginas web son de calidad, el orden de importancia de sus respuestas fue el siguiente: 9 (40.90 por ciento) dijeron que debían tener contenidos profundos y entendibles; 8 basaron su elección en su pertenencia a alguna institución educativa o gubernamental; 7 (31.80 por ciento), por el autor o quién(es) la produjeron; 6 (27.27 por ciento), por el lenguaje sencillo; 5 (22.72 por ciento), por los colores e imágenes llamativas; y otros 5 (22.72 por ciento), por la facilidad de navegación, y 4 (18.18 por ciento) eligen aquellas cuyos temas no sean muy extensos.

Otra de las preguntas fue ¿con qué frecuencia solicitan y utilizan la Sala Telmex de su plantel? De todos ellos, 8 (36.36 por ciento) respondieron que una vez por unidad; 7 (31.80 por ciento) no contestaron; y de una vez por semestre, fueron 6 (27.27 por ciento); 3 (13.63 por ciento), una vez

por mes, y 1 (4.54 por ciento), una vez por año escolar.

Por último, a la pregunta de para qué utilizan la Sala Telmex con sus alumnos, 8 (36.36 por ciento) respondieron que para explicarles estrategias de búsqueda de información; 5 (22.72 por ciento), para aplicar estrategias de aprendizaje con Internet (*Webquest*, estudios de caso); 5 (22.72 por ciento), para elaborar trabajos en Word, PowerPoint o Excel; 4 (18.18 por ciento) para buscar información sobre un tema, y cuatro más (18.18 por ciento) no respondieron la pregunta.

Como parte de las conclusiones que arrojó la presente encuesta, encontramos resultados satisfactorios, pues cada vez hay más trabajadores académicos que están interesados en incursionar y utilizar el conjunto de recursos en que se enmarcan las tecnologías de la información y la comunicación que pueden aplicarse a la educación.

O de manera dispersa, pues así como hay una diversidad de herramientas, cada persona las viene empleando de forma sistematizada o empírica. Hay quienes no se han involucrado porque carecen de una plaza docente de tiempo completo que les permita tener más recursos y apoyos académicos. Observamos que hay una amplia generación de docentes que se prepararon en los diplomados de las TIC aplicadas a la educación, y con relación al CCH logramos identificar a un mínimo de cinco profesores y profesoras que ya han recibido sus reconocimientos.

También nos falta considerar que no es suficiente tener los conocimientos actuales sobre la utilización de las herramientas de las TIC, pues muchos profesores no están dispuestos a dedicar más tiempo del indispensable para atender en su domicilio este tipo de actividades que conllevan demasiados esfuerzos y que aparentemente no han recibido la consideración de las autoridades universitarias.

Principios para enseñar y aprender

En la perspectiva de la formación
de los estudiantes del CCH

VIRGINIA FRAGOSO RUIZ

Recibido: 09-05-2013, aprobado: 10-06-2013

Resumen

Se abordan aquí algunos principios educativos importantes: la temporalización, la formulación de preguntas, la formación de la personalidad, la formación básica de la conciencia social y moral, la formación de la autonomía, las virtudes sociales y la disciplina intelectual, el reconocimiento y la valoración a la sensibilidad narrativa, el empleo de las TIC, y la capacidad de argumentar como eje de la capacidad de pensar.

Palabras clave

Formación de la personalidad, empleo de las TIC, binomio enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Several educational principles are approached here: timing, formulation of questions, personality formation, basic formation of social and moral consciousness, autonomy formation, social virtues and intellectual discipline, literary recognition and sensitivity and, the use of ICT, and the ability to argue as the axis of thinking.

Key words

personality formation, use of ICTs, binominal teaching and learning.

El bachillerato universitario ha sido considerado como un reto, ya sea por su articulación con los otros niveles de estudio en nuestra casa de estudios, o bien por el carácter que ha adquirido al ser ubicado como un ciclo de estudios obligatorio por el Congreso de la Unión de nuestro país.

Actualmente, tanto la Escuela Nacional Preparatoria como la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades se encuentran insertos en la revisión curricular de su Plan de Estudios, los avances en este proceso han sido significativos, pero también han confrontado los debates social, político y educativo que esta causa suscita.

Bajo este contexto, en el artículo se hace una reflexión sobre algunos principios que debemos mantener, consolidar y defender para que nuestros estudiantes logren la comprensión de su realidad, de su propio mundo en aras de convertirse, en un futuro no muy lejano, en profesionistas que intervengan en el mundo de forma responsable y comprometida; para ello planteo que para mantener la vanguardia en el contexto nacional, el CCH debe ajustar y reconsiderar en sus postulados una serie de recomendaciones hechas sobre la forma de conducir la formación de los estudiantes dado que hoy estamos confrontando pugnas que se derivan del choque entre perfiles de estudiantes, entre la credibilidad de las prácticas educativas ejercidas en las instituciones escolares, e incluso entre el proyecto de vida y las expectativas culturales que forja la UNAM y que, en un futuro a mediano plazo, pueden ser incompatibles con la sociedad actual en nuestros país.

Los saberes asociados a la personalidad e identidad del docente, a su compromiso ético, a su ideología y sobre todo el proyecto educativo inscrito en el plan de estudio y los programas correspondientes a las asignaturas, a partir de las nuevas demandas y tendencias hechas a la educación, así como al avance científico-tecnológico, hoy han cambiado significativamente el ejercicio de la docencia en el CCH.

El modelo educativo del CCH, si bien se sostiene por cinco postulados que aún hoy se reconocen como innovadores: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, alumno crítico e interdisciplina, ha necesitado de una ardua labor por los docentes ya que para trascender tanto en su práctica de enseñanza como de vida cotidiana en la institución ha hecho necesaria la incorporación de nuevos saberes que impacten en su formación.

Asimismo, situar y mantener la organización por áreas: Matemáticas, Histórico-social, Ciencias Experimentales y Talleres de Lenguaje y Comunicación ha permitido la construcción y consolidación de una cultura básica¹ en la formación de sus estudiantes, pero más allá ha trascendido en la construcción de la identidad *ceceachera*, que caracteriza la forma de conducirse de profesores y alumnos.

En este sentido, en la medida en que los postulados y la organización curricular sean respetadas en el proceso actual de revisión curricular del CCH, será posible mantener la identidad de los principios formativos que lo ha distinguido desde su origen; asimismo, en la integración de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales de cada área y de cada asignatura, donde los aprendizajes son el eje para la planeación, conducción y evaluación de los procesos didácticos, será posible construir y consolidar el perfil de egreso de nuestros estudiantes.

Particularmente, en el caso del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación reconozco que:

- hemos integrado en nuestra docencia los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales;
- hemos forjado una identidad docente peculiar del CCH;
- hemos ido construyendo una cultura sobre la enseñanza de la lengua materna;
- hemos intentado trascender en la vida de nuestros alumnos para incrementar su interés en la lectura de diversos textos, y particularmente en la lectura de textos literarios.
- hemos tratado de promover la escritura creativa y crítica;

Así, en la enseñanza de nuestras asignaturas, se trabaja el eje de la lengua (materna) como medio de comunicación y como instrumento para el intercambio social y para la construcción del pensamiento y para la interpretación de la realidad; se asume el enfoque comunicativo en su enseñanza para desarrollar la competencia comunicativa; subrayamos el hecho de que una forma de trabajar permanentemente la lectura y escritura es a través de la investigación documental, todo ello dirigido especialmente hacia suscitar la independencia cognitiva en nuestros alumnos para que, al egresar, puedan desarrollarse y trascender en sus estudios superiores.

Para promover el aprendizaje de una cultura básica, bajo la postura que sostiene el currículum del CCH, sostengo que no basta con avanzar en la integración de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales en las propuestas de los planes y programas de estudios que hoy se están discutiendo, sino que es necesario incorporar otros saberes y principios que orienten la forma de pensar y desarrollar el binomio de aprender y enseñar por los docentes y alumnos; recordemos que en diversos textos Freire sostenía que al mismo



tiempo que se enseñan una serie de contenidos curriculares, que se desarrolla la práctica docente, quedan involucrados una serie de saberes asociados a la personalidad del docente, a su compromiso ético, a su ideología y a la institución donde se educa al alumno. Al respecto señalaba:

no debo pensar tan solo en los contenidos programáticos que son expuestos o discutidos por los profesores de las distintas materias sino, al mismo tiempo, de la manera más abierta, dialógica o más cerrada, autoritaria, en cómo este o aquel profesor enseña.²

En este sentido y considerando las aportaciones de Fernando Savater (2008, 2012), he considerado proponer los siguientes principios que nos permitirían mantener la visión humanista y científica que ha sido signo distintivo del modelo educativo y de la práctica docente en el CCH.

1. La temporalidad. Los debates actuales sobre el ingreso, tránsito y egreso de nuestros estudiantes,³ en uno de sus apartados señalan que los puntos o dimensiones críticas de la trayectoria escolar en el CCH debe considerar: el tránsito de la secundaria al bachillerato, la experiencia de la reprobación el rezago escolar, el egreso y la elección de carrera por los estudiantes. De esta forma los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar ligados intrínsecamente al tiempo que marca la estancia del alumno en el Colegio. El tiempo no sólo como un periodo que marque una trayectoria, sino como transfusión deliberada y socialmente necesaria de una memoria colectivamente elaborada, de una imaginación creadora compartida por alumnos y profesores en el aula y en la institución, que implica conciencia temporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, considero que la forma en que planeemos, desarrollemos y evaluemos las actividades derivadas de los programas de estudios institucionales deben ser constantemente actualizadas y apegadas al modelo educativo del CCH, y a las características que sustentan nuestros alumnos en cada semestre o ciclo escolar. No basta con diseñar programas operativos, sino que para su aplicación debemos mantener una constante actualización en el qué y cómo enseñar y aprender, así como los factores que influyen en un tiempo y espacio de formación.
2. La formulación de preguntas. En la perspectiva del perfil de egreso de los alumnos del CCH, se pretende la formación de un alumno crítico de su realidad, de su mundo y de proyectar su desarrollo. En este contexto, debemos asumir también la divulgación

- de actitudes y habilidades que le permitan conducirse de forma independiente en sus estudios, por lo que al poseer la capacidad de formular y cuestionar su entorno social y natural, la formulación de preguntas constituirá una habilidad intelectual para la búsqueda permanente de información y para favorecer el postulado de aprender a aprender. Es necesario reconocer que los alumnos que ingresan al CCH aún poseen el interés por indagar y avanzar en el conocimiento de la realidad científica y social, y esto debe mantenerse durante su formación y también cuando egresan del bachillerato.
3. La formación de la personalidad, ligada sí al desarrollo cognitivo, a la formación social e inquisitiva del carácter, al aprendizaje de datos o procedimientos técnicos y también para reconocer los modelos de autoestima como resultado englobado de todo su aprendizaje. En el desarrollo de los procesos de enseñar y aprender, es fundamental el reconocimiento de lo humano por lo humano, en la vía de la maduración personal que cada uno de los individuos necesita. Hoy en día los estudiantes que irrumpen en el CCH son adolescentes que están dejando de ser niños y necesitan de una valoración, una apreciación en más o en menos, que como cita Savater sea un modelo de excelencia que les permita distinguirse y orientar su representación social y afectiva, pues como cita el autor:
 4. La formación básica de la conciencia social y moral, toda vez que se reconoce que actualmente existe un distanciamiento de la familia en la formación de los adolescentes; que los ambientes sociales suelen ser agresivos o fascinantes; que el cúmulo de noticias, de acceso a diversos tipos de información proveniente de medios como la Internet son diversos y contradictorios; que prevalece el interés por el sexo, las drogas, la violencia, los *reality shows*, etcétera, es necesario orientar a los estudiantes en la organización de esa información para, combatirla o para hacerla provechosa, o menos dañina. El programa de tutoría en el bachillerato del CCH, es cierto que ha pasado por altibajos, sin embargo hoy se reconoce como fundamental en la formación de los estudiantes, por lo que nosotros como profesores debemos reconocer que

Es necesario que impulsemos el desarrollo del núcleo básico de la personalidad de nuestros alumnos

los alumnos de nuestros grupos escolares hoy en día viven en ambientes familiares o sociales violentos, el simple trasladado al espacio llamado escuela o aula, la construcción de relaciones socio afectivas e incluso la conformación de grupos de amigos o de estudio, los confronta con ambientes aprensivos por lo que la vida en las aulas pasa de lo trivial a lo complejo.⁵

5. La formación de la autonomía, las virtudes sociales y la disciplina intelectual, deben estar presentes en nuestras estrategias

lo único seguro es que si por una timorata dimisión de sus funciones la escuela renuncia al designo (de reforzar la autonomía personal, el conocimiento veraz y la generosidad o el coraje), los niños y adolescentes negociarán su autoestima en otros mercados porque humanamente nadie puede pasarse sin ella.⁴



de enseñanza pues aprender a discutir, a refutar y a justificar requiere de actitudes y emociones que favorezcan la construcción del rasgo de alumno crítico de acuerdo con lo que se cita en nuestro plan de estudios. Así toda vez que estamos confrontando grupos de adolescentes que aún se encuentran en la etapa de maduración, de reconocimiento de sus dones psicofísicos, es necesario que les prestemos atención en nuestro trabajo cotidiano dentro del aula; los grupos de jóvenes que llegan a nuestras aulas contienen una serie de ideales que les motivan a desarrollar sus estudios, lamentablemente al confrontarse con profesores que les limitan y censuran pueden conducirlos a la deserción y al fracaso escolar.

6. El reconocimiento y valoración a la sensibilidad narrativa y de hacer narraciones, en la línea del perfil de egreso y de la contribución del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, no sólo deber ser el fundamento para formar una sensibilidad literaria, sino para la planeación y desarrollo de actividades de todas las áreas curriculares, ya que es fundamental ubicar la riqueza de la creatividad humana, de las experiencias de docentes y

de alumnos que permitan enriquecer el contenido disciplinario y persuadir hacia otros ámbitos de la cultura humana, tanto en las ciencias como en las humanidades

7. El empleo de las TIC, para la búsqueda de información en coherencia con proyectos académicos y culturales de formación personal y académica, ello para fomentar valores asociados con la ética universitaria, y con el fin de combatir el plagio y la reproducción de información sin mediar una reflexión o una conducta ética; en el caso de nuestros estudiantes del CCH, es necesario proveerlos de habilidades intelectuales que les permitan navegar en las redes de información en la perspectiva de lograr una selección de información centrados en los contenidos curriculares de nuestras asignaturas, pues como cita Savater

el verdadero problema que las nuevas tecnologías plantean a los profesores universitarios es cómo mantener vivo el espíritu de la investigación.⁶

8. La habilidad de argumentar como eje de la habilidad de pensar, pues independientemente del área o asignatura de nuestro plan de estudios, es fundamental avanzar tanto en el desarrollo de las habilidades cognitivas, como en la complejidad de actividades que favorezcan la vinculación entre conocimientos y experiencias que le permitan a los estudiantes ser personas autónomas e independientes. Para ello es fundamental que al enseñar y al aprender tengamos una mente flexible y receptiva, y sobre todo una serie

de conocimientos sobre los que pensar, pues apostar hacia la independencia cognitiva desde el aula sólo puede dar paso hacia el desarrollo de un pensamiento crítico.

Así, el problema no sólo es el qué, sino también el cómo aprenden nuestros alumnos y los factores asociados al contexto escolar, pues de acuerdo con Camarena⁷ la escuela, en este caso el CCH, es un lugar preponderante y como ordenamiento social conlleva el compromiso de promover una formación en un conocimiento, digno de ser aprendido. Asimismo, como cita Savater

la escuela -o para ser más prudentes, las formas de institucionalizadas de educación- debe, en síntesis, formar no sólo en el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también en el núcleo básico de la personalidad.⁸

En conclusión, el CCH, como institución educativa, como escuela, ha inscrito su identidad en el impulso de lograr una formación científica y humanística para sus estudiantes; sobre el eje de cultura básica hoy tenemos el reto de renovar nuestra práctica docente en función del núcleo básico de desarrollo cognitivo de nuestros alumnos y en paralelo con el proyecto educativo y con el plan de estudios de nuestro Colegio y de nuestra Universidad.

Con los proyectos de tutoría y asesoría, y con el apoyo de las nuevas formas de acceder al conocimiento a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación es necesario que impulsemos el desarrollo del núcleo básico de la personalidad de nuestros alumnos ya que quienes conducimos esta formación, los profesores, necesitamos tener actitudes para ser flexibles frente a los intereses y necesidades que los jóvenes están planteando a la educación, pues ellos, los alumnos, se encuentran todavía inmersos en procesos de socia-

lización y de identificación como miembros de un grupo social.

Notas

1. El término cultura básica se define en términos de que “ofrece tanto los fundamentos del trabajo intelectual en los principales campos del saber, para que se incorporen con éxito a los estudios de licenciatura o al ámbito laboral, como actitudes de participación y de solidaridad social”. Vfr. UNAM. DGPL (1997). Colegio de Ciencias y Humanidades, en: Memoria 1997. <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/antiores/1997/ccch.php>
2. Paulo Freire P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. p. 87.
3. Véase:
4. Fernando Savater (2008). *El valor de educar*. p. 50.
5. Véase: Jackson P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
6. Fernando Savater. (2012). *Ética de la urgencia*. p. 31.
7. Eugenio Camarena. *La enseñanza. Imaginarios docentes*.
8. Fernando Savater (2008). *Op. cit.* p. 48.

Bibliografía

- AGUILAR M. J. I. y M. S. Molinari. *Adolescencia, identidad y cultura. El caso de la ciudad de México*. Colecc. Científica. México: INAH. 2008
- CAMARENA Ocampo, Eugenio. *La enseñanza. Imaginarios docentes*. México: Gernika, UNAM, Fes Iztacala. 2009.
- CCH (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM-CCH.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI. 1997.
- JACKSON, P. W. *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata. 2001.
- MUÑOZ, C. L.L. y Juventino, Ávila R. (coord.), (2012). *Población estudiantil del CCH: ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. Edit. UNAM-CCH: México.
- SAVATER, Fernando. *Ética de la urgencia*. Paidós-Ariel, 2012.
- _____. *El valor de educar*. España: Ariel. 2008.
- UNAM. DGPL (1997). Colegio de Ciencias y Humanidades, en: *Memoria 1997*. <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/antiores/1997/ccch.php>

Resumen

La tercera unidad del programa de estudio de la materia Física II del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) busca lograr en los estudiantes un nivel de conocimiento de algunos fenómenos, como la superconductividad, relacionados con la física contemporánea y su importancia en la tecnología actual. Este artículo pretende servir de material de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el tema de los superconductores, describiendo su comportamiento, el desarrollo histórico de su estudio y sus aplicaciones tecnológicas.

Palabras clave

Aplicaciones tecnológicas, enseñanza de la física, superconductividad.

Abstract

The third unit of Physics II at the CCH aims to achieve in students a level of knowledge of some phenomena, as superconductivity, related to contemporary physics and its importance in today's technology. This paper seeks to support teachers and students in the teaching-learning process describing the behavior, the historical development, and technological applications of superconductors.

Key words

Technological applications, teaching physics, superconductivity.

Aspectos físicos e históricos de la superconductividad

ALBERTO FRANCISCO SANDINO HERNÁNDEZ

Recibido: 10-05-2013, aprobado: 27-05-2013)

Introducción

El propósito general de la tercera unidad “Física y Tecnología Contemporáneas” del programa de estudio de la materia Física II del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), es que el alumno conozca algunos fenómenos que no se explican con la Física Clásica, sus aplicaciones más importantes en la tecnología actual y la importancia en la vida cotidiana.¹ Esto se ve reflejado en el aprendizaje “Conoce nuevos materiales y tecnologías y sus aplicaciones: Láser, superconductores, fibra óptica y nanotecnología” que abarca la temática “Aplicaciones de Física contemporánea”. De manera particular, este artículo tiene como propósito ser material de apoyo en la enseñanza y aprendizaje del fenómeno de la superconductividad a partir de su descripción y aplicación en la tecnología actual, así como la presentación de un marco histórico desde su descubrimiento hasta la construcción de teorías que explican su comportamiento. Las aplicaciones tecnológicas de los superconductores son varias y han logrado un impacto tanto en la industria como en la investigación científica, de las cuales los alumnos deben estar conscientes.

Descripción de la superconductividad

En la naturaleza existen materiales que permiten el movimiento de sus electrones cuando se les aplica una diferencia de potencial o voltaje, es decir, hay corriente eléctrica en ellos y son conocidos como *conductores*. En cambio, aquellos que no permiten el paso

de corriente eléctrica son conocidos como aislantes. Para ambos casos hay una pérdida de energía debida al efecto Joule.²

Cuando estamos a temperatura ambiente (25°C), los materiales tienen comportamiento conductor o aislante según sea el caso (estado normal), pero cuando se enfrían a temperaturas por debajo de 0°C, comienzan a tener un comportamiento especial, ya que permiten el flujo de electrones sin resistencia alguna y lo mejor de todo es que no hay pérdidas considerables de energía. Los materiales que cumplen con estas características son conocidos como *superconductores* y cabe destacar que algunos que son buenos conductores a temperatura ambiente como el oro, no son tan buenos superconductores a bajas temperaturas, o aquellos que son buenos aislantes se convierten en excelentes superconductores, como el caso de la porcelana. Otro hecho sorprendente es que el grafito o los óxidos metálicos, comúnmente no considerados como conductores eléctricos, sean superconductores ya que a bajas temperaturas conducen la electricidad de manera excelente. En la tabla 1 se muestran algunos ejemplos de conductores, aislantes y superconductores.

Tabla 1

Conductores	Aislantes	Superconductores
oro	plástico	porcelana
plata	porcelana	grafito
aluminio	madera	óxidos metálicos
cobre	hule	bronce

Cada material está caracterizado por una temperatura conocida como temperatura crítica T_c en la cual comienza una transición de estado normal a estado superconductor, es decir, a partir de esta temperatura surge el fenómeno de superconductividad. Desde el punto de vista de la termodinámica, esta transición es similar a la de líquido-vapor

en un fluido, y un ejemplo es el proceso de ebullición del agua. Sabemos que para que el agua pase de un estado líquido a un estado gaseoso, se necesita elevar la temperatura a 100°C. No todos los fluidos hierven a esa temperatura, ya que cada uno tiene su propia temperatura de ebullición, o dicho de otra manera, su propia temperatura crítica en la cual se lleva a cabo la transición líquido-vapor. Una situación similar sucede con los superconductores, cada material tiene su respectiva temperatura T_c en la cual pasan de un estado a otro. En la tabla 2 se muestran varios elementos con sus respectivas temperaturas críticas. Los elementos como el aluminio, el mercurio o el estaño son considerados como superconductores de baja T_c y óxidos metálicos como el $Tl_2Ba_2Ca_2Cu_3O_{10}$ o el YBCO ($YBa_2Cu_3O_7$) son considerados como de alta T_c .

Tabla 2

Material	Temperatura crítica (K)
$Tl_2Ba_2Ca_2Cu_3O_{10}$	125
$Tl_2Ba_2CaCu_2O_8$	99
YBCO($YBa_2Cu_3O_7$)	95
Diboruro de magnesio (MgB_2)	39
Plomo (Pb)	7.196
Lantano (La)	4.88
Tantalio (Ta)	4.47
Mercurio (Hg)	4.15
Estaño (Sn)	3.72
Indio (In)	3.41
Aluminio (Al)	1.19
Uranio (U)	0.68
Iridio (Ir)	0.014

Otra característica importante en los superconductores es el *efecto Meissner*, que aparece al enfriar una muestra superconductora por debajo de su T_c en presencia de un campo magnético

externo. El efecto consiste en que las líneas del campo externo no pueden entrar al interior del material debido a la presencia de otro campo magnético generado por las corrientes eléctricas que se forman en la superficie de la muestra, motivo por el cual la muestra superconductora se comporta como un material diamagnético³ perfecto (Figura 1). Si variamos el campo magnético externo hasta un valor crítico H_c , podremos lograr que desaparezca el fenómeno de superconductividad en el material.

Una manera práctica de observar el efecto Meissner es la siguiente: se tiene una pequeña muestra de un material metálico sobre un imán, a temperatura ambiente la muestra es atraída por el campo magnético del imán. Si bañamos con nitrógeno líquido a la muestra, ésta se enfriará a una temperatura cercana a los $-195.8\text{ }^\circ\text{C}$ y se levitará sobre el imán como prueba de que ha alcanzado el estado superconductor. La levitación de la muestra en el aire es debida a que la fuerza gravitatoria y la fuerza de repulsión magnética se equilibran (Figura 1). Esta práctica puede llevarse a cabo en el aula-laboratorio siempre y cuando se tenga las precauciones necesarias, ya que el nitrógeno líquido puede provocar quemaduras o solidificación de la piel y desprendimiento del miembro afectado.

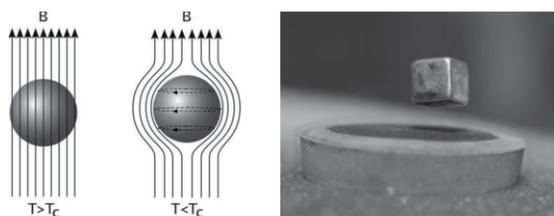


Figura 1 Efecto Meissner

A nivel microscópico, la superconductividad es debida a la formación de pares de electrones

conocidos por *pares de Cooper*. En Física clásica, dos electrones se repelen entre sí debido a la fuerza eléctrica que hay entre ellos, pero al enfriar un material por debajo de su temperatura crítica, los electrones forman estos pares gracias a su interacción con partículas virtuales conocidas como fonones.⁴ Una manera simple de explicar la interacción electrón-fonón-electrón es la siguiente: un electrón cede (o absorbe) energía de un fonón, el cual a su vez la cede (o absorbe) a otro electrón, conservándose así la energía y dando origen a los pares Cooper. La creación de estos pares es fundamental en el estado superconductor, ya que la corriente eléctrica que circula en el material no es debida al movimiento de electrones libres, como en el caso de los conductores, sino al flujo de pares de electrones. A este tipo de corriente la denotamos como *super corriente*.

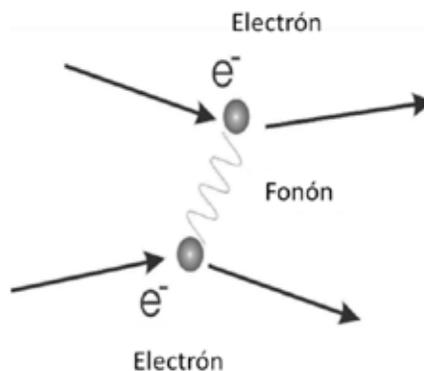


Figura 2 Interacción electrón-fonón-electrón

Por último, es importante hacer notar que la temperatura y el campo externo son variables que pueden manipularse de manera experimental para llevar un material al estado superconductor, con base en esto se clasifican los materiales superconductores tomando en cuenta sus valores críticos T_c y H_c . Así podemos encontrar materiales de alta o

baja temperatura crítica como también de tipo I o tipo II; esta clasificación se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Magnitud	Clasificación	Características
Temperatura crítica T_c	Alta T_c	Temperaturas críticas mayores a 30 K
	Baja T_c	Temperaturas cercanas a 5 K
Campo crítico H_c	Tipo I	<ul style="list-style-type: none"> No permiten en absoluto que penetre un campo magnético externo debido a la existencia de corrientes eléctricas en la superficie del material Presentan transición brusca del estado superconductor al normal
	Tipo II	<ul style="list-style-type: none"> El campo magnético penetra a través de pequeñas canalizaciones denominadas vórtices Presentan transición gradual del estado superconductor al normal

Marco histórico

El descubrimiento de la superconductividad está asociado al interés de los físicos del siglo XIX por licuar todos los gases conocidos en ese tiempo, lo que permitió estudiar los fenómenos que se presentan en los materiales a temperaturas menores a los cero grados centígrados. Sin embargo, la superconductividad como tal no se descubriría hasta principios de siglo XX, cuando Kamerlingh Onnes observó que la resistencia eléctrica del mercurio desaparecía bruscamente al enfriarse a 4.15 K (-269°C), cuando lo que se esperaba era que disminuyera gradualmente hasta el cero absoluto (-273.15°C). Posteriormente descubrió que este fenómeno desaparece cuando un campo magnético suficientemente fuerte se aplica a la muestra de mercurio. Antes de haberse descubierto el efecto

Meissner; Keesom, Rutgers y Gorter aplicaron la teoría termodinámica para explicar el fenómeno de la superconductividad, la cual lograba excelentes acuerdos con las mediciones, concluyéndose que la transición superconductor es similar a la transición líquido-vapor, después del descubrimiento de Meissner y Ochsenfeld, ya no hubo duda alguna de eso.

La primera teoría fenomenológica de la superconductividad fue presentada por los hermanos London, la cual explica satisfactoriamente el efecto Meissner, ya que deduce que las líneas de campo magnético externo aplicado a un superconductor lo penetran hasta desvanecerse en una longitud casi despreciable; desde la superficie hasta el interior del material.

Durante el periodo de la II Guerra Mundial se interrumpió el estudio sobre el comportamiento de los superconductores, y se retoma hasta 1950 cuando los científicos soviéticos Landau y Ginzburg presentaron su teoría de transición de fase superconductor, en la cual utilizan la teoría cuántica y termodinámica. Mientras que por el bloque capitalista, Bardeen, Cooper y Schrieffer enuncian la ahora conocida teoría BCS, la cual logra una comprensión microscópica de la super-

Este artículo tiene como propósito ser material de apoyo en la enseñanza y aprendizaje del fenómeno de la superconductividad

conductividad a través del uso de la Física cuántica; en ella retoman la idea de Herbert Fröhlich sobre la existencia de pares formados por electrones (pares de Cooper), responsables de que se lleve

a cabo la superconductividad. Debido a la falta de comunicación entre científicos soviéticos y estadounidenses durante la Guerra Fría, Bardeen, Cooper y Schrieffer no tuvieron conocimiento de la teoría de Ginzburg y Landau, por lo que ambas teorías se desarrollaron de manera independiente.

Hacia finales del siglo XX, Bednorz y Müller anunciaron el descubrimiento de los superconductores de alta T_c , el cual se llevó a cabo en los laboratorios IBM en Zurich, Suiza. El material con el cual lo lograron no es un metal ni una aleación metálica sino un óxido metálico el cual contiene lantano, bario y cobre ($La_{1.9}Ba_{0.1}CuO_4$) con una temperatura crítica de 30 K (-243.15°C). Después del anuncio de este descubrimiento, muchos grupos de investigación se lanzaron a la búsqueda de superconductores de temperaturas críticas más altas. En la tabla 4 se realiza una síntesis de este marco teórico, mostrando los personajes importantes en el desarrollo de la teoría superconductora, así como su país de origen y sus aportaciones.

Tabla 4

Nombre	País	Aportación
Heike Karmmerlingh	Holanda	Descubre la superconductividad al licuar el mercurio (1911)
Willem H. Keesom, Arend J. Rutgers y Cornelis J. Gorter	Holanda	Aplican la termodinámica para explicar la superconductividad (1924-1933)
Walter Meissner y Robert Ochsenfeld	Alemania	Descubren el efecto Meissner (1933)
Fritz y Heinz London	Alemania	Teoría de London (1935)
Lev Landau y Vitaly Ginzburg	URSS	Teoría de Ginzburg-Landau (1950)
Herbert Fröhlich	Reino Unido	Sugiere la existencia de pares de electrones (1950)

Nombre	País	Aportación
John Bardeen, Leon Cooper y John R. Schrieffer	EU	Teoría BCS (1957)
Eleksey Alekseyevich Abrikosov	URSS	Predice teóricamente la existencia de los superconductores Tipo II (1957)
Johannes G. Bednorz y Karl A. Müller	Alemania Suiza	Descubren los superconductores de Alta T_c (1986)

Aplicaciones tecnológicas e impacto en la sociedad

Los superconductores, sobre todo de alta temperatura crítica, tiene aplicaciones tecnológicas muy interesantes tales como la fabricación de chips electrónicos o la construcción de trenes que se desplazan gracias a la levitación magnética (efecto Meissner), así como la distribución de energía eléctrica a través de cables fabricados con materiales superconductores que no permiten pérdidas de energía o la producción de campos magnéticos intensos en equipos de resonancia magnética utilizados en la investigación médica y hospitales; pero la mayoría de estas aplicaciones sólo son posibles en países desarrollados como Japón, Alemania o Estados Unidos debido a los altos costos que implican mantener a los superconductores a bajas temperaturas. En un futuro se desea encontrar materiales con temperaturas críticas cercanas a la temperatura ambiente, con lo cual se evitaría el problema de refrigeración, además de provocar su fabricación en serie y una masificación de su uso en la vida cotidiana. Muchos dispositivos como computadoras o teléfonos celulares funcionarían con el máximo de energía sin que haya pérdidas debido al efecto Joule, provocando un impacto en la sociedad. Es bien sabido, que la tecnología

genera cambios tanto sociales como económicos en la población y el uso cotidiano de superconductores no será la excepción.

Conclusiones

La superconductividad puede ser estudiada desde el punto de vista termodinámico, electromagnético o cuántico, lo que la hace un fenómeno fascinante. Para su estudio más profundo se requiere de conocimientos especializados en ciertas áreas de la Física; sin embargo, esto no exenta a los estudiantes comprender de manera general y sencilla al fenómeno, pero sobre todo conocer sus aplicaciones tecnológicas, en las cuales hay bastante expectativa especialmente con los superconductores de alta T_c cercanas a la temperatura ambiente, que en caso de lograrse, su descubrimiento y posterior aplicación provocaría un revolución tecnológica que impactaría su entorno, situación de la que se debe estar consciente.

Notas

1. Programas de Estudio de Física I a IV. Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área de Ciencias Experimentales (2003).
2. Al aplicar un voltaje en un material conductor, habrá un movimiento de electrones dando origen a una corriente eléctrica. Durante el proceso, los electrones colisionan entre sí provocando pérdida de energía, que se manifiesta de manera macroscópica con el calentamiento del material, conocido como efecto Joule.
3. Un material diamagnético es aquel que tiene la propiedad de ser repelido por el campo magnético de un objeto magnetizado (por ejemplo, un imán), cuyo caso contrario son los materiales ferromagnéticos que son atraídos por el campo magnético.
4. Así como los fotones son cuasipartículas asociadas a las ondas electromagnéticas, como la luz, cuya energía está cuantizada y es proporcional a la frecuencia de la onda, los fonones son partículas virtuales asociados al movimiento o vibración de los átomos en un sólido y cuya energía también está cuantizada y es proporcional a la frecuencia de vibración. Gracias a los fonones, se pueden explicar

muchas de las propiedades físicas de los sólidos a nivel microscópico, incluyendo las conductividades térmicas y eléctricas.

Créditos de imagen

Figura 1: Imágenes tomadas de: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/22/EXPULSION.png/220px-EXPULSION.png> (Modificada por el autor de este artículo). http://3.bp.blogspot.com/-DvDlpSd5hdk/T_ySQ4qK4AI/AAAAAAAAA7A/GP9R XuYiUv8/s1600/Magnet_4.jpg

Créditos de tabla

Tabla 2: Datos tomados de: Posadas Velázquez Yuri. *Física 2. Ondas, Electromagnetismo y Física Contemporánea*. Editorial Pegaso, México, 2006. <http://superconductors.org/Type1.htm>

Bibliografía

- ESCUADERO Roberto. *Superconductividad, ¿Qué es y en dónde buscar? Materiales Avanzados* Año 1, No. 2, pp. 6-8, Instituto de Investigaciones en Materiales, UNAM, México, 2004.
- GOODSTEIN David, Goodstein Judith. *Richard Feynman and the History of Superconductivity. Physics in Perspective 2*, pp. 30-47, 2000.
- MAGAÑA SOLÍS Luis Fernando, Los Superconductores, Colección *La Ciencia para Todos* No. 64, Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- Posadas Velázquez Yuri. *Física 2. Ondas, Electromagnetismo y Física Contemporánea*. Editorial Pegaso, México, 2006.
- RAMOS, Edmundo. D. y Sánchez Daniel. H. Premios Nobel 1972 Física: J. Bardeen, L. N. Cooper y J. R. Schrieffer. Superconductividad. *Ciencia Nueva 21*, pp. 3-7, Uruguay, 1972.
- TRISCONE Jean-Marc, Fisher Oystein. Las Superredes de Superconductores. *Mundo Científico 35*, Vol. 13. 1993.
- Materiales Superconductores. Instituto de Ciencia de Materiales de Aragón ICMA-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC-Universidad de Zaragoza. Archivo PDF. <http://www.unizar.es/icma/divulgacion/pdf/pdflevitsupercon.pdf>

Comprensión del carácter relativista del discurso historiográfico

La importancia para el estudiante
de las materias de Historia en el CCH

OSCAR MENDOZA RAMÍREZ

Recibido: 10-05-2013, aprobado: 22-05-2013

Resumen

Se ejemplifica el relativismo del conocimiento histórico y se propone la necesidad de abordar esta problemática en los cursos de Historia, además se establece una correspondencia entre el abordaje de este tópico, la comprensión de la lógica de la explicación de la interpretación historiográfica y el logro de las metas educativas en los cursos de Historia.

Palabras clave

Relativismo, historiografía, reflexividad, estilo cognitivo.

Abstract

It exemplifies the relativism of historical knowledge and proposes the need to work this issue in history courses, and establishing a correspondence between the approach to this topic, understanding the logic of the explanation of historiographical interpretation and achieving educational goals in history courses.

Key words

Relativism, historiography, reflexivity, cognitive style.

Es bien sabido que la historiografía de una nación, no sólo es un aséptico ejercicio de conocimiento de la realidad, sino que también responde a un contexto sociopolítico y cultural, y en ese sentido, constituye un recurso de poder, un medio para promover una cierta identidad y es sustento ideológico para diferentes proyectos de acción.

A los niños del mundo se les instruye en las historias oficiales, mismas que insuflan valores patrióticos y moldean la conciencia cívica, marcando de por vida a los individuos. La mayor parte de los adultos que abrevaron su patriotismo en la educación básica, preservan el núcleo esencial de los valores adquiridos, de manera acrítica, a lo largo de su vida.

Sin embargo, el relativismo de la interpretación historiográfica está presente, al interior de las sociedades nacionales, así como entre sociedades nacionales diferentes. Por ejemplo, mientras la historiografía oficial española sigue exaltando la conquista de América como un heroico acto civilizatorio, la historiografía oficial mexicana enfatiza el carácter trágico y dramático, que tuvo para los pueblos originarios, la empresa de conquista de los españoles en América (Carretero y Voss, 2004).

Marc Ferro nos muestra en su famoso libro *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo?*, una serie de ejemplos de versiones

encontradas sobre los mismos acontecimientos, en las historias nacionales que se les enseña a los estudiantes en diferentes países, o al interior de un mismo estado nacional: por ejemplo las versiones contradictorias de la historia del Magreb en Francia y la historia nacional contada a los niños argelinos; o la historia blanca de Johannesburgo versus la *contrahistoria negra* de Credo Mutwa (Ferro, 2007).

En el siglo XIX tenemos un episodio muy interesante en el proceso de construcción de nuestra historia nacional, a manos de los primeros historiadores mexicanos: la contienda política tenía su contraparte en una muy clara contienda de interpretaciones historiográficas divergentes. En este sentido podemos señalar que mientras para Lucas Alamán la convocatoria del cura Hidalgo a la lucha popular, en el grito de Dolores, no fue otra cosa más que: “*Reunión monstruosa de la religión con el asesinato y el saqueo, grito de muerte y desolación...*”. Carlos María Bustamante exalta la imagen del cura Hidalgo, suponiendo que “la atónita posteridad” se preguntaría:

¿Qué hombre es este... qué genio... que obró tan prodigiosos... hechos? ¿Quién es el que trastorna en brevísimos días un imperio fundado con la fuerza, mantenido con inmensos tesoros y apoyado sobre el fanatismo y superstición más grosera?... ¡Fuiste tú, genio de Hidalgo, genio de la libertad...²

En las primeras décadas del siglo XX la historia nacional escolar y oficial en México, se benefició de obras como la de Justo Sierra, *Elementos de Historia Patria*, y de Alfonso Toro, *Compendio de Historia de México*. Poco más adelante el libro de Alfonso Teja Zabre, *Breve Historia de México*, fue ampliamente utilizado en educación primaria. Todos ellos coincidían en destacar las bondades del movimiento de reforma, a cuya cabeza estuvieron los liberales decimonónicos.

Sin embargo, José Vasconcelos en su propia *Breve Historia de México* –publicado en 1938– sostiene que la Reforma, en realidad, respondía al “Plan Poinsett”,

La historiografía oficial mexicana enfatiza el carácter trágico y dramático, de la conquista

uno de cuyos capítulos fue la adquisición de Texas, Nuevo México y California... y que tenía pendiente... la destrucción de la iglesia católica mexicana en beneficio del protestantismo norteamericano o... la extensión de la obra de la Reforma protestante europea en territorios latinos dominados por el catolicismo... (así) lo que llamamos nosotros la <Reforma> no es... otra cosa que un episodio de la guerra religiosa europea de protestantes y católicos, guerra exótica en nuestro medio y que sólo fue posible porque previamente nos habíamos convertido en protectorado.³

Podemos continuar enumerando ejemplos del carácter relativista de la interpretación historiográfica, pero lo que interesa indicar ahora es que éste resulta inevitable en la construcción de la historia nacional y universal y, por lo tanto, la cuestión debería ser abordada en los cursos de Historia del bachillerato universitario del CCH.

En la educación media superior nuestra labor como profesores de Historia, no debería consistir en trabajar con el alumno *una sola versión del devenir histórico*.

Primero, porque no existe sólo una versión; en segundo lugar, porque no se da el caso de que existan varias versiones falsas y una verdadera; en tercer lugar, porque las diversas versiones cumplen con una función; y en cuarto lugar, porque el estudiante se seguirá enfrentando más adelante con



interpretaciones divergentes de la realidad social e histórica.

En consecuencia, es importante que el estudiante aprenda a *discernir el trigo de la cizaña*, en las diversas interpretaciones históricas y sociales; pero también que comprenda los usos y el impacto de las versiones divergentes, en un momento dado. El futuro ciudadano se enfrentará, irremediablemente, a informaciones e interpretaciones múltiples sobre los hechos de la vida nacional y mundial, y debe estar en condiciones de conducirse de forma inteligente en medio de la telaraña informativa e interpretativa.

Pero trabajar el carácter relativista del conocimiento histórico en nuestros cursos, corresponde también a un enfoque que pone el acento en que el alumno *aprenda a aprender* y que se niega a considerar al estudiante como un simple receptor pasivo de información. Dicho de otra forma, *no se trata de cambiar las ideas del alumno, instruyéndolo y aleccionándolo en una versión de la interpretación de la historia; se trata de apoyarlo y orientarlo, para que desarrolle un estilo cognitivo sofisticado, acorde con nuestra disciplina, y diferente al que se caracteriza con el mero sentido común o a la interpretación lega.*

Asumiendo nuestra tarea docente así, nos alejamos de la lamentable posibilidad de la manipulación ideológica y nos podemos concentrar efectivamente en contribuir al crecimiento intelectual de nuestros alumnos.

El estilo cognitivo que tenemos que trabajar con los alumnos se conforma por una serie de habilidades intelectuales que deberían terminar convirtiéndose en hábitos para el proceso de construcción del aprendizaje. Entre estos hábitos podemos mencionar a los siguientes:

El hábito verificador de la validez de nuestras fuentes: cuando el estudiante entiende que la legitimidad de una versión interpretativa tiene que ver con la validez de las fuentes, entonces aprenderá la importancia de verificar. Al verificar repetidamente se acostumbrará a descartar versiones ostensiblemente insostenibles.

El hábito contextualizador implica que el alumno aprende a identificar las conexiones significativas de un hecho o proceso, con la diversidad de circunstancias (en lo económico, político, social, cultural, nacional e internacional), que inciden en éstos. Al practicar de manera reiterada este ejercicio, entonces advertirá que los acontecimientos adquieren un sentido muy diferente, al mismo tiempo que obtiene una comprensión más integral y profunda de éstos.

El hábito de distinguir la heterogeneidad causal del acontecer histórico: supone comprender que en lo histórico y social se yuxtaponen la intencionalidad y la causalidad estructural; la temporalidad corta, media y larga. Entonces el aprendiz desarrolla una concepción mucho más fina de la causalidad de los hechos y procesos históricos y sociales.

El hábito de filtrar las interpretaciones históricas y las representaciones sociales, por el tamiz del pensamiento crítico abona a que el estudiante asuma y entienda que un constructo interpretativo legítimo responde a ciertos cánones de razonamiento, reglas de producción y criterios de validación.

En consecuencia, el estudiante puede y debe analizar, y poner a prueba críticamente los relatos o las interpretaciones historiográficas que se le presentan, sólo así puede trascender de una mera asimilación pasiva, a una comprensión racional y analítica. El estudiante adolescente requiere ejercitar su *reflexividad* sobre los conocimientos disciplinarios y ésto implica una posición activa, no ingenua, y el desarrollo de una forma de aprender —un *estilo cognitivo*— más fina y sofisticada.

Existe pues, una correspondencia entre asumir cabalmente la complejidad de la interpretación historiográfica, así como su carácter relativista, y la comprensión de la necesidad de que nuestra docencia avance hacia el efectivo desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos.

Al abordar el relativismo del conocimiento histórico en nuestros cursos y cotejar diversas versiones de un mismo hecho o proceso, no se trata de que el alumno elija y haga suya una u otra versión. Se trata de que comprenda la lógica de cada una de ellas, así como la función que cumplen éstas en sus contextos específicos. Por otro lado, la representación que finalmente desarrolle y adopte cada uno de los estudiantes, será siempre una “representación personalizada y no una simple reproducción pasiva”; y la construcción de los significados asociados con esa representación, dependerá de las “características estructurales de su sistema cognitivo”,⁴ así como del contexto o de los contextos en los que se ubica y se desenvuelve.

De todo lo anterior se desprende que nuestros cursos de historia nacional y mundial, no obstante que tienen un perfil predominantemente his-

toriográfico, *deben abordar también los aspectos epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos*; bajo la modalidad que corresponda, como contenido transversal tal vez, pero que puede estar presente en aprendizajes, contenidos temáticos y estrategias didácticas.

No basta con afirmar que

El Colegio reconoce la existencia de diversos enfoques teóricos para el estudio de la historia... (y)... corresponde al docente en su libertad de cátedra, utilizar aquellos con los que se identifique. Sin perder el carácter científico y humanístico...⁵

Es necesario asumir la diversidad de enfoques teóricos y el carácter relativista del conocimiento histórico, para que sobre la base de esta premisa procedamos a integrar de manera eficiente los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos en nuestros cursos historiográficos; así como la revisión y el análisis de las interpretaciones varias y divergentes del acaecer histórico.

Por esta misma razón es importante que si ya existe el propósito de integrar el contenido metodológico “a lo largo de cada una de las unidades de los...cursos”;⁶ esta intención se concrete de manera clara y efectiva; y que no quede como una

Orientar nuestros esfuerzos
docentes a formar jóvenes
universitarios que sepan
pensar la historia

mera declaración de intenciones no concretada.

Orientar nuestros esfuerzos docentes a formar jóvenes universitarios que sepan *pensar la historia*, que estén en condiciones de procesar de manera adecuada el cúmulo de información referida a los



complejos fenómenos sociohistóricos, nos pone en el buen camino de contribuir a la formación de una ciudadanía activa, responsable e inteligente.

A los profesores nos corresponde llevar a cabo la planeación didáctica que nos permita abordar la complejidad de nuestro objeto de estudio, ubicándonos de manera realista en el contexto institucional que nos corresponde, así como respecto al tipo de estudiantes que atendemos. No nos corresponde formar profesionales en el bachillerato universitario pero sí contribuir a forjar buenos universitarios, buenos ciudadanos e individuos inteligentes.

Notas

1. Lucas Alamán, *Historia de Méjico*, pp. 225-227; citado por Miguel Soto y Samantha Álvarez, *Cómo Acercarse a la Historia*, pág. 81.
2. Carlos María Bustamante, *Cuadro Histórico...*, t.1, pág. V; citado por Miguel Soto y Samantha Álvarez, *Cómo Acercarse a la Historia*, pág. 35.
3. José Vasconcelos, *Breve Historia de México*, pág. 287.
4. Carlos Arturo Soto, *Metacognición...*, pág. 10.

5. "Documento de Trabajo, Programa de Historia de México", pág. 5; <http://www.cch.unam.mx/actualizacion>
6. "Documento de Trabajo, Programa de Historia de México", pág. 3; <http://www.cch.unam.mx/actualizacion>.

Bibliografía

- CARRETERO Mario y Voss James (comps.) *Aprender y pensar la historia*, 1ª ed., Amorrortu, Buenos Aires, 2004.
- FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, 2ª ed. en español, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- SOTO, Miguel y Álvarez, Samantha. *Cómo acercarse a la historia*, 1ª ed., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998.
- VASCONCELOS, José. *Breve Historia de México*, 1ª ed., Trillas, México, 1998.
- SOTO LOMBANA, Carlos Arturo, *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*, 1ª ed., Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2003.

Los procesos electorales y las organizaciones sociales en México

Investigación documental como estrategia de enseñanza y aprendizaje para alumnos de bachillerato universitario

MARIANA RAMÍREZ GÓMEZ.

Recibido: 12-05-2013, aprobado 25-05-2013

La investigación documental,
como estrategia de aprendizaje

La investigación documental es una actividad de enseñanza y aprendizaje, que puede ser considerada como una estrategia para realizarse en el aula. Es una actividad propuesta para el alumno de sexto semestre, consistente en la observación teórica y sistematizada de algún fenómeno o caso específico y/o central, apoyada en una serie de pasos o metodología, que estrictamente debe seguirse para su adecuado desarrollo y función. Está basada en una estructura de datos y fuentes que provienen de libros, revistas o de otros documentos especializados que contienen datos estadísticos o gráficas.

La investigación documental, cuenta con diversas formas o modalidades de seguimiento o presentación. “Son muy diversas las formas que adopta un trabajo de investigación documental y dependen de la ocasión para lo cual se requiere el trabajo. Los más usuales son monografías (estudios profundos de un tema), ensayos (estudios argumentativos), informes (resumen de investigaciones parciales o avances de investigación), estadísticas (revisión de información en graficas e información numérica y la interpretación de datos de-

Resumen

El presente trabajo propone una estrategia didáctica para estudiantes de Ciencias Políticas y Sociales II en el CCH. En la actividad propuesta el estudiante hace una investigación documental sobre los procesos electorales en México o las organizaciones sociales de la sociedad civil en México y el mundo, para que entienda conceptos como Estado nación, la democracia, etcétera.

Palabras clave

Proceso electoral, organización social, investigación documental, metodología científica.

Abstract

The present work proposes a teaching strategy for Social and Political Science II students at the CCH. The student should perform a documentary research on electoral processes in Mexico or social organizations in civil society in Mexico and the world, so that he/she understands concepts such as the State nation, democracy, and so on.

Key words

Electoral process, social organization, documentary research, scientific methodology.

mográficos que se revisen con el fin de enriquecer la investigación propuesta), investigaciones (búsqueda de respuestas a preguntas específicas) y memorias (síntesis de las actividades realizadas en determinado periodo)". (Rivas-Torres, 2007: 19 y 20). Sin embargo, entre todos ellos, se prefiere que la investigación documental sea presentada en forma de ensayo.

Para su construcción, se recomienda el diseño previo de un proyecto, que delimite u oriente lo que se pretende investigar; de tal forma que el estudiante como investigador pueda comprender los objetivos, alcances y metas que quiere obtener a través de este ejercicio analítico sobre un tema, problema o caso específico que desee estudiar.

Como bien menciona Mauricio Castillo Sánchez, en su libro: *Guía para la formulación de proyectos de investigación*, un proyecto de esta índole debe estar constituido por la elaboración y diseño de una serie de aspectos que permiten su formulación como el título, la introducción, planteamiento del problema, hipótesis, antecedentes, objetivos, justificación, marco teórico, metodología, cronograma de actividades, resultados esperados, impacto, estrategias de comunicación, presupuesto, bibliografía y anexos. (Castillo, 2004: 33-113).

Siguiendo estos requisitos, se recomienda que en el proyecto o anteproyecto de investigación, definido como "una propuesta fundamentada en una actividad intelectual, la cual se constituye en la célula básica de un plan o de un sistema de investigaciones... que busca resolver una problema o satisfacer una necesidad de conocimiento." (Castillo, 2004: 21), se deben considerar los siguientes aspectos o puntos que resultan importantes para el alumno-investigador, ya que le permiten conocer, a grandes rasgos, lo que quiere investigar.

Estos aspectos consisten en la definición de la delimitación del tema, (que es la elección del objeto de estudio, en un tiempo y espacio específicos), del planteamiento del problema (en el cual el

investigador coloca en un plano general, el estado o cuestión del tema o problema a investigar), de la justificación del tema, (se establecen los motivos o razones por los cuales se va a realizar la investigación) de los objetivos, (el autor establece sus metas a conseguir y que pueden ser generales y/o específicos), de las hipótesis (que son propuestas o conclusiones que tienen la posibilidad de ser modificadas, pero que obligatoriamente deben ser comprobadas), y de la estructura de la investigación, (el autor establece una forma previa de ordenación de su investigación).

Para el diseño del proyecto de investigación, es fundamental que el alumno, en su papel de investigador, cuente con la lectura y estudio de por lo menos 10 fuentes documentales, que lo aproximen al tema o problema de estudio que desee indagar. Precedentes de libros especializados o de publicaciones periódicas como revistas y periódicos, los alumnos podrán acercarse, desde lo que se ha escrito, a la realidad política y social en el que se desenvuelven y tal vez sin saberlo, de la que son parte.

Cuando se tiene una aproximación más o menos adecuada de lo que se quiere investigar, a través de la realización del proyecto de investigación, sigue la parte del análisis o acomodamiento de datos y de información referidas al tema u objeto de estudio que se eligió. Es decir, es la parte de la presentación del trabajo investigado.

En esta parte, se recomienda que el trabajo investigativo, se ubique dentro de tres marcos de estudio para obtener el conocimiento adecuado o aproximativo del problema o tema por analizar. Estos marcos de estudio, a los que nos referimos tienen que ver, con el desarrollo de una base conceptual, una base histórica y una base crítica, que en conjunto permitirían conocer el punto de vista de investigador y su nivel de análisis.

La investigación documental es un ejercicio o actividad académica que resulta de enorme importancia para el estudiante, ya que implica la aten-



ción y dedicación hacia el estudio y tratamiento de un tema, caso o problema específico.

La relevancia de esta actividad, como estrategia de enseñanza y aprendizaje, es que permite a los alumnos la construcción de una óptica o visión más completa para la explicación de lo que ocurre en la realidad política y social; que a su vez, los lleva a formular mejores argumentos.

Hay una serie de aspectos o temas relevantes, que por la dinámica o ritmo que está llevando nuestra vida política y también la que se desarrolla a nivel internacional, apoya a la sugerencia de varios temas que los estudiantes pueden seguir. Por ejemplo, los procesos electorales y las organizaciones sociales en México y el mundo.

No son temas ocurrentes, o que se encuentren de moda, y por los cuales, deseamos que nuestros alumnos se empapen de ellos. Son fundamentales para que conozcan y se acerquen a lo que ocurre en el Estado nación y más allá del Estado nación, sobre todo, porque actualmente se desea que éstos funcionen como entidades democráticas, en los

que la sociedad misma o el pueblo, pueda ejercer una plena soberanía, a través de su participación política y activa en la elección de sus formas de gobierno y para demostrar sus exigencias y críticas en los contextos de crisis gubernamental.

Un proceso o sistema electoral puede definirse como “el modo según el cual el elector manifiesta a través del voto, el partido o el candidato de su preferencia, y según el cual esos votos se convierten en escaños. Los sistemas electorales regulan ese proceso mediante el establecimiento de la distribución de las circunscripciones, de la forma de las candidaturas, de los procesos de votación y de los métodos de conversión de votos en escaños”. (Nohlen, 1994: 34). Mientras que las organizaciones sociales, pueden considerarse como: “un conjunto de agrupaciones de personas, que pueden o no estar dotadas de personalidad jurídica, y que pueden o no tener un cierto propósito de permanencia... (pero) que comparten un cierto interés colectivo. Son manifestaciones del fenómeno social asociativo que deriva de las complejas co-

nexiones y lazos sociales que conforman el tejido social. Su actuar está referido a la expansión de la esfera pública, no estatal, sino ciudadana”. (Favela, 2004: 104).

El estudio de los procesos electorales y las organizaciones sociales. ¿Cómo hacerlo a través de una investigación documental?

La estrategia de enseñanza y aprendizaje que se propone para el curso de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales II, con alumnos que cursan el sexto semestre del bachillerato universitario, de la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades, consiste en que ellos deben escoger de dos temas generales, -uno referido a los procesos electorales en México, y otro sobre las organizaciones sociales, en nuestro país o en el mundo- uno en concreto, para la realización de un trabajo investigativo de corte documental, para ser trabajado durante un mes.

Para ello, es importante que los alumnos cuenten con información y datos previos sobre los procesos electorales y las organizaciones sociales. Es decir, que conozcan su definición.

En los dos trabajos, se recomienda que el alumno diseñe un proyecto de investigación, cimentado en una base o producción teórica conceptual, sustentada a su vez de fuentes documentales provenientes de libros, revistas y periódicos preferentemente, que lo apoyen en el conocimiento de los temas o casos de estudio que decidan elegir.

Su investigación debe estar organizada de preferencia en tres marcos o estructuras de estudio. En primer lugar, deben desarrollar una base conceptual y teórica en el que realcen por ejemplo, ¿qué son los procesos electorales?, ¿cuáles son las etapas de desarrollo que conllevan? ¿quiénes son los actores políticos que regularmente participan en el proceso?, ¿qué son los sistemas de partidos?,

¿cómo se definen los sistemas electorales?, ¿qué son los institutos electorales y las campañas políticas?

Para el caso de la investigación de las organizaciones sociales, se recomienda que el alumno elija alguna de estas cinco manifestaciones, donde se puede reflejar su actividad: como organización no gubernamental, como asociación civil, como asociación filantrópica, como movimiento social o como fundación. En el marco teórico conceptual, debe desarrollar la definición de cada una, destacando particularmente, la que haya decidido investigar.

Después se recomienda que el alumno-investigador, desarrolle un marco histórico, en el cual trabaja y detalla de forma descriptiva los antecedentes políticos y sociales, tanto del proceso electoral elegido, como el de la organización social, destacando de ésta, el año de origen y su trayectoria histórica. Este marco es complementado, por un marco crítico, que puede observarse como el más importante, ya que aquí el alumno expresa el estado o situación actual y las problemáticas del tema en cuestión.

La presentación de su informe de investigación, también cuenta con un valor fundamental, por lo que se recomienda que debe ser presentado de la siguiente manera: colocando una portada, un índice, una introducción, un contenido, en capítulos, con conclusiones, anexos y fuentes de información. Las cuartillas deben ser numeradas, con referencias o citas textuales por página. Se recomienda, que el escrito sea presentado en forma de ensayo principalmente, aunque en algunos casos, sino es que en la mayoría, se observan dificultades para desarrollar este estilo de redacción.

Muestras de la estrategia

A continuación se enlistan algunos temas elegidos por alumnos de sexto semestre, del ciclo escolar 2013-2.

Para el caso de los procesos electorales, los alumnos investigan primordialmente sobre las elecciones para Presidente de la República, desde 1988, así como en los años 2000, 2006 y 2012. También sobre la elección del Jefe de Gobierno del Distrito Federal, en el 2006.

Mientras que para el caso de las organizaciones sociales, se puede observar mayor interés y diversidad en los temas de su investigación, ya que han estudiado tanto movimientos sociales a nivel internacional como nacional, por ejemplo, sobre el movimiento estudiantil de 1968, o el movimiento Yo soy 132, así como el movimiento social 15-M o mejor conocido como el de los indignados; aquí se incluyen también los movimientos realizados por el Sindicato de Trabajadores de la Educación, el del Sindicato Mexicano de Electricistas o el realizado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. En este rubro se consideran también como relevantes los movimientos feministas y los de la comunidad lésbico-gay, sin olvidar un movimiento social trascendental, el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, (EZLN).

En cuanto a la investigación de organizaciones no gubernamentales, como asociaciones civiles y filantrópicas, encontramos las siguientes: algunas ONG como Payasos sin Fronteras, o *Shriners Hospitals for Children* y *Children International*, junto con La Cruz Roja Mexicana, preocupadas por la atención de la salud de la población. Otro grupo encargado de realizar actividades sociales es la Asociación Mexicana de Niños Robados y Desaparecidos, A.C.

Y otras menos conocidas, pero en las que inclusive los alumnos forman parte como el Pentathlon Deportivo Militar Universitario (PDMU), la Asociación de Scouts de México, A.C. o Nueva Acropolis. Otras que se ocupan en la defensa del medio ambiente, entre ellas: *Greenpeace* o la organización Flora, Fauna y Cultura de México, A.C., son también consideradas.

Con relación a las fundaciones, llaman la atención las siguientes: la Fundación Pies Descalzos, la Fundación Teletón, la Fundación Telmex, la Fundación Azteca, la Fundación Banamex, la Fundación Michou y Mao, la Fundación Centro Cultural del México Contemporáneo, la Fundación para la Defensa de la Naturaleza y la Fundación para la Dignificación de las Mujeres.

Conclusiones

La actividad investigativa en el estudiante de bachillerato, puede alentar en él, la posibilidad de descubrir nuevas formas para aproximarse y comprender asuntos o problemas que ocurren en el ámbito político y social; actividad que los lleva al mismo tiempo a reconocer y reflexionar sobre lo que implica hacer un ejercicio científico y por lo tanto lo que conlleva la conexión entre la teoría y la praxis, por lo que resulta importante alentar este tipo de actividad como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje, tanto de conceptos especializados y teorías, como de procesos políticos y sociales.

Bibliografía

- CASTILLO, M. (2004), Guía para la formulación de proyectos de investigación. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- FAVELA, A., Calvillo, M. (2004), "Dimensiones cuantitativas de las organizaciones civiles", Cadena, J., (Coord.), Las organizaciones civiles mexicanas hoy, México: CEIICH, UNAM.
- NOHLEN, D. (1994), Sistemas electorales y partidos políticos, México: FCE, UNAM.
- RIVAS-TORRES, R., Tena, S. (2007), Manual de investigación documental, México: Plaza y Valdez, UIA.

Qué tipo de aprendizaje es necesario promover en el Bachillerato

RAÚL GARCÍA ACOSTA

Recibido: 14-05-2013, aprobado 25-05-2013

Resumen

Este artículo tiene como propósito contribuir a la reflexión de la importancia de las habilidades cognitivas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y plantear posibles alternativas para fomentar su desarrollo. El tratamiento del tema se enfoca desde la perspectiva de la psicología cognitiva, en el marco de la solución de problemas relacionados con el aprendizaje.

Palabras clave

problemas relacionados con el proceso de aprendizaje, habilidades cognitivas, aprendizaje significativo, solución de problemas.

Abstract

This paper aims to promote the reflection by the academic professors about the importance of developing cognitive skills during the learning process by students and to propose alternatives to their implementation in the classrooms. The treatment of the subject was approached from the perspective of the cognitive psychology in the context of problems solutions related to learning.

Key words

problems related to the learning process, cognitive abilities, meaningful learning, problem solving.

Introducción

Las instituciones de la Enseñanza Media Superior (EMS), con modelos educativos centrados en el aprendizaje, para cumplir con sus propósitos educativos,¹ tienen como fundamento el principio de Aprender a Aprender (Delords, 1996), que para su desarrollo se fundamenta en la visión cognitiva de su construcción y la concepción de aprendizaje significativo,² planteado por Ausubel (1978).

En el medio escolar, el aprendizaje es entendido como un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que se logran y desarrollan mediante el estudio y la enseñanza, para permitir a los estudiantes adquirir, procesar, comprender y aplicar la información que reciben en los escenarios de la práctica educativa y dentro de las exigencias que los contextos demandan.

Los diferentes aspectos relacionados con este proceso han sido y son objeto de estudio de los campos de la psicología, la pedagogía y la didáctica, cuyos fundamentos teóricos se basan en las aportaciones del cognoscitivismo y de la epistemología de la ciencia, las cuales permiten explicar y comprender la naturaleza de los problemas relacionados con el proceso de aprendizaje en el aula, a partir de la visión constructivista (Carretero, M., 1993 y Coll, C., 1994). En su proceso de aprendizaje los alumnos enfrentan dificultades para crear más conocimiento, las que están asociadas con el grado

de dominio y desarrollo de sus habilidades cognitivas, que sustentan sus estrategias³ y estilos de aprendizaje,⁴ y dependen de sus conocimientos previos sobre la disciplina objeto de estudio⁵ (Pozo, J. y M.A. Gómez, 2004).

Para el cognoscitismo, las habilidades cognitivas son resultado del desarrollo de procesos conceptuales, analíticos y sociales del aprendiz, facilitadoras del aprendizaje al operar directamente sobre la información recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardándola en la memoria, para posteriormente poder recuperarla y utilizarla durante el proceso de aprendizaje.

En atención a lo anterior, el propósito de este escrito es contribuir a la reflexión de la trascendencia de las habilidades cognitivas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El tratamiento del tema se enfoca desde la perspectiva de la psicología cognitiva, con el fin de destacar el papel de las habilidades cognitivas en el aprender a apren-

der y plantear algunas alternativas para incidir en su desarrollo.

¿Por qué no todos los alumnos logran aprender a aprender?

Al iniciar su proceso de aprendizaje, los alumnos se enfrentan con situaciones problemáticas donde se demanda la ejecución de una actividad o tarea, que requiere una solución adecuada y que puede o no ser conocida por ellos.⁶ Así, las principales dificultades que enfrentan están relacionadas con el desarrollo de sus habilidades para solucionar problemas.

En este contexto, un problema es una situación en la que se trata de alcanzar alguna meta, que demanda encontrar los medios para lograrla y una solución a partir del planteamiento inicial (Chi, 1985).⁷



Por lo que solucionar problemas se entiende como una actividad mental que, en tanto proceso cognitivo, permite proporcionar una respuesta-producto a partir de una situación de aprendizaje, mediante el control y modulación de otras habilidades cognoscitivas que condicionan el rendimiento del estudiante en las tareas académicas.⁸ En esta situación, la ejecución de las actividades planteadas para la construcción del aprendizaje demanda, de parte de los alumnos, resolverlas de manera adecuada, lo que representa para ellos plantear una solución a los problemas asociados con los aprendizajes a lograr.

La solución de problemas es la parte final de un proceso más amplio, que implica reflexionar y plantear preguntas que permitan identificar y determinar el problema –al ser considerado como tal por los alumnos-, buscar alternativas para resolver las dificultades para su solución,⁹ establecer relaciones nuevas entre lo que ya se sabe y otros puntos de vista de situaciones ya conocidas, así como aplicar las habilidades cognitivas que ya se poseen, que son la base para seleccionar las formas adecuadas para resolver el problema, pero además supone la autorregulación del aprendizaje.¹⁰

¿Cómo construyen el aprendizaje los estudiantes?

Desde la visión cognitiva se plantea que los alumnos construyen su aprendizaje mediante un proceso, que consiste en pasar de un conocimiento menor a un estado más completo y eficaz, que permite modificarlo, transformarlo, entender su proceso de transformación y construcción, lo cual incide en la transformación de las estructuras cognitivas del que aprende (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).¹¹ Por esto, en dicho proceso, se ponen en juego un conjunto de operaciones y procedimientos que están basadas en habilidades cognitivas para perci-

bir, organizar, representar, retener y recuperar la información que recibe (Gagné, 1985, Keefe, 1987).

Por esto, es necesario considerar el grado de dominio y desarrollo de las habilidades cognitivas para la adquisición, interpretación, análisis, comprensión, organización conceptual y comunicación de información. Así, para lograr que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo, se requiere el desarrollo de sus habilidades cognitivas y con ello conseguir la observación de fenómenos, la comparación y análisis de datos, la ordenación de hechos, la clasificación y síntesis de datos, la representación de fenómenos, la retención de datos, la recuperación de datos, la interpretación e inferencia de fenómenos, la transferencia de habilidades, la demostración y valoración de los aprendizajes (Monereo, 2000). Para que mediante una docencia orientada por la solución de problemas, se añada algo a lo que ya se conocía y proporcione relaciones nuevas entre lo que ya se sabía y el nuevo conocimiento.

¿Cómo podemos favorecer el aprendizaje mediante el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes?

Para fomentar el desarrollo de estas habilidades, es necesario llevar a cabo una práctica educativa caracterizada por el reconocimiento de su importancia en el proceso de aprender a aprender, para seleccionar las estrategias o actividades pertinentes, que demande de los alumnos una respuesta adecuada a partir de la aplicación de las habilidades de razonamiento y de destrezas que posee, las cuales están implicadas en la solución de problemas en el aprendizaje.

A manera de ejemplo, a continuación se presentan algunas actividades que, en nuestro con-

cepto, permiten el desarrollo de habilidades para la adquisición, interpretación, análisis, comprensión, organización conceptual y comunicación de información.

Para lograr que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo, se requiere el desarrollo de sus habilidades cognitivas

La estrategia didáctica para llevar a cabo las actividades, se sustenta en un instrumento que incluye: 1) un texto breve acerca de un fenómeno o hecho, con un conjunto de preguntas sobre la información expuesta que deben ser contestadas, una vez analizada, 2) una tabla de los resultados obtenidos en una investigación para conocer el efecto de la temperatura sobre el incremento en peso de los lactobacilos que fermentan la leche, para que sean representados en una gráfica y se elija, de entre varias hipótesis que se proponen la que explica el fenómeno presentado, 3) una gráfica que corresponde a la temperatura registrada en un proceso de descomposición de residuos orgánicos, en función de la temperatura, con proposiciones sobre la relación entre las variables, de las que debe ser seleccionada la que explica el proceso y 4) un listado de términos relacionados con la fotosíntesis, para que sean representados mediante un mapa conceptual.¹²

En su conjunto, la ejecución de las actividades planteadas, que implica solucionar problemas, crean la posibilidad de fomentar el desarrollo y la aplicación de habilidades cognitivas para adquirir, interpretar, analizar, comprender, procesar, organizar conceptualmente y representar la información que se presenta, así como interpretar los

fenómenos planteados, comparar, organizar, clasificar, sintetizar y recuperar información, procesar, ordenar y establecer relaciones entre los datos, ordenar hechos, representar fenómenos e información, así como la transferencia de habilidades cognitivas.

La ejecución de las actividades implica también habilidades de razonamiento que, mediante procesos inferenciales y referenciales basados en la percepción y codificación, permiten establecer relaciones lógicas entre las ideas y los esquemas de conocimientos de los estudiantes.

Notas

1. En términos generales, los propósitos educativos del bachillerato nacional consisten en lograr que los estudiantes adquieran una cultura básica, que atienda el desarrollo de una formación crítica, científica y humanística, caracterizada por la adquisición de conocimientos y el incremento de habilidades, actitudes y valores, mediante la integración de los conceptos, principios, procesos y teorías que son fundamentales en la construcción de los conocimientos científicos y humanísticos.
2. El aprendizaje significativo se produce cuando el alumno dota de significado propio a los contenidos que asimila y relaciona con los conocimientos previos que posee; así, la construcción de aprendizajes, con la ayuda de la intervención del profesor, permite relacionar de forma no arbitraria la nueva información con lo que ya sabe.
3. Son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita cuando aprende un contenido o resuelve una determinada tarea, para conseguir una cierta transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 2000).
4. Entendidos como comportamientos cognitivos, afectivos y psicológicos característicos del individuo, que sirven como indicadores de la manera en que perciben, seleccionan, organizan, integran, representan, retienen y recuperan el material informativo en ambientes de aprendizaje, permitiéndoles elegir las formas adecuadas para resolver las actividades planteadas para la construcción de su aprendizaje (Keefe, 1979).
5. Conjunto de saberes que el estudiante posee, previamente al inicio de un curso, acerca de los principios, conceptos, procesos y teorías que están relacionados

- con los nuevos contenidos del aprendizaje y que representan los conocimientos y destrezas que debe de poseer.
6. Que puede ser responder a una pregunta, calcular una operación, llevar a cabo una investigación documental o experimental o elaborar una representación gráfica, entre otras. Por estas razones, los problemas a los que nos referimos se relacionan con las dificultades que enfrentan los alumnos para lograr su aprendizaje.
 7. Los problemas contrariamente a los ejercicios, por ejemplo en matemáticas, donde el alumno puede decidir con rapidez si sabe resolverlo o no al aplicar un algoritmo que puede conocer o ignorar y que únicamente aplica, se caracterizan por que el camino a seguir no está codificado, ni enseñado previamente y hace necesario integrar diversos conocimientos y relacionar saberes procedentes de campos diferentes para construir relaciones nuevas.
 8. La solución de problemas se refiere a un estado voluntario de llegar a una meta en una condición presente que, o bien todavía no se ha alcanzado directamente, o la misma está muy lejos, o requiere de lógica más compleja para poder encontrar una descripción de las condiciones faltantes o pasos necesarios para alcanzar la meta.
 9. Es posible preguntarse, entre otros aspectos, ¿qué es lo que hace problemática esta situación? ¿qué me falta por saber? ¿cuántos problemas están involucrados? ¿cuál voy a intentar resolver? ¿qué es lo que no funciona? ¿cuáles son las alternativas que se pueden tomar? ¿qué conozco sobre este tema? ¿por dónde puedo empezar para que sea más fácil?
 10. Está referido al grado en que el alumno tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje, mediante el cual aprende a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y actitudinales. Lo cual le permite saber cómo aprende, conocer sus posibilidades y limitaciones y, en función de ese conocimiento, controlar y regular su aprendizaje para adecuarlo a los objetivos de las tareas, para optimizar su rendimiento y mejorar sus habilidades mediante la práctica y la autorreflexión, transformando sus capacidades mentales en habilidades académicas. El desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje es lo que distingue a un estudiante con éxito académico, de uno que no lo ha logrado.
 11. Según la epistemología genética de Piaget (1970), el proceso de aprendizaje se explica a partir de las estructuras cognitivas del sujeto y del incremento de su desarrollo. Este proceso comprende una secuencia de equilibrio-desequilibrio-equilibrio, mediante el cual el conocimiento previamente adquirido forma parte de redes conceptuales, que al recibir nueva información se desequilibra para que los nuevos conocimientos sean asimilados e incorporados en esas redes conceptuales para que cobren un nuevo significado, lográndose la inclusión de un nuevo conocimiento dentro de otro; así el nuevo conocimiento ocupa un lugar en la red conceptual que el estudiante reconstruye e internaliza.
 12. El instrumento se puede solicitar al correo electrónico raulga@unam.mx.

Bibliohemerografía

- AUSUBEL, David; Novak, Joseph y Hanesian, Helen, *Educational Psychology: a cognitive view*, 2nd, ed., New York, Holt, Rinehart & Winston, 1978.
- CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación*, Edelvives, Madrid, 1993.
- CHI, M.T.H., Changing conception of sources of memory development, *Human Development*, 28, 50-56.
- COLL, César, *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1994.
- DELORDS, Jacques, et. al, *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, UNESCO, 1996.
- FLORES CAMACHO, Flores. La enseñanza de las ciencias, su investigación y sus enfoques, *Ethos Educativo*, 24, 2000, pp. 26-35.
- GAGNÉ, Robert, *The conditions of learning of instruction*, 4ª ed., Holt, Rinehart & Winston, New York, 1985.
- GILAR CORBI, Raquel, *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*, Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Alicante, España, pp. 5-30, 2003.
- Keefe, James. En Keefe, James, *Profiling and utilizing learning style*, Reston Virginia: National Association of secondary school principals, 1988.
- MONEREO, Carles; Castelló, Montserrat; Clariana, Mercé; Palma Montserrat y Pérez, Ma. Luisa, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Graó, España, 2000.
- PIAGET, Jean, *Psicología y epistemología*, Ed. Ariel, Madrid, 1971.
- POZO MUNICIO, Juan Ignacio y Gómez Crespo, Miguel Ángel, *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, 4ª Ed., Ediciones Morata, S.L, Madrid, 2004.
- Pozo Municio, Juan Ignacio, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid, 1993.

Versiones electrónicas en línea.

<http://galeon.hispavista.com/aprendera-aprender/vak/queson.htm>.

Construyamos la igualdad de género en el salón de clases

Entrevista con Patricia Piñones Vázquez

CARMEN GUADALUPE PRADO RODRÍGUEZ

Recibido: 25-06-2013, aprobado: 28-06-2013

Patricia Piñones Vázquez desde hace más de 30 años ha trabajado incansablemente desde la propia Universidad Nacional Autónoma de México por crear fuertes bases sobre la construcción de la igualdad de género en distintas instituciones públicas y privadas del país. Con el tiempo y las experiencias ha emprendido diferentes proyectos psico-socio-culturales que han contribuido y han sido acogidos de manera decisiva en la sociedad. La experta en la temática de la incorporación de la perspectiva de género, hoy, en esta entrevista, platica sobre la importancia de la igualdad de género y cómo llevarla a la práctica en el salón de clases bajo estrategias fundamentadas.

Como profesores y profesoras, ¿cómo podemos reconocer la discriminación?

Todos somos diferentes, hombres, mujeres, gente blanca, morena, niños, adultos, flores y plantas. Eso es la diversidad. Ahora bien, no hay ningún problema cuando en lo diverso percibimos ciertas condiciones y lo nombramos. Es diferente un hombre de una mujer, un niño de una niña, un adulto de un adolescente, de un anciano, sin embargo, cuando le damos valor a la diferencia y le otorgamos prerrogativas, cuando decimos que es mejor ser hombre que mujer, ser joven que viejo,

ser adulto que joven y que niño o niña; cuando valoramos esas diferencias es donde empezamos a construir la desigualdad, y ésta a su vez nos habla de discriminación, porque valoramos y discriminamos sobre el supuesto de lo que es mejor o peor, más o menos, grande o chico, importante o menos importante, valioso o menos valioso.

Una de las formas de discriminación que tiene que ver con lo sexual es el sexismo, en donde ser hombre o mujer promueve un trato diferenciado. A veces decimos “si es hombre no debe ser enfermero, mejor que sea médico”, ¿por qué no puede ser enfermero?, o “no debería ser educador”, ¿por qué no debería ser educador un joven si es lo que quiere?

Existe también la discriminación por edad, se llama edadismo. Si es joven no es más o menos que el adulto, a veces pensamos, incluso lo decimos, que “los jóvenes están en la edad de la punzada”, que son agresivos e insolentes, pero esto no es más que la reproducción de un conjunto de estereotipos. La realidad es que ni todos los jóvenes son insolentes, ni todos son malos alumnos, hay de todo, igual que los adultos.

También se presenta la discriminación por preferencia sexual, que hoy por cuestiones políticas se le denomina orientación sexual, se da también por raza, etnia, religión y hasta por opción política, todo ello penado en la Constitución Mexicana.



Y entonces, observamos diferentes escenarios donde se polarizan ambos géneros, ¿cuáles son las consecuencias?

En la medida en que ocurren estas formas de discriminación empezamos a observar algo que denominamos las brechas de desigualdad que nos permite tener un parámetro para saber cómo actuar, qué políticas y programas desarrollar, en materia educativa, de salud, de trabajo, en cualquier materia.

Desafortunadamente, las brechas de desigualdad de género son terribles y lamentables: dos terceras partes de todos y todas los y las analfabetas en el país son mujeres; es un dato que nos indica que tenemos que tomar acciones contundentes para eliminar el analfabetismo de las féminas; por otra parte, solamente el dos por ciento de las mujeres son propietarias de la tierra; y en la Legislatura LXII alrededor del 30 al 36 por ciento las

mujeres tienen puestos en la Cámara de Senadores o en la de Diputados o en la Asamblea Legislativa, es importante, pero no suficiente, ya que en el otro sesenta y tantos están los hombres.

Los hombres y las mujeres no tenemos que rivalizar y competir, sino construir la igualdad en oportunidades, en trato, y en el acceso y control de los recursos; desde el ámbito legislativo, sin duda, pero también desde el educativo que es el que nos compete, en aspectos que les interpelan a los profesores y profesoras universitarias.

El género, lo femenino y masculino, los ordenamientos sociales de cómo nos tenemos que comportar, pensar y sentir los hombres y las mujeres, se aprenden no sólo en casa, sino también en las escuelas, desde preescolar hasta el nivel superior, así como en los medios de comunicación y en las políticas de Estado. Constante y permanentemente nos estamos viendo sujetos y sujetas a estos preceptos de la sociedad sobre el género que nos van indicando cómo nos tenemos que comportar, pensar y sentir. Nos dicen cómo ser, sexo: mujer, género: femenino; sexo: hombre, género: masculino; desarrollando efectos en el ámbito social, de la salud y la educación.

Tenemos que construir la igualdad, pero para llegar a ello debemos entender que hay diferencias. Debemos analizar la condición de los hombres y de las mujeres en los hechos reales, en la situación de vida que tienen unas y otros. No es lo mismo trabajar casi la misma jornada fuera que dentro del hogar en términos de horas; una jornada laboral es de 40, las mujeres trabajan alrededor de 32 al interior de la propia casa. Es decir, no es el mismo tiempo que trabajan los hombres dentro del hogar que las mujeres. Por lo tanto, no son las mismas horas que duermen y descansan las mujeres que los hombres, ni las que tienen para sí mismas, o las que tienen ellos en cuestiones de esparcimiento. Las mujeres invierten todo el tiempo dentro del

hogar y actualmente en un trabajo, lo que podría hablarse de doble o triple jornada lo que repercute en su vida y salud. Entonces, si no podemos tratar como iguales a quienes tienen condiciones desiguales no se puede hablar de igualdad.

Son muchos los espacios donde la desigualdad impera, ¿es posible construir esta igualdad desde el salón de clases?

En primer orden, se tienen que reconocer las condiciones y posiciones reales de los estudiantes universitarios y de las estudiantes universitarias. Como profesoras y profesores tenemos que estar muy atentos y atentas, identificar con qué población estamos trabajando, es decir, conocer la condición real de nuestros estudiantes.

Yo doy clase a las 7:00 am y encuentro que a veces no todos los estudiantes llegan en punto, luego de indagar, se que vienen de Ecatepec u otros lugares retirados, por lo que hacen cerca de dos horas para llegar. Tuvieron que salir a las 4:30 o 4:45 am. Desde luego que puedo ser flexible, ¿por qué no? Puede ser también que mi clase termine a las nueve de la noche, por lo que me siento comprometida en terminar a tiempo mi clase. En esta ciudad conflictiva corremos riesgos de asalto hombres y mujeres, pero ¿ante la violación quién corre más riesgo?, el 99% de los casos, entre que no o sí se digan, ocurre sobre todo en mujeres. Es necesario dar indicaciones para su seguridad, busquemos que se vayan juntos, etcétera.

Además, como profesora les puedo pedir a mis alumnos tareas muy complejas, pero, qué tal que no tienen computadora, eso es una condición real. Tengo como deber, conocer las condiciones reales de mis alumnos. Conocer cuántos son los salarios mínimos que ingresan al interior de la familia de mis alumnos. No es lo mismo ir al CCH Sur y a la ENP 6 o al CCH Oriente y a la ENP

2. ¿Qué condiciones reales existen en cada uno de estos espacios?, ¿cómo se vive en cada uno de ellos?, ¿qué problemáticas se presentan? Hay espacios donde la violencia es muy grave. En otros, el embarazo adolescente está constantemente presente, son datos que hay que considerar.

Estamos en la obligación y el deber de conocer las situaciones reales de nuestros escolares, ya sea docente de matemáticas, física, biología, o psicología. Entender las condiciones reales de mis estudiantes hombres y mujeres nos permitirá incidir de manera más adecuada en la formación emprendida.

Tenemos que tener muy claro que educar va más allá de la transmisión de contenidos disciplinarios. Yo enseño psicología, ustedes biología, historia, matemáticas, español, esos son los contenidos disciplinares. Pero, cuando como profesoras y profesores nos presentamos ante nuestros alumnos, estamos enseñando más que sólo contenidos disciplinares. En realidad, estamos enseñando a ser. Si llego tarde, digo mentiras, maltrato a mis alumnas o alumnos, soy homofóbica, hostigo a las mujeres ¿no estoy enseñando algo? ¡Claro! Todo lo que tiene que ver con el ser, con las actitudes, con los valores, también lo estoy enseñando; tener esto en claro es fundamental, porque es a partir de aquí, y de otros ámbitos, donde se educa en desigualdades.

Podemos decir que de manera inconsciente como profesores y profesoras estamos discriminado en clases, ¿cómo podemos identificarlo?

El sexismo no solamente habla de la discriminación hacia las mujeres, también hacia los hombres, aunque prevalece mucho más hacia las primeras. Además, tiene múltiples formas de expresión, una de ellas es la verbal y aparece en el aula cuando

no tomamos el cuidado de reconocer la existencia de los otros y otras, tal es el caso de los textos en donde se leen, por citar algunos casos, las siguientes frases: “el maestro dará las instrucciones”, “los alumnos responderán el cuestionario”, “el alumno se formará y formulará preguntas”, etcétera.

Cuando existe una población básicamente hecha por mujeres, y se totaliza en género masculino, tenemos una forma de sexismo en el lenguaje. La utilización del universal masculino, como si no existieran las otras, habla de sexismo. Por ejemplo, una actividad titulada “La jornada de los jóvenes” a quienes discriminamos es a la mujer.

Pero el sexismo no sólo se manifiesta al dirigirnos verbalmente, también cuando administramos tareas: “las niñas como son muy buenas que sean las secretarias, las que pasen lista, anoten participaciones y mala conducta, que tomen nota de cualquier eventualidad en clase”. A las mujeres se nos continúa asignando por lo común las tareas de cuidados, servicio y reproducción, actividades que hacemos sin darnos cuenta, labores que como maestras y maestros seguimos asignando a nuestras alumnas.

Luego de que el Programa Universitario de Estudios de Género analizara los diferentes textos gratuitos de primaria y secundaria que la Secretaría de Educación Pública provee a los escolares, encontramos que en el caso de los de matemáticas, por ejemplo, en los problemas si había un personaje masculino éste hablaba de cosas importantes, como el producto interno bruto, pero cuando era femenino se refería a cosas meramente insustanciales como la elaboración de pasteles.

Hay sexismo también en las prácticas de expresión que se puede tener ante unas u otros, generalmente hacia las chicas, por ejemplo “bonita”, “linda” o “chula”. No, “es mi alumna y merece respeto”. De pronto puede haber una forma de hostigamiento, una relación jerárquica, cuando el

docente hombre o mujer se dirige de una forma peyorativa o privilegiada hacia sus alumnos o alumnas. Seamos muy atentas y atentos, respetuosos de las y los estudiantes.

No hay maldad en el 90% de las ocasiones en las que nos expresamos y asignamos las tareas de quiénes hacen qué y quiénes hacen cuál tarea en el salón de clases. No nos enteramos, no lo sabemos, debido a que fuimos educados bajo la lógica sexista los maestros y las maestras, así como todo el alumnado. No obstante, las expresiones pueden de manera real hacer cambios actitudinales. Las frases “calladita te vez más bonita”, “no te trepes porque es machorro”, “eso no lo hacen las mujercitas”, “las niñas son mejores para tales o cuales áreas y disciplinas”, “los niños no lloran”, “el último es vieja”, las hemos asimilado y no las reflexionamos en el primer momento, pero es importante hacerlo para evolucionar y formarnos.

“Las mujeres adelante y los hombres atrás”, o “la fila de los listos y la fila de los tontos” son ejemplos de frases discriminatorias dentro del aula. El no hacer ningún tipo de valoración y la horizontalidad son fundamentales. De tal forma que en el aula, como profesor o profesora, puedo distribuir y poner las bancas de tal manera que yo esté al mismo nivel de mis alumnos y me pueda mover; puedo colocar las bancas en círculo, semicírculo, tipo auditorio o para conjuntar equipos.

Alguna vez en el PUEG llevamos a cabo una investigación en el nivel de preescolar de cuánta atención le prestan las y los maestros a niños y niñas. Cuando una de las docentes miró la filmación dijo: “¡Ay! ¿Yo hice eso? Le di más la palabra a los niños, y la tomé como la más importante”. De aquí que las niñas vayamos aprendiendo desde temprano que “mi palabra no es tan importante”.

Por lo anterior, es importante estar atentos y atentas sobre cómo nos dirigimos a ellos y a ellas, en nuestras actitudes, y en la delegación de tareas.

No impregnemos de estereotipos de género que discriminan, que marcan posibilidades y oportunidades para unos y no para otras.

Y en el proceso de enseñanza aprendizaje ¿cómo se puede incluir la igualdad de género?

Para la construcción de la igualdad en la metodología de la enseñanza se requiere, en un principio, de operaciones pedagógicas, porque necesitamos articular un conjunto de acciones, de flexiones, de giros que nos permitan de una manera más adecuada incluir toda esta cuestión de género, desde fórmulas distintas mucho más horizontales.

Querimos diseñar dispositivos concretos para intervenir con propuestas educativas en diversos escenarios. De aquí que a partir del conjunto de problemáticas, se puede diagnosticar y después ver de qué manera trabajar.

La formación universitaria es el resultado de un proceso educativo de preparación, por lo que “ese, mi estudiante al que yo estoy enseñando, después funcionará como un sujeto importante en la sociedad”. Por lo que tengo que desarrollar un conjunto de dispositivos que orienten mi propia práctica para que después este estudiante y su definición social como persona pueda acceder a la construcción de capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Como profesores y profesoras tenemos que generar dispositivos metodológicos que permitan desarrollar dichas capacidades. Tendríamos que actuar fundamentándonos en la visión situada del aprendizaje. Y para ello tenemos que saber ¿quién es la población con la que estoy?, ¿qué necesita?, ¿en qué circunstancias concretas aprenden?, ¿cómo promover en estas situaciones, reflexiones sobre lo que hacemos?

¿Qué estamos generando entre lo que en nuestras aulas enseñan, y lo que nuestros estudiantes

hombres y mujeres aprenden en una realidad social apremiante? Estamos siendo y tenemos que ser formados y formar a nuestros estudiantes pensando en nuestra sociedad, en las problemáticas sociales que existen, no podemos deslindarlo.

Una enseñanza y un aprendizaje situado, es saber sobre mi educando ¿en dónde está?, ¿qué tipo de actividades enfrenta?, ¿cuáles son sus problemáticas y necesidades? Porque a partir de esto defino mis formas de intervención en lo actitudinal, en lo conceptual y en lo procedimental.

Debemos también pensar en desarrollar aprendizajes significativos, pero de verdad significativos. Cuando le pregunto a los estudiantes del CCH o de la Universidad “¿quién puede venir a hacerme una raíz cúbica?” Todo mundo de echa para atrás. Parece como si no hubieran pasado por la secundaria, pero ¿por qué no podemos hacer una raíz cúbica?, Pues, porque no lo practicamos, y su aprendizaje no fue significativo, lo aprendieron de memoria para hacer el examen y después lo olvidaron.

Nosotras, nosotros los docentes tenemos que desarrollar estrategias para que el aprendizaje sea realmente significativo, situado, que haga sentido en los y las jóvenes. Por citar un ejemplo, un maestro de bachillerato ha realizado su examen de



física en Six Flags, no para que se diviertan sus alumnos, sino porque todos los principios de la materia están en este parque de diversiones, en cada uno de los juegos que hay allí. A sus estudiantes no se les olvidarán los principios físicos aplicados.

Otra estrategia importante es el aprendizaje en acción, el haciendo. Para hacerlo más claro hay un adagio que dice: Lo que sólo repito se pierde. Lo que leo y repito se queda un poco más. Pero, lo que leo y hago, eso no se olvida. Ese es el aprendizaje en acción.

Asimismo, la construcción colectiva del aprendizaje, como estrategia, es efectiva si se utiliza en el salón de clases. Debemos gestar comunidades de aprendizaje entre los estudiantes, es decir, fomentar entre ellos y ellas la construcción de aprendizajes con el uso de películas, fotografías, escritos, dibujos, mesas redondas, sin importar que se trate de mecánica cuántica, filosofía o psicología.

Para finalizar, desde su punto de vista, ¿qué futuro le aguarda el proceso para alcanzar la igualdad de género en nuestra sociedad?

Es un camino de largo aliento, de muy largo aliento, yo no lo voy a ver. Yo me voy a ir antes de que, de verdad, los cambios reales y sensibles existan en la población que tenemos. Pero, llevo 30 años trabajando en esta acción y lo que he visto ya es importante.

Todos los países, lugares, sitios están en la construcción de la igualdad de género. En

nuestro país hay instituciones que van avanzando de manera mucho más sólida: la Secretaría de la Defensa Nacional ha realizado importantes acciones. La UNAM, una universidad de vanguardia, posee una condición de equidad de género en el marco del Consejo Universitario.

En México estamos a punto de ser 115 millones de habitantes. Somos un país enorme. En la Secretaría de Educación Pública, hay un millón y tantos mil maestros, y muchos esperamos que todos trabajen por la igualdad de género. Porque si trabajamos integralmente de manera interinstitucional, en sinergias, en conjunto, los resultados se multiplicarán.

Yo no me hubiera imaginado hace 30 años, cuando empecé a trabajar con estos temas, que tuviéramos presupuestos etiquetados en la UNAM. Y los tenemos desde el 2008. Tampoco me hubiera imaginado que tuviéramos una Comisión de Equidad de Género en el seno del Consejo Universitario, siendo la Universidad más progresista del continente. No me hubiera imaginado que la Secretaría de la Defensa Nacional tuviera una cartilla contra el hostigamiento sexual. Yo no me hubiera imaginado que estuviera interesada una revista del nivel medio superior en trabajar esto con sus maestros. ¡Ah!, miren ya lo estamos haciendo. Allí vamos. El asunto es estructural y tan así que nuestro Estado ha firmado y ratificado los convenios, tratados y plataformas en el tema, pero allí hay muchas cosas que hacer y dar cuenta. La UNAM está participando muy activamente con todas las instituciones gubernamentales.

Resumen

Los docentes percibimos que día con día las exigencias institucionales, curriculares y sociales nos exigen más esfuerzo en el desarrollo de nuestra labor educativa, sin tomar en consideración que somos elementos complejos inmersos en una multiculturalidad hegemónica, que no muestra respeto hacia la espiritualidad del ser humano, imponiéndonos valores sociales por decreto, de forma deshumanizada, causada por una ceguera del conocimiento carente de ética y que tiene como finalidad el troquelado de docentes para el futuro.

Palabras clave

Docente, Educación, Antropoética.

Abstract

As teachers we have an everyday perception that institutional, curricular and social demands are geared towards the requirement for a greater effort in the development of our educational work, without considering that we are complex elements immersed in a hegemonic multiculturalism which lacks respect for human spirituality decree imposing on social values in a dehumanized way. This attitude is caused by a blindness of knowledge, devoid of ethics and is aimed to die-cast punching of teachers towards the future.

Key words

Teaching, Education, Antropoética.

El perfil docente en el CCH para el siglo XXI

CARLOS ZENTENO GAYTAN

Recibido: 20-05-2013, aprobado: 05-06-2013

Introducción

A través de la historia, las modificaciones que se han presentado en el ámbito de la educación también han tenido una repercusión importante en lo que se refiere tanto al papel del maestro-educador como del alumno-educando. Las diversas propuestas educativas responden al momento histórico en las que éstas se desarrollan; por lo que la formación docente, la praxis educativa, la didáctica y los programas requieren nuevas actitudes, conocimientos, acciones y valores por parte de los docentes, alumnos e instituciones.

¿Por qué a doce años de inicio del tercer milenio, en el CCH nos percatamos que debemos reestructurar y consensar el modelo educativo del Colegio? ¿Qué intereses hegemónicos imponen la reestructuración del modelo educativo del CCH? ¿Qué impacto está generando la globalización de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo de nuestro país? ¿Cuál debe ser el perfil del docente en el Colegio para el presente siglo? ¿Cómo se debe realizar el cambio para la transformación individual y social de los docentes? ¿Qué valor social tiene la profesión docente en el siglo XXI? ¿Qué debe caracterizar la práctica educativa en el siglo XXI? Éstos son algunos aspectos que debemos respondernos los docentes en el Colegio, aunque no estén explícitos en las propuestas para la revisión curricular en el Colegio de Ciencias y Humanidades (Plan de Trabajo del CCH, 2011-2012; Plan de Trabajo del CCH, 2012-2013).



Desarrollo

Es evidente que el llamado currículo oculto del docente-educador, va desde la visión y concepto sobre la naturaleza humana hasta los valores, actitudes, ideología y creencias personales. Es un factor que interviene de manera importante en la praxis educativa que realizamos entre docentes y alumnos. Esta forma de pensar y sentir se fundamenta en el trabajo de Touraine (2000).

La interacción que se genera entre profesor-alumno esta influida no sólo por el entorno social e institucional, sino también por las actitudes, intereses, necesidades, características y complejidades personales de quienes establecen dicha relación. La educación no se debe limitar únicamente al aula, debemos concebirla como una repercusión significativa en la transformación de las estructuras sociales de la humanidad, aspecto que fundamentan en su trabajo Aguilar, Alvarado y Manjarrez (2012).

Debemos reconocer que siempre estamos vinculados al pasado, de donde se parte para poder reconocer el presente, y avanzar de una forma más heterogénea en la toma de decisiones y planteamientos futuros en la educación de una sociedad. Cabe mencionar que las civilizaciones son la integración de sociedades de diversa índole, tiempo y espacio, es

decir, el pasado con el presente, reuniendo legados retrospectivos con prospectivos en la conformación de nuevas sociedades, proceso que ha venido desarrollando Morin (1999) a través de los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

Es importante considerar que la educación en las escuelas debe enseñar y promover fundamentos para poder discutir, y no solamente generar debates, con una visión universal, incuestionable, y que algunas veces resulta dogmática. El educar implica no únicamente la transmisión de conocimientos del docente al alumno, considera un objetivo entre ambos, en el ámbito personal y profesional. La educación es un proceso de sujetos y su meta es reconstruir también sujetos, no debemos separar la subjetividad de la objetividad (Morin, 1999; Savater, 2002).

Educamos mediante las reglas de la sociedad a la que se pertenece, asegurando su transmisión de quien la otorga a quien la recibe, preservando lo que se considera necesario, aunque no siempre se esté satisfecho del todo, pues constantemente hay algunas limitantes y pautas a seguir. Percibimos que el desarrollo científico y tecnológico de una sociedad, en vez de hacernos sentir más felices, por lo general nos hace más infelices e inhumanos, problemática generada a partir de la atomización del conocimiento, condicionando a una ceguera del conocimiento, como lo describe Morin (1999).

El docente adquiere una responsabilidad social ante el alumno, pero también siempre toma partido en su forma de pensar, y por supuesto, de su entorno social, es decir, de su troquelado institucional (Lamo, 1994).

La enseñanza a través del tiempo ha discriminado a los individuos, pero el ideal es acoger universalmente a todos, aunque haya sociedades más desarrolladas con garantía de una educación básica para todos. Este punto surge como reflexión de los trabajos de Touraine (2000).

La actual tendencia que muestran los países es hacia la globalización económica, social, política y cultural, proceso por el cual los países promueven cambios en sus formas de organización y se integran en bloques económicos regionales que tienden a convertirse en fuerzas económicas y políticas. La competitividad es uno de los retos principales de la globalización; por eso, las instituciones de educación superior deberán enfrentarla con la generación de avances científicos y tecnológicos (Buenfil, 2002).

Es común decir que la época actual se caracteriza por la vertiginosa velocidad del cambio tecnológico, ligado particularmente a la revolución en la microelectrónica y en el manejo de la información, pero no por ser común deja de ser cierto que ese cambio, a veces asumido y entendido mecánicamente como progreso, está impactando -no siempre para bien- al conjunto del proceso de civilización mundial. Esto ha provocado, particularmente en los países en vías de desarrollo, una ampliación de la brecha existente entre los cambios en la realidad y los correspondientes ajustes que deberían darse en la percepción que de ella se tiene.

Si consideramos al sistema de educación superior como el instrumento social por excelencia que ha de posibilitar esa percepción del entorno, podremos entender porqué es en el ámbito educativo donde se encuentra la responsabilidad fundamental y directa sobre la existencia de dicha brecha, que suele manifestarse en los distintos niveles científicos, tecnológicos y de bienestar social, alcanzado por los países del centro y la periferia (Latapí, 1998).

A los universitarios se nos presenta un problema y una necesidad que, aunque siempre ha existido y no resulta novedoso, ahora experimentamos cambios cuantitativos y cualitativos cruciales: cerrar o, por lo menos, disminuir significativamente la creciente brecha científica y tecnológica

que tenemos respecto de los países desarrollados.

El fenómeno de la aceleración en el cambio científico y tecnológico tiene impactos en distintos campos del quehacer humano, con implicaciones tanto prácticas, es decir, políticas, como cognitivas o epistemológicas (Ferry, 1990).

A través de los registros históricos nos damos cuenta que el maestro ha estado supeditado a la adquisición y difusión del conocimiento, por medio de diversos mecanismos, aspectos que en la actualidad están generando un gran interés en el proceso de la formación docente. La formación docente implica un proceso de manera constante y permanente. Hay que tener bien claro que una cosa es la formación dentro de una disciplina del conocimiento y otra la formación ético-pedagógica para la realización de la práctica docente. Un individuo desde que nace está en constante y permanente formación.

En la actualidad, y desde hace varias décadas, existe una crisis en aspectos de la formación docente. Esto se debe a que contamos con deficiencias en los sistemas para el diseño de programas, falta de objetividad, inadecuado seguimiento, carencia en una capacitación profesional para

Educamos mediante las reglas
de la sociedad a la que se
pertenece, asegurando su
transmisión de quien la otorga
a quien la recibe

la docencia, bajo nivel de conocimiento pedagógico, la incorporación al acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (las TIC), así como un mayor acercamiento entre la teoría y la práctica educativa.

La formación docente implica una función social en la transmisión del saber, cuyo objetivo se establece en beneficio del sistema socioeconómico perteneciente a la cultura dominante (Ferry, 1990), lo cual salta a simple vista con la gran oferta económica de cursos, especialidades y estudios de posgrado en diversas instituciones educativas, y más cuando éstos implican la venta o compra del conocimiento sin un sustento de necesidad social, como lo podemos constatar con la publicidad sobre educación en línea y a distancia que se genera en Internet.

La formación docente debe estar en función del desarrollo individual y colectivo, con una tendencia en la adquisición y perfeccionamiento de capacidades, es decir, el poder sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender, comunicar, etc. Formarse implica la capacidad de poder reflexionar sobre nuestra existencia del ser, como docente y como persona, para un desarrollo y bienestar social de una nación. Implica desarrollar y promover actitudes de cambio por la transformación individual y social, generando expectativas, intereses y motivaciones en el género humano.

Podemos contemplar tres características en la formación de un docente: una educación doble, profesional y formativa.

Cuando hablamos de una educación doble nos referimos a una capacitación disciplinaria y pedagógica.

La profesional implica, no solamente la generación y difusión del conocimiento, además debe contemplar al docente como un elemento de cambio, que requiere reconocimiento y valoración social.

La formativa se refiere al hecho de que un docente construye formadores, dicho de otra manera, el docente es educador y educando, generando sujetos autodependientes y conscientes de su sociedad (Zemelman, 2006).

Podemos concebir dos modelos de formación docente, donde uno es tradicional y el otro corresponde a la llamada nueva pedagogía, observándose contrastes como el de la rutina y el de la innovación, el del conformismo y el de la autonomía, el de lo reproductivo y el de lo creativo, el de lo pasivo y el de lo activo. En la actualidad se propone un modelo de formación centrado en las adquisiciones, en el proceso y en el análisis de la educación.

El currículo oculto se concibe como aquello que no se ve, ni se dice, pero se enseña por diferentes vías y formas. En la mayoría de los casos, lo vital del aprendizaje representa lo que no se enseña de manera consciente. El docente perpetúa el conocimiento, aspecto que debe reestructurarse. El profesor lleva a cabo formas de agresión, directas o indirectas, con las que controla el proceso de enseñanza en el alumno. No debemos desarrollar ni promover actitudes dentro del proceso educativo con la finalidad de formar, es decir, darle estructura solamente a un objeto; debemos reconstruir la posición del sujeto y objeto como un binomio dinámico, aplicando una ética del género humano, sin olvidar que los papeles o fases se van rotando, requiriendo de una comunicación humana eficiente y verdadera. Este aspecto resalta la propuesta sugerida por Alvarado y Manjarrez (2009).



El docente promueve en el alumno conocimientos, sin embargo, los aspectos ideológicos como el autoritarismo y las referencias al grupo familiar tienen impacto sobre el desarrollo consciente de los estudiantes (Glazman, 1986). Los

La formación docente debe estar en función del desarrollo individual y colectivo, con una tendencia en la adquisición y perfeccionamiento de capacidades

vínculos de dependencia, cooperación y competencia entre el profesor y el alumno tienen implícitos tres paradigmas asociados fuertemente: la familia, los pares y los maestros.

El maestro, por lo general, puede tener una buena intención de forma consciente, pero de forma inconsciente un mecanismo de sometimiento, basado en las reglas sociales. No se puede pretender establecer un aprendizaje democrático en los estudiantes cuando se establecen reglas y normas de manera autoritaria. Mediante este esquema se enfrenta un proceso entre sabiduría y autoritarismo.

Cuando un sistema social establece las normas de la enseñanza pública, la educación está condenada a una manipulación gerontocrática y conservadora. El estado, por medio de sus instituciones educativas, controla mediante la agresión a la sociedad.

No podemos pretender educar jóvenes cuando el mundo adulto los excluye de los valores sociales. En el aula se desarrolla una serie de eventos asociados con la violencia, por medio de la marginación, restricción y control social del alumno. Los actos educativos que emprende el docente implican pro-

cesos de represión social, de forma consciente e inconsciente.

En la actualidad se observa que los alumnos muestran una mayor demanda por carreras dentro del área de las ciencias sociales, pretendiendo encontrar al hombre con un enfoque humanista. En el momento que renunciamos a dominar a los otros, mostramos la esencia del liderazgo real. Es necesario que el docente intervenga de un modo más activo en la modificación de la cultura y de la sociedad, sin delegar en el alumno su propio sometimiento, desconocimiento e incapacidad de intervención. La enseñanza no se acota únicamente al ámbito educativo, aunque siempre está inmersa una fuerte influencia política. Ésto implica que el alumno se debe insertar, de una forma más consciente y crítica, en la sociedad de la que forma parte, es decir, con una educación ética del género humano (Morin, 1999) o Antropoética (Aguilar, Alvarado y Manjarrez, 2012).

La sociedad considera que el ser docente o dedicarse a la docencia es una profesión de poca valía. Se dice que los profesores estamos condicionados a sobrevivir con sueldos de hambre, lo cual se observa más en el nivel de educación básica, quedando a salvo algunos a nivel de educación superior, ya que éstos últimos gozan de más prestigio y reconocimiento, tanto social como económico (Glazman, 1986).

Esta reflexión se dirige en sentido de que los profesores, a nivel de educación básica, deben enseñar a sus alumnos, desde pequeños, que no son vendedores de conocimiento, y que es una profesión tan digna, como la de ser médico o abogado, donde no solamente se requiere de la transmisión de conocimientos, sino de la vocación de reconstruir y transformar sociedades enteras, y ser la base del progreso y la generación de personas más conscientes, donde a través de la educación, como proceso, conseguirán cambios reales y favorables a su sociedad.

Si queremos acabar con la torpeza e incapacidad de las personas debemos hacerlo desde la escuela, por medio de un proceso de civilización cultural. Los docentes tenemos una gran riqueza intelectual, aunque históricamente se nos ha delegado un estatus de marginación en la sociedad. Se nos ve con poco respeto, cuando es un elemento detonante para el progreso de una sociedad, ya que poseemos el poder del conocimiento y de la palabra, para transformar el mundo. Los docentes tenemos el poder para ejercerlo con nuestros alumnos, visto de manera favorable, para civilizarlos y avanzar como sociedad desarrollada del siglo XXI.

La práctica tiene una intención que se realiza con un objeto natural o social, con la finalidad de cambiarlo, a lo que refiere la praxis con dos elementos, lo subjetivo y lo objetivo (Cerdá, 2001). Cuando realizamos una práctica se implica una actividad, aunque dicha actividad no siempre represente una práctica original. La práctica debe tener siempre una intención y un efecto de manera objetiva, con una consciencia de lo que se hace y para qué se hace. Esta consciencia puede generar praxis reiterativas o praxis creadoras reflexivas.

Las praxis deben tener dos niveles, donde el primero se refiere a las intenciones ¿qué debe hacerse? y el segundo a las operaciones ¿cómo debe hacerse? Se establece que hay tres grandes actividades humanas, las cuales se centran en: el trabajo para la productividad, la educación formal para el aprendizaje y el juego como elemento de integración social.

La práctica docente se basa en el currículo, el cual se adquiere en el aula a través de la interacción profesor-alumno, tomando en consideración la estructura social y el contenido, así como la secuencia, la participación y el material didáctico en su realización.

La práctica docente es un constructo reciente, el cual no debe limitarse únicamente a la relación profesor-alumno, ni a un lugar, tiempo o espacio único. La práctica docente implica un proceso que se realiza en gran medida en la escuela, donde los docentes interactúan con otros sujetos sociales, con ciertas condiciones y contextos definidos.

Cuando hablamos de práctica docente debemos delimitar tres aspectos claves: los enfoques donde se fundamenta, el concepto de docencia y el concepto de práctica. Para la función de

Bibliohemerografía

- Aguilar Rodríguez, E.; Alvarado Hernández, V. M.; Manjarrez Betancourt, M. La estética y la formación en valores en el escenario de la educación superior (La conformación de la antropoética). *Rev. Cient.*, São Paulo, n. 28, p. 49-63, maio/ago. 2012.
- Alvarado Hernández, V.M.; Manjarrez Betancourt, M. La conformación de la antropoética a través de la Tutoría académica en educación superior. (El caso del Posgrado). *Revista Educación* 33 (1), 167-176, ISSN: 0379-7082, 2009.
- Buenfil Burgos, R. N. (Coord.). En los márgenes de la educación. México. Plaza y Valdéz. 2002 Cap. 4 De Alba Caballos Alicia. Educación, contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas posmodernas.
- Cerdá Michel, Alma Dea. *Nosotros los Maestros. Concepciones de los maestros sobre su quehacer.* México, UPN, 2001.
- Ferry, Guilles. El trayecto de la formación. México. UNAM/ENEPI/PÁIDOS, 1990. Cap. 2 La tarea de formarse. Cap. 3 Adquirir, probarse, comprender.
- Glazman, Raquel. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. México, SEP/Caballito. 1986. Rodolfo Bohoslavsky. Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante.
- Glazman, Raquel. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. México, SEP/Caballito. 1986. Theodor, Adorno. Tabúes relativos a la profesión de enseñar.
- Lamo de Espinosa, E.; González García, J. M.; Torres Alberro, C. La sociología del conocimiento y de la ciencia. Alianza Editorial, S.A. 1ª. ed. 2ª. imp. Junio, 1994.
- Latapí, Pablo. (Coord.). Un siglo de Educación en México. T.I. Méx., F.C.E./Fondo de Estudios e Investigación Ricardo J. Zevada/ CONACULTA., 1998.
- Morín, Edgar. Los siete saberes necesarios para una educación del futuro. México: Correo de la UNESCO, 1999.
- Muñoz Corona, LL. Plan de Trabajo 2011-2012. Programas Prioritarios.

los enfoques debemos considerar las condiciones y el contexto, donde la práctica se constituye mediante un proceso histórico.

Para el concepto de docencia debemos considerar no solamente la simple práctica de la enseñanza, sino también las múltiples estrategias para llevarlas a cabo. Para el concepto de práctica docente, aunque esté limitada a condiciones y contextos determinados, con base en los tipos de sociedad, siempre será única para cada profesor.

Conclusiones

Como docente considero que el mundo requiere:

Un paradigma pedagógico centrado en el otro, es decir, en el alumno y a la vez en el profesor, el cual podría promover el desarrollo de la persona en una dimensión biopsicosocioespiritual.

Un proceso educativo que magnifique los conocimientos, promueva el descubrimiento del mundo en su gran diversidad, permita a toda persona una vida digna sin perder su identidad, su sentido de pertenencia, su tradición y su patrimonio cultural.

Una didáctica constructiva para crear vínculos entre las culturas y los pueblos, para conformar un espacio con consciencia crítica, la formación cívica y ciudadana, la cultura y la ética; para incidir en las esferas sociales y trascendentes de la naturaleza humana, que se interese, ocupe y preocupe por atender y servir a todos los seres humanos en sus distintos ámbitos, que supere y vaya más allá de las fronteras raciales, ideológicas, culturales, socioeconómicas y generacionales, que trascienda las diferencias sociales, las intolerancias, el individualismo, el positivismo, el dogmatismo, la atomización del conocimiento.

Una praxis educativa que permita recrear el espacio de la persona humana en toda su complejidad y dignidad, que impulse y privilegie la inte-

racción y las relaciones interpersonales e interculturales, que promueva la convivencia democrática, la reconstrucción de las comunidades humanas y que fomente el saber científico, la sensibilidad per-

Se dice que los profesores
estamos condicionados a
sobrevivir con sueldos de hambre,
lo cual se observa más en
el nivel de educación básica

sonal, la apertura a la realidad trascendente y a la espiritualidad de la existencia del ser.

Debemos considerar que dentro de un modelo educativo se deben establecer las bases epistemológicas, psicológicas, teóricas y metodológicas para una formación ético-pedagógica de los docentes, y no solamente preocuparnos por la actualización disciplinaria. Se requiere preparar individuos sociales conscientes y críticos a partir de un enfoque transdisciplinario. Lo anterior, puede ser una semilla innovadora para conformar el perfil docente en el sistema educativo -que se requiere en el CCH para el siglo XXI.

Colegio de Ciencias y Humanidades. Agosto, 2011.

Muñoz Corona, LL. Plan de Trabajo 2012-2013. Programas Prioritarios. Colegio de Ciencias y Humanidades. Agosto, 2012.

Savater, Fernando. El Valor de educar. México, Ariel, 2002. Cap. 6. Educar es universalizar.

Touraine, Alan. Crítica de la modernidad. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

Zemelman, H. El conocimiento como desafío posible. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. 2006.

Mirada *cecehachera* sobre la equidad de género

Redescubrimiento de una estrategia de aprendizaje

LAURA SEVERA ROMÁN PALACIOS

Recibido 11-06-2013 aprobado 20-06-2013

Mirada *cecehachera* sobre la equidad de

género, exposición celebrada en el Museo Universitario de Ciencias y Arte (MUCA) durante los meses de mayo y junio del 2013, fue un acontecimiento que les permitió alcanzar varias metas a sus realizadores, profesores y alumnos del Colegio de Ciencias y

Humanidades (CCH). A los primeros, les proporcionó una amplia satisfacción académica porque tuvieron la posibilidad de documentar el aprendizaje de los jóvenes en un área que no se presta a la evaluación tradicional; a los estudiantes, les dio mayor contento la oportunidad de intercambiar puntos de vista y de profundizar su novel reflexión sobre asuntos vitales, tanto en los espacios en los que desarrollaron sus trabajos como en los lugares donde se exhibieron. Pero el logro más significativo fue, sin duda, para el CCH porque un amplio sector de su comunidad asumió la tarea de difundir la perspectiva de género e hizo suya la necesidad de impulsar la equidad para favorecer un clima que fomente la no violencia, los derechos



humanos y el respeto al otro en la convivencia universitaria.

Lo exhibido en el MUCA, carteles, fotografías, videos, ensayos, *podcast*, pinturas al óleo, dibujos hechos al carbón, collages y esculturas, fue una muestra representativa de los trabajos presentados por 719 estudiantes de los cinco planteles. Quienes asis-

tieron a la exposición pudieron apreciar un variado registro del aprendizaje de los alumnos, evidencias del trabajo y de la interacción colaborativa en el aula; además de vislumbrar la historia de los esfuerzos didácticos de noventa profesores y conocer la evolución, tanto de los docentes como de los estudiantes, en la enseñanza, la comprensión y la valoración de diversas problemáticas enmarcadas en la equidad de género.

Los prejuicios culturales en el desempeño de roles masculinos y femeninos, la importancia de la mujer en la historia, la participación política de las mujeres, el papel de los medios de comunicación en la reproducción de la discriminación de las mujeres, la construcción de la masculinidad, la violencia de género

en el lenguaje y otros temas fueron tratados por los estudiantes del Colegio cuya edad oscila de los 15 a los 19 años.

Las propuestas visuales, de investigación y literarias fueron trabajadas conjuntamente con los profesores en el aula y al mismo tiempo en que se estudiaba uno o varios temas de los programas de las distintas asignaturas, sobre todo de las áreas Histórico-Social y de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Así, independientemente de la asignatura que se estuviera cursando, profesores y estudiantes se abocaron a analizar este tema que incumbe a varias disciplinas y que legítimamente se puede considerar transversal.

Las diversas tareas que culminaron con la exposición *Mirada cecebachera sobre la equidad de género* se iniciaron por medio de una convocatoria publicada al principio del semestre escolar –en *Gaceta CCH*, órgano oficial de información distribuida en los cinco planteles del Colegio– para que los alumnos inscribieran, de manera individual o colectiva, proyectos en los cuales expresaran creativamente los aprendizajes que tuvieran relación con la perspectiva de género y que hubiesen estudiado ese semestre en alguna asignatura. Todos los trabajos recibidos fueron exhibidos en los planteles y allí los autores explicaron sus trabajos y las técnicas empleadas. Los que se pudieron admirar en el MUCA fueron una selección de los más representativos y se hicieron públicos para toda la comunidad universitaria, bajo el cuidado y la curaduría de Patricia de la Fuente Merino, Rocío Hernández Rodríguez, con la ayuda de Lucila Rousset Harmony.

Se contó con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, por medio de de la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (Infocab), y de la Facultad de Arquitectura de la UNAM, responsable del museo. Empero, es justo resaltar que la cooperación del personal y de los funcionarios de la Dirección General del CCH hizo posible la integración de un equipo de gestión cultural que aprovechó las diversas especiali-

dades y habilidades de técnicos, profesionistas, empleados y docentes para llevar a cabo, por primera vez en la historia del Colegio, un proyecto museístico de tales características.

Así, con base en la organizada estructura de la dirección General del CCH, quienes diseñamos coordinamos y asumimos la responsabilidad de las actividades del proyecto *Mirada cecebachera sobre la equidad de género* (Josafat Cortez Salinas, Judith Adriana Díaz Rivera, César Alonso García Huitrón, Maharba Annel González García, Armando López Martínez, Jesús Nolasco Nájera, Laura Severa Román Palacios, Alfredo Sánchez Ramírez y Ana Gabriela Vázquez Garibay), pudimos acompañar la exhibición con diversas actividades lúdicas, de reflexión y debate: rallies, talleres, cine debate, mesas redondas, obras de teatro, performance, presentaciones de libros, conferencias, reuniones de exalumnos, entre otras.

Antes de finalizar esta breve reseña es preciso destacar la característica más importante de la actividad: hizo visible el trabajo en el aula, abrió las puertas del salón de clases y nos permitió a todos los asistentes –alumnos, exalumnos, profesores, trabajadores, padres de familia– compartir y recibir sugerencias, así como estimular y retroalimentar las experiencias de aprendizaje.

Esta importancia deriva de una ocupación común de quienes se dedican a la docencia, la de definir la forma de trabajo en el aula, las modalidades de evaluación del grupo, la bibliografía, las lecturas, por mencionar algunas. Los profesores del Colegio no somos la excepción. La meta de la docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades es, desde sus inicios hace ya más de cuatro décadas, muy clara: colaborar en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Su lema “aprender a aprender” indica que los alumnos tienen que desarrollar su trabajo, aprendiendo a investigar, reflexionando sobre conceptos, expresando y forjando sus propias opiniones, por lo que participar y culminar en un semestre un proyecto y poder pre-

sentar en un objeto (dibujo, pintura, video, ensayo, poema, escultura) su propio esfuerzo de comprensión es una valiosa experiencia de aprendizaje. Y justamente eso es la *Mirada cecehachera sobre la equidad de género*, un redescubrimiento de una estrategia de aprendizaje realizado por unos profesores conscientes de que, conforme al modelo educativo del CCH, a los docentes nos corresponde proporcionar situaciones y experiencias adecuadas para fortalecer ese proceso que en el Colegio es, en gran medida, auto formativo.

Ahora bien, en lo que respecta a la difusión de la perspectiva de género y de la necesidad de erradicar la violencia en contra de las mujeres es innecesario declarar que la educación es un camino privilegiado para fomentar relaciones democráticas, tolerantes y equitativas entre hombres y mujeres. Por ello es que nosotros, quienes organizamos el proyecto Infocab *Mirada cecehachera sobre la equidad de género*, consideramos que promover la expresión y la reflexión crítica de los alumnos sobre los estereotipos de género inmersos todavía en diversas esferas de nuestra vida cotidiana, es colaborar con los jóvenes en su propia construcción de aprendizajes con los que les será posible intentar formas de vida libres, en las cuales hombres y mujeres realicen a plenitud su potencial como seres humanos.

Aprender a Aprender

ERNESTO GARCÍA PALACIOS

Recibido 12-05-2013, aprobado 25-05-2013

Uno de los fundamentos del modelo educativo del CCH consiste en que el alumno aprenda a aprender, es decir que se comprometa en construir su conocimiento, a partir de aprendizajes previos, con el fin de valerse por sí mismo para utilizar y aplicar el conocimiento en diferentes contextos.

La habilidad de *aprenda a aprender* implica el desarrollar aspectos cognitivos, es decir capacidades que le permitan al alumno conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje; pero también se requieren actitudes como las de aceptar el desprecio que provocan los errores cometidos.

Es notable la carencia de estudios acerca del *aprenda a aprender* y, generalmente, suele confundirse con las técnicas de aprendizaje que no son más que procesos útiles pero incompletos para alcanzar la metacognición.

Es así que *Eutopía* recomienda la lectura del libro *Competencia para aprender a aprender*, de Elena Martín y Amparo Moreno, de la Editorial Alianza y cuyas autoras parten de la pregunta ¿Qué significa aprenda a aprender en las aulas? A lo que responden*.

No equivale a sumar técnicas, más bien estamos delante de una competencia que necesita de la utilización de diversas herramientas didácticas. Supone no tanto cambiar unas actividades didácticas por otras o dejar de preocuparse por el contenido, sino hacerlo desde la perspectiva de una reflexión del propio estudiante sobre cuál es su meta, cómo llega a la respuesta, por qué es esa y no otra, etcétera. Implica una transformación de las actividades didácticas en ese sentido.

Diferentes actividades o estrategias pueden promover el desarrollo de la competencia AA. Lo que es seguro es que se encuentra en las antípodas de seguir al pie de la letra un conjunto de pasos o técnicas. Algunos centros incorporan el AA a través de proyectos, otros eligen el aprendizaje cooperativo, otros ponen sus esfuerzos en la evaluación formadora, otros en la colaboración de las familias y otros en la reflexión y formación de los docentes.

¿Existe un AA para las diferentes materias? Sí y no. Los elementos de AA son generalizables a todas las áreas, pero hay actividades de áreas que necesitan unos procedimientos específicos. Lo más adecuado sería que todos los profesores analizaran su asignatura para reconocer los aspectos más ligados estrechamente a esta competencia. No obstante, el trabajo de las áreas podría completarse desde el espacio de tutoría.

La mayoría del alumnado sabe cómo actuar para alcanzar la meta fundamental (aprobar las evaluaciones), pero sin comprender los procesos que están implicados en esta tarea. Saben si han tenido éxito o no, pero ignoran los medios que han empleado para lograrlo.

Muchos estudiantes no experimentan un rechazo inicial ante una tarea que exige “pensar”, es decir, un esfuerzo mayor que el mero “copiar”. Por ello, es conveniente que, al plantear actividades encaminadas al AA, propongamos desafíos asumibles, con probabilidades de éxito.

El papel del estudiante tiene que ser el de protagonista de su propio aprendizaje. La responsabilidad del docente no disminuye, sólo se ejerce con metas diferentes encaminadas al logro de la autonomía del aprendiz.

Resulta crucial la implicación de las familias. La familia está presente en el proceso de autorregulación con cuatro tipos de conductas: modelado (la conducta de los adultos ofrece un modelo de

autorregulación), estimulación o apoyo emocional (se favorece la persistencia ante condiciones adversas), facilitación o ayuda (facilitar el aprendizaje aportando recursos o medios) y recompensa (reforzar conductas).

Es importante dejar un tiempo reservado para tratar qué hacemos, pensamos y sentimos al aprender, sin aislarlo de las actividades específicas de las áreas.

En general, los docentes consideramos el conocimiento como un producto y no como un proceso, dando más importancia a las habilidades académicas y desconfiando de la capacidad del estudiante para transformar sus competencias.

Si se realizan en clase actividades en las que se identifiquen claramente las metas, se movilizan estrategias de aprendizaje de forma controlada y se introducen durante el proceso y al final del mismo revisiones para comprobar que nos vamos aproximando al objetivo, les hará preguntarse hacia donde quieren llegar y con qué criterios de calidad, es decir, lo que tendremos en cuenta para juzgar si la tarea está o no bien resuelta.

Es esencial que el profesorado encarne él mismo un modelo determinado de aprendiz, que



conceda importancia a las relaciones en clase y a las cuestiones relacionadas con el esfuerzo, el interés, la superación de dificultades, el placer de avanzar, la inseguridad o no ante las tareas, el miedo al fracaso.

La competencia de AA tiene componentes emocionales ligados con tres elementos clave. Autoeficacia, autoestima y motivación. Para facilitar la autoeficacia se pueden generar situaciones de aprendizaje donde el alumno pueda elegir entre varias opciones donde encuentre alguna con posibilidades de éxito. Las tareas deben suponer un reto que pueda superarse, no significan “bajar el nivel” o “evitar el esfuerzo”.

El aprendizaje colaborativo es uno de los instrumentos más poderosos para el AA.

El lenguaje es una de las herramientas más potentes para mirarse a sí mismo. Cumple una función de andamiaje del pensamiento que, al ser expresado en palabras, se reelabora y se hace más complejo. De la misma forma el texto escrito permite mayor planificación y revisión del proceso. La lectura implica la interpretación de un texto, un lector estratégico sabe lo que pretende leer. Ge-

neralmente el uso del lenguaje oral y escrito y las aulas es de tipo mecánico y reproductivo.

Las tareas que se hacen más frecuentemente en el aula (apuntes, ideas principales, subrayado, resumen, esquema, etcétera) implican manejar sólo una fuente de información (libro de texto) y son actividades de baja complejidad frente a otras, menos frecuentes, pero más efectivas, como sintetizar, discutir, comentar, hacer un ensayo, un diario, un informe, entre otras. Estas actividades más reflexivas deberían hacerse en todas las materias.

La evaluación formadora supera las concepciones asociadas a que es una responsabilidad exclusiva del profesorado. El punto clave de la evaluación formadora es la regulación, donde el profesor y el alumno se dotan de procedimientos que le permiten saber en qué medida está consiguiendo las metas. Una última idea clave es que los alumnos deben darse cuenta de que los docentes valoramos la competencia de AA, la evaluamos.

*http://cursos.cepcastilleja.org/file.php/1/documentos/competencias/aa/a_a_en_las%20aulas.pdf

Conoce más sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades,
a través de *Gaceta CCH* en línea



El quehacer de la comunidad estudiantil y docente
se desarrolla en eventos académicos, culturales y deportivos
que semanalmente te presentamos en esta publicación

Te invitamos a ingresar a la página www.cch.unam.mx/comunicacion/gaceta