

La educación en contextos emergentes

Acercamientos contemporáneos a problemáticas educativas

Yesica Cecilia Núñez Berber

Pamela Padilla

Coordinadoras





La educación en contextos
emergentes.

Acercamientos contemporáneos a
problemáticas educativas



Humanidades

La educación en contextos emergentes.

Acercamientos contemporáneos a problemáticas educativas

Yesica Cecilia Núñez Berber
Pamela Padilla
Coordinadoras

Universidad de Guadalajara
2022

371.33 EDU

La educación en contextos emergentes.

Acercamientos contemporáneos a problemáticas educativas / Yesica Cecilia Núñez Berber, Pamela Padilla, coordinadoras.

Primera edición, 2022

Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial, 2022.

ISBN:

1.- Educación - Investigaciones. 2.- Tecnología educativa. 3.- Sociología de la educación. 4.- Procesamiento electrónico de datos en la educación. 5.- Educación no formal. 6.- Covid-19. 7.- Sistemas de comunicación móvil.

I.- Núñez Berber, Yesica, coordinadora.

II- Padilla, Pamela, coordinadora.

III.- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Este libro fue dictaminado favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos

Primera edición, 2022

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col. Alcalde Barranquitas,

44260, Guadalajara, Jalisco, México

Consulte nuestro catálogo en:

www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-571-607-7

Editado y hecho en México

Edited and Made in Mexico

Índice

Presentación	
<i>Yesica Cecilia Núñez Berber</i>	9
Prólogo	
<i>Guillermo Orozco Gómez</i>	11
Los estudiantes indígenas: el derecho a la educación, a la identidad étnica y las consecuencias por la COVID-19	
<i>Lucila Sánchez García</i>	15
Las lecturas escolares de los adolescentes: Antes y después de la pandemia	
<i>Alma Karina Galindo Ocegüera</i>	33
¿Se puede influenciar la comprensión? Un abordaje empírico en un contexto escolar	
<i>Pamela Padilla</i>	55
Domesticación escolar del teléfono celular en la vida entre pantallas de estudiantes de bachillerato	
<i>Yesica Cecilia Núñez Berber</i>	79
<i>Humberto Darwin Franco Miques</i>	

El apoyo diferenciado y las estrategias de sobrevivencia educativa en las trayectorias de egresados de bachillerato tecnológico <i>Christian López Ochoa</i>	101
La enseñanza de la pedagogía y la didáctica en los procesos de formación docente <i>Betzaida Noelia Riascos Perlaza</i>	125
Capital social, educación de emergencia en remoto y aprendizaje híbrido <i>Marissa Michel Madera</i>	149
Acerca de los autores	171

Presentación

Yesica Cecilia Núñez Berber

Lo que se ve aquí son reflexiones de tesis doctorales de un grupo de compañeras y compañeros de la generación 2016-2020 del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, quienes deseamos compartir nuestros hallazgos a la luz de los tiempos aciagos que hemos experimentado desde el pasado mes de marzo de 2020.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo de los diferentes niveles de escolaridad guardan estrecha relación con la identidad étnica, la educación indígena, la literacidad, la comprensión lectora, la domesticación tecnológica, la adquisición del capital social, así como con la formación de profesionales para el mercado laboral, o bien para la formación de futuros docentes. Esa complejidad implícita en la educación es abordada en el presente libro a partir de visiones diversas, producto de investigaciones desarrolladas con rigor científico. Si bien las brechas educativas no son producto de las actuales condiciones emergentes, sí hemos observado su ensanchamiento, de tal forma que la demanda de atención integral a las diferentes problemáticas que se experimentan se vuelve apremiante.

Prólogo

Guillermo Orozco Gómez

“La Educación en Contextos Emergentes” es el mejor título que se podría haber dado a esta compilación de capítulos, en su momento tesis doctorales en Educación. No solo porque muchos de estos capítulos fueron trabajados y terminados en el contexto de una pandemia, sino porque se publican cuando aún la pandemia no se ha dado de baja.

Pero sobre todo es un muy buen título porque la educación como objetivo de estas tesis aborda situaciones de emergencia en sí mismas, que no solo dependen de pandemias, como el derecho a la educación de las poblaciones indígenas, la educación de los adolescentes, la domesticación del teléfono celular entre estudiantes, el fortalecimiento de la comprensión como capacidad humana fundamental, las estrategias de sobrevivencia de egresados de los bachilleratos tecnológicos, la formación docente como capacitación para el riesgo y la incertidumbre, y la educación en remoto y el aprendizaje híbrido.

Temas, todos, emergentes antes, ahora y después de la pandemia. Son emergentes siempre porque son fundamentales de una educación que busque realmente hacer una diferencia, por una parte, y, por otra, porque las condiciones de desarrollo para la mayoría de los jóvenes en México —y en el mundo desgraciadamente— no son las mejores, ni ahora, ni lo han sido antes, y no se sabe si lo serán después, independientemente de los buenos deseos de todos.

La utopía de que la educación transforme la realidad, en buena parte, ha sido siempre eso, utopía, aunque una utopía que ha servido para mantener encendida la esperanza, que es lo que permite seguir investigando y proponiendo ideas para

transformar, o al menos mejorar, la realidad de las mayorías. Sobre todo cuando las propuestas, como las que hacen aquí los autores y autoras, están sustentadas en investigaciones empíricas, pensadas y repensadas antes de conformar las páginas de este libro.

Las propuestas de los capítulos siguientes pueden leerse de manera independiente, ya que cada temática es un mundo en sí misma; no obstante, su confluencia de fondo es el deseo de hacer una mejor educación, y con la educación solucionar los conflictos abordados. Pero pueden verse como parte de un conjunto.

Y eso es precisamente lo que las coordinadoras de este libro han querido ofrecer en estas páginas, y es lo que hace más creíble y original su publicación, ya que los autores y las autoras de este libro han crecido juntos intelectualmente, han compartido sus avances de manera formal en las aulas y en discusiones semestrales a lo largo de su formación doctoral y han escrito trabajos bien fundamentados en los datos recogidos y en las teorías correspondientes a los temas de estudio.

Por lo anterior, además de ver una serie de temas llamativos en estas páginas, no solo por su novedad, sino también por su perseverancia y trascendencia, hay que sentir la perspectiva de conjunto, no temática, sino de situación compartida de expertos y expertas que han sido capaces de poner en un volumen sus hallazgos y planteamientos.

Esta es la originalidad mayor del libro. Algo que la mayoría de los tratados sobre educación no tienen o no comparten, y que los libros de grandes expertos por lo general no comunican.

El primer eje de coincidencia de los capítulos siguientes es justamente el ser producto de tesis doctorales realizadas como un proceso de estudio, investigación y discusión seria y sistemática entre pares, que fue llevado a lo largo de 4 años, en el que no solo cada una o cada uno de los participantes del programa doctoral cursó y obtuvo un grado, sino en el que todos fueron compartiendo, criticando y afinando sus descubrimientos. Lo cual se nota sobre todo en el tipo de temáticas seleccionadas, que llevan como común denominador temas que buscan entender y explicar deficiencias en procesos educativos, problemáticas de las prácticas educativas y realidades muy duras de los educadores y educan-

dos, y sugerencias para mejorar la múltiple realidad, tanto de unos como de los otros. Temas que son privilegiados en el Programa de Estudios de la Educación de la Universidad de Guadalajara.

El otro eje de coincidencias consiste en que los textos comparten no solo resultados, sino procesos y planteamientos de investigación a través de los cuales llegaron a las conclusiones que comunican. Esto denota tanto el rigor de las investigaciones que subyacen en los capítulos como la decisión de transparencia en la colección de los datos y de rigurosidad en el planteamiento de sus conclusiones.

En las páginas siguientes no hay predicciones ni soluciones fáciles para resolver las diversas problemáticas educativas abordadas. Hay un compromiso de los autores con el conocimiento educacional y con las realidades educativas que conforman los ámbitos de su investigación y reflexión. Hay el deseo de contribuir a una mejor educación, por supuesto. Intencionalidad que va desde las condiciones educativas hasta la comprensión de los educandos y la propuesta de acciones alternativas para las realidades educativas investigadas.

Los estudiantes indígenas: el derecho a la educación, a la identidad étnica y las consecuencias por la COVID-19

Lucila Sánchez García

Resumen

El presente capítulo expone la problemática de algunos alumnos indígenas que no pueden ejercer su derecho a la educación, así como tampoco su derecho a la libre expresión de su identidad étnica, debido a la discriminación. En este contexto, los estudiantes indígenas representan un grupo definido como vulnerable y excluido en el ámbito educativo mexicano. Se analiza el asunto de la autoadscripción indígena en relación con la manera en la que algunos mexicanos toman conciencia sobre su ser indígena, lo cual tiene como base la forma en la que construyen sus identidades. Se argumenta que la autoadscripción de un sujeto como indígena implica un autorreconocimiento como tal, independientemente de ser hablante o no de alguna lengua indígena. Los hallazgos encontrados se obtuvieron de una etnografía realizada en la comunidad zapoteca de San Pablo Güilá, ubicada en el estado de Oaxaca. Se muestra la forma en la que los alumnos construyen sus identidades étnicas y las resignifican tomando elementos que se les presentan en su entorno. Por último, se trata el tema de la educación indígena bilingüe y la COVID-19 en el que se exponen las diferentes formas como los docentes y estudiantes han sorteado la falta de aparatos electrónicos e internet para la comunicación y la educación en línea.

Introducción

Existen diversas razones por las cuales algunos infantes en edad de estudiar no logran matricularse en un centro escolar. Parte de dicha población que no pue-

de hacer efectivo su derecho a la educación es población indígena, misma que también ve mermado su derecho a la expresión de su identidad étnica como resultado de la discriminación a la que es sujeta. El fenómeno de la discriminación guarda relación con la autoadscripción indígena y la resignificación identitaria.

El derecho a la educación se relaciona con la igualdad de oportunidades educativas. Según datos de la UNESCO (2015), los grupos que menos ven cumplido su derecho a la educación en México son:

1) niños y niñas con alguna discapacidad; 2) quienes residen en ámbitos rurales; 3) la población de origen indígena; 4) los niños que trabajan, y 5) quienes habitan en hogares de bajo nivel de ingreso. Asimismo, se observa una relación más estrecha entre la condición de asistir a la escuela y alguna de las siguientes características: el jefe de familia es analfabeto; tiene baja escolaridad; es hablante de alguna lengua indígena; el hogar es de tipo familiar ampliado y/o el hogar tiene jefatura femenina (UNESCO, 2015).

Los infantes que pertenecen a estos grupos representan a la población que queda pendiente por matricularse en algún centro escolar para poder hacer efectivo su derecho a la educación. Según la UNICEF (2010), “El proceso de exclusión escolar es resultado de la interacción entre la vulnerabilidad generada por las condiciones de vida de los estudiantes y sus características particulares, frente a una oferta que no cubre sus necesidades ni considera el contexto socio-demográfico y cultural en que se desarrollan” (p. 40).

Este organismo explica que es posible identificar algunos factores escolares que inciden en la matriculación de manera general, como 1) la modalidad educativa deficiente (grupos multigrado, cursos comunitarios, educación indígena, bilingüe y rural), 2) falta de oportunidades de acceso, 3) falta de profesionalización del personal docente, 4) deficiente infraestructura escolar y 5) falta de recursos materiales y pedagógicos (UNICEF, 2010).

La exclusión educativa es un fenómeno complejo que demanda el desarrollo de políticas públicas que garanticen no solamente el acceso, sino también la permanencia y la terminación de los niveles educativos. Ante tal panorama de exclusión en el ámbito educativo, el gobierno federal y la Secretaría de Edu-

cación Pública (SEP) han emprendido diversas acciones, como la creación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), fundado en 2014 para auxiliar a los grupos sociales en situación y contexto de vulnerabilidad: “los pueblos originarios o los hijos de migrantes, las niñas y niños con necesidades especiales, discapacidad o aptitudes sobresalientes, así como aquellos que asisten a escuelas telesecundarias” (PIEE, 2021).

En este sentido, la SEP creó en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para “reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales. Impulsa el programa editorial educativo en lenguas indígenas con más de 500 títulos monolingües, bilingües y plurilingües, así como el desarrollo de la Asignatura Lengua Indígena para el Sistema Educativo Nacional” (DGEI, 2021).

Lo anterior significa que, si bien los alumnos indígenas de educación básica cuentan con libros para la asignatura de lengua indígena,¹ para las demás asignaturas como Historia, Matemáticas o Ciencias utilizan los libros en español estandarizados para todos los alumnos de la República. El paquete de libros que la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) entrega al principio del año escolar es igual para todos los infantes; ya sea que los alumnos vivan en un medio urbano o rural, estudian con los mismos libros. Sin embargo, dado que la educación de un infante también se alimenta del entorno en el que vive, no solamente de la escuela a la que asiste, resulta interesante pensar en aquellos estudiantes indígenas que son formados tanto por la educación que proporciona la SEP como por la educación tradicional que reciben en el interior de sus comunidades.

Los estudiantes indígenas representan un grupo definido como vulnerable y excluido en el ámbito educativo mexicano. Parte de la vulnerabilidad guarda relación con las dificultades para cumplir el derecho a la educación, pero también con el derecho a la identidad étnica, el derecho a ser indígena sin que ello implique ser discriminado.

¹ Esta asignatura se brinda de primero a sexto grado, se enseña y se avalúa formalmente, por lo que aparece en la boleta de calificaciones de los alumnos.

Entonces, ¿qué significa ser indígena en México? Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015), el 21.5% de los mexicanos se considera indígena y se autoadscribe como tal.

Oaxaca y Yucatán son los estados en los que más mexicanos se consideran indígenas (INEGI, 2015), casi dos terceras partes de sus respectivas poblaciones. Sin embargo, autoadscribirse como indígena en México tiene sus implicaciones. Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2017), el 40.3% de la población indígena declaró que se le discriminó debido a su condición de persona indígena. La situación de discriminación mayormente declarada fue: le han insultado, burlado o dicho cosas que lo molestaran (ENADIS, 2017).

La discriminación hacia los indígenas tiene que ver, en gran parte, con los estereotipos e imaginarios sobre las comunidades indígenas como pueblos pobres, atrasados y cerrados. Según Roger Magazine (2010), “ser indio para una gran parte de la población mexicana se refiere más a la pobreza y al atraso (Friedlander, 2006), a la condición de colonizado o dominado (Bonfil Batalla, 1972) que al contenido cultural que los científicos sociales usualmente asociamos con la etnicidad” (Magazine, 2010, p. 76).

Ahora bien, el asunto de la autoadscripción indígena guarda relación con la manera en la que algunos mexicanos toman conciencia sobre su ser indígena, lo cual tiene como base la forma en la que construyen sus identidades. La autoadscripción de un sujeto como indígena implica un autorreconocimiento como tal, independientemente de ser hablante o no de alguna lengua indígena, pues solamente 6.52% de los mexicanos de 3 años y más se declararon hablantes de una lengua originaria (INEGI, 2015).

En específico, llama la atención el caso de los estados de Aguascalientes, Coahuila, Guanajuato, Colima y Zacatecas, en los que el 97% de la población que se declaró indígena no habla una lengua indígena (INEGI, 2015). El mismo INEGI reconoce que, “De la población de 3 años y más que se considera indígena, 27.5% habla lengua indígena y 72.4% no. Lo anterior indica que la autoadscripción indígena es una pauta de identidad personal, que no implica el uso, comprensión o conocimiento de alguna lengua indígena” (INEGI, 2015).

Sin embargo, así como algunos mexicanos se autoadscriben como indígenas, otros dejan de hacerlo para declararse mestizos o no indígenas. Este fenómeno lo describe Magazine (2010) de la siguiente manera:

muchas comunidades del centro y sur del país que otrora eran clasificadas en el censo como “indígenas” ahora no son categorizadas así. Se consideran a sí mismos “civilizados”, “modernos” o “mexicanos”. Reconocen en ocasiones que sus “abuelos” eran “inditos”, pero que ellos ya no lo son (p. 78).

La autoadscripción indígena en México implica poner en marcha el derecho a la identidad étnica con el fin de poder expresar la cultura, costumbres y tradiciones indígenas sin discriminación.² De ahí que el estudio de la construcción de las identidades indígenas sea un tema complejo, pues no solamente se trata de la manera en la que los sujetos se conciben a sí mismos como indígenas, sino también de la forma en la que son vistos, tratados y etiquetados.

La configuración del orden social y la vida cotidiana de los niños zapotecos en una primaria indígena bilingüe

Los estudiantes indígenas de primaria cuentan con la posibilidad de estudiar en alguna escuela incorporada al sistema de educación indígena bilingüe. Este sistema promueve el modelo educativo intercultural que han adoptado las poblaciones de nuestro país con más del 30% de población indígena (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2016). Las clases son en ambos idiomas y se promueve la escritura de las lenguas originarias. Algunos de los alumnos inscritos en este sistema bilingüe estructurado por la SEP tienen la particularidad de recibir dos diferentes tipos de educación: 1) la educación oficial que brinda el gobierno federal en el interior de las escuelas y las aulas, 2) la educación tradicional heredada y promovida en el interior de sus comunidades indígenas.

¿Qué es lo que diferencia a los indígenas de los demás mexicanos? Según Navarrete (2010), “En primer lugar que hablan idiomas diferentes al español.

² Por ejemplo, el derecho de poder hablar una lengua indígena, sin ningún temor, en público, en una ciudad.

Cada grupo indígena tiene también formas particulares de trabajar y de comer, de vestir, de celebrar sus fiestas y ceremonias. En suma, cada grupo indígena tiene una cultura propia” (p. 12).

Cuando se aprende una segunda lengua también se aprende a pensar bajo otra estructura, incluso bajo otras temporalidades. Por ejemplo, los alumnos que estudian en un sistema bilingüe tienen que aprender a establecer esas y otras diferencias. En el caso del dialecto que se habla en San Pablo Güilá, Oaxaca, lugar donde se hizo una etnografía y el cual es el campo de estudio de esta investigación, es una variante zapoteca de los valles centrales, ágrafa desde hace muy poco. En las entrevistas que se realizaron, los dos alumnos que dijeron hablar zapoteco expresaron haber aprendido esta lengua de sus padres. En el caso de uno de ellos, se encuentra consciente de la posible extinción del zapoteco si no lo transmite a sus descendientes.

Dos alumnas entrevistadas dijeron no hablar zapoteco o hablarlo muy poco, pero sí entenderlo. No obstante, ambas muestran interés por aprenderlo y transmitirlo a sus hijos. Mientras Sofía y Daniel atribuyen la importancia de la enseñanza del zapoteco a los hijos a un aspecto de pertenencia a su lengua materna (ambos contestan: “porque es nuestra lengua”), Sonia y Aracely la atribuyen a aspectos diferentes. Sonia relaciona la importancia de la enseñanza del zapoteco con la pertenencia al lugar de nacimiento, mientras Aracely expresa una razón académica en relación con el uso del zapoteco en la escuela, en concreto, con la materia de Lengua Indígena. Otro aspecto que resalta es cómo, en el caso de Sonia, la pérdida del habla del zapoteco coincide con su entrada a la primaria. Por el contrario, el aprendizaje del zapoteco en el caso de Aracely³ se da en el marco de la escuela, las clases de Lengua Indígena y su familia.

Un dato relevante es que, durante las observaciones de las clases, tanto Aracely como Sonia tuvieron interacciones en zapoteco con sus demás compañeros y durante la clase de Lengua Indígena participaron activamente. En un principio Sonia niega hablar zapoteco, pero al final declara hablar “un poquito”.

³ Hija de padres zapotecos migrantes, nacida en Estados Unidos. Su familia regresó a Güilá cuando ella tenía tres años.

En las observaciones de las clases, las alumnas en su día a día cotidiano en el aula hablaron zapoteco, pero cuando se les preguntó directamente si lo hablaban, lo negaron. Las razones pueden ser diversas, entre todas las que podríamos suponer está la discriminación por hablar una lengua indígena, razón por la cual optan por decir que solo hablan español. Sin embargo, lo que es importante señalar es la contradicción que al parecer reflejan estas alumnas, pues, por un lado, en su familia todos los integrantes hablan zapoteco, ellas lo hablan con sus compañeros en la escuela, lo escriben en la materia de Lengua Indígena, pero terminan negando estas prácticas frente al otro.

Sin embargo, cuando se les preguntó a las alumnas sobre la clase de Lengua Indígena, expresaron la manera en la que hablan y escriben el zapoteco. El proceso de enseñanza aprendizaje en esta materia es altamente colaborativo, pues al no haber una grafía consensuada del zapoteco, la maestra se apoya en los alumnos para pronunciar y escribir las palabras en zapoteco, así como para hacer una correcta traducción. A su vez, los alumnos se apoyan entre ellos, y ellos se apoyan en sus padres o integrantes de su familia que hablan bien el zapoteco para poder cumplir con sus tareas de Lengua Indígena.

Enseñar a leer y escribir una lengua que todavía no tiene una estructura clara, definida y difundida puede resultar bastante complejo. Además de que, en el zapoteco, se utiliza una temporalidad diferente al español, se utilizan otras letras, acentos y grafías. Hasta ahora, se cuenta con un sistema de escritura desarrollado por el equipo de trabajo Lâa'z xtizanu / Lâa'dxy xtiziya / Lâa'dx xtii'dxzahn (El corazón de nuestro zapoteco), fundado por los lingüistas y hablantes nativos de zapoteco de valles centrales.

No obstante, estos avances en la escritura del zapoteco tardan en llegar a las aulas, razón por la cual los docentes y los alumnos se las ingenian de diversas formas para escribir en su lengua materna. Casi no utilizan el libro de Lengua Indígena que les proporciona la SEP;⁴ por ello, la solución que han encontrado es, como ya se dijo, la colaboración y la conjugación de los saberes de todos los integrantes del grupo y las personas de su entorno. El único mate-

⁴ El uso de los LTG será analizado en un capítulo posterior.

rial útil que tienen para esta materia es una lona con los números impresos en español y en zapoteco.

Aparte de referir al zapoteco como un elemento para la construcción identitaria de los alumnos en relación con su identidad étnica, estos también hablaron y escribieron sobre otros aspectos considerados parte de sus percepciones sobre etnicidad como las tradiciones, costumbres y rituales de San Pablo Güilá.

Resignificación de las identidades étnicas

En el caso de la comunidad zapoteca de Güilá, la resignificación étnica guarda relación con dos formas de hacer: 1) la manera en la que los güilaltecos se apropian de algunos elementos externos a su comunidad, 2) la forma en la que transforman dichos elementos a su favor y conveniencia para crear nuevas formas de ser y de hacer en su comunidad y 3) la manera en la que ponen en práctica su poder de agencia.

Lo anterior tiene que ver con el asunto de la autoadscripción indígena y la percepción de los indígenas acerca de sí mismos, así como con los procesos en los que toman conciencia sobre su ser indígena. Los zapotecos de Güilá no se conciben como una comunidad pobre, atrasada o cerrada, como lo establecen los estereotipos e imaginarios que, sobre las comunidades indígenas, se tienen en México. Al contrario, los güilaltecos se muestran orgullosos de ser indígenas, de hablar su lengua, así como de su patrimonio natural y cultural; basta mencionar las narrativas y los dibujos de los alumnos sobre su pueblo. Esta forma de percibirse y expresarse como indígenas, sin ningún tipo de pena o vergüenza, es una forma de resignificar su etnicidad, pues el origen, la etnia, ya no es algo que tengan que ocultar, sino, al contrario, ahora lo dicen con toda normalidad. Anteriormente, muchos indígenas ocultaban su lengua materna para evitar ser discriminados; por la misma causa algunos decidieron prohibir a sus hijos hablar su lengua indígena.

La escuela, en específico, en el sistema indígena bilingüe brinda elementos que los alumnos retoman para su resignificación étnica, ya que al proporcionarles a los alumnos la enseñanza de la escritura de su lengua originaria, les brindan nuevas formas de vivir y expresar su lengua, su ser indígena. Del mismo modo, el hecho de que la escuela participe en las fiestas tradicionales del pueblo les

da a los alumnos pautas para resignificar su propia cultura, ya que se trata de prácticas rituales adaptadas por los zapotecos para integrar a las instituciones escolares que no existían en la configuración original de la comunidad.

Por otro lado, el caso más drástico de resignificación étnica, es decir, de un proceso de resignificación étnica muy acelerado, es el de los zapotecos que cambian la religión católica por otra, ya que, al dejar de realizar prácticas católicas, también dejan de realizar aquellas prácticas rituales zapotecas relacionadas con el catolicismo y con aspectos como el culto a la muerte, herencia de los pueblos mesoamericanos.

Por último, otro proceso de resignificación étnica es el que se relaciona con todos aquellos aspectos de la cultura occidental y la globalización que los zapotecos han integrado a su comunidad y a su forma de vida, sin que esto signifique la pérdida de su etnia o de su ser indígena, pues se trata solamente de procesos de transformación y resignificación identitaria. En relación con esto, por ejemplo, dos infantes reportaron que la Navidad es la tradición que más les gusta celebrar, por encima de las tradiciones zapotecas.

Los güilaltecos hacen uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tienen teléfonos en sus casas y/o celulares, cuentan con redes de internet y una empacadora de tomates automatizada en el interior de su pueblo. En la actualidad existen varias páginas de Facebook administradas por zapotecos (por ejemplo, Zapotecos, Güilá USA y La Danza de la Pluma), en las cuales promueven su cultura y sus pueblos de diversas maneras (postean fotografías, videos y datos de sus comunidades).

La apropiación de las nuevas tecnologías y los smartphones por parte de los zapotecos ha traído consigo una nueva manera de concebirse y vivir su identidad étnica. Ahora las fiestas patronales son transmitidas en vivo (*livestream*) a través del canal de YouTube del pueblo o por medio de Facebook en vivo (*Facebook live*), pues debido al fenómeno de la migración, muchos zapotecos siguen celebrando sus tradiciones y costumbres desde otros puntos de México o Estados Unidos. Estas nuevas formas que los zapotecos han creado para vivir y expresar su cultura, así como la manera de concebirse como indígenas actualizados con las tecnologías son elementos que dan muestra de su resignificación étnica, pues se trata de nuevas formas de ser y de percibirse como indígena.

Como se planteó en párrafos anteriores, la idea de la resignificación de las identidades parte de la característica flexible de estas, lo cual abre la posibilidad de que puedan cambiar con el tiempo. Sin embargo, el tema de las identidades no siempre se ha pensado de esta forma, pues anteriormente se planteaba que los sujetos construían y mantenían identidades fijas durante una parte o la totalidad de sus vidas. Las identidades no pueden permanecer inmutables, ya que todo lo social es transformable. Un claro ejemplo de cómo se ha transformado y modificado un elemento importante de la etnia zapoteca es la manera actual de hablar el zapoteco en el valle de Oaxaca, pues en las últimas décadas se han insertado diversos vocablos en español para referirse a acciones u objetos para los cuales no encuentran traducción. Lo que hacen es transformar la palabra en español, es decir, le quitan las últimas letras o consonantes y la pronuncian con un tono zapoteco. Por ejemplo, la palabra *computadora* la convierten en *computadoar*; *internet* en *inter*; *cuaderno* en *cuadear*; *manzana* en *manzan*; *durazno* en *duraz*; *uva* en *uv*, y *camión* en *camioñ*, por mencionar algunos.

En el caso de los alumnos de sexto grado de San Pablo Güilá, la resignificación de su identidad étnica, es decir, la manera en la que ahora se conciben como zapotecos, se da como respuesta a los cambios que han ocurrido en su entorno, debido a la multitud de relaciones en las que los estudiantes están articulados con los demás miembros de su comunidad. Pero sobre todo a tres factores: la educación formal, la migración y las nuevas religiones. Estos tres elementos les proporcionan a los alumnos nuevos esquemas de vida y de pensamiento, así como nuevas formas de concebirse y nuevas formas de ser indígenas.

Si analizamos este tipo de transformaciones, como las descritas en la etnia zapoteca, es posible incorporar la visión de Michel de Certeau (2000) acerca de las estrategias, pues se puede decir que los zapotecos han elaborado una serie de estrategias para adaptarse de la mejor manera posible a las transformaciones que viven en su entorno. Dichas estrategias son posibles gracias al poder de los zapotecos sobre sus espacios. Estas transformaciones les brindan a los zapotecos nuevas formas de hacer y de ser; dentro de este proceso de cambios se ha gestado la resignificación de sus identidades.

La educación indígena bilingüe y la COVID-19

El 31 de diciembre de 2019 la Comisión Municipal de Salud de Wuhan (provincia de Hubei, China) notificó un conglomerado de casos de neumonía en la ciudad. Posteriormente, se determinó que estaban causados por un nuevo coronavirus. La OMS estableció el correspondiente Equipo de Apoyo a la Gestión de Incidentes en los tres niveles de la Organización —la Sede, las sedes regionales y los países— y puso así a la Organización en estado de emergencia para abordar el brote. El 11 de marzo de 2020, profundamente preocupada por los alarmantes niveles de propagación de la enfermedad, por su gravedad y por los niveles también alarmantes de inacción, la OMS determina en su evaluación que la COVID-19 puede caracterizarse como una pandemia (OMS, 2021).

El primer caso de COVID-19 en México se detectó el 27 de febrero de 2020. El 30 de abril, 64 días después de este primer diagnóstico, el número de pacientes aumentó exponencialmente, alcanzando un total de 19 224 casos confirmados y 1 859 (9.67%) fallecidos (National Center for Biotechnology Information, 2021). Aunque la mayoría de los casos de COVID-19 se ubicaron, en un principio, en la Ciudad de México, pronto se fue extendiendo a los otros estados de la República. En nuestro país esto causó un ambiente caótico y alarmista, incluso provocó que las personas realizaran compras de pánico y que todos comenzaran a tomar medidas al respecto como el aislamiento absoluto. Comenzaron a circular varias versiones sobre su origen; por ejemplo, que había sido elaborado en un laboratorio y diversas teorías conspiracioncitas, pues al principio algunos se mostraron escépticos.

En las comunidades indígenas la aparición de la COVID-19 también causó revuelo, caos y un clima de desconfianza sobre su veracidad. Sin embargo, cuando los casos de COVID-19 llegaron hasta sus comunidades y comenzaron a contagiarse del virus, también comenzaron a tomar medidas al respecto. Por ejemplo, en el estado de Oaxaca, pueblos como Chacahua y Tonameca pusieron cadenas en la entrada de sus comunidades para cerrar todo el acceso, y no dejaban entrar ni salir a los pobladores. Del mismo modo, los pueblos mancomunados de la Sierra Juárez cerraron sus entradas y montaron guardias para impedir el paso. En el caso del pueblo de Coyula, el acceso estuvo totalmente restringido y no hubo ningún caso de COVID-19. En San Bartolo Yautepec no se permitió

la entrada ni salida de personas, solo de proveedores de víveres y la autoridad municipal. Las personas ajenas a la comunidad no pudieron ingresar. En otras comunidades como El Portillo, Santa Cruz Zenzontepec o Sola de Vega solo se podía entrar mediante un oficio o permiso especial.

En el plano educativo, mientras en las zonas urbanas las clases comenzaron de manera virtual, en las comunidades indígenas dar este salto fue más difícil, por no decir imposible, por lo menos en el sistema básico de preescolar, primaria y secundaria. Incluso en comunidades como San Pablo Güilá, en donde sí hay varios modos de conexión a internet, no todos tienen acceso a este servicio. Ante la carencia de equipos de cómputo tanto por parte de los docentes como por parte de los alumnos, así como de conexión a internet, la opción de impartir las clases a través de la virtualidad no fue, ni es, una opción viable.

Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020, el 78.3% de la población ubicada en áreas urbanas es usuaria, mientras que en el área rural la proporción es de solo el 50.4%. Los tres principales medios para la conexión de usuarios a internet en 2020 fueron celular inteligente (smartphone) con 96.0%, computadora portátil con 33.7% y con televisor con acceso a internet 22.2%. Las principales actividades que realizaron los usuarios de internet en 2020 fueron comunicarse (93.8%), buscar información (91.0%) y acceder a redes sociales (89.0%). Acerca de las personas que utilizan una computadora y se conectan a internet desde su hogar, el 34.1% lo hacen para tomar cursos para complementar la educación, casi un 10% más que lo declarado en 2019. Lo anterior evidencia la importancia de contar con equipos de cómputo para las labores educativas.

Durante la pandemia, no solo las brechas tecnológicas en cuanto al acceso entre el medio urbano y rural se hicieron más visibles, sino también la capacidad para el uso de las nuevas tecnologías. Según el Índice de Desarrollo TIC (IDT),⁵ el cual no solo estudia el crecimiento de infraestructura de las TIC, sino que trata de expresar su alcance, incorporando la capacidad de acceso de los usuarios, el uso que se les da y el conocimiento respecto a las mismas, los estados más

⁵ El resultado del IDT va de 0 a 10, donde cero es nulo desarrollo y diez es el más alto nivel de desarrollo de las TIC.

rezagados en el desarrollo de las TIC fueron Durango, Guerrero y Chiapas. “No es sorprendente encontrar que Chiapas es el estado con el peor desempeño en desarrollo de las TIC pues, en 2018, 94% de su población estaba en situación de pobreza o vulnerabilidad por carencias o ingresos. En la Ciudad de México, este porcentaje fue de 66.8%. Veracruz, Guerrero, Oaxaca y Chiapas mostraron, apenas, 43% del desarrollo de los estados más avanzados” (SIU, 2021). Los estados con mayores índices no solo de pobreza y marginación sino de población indígena son los que han resultado más afectados, y por ende con menos posibilidades para llevar a cabo las clases a distancia.

Como se ha mostrado, el acceso de las comunidades rurales e indígenas al internet y a las computadoras es limitado, incluso algunas de ellas no cuentan ni con luz eléctrica: “En México, existen más de 500 mil viviendas sin electricidad, principalmente en comunidades indígenas y rurales; por ello, es fundamental establecer el derecho constitucional de toda persona a este servicio de manera suficiente, equitativa y sustentable” (Celis Aguirre, 2014).

Ante este panorama, los maestros han tenido que ingeniárselas para poder sortear los obstáculos tecnológicos. Al respecto, Pineda (2020) señala que para las comunidades indígenas esto es imposible, comenzando porque no cuentan con internet o con suficientes computadoras cuando hay más estudiantes en casa. Esta situación se complica cuando la mayoría de los docentes no están capacitados para la enseñanza en línea y los bajos niveles educativos de los padres limita que puedan ayudar a sus hijos. Lo anterior indica que la población indígena es la más vulnerable en los aspectos de salud, educación, acceso y uso de TIC, entre otros.

Los docentes en las comunidades indígenas han enfrentado diversas problemáticas y las han solucionado de diversas formas. Algunos con la compra de material extra como las guías didácticas de algunas editoriales privadas para poder suplir los temas que en los libros de texto gratuitos no se tocan o se tratan de manera tangencial. Otros han usado el recurso de redes sociales como el WhatsApp para poder comunicarse con los alumnos y con los padres de familia. A través de esta red les mandan los deberes o las tareas a los alumnos para que las realicen durante la semana, y al final de esta acuden a la escuela a entregar sus tareas o sus guías didácticas contestadas para que los maestros las

califiquen. Se trata de un sistema en el que los maestros les dejan a sus alumnos tareas asignadas por semana y los alumnos las realizan con el fin de que, al final de esta, todos se encuentren al corriente. Cabe destacar que estas guías no las proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino que son guías que los padres de familia compran de forma independiente a editoriales externas.

En opinión de Gómez y Martínez, “algunos maestros dejaban las tareas asignadas en el pizarrón de la escuela rural para que cada familia pudiera continuar las labores educativas en casa. Es decir, cada comunidad ha enfrentado de maneras ingeniosas la falta de un Estado garante del acceso a las TIC como derecho humano, activando una serie de activos comunitarios” (2021). En caso de dudas con las tareas o las labores asignadas a cada semana, la herramienta del WhatsApp ha resultado beneficiosa para los padres y alumnos, ya que a través de esta red se han podido facilitar las comunicaciones. Esto es por el uso de datos, es decir, aunque la persona no cuente con el servicio de internet, pero sí con el uso de datos, es posible que se comunique.

Como ejemplo, se describe el sistema que han estado utilizando en la Escuela Primaria indígena bilingüe “Emiliano Zapata” ubicada en la comunidad zapoteca de San Baltazar Guelavila de Oaxaca:

Los maestros residentes en la comunidad dejan tareas a sus alumnos mediante un listado de páginas a contestar de una guía que adquirieron de una editorial privada, así como de los libros de texto gratuitos. Los padres de familia acuden a la escuela o punto de reunión en el pueblo para encontrarse con los maestros. Los docentes que no son de la comunidad llegan una vez por semana a dejar las tareas y a recibir los cuadernos para calificar, los cuales les regresan con las notas y las debidas observaciones. Las dudas hacia los docentes, residentes o no, por parte de los alumnos y los padres, en algunas ocasiones, las resuelven a través de una llamada telefónica o por mensajes en WhatsApp, red que comúnmente utilizan para comunicarse. En este caso, los maestros no tienen contacto con los alumnos, sino con los padres de familia, responsables de recibir y entregar el listado de tareas.

Se observa que la red de WhatsApp y la vía telefónica resultan opciones útiles para la comunicación entre docentes y alumnos, pues es más factible tener un teléfono inteligente que permita el uso de redes, que tener un equipo de cómputo. En los medios rurales, los indígenas también suelen comprar tarjetas con crédito de internet, así como redes de wifi; cuentan con lugares de renta de computadoras y opciones para poder hacer recargas y conectarse a través del uso de datos. Sin embargo, existen comunidades en las que el uso del internet tampoco es posible y este tipo de comunicación se coarta. En estos casos, poco se ha podido hacer para salvar el año escolar. Los docentes mantienen comunicación con sus alumnos cada quince días o una vez por mes, según lo permita el semáforo de la pandemia, les dan asesorías breves sobre los ejercicios de los libros de texto y las tareas encomendadas. En otros casos, solo es posible la comunicación presencial una vez cada dos, tres o seis meses.

En los pueblos indígenas, lamentablemente sin una buena conectividad a internet por parte de los alumnos y maestros y sin equipos de cómputo no será posible la opción de las clases virtuales, por lo que los maestros tendrán que seguir sorteando las barreras digitales del medio educativo en el que se desenvuelven, ya sea a través de listas de tareas, proyectos o ejercicios que los alumnos puedan hacer y entregar físicamente, ellos o sus padres, con el objetivo de mantener el menor contacto posible y conservar la sana distancia, pero con la entrega y el recibimiento de actividades. En el caso de la educación indígena bilingüe, al parecer se mantendrá el contacto físico mínimo y con las medidas de seguridad pertinentes para que la formación académica continúe de la mejor manera posible, con ayuda, en algunos casos de las redes sociales.

Bibliografía

- Celis Aguirre, J. (2014). Plant<ea Celis Aguirre reformar la Constitución para garantizar a toda persona el derecho y acceso a este servicio. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2016/Abri-1/15/1343-En-Mexico-hay-500-mil-viviendas-sin-electricidad-principalmente-en-comunidades-indigenas-y-rurales>
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (2021). ¿Qué es la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe? ht-

[tps://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?c_pre=65&tema=5](https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?c_pre=65&tema=5)

- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Acerca de la Dirección General de Educación Indígena. <https://dgei.basica.sep.gob.mx/es/acerca.html>
- Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) (2017). Principales resultados. https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017_08.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2010). Los derechos de la infancia y la adolescencia en México. <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Gómez y Martínez (2021). Brechas digitales indígenas en tiempos de Covid-19. <https://ichan.ciesas.edu.mx/brechas-digitales-indigenas-en-tiempos-de-covid-19-2/#post-8543-footnote-1>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2020). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2015). Principales resultados de la encuesta intercensal 2015. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf
- Magazine, R. (2010). Algunos problemas con las categorías “Indígena” y “mestizo” en el México contemporáneo. *Ruris*, 3(2), 75-97.
- National Center for Biotechnology Information (2021). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7250750/>
- Navarrete Linares, F. (2010). *Pueblos indígenas de México*. Ediciones Castillo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). Inclusión en la educación. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Organización Mundial de la Salud (2021). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

Pineda, I. (2020). Pandemia visibiliza aún más vulnerabilidad de comunidades indígenas: Irma Pineda. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/cultura/2020/05/06/pandemia-visibiliza-aun-mas-vulnerabilidad-de-comunidades-indigenas-irma-pineda-183.html>

Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) (2021). Semblanza del PIEE. <https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html>

Social Intelligence Unit (SIU) (2021). Índice de Desarrollo TIC para México y Brecha Digital. <https://mailchi.mp/theciu.com/distro001-86908>

Las lecturas escolares de los adolescentes: Antes y después de la pandemia

Alma Karina Galindo Oceguera

Resumen

En este capítulo se analizan las lecturas escolares de adolescentes de secundaria en la escuela y el hogar, desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad. Participaron siete estudiantes, seis mujeres y un varón de entre 13 y 15 años, en un estudio realizado antes de la pandemia en el que se emplearon técnicas como las observaciones de aula, el registro y la entrevista. Los resultados muestran que las lecturas escolares prepandemia de los adolescentes se caracterizaban por privilegiar artefactos de lectura análogos, por realizarse de manera grupal en contextos escolares, por ser asumidas de manera pasiva por los estudiantes, por tener objetivos concretos y formar parte de actividades académicas diseñadas e impuestas por los profesores y por ser realizadas en contextos bien delimitados, como la escuela y el hogar. Se reflexiona en torno a estos resultados a partir de la experiencia escolar en pandemia, durante la cual las lecturas escolares de los adolescentes sufrieron cambios tales como el dominio de los artefactos digitales de lectura, el aislamiento social de los estudiantes o la hibridación de los contextos escolar-familiar.

Antes de que se declarara la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 en México, durante el periodo 2016-2020 y como parte del programa de doctorado en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, se gestó la tesis titulada “Las lecturas vernáculas de adolescentes de secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar”. El objetivo general de ese trabajo era entender, desde una perspectiva cualitativa, cómo intervienen la identidad lectora, el capital lector y la relación

entre estos dos elementos en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de estudiantes de secundaria (Galindo, 2020). Para conseguir dicho objetivo, se caracterizaron también las prácticas lectoras escolares de los participantes, lo que generó hallazgos interesantes en torno a cómo ocurrían estas prácticas de lectura antes de la emergencia sanitaria. En este documento, además de mostrar los resultados de esa investigación en cuanto a las prácticas de lectura escolar se refiere, se reflexiona en torno a ellas a partir de la actual situación de la pandemia.

En el primer apartado se aborda la perspectiva teórica desde la cual se mira, en este trabajo, a la lectura escolar. En el segundo apartado se detalla el método para la construcción de los datos en torno a las prácticas lectoras escolares de los adolescentes de secundaria en el contexto escolar y en el contexto del hogar empleado en el trabajo de Galindo (2020). En el tercer apartado se muestran los principales hallazgos del análisis realizado, siguiendo un orden acorde con los elementos teóricos desde los que se parte para el estudio de las prácticas de lectura escolar. Para finalizar, en la cuarta parte se contraponen estos resultados prepandemia con la situación del ámbito educativo durante la emergencia sanitaria, enfocándose en los cambios que sufrieron las lecturas a raíz de esta.

Los Nuevos Estudios de Literacidad como perspectiva teórica

Uno de los objetivos específicos del trabajo de Galindo (2020) fue “identificar las características de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes de secundaria en la escuela y en el hogar” (p. 8). Retomando la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad, un conjunto de trabajos centrados en el estudio de la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas, y siguiendo a autores como Barton y Hamilton (2012), es posible describir las prácticas lectoras como la suma de todos los eventos lectores que las personas realizan día con día, mismas que se pueden categorizar en prácticas lectoras dominantes y prácticas lectoras vernáculas en función de las características de los eventos lectores realizados acorde con (o al margen de) los cánones de las instituciones que representan a los diversos dominios de la vida social y cultural de una sociedad en concreto.

De acuerdo con esta línea de ideas, las prácticas lectoras dominantes son, por un lado, todas aquellas prácticas compuestas por eventos lectores en los que se

persiguen ciertos fines y se siguen normas y convenciones específicas establecidas por instituciones como la escuela. Por otro lado, las prácticas lectoras vernáculas pueden ser definidas como la suma de todos los eventos lectores en los que no se siguen reglas institucionales específicas y que buscan alcanzar objetivos personales particulares tales como el ocio, la comunicación con otras personas, la organización de los asuntos cotidianos o la participación en la comunidad a la que se pertenece (Barton y Hamilton, 2012). Entre los adolescentes, las prácticas lectoras dominantes son, por lo general, escolares, dado que la escuela es la principal institución oficial con la que tienen contacto, toda vez que es ella la encargada de su formación académica. Por tanto, a lo largo de este documento se hablará de prácticas lectoras escolares para referirse a las prácticas lectoras dominantes de los jóvenes que participaron en el estudio.

Para estudiar las prácticas lectoras, es necesario mirar de cerca los eventos lectores que las componen. De acuerdo con Hamilton (2000) y González (2013), cada evento lector es una situación en la que la lectura tiene un papel protagónico y en la que se pueden identificar diversos elementos, tales como los *artefactos* (las herramientas de lectura usadas en la actividad, es decir, los libros, revistas, dispositivos electrónicos o cualquier otro material escrito), los *participantes* (la o las personas involucradas en el evento lector), los *roles* (el papel desempeñado por el o los sujetos que participan en el evento lector), los *objetivos* (la razón por la que se lleva a cabo el evento lector), la *actividad* (es decir, el conjunto de acciones que son llevadas a cabo por los participantes) y el *contexto* (esto es, el escenario y las circunstancias en las que los participantes interactúan).

Con el fin de caracterizar las prácticas lectoras escolares de los adolescentes que participaron en el estudio se identificaron y analizaron cada uno de los elementos de los eventos lectores (artefactos utilizados, los participantes involucrados, los roles de cada participante, los objetivos de la lectura, la actividad llevada a cabo y el contexto) observados y/o reportados por los estudiantes, realizados en dos contextos, el aula y el hogar, lo que permitió elaborar un perfil lector de los informantes. En el siguiente apartado se describe la metodología empleada en la construcción y análisis de los datos.

Método: la construcción de los datos

En el estudio participaron siete estudiantes, un varón y seis mujeres de entre 13 y 15 años, inscritos en el turno matutino de una escuela secundaria urbana estatal ubicada en Zapopan, Jalisco, México, provenientes de familias trabajadoras de un estrato socioeconómico medio-bajo. Para la construcción de los datos se emplearon técnicas etnográficas tales como la observación, el registro y la entrevista, cuya pertinencia se evaluó en un estudio piloto que fue llevado a cabo previamente en una escuela secundaria del municipio de Guadalajara, Jalisco (Galindo, 2021).

El diseño de investigación constó de cuatro fases. La primera consistió en observaciones de aula, cuyo objetivo era identificar los eventos lectores realizados en cinco aulas de tercer grado, registrando en el diario de campo sus características y sus componentes observables, tales como los artefactos empleados, los participantes, el tipo de actividad o el contexto. Para realizar las anotaciones, se efectuó una selección de muestras por intervalos breves, lo que significó que, durante periodos de 45 o 50 minutos, que era lo que duraba cada clase observada, se realizaban anotaciones en el diario de campo cada cinco minutos; en total, se realizaron tres o cuatro observaciones no consecutivas por aula en cinco grupos de tercer grado durante la clase de Formación Cívica y Ética, hasta que se obtuvo la saturación teórica (Castro, 1996; Rodríguez, Gil y García, 1999).

Como el objetivo general del trabajo se centraba en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas, los estudiantes seleccionados para el estudio fueron aquellos que, según las observaciones, realizaron lecturas vernáculas durante la clase. Siguiendo los lineamientos de ética de la Organización Mundial de la Salud (WHO, por sus siglas en inglés), para que los estudiantes seleccionados pudieran participar en el estudio se solicitó su consentimiento informado y el de sus padres.

La segunda fase consistió en la elaboración de “Autorregistros de lectura” en los que los jóvenes debían, en un tiempo previo a la entrevista destinado para ello, describir las lecturas oficiales y vernáculas, efectuadas en formatos análogos (libros, cuadernos) o en formatos digitales (teléfonos inteligentes, computadoras), que habían realizado durante el día previo a las entrevistas, anotando también el tiempo que habían destinado a cada una de ellas. El formato

de “Autorregistro de lectura” fue elaborado a partir de un instrumento similar, empleado por Martínez (2014) para estudiar las prácticas de lectura y escritura de universitarios.

En la tercera fase se efectuaron entrevistas semiestructuradas que fueron audiograbadas, obteniendo un corpus de 19 entrevistas realizadas a los alumnos que participaron, a los padres de familia y al profesor que facilitó su clase para las observaciones de aula. La cuarta fase consistió en el análisis e interpretación de los datos brutos. Se siguió el enfoque de Taylor y Bogdan (1987), similar al empleado por la Teoría Fundamentada, lo que permitió generar categorías y conceptos que permitieran explicar las características y contextos de los informantes.

En la primera etapa de la fase de análisis de los datos se transcribieron los datos en bruto en formatos homogéneos; en la segunda, se clasificaron en categorías, subcategorías y códigos, para, en la tercera etapa, identificar patrones y relaciones entre estos y los elementos temáticos derivados de la revisión teórica, mediante esquemas que llevaron a una interpretación final con ayuda del programa Atlas.ti. En la Tabla 1 se muestran las categorías, subcategorías y los temas derivados de la perspectiva teórica, así como los códigos usados para clasificar los datos relacionados con las prácticas lectoras escolares de los informantes.

Tabla 1.

Categorías, subcategorías, temas y códigos empleados para clasificar y analizar las prácticas lectoras escolares de los informantes.

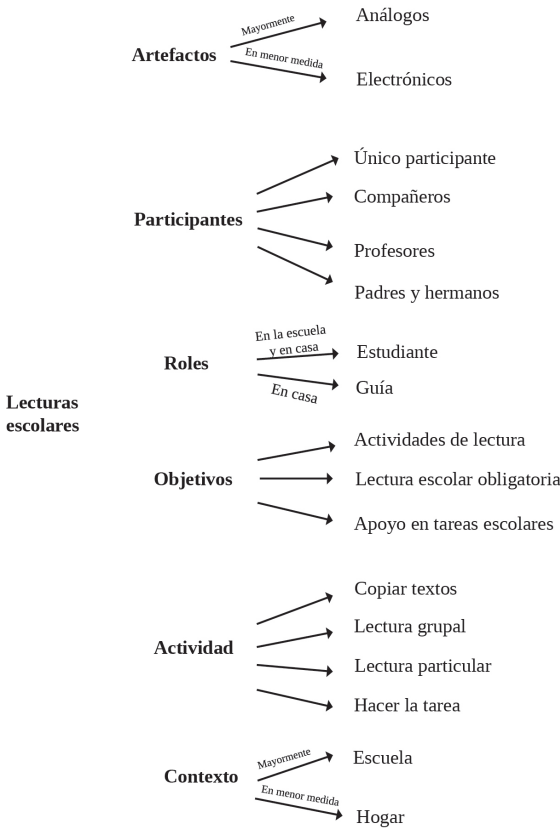
Categoría	Subcategoría	Temas		Códigos
Prácticas lectoras	Lecturas escolares	Eventos lectores	Artefactos	Electrónicos lectura escolar
				Análogos lectura escolar
			Participantes	Lectura escolar único
				Lectura escolar padres
				Lectura escolar amgi/comp/pri/herm
				Lectura escolar profesores
			Roles	Estudiante
				Guía
			Objetivos	Actividades de lectura
				Lectura escolar obligatoria
				Apoyo en tareas escolares
			Actividad	Copiar textos
				Lectura grupal
				Lectura particular
				Hacer la tarea
			Contexto	Lectura escolar en la escuela
				Lectura escolar en el hogar
				Lectura escolar en otros contextos

Nota: Adaptado de “Las lecturas vernáculas de adolescentes de secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar” por A. Galindo, 2020, p. 105. Tesis de doctorado inédita, Universidad de Guadalajara.

Las prácticas lectoras escolares de los adolescentes

Como ya se señaló, el análisis de las prácticas lectoras escolares de los estudiantes que participaron en el estudio se llevó a cabo al desmenuzar los eventos lectores documentados en cada uno de sus componentes (artefactos, participantes, roles, objetivos, actividad y contexto) y señalar y vincular sus características mediante esquemas que permitieran una interpretación. La Figura 1 muestra un esquema en el que se resumen los principales hallazgos obtenidos. En los apartados siguientes se discuten estos resultados, elemento por elemento.

Figura 1.
Elementos de las lecturas escolares



Nota: Elementos de las lecturas escolares y sus características, obtenidas mediante el análisis de los eventos lectores escolares observados y registrados durante el trabajo de campo. Adaptado de “Las lecturas vernáculas de adolescentes de secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar” por A. Galindo, 2020, p. 110. Tesis de doctorado inédita, Universidad de Guadalajara.

Artefactos

A partir de las observaciones realizadas, los “Autorregistros de lectura” y las entrevistas, se encontró que los artefactos de lectura en los que los informantes realizan sus lecturas escolares son principalmente análogos (p. ej., los libros), aunque en ocasiones tienen permitido el uso de artefactos de lectura electrónicos, como la computadora o los teléfonos inteligentes. En el aula, el artefacto de lectura mayormente utilizado es el libro de texto, aunque en algunas ocasiones se emplean otros textos con fines didácticos, como pueden ser revistas, libros ajenos que no son de texto, cuadernos (es decir, textos que son creados por los mismos alumnos a lo largo del ciclo escolar) y documentos varios como los exámenes, la lista de asistencia, las planeaciones del profesor, el programa de la materia o los textos que son escritos en el pizarrón tanto por el profesor, como por los alumnos.

La presencia generalizada del libro de texto en el aula puede explicarse desde varias aristas. Por un lado, ha sido un elemento fundamental en la educación básica mexicana, y su gratuidad lo ha convertido en un elemento que goza de cierta ubicuidad en las aulas del país (Corona, 2015). Por otro lado, la presencia del libro de texto en el aula como artefacto de lectura brinda a los actores involucrados cierta certeza con respecto a lo que debe ocurrir en el aula, cómo deben de comportarse y qué prácticas deben ser realizadas (Street, 2008). Esto significa que el libro de texto es un elemento clave para dar forma y contenido a las lecciones, pues ofrece la conveniencia de compendiar una serie de lecturas presentadas de manera sistemática en concordancia con los contenidos de los planes y programas oficiales, además de constituir la fuente principal de conocimientos en las aulas observadas, en las que se sigue un modelo pedagógico tradicional de transmisión, caracterizado por el rol activo del profesor (es él

quien instruye sobre qué se debe leer, cómo y en qué momento) y el rol pasivo de los estudiantes (Wade y Moje, 2000).

El libro de texto también está presente en los eventos de lectura escolar realizados en el hogar de los informantes, aunque suele ser complementado con otros textos en respuesta a tareas “de investigar” solicitadas por el profesor, en las que los jóvenes deben buscar y leer textos diferentes al libro oficial. Estos textos complementarios son generalmente textos digitales producto de búsquedas en línea, a los que se accede principalmente mediante el teléfono inteligente, y en menor medida a través de la computadora. Otros textos, como las enciclopedias, diccionarios y otros libros de consulta, son poco utilizados por los estudiantes, ya que la mayoría de los informantes no disponen de materiales de lectura de este tipo.

El que la búsqueda de textos complementarios se solicite como una tarea a realizar en casa y nunca en el aula puede responder a la falta de conexión a internet o a la carencia de dispositivos electrónicos en la escuela para tales fines, pero también a la necesidad de cumplir con lo que culturalmente se espera de un profesor: que sea capaz de controlar todo lo que ocurre en el interior del aula (Lerner, 2014; Wade y Moje, 2000). Esto lleva a la prohibición del uso del teléfono inteligente en clase, pues en el aula es considerado, más que una herramienta a disposición de las actividades escolares, como un elemento disruptivo.

En suma, el libro de texto es el principal artefacto de lectura empleado en la mayoría de los eventos de lectura escolar. Pareciera incluso que las clases observadas giraran alrededor del libro de texto, pues, como se señaló, este permite al profesor organizar sus clases y controlar lo que los estudiantes leen en el aula y, hasta cierto punto, lo que leen en el hogar. Esto, en línea con las ideas expuestas por Barton y Hamilton (2012) y Street (2008), sugiere que los artefactos empleados en los eventos lectores escolares son elementos que permiten la consecución de fines cultural e institucionalmente establecidos, contribuyen al control y a la organización del contexto en el que se da el evento lector escolar y facilitan el código de conducta necesario para realizar dichas lecturas de la forma que deben ser realizadas conforme a lo establecido.

Participantes

Durante el trabajo de campo se observó que los participantes en los eventos lectores escolares varían en cantidad, ya que un evento lector puede estar constituido por uno, dos o más participantes, dependiendo de la o las actividades que son realizadas en torno a la lectura. En la escuela, los eventos lectores escolares son generalmente grupales, aunque también es frecuente la lectura en pares, en equipos o en solitario. En dichos eventos lectores, los involucrados son, por regla general, los compañeros de aula y el profesor. Son habituales los eventos de lectura en los que se realiza lectura en voz alta y participa todo el grupo y el profesor; la lectura en silencio también se realiza de manera sincrónica en grupo. Tanto los eventos de lectura en silencio como los realizados en voz alta responden a las instrucciones ofrecidas por el profesor, pero también a una serie de reglas establecidas de manera formal o tácita (por ejemplo, cuando el profesor anota indicaciones en el pizarrón en las que solicita a los alumnos que realicen lectura en silencio de un pasaje en específico de su libro de texto, los alumnos obedecen). Siguiendo lo anterior, ya sea que la lectura escolar se realice en voz alta o en silencio, de manera individual o en colectivo, siempre tendrá un carácter socialmente situado, pues la lectura no se realiza desde el aislamiento ya que cobra sentido al formar parte de un conjunto de actividades sociales, como son las esperadas en el interior del aula (Barton y Hamilton, 2012).

A diferencia de los eventos de lectura escolar que ocurren en el aula, en los que intervienen múltiples participantes, los datos mostraron que en casa son más comunes los eventos de lectura escolar unipersonales. Estos eventos de lectura, al igual que los que son realizados en el aula con varios participantes más, siguen teniendo un carácter social, pues la figura del profesor está presente en la o las actividades de lectura realizadas en casa, hay una intención social que ha sido interiorizada.

Se encontró también que en los eventos de lectura escolar en casa se involucran esporádicamente los padres, los hermanos de los adolescentes o los compañeros de clase; estos últimos a través de medios electrónicos. Por un lado, los padres participan en los eventos de lectura escolar de sus hijos adolescentes cuando estos requieren su ayuda; por ejemplo, una madre entrevistada señaló que con frecuencia lee con su hija las actividades de la escuela y la apoya cuan-

do esta tiene dudas. Por otro lado, los hermanos menores de los entrevistados se involucran en eventos de lectura escolar, pero, en ellos, los que brindan el apoyo en la ejecución de las tareas escolares son los adolescentes. Es decir, los hermanos menores acuden a los informantes en busca de ayuda con las lecturas y las tareas escolares. Esto puede explicarse porque los informantes, a diferencia de sus hermanos más jóvenes, han adquirido mayor experiencia con las prácticas de la lectura escolar y tienen interiorizado para qué, cómo y por qué tienen que leer, debido a que han recorrido una mayor distancia en el proceso de escolarización mediante el cual se transmiten las ideas institucionales sobre la lectura a los estudiantes.

Por último, se encontró que en algunos eventos de lectura escolar también participan los compañeros de aula a través de redes sociales, como WhatsApp. Tales eventos de lectura tienen la finalidad de cumplir con las tareas escolares; en ellas los jóvenes comparten información sobre cómo deben realizar las actividades, así como capturas de pantalla de lo que han “investigado” en la red. Estos eventos de lectura escolar contienen elementos de las lecturas vernáculas, por lo que podría decirse que son, como señalan Barton y Hamilton (2012), mixtos o híbridos, ya que, si bien las lecturas tienen el objetivo de cumplir con las lecturas canónicas (llevadas a cabo para hacer las tareas), estas no se realizan del modo convencional oficial: se usan las redes sociales, prohibidas en el aula; los adolescentes se pasan unos a otros la tarea, que debieron investigar por sí mismos y tales conversaciones y lecturas ocurren entre otras relacionadas con temas personales.

Roles

El análisis realizado mostró que los informantes asumen principalmente dos roles en los eventos de lectura escolar, según el lugar, el momento y los objetivos por los cuales se lee: el de “estudiante” o rol pasivo, y el de “guía” o rol activo. Por un lado, el rol de “estudiante” se caracteriza por ser un papel de subordinación a la autoridad (la del profesor). En la escuela, este rol se asume de manera tácita, pues es lo que se espera de ellos en tal contexto. La participación en los eventos de lectura escolar es vista como una “obligación”, ya que obedecer al profesor es algo que se tiene que hacer. Como ya se había mencionado, la

asunción de tales roles es característico de aulas en las que se siguen métodos tradicionales de enseñanza, los cuales son, en la actualidad, más comunes de lo que podría pensarse. En varios trabajos, por ejemplo, se ha señalado que los profesores asumen un papel protagónico en clase, dominan en las conversaciones que ocurren en el aula, hacen preguntas a los alumnos cuyas respuestas ya conocen, mientras que los alumnos se comportan como receptores que no tienen permitido hablar a menos que se les solicite (Cruz, 2019; Cazden, 2013; Wade y Moje, 2000).

El desempeño de un rol pasivo en los eventos de lectura escolar se traslada también, aunque en menor medida, al realizar lecturas escolares en casa. En este caso no hay un profesor presente para regular lo que el estudiante debe leer y cómo debe hacerlo; además, como ya se señaló, estos eventos de lectura ocurren con frecuencia en solitario. Sin embargo, el rol del profesor como guía en la lectura sigue presente, pues los estudiantes han interiorizado, en mayor o menor medida, cuáles son las características de las lecturas escolares: saben que hay que identificar y subrayar las ideas principales, que hay que contestar preguntas después de la lectura. Es decir, los jóvenes siguen los cánones de la lectura escolar que han aprendido en la escuela y contemplan también las indicaciones del profesor con respecto a las tareas que deben realizar en casa, aunque, en ocasiones, estos cánones pierden fuerza al emerger características de los eventos de lectura vernácula durante estos eventos de lectura escolar.

Por otro lado, los adolescentes también se sitúan en un rol activo o de “guía” durante algunos eventos de lectura escolar, principalmente en aquellos que ocurren en casa y en los que participan sus hermanos menores que requieren ayuda con sus tareas escolares. En este rol, los adolescentes se sitúan en una posición desde la que muestran a los demás participantes del evento lector qué y cómo se ha de leer. Esto concuerda con estudios que muestran que los miembros de la familia asumen diversos roles con la finalidad de apoyar a los miembros más jóvenes en sus actividades escolares, pero dicho apoyo termina, con frecuencia, cuando llegan a la adolescencia, por lo que los informantes, aunque no reciben ayuda de sus hermanos mayores para llevar a cabo sus tareas y lecturas escolares, sí apoyan a sus hermanos menores con sus tareas y participan en sus eventos de lectura escolar asumiendo el rol de guías (Johnson, 2010; Merga, 2014).

Objetivos

Se documentó que los informantes realizan lecturas escolares para lograr, principalmente, tres objetivos: cumplir con las lecturas escolares requeridas, realizar actividades asociadas con la lectura escolar y apoyar a sus hermanos menores con sus tareas escolares. Los dos primeros objetivos están estrechamente vinculados y son los más frecuentes. Los jóvenes entrevistados efectúan lecturas escolares en la escuela y en casa porque por obligación deben cumplir con ellas, y tales lecturas suelen estar acompañadas por actividades orales o escritas. Por un lado, las actividades orales son secciones de la clase que ocurren después de la lectura, en las que el profesor hace preguntas a los alumnos sobre lo que acaban de leer. Por otro lado, las actividades escritas consisten en cuestionarios, reportes de lectura y mapas mentales, principalmente. Por ejemplo, una de las informantes reportó que realizó una lectura en silencio y en solitario en su casa con el objetivo de contestar un cuestionario y cumplir así con la tarea asignada por su profesor. En este caso, la informante realizó un evento lector escolar que tenía dos objetivos: contestar un cuestionario y, al mismo tiempo, cumplir con los deberes escolares.

El tercer objetivo de los eventos lectores escolares de los informantes que se documentó fue el de ayudar a los hermanos menores con sus lecturas y tareas escolares. Como ya se señaló, los adolescentes asumen un rol de “guía” durante estos eventos de lectura escolar. A diferencia de los eventos lectores escolares con objetivos como los mencionados en el párrafo anterior, en estos los jóvenes no tienen que cumplir con las tareas solicitadas para sí mismos, sino que apoyan a sus hermanos para que puedan cumplir con sus propias lecturas y tareas escolares.

Los objetivos por los que los adolescentes realizan lecturas escolares derivan de una forma particular de comprender la lectura. De acuerdo con Zavala (2009), las prácticas de lectura escolar están en sintonía con una noción del conocimiento que valora lo racional, lo abstracto y lo objetivo, de manera que se anteponen ciertas formas de lectura y actividades y productos asociados que dan cuenta de ella y posibilitan su evaluación, tales como los reportes de lectura, los cuestionarios o los mapas mentales. Estas formas de leer y concebir la lectura que nacen de lo institucional tienen consecuencias sobre el concepto de lectura

que los estudiantes construyen a lo largo de sus años de educación formal. Así, las lecturas escolares y las actividades asociadas con ellas, como los cuestionarios, pierden su significado para los jóvenes cuando no están relacionadas con la escuela; esto es, ya que no tienen un propósito que pueda aplicarse directamente a las actividades de la vida cotidiana, más allá de lo académico, pierden su significado fuera de un contexto escolar. Lo anterior genera un distanciamiento entre los textos y los estudiantes, lo que los lleva a limitar sus lecturas escolares únicamente a aquello que les fue solicitado, como reportaron los informantes.

Actividad

Como ya se señaló, la actividad, en un evento lector, es la acción o las acciones que se realizan en relación con el texto (Hamilton, 2000). Durante el trabajo de campo se registraron cuatro tipos de actividades vinculadas con la lectura de textos escolares, tanto en la escuela como en la casa de los informantes. La primera de ellas fue *copiar textos*. En estos eventos de lectura escolar, los estudiantes copiaban fragmentos del libro escolar o textos breves escritos en el pizarrón, casi siempre a petición del profesor; la lectura ocurría simultáneamente con la escritura y se efectuaba en los cuadernos escolares de los estudiantes.

La segunda actividad observada es la *lectura grupal*. Esta actividad consistía en rondas de lectura en las que, bajo asignación del profesor, los jóvenes se sucedían en orden para leer, en voz alta y de pie, fragmentos de texto del libro escolar o de sus cuadernos de apuntes, mientras que los demás estudiantes permanecían sentados leyendo en silencio sus libros y subrayando pasajes del texto. Tal actividad siempre era dirigida por el profesor y era frecuente que cada alumno asignado para leer en voz alta recibiera a cambio una calificación, que era registrada por el maestro en la lista de asistencia.

La tercera actividad registrada es la *lectura particular*, es decir, la lectura realizada de manera individual o solitaria, asociada con la contestación de cuestionarios, mapas mentales y otras actividades. Estas lecturas generalmente eran breves, pues constaban solamente de uno o algunos párrafos o pocas páginas del libro de texto. Cuando esta actividad ocurría en la escuela, los alumnos permanecían en silencio leyendo (o simulando leer) sus libros de texto y después de leer realizaban las actividades asociadas con la lectura, como contestar

un cuestionario. Cuando la actividad de la *lectura particular* se hacía en casa, siempre iba de la mano con la última actividad registrada, que es *hacer la tarea*. Esta consistía en realizar lecturas, contestar cuestionarios, elaborar mapas mentales, entre otras actividades asociadas con la lectura, en casa, aunque esto a veces también ocurría en la escuela, debido a que los estudiantes no la habían terminado de manera oportuna. También, como se dejó entrever en los apartados anteriores, las lecturas involucradas en la actividad de hacer la tarea en casa tenían características mixtas o híbridas (es decir, que se realizaban al mismo tiempo que otras lecturas efectuadas con fines vernáculos) a diferencia de las que ocurrían en el aula.

Es interesante señalar que, al estar ligadas a las actividades ya descritas, las lecturas de los adolescentes adquieren características particulares: son fragmentarias, breves, se realizan en silencio, en voz alta o en momentos no pertinentes, o adquieren un carácter híbrido. Esto ocurre porque en la institución escolar se establecen cánones que privilegian ciertas actividades y formas de leer, y rechazan o castigan otras, como las vernáculos e híbridas, consideradas inapropiadas en clase. Las interpretaciones de los profesores sobre lo que significa la lectura y la necesaria transposición didáctica, en la que los conocimientos sufren adaptaciones que permiten su enseñanza, conducen a una serie de prácticas de lectura escolar con estas características (Lerner, 2014).

Contexto

El contexto se constituye por el lugar físico, las circunstancias, el momento y las interacciones que se dan entre las personas reunidas durante el evento lector (González, 2013; Hamilton, 2000). En este trabajo se estudiaron las lecturas vernáculos de los estudiantes en dos contextos, el de la escuela y el del hogar. El contexto escolar es el que sucede en el aula, durante la clase, en la que ocurren diversos eventos lectores que se enmarcan en una serie de interacciones sociales entre los estudiantes y el profesor; como contexto del hogar se consideró a aquel que se conforma en las casas de los estudiantes mientras ellos realizan eventos lectores escolares. Los registros realizados durante el trabajo de campo mostraron que las características de las lecturas escolares de los estudiantes varían de acuerdo con el contexto en el que estas ocurren, ya

que es el contexto el que determinará, en gran medida, qué artefactos de lectura se usan, quién o quiénes participan, qué roles asume cada quién, cuáles son los objetivos de la lectura y qué características tendrá esta (p. ej., su duración, si es en voz alta, si es fragmentaria).

Así, en el contexto escolar, la lectura es una actividad obligatoria para la que se siguen pautas establecidas por la autoridad del profesor, quien coordina qué artefactos se usarán, quiénes participarán, los roles que asumirá cada quién, los objetivos que perseguirá la lectura y en el marco de qué actividad esta se realizará. Por el contrario, aunque las lecturas escolares siguen siendo obligatorias en el hogar, los elementos de los eventos lectores escolares, tales como los artefactos, los participantes, los roles asumidos, los objetivos y las actividades, cambian en relación con lo que ocurre en la escuela. Por ejemplo, aunque los jóvenes leen el libro de texto cuando están en casa, también buscan otras lecturas en internet; rara vez leen de pie y en voz alta, las lecturas tienden a ser unipersonales y, con frecuencia, las lecturas escolares ocurren simultáneamente a las vernáculos.

Tales diferencias entre las lecturas escolares realizadas en uno u otro contexto pueden deberse a que la escuela y el hogar se estructuran de manera diferente. Como señaló Street (2008), la disposición de los objetos en los espacios configuran lo que allí debe ocurrir; en la escuela, incluso los pupitres están orientados hacia el lugar donde se ubica al profesor, quien se coloca al frente de los alumnos ordenados en filas; en casa la disposición de los materiales de lectura y demás elementos escolares, aunque varía de un hogar a otro, no tiene la misma importancia que la que se les da en un aula, aunque la escuela siempre ejerce cierta influencia sobre las familias con respecto a qué se considera que es la lectura y cómo, cuándo, en dónde y para qué fines debe realizarse (Johnson, 2010).

Las prácticas de lectura de los adolescentes en la pandemia

Recapitulando, las prácticas lectoras escolares de los adolescentes antes de la pandemia se componían de lecturas realizadas en artefactos análogos (principalmente el libro de texto), en las que habitualmente participaban el profesor, los compañeros de clase y, en casa y a veces, los hermanos menores. En estas lecturas, los jóvenes solían asumir un rol pasivo; los objetivos por los que llevaban a cabo estas lecturas generalmente eran impuestos por el profesor, lo mismo

que las actividades de las que formaba parte la lectura. Además, las lecturas escolares se efectuaban en dos contextos, principalmente el aula y el hogar.

Con la emergencia sanitaria, que en México se declaró en marzo de 2020, la estructura escolar se modificó de buenas a primeras. Según Navarro, Lerner, Meneses, López-Gil, Artal y Otero (2021), la escuela prepandemia colocaba la lectura en un lugar medular, por lo que era de esperarse que, a la par que la escuela, ante una situación que obligaba a cerrar los espacios escolares físicos, se modificasen también las prácticas de lectura escolar. Si se analiza cada uno de los componentes de los eventos de lectura escolar, en función de los cambios que se originaron a raíz de la pandemia, es posible identificar diferencias importantes entre lo que ocurría en los eventos de lectura escolar prepandemia y los que ocurren en la actualidad, toda vez que, después de un año de declarada la emergencia sanitaria, en muchas regiones las escuelas no han vuelto a clases presenciales.

En primer lugar, se encuentran los artefactos de lectura. En este trabajo se encontró que en las lecturas escolares prepandemia predominaba el libro de texto como material de lectura. Durante las cuarentenas, este artefacto se vio desplazado por artefactos digitales, como la computadora y, principalmente, el teléfono inteligente, antes prohibidos o limitados en su uso en la escuela. De acuerdo con las reflexiones de Núñez (2020), se sustituyeron los clásicos artefactos del aula, como el libro de texto, el cuaderno o la pizarra, por las pantallas.

En segundo lugar, los participantes en las lecturas escolares de los adolescentes cambiaron de un día para otro. Antes de la pandemia, los compañeros y el profesor participaban en estos eventos lectores, lo que se vio dificultado con el traslado de la escuela a la virtualidad, traslado que algunos pudieron sostener desde sus casas con dispositivos electrónicos y acceso a internet adecuado (Yan, 2021), mientras que otros no, sobre todo aquellos que viven en comunidades indígenas o en zonas alejadas y empobrecidas, sin acceso a una computadora, un teléfono inteligente o a una buena conexión a internet (Dietz y Mateos, 2020; Riascos y Benavides, 2021). Además, aun con acceso a internet, los estudiantes no siempre recibieron clases sincrónicas en las que el profesor y los alumnos se encontraban cara a cara para leer en el mismo espacio y momento. Los participantes de los eventos escolares, pues, variaron enormemente: en algunos casos

los profesores y compañeros continuaron con eventos lectores en línea en las clases a distancia, en algunos otros no hubo posibilidad de realizar clases sincrónicas por lo que los eventos lectores escolares se realizaron en solitario, y en otros casos los padres u otros familiares formaron parte de las lecturas escolares de los adolescentes.

En tercer lugar, está el rol de los estudiantes de secundaria en los eventos de lectura escolar, que antes de la pandemia era pasivo. En la pandemia este rol se desdibujó: como no todos los jóvenes tuvieron acceso (ni presencial ni remoto) a sus profesores, el rol de guía en los eventos escolares de lectura antes asumido por el maestro fue ocupado, con muchas dificultades, debido a la obvia falta de preparación académica y pedagógica, por los padres de familia (Riascos y Benavides, 2021). Para compensar esto, en México se lanzó el programa “Aprende en casa”, dirigido a estudiantes de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria) de todo el país, transmitiendo videos educativos por televisión y a través de internet, adecuados a los diversos grados escolares y desplegando una página web y una línea telefónica en la que se ofrecía apoyo con dudas. Aun así, la implantación de este programa dejó grandes vacíos y se dejó a la deriva a poblaciones vulnerables, como los grupos indígenas (Dietz y Mateos, 2020). La sensación de no saber qué hacer se apoderó de muchos estudiantes.

Lo mismo ocurrió con los objetivos de la lectura escolar y las actividades en las que estas son realizadas. En el mundo prepandemia, las lecturas de los adolescentes estaban marcadas por objetivos impuestos por los profesores, y se realizaban en el marco de actividades diseñadas y dirigidas por los docentes. Al perder parcial o totalmente la guía del profesor, las lecturas escolares en la pandemia cambiaron. No más *lectura grupal*. Más lecturas y actividades en solitario. Como señalan Navarro et al. (2021), en la pandemia hubo más preguntas que respuestas sobre cómo leer, pues debido al encuentro asincrónico con los docentes (y a veces ni eso), las interpretaciones sobre lo que es la lectura, cómo se usa, para qué sirve, se multiplicaron; al desdibujarse la estructura del contexto escolar apareció una libertad en la que es difícil identificar el camino a seguir.

Por último, está el contexto. Los estudiantes hacían lecturas escolares principalmente en dos contextos bien diferenciados: la escuela y el hogar. Con la

pandemia, ambos contextos se entrecruzaron de manera nunca vista. Al perderse los componentes fundamentales de la escuela, es decir, la presencialidad, la simultaneidad, la interacción, la grupalidad, la proximidad, el concepto mismo de escuela se oscureció (Navarro et al., 2021; Núñez, 2020). La escuela entró al hogar y el hogar se convirtió en la escuela por medio de la virtualidad, muchas veces de manera asincrónica, a través de computadoras y teléfonos inteligentes, entre aquellos que tuvieron a su disponibilidad tales dispositivos electrónicos y una conexión a internet. Y con ello las prácticas de lectura escolar también sufrieron cambios, pues, como ya se ha visto, cada uno de los elementos de los eventos lectores escolares fue modificado de una u otra manera. Como señala Navarro et al. (2021), “La lectura y la escritura escolares, en general presenciales, compartidas y analógicas, se transformaron y se hibridaron durante la pandemia” (p. 59).

Para finalizar, hay que recordar que las prácticas de lectura son prácticas situadas, estrechamente ligadas a las prácticas sociales inherentes al contexto en el que ocurren (Barton y Hamilton, 2012). Era inevitable que, en una situación extraordinaria en la que el contexto escolar y el del hogar confluyeron, las prácticas lectoras se modificasen en función de este nuevo contexto híbrido creado a través de la virtualidad y, muchas veces, la carencia. Cabe ahora preguntarse cómo se aprovecharán estas nuevas formas híbridas de leer en un mundo post-pandemia en el que la escuela no volverá a ser la misma.

Bibliografía

- Barton, D. y Hamilton, M. (2012). *Local literacies. Reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En I. Szasz y S. Lerner (comps.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (pp. 57-85). México: El Colegio de México.
- Cazden, C. B. (2013). La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro y M. Gómez (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 207-229). México: Siglo XXI.

- Corona, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. México: Siglo XXI Editores.
- Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo Abierto*, 38(1), 5-18. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.38.1.5>
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2020). Mexican intercultural education in times of COVID-19 pandemic. *Intercultural Education*, 32(1), 100-107. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1843895>
- Galindo, A. (2020). *Las lecturas vernáculas de adolescentes de secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar* (tesis doctoral inédita). Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Galindo, A. (2021). Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria? *Diálogos sobre Educación*, 12(23), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.964>
- González, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies. Using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). New York: Routledge.
- Johnson, A. S. (2010). The Jones family's culture of literacy. *The Reading Teacher*, 64(1), 33-44. <https://doi.org/10.1598/RT.64.1.4>
- Lerner, D. (2014). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, F. J. (octubre de 2014). Prácticas letradas de universitarios mexicanos: la "rivalidad" entre papel y pantalla. En T. Colomer y M. Manresa (coords.), *La literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*. Simposio llevado a cabo en la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Merga, M. K. (2014). Exploring the role of parents in supporting recreational book reading beyond primary school. *English in Education*, 48(2), 149-163. <https://doi.org/10.1111/eie.12043>

- Navarro, F.; Lerner, D.; Meneses, A.; López-Gil, K. S.; Artal, R., y Oteo, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (92), 57-62.
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 175-187). New York: Routledge.
- Riascos, N. B. y Benavides, P. O. (2021). Del umbral de las escuelas al dintel de la incertidumbre. El umbral de la escuela como espacio de enseñanza y el aprendizaje. *Diálogos sobre Educación*, 12(22), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.889>
- Rodríguez, G.; Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Street, B. (2008). New literacies, new times: developments in literacy studies. En B. Street y N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (pp. 3-14). New York: Springer.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Wade, S. y Moje, E. (2000). The role of text in classroom learning. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, P. y R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research: Volume III* (pp. 609-628). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- World Health Organization (2017). *Informed consent for qualitative studies*. https://www.who.int/ethics/review-committee/informed_consent/en/
- Yan, S. (2021). COVID-19 and technology use by teenagers: A case study. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3, 185-193. <https://doi.org/10.1002/hbe2.236>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 84-98). Barcelona: Paidós

¿Se puede influenciar la comprensión? Un abordaje empírico en un contexto escolar

Pamela Padilla

Resumen

En este capítulo se aborda la comprensión de la lectura dentro de un contexto escolar de manera experimental comparando dos variables: el acompañamiento del maestro y el texto como material de lectura. El primero de los elementos comparados forma parte de un lugar común para explicar las deficiencias de dicho proceso, mientras que el segundo está casi ausente del debate. Ambos, sin embargo, son parte de las funciones del Estado y están regulados por los lineamientos institucionales. Este documento discute aspectos teóricos y prácticos sobre la injerencia de cada elemento en el proceso de comprensión y los utiliza para operativizar cada uno en un acercamiento experimental que permite comparar y medir la interacción de estos elementos en la lectura de los adolescentes de nivel secundaria. Los resultados muestran la complejidad del fenómeno de la comprensión, al mismo tiempo que dejan algunos límites del acompañamiento del maestro y del texto.

Problemas relacionados con la lectura

No es fácil medir puntualmente la importancia que tiene la comprensión de la lectura en la vida de los sujetos, pero, sin duda, tener la capacidad de usar la lengua escrita para adquirir conocimientos es fundamental para el desarrollo pleno y la personalidad de los individuos. La lectura, además de ser una actividad intelectual que incrementa las posibilidades de cualquier individuo de participar del conocimiento enciclopédico, histórico, científico y tecnológico, y del bagaje cultural de la humanidad, forja el camino de una vida próspera porque, entre

otras cosas, pone de manifiesto la posibilidad de resolver conflictos de manera pacífica; es una base para la participación en la vida política y la condición para vivir en democracia.

Asimismo, es evidente que la comprensión de la lectura, en el plano educativo, crea condiciones favorables para una vida adulta con mayores posibilidades de éxito. Este camino comienza desde estadios tempranos. La comprensión de lo que se lee es un factor estrechamente asociado a la deserción y fracaso escolar (INEE, 2019). Por eso, mientras más rápido se resuelvan los problemas que surgen entre los estudiantes y los textos en el proceso de comprensión, el aprovechamiento escolar será más prolongado y exitoso, evitando sentimientos de frustración que, en último término, puedan llevar a los estudiantes a abandonar la escuela. En ese sentido, leer bien se vuelve una necesidad, por lo que se entiende perfectamente que las instituciones encargadas de vigilar y equilibrar la igualdad social pongan su empeño en garantizar el desarrollo de habilidades de lectura de todos los estudiantes.

En el corto plazo, el abandono de la escuela implica desigualdades en el desarrollo emocional, de la personalidad, obstáculos en el desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento, además de carencias en la adquisición de conocimientos de los niños y jóvenes. A largo plazo, esto conllevará proyecciones distintas en las condiciones materiales y económicas de los sujetos.

Tal como María de Ibarrola (2016 y 2009) ha señalado, es difícil anticipar las condiciones materiales de los sujetos a partir de la escolaridad; sin embargo, numerosos estudios subrayan que las deficiencias en la lectura aumentan la posibilidad de exclusión social y el riesgo de que los sujetos caigan en círculos de pobreza (WLF, 2019). La *World Literacy Foundation* estima que las personas analfabetas ganan entre un 30 y un 42 por ciento menos que las personas que saben leer (WLF, 2018, pp. 2-6). En México, De Ibarrola (2009) señala que los individuos en edad productiva con escolaridad perciben ingresos económicos mayores, aun en los mismos sectores económicos que los sujetos con un promedio de escolaridad inferior y, desde luego, sin ella (cf. p. 13).

Por otro lado, la comprensión de la lectura va más allá de la práctica académica, pues tiene un reflejo inmediato en el hacer. Al margen de que la lectura supone la existencia de mensajes. Su influencia se convierte en acciones: formar

ideas, concepciones, personalidades y valores; incluso se refleja en prácticas meramente útiles como hornear pasteles, resolver problemas concretos y acudir a servicios de salud, entre otros.

En estos tiempos en que la información de todo tipo está en diferentes formatos y al alcance de muchos, la lectura es parte esencial de la cotidianidad en cada lugar (Cassany, 2006). Consecuentemente, tener dificultades en este sentido, impacta en la calidad de vida de los sujetos. En el mundo existen 750 millones de analfabetos (WLF, 2019) y México no es la excepción, puesto que el 5.48% de la población no sabe leer ni escribir (INEGI, 2021). El analfabetismo funcional igualmente es un problema grave, ya que casi 2 mil millones de personas tienen dificultades para leer una oración completa (WLF, 2019); esto hace suponer que ellas no pueden informarse de manera independiente, por lo menos en medios escritos, en temas que pueden ser de su interés. Bajo las condiciones de vida actuales, es evidente que estos sujetos están en cierta medida aislados del mundo.

Las escuelas de educación básica mexicanas no son ajenas a estas problemáticas, las pruebas PISA en cada edición, desde que comenzaron en el 2000 (Martínez Rizo, 2006), han mostrado grandes deficiencias en la comprensión de los estudiantes mexicanos de 15 años (OCDE, 2019). Los datos reflejan niveles básicos de la comprensión en el grueso de la población que consisten en comprender las informaciones explícitas, pero muestran escasa competencia en procesos avanzados de lectura como construir las inferencias o distinguir hechos de opiniones. Los resultados de las pruebas pueden servir como indicadores del estado de la lectura en México, en cuanto a que recogen el sentir de los maestros particulares y los resultados similares en investigaciones y pruebas nacionales (cf. Peredo, 2011 y 2004; INEE 2005 y 2013, SEP 2013).

Entre las causas de la deficiente lectura en la escuela en el nivel básico destaca la impericia de los maestros por construir ambientes de aprendizaje propicios para despertar el interés por leer e incluir lecturas diversas como parte de sus prácticas cotidianas (López Bonilla y Rodríguez Linares, 2003). A veces es simplemente la perplejidad de los maestros ante el problema y el desconocimiento de las posibilidades para modificar sus prácticas (Peredo, 2011 y 2004). Desde la perspectiva institucional, la mejora de la comprensión tiene al maestro como actor principal (SEP, 2017). A decir de los lineamientos institucionales, la capa-

ciudad imaginativa del maestro de diseñar instrucciones, secuencias didácticas y materiales, así como el conocimiento de su materia, deben serle suficiente para no solo contagiarles el ánimo por la lectura a sus estudiantes, sino por mejorar sustantivamente la comprensión de los estudiantes de educación básica. En síntesis, desde una perspectiva política, el fracaso en la lectura se les ha endosado a los profesores (Gil Antón, 2018; Ornelas, 2015). Se ha puesto hincapié en su mal desempeño con una incrementada fuerza en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), más allá del acostumbrado entredicho de sus labores (Gavilán, 1999).

Sin duda, los maestros tienen sobrada responsabilidad en el aprendizaje de sus estudiantes. La cuestión importante es que esa “explicación” ha opacado otros posibles obstáculos del fracaso escolar en la lectura. Bajo esta sombra nadie cuestiona la idoneidad de los materiales a partir de los cuales los estudiantes aprenden a leer y, luego, desarrollan sus habilidades de lectura. Aunque el modelo por competencias ha recibido críticas (cf. Díaz Barriga, 2013), no se igualan a la responsabilidad del maestro. Por si fuera poco, un supuesto tal simplifica en extremo los procesos de comprensión de lectura y desconoce la influencia del contexto, el papel activo del estudiante como centro del aprendizaje (Bruner, 1999, p. 73).

¿Qué hace el maestro para que sus alumnos comprendan?

Ciertamente, el profesor es un actor primordial en el proceso educativo, ya que invita a sus alumnos a ir más allá de sus límites, despejando dudas, construyendo retos, motivándolos (cf. Vygotsky, 1996), incluso elevando simplemente sus expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes consigue una respuesta positiva (cf. Blanco Bosco, 2009, p. 1026). En ese sentido, el *acompañamiento* del maestro, que a veces se malentiende como un espacio marginal en el que el maestro desaparece y “deja hacer” a sus alumnos, entraña un alto grado de actividad y compromiso (cf. Ruddell y Unrau, 2013, p. 1017), toda vez que la organización particular de tareas, los materiales que escoge y su capacidad de anticipar los obstáculos de sus alumnos, cuyo origen es tanto su experiencia como el conocimiento teórico, son puntos de inflexión que marcan los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, no todo en el aprendizaje, en general, y la comprensión de la lectura, en particular, puede ser reducido al maestro. Sobra decir que el desarrollo cognitivo, el contexto, la motivación, los aprendizajes y los conocimientos previos de los sujetos tienen un papel importante en sus procesos de adquisición de la lectura y su desarrollo posterior (cf. Ferreiro y Teberosky, 2017; Flores Lázaro y Ostrosky-Shejet, 2012). Los conocimientos previos son especialmente importantes, debido a que gran parte de la comprensión de los textos depende del bagaje cultural y conocimientos del mundo de los sujetos ya que les permiten ordenar los eventos que leen y construir inferencias, las cuales relacionan las ideas al interior del texto y su relación con el mundo (Van Dijk, 1993). Igualmente, los conocimientos adquiridos sobre la distribución y la función de los textos facilitan la comprensión de textos (cf. Gili Gaya, 1972). Por ejemplo, los textos narrativos son mucho más amigables con el lector no porque en sí mismos sean más sencillos que otros géneros textuales, sino por la familiaridad cultural y el hábito de su lectura. Los sujetos están expuestos desde el nacimiento a narraciones con muchos tipos de funciones. Luego, al ingresar a la escuela, las narraciones se convierten en uno de los géneros transmisores de conocimientos (cf. Atorresi, 2009, p. 34), por lo que, desde edades tempranas, los sujetos reconocen los prototipos narrativos, saben qué esperar de ellos; consecuentemente, conectan información y ordenan sus inferencias de una manera más eficiente que con cualquier otro género (cf. Rauen, 2009, p. 71).

Ahora bien, si lo anterior quedara subordinado a un segundo plano, como se observó en el primer apartado, y los procesos de aprendizaje se redujeran a la inventiva de los profesores en sus clases, cabría cuestionar la verdadera proyección de los egresados de la educación básica para aprender a lo largo de toda la vida. Por otro lado, considerando el corto plazo, es válido también preguntar qué se debe esperar de los procesos de aprendizaje como secuencias de la pandemia: ¿cuál es el destino de cada uno de los individuos que debieron hacer frente a la pandemia por covid-19 y seguir aprendiendo en cada uno de sus niveles educativos, a la distancia y sin el apoyo acostumbrado del profesor? Siguiendo lo aquí descrito, la respuesta es la más fatal de todas. ¿Es esto válido o justo?

En el contexto mexicano, la emergencia sanitaria mundial por covid-19 obligó a desentrañar lo esencial en las prácticas educativas en el nivel básico a través

de los Consejos Técnicos de cada escuela, para rescatarlo o sustituirlo en la interacción a distancia entre maestros y alumnos tras el confinamiento. La intención fue garantizar el aprendizaje de los niños y jóvenes en lo sustancial, como lo muestran los intentos de rescatar justamente “los aprendizajes sustantivos para la vida” (SEP, 2020). No obstante, existen muchísimos estudiantes de todos los grados y niveles que por distintas razones no pudieron acercarse a sus escuelas ni maestros. En casos extremos, estos estudiantes estuvieron imposibilitados para acceder al mínimo de los acompañamientos, salvo quizá los programas televisivos de “aprende en casa” desarrollados por el gobierno federal (Gutiérrez Serrano, 2020). Considerando al maestro como custodio del aprendizaje, estos niños estarían condenados a no aprender en el aislamiento.

La comprensión de la lectura como política de Estado

La reflexión de por sí importante sobre la verdadera influencia del profesor en la comprensión de la lectura se vuelve acuciante ante un escenario inesperado como la emergencia sanitaria mundial que sacudió al mundo en el 2019. Dos preguntas resultan urgentes para orientar el proceso de comprensión: ¿es legítimo o simplemente posible responsabilizar a un solo actor, el maestro, del fracaso en la comprensión de los estudiantes de la educación básica? y ¿en qué plano quedan los textos y los factores contextuales que acompañan el proceso de la comprensión?

Para que las respuestas a estas dos preguntas contribuyan a trazar estrategias para enfrentar el grave problema de la falta de comprensión y para acompañar a los niños y jóvenes en situaciones extraordinarias, deben surgir de evidencias y no de especulaciones. Por ello, la investigación que se presenta a continuación tuvo como objetivo contribuir a dilucidar con datos empíricos dos factores influyentes en los procesos de comprensión en el contexto escolar: el profesor y el texto.

El objetivo principal fue obtener resultados que permitieran arrojar luz y rastrear en alguna medida la influencia del profesor y la de un texto adecuado en tareas de comprensión. La intención es abordar en términos realistas la verdadera contribución del maestro en la lectura y tomar conciencia de que los procesos subyacentes a la comprensión tienen irremediablemente relación con

el texto. Obtener cualquier información al respecto pueden coadyuvar en el mejoramiento de la comprensión como parte de las políticas de Estado y abrir líneas de investigación que desenfocuen la actividad del maestro como la única vía para erradicar el problema de la falta de comprensión.

Al emplear como elementos explicativos de la comprensión al maestro y al texto se recogen dos pilares de comprensión cuya vigilancia es responsabilidad de las instituciones educativas (Ley General de Educación), con lo cual se pone en el centro de la investigación la responsabilidad del Estado mexicano en el tema de la lectura. Estas variables, al ser controlados por el Estado, escapan de la injerencia de los sujetos concretos que reciben la educación. En ese sentido, la función del Estado mexicano es buscar el bien y el beneficio común de todos (Olmos y Torres, 2009, p. 80) como parte de una política de homogeneización para garantizar una educación igualitaria y no excluyente (Muñoz Izquierdo, 2009, p. 38). Ciertamente, los maestros son sujetos particulares, pero las acciones que como profesores emprenden en su trabajo son reguladas, por lo menos de manera parcial, a través de los planes y programas de estudio. Estos delinean a su vez los contenidos y los enfoques pedagógicos (Ley General de Educación) de cada asignatura en cada nivel de educación básica. Inclusive, en un plano inicial, la formación de maestros corre a cargo de las escuelas Normales del país (Ley de Servicio Profesional Docente). De manera similar, los libros de texto son competencia del Estado y son orgullosamente parte de las políticas educativas con mayor alcance y vigencia a lo largo de la historia de nuestro país. Dentro de la Secretaría de Educación Pública existe una comisión encargada precisamente para regularlos: la Conaliteg.

Analizar los papeles del maestro y del texto, y su ausencia, permite adentrarse al problema de la comprensión en los contextos escolares rescatando parte de la complejidad del fenómeno, ya que posibilita apreciar los resultados tanto desde una perspectiva de oposición como de una unidad complementaria. En otras palabras, averiguar con evidencia empírica cuánto de sí puede aportar cada uno de ellos permite desmitificar la omnipotencia a veces adjudicada a la influencia del profesor y, quizá, ver en los textos un apoyo para los estudiantes en la comprensión.

Por último, es importante señalar que el focalizar únicamente dos factores involucrados en la comprensión no desconoce la injerencia de otros tan importantes, incluso más importantes, que los analizados, como son los ambientes familiares o la situación económica particular de los sujetos, entre otros. La decisión teórico-metodológica obedece a la necesidad de conocer la problemática a partir de los insumos institucionales y replantear los problemas de la comprensión como parte de las políticas de Estado.

Procedimientos para operativizar y medir el acompañamiento del profesor y los textos

La metodología consistió en trabajar cada elemento (el acompañamiento del maestro y el texto) por separado, es decir, como *variables independientes*, y medir cómo influye cada una en la interpretación final que los alumnos hacen del texto. El análisis por separado arrojará evidencias de lo que ocurre cuando los alumnos cuentan con ayuda del maestro o cuando tienen textos más amigables o adecuados para la lectura. De este modo, la comparación final entre la influencia de ambas variables se visualizará fácilmente.

Para conseguir este propósito se operativizó cada una de las variables (maestro y texto). Como siguiente paso, se construyó una prueba de comprensión como el instrumento capaz de dar cuenta del impacto del maestro y del texto, a través de puntajes comparables. Con la prueba se midieron tanto las ideas generales como las informaciones específicas del texto, llegando a un total de doce preguntas: 5 abiertas y 7 cerradas.

La variable del maestro se materializó en sus acciones que, por un lado, fomentaron una recepción significativa del texto y, por el otro lado, anticiparon las dificultades conceptuales del texto para los alumnos. Por ello se construyó un “contexto cognitivo óptimo” (Sperber & Wilson, 1994), lo que equivale a construir a partir de elementos ambientales, contextuales y dialógicos, una atmósfera en la que cierta información parezca natural y requerida, de manera que los participantes fueran particularmente receptivos a pistas informativas relacionadas con dicho contexto cognitivo. Esto se logró con la ambientación de un salón destinado para la práctica, elementos visuales, presentaciones, el diálogo y discusiones, además de la problematización de los conceptos importantes en el texto.

Para la variable del texto se seleccionó de entre los LTG un texto del género argumentativo, por considerar que este tipo de textos interpela con mayor fuerza al lector, fomentando una mayor interacción entre sujetos y textos (Atorresi, 2009).

Con el fin de profundizar en la influencia del texto como un material capaz de solventar por sí solo algunos problemas de comprensión, y en el entendido de que las lecturas de alumnos de primer año de secundaria no deberían ser iguales a las que se leen en tercero, se hicieron modificaciones al texto original. En ellas se alteró la estructura sintáctica y parte del vocabulario, de modo que se conservara la cadena argumentativa original, pero expresada de manera más simple en la “superficie del texto” (Van Dijk y Kintsch, 1983). Es bien sabido que los cambios en el vocabulario son capaces de revelar la complejidad de los textos (Carver, 1994). Entre mayor sea el porcentaje de conceptos, crecerá el contenido informativo y, por lo tanto, la complejidad de un texto. Algo similar ocurre con la sintaxis (Campos Saavedra et al., 2014). La capacidad de producir y comprender oraciones con estructuras complejas es una competencia que se va incrementando con la edad (cf. Véliz, 1999). Por esta razón, se considera que entre más simples sean las oraciones que componen un texto, este será más fácil de comprender.

Teniendo en el centro de la simplificación estos criterios, se procedió a construir una plantilla de graduación de las modificaciones que permitiera contar con dos niveles más simples del texto original, una apta para alumnos de primero y otra para los de segundo grado.

En seguida se representa un ejemplo de las modificaciones para cada uno:

Original

Pa’ acabar pronto, el *hipster* actual no es muy bien visto, ya que más que una categoría objetiva, es una mitología moderna de influencia mediática que se apropia del campo de consumo dizque alternativo y no acaba de cuajar.

Texto 2

Pa’ acabar pronto, el *hipster* actual no es muy bien visto. Ser *híster*, más que una categoría objetiva, es una mitología moderna influenciada por los medios.

El *hipster* se apropia del campo de consumo dizque alternativo pero no acaba de cuajar.

Texto 3

Pa’ acabar pronto, el *hipster* actual no es muy bien visto. Ser hípster no se considera una categoría real, sino una mitología de consumo dizque alternativa que no acaba de cuajar.

En las tres versiones se conservan: 1) el contenido semántico; 2) los conceptos analíticos con carga informativa como “hipster”, “mitología”, “consumo”, etc.; 3) la intención comunicativa, y 4) el estilo de la interpelación al lector. Se aprecia que la composición de las oraciones es cada vez más sencilla, lo que resulta en una lectura más eficaz. Si bien el mensaje no es el mismo, puesto que cambia la forma en que se presenta, su intención comunicativa, la que finalmente confiere sentido al argumento, queda intacta (cf. Van Eemeren y Grootendorst, 2006, p. 33).

Con el fin de obtener mayor grado de confiabilidad en los datos del texto, se aplicó un análisis de “lecturabilidad” con el programa *Inflesz*. Los resultados permitieron establecer la identidad del texto, debido a que las diferencias no fueron excesivas entre las modificaciones, incluso hay datos similares. También fue posible establecer dos grados de simplificación con respecto del original, para los grupos de primero y segundo.

Figura 1.
Resultados de los textos a partir del programa Inflesz

Texto original		Texto 2 Segundo año		Texto 3 Primer año	
Sílabas	2 004	Sílabas	1 898	Sílabas	1 609
Palabras	968	Palabras	918	Palabras	777
Frases	42	Frases	63	Frases	53

Texto original	Texto 2 Segundo año	Texto 3 Primer año
Promedio sílabas / palabra 2.07	Promedio sílabas / palabra 2.07	Promedio sílabas / palabra 2.07
Promedio palabras / frase 23.05	Promedio palabras / frase 14.57	Promedio palabras / frase 14.66
Índice Flesch-Szigriszt 54.81	Índice Flesch-Szigriszt 63.46	Índice Flesch-Szigriszt 63.16
Grado en la escala Inflesz Algo difícil	Grado en la escala Inflesz Normal	Grado en la escala Inflesz Normal

Fuente: obtenido de Padilla, 2020, p. 211.

En cuanto a la muestra, esta investigación tuvo lugar en una secundaria pública de la zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). Se trató de una secundaria adscrita a la SEP estatal, ubicada en una colonia cuyo promedio de escolaridad es de 11.2 años (IIEG, 2021). Los sujetos participantes fueron 240 estudiantes del turno matutino de la escuela. Se trabajó con un total 12 grupos de los tres ciclos escolares: cuatro de primero, cuatro de segundo y la misma cantidad para tercero. El profesor que llevó a cabo todas las sesiones de esta investigación también está adscrito a la SEP, cuenta con nueve años de experiencia laboral impartiendo la asignatura de Español y fue ajeno a la institución.

El trabajo de campo buscó emular las condiciones de la escuela en términos generales; por ello se llevaron a cabo dos sesiones con cada grupo: una para el trabajo del profesor y una más para la lectura del texto. En cada una de las sesiones, se respetó la duración de las clases habituales. Acatar los horarios y las condiciones de la escuela acercó la investigación a los contextos reales de las dinámicas escolares.

Finalmente, las influencias del maestro y el texto se establecieron a partir de las respuestas de la prueba de comprensión, es decir, la variable dependiente. Con ayuda del software estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) se analizó la influencia de cada variable por separado. A partir de las características de la muestra se emplearon pruebas estadísticas para muestra no paramétricas, por lo que se utilizó la prueba del “Chi-cuadrado”, que mide la di-

ferencia entre los resultados de distintas variables y proyecta la significatividad de los datos (Runyon & Haber, 1992, pp. 326-327). En términos estadísticos, esta investigación puso a prueba la hipótesis de trabajo que permitiría mostrar, con datos, que leer un texto en compañía de un maestro o leer un texto más amigable o menos complicado tendría efectos diferentes. La confiabilidad de los datos se verificó debido al rechazo de la “hipótesis nula” (h_0); esto significaría que ninguna de las variables tiene efecto en la comprensión (Runyon & Haber, 1992, pp. 205-206). El dato crucial para aceptar que existe una influencia es la “significatividad” estadística representada por el grafo “p”, estableciéndose por convención en un parámetro del 5% ($p < 0.05$) de los datos. Esta medida de significatividad implica que, de los fenómenos estudiados, menos del 5% escapan de la influencia de la variable analizada; por lo tanto, es válido adjudicar el comportamiento peculiar a las variables estudiadas debido a la hipótesis, por lo que entre menor sea el dato de “p”, mayor será su confiabilidad. En otras palabras, la presencia de datos con significatividad estadística representa una prueba de que el fenómeno que se analiza no es azaroso, sino que su comportamiento tiene una razón.

El empleo de los instrumentos de la estadística inferencial representa únicamente la base objetiva a partir de la cual se puede construir una interpretación cualitativa sobre el acompañamiento del maestro y del texto. Utilizar datos objetivos como base respalda las afirmaciones y explicaciones que aquí se ofrecen sobre el proceso de comprensión.

Con el ánimo de obtener la mayor cantidad de información posible sobre los procesos de comprensión con interés en las influencias del acompañamiento del maestro y los textos, se compararon los primeros datos (los resultados de las variables por separado) y se integraron en un conjunto para compararlas con la ausencia de las dos variables (el acompañamiento del maestro y de los textos modificados). El resumen del diseño metodológico se presenta en el siguiente cuadro:

Figura 2.

Tabla de variables para medir la influencia del maestro y del texto en comprensión.

Diseño metodológico				
Variables in- dependientes	+ profesor	- profesor	+ profesor	- profesor
Variables in- dependientes	Texto original	Texto original	Textos modificados	Textos modi- ficados
Variable dependiente	Prueba de comprensión			
Población	Grupos 1.º, 2.º y 3.º	Grupos 1.º, 2.º y 3.º	Grupos 1.º, 2.º y 3.º	Grupos 1.º, 2.º y 3.º

Fuente: Elaboración propia.

Resultados: la complejidad del proceso

Los resultados obtenidos fueron un claro reflejo de la complejidad del fenómeno de la comprensión, toda vez que no permitieron dar una respuesta ni homogénea ni contundente a la pregunta por la influencia de acompañamiento del maestro o del texto. En efecto, ambas variantes mejoraron la comprensión e incluso la participación de los alumnos, pero no de manera absoluta. Su influencia, por tanto, apareció solo en relación con algunas preguntas específicas de la prueba, dejando otras tantas sin ninguna diferencia ante la ausencia total de acompañamiento. Incluso hubo preguntas en las que estar acompañado por el maestro provocó interpretaciones contrarias a la intención comunicativa del texto.

Sin duda, el único dato contundente es la lograda vinculación que produce la presencia del maestro con la realización de las tareas. Este efecto se puede medir en términos de la conducta positiva de los alumnos en cuyas respuestas abiertas trataron de seguir las instrucciones de la prueba: dar opiniones, construir argumentos y exteriorizar experiencias. Dicho comportamiento muestra una diferencia respecto a los alumnos que respondieron la prueba sin maestro, alcanzando la significatividad estadística de $p=0.021$, $p=0.000$ y $p=0.000$ en tres preguntas: la pregunta 9, 10 y 11 respectivamente. En casos extremos, los alumnos

sin maestro dejaron las pruebas en blanco. Estos hechos están en armonía con las investigaciones que vinculan la motivación y, en cierto sentido, el éxito de los estudiantes con las expectativas y las relaciones con sus maestros (Blanco Bosco, 2009; Dennen, 2011).

Ahora bien, fuera de esta influencia extendida por toda la prueba, los hallazgos se fragmentan. Por ello, con el afán de profundizar en los resultados, se analizó cada pregunta por separado. Gracias a que la prueba se estructuró de acuerdo con los bien establecidos niveles de comprensión: el “texto de superficie”, “texto base”, “macroestructura” y “superestructura” (Van Dijk & Kintsch, 1983), la exposición puede seguir esa lógica.

Se observó que reconocer la estructura de los textos es una tarea de comprensión cuyo grado de dificultad es alto y la familiaridad de los alumnos es poca, pues implica un reconocimiento tácito de los géneros textuales y la capacidad del sujeto por orientarse en el texto y clasificar la función textual de los distintos fragmentos de la información. Cabe señalar que en estas tareas no hace diferencia ni el texto ni el maestro. La excepción fue una pregunta favorecida por las modificaciones del texto. En ella, la enumeración de cualidades, a manera de “ejemplos”, compone una secuencia descriptiva que caracteriza a los sujetos sobre los que versa el texto (cf. Adam, 1992, pp. 79-80). Aunque esto parece ser obvio, el reconocimiento de la función no fue posible en alumnos cuya lectura fue el texto original; por consiguiente, forma parte de las influencias del texto con significatividad de $p=0.020$.

De hecho, la influencia del maestro se reduce casi exclusivamente a las preguntas relativas a la interpretación global, es decir, a la macroestructura, con la excepción de una tarea de contenido semántico.¹ Influir en el plano de las ideas generales supone orientar y dirigir estímulos con el fin de que el alumno construya una representación mental (modelo de situación) de lo que lee (cf. Van Dijk, 1993). En este nivel, la información del texto conecta con los conocimientos y experiencias propios de cada sujeto. La conjunción entre la información ema-

¹ Esta tarea ordena el cierre de la historia del hipster, por lo que, en algún sentido, prevalece el vínculo con la desambiguación de las referencias, característica de la influencia del maestro. Su significatividad fue $p=0.013$.

nada del texto y la extratextual ha hecho de este nivel el recurso por excelencia para medir la comprensión, como lo hacen patentes las consignas de los libros de texto. La fama que ha adquirido este nivel de comprensión ha ocasionado el descuido en otras tareas y niveles, como la recién señalada superestructura. Incluso ha sido malinterpretada como una consigna que se resuelve con ideas vagas (cf. Montanero Fernández, 2001) o emulando los títulos de los textos.

Las actividades del maestro durante el trabajo de campo, como ya se mencionó, se dirigieron a construir un escenario o contexto cognitivo fértil para interpretar el contenido del texto. En lo particular, se trabajaron temas relacionados con la discriminación; la pertenencia a los grupos sociales y a las tribus urbanas; la identidad; la originalidad; el consumo como forma de vida; la tolerancia y el rechazo, etc. Aunque la orientación fue del tipo conceptual y, por lo tanto, comprometida con aclarar los conceptos y vincular la información con experiencias de los alumnos, muchos de ellos respondieron de forma escueta, con frases inconclusas o simplemente con una transcripción parcial del título. Evidentemente, dichos comportamientos fueron más frecuentes en la ausencia del maestro.

En relación con los efectos del maestro, se observó una clara capacidad por clarificar los conceptos. Recibe el nombre de “referente” el objeto material o inmaterial al que designa una palabra; por ejemplo, el objeto que cualquiera se imagina al leer la palabra “mesa”. Dentro de un texto, un referente es una pieza informativa que evoca también un objeto determinado, pero que puede ser sustituido por diferentes palabras. Así, María (un sujeto femenino) puede ser sustituida por el pronombre “ella” o por sintagmas equivalentes como “esa mujer”, “la esposa de Manuel”, etc., dependiendo de la información y la función que cumpla en un determinado momento; lo importante es que su identidad se conserve. Aunque a simple vista esto pueda parecer sencillo, en los textos no siempre es fácil reconocer de quién o de qué se está hablando en cada momento. En un texto argumentativo esto puede llegar a ser especialmente confuso por la cantidad de información que se maneja con función de argumento y, por supuesto, por el empleo de las estrategias retóricas para convencer a los lectores de la tesis (cf. Van Eemeren & Grootendorst, 2006, pp. 121-123). Los resultados dan prueba justamente de esta dificultad de los alumnos, al mismo tiempo que

exponen la influencia positiva del maestro, logrando que ellos puedan establecer adecuadamente las referencias. La significatividad estadística de los resultados ($p=0.019$) puede adjudicarse al trabajo de preparación conceptual del maestro. La problematización y el esclarecimiento de conceptos junto con las activaciones de los conocimientos previos perfilaron una lectura que ayudó a los sujetos a conseguir una interpretación acertada del texto.

No obstante, la influencia del maestro tuvo claroscuros. Si bien su acompañamiento fue un factor decisivo en la desambiguación de referentes, esta guía compitió fuertemente con la información del texto, ocasionando conflictos interpretativos y dando como resultado respuestas erróneas. El choque entre la información del texto y del maestro surge a partir de las intenciones de cada uno, mientras que el maestro clarificó los conceptos y argumentó a favor de la tolerancia y de la no discriminación, como naturalmente se espera de una figura de formación como él; el texto hace una fuerte crítica a un grupo particular de personas: los “hipsters”.

El texto argumentativo extraído de los LTG fue particularmente interesante precisamente por esta razón. En sí, existen pocos textos argumentativos dentro de los libros de texto (Padilla, 2020), y menos aún textos que abiertamente rechacen personas por cualquier motivo. Encima, en el momento que se llevó a cabo el trabajo de campo, los hipsters eran un grupo cuya aceptación estaba dividida, por lo que se discutía mucho sobre ellos en las redes sociales, su actualidad fue interpretada como una motivación para los sujetos.

Ahora bien, el rechazo al que apunta la tesis del texto se sostiene debido a la distancia del hipster actual con los orígenes del término y de sus primeros representantes. Sin embargo, la estrategia de los alumnos fue proyectar un principio de tolerancia recogido del acompañamiento del maestro. Las repuestas del tipo “los hipsters son despreciados porque no los comprenden” y “los grupos que discriminan a los hipsters son aburridos e intolerantes”, cuya frecuencia es mayor cuando los alumnos fueron acompañados por el maestro, demuestran que a la información del texto se le superpone una interpretación más tolerante y comprensiva, aunque contraria a la intención comunicativa.

En cuanto a la influencia de las modificaciones del texto, se puede decir que hay tímidos avances, pero distribuidos en la totalidad de los niveles de la

comprensión. Todo parece indicar que el texto, aun con las modificaciones, permaneció difícil para estudiantes de secundaria, incluso para quienes cursaban tercer año. Se supone que los adolescentes de estos rangos de edad son capaces de tener pensamientos más allá de las condiciones materiales y contextuales, de razonar en términos abstractos, manejar teorías, aplicar razonamientos lógicos y causales (Siegel, 2013; Gaete, 2015), por esta razón no se esperó una dificultad tan grande en términos de comprensión. Inclusive, encontrar el texto argumentativo “El abaratamiento hipster” dentro de los libros de texto alentó la elección. Por último, la actualidad y polémica de sus argumentos fue concebida como una provocación al carácter idealista y contestatario propio del adolescente (Siegel, 2013). Efectivamente, este rasgo motivó a los sujetos a responderle al texto y construir en la medida de sus posibilidades contraargumentos. En concreto, se considera que el idealismo, por lo menos discursivo, fue la causa por la que los preceptos tolerantes del profesor fueron bien recibidos y aplicados como alternativa a la información del texto.

La comprensión, no obstante, tuvo fuertes obstáculos. Fue evidente que gran parte de la información no pudo ser reconocida por los estudiantes, un fenómeno en estrecha vinculación con el analfabetismo funcional mencionado en el apartado 1. En preguntas sobre comprensión local, expresión y significado, se cuestionaron la veracidad, el significado o las relaciones adyacentes de algunos términos para conocer la interpretación de los diferentes argumentos del texto. Tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo, de muchos similares, las palabras y sus relaciones permanecen ajenas a la interpretación global de los alumnos. Cambiar el contenido explícito del texto de a) “Los hippies son imitadores de los hipsters”, aduciendo la esencia de los hipsters por b) “Los hipsters son imitadores de los hippies”, como posible respuesta involucra únicamente el cambio de lugar de los constituyentes “hipsters” y “hippies”. Sin embargo, el significado de los enunciados es completamente opuesto. En el caso a), la originalidad está con los hipsters; no así en b), ahí los hipsters han sido relegados al plano de imitadores. Los alumnos no percibieron la falsedad del nuevo enunciado y lo eligieron el 72.5% de las veces, frente a solo 27.5% de las respuestas correctas. Estos datos exhiben inequívocamente fuertes problemas de comprensión en los niveles básicos.

El nivel del significado (el texto base) fue el más influenciado por el tipo de texto que se leyó, modificado o no. Aunque los alcances son modestos, dan cuenta de un impulso incipiente de los alumnos por interpretar el texto en su sentido real. Estas tareas dieron prueba de distinguir una causa de una consecuencia ($p=0.012$), de localizar eventos en el tiempo ($p=0.012$ y $p=0.026$) y de utilizar la superficie del texto en busca de una información más abstracta ($p=0.010$).

Conclusión. La comprensión es un proceso que no se puede adalantar

De manera general, se puede afirmar que la configuración lingüística del texto afecta de forma directa la comprensión, como se comprobó en la mayoría de las preguntas. La dificultad tanto en la expresión lingüística como en el contenido es fundamental en la elección de materiales de lectura porque puede llegar a ser el origen de la ruptura en la comprensión. Los obstáculos en este sentido pueden ser difíciles de superar, como se constató con las modificaciones que se hicieron del texto. Sin embargo, hay indicios de que la simplificación de estructuras complejas, aunque sea tímidamente, pueden apoyar la comprensión en situaciones en las que los sujetos no cuentan con acompañamientos de otro tipo, como en el caso de las medidas de confinamiento para mitigar la expansión de la Covid-19. La búsqueda de materiales no azarosos o excesivamente complicados puede, por sí misma, apoyar los procesos de lectura de los estudiantes, simplemente evitando la frustración de los sujetos ante la imposibilidad de comprender.

Por otro lado, el maestro probó influenciar de manera positiva los procesos de lectura relacionados con tareas globales. Este dato demuestra efectivamente el papel de guía y mediador que cumplen los maestros en su cotidianidad. Si bien sus límites no van más allá de proyectar las posibilidades en la interpretación, a partir de hacer relevante la información del texto, esta ayuda es suficiente para que el alumno inicie su proceso individual y estratégico de comprensión con una gran cantidad de recursos cognitivos libres (Cuetos Vega, Fernando, González Álvarez y de Vega Rodríguez, 2021). Este apoyo podría permitir que el alumno explore los textos por cuenta propia, que interprete y aprenda de ellos de una manera individual. En ese sentido, el poder del maestro es limitado, y la responsabilidad de la lectura recae fuertemente en el alumno. Sin embargo,

responsabilizar a cada estudiante de educación básica de su comprensión, requiere haber desarrollado previamente sus habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para que lea e interprete textos.

En condiciones de pandemia y postpandemia, sin embargo, la influencia del maestro se ve condicionada por las situaciones económicas de los alumnos, ya que el acompañamiento dependerá de los recursos disponibles para la interacción. No tendrá el mismo efecto un maestro que interactúe con sus alumnos por videoconferencia que por mensajes de voz, correo electrónico o simplemente recogiendo en físico sus cuadernos con tareas. En el último de los casos, la posibilidad se reduce drásticamente, quedando el alumno prácticamente solo. La desigualdad económica también se reflejará en una desigualdad educativa, haciendo que quienes menos tienen requieran esforzarse más por conseguir lo mismo que los demás.

En vista de que los datos arrojaron dificultades aun en los niveles más básicos de la lectura, lo cual es indicador de deficiencias no sólo en el plano de la interpretación de ideas, sino de problemas en el desarrollo de habilidades y el uso de la lengua escrita, se entiende que los procesos de comprensión en soledad son más costosos cognitivamente hablando. Comprender un texto y extraer sus ideas principales debe pasar necesariamente por la comprensión de los estadios anteriores. Para ello, es necesario que el lector comprenda el significado de los enunciados que lo componen, desde la superficie del texto, y ordene mentalmente las relaciones semánticas para poder dialogar con los textos y aprender de ellos.

El acompañamiento del maestro, además de lo aquí descrito, supone buscar y elaborar textos para el uso didáctico de sus alumnos, con el fin de construir un andamiaje en torno a la comprensión de la lectura. Esto vale incluso más para las condiciones de pandemia en las que los maestros utilizan plataformas de aprendizaje en línea para sus alumnos y producen contenido. Evidentemente, estas acciones forman parte de su labor docente, mas ¿dónde está la ayuda institucional de recursos adecuados para la formación de los alumnos? y ¿por qué no hay materiales didácticos adecuados o amigables en la secundaria como los hay en la primaria? La responsabilidad del aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de la lectura de los estudiantes de la educación básica no es

exclusiva del profesor, aunque sea él quien está todos los días al frente de un grupo. Su servicio debería estar respaldado, en el sentido amplio del término, por la institución que lo cobija. La saturación de un único elemento en la cadena del aprendizaje, el maestro, tiene naturalmente como consecuencia la falta de respuestas asociadas con el cumplimiento.

Finalmente, comprender textos no es una actividad acontecida de la noche a la mañana en la que se pueda responsabilizar a un solo sujeto, sino que es un proceso de maduración y de desarrollo de habilidades que no se puede adelantar drásticamente a voluntad, ni con las mejores intenciones y ayudas posibles. La comprensión es una política de Estado, colectiva y con la intersección de múltiples factores.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- De Ibarrola, M. (2009). “El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). <http://redie.uabc.mx/vol-11no2/contenido-deibarrola.html>, consultado por última vez el 27/01/2020.
- De Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 1-33.
- Campos Saavedra, D. et al. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-26.
- Carver, R. P. (1994). Percentage of Unknown Vocabulary Words in Text as a Function of the Relative Difficulty of the Text: Implications for Instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 413-437.

- Dennen, V. P. (2011). Facilitator Presence and Identity in Online Discourse: Use of Positioning Theory as an Analytic Framework. *Instructional Science*, 39, 527-541.
- Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2017 [1979]). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Flores Lázaro, J. C & Ostrosky-Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Manual Moderno.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19). <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie19a05.htm>
- Gili Gaya, S. (1972). *Estudios del lenguaje infantil*. Barcelona: Vox.
- Gutiérrez Serrano, N. G. (2020). Aprende en casa. Propuesta para la educación básica en México en tiempos de Covid-19. *Notas de coyuntura del CRIM*, 29,1-6.
- INEE 2005 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2005a). *Excale: Exámenes de Calidad y el Logro Educativos. Proceso de construcción y características básicas*. México, D. F.: INEE. (Temas de Evaluación 8).
- INEE 2013 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2013a). *México en PISA 2012*. México, D. F.: INEE.
- INEE 2019 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Ciudad de México: INEE.
- López Bonilla, G. y Rodríguez Linares, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 67-98.
- Martínez Rizo, F. (2006). PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 153-167.

- OECD 2019 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2019). México, Nota país – Resultados PISA 2018. www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf, consultada (1/03/2021).
- Olmos, L. E. y Torres, C. A. (2009). Theories of the state, educational expansion, development, and globalizations: marxian and critical approaches. En R. Cowen y A. M Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 73-86). Springer.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 29-45.
- Padilla, P. (2017). Los textos argumentativos en el aprendizaje de la lectura: aproximaciones a su estructura, su papel en la enseñanza secundaria y su relevancia social. *Actas del XIV Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura*. <https://www.conles2017.com>, consultado por última vez el 01/11/2017.
- Peredo Merlo, M. A. et al. (2004). Las estrategias de la lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto escolar. En M. A. Peredo Merlo (coord.). *Diez estudios sobre lectura* (pp. 123-169). Editorial Universitaria.
- Peredo Merlo, M. A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 221-242.
- Rauen, F. J. (2009). Relevance and Genre: Theoretical and Conceptual Interfaces. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.). *Genre in a changing world* (pp. 56-76). The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Ruddell, R. B. y Unrau, Norman J. (2013). Reading as a Motivated Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau y R. B. Ruddell (eds.). *Theoretical models and processes of Reading* (pp. 1015-1068). International Reading Association.
- Runyon, R. P. y Haber, A. (1992). *Estadística para las ciencias sociales*. Wilmington: Addison-Wesley Iberoamericana.

- SEP 2013 (Secretaría de Educación Pública) (2013). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Educación Básica. Manual Técnico 2013*. México, D. F.: Dirección General de Evaluación de Políticas.
- SEP 2017 (Secretaría de Educación Pública) (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2020). Aprendizajes sustantivos para la vida. Recuperado de <https://portalsej.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Aprendizajes-Sustantivos-para-la-Vida-final.pdf>
- Siegel, D. J. (2013). *Brainstorm. The power and purpose of the teenage brain*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (1993). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39-55.
- Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (2006). *Argumentación, Comunicación y Falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-192.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México, D. F.: Ediciones Quinto Sol.
- WLF 2018 (World Literacy Foundation) (2018). *The Economic & Social Cost of Illiteracy: A White Paper by the World Literacy Foundation*, <https://worldliteracyfoundation.org/wp/-ontent/uploads/2019/06/TheEconomicSocialCostofIlliteracy-2.pdf>, consultada por última vez el 30/12/2019.
- WLF 2019 (World Literacy Foundation) (2019). *Annual Report 2018-2019*. <https://worldliteracyfoundation.org/about-us/#MISION>, consultada por última vez el 30/12/2019.
- De Ibarrola, M. (2009). “El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004”. Revis-

ta Electrónica de Investigación Educativa, 11(2). <http://redie.uabc.mx/vol-11no2/contenido-deibarrola.html>>, consultado por última vez el 27/01/2020.

Domesticación escolar del teléfono celular en la vida entre pantallas de estudiantes de bachillerato

Yesica Cecilia Núñez Berber
Humberto Darwin Franco Migue

Resumen

El presente capítulo es producto de una investigación desarrollada con una metodología cualitativa bajo las perspectivas teóricas de la domesticación tecnológica, el aprendizaje invisible y la construcción social de la tecnología. Lo cual hizo posible identificar la apropiación tecnológica que las y los alumnos de preparatoria han adquirido del teléfono celular, así como la vinculación que realizan de los aprendizajes informales con los aprendizajes formales que desarrollan como parte de un programa educativo. Para las y los estudiantes, el teléfono celular significa su mundo, es como su mano derecha, es un dispositivo que les permite resolver necesidades comunicacionales y educacionales; lo consideran una tecnología convergente en términos culturales y tecnológicos al resolver actividades escolares, lo que hace visible la domesticación escolar lograda del dispositivo móvil, misma que ha quedado evidenciada en las condiciones emergentes que obligaron a la migración del proceso de enseñanza-aprendizaje de la presencialidad a la virtualidad.

Introducción

La pandemia que ha sorprendido al mundo del siglo XXI dejó en evidencia una serie de carencias que como sociedad no habíamos sido capaces de reconocer; ni qué hablar de la falta de infraestructura hospitalaria para atender la demanda de atención de servicios de salud de la COVID-19, además provocó el recrudecimiento de la crisis económica, pero ese no es el tema del presente artículo. El enfoque está en la otra crisis, la crisis educativa que, si bien ya existía antes de

la pandemia y, al igual que la hospitalaria, no habíamos “visto”; es decir, antes de la contingencia sanitaria se tenían porcentajes de estudiantes con reprobación, con rezago y con deserción escolar, en cuyo caso las instituciones educativas siguen buscando cómo reducir esos indicadores negativos.

Mientras que, las y los estudiantes de bachillerato han logrado apropiarse de un aliado que les ha permitido resolver las necesidades de búsqueda, consulta, selección, almacenamiento y transformación de la información que requieren para desarrollar sus actividades dentro del ámbito escolar de la preparatoria. El teléfono celular les ha permitido a las y los estudiantes de bachillerato atender todas sus necesidades puesto que es un dispositivo tecnológico que han “domesticado” escolarmente a partir no solo de lo que significa para ellas y ellos, si no por ser una tecnología convergente —al ser un medio que contiene otros—, es decir que cuenta con una serie de aplicaciones y conexión a internet, además de que su utilización va más allá de realizar una simple llamada telefónica.

Domesticación escolar del teléfono celular en el bachillerato

En primer lugar, se plantea un recuento de la tesis doctoral producto del proceso investigativo desarrollado con estudiantes de bachillerato a partir de la problemática. Las preparatorias aún enfocadas en un mundo predigital donde el teléfono celular entra fortuitamente, donde se prohíbe, se tolera, pero no se aprovecha, no se reconoce cómo aprenden los estudiantes, no se les reconocen aprendizajes, lo que hacen y cómo lo manejan los alumnos. Sin embargo, el uso y apropiación del teléfono celular, así como la utilización de las diversas tecnologías de la información y la comunicación, de alguna manera o de otra, propician el desarrollo de aprendizajes.

El objeto de estudio de la investigación fue analizar las posibles tácticas que pueden crear las y los estudiantes de bachillerato, en la Escuela Preparatoria Núm. 10 como un caso de la Universidad de Guadalajara, para vincular los aprendizajes informales que obtienen con y a través del teléfono celular con los aprendizajes formales que aprehenden o aprenden dentro del ámbito escolar; esto mediante el reconocimiento del uso, apropiación y domesticación que hacen de dicha tecnología.

La sociedad se encuentra inmersa en un ecosistema comunicacional que también educa. Formando parte de ese ecosistema está el teléfono celular, un dispositivo móvil cuyo uso es generalizado entre la población estudiantil. Se reconoce también que como dispositivo tecnológico su uso puede provocar en los estudiantes el desarrollo de ciertas habilidades que se traducen en aprendizajes, mismos que, al no generarse como parte de las actividades escolares, la institución los considera informales, mas no así los estudiantes. De alguna manera o de otra, los estudiantes, a través de tácticas, logran vincular lo aprendido con dicho dispositivo a los aprendizajes formales desarrollados en el ámbito escolar.

Por lo tanto, al hablar del desarrollo de aprendizajes informales en estudiantes de bachillerato a través del uso y apropiación del teléfono celular se entiende que estos aprendizajes son los resultados obtenidos por medio de un estímulo no directamente escolar, pero cuyo alcance puede tener valor educativo.

Es indudable que, a través de los diferentes usos y apropiaciones que los estudiantes de bachillerato le dan al teléfono celular, ya sea dentro de las instalaciones de la escuela o fuera de ella y sin tener la intención de hacerlo, pueden estar desarrollando conocimientos, habilidades o actitudes traducidos en aprendizajes informales, después de que con dicho uso logran apropiarse de ese tipo de dispositivo tecnológico al otorgarle un espacio e importancia en sus actividades de la vida cotidiana, lo que además implica que logran la “domesticación” tecnológica del dispositivo. Pero, tratándose del ámbito escolar, ¿qué implicaciones puede tener eso?, ¿es posible que los estudiantes generen tácticas para vincular los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas con el uso y apropiación del teléfono celular a los aprendizajes formales dados con las actividades realizadas como parte del programa educativo que cursan, en este caso, el Bachillerato General por Competencias?

Es importante analizar las tácticas que les permiten a los estudiantes, profesores y la propia institución vincular los aprendizajes informales con los aprendizajes formales, ya que ello puede generar las condiciones para que de manera oficial se reconozca el teléfono celular como herramienta tecnológica educativa. De esta manera, se podría erradicar la prohibición que se presenta de parte de algunos profesores para utilizar el dispositivo móvil en el aula, en particular,

las aulas de las preparatorias de la Universidad de Guadalajara y, aprovechar las posibles potencialidades que ese dispositivo presenta para el proceso de enseñanza, aprendizaje aunado al reconocimiento de la necesidad formativa para que los estudiantes desarrollen la capacidad de análisis crítico de esa tecnología que han incorporado en sus vidas casi de manera inconsciente; es decir, que logren una alfabetización mediática.

De la domesticación tecnológica al desarrollo de aprendizaje

La investigación fue desarrollada bajo tres perspectivas teóricas en busca de conocer desde la visión de las y los estudiantes el aspecto social, de recreación y el posible enfoque como recurso de aprendizaje que pudieran estar logrando a través de la apropiación tecnológica del teléfono celular, identificar los posibles conflictos de parte de los actores (estudiantes, profesores, directivos e institución) que conviven en el ámbito escolar, en relación con el dispositivo móvil en el interior del mismo. Siendo estas perspectivas la domesticación tecnológica (Silverstone y Haddon, 1996), el aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011) y la construcción social de la tecnología (Pinch y Bijker, 2008).

Comprender la forma en que las y los estudiantes de bachillerato, en particular el caso de la Escuela Preparatoria Núm. 10 de la Universidad de Guadalajara, se apropian del teléfono celular requiere concebir la manera en que dicho dispositivo móvil llegó a su vida y cómo es que adquirió un valor simbólico-cultural para ellos, lo cual supone que dejó de ser solo un objeto tecnológico para convertirse en objeto cultural cargado de sentido y significado.

Para comprender esto, se consideró “la teoría de la domesticación tecnológica”, la cual considera los procesos que configuran la adopción y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como el uso de la telefonía móvil; esta teoría responde las preguntas: ¿qué significan las tecnologías y los servicios para las personas?, ¿cómo las experimentan y los roles que esas tecnologías pueden desempeñar en sus vidas, tales como convertirse en un objeto cultural y simbólico?, ¿cómo se fueron convirtiendo en parte de las actividades de la vida diaria al ser incorporadas y cuyo uso lo aprendieron por iniciativa propia para resolver necesidades o por influencia y compromisos de sus roles

sociales fuera del hogar? y ¿qué significado simbólico tienen, visiones que se relacionan con la forma en que son utilizados? (Silverstone y Haddon, 1996).

Para dichos autores, la domesticación de las tecnologías de la información y la comunicación se inicia desde el momento en que estas se diseñan como producto de consumo; por ello se da un enlace entre la domesticación y el diseño a través de la mercantilización; en el diseño se busca tanto la funcionalidad como la estética del objeto tecnológico. Como un segundo momento de la domesticación, está la visión de construir una identidad del usuario, así como el generar en este el deseo de consumirla.

Los autores señalan que las tecnologías son objetos para ser consumidos y los medios sirven como tales para estimular el consumo. Cuando una tecnología se convierte en objeto de consumo masivo, tiene que ser diseñada como objeto doméstico, es decir, debe diseñarse estéticamente, mediando entre lo familiar y lo extraño, entre el deseo y la incomodidad; en su diseño se tiene que considerar el dar soluciones a problemas funcionales, lo cual propicia la domesticación del mismo; esto a través de la apropiación particular del usuario.

Los orígenes de la domesticación tecnológica se remontan a las primeras investigaciones sobre cómo vivieron y experimentaron las familias la televisión; otro estudio fue en relación con el papel de la televisión en la vida de las personas, además de la literatura sobre el consumo de ciertos productos, el cómo y por qué son elegidos. Silverstone (1996) retoma todo ello y desarrolla un marco para pensar el cómo se da la experiencia en tecnologías de medios. La metáfora de la domesticación que proviene de la domesticación de los animales salvajes, como perspectiva teórica, se da para describir los procesos que están involucrados en domesticar las tecnologías de la información y la comunicación; la domesticación vista como la práctica, como agencia. La domesticación tecnológica ve el hogar como una proyección del mismo sujeto, en el caso del teléfono móvil, la noción de que el hogar se conecta al teclado del dispositivo (Haddon, 2007).

Mientras que, para Becker, Hartmann, Punie y Ward (2006), la domesticación además implica el estudio de la sociología de la tecnología desarrollada para describir y analizar los procesos de aceptación, rechazo y uso de esta. Para los autores, cuando se logra la domesticación tecnológica, las tecnologías dejan de ser vistas por los usuarios como frías, sin vida o problemáticas, y pasan a ser

herramientas útiles, funcionales y simbólicas, de confianza. Lo anterior permite relacionar lo que implica el logro de la domesticación tecnológica, en este caso, del teléfono celular de parte de estudiantes de bachillerato, con la apropiación que le otorgan al mismo a través del uso que realizan del dispositivo móvil en sus actividades cotidianas, lo que permite abordar el aspecto comunicacional del teléfono celular en estudiantes de bachillerato.

Por otro lado, el aspecto educacional de la perspectiva teórica de la investigación tiene que ver con los aprendizajes que las y los estudiantes desarrollan con el uso y apropiación que le otorgan al teléfono celular en sus estudios de bachillerato. Entendiendo el aprendizaje como la capacidad del sujeto de interiorizar un conocimiento y posteriormente ponerlo en práctica. Para Pereira y Moura (2018), es necesario crear conciencia sobre la necesidad de incorporar las habilidades que los adolescentes desarrollan a través de los diferentes usos que les dan a los dispositivos móviles en los programas y planes de estudio, y con ello contribuir a cerrar la brecha entre la escuela, las actividades de aprendizaje que en ella se realizan y experiencias de vida que tienen, en este caso los estudiantes, fuera de la preparatoria. Dichos aprendizajes son considerados informales dado que no se desarrollan dentro del ámbito escolar.

Por consiguiente, no solo dentro del ámbito escolar se desarrollan aprendizajes; no todo lo que los estudiantes aprenden viene de la educación formal. Para Cobo y Moravec (2011), el aprendizaje invisible es entendido como algo continuo que se da a lo largo de la vida y que se puede dar en cualquier momento o lugar, no es restringido a un espacio o momento, se da utilizando estrategias para combinar el aprendizaje formal, el no formal y el informal. El aprendizaje invisible también es aquel que se desarrolla resolviendo problemas, con actividades realizadas de forma colaborativa o con ciertas dosis de creatividad. Se aprende de manera continua e informal a través de las interacciones, ya sean sociales o con la tecnología.

En los principios bajo los cuales se plantea el aprendizaje invisible, este se expande y amplía, se reconoce que hay diversas fuentes para adquirir conocimientos y habilidades, así como nuevos contextos y nuevas formas de aprender. El aprendizaje invisible también se plantea a partir de la necesidad de una cohabitación con espacios y entornos de aprendizaje formal, no formal e infor-

mal. Las tecnologías de la información y la comunicación permiten ampliar las dimensiones temporales y espaciales del proceso de aprendizaje (Cobo, 2011); de ahí la necesidad de retomar el aprendizaje invisible como sustento teórico para plantear la posibilidad de que las y los estudiantes desarrollen aprendizajes informales a través del uso y apropiación que le otorgan al teléfono celular, así como el hecho de que logran vincularlos con los aprendizajes formales desarrollados en el ámbito escolar en su papel de estudiantes de bachillerato.

En cuanto a los referentes bajo los cuales se crea el concepto de aprendizaje invisible, Cobo (2011) señala que retoma de Dewey el planteamiento de que el aprendizaje se constituye a través de los principios de continuidad e interacción. La continuidad tiene que ver con que el aprendizaje no es un suceso aislado, sino que es una interrelación de experiencias previas, condición que repercutirá en lo que se pueda aprender después. En cuanto al principio de interacción, en este tienen que ver tanto la adquisición como la aplicación del conocimiento, mismas que van a depender del contexto en el que ocurra, de tal forma que el entorno ya sea formal, no formal o informal incida estratégicamente en la experiencia de aprendizaje. Lo anterior nos confirma la posibilidad de que los estudiantes puedan desarrollar aprendizajes a través del uso y apropiación del teléfono celular, dichos aprendizajes pueden ser formales o informales.

Mientras que, para armonizar lo comunicacional en el ámbito educacional se trabajó lo propuesto por Pinch y Bijker (2008), quienes plantean que la tecnología es una construcción social, y para explicarla parten de dos aproximaciones: “el programa empírico del relativismo” (PER) y “la construcción social de la tecnología” (CST). Si bien esta perspectiva teórica no se había considerado al inicio del proceso investigativo, se da la necesidad de hacerlo a partir del trabajo de campo realizado, en el cual se observó que existen consensos y disensos respecto del uso del teléfono celular en el interior del ámbito escolar de parte de las y los estudiantes, profesores y directivos. Además de que la construcción social de la tecnología permite enlazar lo planteado en la domesticación tecnológica y el aprendizaje invisible.

Para los autores estudiados, el PER se presenta en tres etapas; la primera tiene que ver con la flexibilidad interpretativa de los datos científicos a través de la cual se muestra que los hallazgos científicos están abiertos a más de una

interpretación, es decir, el cómo el teléfono celular se puede representar y/o interpretar de diferente manera para cada uno de los actores relevantes y a través de los mismos actores se dan procesos de diálogo al llegar a consensos para el uso del teléfono celular de parte de las y los estudiantes de la preparatoria; entendiendo para el caso de la presente investigación a las y los estudiantes, profesores, directivos y los reglamentos como la institución de la preparatoria como cada uno de los grupos de actores relevantes del ámbito escolar en cuestión.

La segunda etapa del PER se refiere a los mecanismos sociales que limitan la flexibilidad interpretativa, lo que permite que las controversias científicas concluyan; es decir, el cómo se presentan mecanismos de clausura y estabilización respecto del uso del dispositivo móvil en el interior de la preparatoria. Esto se puede dar a través del reglamento interno y la prohibición de parte de algunos profesores para el uso del teléfono celular de parte de los estudiantes durante la clase y cómo el consenso emerge entre los actores relevantes al reconocer los estudiantes que, aun con las condicionantes a las que se enfrentan, ellos utilizan el dispositivo dentro del ámbito escolar.

Mientras que, la tercera etapa trata de vincular los mecanismos de clausura con el medio social más amplio; es decir, cómo se logra llegar a consensos entre los actores relevantes para el uso del artefacto en el ámbito escolar. El programa empírico del relativismo representa el esfuerzo continuo que busca comprender el contenido de las ciencias naturales en términos de construcción social (Pinch y Bijker, 2008).

En la construcción social de la tecnología, “los grupos sociales implicados con el artefacto y los significados que dichos grupos dan al artefacto juegan un papel crucial: un ‘problema’ es definido como tal, solo cuando hay un grupo social para el cual el mismo constituye un ‘problema’” (p. 41). Lo anterior guarda estrecha relación con lo abordado en la presente investigación donde los grupos sociales implicados serían los actores relevantes, es decir, estudiantes, profesores, directivos e institución como autoridades de la preparatoria, mientras que el “problema” tiene que ver con la prohibición de parte de las autoridades y algunos profesores para que los estudiantes utilicen el teléfono celular (artefacto) en el interior del aula y/o para realizar actividades escolares.

El método y sus decisiones metodológicas

Por otro lado, fue a través de la estrategia metodológica y lo que se construye alrededor de ella, con lo que fue posible conocer los usos y significados que el sujeto da a cada cosa o lugar, en este caso, al teléfono celular. Los usos pueden ser estudiados a partir del sujeto, de las interacciones de este, o bien a partir del contexto en el que se desarrolla. Con una perspectiva metodológica de corte cualitativo se pudo conocer, analizar e interpretar los significados de lo que dijeron y se observó en la investigación respecto de los usos y apropiaciones, así como las tácticas que las y los estudiantes utilizan para vincular los posibles aprendizajes informales desarrollados con y a través del teléfono celular y los aprendizajes formales obtenidos en el ámbito escolar.

Las teorías de la domesticación tecnológica, el aprendizaje invisible y la construcción social de la tecnología brindaron las categorías bajo las cuales se dio sentido al discurso (lo dicho por los sujetos que participaron en la investigación) durante el proceso de análisis, para el caso de la investigación un análisis cualitativo. La construcción social de la tecnología, metodológicamente, permitió articular las expresiones de las personas, en este caso de los actores relevantes de la preparatoria; por ello es que no solo se recabó la opinión de las y los estudiantes, sino también de las y los profesores, así como de la administración, es decir, los directivos.

En ese mismo sentido y, a modo de ejemplo, se presenta la siguiente tabla en la que se puede observar la correlación entre las preguntas específicas de la investigación con las respectivas categorías de análisis y a partir de las cuales fue posible la sistematización de la información recaba en el trabajo de campo.

Tabla 1.
Correlación preguntas específicas; categorías teóricas;
categorías analíticas; unidades de análisis o subcategorías

Preguntas específicas de investigación	Categoría teórica	Categoría analítica	Unidad de análisis (subcategoría)
¿Qué significado le otorgan los estudiantes de bachillerato al teléfono celular dentro y fuera del ámbito escolar?	Domesticación tecnológica	Apropiación	Significado
		Incorporación	Necesidad
¿De qué manera los estudiantes se han apropiado del teléfono celular y cómo lo han incorporado al ámbito escolar?	Domesticación tecnológica	Objetivación	Gratificación
		Conversión	Preferencias
			Reconocimiento
¿Qué tipo de aprendizajes han adquirido los estudiantes a través del uso del teléfono celular y qué tácticas desarrollan y emplean para vincularlos al ámbito escolar?	Aprendizaje invisible	Estrategias de aprendizaje	Utilidad educativa
¿Cuáles son las principales problemáticas que identifican los actores relevantes (estudiantes, profesores, directivos e institución) que se crean por el uso del teléfono celular dentro del ámbito escolar de la Escuela Preparatoria Núm. 10?	Construcción social de la tecnología (SCOT)	Consensos y disensos entre los actores relevantes	Acuerdos
			Desacuerdos
¿Qué tipo de soluciones proponen los actores relevantes para resolver las problemáticas que se crean por el uso del teléfono celular dentro del ámbito escolar?	Categoría empírica	Soluciones temporales y definitivas	Objeto persuasivo
			Objeto distractor
			Objeto no educativo/Invisibilidad como objeto de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Las herramientas metodológicas con las cuales se obtuvo la información que permitió construir los datos de la investigación son el grupo de discusión, considerada como útil para construir significados y generar conocimiento reflexivo desde el enfoque cualitativo al ser una herramienta que permite la participación activa de las y los estudiantes, además de otorgarles la libertad para expresar su opinión respecto del sentido de las acciones vinculadas a su vida cotidiana (Chávez, 2013). Una herramienta metodológica más que se trabajó fue la entrevista, utilizada en un segundo momento. Una vez que se desarrollaron los grupos de discusión con estudiantes y que, a través de las aportaciones que realizaron en dichos grupos, se consideró realizar entrevistas con quienes fueron identificados de forma particular, una vez que se observó que podían brindar información relevante para responder las preguntas de investigación.

La tercera herramienta metodológica utilizada fue la observación de campo; esta se realizó en las áreas comunes de la preparatoria, con la intención de conocer cómo era la interacción entre las y los estudiantes, profesores y el teléfono celular como objeto cultural. La observación participante como una herramienta metodológica que combinada con la entrevista y los grupos de discusión permitió confrontar y complementar los hechos encontrados con el discurso oral, de tal forma que fue posible establecer relaciones de correspondencia o no, entre lo dicho y lo hecho. Para el registro de lo observado se partió de guías donde se especificaba lo que se deseaba observar y que estuviera alineado con los objetivos y categorías de la investigación (Cifuentes, 2011).

De la posesión a la domesticación escolar del teléfono celular

Una vez concluido el trabajo de campo, la sistematización y el análisis de la información recabada, se estuvo en condiciones de construir los datos a modo de resultado del proceso investigativo; como ejemplo de lo dicho por las y los estudiantes en los grupos de discusión y en las entrevistas, a continuación se presentan dos expresiones en las que se refleja el uso y manejo del dispositivo móvil:

Antes veías a todos con el periódico y después a todos escuchando la radio y viendo tele, y pues llegó el teléfono y quitó a todos, pues noticias en el teléfono,

diversión o cualquier otro medio de entretenimiento, pues el teléfono, desestresarte, pues el teléfono con música, trabajos o tareas, pues todo lo tienes en la palma de tu mano realmente¹ (Isaac, 18 años, 6to semestre).

Estamos tan acostumbrados de estar con el celular en la mano que ya todo, si se nos pierde, se nos hace como que el mundo se va a acabar. Yo creo que me volvería loca porque es algo que utilizas en tu día a día, creo que estaría muy inquieta porque no tengo el celular en la mano² (Joselyn, 18 años, 6.o semestre).

En ese mismo sentido, se retoma la propuesta de Prensky (2017), quien señala que la tecnología no debe ser el foco de atención, sino utilizarse “para contribuir a mejorar la capacidad de los alumnos para pensar, actuar, relacionarse y superar retos con eficacia” (p. 123). Sin embargo, no se puede negar que el teléfono celular es una tecnología que ha logrado “quedarse” en la vida de las y los estudiantes de bachillerato, a la cual le otorgan un significado como objeto cultural y simbólico. Para las y los estudiantes es su mundo, es como una extensión más de su cuerpo; además de que han logrado la apropiación del dispositivo al utilizarlo en las actividades cotidianas del día a día, dentro y fuera del ámbito escolar.

Por otro lado, de manera informal han desarrollado aprendizajes como el manejo de los motores de búsqueda, la selección y transformación de la información que consultan y encuentran en la web, así como el desarrollo de actividades de interacción y creación de comunidades de aprendizaje.

Sin embargo, también se reconoce que las y los estudiantes se han enfrentado a problemáticas como la prohibición para el uso del teléfono celular en lugares y momentos determinados, así como a sanciones por su utilización dentro del ámbito escolar. Aunque han logrado consensos con la comunidad de profesores para su uso en determinadas actividades y en espacios específicos, dado que para las y los estudiantes de bachillerato el teléfono celular tiene un significado, han defendido su uso y buscado la manera de poder burlar las prohibiciones que

¹ Grupo de discusión realizado el 29 de noviembre de 2017.

² Grupo de discusión realizado el 29 de noviembre de 2017.

algunos profesores, directivos e incluso el reglamento de la escuela les presentaban para utilizarlo libremente y cuando ellos lo deseaban.

El teléfono celular se ha convertido en un dispositivo que también ha permitido a las y los estudiantes de bachillerato resolver lo necesario para poder cumplir con sus trabajos y/o tareas escolares, lo que indica que ellos han aprendido a crear tácticas con las cuales vinculan eso que saben hacer con el teléfono celular a los aprendizajes formales que desarrollan como estudiantes de un programa educativo.

Por otro lado, todas las actividades que las y los estudiantes de bachillerato realizan con el teléfono celular representan y ejemplifican el uso y apropiación que tienen del dispositivo. Para las y los estudiantes de bachillerato, el teléfono celular es similar a una computadora, pero el uso del dispositivo les resulta más práctico y más fácil, ya que lo pueden utilizar desde su habitación o cualquier otro punto del hogar o de la escuela. El teléfono celular les resulta significativo porque les permite resolver de forma rápida y práctica diversas actividades que son requeridas por las y los profesores como parte del trabajo a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que viven como alumnas y alumnos de bachillerato, para quienes es pragmatismo.

Las y los estudiantes han logrado la domesticación escolar del teléfono celular, ya que lo utilizan para realizar y/o resolver actividades del ámbito escolar, ya sea que estas les impliquen la búsqueda y/o consulta de información, la transformación de la misma, o bien el ver videos que los lleven a resolver dudas sobre algún tema que les interese o no les haya quedado claro durante la clase, así como para compartir la tarea que la profesora o el profesor les dejó, o bien para enviarse mensajes sobre alguna actividad o aviso de parte de la comunidad docente de la preparatoria.

Si bien, las y los estudiantes de bachillerato no son conscientes, o no todo el tiempo, de los aprendizajes informales que desarrollaron con el uso del teléfono celular y la manera en que los han vinculado a los aprendizajes formales adquiridos en su calidad de alumnos de un programa educativo, sí tienen claro que buscando o preguntando a sus compañeros y “picándole” al dispositivo supieron indagar, encontrar, transformar, utilizar y/o compartir información que les ha permitido resolver actividades y/o tareas escolares.

Por lo tanto, las y los estudiantes aprenden e identifican los procesos que se dan en las dinámicas del ámbito escolar, y entonces crean las tácticas que les permitan resolver sus necesidades con lo que tienen a la mano, es decir, con su teléfono celular, de tal forma que esas necesidades se traducen en mayor domesticación del dispositivo, en una domesticación escolar de la tecnología.

En términos generales, la identificación de las necesidades en virtud de la perspectiva del aprendizaje que se gestó, es lo que determina la domesticación escolar de la tecnología, es decir, cuando una profesora o un profesor les deja investigar sobre algún tema, cuando no le entienden al docente durante la clase, cuando necesitan saber qué dejó de tarea, cuando necesitan un libro pero no tienen dinero para comprarlo y lo buscan en internet, cuando quieren resolver sus actividades y/o tareas de forma fácil, rápida y práctica; es bajo esas y otras condiciones que las y los alumnos hacen uso de la apropiación del teléfono celular para resolver sus necesidades, en este caso, escolares. Cuando las y los estudiantes de bachillerato se dan cuenta de que con el dispositivo móvil pueden resolver esas necesidades del ámbito escolar, es cuando sucede la domesticación escolar de la tecnología.

En ese sentido, las y los estudiantes de bachillerato han desarrollado las habilidades que requieren para resolver las necesidades que se les presentan en su calidad de alumnas y alumnos de un programa educativo haciendo uso de las herramientas que tienen a la mano y les resulten de fácil y gratificante manejo. De tal forma que, se podría obtener mayor provecho si en lugar de descalificar, se reconoce; en lugar de prohibir, se permite; en lugar de excluir, se incluye; en lugar de desconocer, se acepta; en este caso, una tecnología que las y los estudiantes de bachillerato han logrado apropiarse, han conseguido domesticar; un teléfono celular inteligente que para ellas y para ellos es más que una herramienta tecnológica, un dispositivo que es su mundo, es como su mano derecha, es su todo. En definitiva, ese reconocimiento sin duda alguna permitirá aprovechar la domesticación escolar del teléfono celular en beneficio de jóvenes ciudadanos del siglo XXI que viven en una sociedad con vacío de derechos, donde todos exigen respeto a sus derechos humanos, aunque eso implique violentar los derechos de los otros.

La apuesta es convertir al teléfono celular en una tecnología para el conocimiento, el empoderamiento, la participación, que la escuela vuelva la mirada a las necesidades formativas de jóvenes estudiantes de bachillerato, que atienda la demanda del desarrollo de alfabetismos como el caso que recomienda Scolari *et al.* (2018, p. 9): “el alfabetismo transmedia se propone recuperar dentro de la escuela esas competencias y prácticas desarrolladas por las y los estudiantes en el ámbito informal. En otras palabras, el alfabetismo transmedia interpela a los jóvenes en tanto prosumidores, creadores o distribuidores de contenidos mediáticos. En vez de estigmatizar esas nuevas prácticas mediáticas propone recuperarlas dentro del aula, pasando de lo informal a lo formal”.

Es urgente que las preparatorias reconozcan que las y los estudiantes de bachillerato usan el teléfono celular en el ámbito escolar, para entonces asumir el compromiso y poner en marcha las acciones que permitan orientarlos sobre el uso responsable y ético de lo que hacen, publican, descargan y/o comparten en y con el dispositivo; que se conviertan en agentes de cambio, en ciudadanos críticos, propositivos, participativos y comprometidos consigo mismos y con la sociedad. Lo anterior continúa como asignatura pendiente a ser considerada en la malla curricular del bachillerato. “Los adultos consideran la tecnología una herramienta. Para nosotros es la base de todo” es la respuesta que, señala Prensky (2017, p. 122), le dio hace unos años un adolescente al hablar del papel de la tecnología en el currículum.

Las y los estudiantes de la preparatoria, sin tomar en cuenta si profesores o las autoridades de la escuela avalan o no el uso del teléfono celular, se organizan para utilizarlo y resolver las necesidades de comunicación entre compañeros, para avisarse de asuntos de su interés, ya sea el hecho de que un profesor no vaya a ir a dar clase e incluso avisos que implican las condiciones de vialidad e infraestructura de las inmediaciones de la preparatoria. Esas necesidades de comunicación son compartidas por todas y todos los estudiantes, ya que desde el inicio de clases, en su primer semestre se organizan para hacer un grupo de WhatsApp en el que se incluyen para estar en contacto y tener comunicación entre ellos, por ese medio se avisan y se preguntan todo lo que necesitan saber sobre las dinámicas de sus clases; cuando uno de ellos no va a la escuela, con un mensaje pregunta a sus compañeros qué dejaron de tarea, si hubo avisos,

etc., también se dió el fenómeno de que ellos se avisan si algún profesor dijo alguna advertencia para alguno de sus compañeros que tuviera varios días sin asistir a clases o que no hubiera presentado actividades de aprendizaje dejadas por el docente.

Un ejemplo de ello es un detalle que se hizo visible en una de las ocasiones en que se llevó a cabo la observación de campo en el interior de las aulas de la preparatoria: cuando un profesor nombró a tres estudiantes que no se encontraban en clase y les dijo a sus compañeros que les avisaran que si no se presentaban estarían reprobados por el número de faltas que ya tenían y por no haber enviado ninguna actividad, pues, antes de finalizar la clase, en no más de cuarenta minutos, ya estaban los tres alumnos mencionados por el profesor tocando la puerta para entrar y querer hablar con el docente.³ Dicha situación hizo evidente que, sin decir nada en voz alta, entre ellos mismos se avisaron vía WhatsApp de lo que sucedía en clase, de tal forma que los compañeros que no estaban en el salón acudieron al aula casi de forma inmediata. Por otro lado, el profesor no cuestionó ni hizo comentario alguno sobre cómo supieron que los había nombrado o quién les avisó, simplemente les dijo a los estudiantes mencionados que esperaran a que terminara la clase para hablar con ellos.

Posterior a la clase se le preguntó al profesor sobre lo sucedido en la sesión y él señaló que tiene conocimiento de que todos los estudiantes tienen un grupo de WhatsApp a través del cual se comunican de inmediato todos los asuntos que son de su interés, que de hecho por eso había realizado la escena de pedirles que dieran el recado a sus compañeros. El profesor consideraba que son de las cosas útiles que tiene el teléfono celular; la comunicación inmediata, es decir, el docente comparte con las y los estudiantes la interpretación de lo que significa el teléfono celular tratándose de utilidad como herramienta de comunicación.

Pero no solo para comunicarse los estudiantes usan el teléfono celular en el ámbito escolar, sino que, como ya se ha mencionado, también lo utilizan para actividades que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que evidencia la apropiación del dispositivo de parte de las y los alumnos, la domesticación escolar lograda del teléfono celular. A continuación algunas

³ Observación realizada el 16 de marzo de 2018.

expresiones que lo ejemplifican, mismas que fueron dichas por los estudiantes durante el desarrollo de los grupos de discusión ante el cuestionamiento de para qué usan el teléfono celular cuando están en la preparatoria.

Cuando algún profe deja investigar algo, es más rápido buscar en internet con el celular que ir a la biblioteca.⁴ (Karen, 17 años, 4.o semestre).

Para revisar cosas en clase, si tienes que ir a la biblioteca o algo, ahí tienes el celular.⁵ (Israel, 17 años, 4.o semestre).

Para las y los estudiantes, el teléfono celular significa no solo la posibilidad de poder estar en comunicación instantánea con sus compañeras y compañeros de clase, además representa una opción de tener acceso inmediato a la información que pudieran necesitar, ya sea porque lo solicitan sus profesores o para aclarar una duda que tengan respecto de un tema de su propio interés, o bien que se les presente la necesidad cuando se encuentran en el aula o en las áreas comunes de la preparatoria; también para realizar tareas fuera del ámbito escolar.

Las y los estudiantes prefieren usar el teléfono celular para investigar lo que requieren antes que ir a la biblioteca, consideran que es más rápido, fácil y práctico; prefieren la inmediatez y practicidad, no se complican; es por ello que buscan y crean tácticas que les permitan resolver sus necesidades con el aval o no de profesores o directivos de la preparatoria; vale la pena reconocer que son otras formas para acceder a lo que las y los estudiantes requieren.

Algo más de la domesticación escolar del teléfono celular

Sin embargo, independientemente de la falta de alfabetización transmedia en las y los estudiantes de bachillerato, hay otra problemática, igual de importante, que se ha observado entre la comunidad estudiantil de la preparatoria. Esta tiene que ver con la falta de atención y/o responsabilidad para cumplir con las actividades

⁴ Grupo de discusión realizado el 07 de marzo de 2018.

⁵ Grupo de discusión realizado el 22 de noviembre de 2017.

solicitadas en el marco del programa educativo que cursan; condiciones que redundan en índices de reprobación, de rezago y de abandono escolar.

En ese mismo sentido, con la suspensión de clases desde el pasado mes de marzo de 2020, se obligó a las comunidades universitarias a migrar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la presencialidad a la virtualidad, sin una preparación previa y sin la certeza de contar con la infraestructura de conectividad y dispositivos suficientes. Para tal efecto de parte de estudiantes y docentes y un factor que, para un alto porcentaje de estudiantes, les permitió la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje fue la domesticación escolar del teléfono celular que habían logrado desarrollar, ya que, a través de dicho dispositivo, pudieron seguir en comunicación con las autoridades universitarias, con la comunidad docente, así como con sus compañeras y compañeros del bachillerato.

Por otro lado, se reconoce que no todas y todos los jóvenes cuentan con las condiciones económicas que los lleven a poseer una computadora, ya sea esta de escritorio o portátil, de tal forma que, es precisamente a través del teléfono celular como tienen acceso a las plataformas en las cuales siguen sus cursos en la virtualidad. Lo anterior se puede asegurar, ya que se ha tenido la oportunidad de preguntarles a estudiantes de bachillerato sobre cuál es el dispositivo que utilizan para mantener la comunicación con el resto de la comunidad universitaria, para conectarse a las video-llamadas o para trabajar en las plataformas *groupware* en las que se da continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en su calidad de estudiantes de un programa educativo, y al menos el 60% de las y los estudiantes ha plateado que ha sido a través de su teléfono celular.

Además, una de las principales demandas sociales a raíz de la suspensión de las clases presenciales ha sido el planteamiento respecto de que las y los estudiantes serán los más perjudicados, pero ¿realmente las niñas, los niños y adolescentes quieren regresar a clases presenciales por su vasto deseo de aprender? El cuestionamiento anterior lleva a tomar la decisión de iniciar un proceso de investigación cuya centralidad estará, precisamente, en aquellas y aquellos estudiantes que, habiendo desarrollando la domesticación escolar del teléfono celular, no han sido capaces de atender, de continuar con su proceso formativo como estudiantes de bachillerato, ello a pesar de contar con las condiciones de infraestructura y conectividad; de tal forma que sea posible conocer ¿qué pasa

con las y los estudiantes?, ¿por qué no atienden sus actividades escolares?, ¿qué les impide dar continuidad a su proceso formativo?

En términos generales, el objetivo de la investigación sería conocer qué limita a las y los estudiantes para el desarrollo de sus actividades escolares; limitaciones vistas no desde el ámbito de la metodología o estrategias pedagógicas de la propia institución, tampoco desde las capacidades cognitivas de las y los alumnos, sino respecto de su capital cultural y capital social; para ello se retoma de Bourdieu (1987) el planteamiento siguiente: más allá de la “aptitud” o el “don” para el rendimiento de la acción escolar, está el capital cultural, mismo que previamente fue “invertido” por la familia, así como el capital social de esta.

De esta manera, se considera que existen estudiantes que pueden poseer las condiciones de capacidad cognitiva y económica que les brindan lo necesario para atender sus actividades y responsabilidades de un programa educativo, pero que por alguna circunstancia, posiblemente las condiciones personales y familiares que viven, están impedidos de interesarse en su propia formación académica, lo que les lleva a descuidar sus actividades escolares y presentar reprobación, rezago e incluso abandono escolar.

Por lo tanto, el objeto de estudio serán jóvenes estudiantes de bachillerato, teniendo como antecedente que cuentan con la domesticación escolar del teléfono celular, así como con las condiciones de conectividad, e incluso que cuentan con computadora, ya sea de escritorio o portátil; es decir, estudiantes que sí tengan acceso a un dispositivo con conexión a internet, pero que, por “alguna” otra razón, no atienden sus actividades escolares del programa educativo, en este caso, del Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara.

En conclusión, el propósito es desarrollar la investigación a partir de una selección previa y, posteriormente, organizar dos grupos de estudiantes para entrevistarlos en lo particular. Un grupo con quienes poseen y usan el teléfono celular y conexión a internet para sus actividades escolares, y otro grupo con estudiantes que también cuenten con teléfono celular y conectividad, pero que no atienden sus actividades, que no han dado continuidad al trabajo en su calidad de estudiantes del programa educativo.

Bibliografía

- Becker, T.; Hartmann, M.; Punie, Y., y Ward, K. (2006). Introduction. En Becker, T.; Hartmann, M.; Punie, Y., y Ward, K. (eds). *Domestication of Media and Technology* (pp. 1-17). McGraw-Hill Education. England.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. En *Revista del Departamento de Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostresestadodelcc.pdf>
- Chávez, M. (2013). El grupo de discusión: técnica de investigación con utilidad práctica. En Chávez, M.; Covarrubias, K., y Uribe, A. (coords.), *Metodología de investigación en ciencias sociales. Aplicaciones prácticas* (pp. 133-158). Colima, México. Universidad de Colima.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- Cobo, C. (2011). Uso invisible de las tecnologías y competencias para la globalidad. En Cobo, C., y Moravec, J. *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 75-105). Col·lección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: https://www.uv.es/bellohc/MasterPoliticas/Cobo_Moravec.pdf
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: https://www.uv.es/bellohc/MasterPoliticas/Cobo_Moravec.pdf
- Haddon, L. (2007). *Roger Silverstone's legacies: domestication*. New Media & Society, 9(1), 25-32. ISSN 1461-4448. Recuperado de: http://eprints.lse.ac.uk/62163/1__lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Haddon%2C%20L_Roger%20Silverstone_Haddon_Roger%20Silverstone_2015.pdf
- Pereira, S., y Moura, P. (2018) Competencias de producción. En Scolari, C. (ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. TRANSLITERACY H2020 (pp. 26-37). Research and Innovation Actions. Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>

- Pinch, T., y Bijker, W. (2008). La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente. En Thomas, H., y Buch, A. (coords.). *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Buenos Aires. Argentina. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Prensky, M. (2017). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. México. Biblioteca Innovación Educativa.
- Scolari, C.; Winocur, R.; Pereira, S. Y., y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. En *Comunicación y Sociedad*. Departamento de Estudios de la Comunicación Social (pp. 7-13) Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/issue/view/674/showToc>
- Silverstone, R., y Haddon, L. (1996). Desing and the domestication of information and communication technologies: technical change and everyday life. En Mansell, R., y Silverstone, R. (eds.), *Communication by Desing: The Politics of Information and Communication Technologies* (pp. 44-74). Oxford University Press, Oxford, UK. ISBN 9780198289418. Recuperado de: http://eprints.lse.ac.uk/64821/1/Haddon_Design%20and%20domestication_2016.pdf

El apoyo diferenciado y las estrategias de sobrevivencia educativa en las trayectorias de egresados de bachillerato tecnológico

Christian López Ochoa

Resumen

En este capítulo se presentan algunos hallazgos que se produjeron al estudiar, desde el enfoque sociocultural, las trayectorias educativas y laborales de egresados de bachillerato tecnológico de El Salto, Jalisco. Los resultados permiten indagar en las problemáticas que experimentaron en sus entornos inmediatos, pero, más importante aún, en las estrategias que desplegaron para mantenerse matriculados en la institución educativa. Para ello, se analizan sus antecedentes familiares, pues a través de estos se diferencian sus experiencias como estudiantes y el desarrollo de sus estrategias de permanencia, dimensiones que producen conocimiento sobre el estudiante como agente y sujeto colectivo. También se abona a los estudios sobre abandono escolar, pues los testimonios de los egresados permiten identificar los recursos a los que recurren para evitar ese fenómeno, que durante la contingencia por la Covid-19 ha impactado con mayor fuerza a ese nivel educativo.

Introducción

La investigación que realicé como alumno del doctorado en Educación se titula *Cultura, escuela y trabajo. Trayectorias educativas y laborales de egresados de CECyTEJ, El Salto, Jalisco*. Está adscrita a la línea de investigación “Sujetos de la educación, cultura, organizaciones y mercados de trabajo”. En este capítulo se aborda uno de los hallazgos que derivaron de la misma y que busca responder a la pregunta: ¿Cómo hicieron los sujetos de estudio para egresar del

bachillerato en un contexto donde se presentan casos recurrentes de interrupción y abandono escolar?

Para ello, se emplean dos dimensiones analíticas que ayudan a comprender las maneras en que se constituyen las trayectorias de los egresados: la primera se refiere a los “apoyos diferenciados” que cada uno experimentó en el bachillerato, con los cuales se pueden conocer los recursos materiales y simbólicos de los que pudieron disponer para egresar. En la segunda dimensión, se analizan las “estrategias de sobrevivencia educativa” que desplegaron para continuar, aun cuando carecieron de esos recursos o experimentaron contingencias en sus entornos inmediatos.

El trabajo se llevó a cabo desde el enfoque sociocultural, con la intención de recuperar las voces de los sujetos y conocer a través de ellas lo que implica adscribirse a la educación tecnológica que se ofrece en ese establecimiento, que forma a sus egresados para que incursionen en la industria de la electrónica que opera en el municipio.¹ Industria cuyo mercado de trabajo se caracteriza por imponer a sus empleados condiciones de flexibilización laboral.²

Para ahondar en esos supuestos se abordaron a dieciséis egresados (diez mujeres y seis hombres) que estudiaron en dicho centro educativo entre los años 2002 y 2016; una temporalidad que permite tener un panorama de los cambios que han experimentado los jóvenes en ese plantel desde su creación en 1998.

A fin de indagar en sus trayectorias, se llevaron a cabo entrevistas biográficas, utilizando como referencia la metodología que propone Bertaux (2005) para construir “relatos de vida”, con los que se busca organizar la información sobre los sucesos que han marcado las trayectorias de los sujetos, intentando “relacionar toda clase de hechos tomados en su contexto, tratando de identificar

¹ El CEREAL (2015) ha hecho estudios sobre la flexibilización laboral en la industria de la electrónica, señalando que sus trabajadores son sometidos a contratos flexibles, relaciones de trabajo trianguladas, poco acceso a prestaciones y recortes frecuentes que afectan su estabilidad laboral.

² Las carreras que se ofertaban eran *Técnico en informática*, *Técnico en programación*, *Técnico en mantenimiento y equipos de cómputo*, *Técnico en electrónica* y *Técnico en seguridad industrial y protección civil*.

el encadenamiento más lógico de causa y efecto; dando forma a un relato que engloba toda la biografía” (Bertaux, 2005, pp. 77 y 78).

Los relatos se enfocaron en comprender los aspectos socioculturales que constituyen las trayectorias de los sujetos, comenzando por sus antecedentes familiares, la reconstrucción de las condiciones en que estudiaron, así como sus primeras incursiones en el mundo del trabajo. El sustento de este diseño está en asumir que, cuando se es joven y estudiante, el acompañamiento que se recibe de la familia de origen resulta fundamental, pues de ésta dependen la mayoría de los recursos materiales e inmateriales con los que se acude a la escuela.

Como postura teórica se tomó al análisis institucional, corriente que estudia a los sujetos y las maneras en que configuran sus historias de vida a partir de las relaciones que establecen en el interior de la institución educativa, la cual, además de trabajar por la estructuración de lo social, funciona como un espacio formativo y de transmisión cultural (Fernández, 2004, y Kaës, 1989).

El contexto que enmarca el objeto de estudio

El Salto ha despertado el interés de diversos investigadores que contribuyen con sus trabajos a visibilizar el impacto negativo que ha tenido la falta de regulación de la industrialización que se ha dado en el municipio en los últimos años. Tal impacto ha lacerado la salud de sus habitantes, pues ha convertido al Río Santiago, el recurso natural más importante de la región, en el más contaminado de América Latina (Greenpeace, 2012; McCulligh, 2006; Rodríguez y Cota, 2006; Partida, 2002, y Regalado, 2015).³

Esta investigación surgió de la inquietud por conocer si esa industrialización también tiene impacto en lo educativo, pues la oferta escolar que ahí predomina es el bachillerato tecnológico que se ofrece en dos de los tres planteles a los que pueden inscribirse los jóvenes del municipio.⁴ Sin embargo, al dialogar con los

³ Otras problemáticas en El Salto están relacionadas con el acceso a servicios de infraestructura básica como el agua potable. En los últimos años los habitantes también han padecido problemas de violencia e inseguridad, pues se han encontrado varias fosas clandestinas y se han incrementado los delitos de alto impacto.

⁴ En el periodo que se realizó la investigación, existían tres planteles de bachillerato en El

egresados se hizo evidente que las problemáticas que encontraban en ese nivel no estaban vinculadas con la orientación de la oferta educativa, sino con la falta de infraestructura para cubrir la demanda de los interesados en seguir estudiando, lo que propicia que muchos de ellos sean rechazados de la preparatoria de la Universidad de Guadalajara (UdeG) que ahí existe y que deban adscribirse a uno de los dos planteles de educación tecnológica restantes para no interrumpir sus estudios.

A través de los relatos se identificó que los jóvenes que ingresan a CECyTEJ tienen problemas para mantenerse matriculados, pues en su mayoría provienen de familias de estratos económicos bajos que tienen dificultades para cubrir los gastos que se generan de lo educativo. También se pudo observar que esta situación es una problemática intergeneracional que los egresados atestiguaron al observar que varios de sus compañeros interrumpieron e incluso abandonaron sus estudios. Esta situación deja entrever que convertirse en egresado de bachillerato en un municipio con las problemáticas que padece El Salto es una condición que no todos los jóvenes pueden alcanzar.

Tabla 1.
Incidencia de interrupción y abandono escolar intergeneracional

Nombre	Compañeros al ingresar	Compañeros al finalizar	Año de egreso
Socorro	50	30	2006
El Federal	50	25	2006
La Comunicadora	38	33	2007
El Freelance	55	25	2007
Gaby	30	25	2010
Alan	50	25	2013
La Doña	48	20	2015
La Deportista	45	30	2015

Salto: uno que administraba la UdeG, el correspondiente al CECyTEJ y uno del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Grande	40	20	2015
Santos	40	30	2015
Karla	55	20	2015
Larrión	50	30	2015
Hilda	45	22	2015
Manuel	45	35	2016
La Maestra	41	18	2016
María	45	30	2016

Fuente: Elaboración propia con información recabada de los egresados.

En la tabla anterior se ilustra la percepción que tienen los egresados sobre la interrupción y el abandono que experimentaron en CECyTEJ, que, en suma, se ubica en 57.5%, que difiere con el 13.7% reportado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2017 (SNIE, 2018).

Esta situación permite identificar algunos de los factores que abonan a la continuidad de las trayectorias educativas de jóvenes que provienen de sectores populares en municipios con problemáticas sociales como las de El Salto e indagar en el peso que tiene la familia de origen como proveedora de recursos y condiciones para que los jóvenes sigan estudiando. Este análisis también abona al estudio de la interrupción y el abandono escolar desde una mirada distinta, pues no se centra en comprender solo las causas que producen dichos fenómenos, sino también en los factores que permiten evitarlos, los cuales dan cuenta de la capacidad de “actoría” que desarrollan los egresados, es decir, su capacidad de reflexionar y de actuar en función de sus intereses y del campo de acción en el que se encuentran (Giddens, 2011, y Bourdieu, 2001).

La relación entre la trayectoria educativa y la familia de origen

La relación entre la trayectoria educativa y la familia de origen es un fenómeno que han estudiado diferentes investigadores mexicanos. Un trabajo que ofrece una mirada general sobre el tema es el que realizaron Blanco, Solís y Robles (2015) en la Ciudad de México, al coordinar la aplicación de la Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales (ETEL) del año 2010 a sujetos de entre 18 y 29 años. Con los resultados confirman que los jóvenes que provienen de es-

tratos socioeconómicos bajos están más propensos que otros a problemas como la interrupción y el abandono escolar.

Los autores señalan que la mayoría de los factores encontrados están asociados con el peso que tiene la familia de origen en la trayectoria escolar, como son el número de hijos que hay en el hogar, la falta de alguno de los padres y la no coresidencia con ellos. Estos factores se suman a los que ya habían reportado otros investigadores, como son el origen social, el turno en que se estudia, el sostenimiento del plantel al que se asiste y el inicio de la trayectoria laboral a edad temprana, entre otros (Boado, 2013; De la Rocha, 2006; Enríquez, 2014; y Giorguli, 2002).

Por su parte, Saraví (2016) realizó un estudio sociocultural en el que comparó la experiencia escolar de jóvenes que llevaron a cabo sus trayectorias en bachilleratos de sostenimiento público y privado. En sus hallazgos reportó que existen diferencias marcadas en ambos grupos de estudiantes, ya que los matriculados en escuelas particulares suelen experimentar lo que denomina una “escuela total”, una experiencia escolar más lineal y previsible, sin interrupciones marcadas, pues no suelen vincular lo educativo con lo laboral, debido al respaldo familiar con el que cuentan.

En contraste, señala que algunos estudiantes de bachilleratos públicos que se encuentran en zonas populares, también de la Ciudad de México, tienen una experiencia escolar “acotada”, pues provienen de familias que no pueden apoyarlos en lo educativo y sobrellevan situaciones que terminan por quitarle centralidad a la escuela, como es el empleo a edad temprana, incorporarse a grupos saturados donde encuentran profesores rebasados por la demanda de alumnos y por las carencias en infraestructura educativa.

Estos estudios dan cuenta de la fuerte influencia que ejercen las condiciones que ofrecen las familias de origen para que se desarrollen las experiencias escolares de los jóvenes. Al respecto, Giorguli sugiere que en los estudios sobre trayectorias escolares se debe considerar a la familia como una de las unidades de análisis, pues esta representa la unidad a clasificar en la estructura de clases y porque tiene relación directa con las condiciones en que se desarrollan las biografías de los sujetos:

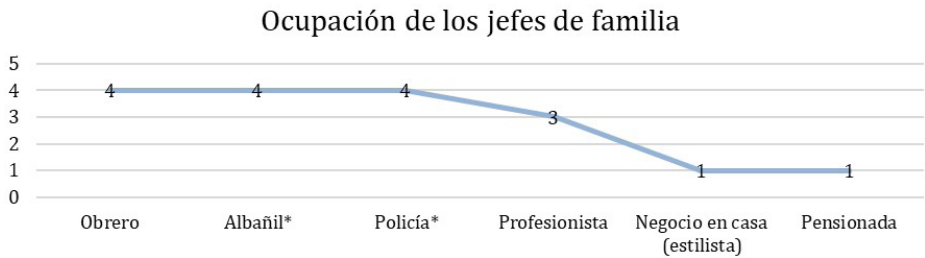
La familia de origen es un mediador entre el sujeto y la estructura que determina el acceso individual a los recursos disponibles. El análisis de las estructuras del hogar y su peso sobre el resultado educativo contribuye a entender las diferencias de oportunidades (Giorguli, 2002, p. 526).

A nivel internacional, existen referentes que permiten pensar el tema, como son las investigaciones que Bourdieu realizó con estudiantes y que se pueden consultar en libros como *La distinción* (1998) y *Los herederos* (2004), donde el autor analiza el logro escolar de los jóvenes que provienen de diferentes clases sociales y que están matriculados en el sistema educativo francés. En dichas obras, Bourdieu observa las formas de distinción que se generan a partir de la acumulación de *capital económico*, lo que diferencia la posesión de recursos materiales con los que los estudiantes se presentan a la escuela. También señala que existe una distinción inmaterial, marcada por el acceso a otros tipos de capitales, como el *capital cultural*, que transmiten o heredan los padres a sus hijos al darle centralidad a lo educativo, fomentando el acceso a formas y bienes culturales para enriquecer su acervo, como pueden ser viajes, libros, cine u otras formas de la denominada “alta cultura”; o el *capital social*, bajo el supuesto de que las escuelas se constituyen como espacios para el establecimiento de relaciones que posibilitan un mejor acceso hacia el mundo laboral.

La familia ocupa un lugar importante en el análisis institucional, ya que las instituciones tienen la potencia para estructurar la biografía de los sujetos a través de la internalización de la cultura institucional a la que se está adscrito. Una de las instituciones con mayor peso en los primeros años de vida es la familia, ya que “la autoridad parental ejerce normas expresas para el moldeamiento del comportamiento del sujeto” (Fernández, 2004, p. 17).

Bajo estos supuestos es que se preguntó a los egresados sobre la estructura de sus familias de origen y se pudo conocer que la mayoría proviene de familias nucleares en las que se cuenta con la presencia de ambos padres (12 de 16) y que el número de hijos por hogar oscila en los 4.5, siendo tres el número más repetido y siete el más alto.

Gráfico 1.
Ocupación de los jefes de familia



Fuente: Elaboración propia.

También se observó que una de las ocupaciones más recurrentes entre los padres de familia era la de obrero con cuatro casos, seguida por la albañilería y el oficio de policía con cuatro menciones cada una.⁵ Por último, se encontraron tres jefes de familia con estudios universitarios, siendo estos los que cuentan con mayor escolaridad.

En el plano de lo educativo, se identificó que la mayoría de los egresados son los miembros de sus familias que mayor escolaridad han alcanzado, casi siempre, al haber concluido con el bachillerato, algo que se considera una evidencia de movilidad intergeneracional educativa y que, en algunos casos, da cuenta del apoyo familiar recibido.

El apoyo diferenciado en los trayectos educativos

Al dialogar con los egresados acerca del acompañamiento que recibieron en sus estudios por parte de sus padres, se identificó que no todos contaron con el mismo apoyo, ni con los mismos recursos materiales e inmateriales para estudiar. Derivado de esto, algunos comenzaron a trabajar a edad temprana e incluso interrumpieron el bachillerato en alguna ocasión. Otros tuvieron que conjugar lo laboral con lo educativo, situación que afectó su rendimiento académico y su experiencia escolar. Otros egresados tuvieron que encontrar la manera de seguir

⁵ **Nota:** en los rubros de albañil y obrero, se toma en cuenta el caso de un padre de familia que desempeñaba ambas ocupaciones.

estudiando valiéndose de sus propios recursos, como adscribirse a programas de becas, constituir redes de apoyo con familiares o trabajar en empleos eventuales. Con estos datos se pudo comprender que los egresados desarrollaron estrategias que les permiten permanecer en la institución educativa aún y cuando no han contado con el respaldo pleno de sus familias.

Para analizar las diferencias identificadas a partir de las experiencias educativas relatadas por los egresados, se desarrolló la dimensión analítica denominada “apoyo diferenciado”, la cual permite distinguir las trayectorias educativas que registraron mayores contingencias respecto de las que fueron más lineales. Como herramienta metodológica, se constituye como una categoría que permite profundizar en el análisis de los antecedentes familiares, el peso que estos tienen en la historia escolar y el rol que desempeñan los elementos socioculturales en el desarrollo de las trayectorias. Una categoría que no pasa por lo temporal, sino que está encarnada en la historia del sujeto y que se hace evidente a través del relato de lo que vivió y de la forma en que subjetiva a su entorno.

El “apoyo diferenciado” se hizo observable a través de dos variables. La primera es un poco más compleja, pero observable: el *apoyo simbólico*, que surge del capital cultural y del respaldo moral que provee la familia, en el que lo educativo parece encontrar centralidad a través de una especie de mitología fundada en las expectativas de lo que se podría lograr con una mayor escolaridad. La segunda se refiere al *apoyo material* que las familias destinan a lo educativo. Estos dos apoyos se presentan de manera diferenciada, ya que no todos los padres de familia cuentan con los recursos económicos para ofrecerlo, ni todos tienen la posibilidad de poner lo educativo en el centro de sus prioridades.

A partir de dichas variables se identificaron tres tipos de apoyo que recibieron los egresados, a saber: privilegiado, limitado y racionado. Esta diferenciación de los tipos de apoyo permite comprender las condiciones que marcaron las trayectorias educativas de los egresados, algo que en un principio parecía complicado, pues forman parte de un grupo de sujetos que proviene de un sector social más o menos homogéneo, donde la distinción de clases resulta complicada y se hace necesario interpretar el acceso a recursos que no solo son materiales.

Primera forma de apoyo: privilegiado

Este apoyo lo experimentaron los egresados que recibieron apoyo simbólico y económico continuo mientras fueron estudiantes. En estos casos, el discurso familiar se orientó a incentivar a los sujetos a que asumieran su rol de estudiantes como su principal actividad, con la garantía de que la mayor parte de los gastos en educación correría por cuenta de la familia. Estos egresados se consideran privilegiados, pues tuvieron la encomienda de continuar con sus estudios sin tener que trabajar para realizar aportaciones a la economía familiar ni para hacerse cargo de los gastos de su formación. Los egresados que integran este grupo coincidieron al señalar que las frases más reiterativas en sus discursos educativos familiares se enfocaron en solicitarles que se concentraran en sus estudios:

Santos: Siempre me han dicho [mis papás]: “estudia, estudia, estudia” y también me han inculcado que siempre es bueno seguir estudiando, que no porque ya tienes a lo mejor un título universitario ya te detengas ahí (egresada en 2015, padre contratista con bachillerato).

La mayoría de los sujetos de este grupo continuaron estudiando en alguna institución de educación superior, por lo que se podría decir que, sin importar la escolaridad de los padres, el apoyo simbólico y económico sostenido representa una de las condiciones que permite desarrollar una trayectoria educativa más prolongada.

Este grupo de egresados, además de tener mayor experiencia en la educación superior, es el que cuenta con menos experiencia laboral; por lo tanto, son los egresados que comenzaron sus trayectorias laborales a mayor edad, sin tener que compaginar los estudios con el trabajo.

Tabla 2.
Egresados con apoyo privilegiado

Nombre	Situación escolar	Situación laboral	¿Trabajaron durante el bachillerato?
Larrión Santos	Estudiantes de educación superior	Desarrollador de software	No
Hilda, Manuel, La Maestra		Técnico de diagnóstico	
Karla	Interrumpió la licenciatura	No laboraban	
Grande	Egresado del bachillerato tecnológico	Revisor de equipaje en aeropuerto	

Fuente: Elaboración propia.

Segunda forma de apoyo: racionado

A esta forma de apoyo se le considera racionado, pues conlleva apoyo simbólico, pero no siempre apoyo económico; situación que no permitió a los egresados de este grupo contar con recursos materiales suficientes para enfocarse en lo escolar y propició que algunos de ellos trabajaran para hacerse cargo de sus estudios.

Un ejemplo de esta dimensión se encuentra en el relato de María, quien comentó que el sueldo de su padre (obrero) no alcanzaba para cubrir los gastos de ella y sus hermanos, por lo que cada uno buscó la manera de trabajar para continuar estudiando.

Mis papás siempre han querido que estudiáramos la universidad, pero a veces a nosotros, por cuestiones económicas, se nos complicaba... Entonces, hasta la fecha, pues mi mamá me ha estado motivando y mi papá pues apoyándome 'ora con lo del [curso de] inglés y también a mi hermana, pues que, aun con las dificultades, pues ella pueda seguir estudiando (María, egresada en 2016).

Los egresados que integran este grupo fueron algunos de los que trabajaron a más temprana edad y quienes tuvieron que vincular lo educativo con lo laboral: dos de ellos se matricularon en instituciones de educación superior y dos más tenían la intención de hacerlo. Por lo tanto, este grupo parece tener menos experiencia universitaria pero no menos posibilidades de alcanzarla.

Tabla 3.
Egresados con apoyo racionado

Nombre	Situación escolar	Situación laboral	¿Trabajaron durante el bachillerato?
El Federal	Egresado de ingeniería	Ingeniero en industria	Sí
Alan	Estudiante de licenciatura	Venta de autos en agencia	
La Doña	Egresadas de bachillerato tecnológico	Técnico de diagnóstico	
María		Ventas en empresa dentro de la industria	

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia.

Tercera forma de apoyo: limitado

Una última forma de diferenciar el apoyo recibido por la familia de origen es el limitado. Este apoyo se presenta cuando el apoyo simbólico es poco o nulo y, en consecuencia, también se carece del material. Este tipo de apoyo es el que limita con mayor fuerza los trayectos educativos de los estudiantes, pues prácticamente los restringe de recursos materiales y simbólicos para dedicar tiempo a los estudios y los orilla a buscar trabajos que en ocasiones resultan demandantes y que no solo necesitan para solventar sus gastos educativos, sino también para aportar a la economía familiar.

Las egresadas que experimentaron esta forma limitada de apoyo fueron exclusivamente mujeres, quienes relataron no haber recibido apoyo por parte de

su figura paterna,⁶ la cual, por cuestiones ideológicas, asumía que permitir a las mujeres estudiar más allá de la educación básica representaba una inversión económica a fondo perdido, ya que ellas estaban predestinadas al matrimonio y al cuidado del hogar, funciones en las que no se producen recursos económicos que contribuyan a los gastos de la familia. A estas egresadas se les limitó tanto el apoyo simbólico como el económico por su condición de género, lo que se considera una situación de exclusión dentro de la propia familia de origen.

Para la universidad no tuve mucho apoyo de mis papás, era como de: “no, no estudies”. “Pero es que yo quiero entrar”. “No, no estudies”. La prepa todavía la saqué a duras penas, pero mi papá no estaba muy de acuerdo con que estudiara. Que para qué, que me iba a casar y que no iba a servir de nada y que para qué iban a gastar tanto si no les iba a beneficiar y cosas así (La Deportista, egresada en 2015, estudiante de licenciatura. Padre albañil con estudios de secundaria).⁷

Otro ejemplo es el de La Comunicadora, quien abordó los prejuicios que tuvo su padre acerca de que sus hijas estudiaran, estableciendo una distinción de género, pues sus hijos varones sí contaban con la autorización y el apoyo para hacerlo:

De entrada, mi papá es una persona machista, se puede decir, es de creencias de gente de rancho. Entonces, para él la mujer no tiene por qué estudiar si la van a mantener. Mi mamá todo lo contrario: “si tú quieres estudiar, estudia. Yo te apoyo y lo hacemos”. Pero mi papá fue el que no, no le gustaba mucho la idea de que una mujer estudiara. Mis hermanos sí, pero nosotras no (La Comunicadora, egresada en 2007, con estudios de licenciatura, padre policía con secundaria).

⁶ En el caso de la egresada Gaby, fue de su madre.

⁷ Al momento de la entrevista, La Deportista cursaba el segundo semestre de la licenciatura en Cultura física y Deporte en la UdeG y trabajaba en una empacadora de galletas para financiar sus estudios.

El apoyo limitado tiene relación directa con algunos aspectos de la cultura de género que prevalece en el interior de algunas familias, donde la figura paterna trata de gobernar los cursos de vida de sus hijos. Esta situación ya había sido previamente analizada por Enríquez (2014) con familias que habitan la periferia de Guadalajara, en las que se presenta resistencia al cambio en las relaciones de género, situación que igualmente se vio reflejada en los relatos de las egresadas que experimentaron el apoyo limitado.

Vale la pena señalar que esta condición no es condenatoria, ya que las egresadas tuvieron libertad para matricularse en el bachillerato y egresar. Para que esto fuera posible, la figura materna se presentó como un factor fundamental de respaldo en la decisión de seguir estudiando. Otros elementos que se sumaron a este aspecto fueron las estrategias para acceder a recursos, sea a través de programas de becas, o bien la búsqueda de espacios laborales para sobrellevar lo educativo.

Tabla 4.
Egresadas con apoyo limitado

Nombre	Situación escolar	Situación laboral	¿Trabajaron durante el bachillerato?
La Deportista	Estudiante de licenciatura	Obrera	Sí
La Comunicadora	Egresada de licenciatura	Asistente de producción en TV	
Gaby	Egresada de bachillerato tecnológico	Encargada de área en industria	

Fuente: Elaboración propia.

Haber incluido esta dimensión permitió organizar los diferentes relatos que se recogieron e identificar algunas de las condiciones que los egresados experimentaron en sus trayectorias educativas. Más aún, puso en relieve cómo cada uno de ellos apeló a su capacidad de “actoría” a temprana edad para desplegar estrategias que les permitieron sobreponerse a la ausencia de apoyo material o simbólico. Por lo tanto, el apoyo diferenciado es una de las propuestas metodo-

lógicas que surgieron de la investigación, pues permite conocer mayores detalles sobre la historia del sujeto, e incluso enfocarse en el análisis del peso que tiene la estructura familiar en el desarrollo de la trayectoria escolar.

Estrategias de sobrevivencia educativa

El análisis de los apoyos diferenciados que experimentaron los egresados abona a responder la pregunta planteada: ¿cómo hicieron para egresar del bachillerato en un entorno que se complicó para otros? Sin embargo, es necesario indagar más en sus relatos, pues con ellos se confirmó que los egresados no asumen posturas pasivas, sino que actúan en función de dar forma a sus trayectorias educativas.

Una segunda unidad de análisis que permite pensar en la respuesta a esa pregunta se encuentra en las estrategias de sobrevivencia educativa que cada uno ha desplegado. Este concepto evoca al trabajo de Lomnitz (1998), quien escribió acerca de las estrategias de sobrevivencia que las familias pobres emplearon cuando se dio una migración masiva de personas del campo hacia la Ciudad de México durante la primera mitad del siglo pasado. Con las estrategias que identificó, respondió a la pregunta: ¿cómo sobreviven los marginados? En su análisis observó que esas familias constituían redes de apoyo mutuo; familiares o comunitarias, las cuales les permitían adaptarse tanto a la vida en la ciudad como a los cambios que experimentaban en el mundo laboral.

Por lo tanto, el concepto “estrategia de sobrevivencia educativa” que aquí se propone es una analogía al concepto de estrategias de sobrevivencia que Lomnitz empleó en su trabajo, pues en ambos casos se observa que, para sobreponerse a un entorno complicado, donde el sujeto se ve en la posibilidad de ser relegado, es que se desarrollan estrategias de sobrevivencia, aun cuando no se cuente con recursos materiales o simbólicos para garantizarlo. Analizar esas estrategias abre la posibilidad a comprender las construcciones individuales y colectivas que los sujetos elaboran a partir de la conciencia reflexiva que tienen sobre la institución educativa, específicamente para permanecer y moverse a través de ella.

Redes de apoyo familiar

Una de las estrategias más importantes que emplearon los egresados para permanecer estudiando fue apelar precisamente a las redes de apoyo e intercambio que tejen con los miembros de sus familias de origen. Esas redes permiten a los estudiantes que no cuentan con apoyo privilegiado acceder a recursos que les permiten seguir estudiando, como pueden ser recomendaciones de empleo, aportaciones económicas o simplemente respaldo familiar para emprender sus propios proyectos académicos y laborales.

Una egresada que dio cuenta de esto fue María, quien desarrolló un acuerdo con una de sus hermanas para que ambas siguieran estudiando. El acuerdo consistía en que María trabajaría para ayudarle con el pago de su colegiatura, para que, una vez egresada, su hermana hiciera lo mismo con ella.

¿Cómo es que le ayudas a tu hermana? Ella hizo varias veces intentos a la UdeG y no quedó. Entonces hizo trámites a una universidad de paga. Entonces ahorita la estoy apoyando económicamente en ese aspecto. *¿Qué estudia ella?* Administración. *¿En qué semestre va?* Ya es su último semestre (María, egresada en 2016).

El intercambio que *María* acordó implica un esfuerzo importante que está dispuesta a realizar debido a la intensidad del parentesco que tiene con la persona con quien establece la red de intercambio. En tal acción asume que en el acuerdo existe una promesa de devolución a corto o mediano plazo, con el que ambas podrán acceder a mayor capital cultural, en este caso, un grado académico, el cual supone ofrecerles mejores posibilidades en el mundo del trabajo y refuerza su compromiso con su hermana.

Y tus intereses principales ¿cuáles son? Ahorita, mis intereses... mi hermana que está estudiando, personalmente me he hecho el propósito de apoyarle (María, egresada en 2016).

Acceso a becas institucionales

Para seguir estudiando, algunos egresados trabajaron en empleos de medio tiempo o como eventuales. Tal es el caso de La Comunicadora, quien, además de haber trabajado en diferentes lugares durante el bachillerato, abordó un tema que se hizo recurrente entre los egresados, el de las becas institucionales.

Los egresados narraron cómo en CECyTEJ se desplegaron algunos programas de becas para paliar la interrupción y el abandono escolar. Esas becas parecen cubrir las diferentes problemáticas que se presentan para que los jóvenes sigan estudiando, como son alimentos, transporte, colegiatura e incluso manutención. Las becas son un recurso que ofrecen en el plantel o que los propios estudiantes pueden gestionar ante otras instancias públicas o privadas.

¿Recibiste algún tipo de apoyo o beca? Sí, de transporte por mi promedio y por alimentos también. ¿En qué consistía la de transporte? Te depositaban al mes una cantidad, te voy a decir como mil y fracción, dos mil pesos a lo mucho para ayuda de transporte. Era como una ayuda de transporte y la mantenías tú. ¿Sabes también cuál tuve? La de colegiatura. Varios semestres no pagué colegiatura porque tenía buen promedio (La Comunicadora, egresada en 2007).

El caso de La Comunicadora es significativo, pues fue una de las egresadas que experimentó el *apoyo limitado* al estudiar el bachillerato, situación a la que se sobrepuso, en parte, por haber recurrido a las becas institucionales. Entre los egresados se identificó que trece de los dieciséis casos registrados contaron con algún tipo de beca durante el bachillerato y que estos recursos contribuyeron a que pudieran seguir estudiando y egresar.

Tabla 5.
Becas a las que accedieron los egresados

Nombre de la beca	Tipo	Proveedor
Programa Oportunidades	Económica	Gobierno Federal
De transporte	En especie	Gobierno Estatal

De colegiatura	Económica	CECyTEJ
De alimentos	En especie	CECyTEJ

Fuente: Elaboración propia.

En México existen diferentes investigaciones que buscan identificar el impacto que tienen los programas de becas en el rendimiento escolar. En ellos se puede observar que existe una especie de tendencia positiva, aunque no tan significativa, entre el rendimiento escolar y los estudiantes que reciben una beca (Álvarez et al., 2012; Martínez, 2013, y González de la Rocha, 2006). En esos trabajos se dice que los programas de becas han tenido mejores resultados al tratar de fomentar la permanencia de los estudiantes en la escuela, situación que parece ocurrir con los egresados con los que se dialogó.

Las becas sirven para paliar la ausencia de recursos económicos que experimentan algunos jóvenes durante sus trayectorias educativas y también contribuyen a que estos desarrollen sus proyectos educativos, aun cuando no cuentan con suficiente respaldo familiar. Queda pendiente indagar si existen programas de becas que atiendan a alumnos en situación de riesgo de abandono, en los que se priorice dicha condición, en lugar del rendimiento escolar.

Vincular lo educativo con lo laboral

Tal vez una de las estrategias más recurrentes entre los egresados es haber vinculado lo educativo con lo laboral. Una condición criticada por algunos miembros del campo de la educación y por la misma autoridad educativa, ya que es uno de los factores que más abona a la interrupción (Blanco et al., 2015).

Sin embargo, a través de los relatos de los egresados, se pudo encontrar otra lectura, en la que trabajar no necesariamente fractura la trayectoria educativa, sino que abona a su continuidad, pues algunos egresados no contaban con suficientes recursos económicos en sus familias, lo que los motivó a buscar empleo, aun cuando habían observado que esta condición llevó a algunos de sus compañeros a interrumpir o abandonar sus estudios.

¿Por qué decidiste trabajar y estudiar? Porque en ese momento mi familia atravesó un problema económico muy complicado; entonces, pues sí, yo veía que

a veces a mis papás les costaba mucho trabajo darme el dinero para que yo me pudiera venir a la escuela. Entonces opté por trabajar (La Doña, egresada 2015).

Este tipo de relatos permite observar que vincular lo educativo con lo laboral no siempre condena al fracaso a la trayectoria escolar, más cuando se trata de jóvenes que provienen de familias que no pueden garantizarles recursos económicos para sus proyectos educativos. En el mejor de los casos, los estudiantes de bachillerato encuentran condiciones para laborar en empleos de baja o mediana intensidad.

Sin embargo, encontrar un empleo con esas características en El Salto es complicado, pues la industria es el mercado de trabajo principal y no suele contemplar medios tiempos para sus trabajadores, motivo por el cual diferentes egresados debieron laborar de noche para seguir estudiando (La Doña, Alan, El Federal y El Freelance).

Identificar este tipo de recursos permite producir conocimiento acerca de la manera en que los egresados de CECyTEJ desarrollaron estrategias para sobreponerse a la falta de recursos económicos que en sus familias de origen no se podían destinar a lo educativo. Los estudiantes encontraron maneras para conseguir ellos mismos algunos de los recursos con los que pudieron convertirse en egresados.

¿Cómo le hacías para estudiar y trabajar? Tenía permiso para llegar a las ocho [de la mañana], perdía una hora de clase... *¿Llegabas en vivo?* Y llegaba corriendo. *¿Y qué tal era eso de llegar sin dormir?* Muy pesado. La verdad es que todavía las primeras clases de la mañana sí estaba como que muy atenta, pero ya lo que eran las últimas dos horas era cuando ya... era muy difícil (La Doña, egresada en 2015).

A través de los relatos de los egresados se pudieron identificar cinco tipos de estrategias de sobrevivencia: la primera, a través del establecimiento de redes de apoyo e intercambio familiar; la segunda, al gestionar becas de distintos tipos en forma simultánea; la tercera, al vincular lo educativo con lo laboral; la cuarta, al movilizar el capital social con el que contaron ellos y sus familias; y,

por último, su incorporación al bachillerato tecnológico termina por ser también una estrategia que les permite seguir estudiando en un contexto donde la oferta educativa es limitada.

Tabla 6.
Estrategias de sobrevivencia educativa de los egresados

Estrategia	Recurso empleado
Estableciendo redes de apoyo e intercambio familiar	Con hermanas Con la figura materna
Vinculando lo educativo con lo laboral	En empleos eventuales, de medio tiempo y tiempo completo. Con diferentes intensidades
Gestionando becas	Económicas De condonación de gastos escolares Buscando apoyos en especie (alimentos, pasajes)
Movilizando capital social	Con otros familiares, contactos familiares o conocidos
Inscribiéndose al bachillerato tecnológico	Para no interrumpir sus estudios y preparar su incursión tanto al mundo laboral como a la vida adulta

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones finales

En este capítulo se ha revisado uno de los hallazgos que resultó de analizar los factores socioculturales que constituyen las trayectorias educativas de los egresados del CECyTEJ, concretamente el peso que tiene la familia de origen en sus trayectorias y el acceso a los recursos materiales y simbólicos que distinguen sus experiencias escolares.

También se presentó información que permite responder de manera parcial a la pregunta sobre cómo hicieron los sujetos de estudio para egresar del bachillerato en un contexto que presenta con recurrencia casos de interrupción y el abandono escolar. A través de los relatos analizados, se pudo comprender que los jóvenes que estudian en CECyTEJ pertenecen en la mayoría de los casos a familias que se encuentran en estratos sociales bajos y que, por lo tanto, no

en todas ellas se cuenta con los recursos económicos para dar centralidad a sus trayectorias educativas.

Para analizar esa situación se crearon dos dimensiones de análisis en las que se aborda el “apoyo diferenciado” que recibieron los egresados y también las “estrategias de sobrevivencia educativa” que desarrollaron. Ambas dimensiones permitieron comprender que la ausencia de apoyo material o apoyo simbólico afecta directamente el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes, en especial cuando se trata de jóvenes, pues dependen en buena medida de los recursos que les facilita su estructura familiar.

En particular, se observó el impacto que tiene la ausencia del apoyo simbólico en las trayectorias de los egresados, ya que aún persiste una resistencia al cambio en la cultura de género en el interior de diferentes familias, lo que afecta la experiencia escolar de las mujeres, quienes se ven menos favorecidas por el apoyo que les brinda la figura paterna.

Sin embargo, tanto ellas como otros egresados que encontraron problemas para continuar estudiando se las ingeniaron para convertirse en egresados. Una pista que ayuda a comprender por qué ellos pudieron hacerlo en ese contexto, se dio al identificar que son productores de sus propias estrategias de sobrevivencia educativa. Dimensión que permite analizar la manera en que cada uno de ellos interioriza la cultura escolar y de los recursos que pueden obtener de las diferentes áreas con las que cuenta la institución educativa para subsanar la carencia de apoyo que experimentan en su entorno inmediato.

Con esta información, se comprende que la ausencia de apoyo material o simbólico no condena al fracaso los estudios de los jóvenes que no cuentan con los recursos o las condiciones para estudiar, sino que algunos de ellos encuentran alternativas para seguir estudiando. Mientras que en el caso de las mujeres que experimentan el apoyo limitado, se desarrollan recursos que les permiten romper con el mandato patriarcal que las limita.

Los recursos estratégicos que emplean los egresados se presentan como una contribución a los estudios sobre trayectorias educativas, pues permiten profundizar en la relación que existe entre familia y logro educativo, pero también para explorar los factores socioculturales que posibilitan a los sujetos convertirse en egresados en entornos donde las condiciones no son favorables o se com-

plican para muchos otros. Al organizar la información que se recogió con estas dimensiones analíticas se visibiliza la capacidad de “actoría” que los egresados alcanzaron a temprana edad.

Estas herramientas metodológicas invitan a pensar en la necesidad de contar con estrategias institucionales que contribuyan a mitigar el abandono escolar, principalmente a nivel bachillerato, en donde se registran los índices más altos de interrupción y abandono a nivel nacional. Si consideramos que esta publicación se lleva a cabo durante el segundo año de la pandemia por la COVID-19, en el que la titular de la SEP, Delfina Gómez Álvarez, ha señalado que alrededor de un millón de estudiantes de ese nivel abandonaron sus estudios por problemas familiares y por el cierre físico de las escuelas (www.informador.mx), resulta urgente conocer los factores que están mermando las trayectorias de los jóvenes en la denominada “nueva normalidad”.

También vale la pena señalar que los estudios institucionales se presentan como una alternativa para comprender lo que ocurre con los jóvenes y sus entornos, las relaciones que tejen con la educación y la manera en que las demás instituciones a las que están afiliados abonan a que continúen estudiando, específicamente el caso de la familia. El reto para la investigación educativa está en fijarse más en la interpretación de los relatos biográficos y no en seguir priorizando sus casos como estadísticas, pues los testimonios de los jóvenes son fuente de conocimiento sobre las problemáticas que experimentan en el interior del sistema y abren la posibilidad a encontrar soluciones que abonan a su causa.

Por último, resulta importante para investigaciones futuras recuperar las voces de los no egresados, pues merecen ser escuchadas y atendidas. Su información permitiría comprender las condiciones de adversidad que experimentaron tanto en su entorno inmediato como en la institución educativa y que los orillaron a dejar el bachillerato. La recuperación de sus testimonios serviría para diseñar políticas educativas que brinden la atención que demanda un tema tan importante como es el abandono escolar y, en consecuencia, a las fracturas que experimentan miles de jóvenes en sus proyectos de vida.

Bibliografía

- Álvarez, M.; Gómez, E., y Morfín, M. (2012). Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 14(1), pp. 153-163. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412012000100010
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de la vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Blanco, E.; Solís, P., y Robles (2015). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: COLMEX e INEE.
- Boado, M. (2013). Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo. Notas para una investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 12. Recuperado de: <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista12/Boado.html>
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- _____ (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Ed. Desclee.
- _____ (2004). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Enríquez, R. (2009). *El crisol de la pobreza. Mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales*. México: ITESO.
- Fernández, L. (2004). "Prólogo". En Eduardo Remedi (coord.), *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giorguli, S. (2002). Estructuras familiares y oportunidades escolares de los niños y niñas en México. En *Estudios Demográficos y Urbanos*. 17(3), 523-545. Recuperado de: <https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1149/1142>
- Greenpeace (2012). *Estudio de la contaminación en la cuenca del Río Santiago y la salud pública en la región*. México: UCCS.

- González de la Rocha, M. (2006). *Procesos domésticos y vulnerabilidad: perspectivas antropológicas de los hogares con Oportunidades*. México: CIESAS.
- Informador.mx. Revela la SEP cifras de deserción escolar por la pandemia. *El Informador*, 11 de junio de 2021. Recuperado de: <https://www.informador.mx/mexico/COVID-19-La-SEP-revela-cifras-de-desercion-escolar-por-pandemia--20210611-0049.html>
- Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomnitz, L. (1998). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI Editores.
- Martínez, E., y Martínez, R. (2013). Análisis del efecto de las becas económicas en el rendimiento escolar en una institución de nivel medio superior. En *Investigación y Ciencia*. 59, septiembre-diciembre, 41-47. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/674/67430113005.pdf>
- McCulligh, C. Respirar veneno en Juanacatlán y El Salto Jalisco. *La Jornada*, 25 de septiembre de 2006. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2006/09/25/eco-c.html>
- Partida Rocha, R. (2002). Localización industrial en la cuenca Lerma-Chapala-Santiago: el caso del Corredor Industrial Jalisco. *El Cotidiano* s/n. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/60357>
- Regalado, J. (2015). Relación ciudad-naturaleza y sus impactos sobre la salud. La destrucción del cordón natural de la ciudad de Guadalajara. En Garibay Chávez, et al., *Salud ambiental en la zona metropolitana de Guadalajara. Imaginando futuros diferentes* (pp. 21-53). México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias.
- Rodríguez, J., y Cota, M. (julio de 2006). Desarrollo del Parque Industrial El Salto, Jalisco. En *Cuadernos PROLAM/USP*. 5(2), 83-104.
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO y CIESAS.
- SNIE (2018). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2017-2018*. México: SEP. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf

La enseñanza de la pedagogía y la didáctica en los procesos de formación docente

Betzaida Noelia Riascos Perlaza

Resumen

El objetivo de este capítulo es analizar cómo se enseñan la pedagogía y la didáctica en un programa de formación de maestros de lengua castellana. Este análisis forma parte de la investigación titulada “Alfabetización Académica de los Docentes de Español en Colombia” que se realizó como tesis doctoral en el desarrollo del doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara (generación 2016-2019).

Los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en la formación universitaria de quienes serán los encargados de enseñar a leer y a escribir en educación básica y media se asumen desde una perspectiva sociocultural. El presente artículo profundiza en los procesos que llevan a cabo los formadores de docentes en la educación superior para coadyuvar a que los futuros docentes aprendan no solo el contenido disciplinar, sino también las estrategias didácticas que le permitirán enseñar el español. Para ello se adoptó un enfoque etnográfico, específicamente la etnografía educativa. Asimismo, se utilizaron distintas técnicas e instrumentos propios de este tipo de investigación.

Los datos sugieren que, en los programas de formación de docentes, las prácticas de alfabetización dominantes son altamente valoradas. Estas se realizan desde dos focos de interés. En el primero, se encuentran los formadores quienes privilegian el eje pedagógico, es decir, la enseñanza. En el segundo, los que abogan por el aprendizaje de la disciplina que van a enseñar, dejando en un segundo plano los aspectos teóricos y didácticos de su enseñanza. Las

prácticas alfabetizadoras que se desarrollan en estos espacios académicos están impregnadas de su experiencia educativa y académica, que sirven de ejemplo para analizar las posibles situaciones de enseñanza.

Introducción

Enseñar a leer y a escribir son procesos que recobran gran relevancia en la actualidad, más aún cuando los que aprenden serán los encargados de enseñar a leer, escribir, hablar y escuchar a los estudiantes de educación básica y media de las distintas regiones de Colombia. Tradicionalmente, estas actividades se han delegado a los docentes de Lengua Española (o Español, como se denomina en algunos países de habla hispana). En Colombia, la formación de licenciados en estas áreas es competencia de las Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas, previa acreditación del Ministerio de Educación Nacional.

La lectura y la escritura son fundamentales para la formación académica, razón por la cual en los últimos años se ha incrementado la preocupación por su enseñanza en la educación superior. En la búsqueda de investigaciones que indaguen sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura en el ámbito universitario, se encontró que existen pocas investigaciones sobre la enseñanza de la lengua a docentes de Español. Por lo anterior, se requiere profundizar en aquellos que utilizan la lectura y la escritura para aprender acerca de la lengua y cuyo fin es enseñar a leer y escribir. Esta doble situación amerita que se indague la alfabetización académica que reciben en la universidad.

A continuación, reflexionaremos sobre cómo se llevan a cabo estos procesos en la educación superior, en una universidad pública del suroccidente colombiano.

El estudio de la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural

En la perspectiva sociocultural, se asumen la lectura y la escritura como actividades situadas que se desarrollan en diferentes contextos, en los cuales se construyen significados a partir de las identidades que se erigen durante la participación en diferentes grupos. De acuerdo con Gee (2000), la perspectiva sociocultural ocasionó varios movimientos; entre ellos, el análisis conversacional,

la sociolingüística interaccional, la etnografía del habla y los Nuevos Estudios de Literacidad.

Respecto de los Nuevos Estudios de Literacidad son una propuesta que busca entender la literacidad desde los contextos propios en los que las prácticas de lectura y escritura se llevan a cabo. Según Barton (2001), el nombre “Nuevos Estudios de Literacidad” ([NEL] o *New Literacy Studies*, en inglés [NLS]) puede atribuírsele a Gee, quien en 1990 propuso el término para denominar a esta nueva corriente fundamentada en la etnografía. Asimismo, para Gee (2008) esta perspectiva pretendía indicar los cambios que se producen en las prácticas de lectura y escritura de acuerdo con los contextos.

La literacidad se plantea como la orientación sociocultural de la lectura y de la escritura (Cassany & Castella, 2010). En ella se asume que estas son actividades sociales tradicionales de una comunidad específica. Mientras que para Barton & Hamilton (2004) aseveran que la literacidad es el conjunto de prácticas sociales que llevan a cabo los individuos y que están mediadas por los textos escritos.

El análisis de la literacidad en el nivel superior revela que el término se encuentra relacionado con la corriente denominada alfabetización académica. Carlino (2003, 2010, 2013, 2014), ha realizado diversas investigaciones en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior; asimismo, desarrolló el concepto “alfabetización académica”, el cual define como:

[...] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los

especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013, p. 371).

En la alfabetización académica, la responsabilidad de alfabetizar recae sobre el docente, pues este posee el conocimiento para orientar a los estudiantes. Además, “explicita la labor de profesores e instituciones educativas, y evita dar a entender que alfabetizarse académicamente es un asunto que concierne solo a los alumnos” (Carlino, 2013, p. 371).

En sus investigaciones, Carlino (2003, 2010, 2013, 2014) y Morales & Casany (2008) han expuesto la importancia de leer para cada una de las disciplinas. Sus investigaciones muestran que la lectura y la escritura se convierten en un elemento relevante para desempeñarse en las distintas profesiones. Para los maestros de Español, retomando a Carlino (2013), la lectura y la escritura se convierten en un medio y en un fin: por medio de la lectura y de la escritura se apropian de los conocimientos disciplinares y, a su vez, su fin es enseñar a leer y a escribir. Esta doble función amerita un proceso de indagación que dé cuenta de los procesos que allí se entretienen.

Un acercamiento cualitativo a los programas de formación de docentes

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo a partir de la cual se pretende construir teoría a través del análisis de la práctica en el aula en la formación de los licenciados en Español. Mientras que la lógica inductiva de la investigación cualitativa permitirá develar los eventos letrados concretos en los que la alfabetización académica tiene lugar. Además, permite el reconocimiento y la exploración de las relaciones sociales con el fin de describir la realidad tal y como es experimentada por la comunidad y de comprender la relación entre sujeto y contexto con actitud interpretativa (Murillo, 2009). Estudiar los procesos de formación de maestros de Español desde los escenarios propios en los que se lleva a cabo es una oportunidad para comprender que “la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos” (Sandín, 2003, p. 125).

Con la investigación se produjeron datos de diversa índole: registro de observación y audio de las clases, datos escritos y respuestas de los estudiantes, información sobre población y contextos a estudiar, textos producto de la transcripción de entrevistas, textos producto de tareas que presentan los estudiantes, fotocopias señaladas por los estudiantes y notas en el diario de campo. El corpus producido se analizó y, de este, emergieron diversas categorías.

En ese mismo sentido, para la lectura de los datos se privilegió una aproximación inductiva. Este procedimiento se realizó leyendo de forma reiterada los datos, siguiendo los temas que se desarrollaban y buscando las categorías que podrían emerger de ellos. Posteriormente, se codificaron los datos y se separaron los correspondientes a cada categoría. Al final, se analizaron los datos asumiendo el contexto donde fueron producidos. Las anteriores actividades y procesos se realizaron teniendo en cuenta las tres fases que proponen Taylor & Bogdan (1990) para realizar un análisis en la investigación cualitativa. Para el análisis se adoptó los planteamientos de los Nuevos Estudios de Literacidad y la corriente de la alfabetización académica.

La enseñanza de la Pedagogía y la Didáctica en los procesos de formación docente

Cuando hablamos de enseñanza, toda la fuerza de la acción pedagógica recae sobre el docente. Los docentes de Español en Colombia se forman en instituciones de educación superior en las cuales buscan desarrollar sus capacidades intelectuales para aprender una disciplina y al mismo tiempo desarrollar las competencias que les permitan enseñarla. Son dos aspectos que corresponden a situaciones distintas. Diversos investigadores han mostrado que saber una disciplina no implica saber enseñarla. Es por ello que se espera que los programas que se han preparado específicamente para ello cumplan con estos dos requisitos que parecen necesarios para los que desean ejercer como docentes.

A continuación, se presentan los resultados de la exploración realizada sobre cómo se enseña la pedagogía y la didáctica en la formación docente; esto es, cómo se aprende a enseñar una disciplina (el Español) en el espacio académico universitario. En la labor docente se valora el uso de estrategias pedagógicas o didácticas que coadyuven a que los estudiantes desarrollen aprendizajes. Las

estrategias pedagógicas incluyen los procesos reflexivos sobre la acción, mientras que las didácticas se enfocan en las estrategias que se usan para enseñar un determinado tema. Estos análisis recobran gran relevancia ya que permiten reflexionar sobre la importancia de estos procesos en la actualidad y coadyuvan en la generación de propuestas pertinentes y contextualizadas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

La enseñanza de la Didáctica en el programa licenciatura en Español y Literatura

En los procesos de formación de maestros se asumen varios componentes; específicamente, hay dos que están presentes en cada uno de ellos: el componente pedagógico y el componente disciplinar. En los planes de estudio se muestra que cada materia aporta a uno de estos componentes: es el caso de la asignatura Didáctica del Español y la Literatura, que se imparte en séptimo semestre de la carrera de licenciatura en Español y Literatura, la cual aporta a lo pedagógico.

Si bien la enseñanza y el aprendizaje son procesos diferenciados. El primero recae sobre el docente, pues este es un mediador que permite que los saberes que las comunidades académicas han construido puedan ser enseñados en el aula. En ese orden de ideas, se requiere indagar por las acciones que realizan los docentes universitarios para que la formación traspase el saber disciplinar y los futuros docentes tengan las herramientas que les permitan enseñar ese saber.

El primer elemento que se identificó en la labor pedagógica del maestro es la ejemplificación. El discurso del maestro en esta área se basa en el ejemplo de su experiencia y en los planteamientos de algunos autores del campo de la didáctica de la literatura, contrario a lo que sucede en otra asignatura (Semiótica) que orienta, en la cual se recurre con frecuencia a autores y conceptos. En el caso de los que estudian para ser docentes, la pedagogía se convierte en un núcleo básico relevante, pues se asume que para enseñar se deben conocer las estrategias que podrían llevar a facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En ese sentido, las áreas no pueden considerarse entes separados: hay una relación entre ellas, ya que se asumen como un conjunto. Las áreas científicas y las pedagógicas se encuentran en sintonía, dado que no existe una pedagogía pensada por sí misma. En los procesos de formación de maestros, la pedago-

gía se piensa de acuerdo con la disciplina; no es concebida como un ente solitario con vida por sí mismo. En la licenciatura observada, se pudo evidenciar que la pedagogía se piensa en relación con la disciplina y con los temas que van a ser enseñados.

A continuación se narra un episodio que se presentó durante la segunda sesión observada de la asignatura Didáctica del Español y la Literatura, desarrollada en el marco de las observaciones de campo como parte de la investigación doctoral titulada “Alfabetización Académica de los Docentes de Español en la Universidad del Cauca”. En este, el profesor apela a su experiencia para invitar a los estudiantes a enseñar la literatura de otro modo. Esta clase, a modo de introducción, pretendía ejemplificar el texto que se iba a discutir en las próximas sesiones:

El mimo es una posibilidad muy grande; por ahora, la posibilidad [de] buscar cómo el vestido negro, el maquillaje, el sombrerito, todo esto, también [son] asunto de la fonomímica. La fonomímica es, también, una posibilidad increíble, porque está el elemento musical: identificamos algunos temas musicales; a veces, hay unos graciosos, que sea gracioso y luego la representación del tema incluso tenía que haber una puesta en escena con la fonomímica. El musidrama es otra posibilidad: [...] suena el tema musical y, en un momento, se calla el tema musical y sigue la dramatización; la representación tiene que ver con lo que dice el disco. ¡Óigame, eso resultó fenomenal! Y títeres humanos, ¡también increíble! Cogíamos con cuerdas... dejaba al que era la marioneta humana y, entonces, entre dos hacíamos de marionetas y [unos] cogidos con lazos y otros atrás subidos en mesa[s], manejaban eso, con música de fondo y hablando y moviendo el cuerpo como si fuera una marioneta. La música de fondo también me resultó increíble. Llegué a hacerlo con profesores: a meter el cuento de la representación a los profesores en diferentes actividades; incluso, hasta al coordinador, al vicerrector, los metí ahí, y esos muchachos felices, de colegios oficiales y privados, viendo gente que nunca había salido del ejercicio y estaban en este cuento (Intervención de docente de la asignatura Didáctica del Español y la Literatura).

Con dicha escena, podemos observar que el profesor, desde su experiencia como docente, evoca un momento de su vida en la escuela para motivar a sus estudiantes a pensar la literatura de otro modo. Un modo en el que la risa, el movimiento, el canto y, sobre todo, la creatividad del docente, hacen de la enseñanza del español y la literatura un proceso diferente.

Como se puede observar en la cita anterior, el uso del ejemplo resalta en los procesos de formación docente. Éste es referido por el docente y, a su vez, solicitado por parte de los estudiantes. Para los estudiantes, el profesor es el guía: es quien les muestra cómo diseñar o realizar las actividades para enseñar la literatura.

Esto era evidente cuando los estudiantes realizaban las exposiciones: le pedían al profesor que participara en las actividades que ellos proponían y le solicitaban que interviniera al último o que cerrara la participación del grupo. En el episodio siguiente, un grupo de estudiantes realiza una exposición. Propone como actividad, para empezar a hablar del tema, que sus compañeros escribieran la descripción de una frase que se les había asignado y el resto del grupo debía adivinar. Participaron varios grupos y, al finalizar, los estudiantes del grupo le pidieron al profesor que leyera el texto que había creado (la frase que se le asignó al docente la tenía otro grupo). El profesor comenzó a leer su producción y se desarrolló la siguiente interacción:

P(profesor): “La palabra está puesta a mi cuidado,
a veces sometida a mis designios, a mis caprichos,
cuando quiero llorar la dejo abandonada a su suerte,
si grita la callo con la gracia de los silencios de las pausas del punto final
y, en especial, cuando se regodea en la alegría en la fiesta de una aventura
sin fin
la consiento como un juglar apasionado;
la palabra está puesta para mi cuidado, pero cuando está rebelde la amanso
para emprender juntos las fiestas cotidianas”.

E(estudiante)2: Entonces, aquí como escuchamos a todos.

P: ¿Cuál es?

E2: No, todavía no... como escuchamos a todos vamos a decir cuál fue... o sea, uno de ustedes tiene el mismo título del profesor. Entonces, ¿cuál sería?

E: ¿Subyugar la literatura?

E2: ¿Pregunta o...? ¿Por qué crees... porque dice acá?

E: El profe dice que está sujetando, él dice que quiere pero... entonces, por eso sería.

E2: ¿Y eso se relaciona con lo que dicen ellos? Sí, claro, la literatura es la... ¿cómo?

E: La literatura es la perra de la lengua.

E2: Esta era la actividad, entonces, como acabamos de ver, la actividad nos mostró tres enfoques importantes [...]: el texto nos invita a que el profesor, o sea, no se puede enseñar a pintar sin ser pintor. Entonces, como acabamos de ver, cada uno de nosotros tenemos un alma de escritor: podemos escribir. [...] Para enseñarle cómo escribir, tenemos que escribir primero nosotros. Lo que nos propone el texto también es que el profesor se tiene que poner a hacer la tarea que él deja [...] si él deja un ensayo, el profesor tiene que hacer primero el ensayo para calificarse él y, después, poder calificar el otro y encontrar así relaciones entre los textos, [así] como el profesor dijo algo y ustedes se dieron cuenta cuál era el título.

E4: Así como dice el título “Más allá del español las pruebas del oficio”, debemos ser conscientes de que, antes de explicar o colocar a hacer las actividades a los estudiantes, debemos hacerlas nosotros. Dice el texto que si enseñamos a bailar debemos saber bailar...

El episodio anterior muestra cómo los saberes del docente con respecto a un saber son puestos a prueba en las interacciones con los estudiantes. Las participaciones del docente eran evaluadas y analizadas en relación con lo que decían los autores. El dominio del contenido del artefacto, construido por diferentes teóricos de la disciplina, le permite al docente posicionarse como experto y demostrar dominio de la disciplina que enseña. El artefacto está relacionado con las tradiciones de las disciplinas, en tanto que estas son herramientas materiales y accesorios (Hamilton, 2000) que permiten el avance en la construcción de conocimientos de cada disciplina.

En la interacción que se mostró anteriormente, se discutía el texto “Más allá del español las pruebas del oficio”. En este, no solo se relacionaba con la labor del futuro docente, sino también con el docente que se encontraba frente a grupo. El rol docente, en este proceso formativo, está en constante evaluación por parte del estudiante. Para enseñar, los estudiantes asumían que no era suficiente con que se les dijera qué hacer: solicitaban que el docente mostrara su saber. En los planteamientos del docente y de los estudiantes, persiste la idea de una enseñanza modelizada en la cual se pueden distinguir varios elementos: por un lado, el novato en formación, que es el estudiante de la licenciatura, y, por el otro, el docente, quien es un experto consumidor, quien conoce la teoría de su disciplina y se convierte en el intermediario entre el productor y el estudiante.

Dreyfus & Dreyfus (2000) plantean un modelo en el cual explican cómo se realiza el tránsito de novato a experto. En el último nivel, denominado “experto” (*expertise*), los estudiantes desarrollarían las capacidades necesarias para solucionar situaciones que podrían presentárseles en el ámbito educativo. Al respecto, Biggs (2005) afirma que las situaciones de enseñanza y aprendizaje deben proporcionar al aprendiz las herramientas necesarias para reaccionar ante los desafíos cognitivos que requieran superar para cumplir con un objetivo. En palabras del autor, “una acción docente satisfactoria es como un espacio de construcción en el que los estudiantes construyen sobre lo que ya conocen, lo cual requiere de mucha actividad, interacción con los demás y autosupervisión para comprobar que todo se desarrolle según los planes” (Biggs, 2005, p. 99).

Este nivel de experticia, en el caso de la licenciatura en Español y Literatura, puede realizarse desde tres campos: la línea pedagógica, la línea de la literatura y la lingüística. El campo que más prevalece es la línea literaria. Esto está relacionado con la facilidad de lectura durante la clase; esto es, un poema podía ser leído en el desarrollo de un taller sin que absorbiera gran cantidad de tiempo de la clase, ya que se puede analizar en un periodo relativamente corto.

La lectura de la literatura implica dejarse tocar, asimilar el contenido del texto. Entonces, para analizar un texto literario se requiere que el lector se deje tocar por cada línea del texto que interpreta; esta relación es planteada por Rosenblatt (2002). Para la autora, “el lector más sofisticado, el más sensible a las cualidades sutilmente expresadas del poema, de la obra, de la novela, no puede

juzgar su valor técnico más que asimilando, al mismo tiempo, la sustancia que encarna estas cualidades” (p. 32).

Como en la licenciatura en Español y Literatura no solo se estudia el poema como goce estético; se estudia su sentido semántico, sintáctico y pragmático. Esto tiene que ver con el fin último del proceso formativo; esto es, que los estudiantes puedan realizar sus creaciones. Al respecto, García Mafla señala que el trabajo con lo poético:

[...] toca las más profundas zonas del existir del hombre, su conciencia, su empresa, su razón y su impulso a la vez trascendentes e immanentes, al lado de lo cual es posible entrever lo que no es visible, le hace ser lo que esencialmente es y al crearse lo crea (García-Mafla, 2001, p. 16).

En ese orden de ideas, la experiencia de crear literatura y, particularmente, un poema, es una actividad extremadamente creativa. Allí, la lengua alcanza su nivel más alto de expresión a través del uso de las figuras literarias. Northrop Frye (citado por Culler, 1978) expresa que la literatura implica un “proceso mental [...] tan coherente y progresivo como el estudio de la ciencia. Se produce una formación de la mente semejante exactamente, y se desarrolla una sensación semejante a la unidad del objeto” (p. 174).

El segundo elemento que se identificó en la labor del docente está en relación con los procesos metarreflexivos. En las situaciones que se construyen para enseñar a los futuros docentes existe una doble condición: por un lado, se diseñan las actividades; por el otro, se realiza el análisis de estas actividades. Puede decirse que existe un proceso reflexivo que está presente en el desarrollo de las clases, en las cuales se asume un compromiso con lo educativo no solo en el hacer, sino también en el asumir una posición crítica en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presenta un episodio de la clase de Didáctica del Español y la Literatura, en la cual, después de realizar una actividad, se analiza la situación:

E: Yo encuentro que ayuda mucho conocer a sus estudiantes porque, además de potenciar la escritura y todo eso, en ocasiones es necesario entender qué

es lo que está pensando en ese momento. [...] A veces, uno ni se da cuenta. Cada profesor llega, da la clase y se va, como pasaba mucho en el colegio y nadie se daba cuenta [de] que tal persona estaba enferma [...]. La escritura potencia que ellos cuenten qué están sintiendo en el momento y puede llegar a ayudarnos a nosotros mismos para intentar ayudarlos.

P: Y muy en serio, porque tú puedes decir un enfoque psicoanalítico... a mirar qué es lo que están pasando. Toda palabra es un signo ideológico por excelencia, les decía a ustedes, no es gratuito: en el subconsciente aflora un bosque de símbolos y de signos que hablan a gritos. Cada palabra que uno dice no es gratuita; con una escritura automática como la que nos están haciendo a nosotros aquí, van a aflorar las cosas que tenemos en el sentimiento o en el subconsciente, todo lo que nos pasa, etcétera.

E10: Quiero resaltar que Fernando Vásquez resalta que la tachadura nos indica a nosotros como profesores que el estudiante llevó a cabo un proceso, nos dice que la escritura y la lectura es una tarea inacabable, así como nosotros leemos y releemos, vamos a encontrar cosas nuevas, y así cuando nosotros escribimos volvemos y tachamos y volvemos a escribir, vamos a construir cosas más nuevas, vamos a pulir más el trabajo. Nos dice que nosotros como profesores no debemos botar esas hojas tachadas o sucias, porque nos muestra[n] el proceso que ha llevado el estudiante, ya que el estudiante perfectamente puede copiar el trabajo, puede hacer trampa, pero esas tachaduras, esos errores, nos van a decir a nosotros como maestros, nos van a mostrar que el estudiante sí llevó un proceso.

E11: Ahí habla de una escritura que es un oficio artesanal; entonces, ahí se puede ver que, por ejemplo, en la actividad que hicimos, que ustedes escriben de acuerdo con lo que están viviendo o de acuerdo con las vivencias. O sea: uno puede escribir de acuerdo con los sueños... hay muchos factores que influyen a la hora de la escritura.

E10: En conclusión, muchachos, nosotros como profesores, si vamos a calificar un trabajo, también califiquemos el proceso que el estudiante llevó.

P: Eso es fundamental.

E11: Ahí decía que el error [...] era [...] la relación entre el profesor y el alumno; o sea, que por el error había una relación. Incluso, Fernando Vás-

que le da más valor al error que a la tarea final (Episodio ocurrido durante la clase de Didáctica del Español y la Literatura).

La anterior interacción es producto de un momento pedagógico en el cual se habla acerca de un texto que se ha asignado con anterioridad. Se asume el rol de docente y se hace un análisis a partir de las situaciones que se presentaron en el desarrollo de estas. Un texto leído por un participante, en el cual se hablaba acerca del amor y del desamor, permitió que se analizaran las posibles situaciones que podrían presentarse en el aula.

El asumirse como docente (esto es, pensarse en la labor docente) es requerido en diversas ocasiones; al tratar de explicar una temática, al analizar la política educativa, al explicar alguna técnica de enseñanza. Asumirse permite pensarse, observar y expresar sus opiniones sobre la labor que los otros estudiantes realizan. Esto es, existen diferentes evaluaciones en las que el futuro docente está inmerso y, una de ellas, es la evaluación de sus pares.

Otras actividades que realizan los estudiantes de la asignatura Didáctica del Español y la Literatura son las observaciones de docentes en ejercicio, en las cuales construyen una “etnografía del aula”. Por medio de una “guía de observación”, los estudiantes registraban los aspectos fundamentales de la clase: tema, situaciones presentadas, momentos de la clase, interacciones en clase, entre otros. En el fragmento que a continuación se presenta, el docente pretendía explorar las respuestas a la guía que había asignado en la sesión anterior:

P: ¿Había algunos momentos identificables en la clase?

E7: Bueno, pues, él primero llega y pide los trabajos. Eran unos trabajos de lingüística. Luego, llama la atención a los que no lo trajeron.

E8: Antes de eso, hace apagar los teléfonos; escoge a uno [...] él mismo para que lea el trabajo; después, llama a la calma para que hable el alumno porque en sí el salón es bulloso y él habla gritando, pero solo se dirige a las personas de adelante.

E7: El joven pasa a exponer su trabajo; después, el profesor habla sobre el trabajo recién expuesto y localiza sus fortalezas y las características del mis-

mo, y ahí llegan los trabajadores de la Fundación Universitaria de Popayán (FUP), las vendedoras de la FUP, y ahí pues se para la clase.

P: Y, luego, se retoma la clase... ¿o hasta ahí llegó?

E7: El profesor llama la atención sobre las que venden y, después de que se van, caracteriza la forma de hablar en público de las muchachas. Les dice que así tienen que hacer la apropiación del espacio cuando vayan a exponer.

P: ¿Y qué grado?

E7: Once.

P: ¿Y cómo termina esto?

E7: De ahí exponen cuatro estudiantes, el profesor llama la atención de cómo deben hacerse los trabajos, después mira en el cuaderno y empieza a [...] y ahí ya (Episodio ocurrido durante la clase de Didáctica del Español y la Literatura).

La guía de observación que realizó el docente es el insumo para el diálogo en el desarrollo de la sesión. Se analiza el trabajo de los docentes en ejercicio asumiendo el futuro campo de práctica. Estas observaciones permiten que el futuro docente identifique situaciones que se podrían presentar en el ejercicio de su profesión. Pensar la enseñanza del español permite ahondar en los diferentes conceptos que se han utilizado; es el caso del siguiente episodio en el cual el formador reflexiona sobre las estrategias:

Escuchamos hablar de “estrategias didácticas”. Ese [...] discurso es pan de cada día: “estrategias didácticas”. Primero, recuerden que la palabra “estrategia” no pertenecía al ámbito educativo: el concepto de “estrategia” pertenecía al ámbito militar. [Así], se introduce[n] desde el mundo de lo militar las estrategias militares. Generalmente, lo que es estratégico es un medio para llegar a un fin: se construyen unos medios para un fin, para un objetivo, para un propósito. Yo busco desarrollar la escritura en los niños o, si yo pienso en la competencia textual, entonces busco los medios para desarrollar la competencia textual. Los medios pueden ser que, a partir del comentario, o a partir del ensayo, voy a llevar a desarrollar la competencia crítica, por decir algo [...]. Entonces, yo veo, por ejemplo, algo: el cine para desarrollar [la] competencia crítica, o el cine para

ayudar a los estudiantes a leer y a escribir [...]. Así, esa es una competencia estratégica, casi que es maquiavélica: el fin hace los medios, ¿o así no era la política de Maquiavelo? El fin hace los medios... hasta hoy, somos altamente intencionales y, de acuerdo con esas intenciones, queremos lograr ese objetivo, ese propósito, no importa que pasemos por encima de quien sea, como sea (Intervención del docente durante la clase de Didáctica del Español y la Literatura).

El ámbito didáctico, en los procesos de formación de docentes, no se reduce al diseño de la estrategia: se da un proceso reflexivo en el cual se analiza el uso de diferentes conceptos en el ámbito educativo. En este análisis, prevalece la mirada en relación con la literatura; esto está quizá relacionado con el hecho de que se asume que enseñarán en educación secundaria, por lo que se obvian aspectos relacionados con la enseñanza inicial de la lengua. Esa mirada crítica está en consonancia con la propuesta del docente, quien solicita a los estudiantes leer los textos atendiendo a las iluminaciones (lo que llama la atención), las incertidumbres (lo que no entienden o causa preguntas) y lo propositivo (qué aporta a la discusión que hace el autor).

En la clase de Didáctica de la Lengua, los estudiantes analizan las estrategias que les permitan enseñar la disciplina (literatura). El siguiente episodio da cuenta de la interacción producida cuando un grupo de estudiantes realiza la exposición que se había asignado con anterioridad. El tema de la exposición era “Las características del taller”. Para desarrollarla, los estudiantes expositores les pidieron a sus compañeros organizar grupos de cuatro estudiantes y, posteriormente, le entregaron a cada uno el poema “Detente, sombra de mi bien esquivo”, escrito por Sor Juana Inés de la Cruz.

E13: [...] Cada grupo tiene un poema de Sor Juana Inés de la Cruz. Ahora lo que van a hacer es analizar qué tipo de poema es, de qué habla y por qué es esa clase de poema. Ustedes discútanlo entre ustedes y ya ahorita comenzamos a desarrollar la idea.

[E13 escribe en el tablero mientras sus compañeros le dictan].

E (todos): Es un soneto.

E (todos): Es un soneto porque tiene dos cuartetos y dos tercetos.

[El estudiante trata de controlar las intervenciones pues sus compañeros hablan todos al mismo tiempo].

E12: Nosotros vamos a hacer preguntas a grupos determinados.

E13: ¿Qué tienen que decir del soneto?

E1: La forma de los tercetos es “aaa” y los cuartetos es “cdcd”.

E13: ¿Qué más?

P: Rima consonante.

E13: ¿Algo más? ¿Qué clase de arte es?

P: 14 versos.

E2: Es endecasílabos: cuatro, cuatro, ocho y seis; 14 versos.

E13: 14 versos y sílabas [de] arte mayor y endecasílabos, ¿no? Listo.

E13: Ahora la segunda parte es, perdón, ¿de qué trata el poema?

E3: Del amor.

E4: De adoración.

E5: Está hablando de la tentación, se está alejando de la tentación.

E13: Nosotros ya vimos a Sor Juana Inés, ¿no? ¿Qué se acuerdan de Sor Juana?

E6: Era mexicana. Era la máxima exponente de la Nueva España, dejó de escribir a los 44 años.

E13: Listo, entonces, como ya tenemos todos estos datos, ¿somos capaces de hacer un soneto? ¿Somos capaces de hacer un soneto?

P: Por lo menos entre todos. Para la próxima clase lo traemos, ¿no? El tema que sea relacionado con el soneto de deseo [empieza a repartir a los grupos]. Cuarteto, cuarteto, terceto, terceto, ustedes le colocan el título. Listo, cinco minutos, ¿no?

E: Es sobre el deseo, las tentaciones.

E: Tiene que tener esas características.

E13: Que sea arte mayor, al menos.

E: Les hubiera dado consonante, rima.

E: ¿Cómo vamos a hacer rima?

[Los estudiantes se reúnen en grupo a trabajar en el poema]

E (grupo 1): “El amor es aquel video corto
corremos tras ese mismo
los que entre roca y rosa, genera el color,

enfriándonos aun dentro del horno”.

E (grupo 2): “Encontré sombra en la neblina
tras dos árboles que esconden vida
creciendo mudos hacia arriba
mi deseo te sigue en la noche perdida”.

E (grupo 3): “Entre las sombras de aquel camino llegaste
susurrando con tu labio estremecido
aquella ilusión en mi ojo humedecido”.

E (grupo 4): “Sal de mí demonio y de esquilo
la pena de tus palabras angustia
de mis deseos producto de mi envidia”.

P: Voy a poner el título de una canción: “Ángel o demonio”. Por allá fue muy *apolónico*, por acá fue más *apoliniaco* y, entonces, muy prismático: “La sombra del amor”.

E12: Entonces, la necesidad de conocer las características de un taller se divide en siete que, primero, sería la mimesis... pero, entonces, en este caso no es el hecho.

[Un estudiante interrumpe para empezar de otra forma la exposición].

E13: Primero, vamos a hablar de un taller, las características que tiene un taller y cómo esto funciona dentro de la didáctica y vamos a hablar de siete características de un taller y no de un trabajo en grupo, porque el autor está hablando de que se confunde lo que es un taller [con] lo que es un trabajo en grupo. Poner a trabajar a la gente en grupo no es un taller necesariamente. ¿Sí me entienden? Entonces, vamos a dar las características principales y que uno debe tener en cuenta para esto: primero, es la mimesis [...].

[...]

En el anterior episodio se puede leer que el grupo que expone asume su posición frente a sus compañeros y decide explicar el tema “la importancia del taller”, utilizando palabras propias del campo de la lengua y la literatura. Los estudiantes, por medio de las conversaciones que se desarrollan en clases, van adquiriendo los conceptos propios de las disciplinas y empiezan a utilizar los términos de las disciplinas que estudian. En la clase de Didáctica se explica la

importancia de la realización de un taller a través de un poema de Sor Juana Inés de la Cruz; en este se recurre a conceptos propios de la literatura. El discurso en clase se construye sobre la base de que existe un conocimiento compartido: un asiento que sostiene la conversación y que permite que se pueda hablar acerca de algo. Cuando los estudiantes hablan de literatura justifican sus afirmaciones en cuerpos de conocimientos ya contruidos por la comunidad científica. Los estudiantes expositores establecieron relaciones entre el contenido a exponer y los temas que habían trabajado en otras asignaturas. Esto es fundamental, ya que se espera que los estudiantes puedan establecer relaciones entre los conocimientos de cada texto nuevo con los que ya han adquirido. Los procesos de socialización que se propician durante las clases permiten que las personas practiquen la disciplina y la empleen en sus actuaciones profesionales.

Para Biggs (2005), los procesos formativos deben permitir que el estudiante utilice sus aprendizajes de forma natural. Para este autor

[...] la enseñanza funciona haciendo que los estudiantes se comprometan en actividades relacionadas con el aprendizaje y que les ayudan a alcanzar los objetivos concretos establecidos para la unidad o la asignatura, como teorizar, crear nuevas ideas, reflexionar, aplicar, resolver problemas, memorizar, etc. (Biggs, 2005, p. 27).

Un aspecto fundamental en el anterior fragmento está relacionado con el valor que se le otorga a la disciplina en esta licenciatura. El “saber hacer” se debe poner en evidencia cuando se enseña literatura; esto es exigido no solo por la institución cuando se ingresa como docente, sino también por parte de los estudiantes, quienes ven en el docente un guía para realizar esos procesos.

El ser docente se convierte en una responsabilidad social para el formador de maestros. Esta situación es relatada en el fragmento de entrevista que a continuación se presenta:

Para mí, es una responsabilidad social también, porque se trata de interactuar con seres humanos y nuestro actuar puede ser afortunado o desafortunado y podemos construir ciertos lastres de acuerdo con las formas de actuar, porque a

veces somos demasiado autoritarios o asumimos posiciones dogmáticas, ego-céntricas, xenofóbicas, etc. Entonces, [se] muestra en nuestro actuar que siempre debe estar pensado dos veces porque los maestros en potencia a veces nos toman a nosotros como referente, como un modelo también para trabajar de la misma manera con los jóvenes y los chicos (Entrevista a docente de la licenciatura en Español y Literatura).

Hay dos elementos que se subrayan de la intervención del maestro. Por un lado, el reconocimiento de las actitudes que como formadores pueden llevar a cabo y, por el otro, la conciencia de que sus acciones formativas pueden ejercer influencia en los estudiantes. Maton (2007) clasifica los enfoques de los profesores en dos códigos de legitimación. El primero se denomina “código de conocimiento”: en este, se asume el conocimiento y se dejan de lado los atributos personales y sociales. En el segundo, “código de élite”, el experto no solo debe tener el conocimiento: se requiere que haya desarrollado actitudes personales y sociales que también sean una aportación favorable a la formación de sus estudiantes. El docente, en su práctica docente y en su discurso, se asume con código de élite ya que se centra en el aprendizaje de sus estudiantes y en los aspectos personales y sociales de su profesión.

Conclusiones

Tener conocimiento sobre las prácticas de los docentes es fundamental para identificar buenas prácticas alfabetizadoras y para aprender de otras experiencias. La descripción de las prácticas de los docentes es una oportunidad para profundizar y ahondar en la enseñanza y en el aprendizaje.

El campo educativo se nutre de diversas disciplinas. Sin embargo, prevalece la formación en pedagogía y didáctica, ya que se consideran fundamentales en la formación de docentes. La Didáctica de la Lengua “es una disciplina de intervención porque sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y de sus usos” (Rincón & Gil, 2010, p. 400). Además, se nutre de los saberes de otras disciplinas pero tiene su especificidad porque se ocupa de un objeto particular: las prácticas de enseñanza de cara al aprendizaje, prácticas claramente marcadas por la voluntad de enseñar, situadas en contextos particula-

res y controladas por tensiones derivadas del ámbito disciplinario, institucional, político, ideológico, entre otros. Estas características diferencian la práctica de enseñanza de las demás prácticas sociales (Rincón & Gil, 2010, p. 401).

Ahora bien, es indiscutible la relevancia que tiene el conocimiento de la disciplina que se enseña. Como se mostró, se prioriza la disciplina o la didáctica. Dewey (como se citó en Grossman, Wilson & Shulman, 2005) expresa que cada disciplina tiene dos aspectos: “uno para el científico como el científico; el otro para el profesor como profesor” (p. 4); si bien no son aspectos opuestos, tampoco son iguales.

En el análisis expuesto por Shulman (como se citó en Montes, 2016), se encontró que, en la década de 1980, las pruebas que se realizaban a los aspirantes a docentes en los Estados Unidos se focalizaban (entre el 90% y 95% de los reactivos) en la disciplina que se pretendía enseñar. Posteriormente, se asumió que, al ser universitarios, conocían la disciplina que enseñarían y que, por este motivo, se preocuparon por los conocimientos de investigación educativa que se requerían para enseñar de forma efectiva.

En el programa de formación de docentes denominado licenciatura en Español y Literatura, los docentes se centran en los aspectos formales y literarios de la lengua. En este programa se prioriza el *conocimiento de contenido* y el *conocimiento curricular*. El primero se refiere a las formas particulares de la disciplina, los temas centrales de la disciplina y los principios de validez o invalidez (Shulman, 2013). El segundo se refiere a programas o temáticas que se deben impartir en los niveles educativos.

Los resultados de este estudio están en relación con lo expuesto por Montes (2016). La investigadora encontró que existen programas “de formación de docentes de lengua y literatura en los que el currículo prioriza cuestiones del contexto educativo, Didáctica y Psicología Educativa, dejando en segundo plano las nociones disciplinares que el futuro profesor habrá de enseñar” (p. 471).

El tipo de saber a priorizar en los procesos de formación de docentes es asunto de debate entre diseñadores de políticas educativas, investigadores, formadores de docentes, entre otros. Carlsen (1999) y Grossman & Stodolsky (1994) expresan que el conocimiento disciplinar no garantiza tener los conocimientos necesarios para actuar en un contexto de enseñanza.

Ahora bien, el nivel de experticia de cada docente difiere en relación con la disciplina que enseña. Hay quienes privilegian el eje pedagógico, es decir, la enseñanza. Otros, el aprendizaje de la disciplina que van a enseñar, dejando en un segundo plano los aspectos teóricos y didácticos de su enseñanza.

Los formadores de docentes parten de su experiencia educativa y académica para orientar a los futuros docentes en temas disciplinares y escolares. Los modos en que analizan la información, concretan y relacionan los discursos, y solucionan los problemas, sirven de ejemplo para los futuros docentes. Las prácticas de alfabetización dominantes tienen gran influencia en la formación de docentes. Incluso, se puede expresar que las prácticas y los discursos de los formadores están contribuyendo a moldear y a mantener una serie de prácticas letradas. Las prácticas y discursos no dominantes se quedan en la periferia, lo que ocasiona que los saberes sociales no estén presentes y sean los dominantes los que se enseñan, se aprenden y se usan en el proceso formativo. En otras palabras, las comunidades disciplinares fomentan prácticas que se alejan de los grupos minoritarios.

En ese orden de ideas, las prácticas que se llevan a cabo en la formación de maestros dan poder al formador y legitiman una serie de conocimientos. En la mayoría de los casos, estos son académicos y pertenecen a la cultura dominante. Esto tiene que ver con las tendencias académicas, sociohistóricas y políticas que aceptan y enseñan los conocimientos históricamente validados. Se evidencia que los educadores participan en el fortalecimiento de estas prácticas que contribuyen a negar o distanciarse de prácticas locales, lo cual continúa la brecha de lectura, escritura y oralidad entre los grupos sociales minoritarios y las clases privilegiadas, como aseveran los estudiosos de la literacidad.

Bibliografía

- Barton, D. (2001). Directions for Literacy Research: Analysing Language and social practice in a textually mediated world. *Lenguaje and Education*, 15, 92-104.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad*.

- Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea, S.A.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2010). Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. En H. Jacobo (ed.), *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica* (pp. 121-142). Sinaloa, México: EDIUAS.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En S. Serrano y R. Mostacero (comps.), *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas* (pp. 27-47). Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 133-144). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic.
- Cassany, D. & Castella, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. 28(2), 353-374.
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. E. (2000). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Nueva York, EUA: Simon and Schuster.
- García-Maffla, J. (2001). *¿Qué es la poesía?* Bogotá: Editorial CEJA.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 180-196). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Grossman, P. L. & Stodolsky, S. S. (1994). Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching. *Review of Research in Education*, 20, 179-221. doi: 10.2307/1167384.

- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). Nueva York, EUA: Routledge.
- Maton, K. (2007). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. En F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 87-108). Londres, Inglaterra: Continuum.
- Montes, M. (2016). *Prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en el nivel superior*. (Tesis doctoral). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativa, Universidad Autónoma de Baja California.
- Morales, O. A., & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5, 69-82.
- Murillo, M. E. (2009). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rincón, G., & Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387-419.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España. McGRAW-HILL/Interamericana de España, S.A.U.
- Shulman, L. S. (2013). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1-11. (Trabajo original publicado en 1986).
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.

Capital social, educación de emergencia en remoto y aprendizaje híbrido

Marissa Michel Madera

Resumen

En este capítulo se plantean algunos puntos de discusión poniendo en perspectiva los resultados de una investigación sobre capital social, redes sociales digitales y educación en línea (Michel, 2020) y la situación educativa derivada del confinamiento por la pandemia de COVID-19. Se presenta una reflexión sobre la “educación de emergencia en remoto” llevada a cabo como respuesta al confinamiento, sus carencias y su distinción de la educación en línea como modalidad formal. Se discute sobre el importante papel del “capital social” proveniente de las relaciones informales entre estudiantes a través de redes sociales digitales como WhatsApp, y su potencial para mejorar los procesos de aprendizaje cuando no es posible el contacto cara a cara entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente, se reflexiona acerca del futuro de la educación universitaria a partir del “aprendizaje híbrido”.

Introducción

Este trabajo se desprende de una investigación más amplia (Michel, 2020) que se pone en perspectiva con los acontecimientos recientes en materia educativa derivados de la pandemia de COVID-19. Tal investigación respondió a la pregunta sobre cómo los estudiantes de programas educativos en línea podían acceder y movilizar capital social a través de las interacciones con sus compañeros en las redes sociales digitales. La situación que planteaba ese trabajo era: 1) la de una red de estudiantes que se encontraban dispersos geográficamente;

2) estudiantes universitarios trabajando totalmente en línea sin contacto cara a cara con sus profesores ni con sus compañeros, y 3) estudiantes con objetivos de aprendizaje por lograr. Esta situación ahora suena familiar para la generalidad de estudiantes universitarios del mundo, pero en aquel momento no era un escenario común sino acotado únicamente a los estudiantes de programas educativos en línea.

En ese trabajo participaron estudiantes de licenciatura del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, quienes enfrentan la distancia física con sus compañeros y profesores al tratarse de programas educativos completamente en línea. Esta situación se agrava debido al sistema de créditos por el que se rige la universidad, el cual implica que los estudiantes no se encuentren organizados en grupos fijos durante toda su carrera. Este sistema propicia que se conformen grupos distintos en cada uno de los cursos a los que se inscriben los estudiantes comprometiéndose aún más la cohesión grupal.

En abril de 2020, 175 países y comunidades cerraron sus centros de educación terciaria debido a la pandemia por COVID-19 (World Bank, 2020). La Enseñanza Remota de Emergencia (Hodges et al., 2020) y la Educación de Emergencia en Remoto (García Aretio, 2021) representan ideas que engloban las acciones temporales tomada por las instituciones para continuar con los procesos formativos pese al confinamiento. Estas acciones implicaron la eliminación total del contacto cara a cara entre los actores educativos, la disminución de este contacto o, en el mejor de los casos, su sustitución por videoconferencias. En esta situación, las interacciones entre los estudiantes a través de las redes sociales digitales cobran especial relevancia, ya que hablamos de redes humanas que potencialmente pueden facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje.

En este documento se plantean algunos puntos de discusión poniendo en perspectiva los resultados del citado trabajo (Michel, 2020) y la situación educativa actual. Se presenta una reflexión sobre la “educación de emergencia en remoto” llevada a cabo como respuesta al confinamiento por la pandemia de COVID-19, sus carencias y su distinción de la educación en línea como modalidad formal. Se destacan los elementos fundamentales que han permitido a la educación en línea constituirse como una modalidad reconocida y ofertada por muchas instituciones del mundo. Tales son la inversión realizada desde

hace décadas en la infraestructura tecnológica de las instituciones, el diseño instruccional especializado y la formación de los profesores que responde a las necesidades propias de la modalidad en donde la distancia física entre sus actores son una característica propia. Además, esta modalidad supone una cierta anticipación en equipamiento que los profesores y estudiantes hacen una vez que toman la decisión de desempeñarse en ella.

Se reflexiona sobre el importante papel del “capital social” proveniente de las relaciones informales entre estudiantes, que suceden principalmente en redes sociales digitales como WhatsApp, y que mejoran sus procesos de aprendizaje a partir de una variedad de “recursos” valiosos que fluyen en estos ambientes virtuales. Se enfatiza en la importancia de las relaciones entre pares que suelen estar supeditadas a la relación profesor-estudiante, no obstante que las redes de estudiantes proporcionan una riqueza enorme en recursos a los que se puede acceder de forma más rápida y constante.

Finalmente, se reflexiona acerca del futuro de la educación universitaria a partir del “aprendizaje híbrido”, en donde la autogestión del estudiante resulta fundamental, así como su posicionamiento activo frente al capital social que puede obtener y al cual puede contribuir a partir de relaciones informales con sus compañeros. Retomando la idea del individualismo en red, el estudiante debería transitar entre redes diversas con la finalidad de obtener recursos que le permitan lograr sus objetivos de aprendizaje. Este transitar en redes no se limita a su formación universitaria, sino que se extiende a los objetivos de aprendizaje, y otros objetivos, a lo largo de la vida.

Carencias y oportunidades de la educación de emergencia en remoto como respuesta al confinamiento por COVID-19

Todas aquellas acciones tomadas por los centros educativos para vincular a los estudiantes con los contenidos de aprendizaje, con sus profesores y para facilitar las entregas de los productos de aprendizaje comúnmente fueron nombradas como “educación en línea”. Sin embargo, no se trataba de la educación en línea como la conocíamos, y poco a poco surgieron denominaciones más claras. La más extendida es quizá la de Hodges et al.:

La Enseñanza Remota de Emergencia es un cambio temporal de la entrega de la instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan remitido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo sólido, sino más bien, proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instruccionales, de una manera que sea rápida de configurar y esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis (párrafo 13, *The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, 2020) (Traducción propia).

Por su parte, García Aretio (2021) hace modificaciones interesantes al término y habla de Educación de Emergencia en Remoto (EER) con la finalidad de incluir conceptos como instrucción y aprendizaje, que permitieran un enfoque más allá de la mera enseñanza (p. 20). El interés de los especialistas por clarificar estas definiciones rebasaba su importancia conceptual y tenía la intención de dejar claro que no se estaba haciendo educación en línea.

La educación en línea es una modalidad educativa que implica dos elementos fundamentales; por una parte, la distancia entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otra, la mediación entre los actores de este proceso a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El concepto de educación en línea es en sí mismo muy complejo y cualquier definición corre el riesgo de quedar corta; por ejemplo, si solo consideramos estos dos elementos, casi cualquier acción podría considerarse parte de esta modalidad. Por esta razón, es importante centrarnos en lo que comúnmente sustenta a la modalidad: la infraestructura tecnológica especializada de la institución, las previsiones de los estudiantes y de los profesores de la infraestructura que requieren para sus labores, los procesos especializados de diseño instruccional de los cursos y la formación especializada de los profesores. Elementos que no encontramos como generalidad en las acciones tomadas por las instituciones frente a la pandemia.

La educación en línea ha sido ampliamente trabajada por décadas y es considerada la tercera generación de la educación a distancia que cuenta con más de un siglo de historia en sus distintas generaciones (Aretio, 1999). Es una modalidad ampliamente desarrollada en países de todo el mundo, incluyendo México, basada en el diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes virtuales, y que parte de una concepción distinta del rol del profesor y del rol del estudiante, el primero como guía en el proceso de aprendizaje y el segundo como estudiante autogestivo. Las instituciones que ofrecen educación en línea han invertido durante mucho tiempo en infraestructura tecnológica, en la formación de personal de diseño educativo, docencia y tutoría, así como en los procesos administrativos y de gestión implicados.

La educación de emergencia en remoto se ha basado en una improvisación a partir de 1) la infraestructura tecnológica con la que ya contaban las instituciones, los profesores y los estudiantes; 2) un diseño instruccional mínimo y no especializado; y 3) las competencias digitales que ya tenían los profesores y los estudiantes. Se trata de una improvisación que obliga a profesores y a estudiantes con pocas competencias tecnológicas a responder como aquellos que son mucho más capaces; y que obliga a las instituciones con mayor retraso a proporcionar infraestructura, formación, soporte técnico y soporte pedagógico como las instituciones más avanzadas en estos ámbitos.

Rápidamente, se manifestaron las desigualdades al respecto de estos dos elementos, muchos centros escolares tenían un avance en el uso de plataformas LSM (*Learning Management System*), en el diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes virtuales y en la formación de profesores y estudiantes en competencias digitales; sin embargo, se constituían en procesos que no estaban bien integrados en el ecosistema educativo. Muchos otros centros escolares no habían procurado dar estos pasos y se encontraron con dificultades para dar marcha a una educación basada en tecnologías; era esperado que la emergencia los rebasara. Se puso en evidencia lo mucho que faltaba por hacer. La gran mayoría de los profesores replicó sus cátedras en videoconferencias y utilizó las plataformas LSM únicamente como sitios de entrega y asignación de calificaciones, en lugar de diseñar experiencias de aprendizaje en los ambientes virtuales.

Una vez que superemos la emergencia resulta deseable aprender de la experiencia vivida e invertir en los beneficios que se pueden obtener de una educación híbrida. Resulta aún más deseable que estas inversiones se sustenten seriamente en lo aventajado que la modalidad en línea tiene en este terreno. Décadas de trabajo deben servir como base para repensar una posible integración que responda a las necesidades presentes y futuras del mundo.

La riqueza del capital social en las interacciones entre pares en redes sociales digitales y su relevancia en la educación híbrida

Hablar de la respuesta educativa ante la crisis sanitaria y enfocarnos únicamente en las interacciones entre docente y estudiantes sería quedarnos muy cortos. En Michel (2020) se planteaba la relevancia de las interacciones entre estudiantes de programas educativos en línea y del papel de las redes sociales digitales en ellas. Uno de los aspectos más relevantes del trabajo fue el interés por identificar recursos específicos que los estudiantes conseguían a través de sus compañeros y que les permitían resolver problemas o satisfacer necesidades en torno a su formación.

En la educación de emergencia en remoto puede estar sucediendo lo mismo, y es importante reconocer la importancia de estas interacciones entre los estudiantes y potenciar sus beneficios.

Capital social

Lin (2001) considera que la premisa fundamental detrás de la noción de capital social es la “inversión en relaciones sociales con rendimientos esperados en el mercado”, es decir que las personas participan en interacciones y redes para producir ganancias (p. 3). Lin (2001) propone que el capital social sea considerado una inversión en relaciones sociales con un rendimiento esperado en el mercado y debería entenderse como los “recursos integrados en una estructura social a la que se accede y/o se moviliza en acciones intencionales” (p. 29).

Antes de seguir, resulta necesario aclarar la diferencia del significado de “recurso” en el contexto de la educación y en el capital social. En educación suele usarse los términos “medios”, “materiales”, “recursos de enseñanza”, “recursos de aprendizaje” o “recursos didácticos”, para referirse a los elementos en

múltiples formatos que permiten acceder al conocimiento; por ejemplo, libros, videos, imágenes, objetos, etc. Estos “materiales didácticos” se consideran un elemento fundamental en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (Area, 1991). Por otra parte, desde la visión del capital social de Lin, los recursos se definen como “bienes materiales o simbólicos” (Lin, 1982, citado en Lin, 2001).

Lin considera que estos recursos están en posesión de sujetos que se encuentran ubicados en una estructura social jerárquica. En esta estructura social hay pocos sujetos en posesión de muchos recursos y muchos sujetos en posesión de pocos recursos. Es necesario que los sujetos emprendan acciones específicas para hacerse de los recursos que requieren para lograr sus objetivos y satisfacer sus necesidades.

Dominios y recursos de capital social para estudiantes en línea

El estudio de Michel (2020) implicó dos fases. La primera enfatiza la identificación de los recursos valorados por los estudiantes en una situación en la que no hay contacto cara a cara con profesores y compañeros; y en la que es necesario lograr objetivos de aprendizaje. La segunda fase consistió en mapear una red de estudiantes y sus interacciones a partir del flujo de estos recursos aplicando medidas propias del análisis de redes.

Como ya se mencionó, en esa investigación participaron estudiantes de licenciatura en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Dado el sistema de créditos de la universidad, se trata de estudiantes que no se encuentran organizados en grupos establecidos, sino que ciclo con ciclo pueden o no coincidir en un curso. Incluso pueden compartir cursos con estudiantes de distintas generaciones. Esta situación de dispersión dificulta la cohesión de los estudiantes, dificulta que se conozcan y que conformen grupos sólidos.

En la primera fase del estudio, se identificaron veinte recursos valiosos para los estudiantes en línea, quienes interactuaban con sus compañeros para conseguirlos. Los medios utilizados para esta interacción eran correo electrónico, mensajería en plataformas LSM, teléfono convencional, pero principalmente las redes sociales digitales Facebook y WhatsApp. En ese trabajo se encontró que la mayor parte de la interacción se llevaba a cabo a través de WhatsApp, principalmente en un grupo que los estudiantes crearon, y en segundo lugar a

través de mensajes directos. Estos recursos se organizaron en cuatro dominios: “emocional”, “conocimientos”, “tecnología” y “operacional”, que fueron definidos como se observa en la tabla 1.

Tabla 1.
Dominios y recursos de capital social para estudiantes en línea

Dominio	Definición	Recursos
Emocional	Son los bienes simbólicos provenientes de las relaciones sociales que permiten la expresión de emociones con la finalidad de encontrar apoyo o soporte afectivo	Hablar sobre problemas en los estudios Hablar sobre problemas personales Bromear para relajarse
Conocimientos	Son los bienes materiales y simbólicos provenientes de las relaciones sociales que permiten obtener información	1. Aclarar las instrucciones de una actividad 2. Explicar o debatir un tema de interés profesional para aprender 3. Aclarar la retroalimentación de un asesor 4. Compartir recomendaciones o consejos para elaborar alguna actividad 5. Compartir documentos, videos, páginas web, software, libros, blogs, comunidades virtuales, etc., actualizados que ayudan a aprender 6. Compartir experiencias y aprendizajes en prácticas de campo (prácticas en escuelas, instituciones, empresas, organizaciones, etc.)

Tecnología	Son los bienes materiales y simbólicos provenientes de las relaciones sociales que permiten el uso de TIC	1. Aclarar dudas sobre el manejo de tecnologías para producir, gestionar y compartir información como softwares, apps, aplicaciones de red social, bibliotecas digitales, gestión de archivos en la nube, edición de texto, imágenes y videos, seguridad informática, etc. 2. Aclarar dudas sobre el manejo de las plataformas (Moodle, Metacampus, etc.)
Operacional	Son los bienes materiales y simbólicos provenientes de las relaciones sociales que permiten la ejecución de tareas básicas propias de los estudios en línea	1. Compartir un documento que no se encuentra disponible en la plataforma para hacer las actividades 2. Recordar la realización una actividad escolar 3. Aclarar fechas de entrega de una actividad escolar 4. Cubrirse cuando no es posible participar en una actividad 5. Organizarse para hacer una actividad en equipo 6. Organizarse para manifestar una inconformidad con un asesor 7. Organizarse para manifestar una inconformidad con un curso 8. Organizarse para un evento presencial de la carrera 9. Aclarar dudas sobre trámites administrativos

Fuente: Michel, 2020.

La mayor cantidad de recursos se concentraron en el dominio operativo seguido del dominio conocimientos (ver tabla 2). Lo que estos resultados revelan es que los estudiantes asignan valor a recursos enfocados a solventar la distancia entre sus compañeros. El importante valor que asignan a los recursos operativos muestra la urgencia fundamental por resolver problemas cotidianos como compartir un documento para realizar una actividad, aclarar una fecha de entrega de actividades, aclarar dudas sobre trámites administrativos, etcétera, para posteriormente avanzar a un nivel de mayor complejidad.

Tabla 2.
Cantidad de recursos identificados por tipo de recurso

Tipo de Recursos	Recursos	% Porcentaje
Emocional	3	15%
Conocimientos	6	30%
Tecnología	2	10%
Operativo	9	45%
Total	20	100%

Fuente: Michel, 2020.

En segunda instancia, las acciones de los estudiantes se dirigen a comprender las instrucciones y los temas de los cursos, para esto buscan apoyo en sus compañeros para que les expliquen un tema, les compartan experiencias de aprendizaje, les compartan documentos, videos, páginas web, software, libros y demás materiales que los ayudan a aprender. En este dominio resalta el interés que los estudiantes mostraron para que sus compañeros les aclaren las retroalimentaciones escritas recibidas por parte de sus profesores; esto refuerza la idea de que el aprendizaje entre pares tiene una especial importancia ya que les permite hablar en sus propios términos. Los estudiantes buscan comprender con ayuda de sus compañeros el uso de la plataforma y otras tecnologías necesarias en sus procesos de aprendizaje.

Aunque las necesidades y el aprovechamiento son diferenciales entre los estudiantes, las redes sociales digitales, y en especial WhatsApp, les permitieron estrechar la brecha entre quienes tienen los recursos y quienes no los tienen.

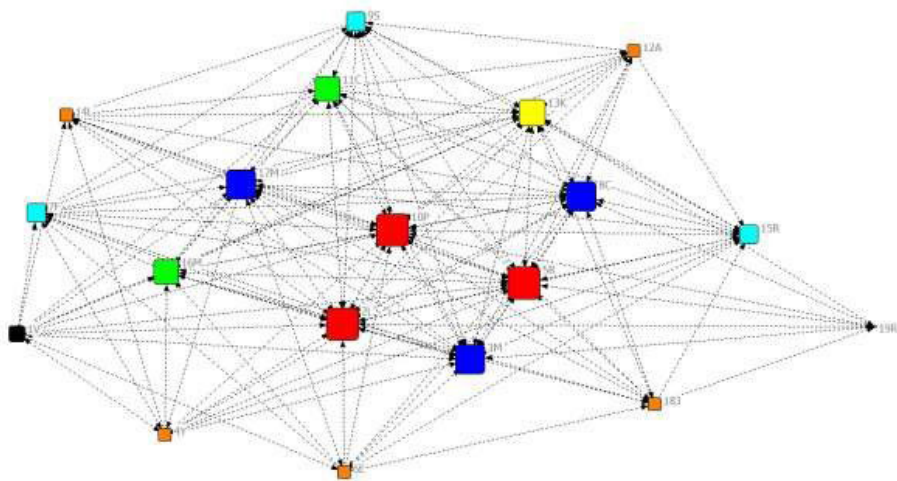
Redes sociales digitales como ambiente propicio para la movilización de capital social

La segunda fase del estudio consistió en mapear una red de estudiantes y sus interacciones a partir del flujo de estos recursos aplicando medidas propias del análisis de redes, puede verse el detalle de los resultados en Michel (2020).

Se encontraron comportamientos diferenciales de los estudiantes de la red en los dominios estudiados. Coincidiendo con Lin (2001), se encontró una distinción entre el dominio “emocional”, que alude a acciones expresivas, las que son necesarias para conservar recursos, y los dominios “conocimientos”, “tecnología” y “operativo”, que aluden a acciones instrumentales, las que son necesarias para conseguir más recursos. Podemos decir que la red se comporta diferencialmente en cuestiones emocionales y en el resto de los dominios. En general, todos los estudiantes decían que habían recibido muchos recursos de tipo “emocional”, y aun cuando había estudiantes centrales (ver figura 1), todos se sentían beneficiados en este dominio.

Figura 1.

Visualización de la red de estudiantes en el dominio emocional



Fuente: Michel, 2020.

Lin (2001) encuentra el fundamento teórico para comprender la interacción de los pequeños grupos primarios en el trabajo de Homans, particularmente en tres factores de las relaciones recíprocas y positivas: interacción, sentimiento y actividad:

Cuantos más individuos interactúan, más probabilidades tienen de compartir sentimientos y más participan en actividades colectivas. Del mismo modo, cuantos más individuos compartan sentimientos, más probabilidades tendrán de interactuar y participar en actividades. La hipótesis crítica para nosotros aquí es la relación positiva entre sentimiento e interacción. Es decir, la base de la interacción es el sentimiento: el afecto, el respeto, la simpatía y el gusto mutuo (Homans 1950, pp. 37-40) y viceversa. En otras palabras, la interacción se basa principalmente en la emoción compartida (p. 39).

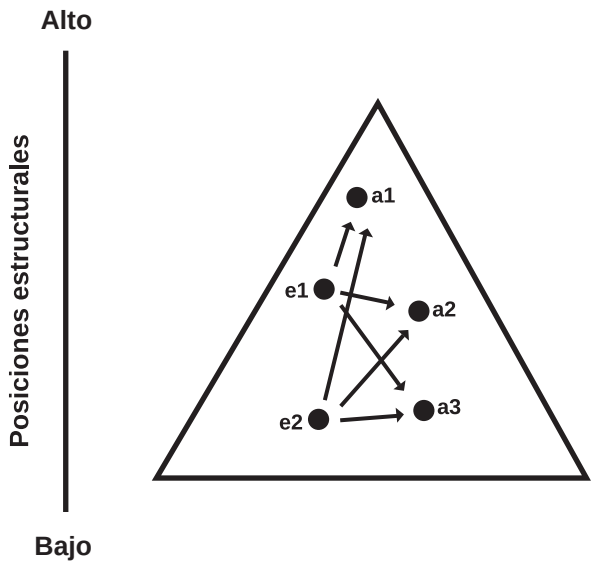
Lin (2001) explica una extensión de la hipótesis de Homans y retoma la homofilia, para referirse a las interacciones sociales que suelen tener lugar entre individuos con estilos de vida y características socioeconómicas similares. Las interacciones ocurrirían con mayor facilidad entre los actores que ocupan posiciones sociales similares y ligeramente diferentes en la estructura social.

En Michel (2020) se propuso un dominio en particular para las cuestiones emocionales, que permitió analizar lazos de una red con sentimientos compartidos. Ahí se encontró que la homofilia fue fundamental y no solo benefició a los actores bien posicionados en la red, sino que posibilitó un ambiente de confianza propicio para la movilización de recursos en la red. Fue evidente que hubo actores en la red que permanecieron periféricos, que eran poco reconocidos y, de cierta forma, segregados y/o autosegregados, para profundizar en esta idea se puede leer al respecto en el documento original.

Es necesario resaltar que la base de confianza que se creó en la red fue suficiente para que actores periféricos en la red, es decir, los menos reconocidos, obtuvieran beneficios en el resto de los dominios “conocimientos”, “tecnología” y “operativo”, pues los recursos se compartían en el grupo de WhatsApp y eran accesibles a cualquiera de los miembros de este. Esto nos remite a la idea de Lin (2001) sobre las ventajas estructurales que permiten a un actor

acceder a los recursos que están ligeramente por encima de él en la estructura social. En este caso, los actores peor posicionados, aquellos sin recursos o con pocos recursos, lograron alcanzar los recursos de actores situados en el pico de la pirámide, es decir, aquellos que tienen muchos recursos. Hablamos de ventajas distribuidas de las posiciones estructurales para acceder al capital social y esto fue posible gracias a las características de las redes sociales digitales, principalmente WhatsApp (ver figura 2).

Figura 2.
Ventajas distribuidas de las posiciones estructurales
para acceder al capital social.



Fuente: Michel, 2020.

Podemos decir que hay dos formas de beneficiarse al ser parte de un grupo de WhatsApp: 1) directamente con interacciones con el resto de los actores, y 2) recuperando recursos conforme se presentan en el grupo, de una forma pasiva en cuanto a interacción, pero más activa y selectiva en la recuperación de los recursos.

Estos resultados nos pueden remitir a las necesidades de los estudiantes no solo durante la educación de emergencia en remoto sino en futuras implementaciones de escenarios híbridos. Mientras la distancia cara a cara permanezca debido a las acciones institucionales frente a la emergencia sanitaria, el aporte de los pares será fundamental para obtener mejores resultados y el papel de las redes sociales digitales será central.

Las redes sociales digitales son el espacio propicio para que estas interacciones se lleven a cabo sin la intervención directa de la institución. Las redes sociales digitales dan pie a las iniciativas individuales y grupales, a la autorregulación de los grupos y a lo que denominamos artificialmente aprendizaje informal.

Las redes sociales digitales proporcionan espacios de interacción que generan nuevas oportunidades; por ejemplo, se ha encontrado que los estudiantes con autoestima baja encuentran en las redes sociales lugares más seguros para interactuar con sus compañeros y aumentar su capital social (Ellison, Steinfield y Lampe, 2007).

Las redes sociales digitales son espacios que tienen características particulares que alteran la forma en que interactuamos en la presencialidad. Aunque si bien tienen sus propias dificultades, nos proporcionan algunos beneficios como la puesta en común de recursos valiosos en un espacio de interacción social que funciona a la vez como un repositorio.

La educación híbrida como futuro

Las apuestas para el futuro educativo son para la educación híbrida (Rama, 2020; García Aretio, 2021, y Pardo y Cobo, 2020). Si bien no es una modalidad nueva, se busca su generalización y que sea una realidad para la mayoría de los estudiantes en el mundo. Para Horn y Staker (2011):

el aprendizaje híbrido es cualquier momento en el que un estudiante aprende, al menos en parte, en una ubicación física supervisada lejos de casa y, al menos una parte, a través de entregas en línea, con algún elemento de control sobre el estudiante como tiempo, lugar, pasos y/o ritmo (p. 3).

La educación es híbrida porque se espera que haga un uso intensivo y estratégico de la tecnología y que encuentre una integración en las experiencias de aprendizaje tanto en la presencialidad en un centro escolar, como desde la casa o algún otro espacio, y que a la vez considere experiencias de aprendizaje individuales y colaborativas. Para García Aretio (2018), el *blended learning* o, como él prefiere llamarlo, *enseñanza y aprendizaje integrados*, trata:

no de buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de integrar, combinar, armonizar, complementar y conjugar, o lo que sería lo mismo, flexibilizar, los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas..., más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje en cada momento o situación (también en tiempos de pandemia o postpandemia), tratando de encontrar el mejor equilibrio posible entre tales variables curriculares (p. 16).

Las universidades y otros centros escolares deberían invertir en infraestructura para que esto sea posible. También deberían invertir en el desarrollo de las competencias digitales de profesores y estudiantes. El continuo llamado a innovar y a trascender la necesidad de la presencialidad en los centros escolares, vio una experiencia generalizada por las razones menos deseables como lo es la pandemia. Sin embargo, esta experiencia posibilitó el aumento en competencias digitales en profesores y estudiantes, los condujo a experimentar que también a la distancia y con la mediación de la tecnología se puede aprender.

Mucha de la experiencia desarrollada por las instituciones dedicadas a la educación en línea puede y debería ser aprovechada. Reconociendo las grandes brechas entre los estudiantes que tienen acceso a los dispositivos tecnológicos y a internet y quienes no lo tienen; el llamado es a que las instituciones trabajen en esta línea de forma seria, comprometida y que la experiencia vivida sea un antes y un después en la forma en que se concibe el aprender y el enseñar. Por supuesto, los gobiernos y las instituciones educativas deben trabajar en conjunto para estrechar la brecha del acceso a la tecnología y a, como lo señalan Pardo y Cobo (2020), impulsar el acceso a internet como un derecho y no como un servicio.

Una educación híbrida en un escenario futuro implica repensar las ideas sobre quién enseña y quién aprende, quién proporciona los recursos valiosos y quién los recibe, los espacios y momentos en que se aprende, los medios a través de los cuales se aprende; incluso repensar los propósitos mismos de la educación.

Conclusiones

El interés de Michel (2020) en enfatizar en la importancia de la interacción entre estudiantes en espacios sin la supervisión de la institución, radica en el reconocimiento del rol que deben asumir los estudiantes en este tiempo. Aprender trasciende las aulas y los espacios tecnológicos supervisados, el estudiante debe formarse como un ciudadano capaz de aprender en redes humanas amplias que se unen en espacios virtuales en los cuales se espera que participen activamente y puedan beneficiar a otros con sus conocimientos, habilidades y valores. La idea del individualismo en red de Wellman (2002) está más vigente que nunca:

el giro hacia un mundo inalámbrico personalizado permite el individualismo en red, donde cada persona oscila entre vínculos y redes. Cada cual permanece conectado, pero en calidad de individuo, no como ser vinculado a las bases de operaciones del centro laboral y el hogar. Los individuos se desplazan rápidamente entre sus diversas redes sociales. Cada individuo desarrolla de modo independiente sus redes para obtener información, colaboración, órdenes, apoyo, sociabilidad y una sensación de pertenencia (p. 16).

En Michel (2020) se recuperó la experiencia en un grupo creado por estudiantes autogestionado y autorregulado, para quienes las interacciones formales no fueron suficientes y crearon un espacio que los vinculara de forma más estrecha. Este grupo fue tan exitoso que continuó aún después de que todos sus miembros egresaron. Esta red de estudiantes impulsó la creación de otros grupos más, como uno cuyo propósito era que los estudiantes de ciclos más avanzados asesoraran a estudiantes de primer ingreso en su incursión en la educación en línea y en temáticas de su carrera.

Algo importante a resaltar fue el uso diversificado de medios de comunicación, desde los más convencionales, como las llamadas telefónicas, y hasta

el uso de redes sociales digitales. Otro aspecto importante es que el grupo de estudiantes se desarrolló mientras WhatsApp incluía nuevas opciones como los mensajes de voz, que fueron una herramienta ideal para compartir explicaciones amplias y detalladas con los compañeros, que les permitían comprender temas y procesos complejos a través de la riqueza de la oralidad. Además, WhatsApp con sus funciones de almacenaje de diversos formatos de archivos, se convirtió incluso en un repositorio de materiales didácticos de todo lo que se compartía ahí.

Los mensajes en WhatsApp posibilitan el enriquecimiento comunicativo; como lo señala Vázquez et al. (2015), “el hecho más relevante de la escritura digital en WhatsApp es el enriquecimiento suprasegmental por un variado tipo de grafismo fijo y en movimiento con emoticonos, “stickers” y la materialización de la risa como elemento fático y de cortesía digital” (p. 101), donde lo suprasegmental se refiere al acento, la entonación o el ritmo, y lo fático se refiere a las expresiones que ayudan a mantener la comunicación entre el emisor y el receptor. Este autor considera que con esta representación gráfica de aspectos paralingüísticos de las emociones y estados de ánimo y otros elementos audiovisuales la escritura digital se ha visto enriquecida. Las opciones comunicativas que WhatsApp ofrece a los estudiantes en línea tienen una fuerte capacidad emocional que no proporcionan los LSM; además, ofrece privacidad en el sentido de que no necesariamente hay presencia de la institución en los grupos que se generan.

Los recursos valiosos y variados que fluyen en una red de estudiantes es capital social que debe ser aprovechado sobre todo en tiempos difíciles. Hacer comprender esto a los estudiantes y a los docentes es importante no solo para salir del paso, sino para que experimenten una nueva forma de ser y de aprender que probablemente los acompañará a lo largo de su vida. La hibridación de la educación requiere cambios de esta naturaleza.

Bibliografía

- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- Ellison, N., Steinfield, C., y Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends”: Socialcapital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4).

- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 09-32.
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 09-22.
- García Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 2, núm. 1, pp. 8-27.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horn, M., y Staker, H. (2011). The Rise of K-12 Blended Learning. Innosight Institute. Recuperado de <https://www.christenseninstitute.org/publications/the-rise-of-k-12-blended-learning/>
- Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and action*. USA. Cambridge.
- Michel, M. (2020). *Desarrollo de capital social en la educación en línea: Integración de WhatsApp y Facebook en los Entornos Personales de Aprendizaje*. México: Universidad de Guadalajara.
- Pardo, K. Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. En *Cuadernos de Universidades*. Núm. 11. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Vázquez, E.; Mengual, S., y Roig, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp, en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 53 (1), 83-105.
- World Bank (2020). The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation. Washington D. C. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34571>

Acerca de los autores

Lucila Sánchez García. Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad del Mar (UMAR), Maestra en Ciencias Educativas por la Universidad Regional del Sureste (URSE) y Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Sus líneas de investigación son Teorías de Relaciones Internacionales, Identidad y Etnicidad. Se desempeña como catedrática de la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero y directora del Colegio Gabriela Mistral, así como correctora de estilo.

Alma Karina Galindo Ocegüera. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara; realizó la licenciatura en Psicología y la Maestría en Ciencia del Comportamiento en esa misma universidad. Su línea de interés es la literacidad vernácula y académica de adolescentes y jóvenes. Ha sido profesora de secundaria en la Secretaría de Educación Pública y docente en la Universidad de Guadalajara.

Pamela Padilla. Licenciada en Filosofía, Maestra en Lingüística Aplicada y Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora de educación básica secundaria (SEP). Profesora de asignatura en el Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara.. Las principales líneas de investigación son la comprensión lectora, argumentación y estructura de la información. Correo: pamespm@gmail.com

Yesica Cecilia Núñez Berber. Doctora en Educación, Maestra en Tecnologías para el aprendizaje y Licenciada en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora de asignatura en la Escuela Preparatoria No. 7 de la Universidad de Guadalajara y Profesora de educación secundaria en la Secretaría de Educación Jalisco.

Humberto Darwin Franco Miques. Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesor de Educación Superior en la Universidad de Guadalajara y en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Christian López Ochoa. Sociólogo y Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesor adscrito a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Correo electrónico: christian.lopez@bycenj.edu.mx

Betzaida Noelia Riascos Perlaza. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés (Universidad del Cauca); Contadora Pública (Universidad del Cauca); Especialista en Pedagogía de la Lectura y la Escritura (Universidad de Cauca) y Doctora en Educación de la Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación: 1) los estudios del lenguaje, 2) la formación de maestros, 3) la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, entre otros. Actualmente labora como catedrática en programas de pregrado y posgrado.

Marissa Michel Madera. Doctora en educación, Maestra en tecnologías para el aprendizaje y Licenciada en psicología por la Universidad de Guadalajara. Sus temas de interés son: aprendizaje y redes sociales digitales, educación virtual, análisis de redes, diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje, entre otros. Profesora y gestora de la investigación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y profesora en la Universidad de Guadalajara (UdeG).

La educación en contextos emergentes.
Acercamientos contemporáneos a problemáticas educativas

se terminó de editar
en octubre de 2022
en los talleres gráficos
de Amateditorial, S.A. de C.V.
Prisciliano Sánchez 612, Colonia Centro
Guadalajara, Jalisco.
Tel: 3336120751 / 3336120068
amateditorial@gmail.com
www. amateditorail.com.mx

La edición consta de 1 ejemplar

Corrección: Amateditorial

Siete investigaciones que se desprenden de profundos procesos de pensamiento, de discusiones y de un diálogo con la realidad ponen en el centro la educación como el eje estructurador de fenómenos sociales de gran envergadura tal como las relaciones sociales, el trabajo, la construcción de identidad, la apología de derechos y la interacción con nuestro mundo.

Las páginas de este libro muestran el trabajo de los investigadores por enfocar ángulos inéditos y, a veces, marginalizados en temas educativos específicos, con el propósito de retratar una realidad compleja y en desarrollo de manera accesible, pero no por eso menos rigurosa y confiable. El ingrediente adicional es una óptica contemporánea y crítica. Al referir situaciones emergentes, es decir, fuera de las tradicionales situaciones educativas, y nombrar abiertamente los actores, los intereses y las mediaciones que influyen en el amplio fenómeno social que es la educación, se exhibe la amplia y necesaria flexibilidad de los procesos y de los sujetos involucrados en los procesos de educación.

El lector interesado en comprender la educación en su justa medida más allá de las paredes que determinan los espacios y los horarios escolares encontrará en esta obra no sólo una oportunidad para la reflexión, sino insumos para interpretar el mundo a partir de la educación, además de mantener vivo el deseo de comprender y mejorar la educación como una línea más de injerencia en nuestro mundo.