



**NUEVO MUNDO.
ESTRATEGIA ORGANIZACIONAL
BAJO UN NUEVO ENFOQUE
COGNOSCITIVO**

Escriben:

Antonio Domínguez Hidalgo
Armando Martínez Contreras
Iván Enrique Sandino Gutiérrez
Jesús Florentino García Vázquez
Martha Patricia Martínez Márquez
Martha Segura Jiménez
Vicky del Rocío Pantoja López

COLEGIO DE ESTUDIOS



DE POSGRADO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO

*“La Base del Crecimiento y Desarrollo
del Hombre es su Fuerza de Voluntad y
Perseverancia en la Vida”*

**NUEVO MUNDO. ESTRATEGIA ORGANIZACIONAL BAJO UN NUEVO ENFOQUE
COGNOSCITIVO**
Revista semestral
Agosto de 2022 - enero 2023
Año 1, Número 1

EQUIPO EDITORIAL

Rectoría Institucional

Dr. Jacobo Sosa Hernández

Vicerrectoría

Dr. Filiberto Benito Hernández Perea

Dirección Técnica

Lic. Nancy García Badillo

Dirección Jurídica

Lic. Nubia Flores Vázquez

Lic. Daniel Mayen Sánchez

Secretaría Institucional

Mtra. Ingrid D. Sosa Hernández

Dirección Contraloría Interna

Lic. Francisco Alejandro Magaña Castillo

Coord. Soporte Técnico

Ing. Juan C. Castillo Alcantar

Director Editorial

Mtro. Juan Manuel Cabrera Rodríguez

Coordinadora Técnico-editorial

Natalia Vanessa Avella Acosta

Diseño y formación

Antonio Melo Ledesma

Natalia Jannely Camacho Luna

NUEVO MUNDO. ESTRATEGIA ORGANIZACIONAL BAJO UN NUEVO ENFOQUE COGNOSCITIVO, año 1, número 1, agosto de 2022 – enero de 2023, es una publicación semestral, editada por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, Andador Sur, No. 4 Colonia Centro Urbano, Cuautitlán Izcalli, Estado de México, C. P. 54700, Tel. (55) 65855800, <http://colposgrado.edu.mx/>. Editor responsable: Juan Manuel Cabrera Rodríguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-050413194400-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN en Trámite.

Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Consejo Dictaminador

Ahmad Bassam Yassen / Instituto Superior de Lenguas de Gabès (Túnez)

Aída Aguilar Reyes / Universidad Nacional Autónoma de México. FES Cuautitlán (México)

Alan Ortega Tovar / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Alfredo Barrera Escobar / Universidad Tecnológica Fidel Velázquez - Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Angel Santillán Ponce / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Araceli Patricia Heredia de la Serna / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Armando Martínez Contreras / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México - Escuela Normal de Ixtlahuaca (México)

Asdrubal López Chau / Universidad Autónoma del Estado de México (México)

Carlos Agustín Bolaños Vázquez / Universidad Autónoma del Estado de México (México)

Carlos Alberto Rojas Hernández / Universidad Autónoma del Estado de México (México)

Carmen Aurora Niembro Gaona / Universidad Autónoma del Estado de México – Escuela Secundaria Lic. Adolfo López Mateos (México)

Eduardo Pérez Fragozo / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Erika Ramírez Rodríguez / Universidad Autónoma del Estado de México - Colegio de Estudios Psicopedagógicos de Zumpango (México)

Gisele Marcia de Oliveira Freitas / Universidad do Estado da Bahia - Serviço Social da Indústria (Brasil)

Guillermo Gregorio Maldonado Pérez / Chelsea Heights Elementary School (Estados Unidos)

Herbey Sáenz Herrera / Benemérita Escuela Nacional de Maestros -Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Iván Enrique Sandino Gutiérrez / Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Nicaragua)

Janov Aida Debra Haber Borsuk / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México - Universidad de Negocios (UNEG) - Ítaca. Escuela Superior de Negocios (México)

José Guadalupe Oviedo González / Tecnológico Universitario de Naucalpan (México)

Juan Luis Roldán Romero / Universidad de Estrasburgo (Francia)

Juan Nabor Añorve Bautista / Universidad Pedagógica Nacional – Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

María Bárbara Enríquez Márquez / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

María Asunción Pérez Pajares / Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Pamplona (España)

María Inés Cervantes Rivera / Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec - Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Patricia Mendoza Zosayas / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Rocío Ramírez Castro / Inspección de Zona en CDMX. Telesecundaria (México)

María Magdalena del Razo Mercado / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Miguel Ángel Aguilar Silva / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Román Quintero Sánchez / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Rubén Carlos Fernando del Muro / Ministerio Público Tutelar - Unidad Académica Cavagnaro (Argentina)

Tania Ivón Sosa Venegas / Universidad Tecnológica de México – Universidad Lucerna (México)

Víctor Hugo Pérez López / Instituto Politécnico Nacional. CECyT - Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (México)

Vivian Rocío Cubillos Acosta / Fundación Gimnasio Los Portales - Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Yoab Elí Chávez Morales / Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México - Tec. Mexiquense - Universidad Intercultural de México (México)

Ysabel Fiorella Balbuena Valles de Lambert / British International School of Ho Chi Minh City (Vietnam)

Open Access

El Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, a través de esta iniciativa, contribuye a romper la barrera entre las personas y la información aumentando la velocidad del descubrimiento científico, fomentando la innovación y enriqueciendo las experiencias educativas publicando una versión electrónica sin costo para el público; así, abona en la resolución del problema de equidad y competencia para la calidad de la Educación Superior y, a largo plazo, con la mejora de la calidad de vida del país.



Siguiendo las directrices de la UNESCO, esta Revista de Acceso Abierto (*Open Access*), pone su contenido libremente en línea con el objetivo de ofrecer textos científicos revisados por pares (*peer review*): método de arbitraje para validar trabajos escritos con el fin de elevar su calidad, rigor científico, originalidad y factibilidad antes de su publicación; a doble ciego por colegas de un mismo campo de conocimiento, que escrutan los trabajos presentados y en el que el autor no sabe quiénes son los dictaminadores ni los dictaminadores el autor.

La revista NUEVO MUNDO. ESTRATEGIA ORGANIZACIONAL BAJO UN NUEVO ENFOQUE COGNOSCITIVO presenta textos académicos de acceso libre y gratuito, en su versión digital. Se permite su uso y distribución siempre que se reconozca y cite al autor de los documentos.

No hay costo para los autores por procesamiento de artículos, pues la publicación se rige bajo un modelo institucional, y estos no reciben retribución económica por su texto. Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publican quedan amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento.

Perspectiva de género

En esta publicación el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México emplea, en ocasiones, términos como: alumno, estudiante, maestro, profesor, director, supervisor, investigador, padre de familia (y sus plurales) aludiendo a ambos géneros (masculino y femenino) con el propósito de facilitar la fluidez en la lectura de los textos presentados. Este criterio editorial no demerita los compromisos que la institución asume con acciones de igualdad sustantiva y perspectiva de género.

publicaciones@colposgrado.edu.mx

Índice

6



Presentación

Dr. Jacobo Sosa Hernández

8



Editorial

Mtro. Juan Manuel Cabrera Rodríguez

¿Sobre qué podemos escribir textos académicos?
Dos líneas editoriales

11



Innovaciones

Dr. Antonio Domínguez Hidalgo

En clase, sin ¡silencio!: una secuencia didáctica
«enfocada»

21

Dra. Martha Patricia Martínez Márquez

Educación y pandemia. Una experiencia educativa
que permitió construir nuevos proyectos

33



Investigaciones

Mtro. Iván Sandino Gutiérrez

La relevancia de la enseñanza de español como
lengua extranjera en línea en la actualidad

42

**Mtro. Armando Martínez Contreras y Mtra. Vicky
del Rocío Pantoja López**

La formación de maestros durante el periodo de la
pandemia ocasionada por COVID-19: El caso de
las Escuelas Normales en México

56



Ensayos

Lic. Jesús Florentino García

Victimización, polivictimización y ¿revictimización?

61

Dra. Martha Segura Jiménez

Procederes entramados: Configuraciones
metodológicas desde las perspectivas de la
Complejidad. Una discusión a manera de ensayo

PRESENTACIÓN



En la antigüedad el conocimiento se transmitía de generación en generación de forma oral; sin embargo, la información importante sobre tradiciones, costumbres y secretos se guardaba celosamente y reservaba solo para algunos miembros del grupo familiar, clan o tribu para conservar el estatus social.

Con el transcurrir del tiempo, emergieron las instituciones educativas donde se genera y difunde el conocimiento, constituyéndose en un factor determinante en el éxito de las sociedades.

Las instituciones educativas de Educación Superior representan el espacio donde se genera la mayor productividad de conocimiento, y deben cumplir las funciones sustantivas que le fueron asignadas; una de ellas es la divulgación del conocimiento más allá de las aulas.

Reconociendo que día a día se genera conocimiento nuevo, que es la constante de una sociedad en evolución, el cual muchas de las veces se queda en la gaveta del escritorio o en el manuscrito como borrador; ya que la cantidad de publicaciones rebasan la capacidad de espacio en las revistas para darle cabida a todas las aportaciones.



El Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (CEPCM), desde tiempo atrás, ha venido cumpliendo con la función sustantiva mencionada, contando con su editorial (CEPCM) mediante la cual se fomentó la libre circulación del conocimiento a través de libros y revistas, donde han tenido cabida las contribuciones de todos los interesados en dar a conocer su obra.

Es importante reconocer que al interior del CEPCM la actividad de divulgación se detuvo por un tiempo, debido a las causas de todos conocidas y vividas por la pandemia. Sin embargo, hoy en día tenemos la firme intención de retomar e impulsar el desarrollo de la revista *NUEVO MUNDO. ESTRATEGIA ORGANIZACIONAL BAJO UN NUEVO ENFOQUE COGNOSCITIVO*, la cual representa un órgano de divulgación de los hallazgos de las investigaciones desarrolladas o aportaciones teóricas que aportan valor a las diversas áreas del conocimiento.

Esta revista representa un espacio ideal donde todos los interesados: investigadores, innovadores, lectores y ensayistas nacionales e internacionales podrán publicar sus obras, cumpliendo con los criterios establecidos por el comité editorial.

Bienvenidas todas las aportaciones, encaminadas a fortalecer el conocimiento de la sociedad académica y social.



¿SOBRE QUÉ PODEMOS ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS? DOS LÍNEAS EDITORIALES

«Pero este pobre barro pensativo».
Los dados eternos, César Vallejo



Cuando nos planteamos escribir, rompemos con las estructuras del tiempo y espacio; el instante de enfrentarnos a la página en blanco resume todo lo que somos y hemos aprendido para intentar conjurar lo que queremos decir. Las palabras que seleccionemos serán nuestro reflejo. El instante de la escritura nos recuerda que no hay nada más humano que enfrentarse a lo que uno es: nos recuerda nuestras glorias y miserias. Lo que hemos llegado a ser será el límite de lo que seremos capaces de decir.

La página es una paradoja, pues es un breve espacio al que le caben años o, mejor dicho, todos nuestros años, por eso escribir nos volverá humildes ante los demás. Nuestro lenguaje, al transformarlo al plano escrito, está destinado a terminar en otros y tal vez cuando tomamos conciencia de esto es cuando regresamos los ojos al mundo, porque nos siembra en un tiempo y nos concilia con el resto de los seres; supone no estar solos.

La primera línea editorial tal vez resulte escandalosa para muchos, pero a estas alturas de nuestra circunstancia humana creemos que ya deberíamos haber madurado para decirlo de una vez: cualquier asunto sobre el que nos encontremos pensando puede ser tema para escribir un texto para ser publicado. Solamente debemos liberar nuestras obsesiones, dudas, inquietudes, sugerencias (y hasta nuestras aversiones y diversiones); tenemos que escuchar aquello que nos habla desde nosotros mismos para poder hablarle a otros. Así que no hay grandes ni pequeños temas, ni tema vulgar ni elevado, porque nada es insignificante cuando se mira como una oportunidad para responder a una idea o hipótesis. La inquietud, pasión, alegría, preocupación, propuesta o recomendación que nos asalta al desarrollar nuestra actividad profesional o al entrar a un aula es, sin lugar dudas, un tema para este espacio, porque tal vez encontremos visiones y revisiones que son también las de otros. Nada más, pero tampoco menos.



Los autores que aparecen en esta publicación no hacen otra cosa más que invitar al lector a participar, discutir e incrementar las ideas de un tema para revivirlo e, incluso, sacarlo del anonimato; es decir, llamarlo a la escena humana.

Los argumentos sólidos no están a la moda que impere en la academia, sino a la reflexividad y el juicio. En esto radica el valor humanista de un texto académico: la realización de un llamado al lector y a un yo que lo medite. Octavio Paz lo dijo antes y mejor: “escribir es la incesante interrogación que los signos hacen a un signo: el hombre; y la que ese signo hace a los signos: el lenguaje” (2000, p. 46). Como ejemplo, los autores de este número nos quieren comunicar algo y al hacerlo nos vuelven sus contemporáneos y amigos al mostrarnos su proceso de pensamiento al profundizar en los intereses e inquietudes a los que han dedicado alguna parte de la vida. Con sus textos rompen la esfera de lo privado para hacer reflexionar a la vía pública y seguramente atraerán lectores por la calidad de sus aproximaciones; por eso, deben considerarse conversadores que se proyectan al otro por medio de diversas direcciones y grados de análisis, como si se les cuestionara o debatiera todo el tiempo.

La segunda línea editorial, en contra de quienes dicen que los textos académicos deben (invariable, pero también irremediablemente) provenir de investigaciones científicas, es que “se puede hacer seriamente hasta una recopilación de figurines: basta con fijar el tema de la recopilación, los criterios de catalogación y los límites históricos” (Eco, 2002, p. 21).

Nótese que debido a la importancia y peso de las líneas editoriales esgrimidas, fue mejor llamar a un par de personajes (a través de marmóreas citas textuales) que tal vez sepan un poco sobre el tema, para que así no critiquen o culpen al de la letra: a este pobre barro pensativo.

FUENTES

Eco, Umberto (2017). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, España: Gedisa.

Paz, Octavio (2000). *Corriente alterna*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.





INNOVACIONES

COLEGIO DE ESTUDIOS



DE POSGRADO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO



EN CLASE, SIN ¡SILENCIO!: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA «ENFOCADA»

Dr. Antonio Domínguez Hidalgo

Escritor y Pedagogo Emérito de la Escuela Normal Superior de México

En el esquema muy panorámico que abajo se presenta, se muestra la elaboración flexible de una secuencia didáctica donde se da un enfoque comunicativo, neohumanístico y con un giro hacia la creatividad sociocultural. Esto, como hemos experimentado, produce resultados óptimos entre los educandos.

El FOCO RECTOR engloba los denominados temas transversales que no forman parte del currículo «obligatorio», pero que sí pueden ser las bases para trabajar el

significaciones que permiten dar forma significativa a los textos expositivos que se hablen, se escuchen, se investiguen, se lean o se escriban.

El FOCO RECTOR ayuda a comprender que no se propone trabajar con textos artificiosos ni artificiales para hablantes-oyentes-lectores-escritores ideales, sino en la realidad misma de las necesidades de aprendizaje y conocimiento de los estudiantes. Proporciona una unidad envolvente a las significaciones de la secuencia didáctica que se vaya articulando o se haya planificado. Se sabe de qué se puede hablar, investigar, leer, escuchar, reflexionar, comprender y escribir.

El FOCO RECTOR circunscribe el mundo de significaciones a uno específico y embonable a las situaciones que se vayan dando en el aula. Por ejemplo, si el foco rector presenta un tema transversal de carácter ético, como VERDADES O MENTIRAS, éste permitirá reunir, observar, analizar, clasificar una gran variedad de textos expositivos que los propios alumnos hayan enfrentado y con ello llegar a comprender las funciones que se dan en tales textos y en las



temario que el programa de una asignatura exige. Son contenidos o mundos de



habilidades comunicativas necesarias para lograrlo.

En el FOCO INTRODUTOR predomina la experiencia y los saberes personales de los alumnos; las intuiciones, las creencias, la ideología y la lengua hablada, y se apoya, se extiende y se refuerza con un FOCO ICÓNICO O TEXTUAL, en el cual los lenguajes de las imágenes adquieren relevancia (pueden ser desde una línea hasta un esquema; de un icono a una red semántica; de una historieta, cómic, hasta un formato textual determinado) y como consecuencia de las actividades que se dan en cada uno de ellos, surge un FOCO EXPANSOR que genera una irradiación de determinados proyectos de investigación, de discusión o de construcción de objetos-lenguaje. La reflexión sobre la lengua y la creatividad tienen una fuerte participación en los cierres de las secuencias didácticas y pueden constituir propuestas autónomas que dependen, o del profesorado, o de los estudiantes.

Generalmente, el FOCO EXPANSOR se desborda de la secuencia didáctica y da pauta a la libertad creadora y de estudio de la clase. Es cuando la creatividad y dinámica del alumnado despega y va más allá de las aulas en la aplicación de sus capacidades comunicativas.

Cada uno de estos focos, como se comprende, presenta entrelazadas, vinculadas entre sí, variadas actividades y tareas que permiten desarrollar la secuencia didáctica de acuerdo con los giros que la propia acción escolar vaya tomando: según el clima de aprendizaje logrado, el clima mental y el clima del aula. Por otro lado, cada foco generador

mencionado contiene sus propias estructuras invariantes, es decir, aquello que siempre tiene que hacerse de modo sistemático, pero siempre flexible.

Ejemplo de una secuencia didáctica

FOCO RECTOR: VERDADES Y MENTIRAS.

TEMAS NUCLEARES: 1. Las habilidades comunicativas y su función. 2. Tipologías de textos.

FOCO INTRODUTOR:

La sesión puede comenzar con una serie de cuestionamientos al desbordamiento de los textos publicitarios que se ven en la calle, en los periódicos o en la televisión. Cuestionamientos como: ¿Qué haríamos sin publicidad? ¿Sirve de algo? ¿Para qué? ¿Es invasión a la privacidad? Esto provocará dudas y retos cognitivos que llevarán a hacer negociación de significados, transacciones conversacionales e interacciones simbólicas. Sin duda se producirán discusiones y hasta pueden organizarse debates, mesas redondas u otro tipo de dinámicas grupales.

FOCO ICÓNICO-TEXTUAL:

Como consecuencia de las actividades desencadenadas por el foco introductor puede presentarse la apreciación de un video donde se vea una antología de anuncios comerciales de distinta índole o directamente viendo un corte televisivo entre programa y programa. Se pedirán comentarios de lo observado y se emitirán opiniones libremente. Se leerá enseguida el texto. Se indagará en su contenido y se harán esquemas del mismo.

FOCO EXPANSOR:



Posteriormente se dividirá el grupo en equipos de tres integrantes cada uno y se les dirá que deben aportar a la clase textos publicitarios que hayan visto en las calles y que les parezcan discutibles o indiscutibles por sus planteamientos. Luego de analizar frente al alumnado los textos publicitarios traídos a clase por los tres integrantes de cada equipo, se someterá a discusión grupal. El texto puede ser un cartel, un volante, una canción publicitaria, un chiste promocional, etc.

Del análisis se llegará a una primera aproximación a la función de los textos vistos. Cambiando los integrantes de los equipos, pero en el mismo número de ellos, se pedirá que a la siguiente clase aporten nuevos y diferentes textos para someterlos al mismo proceso de discusión.

Después de las actividades señaladas y discutido y aplicado el concepto de función y de habilidades comunicativas, los alumnos harán un objeto lenguaje:

- Libro colectivo de textos que integren lo leído con lo discutido en un resumen. La lectura en clase de los resúmenes permitirá comprender mejor lo que son funciones y habilidades comunicativas, además, de permitir detectar fallas posibles en la expresión y en la cohesión y coherencia textuales. De paso, la ortografía y la sintaxis pueden ser comentadas informalmente.
- El maestro o maestra hará el texto expositivo conveniente para integrar los aprendizajes obtenidos y hacer que los alumnos aterricen en la sistematización de sus conocimientos

logrados.

- Puede iniciarse también el objeto-lenguaje: «Mi equipaje informativo» con los aprendizajes sistematizados. Esto permitirá a los alumnos y alumnas iniciarse en la estructuración de textos de manera práctica e ir adentrándose en la identificación de sus componentes: párrafos, coherencia, cohesión, adecuación, variaciones aceptables.

EVALUACIÓN:

A través de un diario de seguimiento se pueden ir evaluando las participaciones del alumnado. Las escalas estimativas son de gran utilidad. Si se desea puede aplicarse una prueba de respuesta breve para medir los aprendizajes conceptuales obtenidos y diagnosticar deficiencias que se irán corrigiendo en el transcurso de las secuencias didácticas posteriores donde en espirales de calidad se repetirán ciertos contenidos. Su rango de repetición reflexiva y funcional alcanzará niveles apreciables de profundidad y por tanto el mejoramiento de su comprensión.

CÓMO TRABAJAR EL FOCO INTRODUTOR:

Si el estudioso magisterio lector ha meditado en la propuesta didáctica anterior habrá descubierto sin duda los componentes estructurales que pueden constituir las secuencias didácticas posibles.

Las secuencias didácticas se agrupan en torno a un foco rector del cual se desprenden un foco introductor; un foco icónico-textual que complementa o refuerza al introductor y un foco expensor que suele estar



conectado a cualesquiera de los focos mencionados.

Les denominamos FOCOS porque ellos centran la irradiación de actividades que fomentan la atención y la voluntad e intencionalidad de hacer cosas con las palabras; diríamos dan luz a todo aquello que pueda referirse a ellos, con lo cual los principios de integración, globalización, unitariedad, flexibilidad, creatividad y funcionalidad se cumplen.

En una secuencia didáctica como HISTORIAS DE TODOS LOS DÍAS, su mundo de significaciones gira en torno a la vida de la gente común que suele rodear al adolescente. Es el FOCO RECTOR MACRO.

El FOCO RECTOR de cada secuencia, o FOCO RECTOR MICRO, viene dado por el título de la SECUENCIA DIDÁCTICA propuesta. Obvio que se refiere a un contenido relativo al Foco Rector Macro. Otros ejemplos que serían focos rectores de secuencia son: La vida en el campo, Las fuerzas de la Naturaleza, El mar y sus historias, Del campo a las ciudades, etc.

El FOCO RECTOR motiva al CUESTIONAMIENTO inicial que lo lanza al FOCO INTRODUTOR por medio de TRANSACCIONES CONVERSACIONALES. Allí se formula una serie de preguntas que intentan establecer tanto la duda como el reto cognitivo. Esto lanza a los alumnos y alumnas hacia sus saberes personales, sus experiencias, sus opiniones, sus rebeldías o sus aceptaciones, sus creencias, su crítica y su ideología.

El cuestionamiento que puede efectuar el profesorado, constituye una reflexiva conducción comunicativa que regula

las intervenciones del alumnado y puede abrirse a otras preguntas según lo propongan el profesorado o el estudiantado.

Muchas de las preguntas pueden también enviar a los educandos hacia la biblioteca o hacia la formulación de alguna investigación o proyecto de construcción de algún o algunos objetos lenguajes que pueden ser, desde una estadística, encuesta o informe, hasta un video o una revista. Obvio que puede aprovecharse para construir textos del tipo ensayo o crónica, entre otros formatos. Cuando se da todo esto, es porque se ha puesto en acción el FOCO EXPANSOR del FOCO INTRODUTOR.

En los actos comunicativos que se den entre el alumnado a partir de los cuestionamientos, o también del FOCO ICÓNICO, es recomendable que en una «ojeada navegadora» pongan a trabajar alguna o algunas de las palabras convenientes o adecuadas que el profesorado considere convenientes para incorporar a la práctica de la lengua hablada. Esto es representado por un objeto lenguaje tipo cartel denominado LEXICÓN. La crítica grupal dirá si se encuentra bien aplicada o no. Se negociarán sentidos y se buscará la mejor respuesta.

También pueden apoyarse los hablantes en citas célebres que se incrustarán funcionalmente en el proceso del proyecto realizado, con la lectura de un texto breve, con frecuencia sencillo, pero en otras implicando la necesidad de mayores estrategias lectoras.

Por otro lado, la cita puede servir también como FOCO INTRODUTOR y de ahí derivar más trabajo de la lengua oral y hasta de la lengua escrita: ¿Qué opinan de lo



dicho? ¿Cuándo y dónde puede aplicarse? ¿Quién es el autor? ¿Qué saben de su vida? Todo esto genera una serie de posibles expansiones: investigación en la biblioteca, museo del autor, álbum de pensadores célebres, mini radio biografía, etc.

Cuando el interés del alumnado así lo decida, se puede pasar un FOCO ICÓNICO que, a veces, puede ser convertido, en FOCO INTRODUCTOR. Es decir, se puede comenzar de inmediato con una historieta en imágenes y su explotación didáctica. Esto rompe la rutina en los educandos y puede abrir otras motivaciones: escenificar, grabar, criticar, hacer cuentos, otro cómic, una fotonovela, etc.

Cuando el maestro lleva la secuencia adecuadamente, verá que el alumno va activándose sin dificultad y, lo más importante, mejorando sus capacidades lingüísticas de realización en discursos y textos, con gusto y entusiasmo. El debate se abre, la discusión se diversifica; se aprende a argumentar; se ejercita al alumnado en el dominio de su impulsividad, del control de sus procesos mentales y externos, de los principios de cooperación conversacional o de discusión; sobre todo, crecen sus conocimientos eficaces.

CÓMO TRABAJAR EL FOCO ICÓNICO-TEXTUAL:

Tanto el foco introductor como el foco icónico asumen un carácter centrado tanto en la lengua hablada, al principio, como en la lengua escrita, después. Este flujo permite ser incrementado por las historietas en imágenes o cómics generalmente mudos, pues el alumnado es quien dará la palabra al relato, a

los personajes, a los acontecimientos, al ambiente y a las transformaciones que se sugieran.

Como en las transacciones conversacionales de tema transversal, las historietas también suelen ser sometidas a cuestionamientos que, luego de ser discutidas grupalmente, pueden ser aterrizadas en la redacción de textos.

Como ya se dijo con anterioridad, este foco icónico, mantiene dos actividades constantes o permanentes: HABLA A PARTIR DE LO QUE LAS IMÁGENES TE SUGIEREN y ESCRIBE LO QUE LAS IMÁGENES TE SUGIRIERON.

Aquí se deja tiempo para que el alumno o la alumna, escriban las primeras versiones de sus respuestas a los cuestionamientos o libremente escriban lo que las secuencias de imágenes les haya «narrado». Por eso también lo yuxtaponemos al rubro TEXTUAL. (Todo texto también es un constructo icónico llevado a la máxima abstracción a través de la escritura. No en balde el origen de la escritura se remonta a dibujos o pinturas.).

Esta escritura de textos a partir de imágenes puede generar el proyecto HACER LIBROS COLECTIVOS que responde a la libre expresión textual resultante de una historieta cómic que se ha empleado. Su elaboración se ha detallado en nuestro libro *La construcción de objetos lenguaje. Estrategias de Creatividad para la clase de español* publicada por la editorial Alfa Omega.

Ahora bien, ¿cómo explotar didácticamente las historietas mudas en pos de hacerlas más rendidoras para provocar el desarrollo de las capacidades comunicativas



del alumnado? Detengámonos un poco en ello.

Las imágenes, complejos de signos icónicos, cual se habrá leído, tienen gran potencial como modelos generadores de habla y de redacción, por lo que a partir de ellas pueden efectuarse muchos procesamientos lingüísticos tal como soliloquios, descripciones, narraciones, dramatizaciones y muchas otras acciones comunicativas.

Se llegan a ellas después de trabajar el FOCO INTRODUCTOR con el cual presentan una relación de significaciones y que permite aterrizar algo de lo hablado en lo que las viñetas en secuencia sugieren y posteriormente generar un relato escrito, ya sea apegado al cómic o variado, re-creado.

Dentro de las tareas que podrían hacerse con el FOCO ICÓNICO, citaremos algunas, aunque en general, como ya se ha dicho, ha sido tema tratado en el libro anteriormente referido. Con frecuencia los alumnos rebasan los cuestionamientos que se hagan sobre las historietas y agregan de su fantasía lo que el desarrollo de sus capacidades comunicativas les impulsa.

Podemos entonces trabajar el FOCO ICÓNICO para:

- Hacer hablar a los personajes, monologar, dialogar.
- Describir oralmente y luego por escrito el marco o ambiente y los personajes de una imagen o de una secuencia de imágenes: telenovela, fotonovela, historieta muda, etc. Es factible inventar un relato a partir de esas últimas.
- Darle la voz, como doblaje, cuando

haya un video o un filme. Puede el educando así, disciplinar su capacidad comunicativa adecuada según la rapidez de lo que se relata icónicamente. También puede hacerlo con una pintura, un esquema, una fotografía, una caricatura.

- Imaginar los pensamientos de los personajes.
- Imaginar ante una imagen aislada, lo que ha pasado antes de ella lo que pasará después.
- Realizar dibujos complementarios propios (Un ejercicio de expansión con imágenes).
- Imaginar un epílogo y someterlo a debate.
- Dramatizar la imagen, darle vida. Los papeles o «roles» son distribuidos entre varios alumnos. Todos los personajes hablan. Algunos pueden también pensar en voz alta. (Recordemos los apartes de la construcción dramática).
- Inventar, generar y transformar en pequeños grupos, otra versión de la historieta en imágenes «leída».
- Obtener de la historieta alguna anécdota que genere otro relato ya no apoyado en imágenes, sino en la imaginación.
- Efectuar a partir de una imagen aislada o de una secuencia icónica, ejercicios de producción de enunciados para resolver algún tema lingüístico.
- Producir textos donde se perciba el papel de los elementos lingüísticos que funcionan para darle cohesión y coherencia a lo que el pensamiento



del alumno intenta manifestar.

- Relatar oralmente una historieta en imágenes y prepararse para su transcripción. Puede ser realizada en grupo o individualmente. La imagen les ayudará a conectar bien los acontecimientos relatados y a hacer intervenir a los personajes con sus diálogos adecuados.
- Escribir todos los enunciados elaborados oralmente a partir de las viñetas o de sus comentarios.
- Enriquecer colectivamente un enunciado o un texto.
- Inspirándose en la imagen, escribir descripciones, otros relatos, estudiar los elementos lingüísticos convenientes, etc.

El profesor puede proponer también una serie de enunciados y los alumnos escribirlos según correspondan a las imágenes.

El alumno puede ser invitado a hablar libremente dos minutos en torno de algunas imágenes, con lo cual se apreciará y adecuará su habla, así como su capacidad de improvisación.

Se pueden manejar los tiempos verbales hasta el infinito de manera reflexiva y práctica, así como otros temas de reflexión sobre la lengua y recreación literaria: eres el personaje y comienzas a contarnos tu historieta: en el pasado; en lo futuro, lo que harás; en el presente, lo que haces.

Todas estas prácticas enriquecen la fluidez oral y escrita del alumnado en la construcción eficaz de discursos y textos creativos.

El trabajo que se desarrolla a partir de

las imágenes puede embonarse en actividades para la lengua hablada, la lengua escrita, la literatura y para temas de reflexión sobre la lengua.

Una breve guía metodológica para su explotación didáctica puede ser la siguiente. El maestro o maestra son muy capaces de encontrar otras aplicaciones. La experiencia de mis discípulos en Laboratorio de Docencia de la Escuela Normal Superior de México lo ha demostrado.

Antes de que los alumnos vean la imagen o la secuencia de imágenes, las viñetas, el profesor puede presentar alguna de ellas para que los alumnos observen y traten de describir el mundo contenido en ella.

Estrategias de análisis, descripción, comparación, equivalencias, implicación, dirección espacial, etc. resultan muy rendidoras y disciplinadoras de la observación.

Llamamos mundo a todo lo representado a través de la imagen: lugares, tiempo, objetos, seres, acontecimiento. Una historieta como la que sigue:

FIGURA: ESPACIO PARA LA HISTORIETA

Se puede trabajar así:

- El alumno verá y dirá qué hay en la viñeta mostrada (primera): Un niño que va pensativo en el bosque y lleva una caña de pescar. Viste una chamarra tipo cazadora de determinado color, usa camisa y pantalones de tal color y parece que lleva un chaleco. El globo indica que piensa pescar tres mojarras o huachinangos o robalos o... Aquí puede darse una lluvia de ideas en



relación con nombres de peces y generar un proyecto como: HAGAMOS UNA PECERA O UN ALBUM DE PECES O UN «SUBDIORAMA MARINO».

- En seguida los estudiantes examinan por unos minutos toda la historieta, luego cierran el cuaderno y son invitados por el maestro o maestra a describir aquello que han visto y a decir aquello que piensan haber comprendido, expresándose lo más libremente posible.
- Se verificará la comprensión global de la historieta al volver a revisarla por los alumnos y aquí, el profesor, les hará algunas preguntas precisas, a las que responderán ayudándose con las imágenes.
- Se establecerá un diálogo espontáneo, ya sea del profesor con el alumno o del alumno a alumno. Aquí los alumnos utilizarán las experiencias lingüísticas ya adquiridas y esto permitirá apreciar algunos conocimientos de los alumnos y su facilidad para hablar. Puede organizarse a manera de entrevista, donde un alumno:
 - a) Se identifique con el personaje principal o nuclear.
 - b) Se identifique con un personaje secundario o comparsa.
 - c) Se identifique con otros personajes.

Por ejemplo, en el cuadro primero de una historieta en imágenes que surgiere de la leyenda de la peregrinación azteca y la fundación de México, el alumno puede inventar: Yo soy Tenoch y desde hace tiempo

vengo esperando que mi pueblo logre encontrar la señal para fundar nuestra ciudad. El pueblo confía en mi dirección y yo lucho para no defraudarlo, etc:

- El maestro puede dar indicaciones breves sobre el lenguaje de las imágenes, ya que los alumnos, inmersos en los cómics, lo saben de sobra. Dirá que en una imagen podemos distinguir tres planos fundamentales (*grosso modo*): Primer plano: lo que se encuentra más cerca de nuestros ojos. Plano intermedio: lo que se encuentra a mitad de la perspectiva mostrada en la imagen. Plano infinito: lo que se encuentra más allá del plano intermedio y por tanto más distante de nuestros ojos.
- Dirá que cuando los personajes hablan, surge de sus cabezas un globo con determinados signos que indican sus estados emocionales y el tipo de entonación que podrían adoptar los enunciados que formulemos a partir de ello. La mayoría de las imágenes no deben presentar parlamentos, sino dejar a los alumnos su elaboración, lo cual es un magnífico trabajo de expresión y comunicación lingüísticas.

Con el enriquecimiento léxico que efectuamos a partir de las imágenes la soltura en la lengua hablada y en la lengua escrita se enriquece.

Luego del trabajo oral, como se ha dicho, ha de pasarse al trabajo escrito. Durante el trabajo oral, cada palabra que se incorpore como nueva al vocabulario del alumno, debe ser escrita en el pizarrón y, de ser posible, fijada en un cartel LEXICÓN que



siempre permanezca en el salón de clases hasta su completa interiorización.

Así puede mejorarse la ortografía gradualmente y dará lugar a las tareas que denominamos COCTEL DE PALABRAS donde los alumnos construirán textos combinados libremente con tales nuevos vocablos, sin forzarlos en su aparición, aunque suelen surgir con frecuencia textos humorísticos cuando la cercanía de los vocablos logra sinsentidos, contrasentidos o coliteraciones. Los alumnos y alumnas disfrutaban mucho de esta tarea que algunos críticos critican de mecánica, sin embargo, el éxito de su experimentación, dejan sus opiniones vacías. Lo importante es que produzcan textos eficaces según la intención de su hechura.

También pueden trabajarse las imágenes como una tarea de antelectura de algún texto, cuando sea posible, pues antes de que el estudiante lea, se le han de ofrecer imágenes predeterminadas donde se haga un esbozo icónico que narre a grandes rasgos la estructura argumental de algún relato para que el alumnado intente aproximarse a al mundo comunicable a través del texto.

Las historietas en imágenes pueden tratar sobre historias cotidianas, sucesos, crónicas, mitos, fábulas y leyendas además de vidas de escritores (Sor Juana Inés de la Cruz y Nezahualcóyotl, por ejemplo) y obras literarias (panoramas argumentales de novelas y obras dramáticas, *La vida es sueño*, *El periquillo Sarniento* o *El Zarco*, por citar algunas) para ser reconstruidas de acuerdo con el imaginario personal y del grupo.

A partir de ellas, los educandos pueden ir penetrando en el mundo de la obra literaria con mayor facilidad, pues se

recomienda que el posible vocabulario difícil que encontrará en el texto por interactuar sea negociado e incorporado en las tareas de lengua hablada y lengua escrita correspondientes a la historieta en imágenes previa; solo así no hallará ruido en lo que leerá y descubrirá que bajo la escritura, palpita un mundo bullente de informaciones, vivencias, experiencias y conocimientos extraordinarios y motivantes, o como dice Bruner, mundos posibles.

Como se habrá comprendido, la posibilidad para incrementar las capacidades comunicativas de los escolares a partir de imágenes revela peripecias infinitas.

CÓMO TRABAJAR EL FOCO EXPANSOR:

Desde los focos rector, introductor e icónico puede desprenderse con suma frecuencia, facilidad y libertad un abanico de actividades y tareas comunicativas muy redituantes para ir vinculando los ejes rectores del currículo oficial, incrustar los temas programáticos que el mismo documento sugiere y promover procesos de aprendizaje a través del habla, la mediación del pensamiento y la acción y el control del pensamiento y la acción; esto es, la comunicación, la cognición procedimental y la metacognición. Transformación activa y capturadora de lo externo dentro de la experiencia personalmente significativa.

Tales actividades y tareas que van surgiendo permiten al alumnado hacer discursos, escribir textos, leer textos, hacer y usar la biblioteca personal, construir objetos lenguaje, reflexionar sobre la lengua, los lenguajes y los *mass media* e ir a cada paso evaluando.



Cada maestro o maestra puede dar a tales acciones de comunicación los giros pragmáticos que las intenciones del alumnado requieran; es decir, si como consecuencia de una duda cognitiva se requiere efectuar una investigación para luego exponerla ante la clase, las acciones procedimentales que el maestro o maestra sugiera, lo guiarán a grandes rasgos, lo orientarán a hacerlo y libremente desarrolladas, posteriormente podrá confrontar sus logros con sus compañeros hasta encontrar el consenso de resolución a un problema comunicativo específico. Aprenderán a ajustarse a las condiciones de su entorno cultural circundante y a la vez a contribuir al desarrollo de los demás. El aprendizaje, por tanto, se mejorará con las condiciones vitales y socioculturales que se den en el grupo. Esto es lo que denomino desde hace mucho

tiempo, experiencia directa, o vivida cual sugiere Vygotsky, que acrece el significado personal.

Tal interiorización, solo se hace evidente cuando el educando lo maneja en su lenguaje interno y posteriormente lo hace concreto en la creación de respectivos objetos-lenguaje donde hacer discursos, leer y escribir textos se vuelve patente, concreto, visible.

Por ello, todas las actividades generadas por el foco expensor solo encuentran unidad, explicación y aterrizaje en la producción de los objetos-semióticos tantas veces ya mencionados, pero que son el eje de nuestra propuesta para dar el giro creativo y neohumanístico al enfoque actual de una clase.





EDUCACIÓN Y PANDEMIA. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA QUE PERMITIÓ CONSTRUIR NUEVOS PROYECTOS

Dra. Martha Patricia Martínez Márquez

Dra. en Investigación Educativa y Postdoctorante en la Autoridad Educativa de la Ciudad de México y la Universidad de Alcalá, Madrid, España

«Tal vez esto es lo que llaman destino, saber lo que va a ocurrir, saber que no hay nada que pueda evitarlo, y quedarse quietos, mirando, como puros observadores del espectáculo del mundo».

José Saramago (1922- 2010)

Hablar de lo vivido de 2019 a 2022 es hablar de un antes y después, de una ruptura de paradigmas en más de un sector, por mencionar algunos: de salud, de economía, etc. Lo que nos confiere ahora es en cuanto a educación y en este artículo: un antes, un proceso y un después. El mismo se ubica en estos tres momentos y en el nacimiento de un proyecto educativo basado en «La lectura y arteterapia: herramientas pedagógicas para el manejo de emociones». Este proyecto nace en la Ciudad de México, en una de las 16 alcaldías, en la que lleva por nombre Azcapotzalco, en la Escuela Secundaria, Jornada Ampliada, No. 55 República de El Salvador, donde se implementó en primer momento en línea, posteriormente de forma presencial y del que ahora podemos ver algunos resultados.

Iniciaremos mes con mes, desde que inició la pandemia hasta que se logró construir el proyecto de: «Lectura y arteterapia: herramientas pedagógicas para el manejo de emociones», es por demás

inminente y en este tenor es el siguiente conteo:

Enero: ¡La gripe misteriosa!

La vida escolar se tornaba con los mismos toques de ciclos anteriores. En 2019, el hastío de la rutina diaria se presentaba como todos los años; las exigencias administrativas, pero disfrutando de las actividades con los jóvenes: gestionando espacios, generando eventos y deleitándome con momentos literarios. ¿Parar? Ni pensarlo.

Como todos los lunes, a la hora de salida, correr de la Secundaria a la Preparatoria y luego a casa. Navegar entre proyectos, clases y labores; disfrutar de los pequeños momentos que la vida regala: la música, mi espacio, libros, proyectos, la vida familiar y dormir poco, aunque fuera un poco. Mientras tanto, la vida afuera pasaba en un suspiro, ir de un lado y cumplir en otro espacio educativo. Entre trayecto y trayecto ingresar a las redes sociales. Facebook, la red social que generalmente frecuentaba en los



traslados, se había convertido en la mirilla para observar la vida de los amigos cercanos y no tan cercanos. Facebook, la plataforma de información poco creíble, pero muy asediada. Las publicaciones oscilaban entre artículos diversos, memes graciosos, fotos de amigos y sus familias, juegos, comentarios, noticias nacionales e internacionales, de espectáculos, diversidad cultural. Por ahí se colaba información sobre el brote en China de un nuevo virus, y por eso, aun sin nombre. Los chinos con sus comidas exóticas y aunque solo eran rumores un posible caso sin mucha importancia, una simple gripe misteriosa o neumonía típica, que según los chinos: todo estaba bajo control. Ante el incontable número de noticias falsas en la red, lo mejor era no hacer caso, ya que:

en países como Rusia los problemas más graves del sector sanitario relacionados con la pandemia de COVID-19 fueron problemas informativos. La información exagerada sobre COVID-19 tuvo una gran influencia negativa sobre la sociedad rusa y el sistema de salud, a pesar del riesgo epidemiológico relativamente bajo del SARS-CoV-2 (Vela, 2021, p. 125).

Una vez visto lo que ocurría en Rusia, ¿qué podría esperar México?; por tal motivo, lo mejor era continuar con la normalidad de todos los días. En la escuela, proyectar actividades por llevar a cabo, continuar con la implementación de la estrategia denominada «Taller de equidad de género», gestionar con

las casas editoriales la invitación a la «4.ª Feria del libro», llevar a cabo la otra estrategia implementada: «Escuela para padres» y organizar la entrega de calificaciones para la Preparatoria. Así terminaba enero de 2020, con el rumor de la gripe misteriosa.

Febrero: ¡Un pequeño infierno!

La planeación durante años se había convertido en una aliada de cabecera; servía como mapa para no perderme en el mundo de requerimientos administrativos. Si bien es cierto que se iba cumpliendo lo planeado, ocurrían situaciones que se tenían que realizar, el caso más concreto: la aplicación del Sistema de Alerta Temprana (SiSAT), en su segunda aplicación. Se me había solicitado que trabajara con los docentes de la academia de Español para que a su vez practicara con los alumnos los componentes que implicaba la prueba, para de tal manera mejorar los estándares del diagnóstico. Se realizaron «Consejos pedagógicos», que llevaban de la mano al docente para que pudieran practicar con los alumnos. Al mismo tiempo, nos encontrábamos en la tercera sesión de la estrategia «Escuela para padres», con la temática premios y castigos (como cada año escolar, era una exigencia burocrática).

La situación en la escuela, en febrero de 2020, se veía como la fotografía descriptiva que Carlos Ornelas hace en el artículo «La fatiga del Sistema Educativo Mexicano» (2022) y que tiene que ver con:

La fatiga del sistema educativo se manifiesta de mil maneras: administración burocrática rígida y



centralismo absurdo (querer uniformar todo). Además, se percibe un cuerpo docente heterogéneo, que incluye desde maestros cumplidos y preparados, hasta aquellos que compraron o heredaron su plaza y que tienen que realizar tareas más complicadas cada vez (p. 364).

Una realidad por demás cierta en las escuelas mexicanas y la excepción no podía ser Azcapotzalco. Lo preocupante es que no solo se encontraba fatigado el Sistema Educativo, sino que a las puertas de los colegios mexicanos y sin tocar a ellas, a quemarropa, hacía su arribo el COVID-19.

Febrero en la Secundaria se perfilaba para ser, como siempre, el mes más corto, con 28 días, pero con un mar de trabajo del cual no se veía fin. En la Preparatoria, inicio de semestre y la entrega de documentación administrativa. Ciertamente, es el mes más corto, pero el más pesado; con trabajo por todos lados: programar y poner en marcha la aplicación, otra vez, del SiSAT; coordinar la misma actividad. Todo esto caracterizaba o ilustraba la fatiga de la cual hablaba Carlos Ornelas.

Los días que se presentaban, cualquiera que fueran, eran propicios para trabajar con la promoción lectora: el 14 de febrero se programó una actividad de lectura de poemas, los cuales se intercambiarían por una rosa; además de la recepción de 782 libros a la escuela; y gracias al programa «Pasillo de lectura», abrir las puertas de la recién inaugurada Biblioteca-Ludoteca Digital Mtra. Josefina Correa Carapia, biblioteca de

la escuela, creada a través de recesos activos y juegos, que durante el ciclo escolar los padres de los alumnos habían donado. Asimismo, se llevó a cabo la credencialización de la biblioteca. Y todavía una actividad más se solicitaba: se dieran a conocer las 36 actividades que se habían llevado a cabo en la escuela durante el ciclo escolar en curso. El trabajo era demasiado, no había tiempo para ver TV o visitar Facebook.

Situación lamentable: en un abrir y cerrar de ojos la realidad cercana había empeorado. La Organización Mundial de la Salud, el 30 de enero de 2020, había declarado una emergencia mundial, ya que la simple gripe misteriosa se salió de control. La misma ya tenía nombre y apellido, un nuevo coronavirus bautizado con el año de su descubrimiento: COVID-19. El cuerpo reaccionaba con fiebres altas, tos seca, dolor de cuerpo. Todo parecía muy común y lo que hasta ese momento se conocía, se había detonado en Wuhan, China. Era un nuevo virus. Según datos, se había generado en un mercado de mariscos, el mismo había sido clausurado y aunque aún no se tomaban medidas tan drásticas en toda Europa, para China la realidad empezaba a cambiar. Se volvía obligatorio portar mascarilla, se había instalado el primer hospital en Wuhan, se había enviado médicos, se crearon más hospitales y se suspendieron clases en los colegios. Lo que hasta unos días antes se había presentado como una gripe misteriosa, ya era un pequeño infierno. Se inician una serie de noticias falsas que pululaban en las redes sociales. El rumor ya era una cruda realidad.

Mientras, a pasos grandes la



pandemia avanzaba. España no reaccionaba y no tomaba medidas, Estados Unidos a cargo de su representante decidía también no tomar en cuenta la gravedad del problema de salud; su presidente cerraba los ojos para darle pie a su apresurada campaña hacia una nueva presidencia, lo que después lamentarían. Francia e Italia no tomaban medidas, no había indicios de algo grave, por lo que tuvieran que generar algún cambio en la vida de sus naciones; pero en un suspiro, como destellos, todo cambió y se tornó escalofriantemente terrible. Apareció en las redes sociales información y noticias de otras partes del mundo. En un sollozo todo cambió. Era sorprendente observar los videos de la realidad que se vivía en China y lo que se empezaba a ver en España, por las redes sociales, como el cierre de colegios. La realidad era muy cruda, el Viejo Mundo era ya un valle de lágrimas, el inicio de un infierno.

Marzo: ¡Latinoamérica, personaje principal!

Tiempo de virar hacia Latinoamérica. Todo parecía en calma, las noticias pululaban al por mayor: observar desde la mirilla de Facebook, como espectador, a Europa, pero el futuro nos alcanzaba. El miedo era cada vez más cercano. Latinoamérica estaba a punto de ser actor, centro y foco rojo de noticias, ya no éramos espectadores. Europa con hospitales desbordados, muertes, lamentos, colegios cerrados. En Italia la inhumana decisión de solo salvar a jóvenes, dejar morir a personas de la tercera edad. Las noticias y videos de la propagación del COVID-19 eran cada vez más frecuentes. Países de primer mundo y civilizados en confinamiento, ¿qué le podía pasar a Latinoamérica y a la República

Mexicana? Aparecían las primeras situaciones en América, la pandemia y sus ecos en materia de educación se encontraban estrechamente vinculados con el innegable riesgo de contagio y la necesaria decisión del cierre de las escuelas de todos los niveles educativos. Lo que se vislumbraba, evidenciaba (y no de buena forma) el estado del sistema educativo mexicano:

De acuerdo con la información recabada por el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), más de seis de cada 10 escuelas del país —antes de la suspensión de clases presenciales por la COVID-19— no estaban conectadas a Internet. Asimismo, más de siete de cada 10 escuelas no contaban con un taller de cómputo (Sulmont y Martínez, 2022, p. 13).

El 9 de marzo de 2020 en las escuelas mexicanas se respiraba preocupación. Es hasta el 23 de marzo, cuando el Secretario de Educación, Esteban Moctezuma Barragán, en un video dirigido al profesorado en un Consejo Técnico Escolar Extraordinario, menciona que atendiendo a la Secretaria de Salud, se tomaba la decisión, para proteger a la comunidad educativa del COVID-19, la suspensión de labores y aislamiento voluntario. En la Secundaria nos preguntábamos si se podían llevar a cabo algunas actividades en esas dos semanas, así que tuve que ponerme a disposición de los docentes y directivos para el apoyo en sus labores. En la Preparatoria, fue primordial



confirmar con los alumnos mi contacto en todas las redes sociales posibles y proporcionar: perfil de Facebook, correo electrónico, así como número de celular; además, entregar actividades para las dos semanas del aislamiento voluntario. Hasta que, a través de mi celular llega la invitación a utilizar Classroom.

La realidad educativa después de la decisión de cerrar las instituciones no sería la misma, pues:

La pandemia por Covid-19 empeoró los males existentes en el sistema educativo y descompuso lo que más o menos funcionaba bien. En el arranque de la tribulación sanitaria, la Secretaría de Educación Pública actuó con rapidez; en marzo de 2020 decretó el cierre de escuelas; un propósito era viable; el otro, inalcanzable. El primero: proteger la salud y la vida de estudiantes, maestros y familias (Ornelas, 2022, p. 364).

Abril: ¡Plataformas: Classroom, Zoom y Google Meet!

Durante la primera parte del aislamiento voluntario, trabajar con Classroom fue solo para conocerlo, pues en estos meses, fue una herramienta poco valorada en un inicio. Las dos primeras semanas de abril transcurrieron pensando que el confinamiento duraría solo esas dos semanas. Se hablaba desde el desconocimiento de la realidad mundial.

Sesiones todos los lunes a las 11:00

am, en la Preparatoria, por medio de Google Meet, los docentes buscando cómo ayudarnos unos a otros y prestar ayuda a los alumnos. La solidaridad ante la necesidad de soluciones inmediatas de problemas reales, esto es digno de reconocer, tal como lo hace Gabriela de la Cruz Flores (2020, p. 45), en su artículo «El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la Covid-19», en donde dice: en estos tiempos de zozobra, es importante reconocer la solidaridad y la colaboración que se han gestado espontáneamente entre padres y docentes para apoyar a los niños, las niñas y los adolescentes con las tareas escolares.

Abril iniciaba y como tal, las vacaciones de Semana Santa. El miedo por el confinamiento era latente; así que era muy necesario retomar las lecturas que en tiempos pasados habían quedado incompletas. Nos encontrábamos en casa escuchando y viendo las noticias y las recomendaciones de la Secretaría de Salud. Para sobrellevar el confinamiento inicié algunos cursos en línea desde plataformas que apenas conocía. Zoom se convirtió en la primera plataforma en línea en la cual tomé un curso de arteterapia. A pesar del miedo y del encierro, darse cuenta que tenía tiempo para la familia y estar en casa fue una realidad. Zoom se convertiría en otra aliada.

Mientras en casa intentábamos sobrevivir al encierro, el COVID-19 se esparcía paralelo a las noticias, a tal grado que resultaba difícil diferenciar entre lo verdadero y lo falso. Por un lado, se sabía que la gripe misteriosa era una transmisión zoonótica de animal a humano, que se transmitía en el periodo de incubación, que tenía forma de

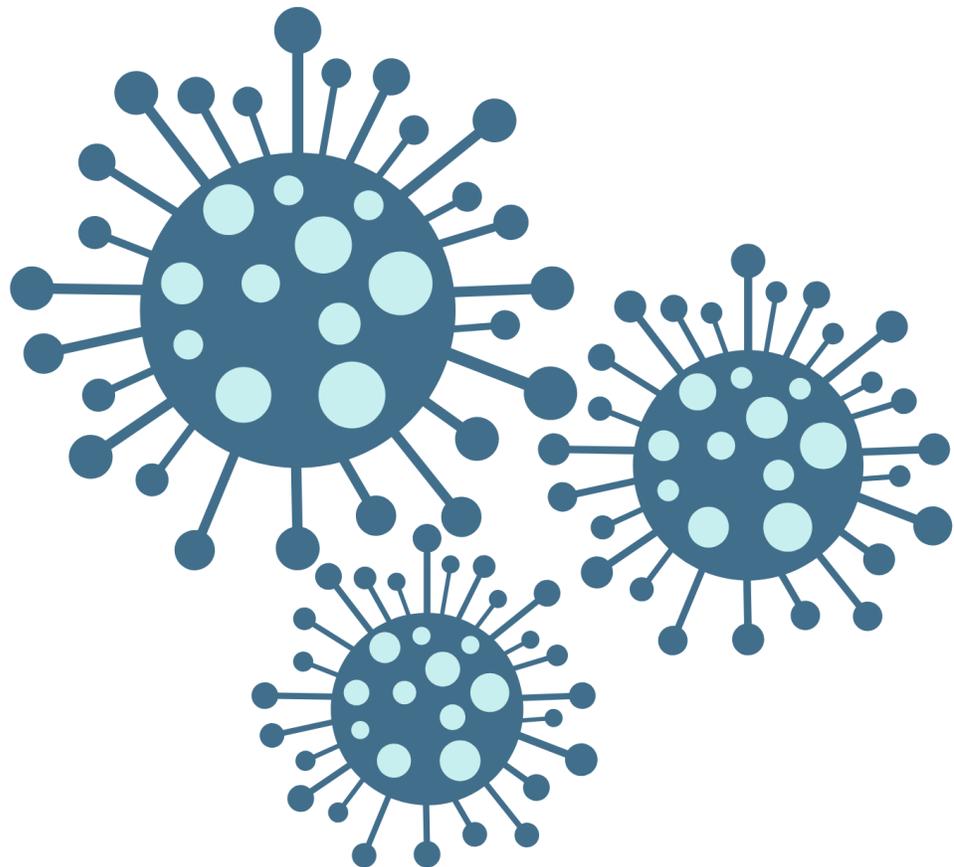


corona, que ponía al cuerpo en un estado deplorable, se perdía el olfato, el gusto, los dolores de cabeza eran permanentes, el dolor de las articulaciones, delirios, insuficiencia respiratoria.

Mayo: ¡Confinamiento!

Sesiones todos los lunes en la Preparatoria, docentes en preocupación constante por las innumerables problemáticas que se presentaban y que en el camino se iban resolviendo con ayuda de los mismos profesores.

La carrera de cursos, un sin número de cursos que bombardeaban por todos lados. Trabajo en dos subsistemas: en el Estado de México y en la Ciudad de México; debía tomar cursos, estar en *webinars* y talleres en los dos. En reuniones no faltó quienes mencionaban no estar preparados para utilizar las herramientas digitales. La realidad era que los cursos y pláticas eran poco utilizados. Al encierro no se le veía fin.



En el Estado de México, lo que se podía ver por momentos, en el contexto donde laboro, era la falta de capacitación, pero en mayo todos los docentes tenían conocimiento de Classroom; tal vez la misma plataforma se convirtió en una necesidad; mientras que en contraste, en la CDMX existía mucha capacitación que no era muy utilizada.

El confinamiento se había convertido en un miedo que se percibía en las calles, las mismas se encontraban vacías, en las pocas personas que salían se miraba la preocupación incluso en su caminar. En casa, asumir todas las responsabilidades. Pasaron las dos semanas de vacaciones y no había regreso a las aulas. El encierro se estaba convirtiendo en una situación alarmante, preocupante.

Los pasos agigantados que la Educación Básica dio en tiempos de pandemia fueron dejando grandes estragos, no solo en la parte educativa, sino en la parte social, económica, de salud socioemocional, etc.

Mayo fue un abrir de ojos aún más alarmante. Retomar con mucha más seriedad clases en línea y Classroom. En la revisión de las actividades de la plataforma me encontré con descubrimientos que me servirían para poder ayudar a los docentes de la Secundaria, pues lo que en marzo para mí era desconocido, en mayo ya me consideraba un «As» en el tema, pues pude lograr acercamiento con los alumnos con mayor seguridad. La plataforma te podía dar la posibilidad de comunicarte hasta con los jóvenes que no entregaban trabajos. Un dato interesante es que recibimos la instrucción,

por parte de supervisores escolares del Estado de México (en la Preparatoria), de que ningún joven podía reprobar, dado que nuestro sistema no era en línea y los jóvenes estaban inscritos en un sistema escolarizado.

Facebook, WhatsApp, Messenger y Classroom fueron herramientas de cabecera para trabajar con los alumnos. La realidad fue que tenía alumnos que sencillamente no querían realizar los trabajos; con o sin conexión, los jóvenes se defendían por medio de mentiras y pretextos. Resultó decepcionante; aunque también hubo buenos resultados con alumnos que no me imaginaba que iban a reaccionar de forma exitosa, comprensivos y solidarios con la situación.

Según las redes sociales, mientras el COVID-19 reportaba 45,032 casos confirmados en la República Mexicana y 10,238 casos confirmados activos, lamentablemente la curva de contagios no bajaba.

Junio: ¡Parar fue urgente y necesario!

El virus COVID-19 se había convertido en un enemigo que ganaba batallas y territorios cada vez más cercanos; en mi familia reportaron casos de familiares muy cercanos. Apenas podía recordar cómo el Subsecretario de Salud había dicho en conferencias que sería más grave cuando nos enteráramos que personas muy cercanas tenían el COVID-19 y perderíamos la ruta de cómo fueron contagiados.

La vida nos cambió en un suspiro, parar fue urgente y necesario. En casa las situaciones comenzaban a ser intolerantes, preocupantes, con miedo a ser también contagiados, pero una vez que no fuimos



contagiados, la vida tenía que seguir y más la vida académica. Tomé un curso sobre «Gestión de riesgo y apoyo socioemocional en la escuela», el cual fue impartido por la Secretaría de Gestión de Riesgo y Protección Civil, así como otro curso: «Prevención de riesgos en tu escuela», por el Gobierno de México. Esto fue la base de lo que después sería el proyecto: «Lectura y arteterapia: herramientas pedagógicas para el manejo de emociones», cuyo objetivo se fue construyendo según las necesidades de los jóvenes en las clases, necesidad por demás inminente para resolver realidades crudas y muy cercanas en sus hogares.

Era urgente prepararse cada vez más para organizar un proyecto cuyo objetivo principal y general era saber si a través de la lectura y arteterapia se podría ayudar a los jóvenes a manejar sus emociones; así que inscribirse en otros cursos de arteterapia, Diplomado de Arteterapia, manejo de emociones, gestión de emociones, etc., fue la preparación necesaria para construir un proyecto, pues empezar era cada vez más urgente.

Un medio principal fue la lectura, pues serviría como una herramienta pedagógica, un comodín perfecto, una necesidad urgente.

La entrega de calificaciones finales fue el momento de externar al mundo mis pensamientos, pues «la vida nos había dado una buena revolcada», pensaba; así que la misma exigía comprender la situación en las casas de los alumnos. El COVID-19 había hecho estragos: las muertes de padres, abuelos o hermanos y, en otros casos, familiares en hospitales.

Julio: ¡Máximo riesgo, máxima responsabilidad!

La pandemia causada por COVID-19 había hecho necesaria una nueva mirada: la nueva normalidad. Nos encontrábamos en fase 3 naranja, nivel de riesgo máximo.

Continuar con actividades restringidas, el regreso a clases no se veía, ni se escuchaba en ningún momento. «¡Quédate en casa!» era mucho más importante.

Vivir y disfrutar de lo más sencillo, de los pequeños momentos y preparar el regreso a clase, aunque no fuera de manera presencial. Nervios y miedo, mayor responsabilidad, retomar algunas actividades y con la información latente de contagios más cercanos, con mayor experiencia para trabajar en línea, sin miedo para retomar el trabajo, pero con mucho compromiso. Mientras, seguía con cursos en línea: «Terapia de juego» y «Violencia familiar».

Diseñar planes de trabajo y aprender a utilizar formularios para trabajar lecturas o exámenes de comprensión, participar en el congreso de María Montessori, celebrando un aniversario más... y 150 días en confinamiento.

Agosto: ¡Un escenario jamás imaginado!

No se veía el regreso a clases. Nos preparamos para retomar sesiones en línea. Un escenario que jamás se imaginó; las escuelas estaban vacías, las aulas iniciaban sin alumnos, sin maestros, no había toque de entrada y salida, no había vida escolar, no había regreso y no se veía cuándo sería el retorno de manera presencial.

En todos los niveles educativos la situación era similar. En la Preparatoria se

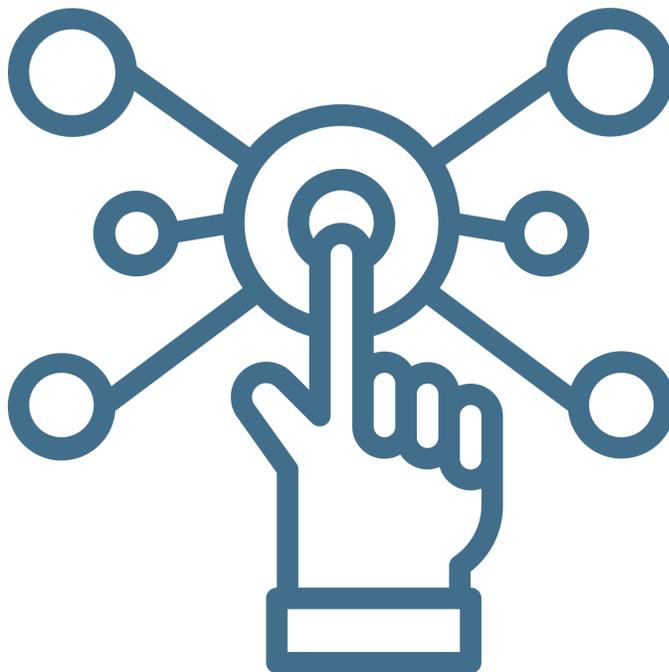


hablaba de planeación híbrida. Retomar actividades, sí, pero en línea. Prepararse nuevamente para trabajar en plataformas. Reuniones en la Secundaria, ayudar a los compañeros en el uso de Classroom, mientras culminaba el curso «El cerebro del niño. El abc del desarrollo cerebral pleno», retomar el uso de Google Meet en la Preparatoria y de Zoom en la Secundaria.

El COVID-19 seguía generando estragos, se iniciaba otro ciclo escolar en línea, en la nombrada Nueva Normalidad. Habíamos aprendido a confiar en nosotros, prestamos atención en la salud, tomamos medidas en la nutrición, nos hacemos tiempo para hacer un poco de ejercicio, adoptamos medidas de compromiso, solidaridad y responsabilidad frente a quienes se hacen responsables de dirigir una junta en línea.

Septiembre: ¡Inminente regreso a clases, la Nueva Normalidad!

Las sesiones en Google Meet se volvieron cotidianas, la Nueva Normalidad así lo requería. Como colectivo docente nos habíamos cansado de buscar la cuadratura a las planeaciones, indagar qué hacer con alumnos sin conexión, cómo lograr organizar actividades para esta parte dos del confinamiento y el inicio de clases en el ciclo escolar 2020-2021 en línea en la Nueva Normalidad. La premisa fundamental: no perder el ciclo escolar, Aprende en casa II. La gripe misteriosa nos había hecho cambiar maneras de pensar y de actuar. La realidad es que no se había colapsado el sistema de salud, seguimos en casa, los alumnos siguieron sin regresar a las escuelas y el reto se volvió aún más grande.



El objetivo fue retomar clases y tomar en las manos las palabras de Fernando Savater (Facultad de Derecho, 2020):

Queridas maestras y maestros, compañeros: muchos se preguntarán cómo será la sociedad después de la epidemia, qué faltará, qué necesitaremos. No lo sé porque soy mal profeta y peor adivino. Pero de una cosa estoy seguro, de que la educación seguirá siendo la pieza más importante de la sociedad civilizada. Vosotros, maestra y maestros, sois la vanguardia de la lucha a favor de la humanidad. No fabricáis cosas, sino personas; sois promotores del espíritu humano, de su inteligencia científica, de su sensibilidad social. Debéis estar orgullosos de tanta responsabilidad y exigir a la sociedad os escuche y os acompañe en ella. Os deseo mucho coraje y salud. ¡Cuidaros mucho, sin educación lo demás importa poco! Os mando un gran abrazo.

La educación: un reto por demás importante en las escuelas mexicanas, promotora del espíritu humano, de la inteligencia científica y de la sensibilidad social. En palabras de Savater era inminente realizar, sin darnos cuenta pero con la misión fija, la ardua labor de ser docente en tiempos de pandemia, lo que generó más de un proyecto; que ahora una vez regresando a la

presencialidad, se retomaban y resonaban en congresos de educación, en donde se plantearon proyectos que resolvieran las problemáticas emocionales que los docentes y alumnos estaban afrontando, ya que como bien menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) (2022):

La emergencia sanitaria, el campo educativo resultó severamente trastocado pues, aunque diversos fenómenos —de orden natural o social— habían implicado cierres e interrupciones en los sistemas educativos nacionales y locales, en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, en el planeta entero.

Y fue en este tenor, y con la descrita necesidad histórica que menciona este texto, que se construyó el proyecto: «Lectura y arteterapia: herramientas pedagógicas para el manejo de emociones» que ha sido implementado en la Secundaria N.º 55, República de El Salvador, por medio de una metodología cuasi experimental (con un grupo control y un grupo experimental), primero de manera remota en línea y posteriormente de manera presencial, una vez iniciado el regreso a clases, del cual hablaremos acerca de sus procedimientos y resultados en otro espacio.



FUENTES

De la Cruz Flores, Gabriela (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID19. En H. Casanova Cardiel (Coord.) *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 39-46). http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/537/1/DelaCruzG_2020_El_hogar_y_la_escuela.pdf

Facultad de Derecho [@DerechoUNAMmx]. (2020, 17 de mayo). *Mensaje especial del Maestro Fernando Savater a las profesoras y profesores de la Facultad de Derecho de la UNAM, recibido hoy* [tweet]. Twitter. <https://twitter.com/derechounammx/status/1262164748348555270>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO]. (2022). Cuando las escuelas cierran. *El impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382371>

Ornelas, Carlos (2020). La fatiga del sistema educativo mexicano. *KORPUS* 21, 2 (5). <http://korpus21.cmq.edu.mx/index.php/ohtli/article/view/86/130>

Sulmont, Annabelle y Cynthia Martínez (2022). *Covid-19 y educación en México: primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada*. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-07/COVID19%20y%20educación%20en%20México.pdf>

Vela Meléndez, Lindon (2021). El rol de las redes sociales en la pandemia del COVID-19. *GeoGraphos. Revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 12 (137). <https://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/lindon-vela-21.pdf>





INVESTIGACIONES

COLEGIO DE ESTUDIOS



DE POSGRADO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO



LA RELEVANCIA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LÍNEA EN LA ACTUALIDAD

Mtro. Iván Enrique Sandino Gutiérrez

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN, Managua

Resumen

La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas, debido al uso y desarrollo de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Desde el siglo pasado, se ha hecho énfasis en la importancia de la Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO). En la actualidad, el uso de los programas informáticos para mediar la enseñanza de lenguas extranjeras ha creado un nuevo rol del docente, nuevos géneros digitales, diversas modalidades de aprendizaje (sincrónico, asincrónico), el surgimiento de conceptos como autonomía del alumno y agencia, además nuevas formas de enseñar y aprender.

La enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) no ha estado exenta de estos cambios, por esta razón surge la necesidad de planificar el quehacer del docente desde un entorno virtual, de manera que es fundamental plasmar la estructura de una clase virtual que integre las estrategias didácticas, cuya finalidad sea potenciar la competencia comunicativa de los aprendices. La planificación no solo abarca el diseño de una determinada unidad didáctica con sus

contenidos de naturaleza comunicativa, gramatical, léxica y cultural, sino la elaboración de un conjunto de actividades metodológicas que el docente debe realizar antes de su clase virtual.

Los recursos informáticos presentes en los Entornos Virtuales de Aprendizaje permiten que el docente tenga una variedad de posibilidades de aprendizaje. Una clase virtual implica definir un contenido específico, unos determinados objetivos y una adecuada planificación de actividades, desde las iniciales, de desarrollo y las finales. Además, permite que el docente utilice los recursos que ofrecen las redes sociales: Facebook, Youtube, TikTok, Twitter e Instagram. La adecuada planificación de una clase virtual nos permitirá utilizar los recursos tecnológicos que ofrecen los EVA: Moodle, Edmodo, Google Classroom, Google Meet, para mediar el proceso de enseñanza de español en distintos niveles de aprendizaje y adaptado a las necesidades e intereses de los aprendices.



Palabras clave: Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), recursos informáticos, clase virtual, planificación de actividades.

Summary

The use and development of Virtual Learning Environments has resulted in significant changes in the teaching of foreign languages over the last few decades. In the last century, emphasis has been placed on the importance of Computer Assisted Instruction (CAI). Currently, the use of computer programs to mediate the teaching of foreign languages has created a new role for teachers, new digital genres, different learning modalities (synchronous, asynchronous), the emergence of concepts such as learner autonomy and agency, as well as new ways of teaching and learning.

The teaching of Spanish as a Foreign Language has not been exempt from these changes. For this reason, the need to plan the teacher's work from a virtual environment arises, so it is essential to shape the structure of a virtual classroom that integrates didactic strategies, whose purpose is to enhance the communicative competence of learners. Planning not only includes the design of a specific didactic unit with its communicative, grammatical, lexical, and cultural contents, but also the development of a set of methodological activities that the teacher must carry out before the virtual class.

The computer resources present in Virtual Learning Environments allow the teacher to have a variety of learning possibilities. A virtual classroom involves defining specific content, certain objectives, and adequate planning of initial,

developmental, and final activities. In addition, it allows the teacher to use the resources offered by social networks: Facebook, YouTube, TikTok, Twitter, and Instagram, as well as links to dictionaries, grammar explanations, interviews, and movies. The proper planning of a virtual lesson will facilitate the use of the technological resources offered by Virtual Learning Environments such as Moodle, Edmodo, Google Classroom, and Google Meet, to mediate the teaching process of Spanish at different levels of learning and adapt it to the needs and interests of learners.

Keywords: Virtual Learning Environments, computer resources, virtual classroom.

Introducción

Las sociedades del tercer milenio han experimentado grandes avances en todas las áreas del conocimiento, debido a la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Una caracterización de esta época es la concepción de un aprendizaje continuo y variado. En este contexto, el desarrollo de las tecnologías vinculadas con la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido relevante, ya que ha originado una revolución en el empleo de las herramientas informáticas en el aula de lenguas extranjeras y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera no ha sido la excepción, además la situación de salud pública que la humanidad vivió recientemente con el COVID aceleró la modalidad de enseñanza virtual.

El aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por la tecnología ha generado conceptos como la autonomía del aprendiz,



donde se evidencia su creatividad y persistencia, asimismo el término agencia relacionado con la actuación y percepción de su entorno. También, ha creado un nuevo rol del docente: guía, mediador, acompañante, encargado de brindar retroalimentación y una nueva organización de su rol como educador. De igual manera, se han formado entornos de «aulas virtuales» donde están presentes las redes sociales, las comunidades virtuales y los nuevos espacios en diferentes contextos (Trujillo, 2022). Por ejemplo: Facebook, YouTube, TikTok, Twitter e Instagram, los cuales se constituyen en fuentes de aprendizaje informal y de material didáctico.

El uso de los recursos tecnológicos en los últimos años ha impulsado la creación de nuevas modalidades de aprendizaje: sincrónico, asincrónico, presencial, virtual, híbrido, la implementación de aplicaciones; donde los recursos lingüísticos juegan un papel determinante. De igual forma, el uso de las App con fines diversos en el aula virtual ha impulsado plataformas de aprendizaje de lenguas extranjeras como Duolingo, Babbel, entre otros. La digitalización ha venido a impulsar el uso de recursos lingüísticos como diccionarios, gramáticas, corpus de textos, de forma simultánea se han multiplicado las posibilidades de aprender y enseñar mediante los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA): Moodle, Google Classroom, Zoom, entre otros (Cassany, 2022).

Ante esta realidad surge la interrogante: ¿Qué desafíos implica esta revolución tecnológica para el docente? En primer lugar, le impone la necesidad de una alfabetización digital, es decir una competencia que le permita la integración de

conocimientos, destrezas y habilidades que deben emplearse de manera simultánea, junto con las nuevas tecnologías y los medios digitales en el ámbito educativo (*Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*, 2022). En segundo lugar, un aprendizaje invertido, una gamificación de base tecnológica, el uso de *chatbots*. En tercer lugar, una «familiarización» con los nuevos géneros discursivos de naturaleza digital: portafolio, comentarios *webs*, *blogs*, *post* (Facebook, Instagram, Twitter) y mensajes en foros. En último aspecto, reconocer que el rol pedagógico del docente no desaparece, ya que siempre será el facilitador del aprendizaje, las herramientas tecnológicas solamente están para ayudarnos (Combe, 2022).

Por un lado, las dos últimas décadas han sido de grandes avances en el empleo de los recursos tecnológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se pueden mencionar tres cambios que revolucionaron la forma de trabajar con Internet: la generalización de dispositivos móviles que rompió con el espacio y tiempo, la nube como almacenamiento de información que está en todas partes y las redes sociales como forma de establecer relaciones (Cruz, 2014).

Por otro lado, los recursos tecnológicos aplicados en el aula de lenguas extranjeras han originado un aprendizaje ubicuo, más allá de un espacio específico, ya que puede realizarse en cualquier lugar y tiempo. Ahora bien, las recientes investigaciones referentes al impacto de la tecnología en la enseñanza han demostrado que existe un impacto, pero no es determinante, ni automático, es decir no hay



resultados concluyentes. La tecnología no es la solución en su totalidad, sino el uso que hagamos de ella. Incide de manera positiva en varios aspectos: actitud, trabajo colaborativo, comportamiento, pero es el docente el actor principal que debe crear oportunidades de aprendizaje y diseñar experiencias de enseñanza. En definitiva, mostrar, proporcionar, gestionar los recursos para un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje (Trujillo, 2018).

Elementos que contiene una clase digital

Una clase de naturaleza digital está compuesta por un conjunto de elementos desde una definición de la tipología de EVA: Moodle, Edmodo, Google Classroom, Google Meet, Zoom. Los EVA tienen diversas funciones vinculadas con la transmisión de recursos informáticos como resúmenes, artículos en PDF, relacionadas con las investigaciones de la temática objeto de estudio. Se facilita la interacción entre docente y alumno, alumno y alumno, se constituye en un espacio de intercambio de puntos de vista y búsqueda de información.



Este tipo de clase en el ámbito de ELE permite la consulta simultánea e inmediata de corpus de especialidad, traductores, diccionarios, gramática, videos (entrevistas, documentales, tráiler de películas), lecturas, entre otros recursos. Amplía la modalidad, de presencial a lineal o híbrida; las clases pueden ser sincrónicas o asincrónicas (Cassany, 2021). Las clases en el aula virtual multiplican las posibilidades de aprendizaje, ya que no existe distancia de tiempo y espacio, puesto que facilita la consulta de información relacionada con el tema mediante recursos multimedia.

No se debe olvidar que el aprendizaje en la red exige el desarrollo de estrategias para organizar los recursos tecnológicos que contribuyen a la enseñanza en el aula virtual, pero hay que sacar provecho de las redes (Cruz, 2014).

Planificación didáctica de una clase de ELE

Cuando se habla de planificación en el ámbito de ELE es necesario hacer énfasis en los documentos curriculares que existen en la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, se presenta el *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas donde se detallan las competencias de naturaleza lingüística que deben tener los aprendices de lenguas extranjeras en los distintos niveles de aprendizaje. En segundo lugar, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* donde se plantean los contenidos gramaticales, comunicativos, léxicos y culturales para la enseñanza de español según los descriptores del Marco Común Europeo. Ambos documentos son determinantes para el diseño curricular de un curso de ELE.



En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, existe una diversidad de conceptualizaciones sobre el diseño curricular según las posturas de varios teóricos, pero se plantea la visión del currículo como un marco general de planificación, donde los elementos que lo integran están relacionados y comprenden: fines y objetivos, selección de unos contenidos, una determinada metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación. En los cuatro aspectos mencionados anteriormente debe existir coherencia, puesto que la dependencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje es relevante (Centro Virtual Cervantes, 2022). Aunque existe una diversidad de modelos sobre planificación de una clase de ELE en línea, se plantean los siguientes criterios:

1. Prueba de nivel: medir el grado de conocimiento del español.

2. Análisis de necesidades: conocer aspectos externos del aprendiz: ¿Por qué desea aprender español? ¿Con quién hablará? ¿Cómo le gustaría aprender? Estos dos elementos anteriores se aplican si el curso está iniciando.

3. Planteamiento de objetivos comunicativos y gramaticales. No significa que sean los únicos, los relacionados con el léxico, cultura fonética y ortografía están de manera implícita.

4. Definición de un método:

4.1. Metodología de naturaleza comunicativa

Se parte del principio que la enseñanza de la lengua debe basarse en funciones comunicativas que fomenten el diálogo, la conversación y la interacción en diversos contextos. La gramática no se debe enseñar de una manera explícita, al contrario, debe ser asimilada de forma implícita.

4.2 Metodología de base estructural

Su principal fundamento reside en la enseñanza de estructuras oracionales de manera repetitiva, se concibe la lengua como un sistema de estructuras que responden a un estímulo respuesta en un contexto específico.

4.3. Metodología integral

No existe una metodología única en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los métodos de naturaleza tradicional, directa, comunicativa, estructural y humanística no resuelven de manera particular los problemas en el aula de lenguas extranjeras, al contrario, el docente debe emplear una variedad de métodos de acuerdo con las necesidades e intereses de los aprendices.

4.4. Tratamiento de la gramática: inductiva, deductiva

El tratamiento de la gramática debe ser integral. Se debe enseñar de forma inductiva, centrada en el alumno, enfocada en el uso y posteriormente su regla. Además, de manera deductiva, donde el docente explica la regla y luego se crean los ejemplos. No existe un método ideal, su uso está justificado si facilita el cumplimiento de los objetivos comunicativos, y si es vínculo de enlace con los otros aspectos de la lengua: léxico; discurso, fonética, entre otros. La gramática debe centrarse en el uso, no en un sistema y su empleo depende en la medida en que



contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa (Brucart, 2018).

4.5. Tratamiento del léxico

Su enseñanza debe ser contextual, de forma explícita o implícita con muestras de situaciones reales, además no es solo enseñar el léxico por el léxico, sino que esté supeditado a la mejora de la competencia comunicativa, asimismo el docente debe facilitar oportunidades para un aprendizaje incidental. Se puede enseñar palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas empleando una noticia, un artículo de prensa, una entrevista en televisión. Se puede recurrir a diccionarios bilingües, monolingües: DAELE (*Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera*), DRAE (*Diccionario de la lengua española*), DPD (*Diccionario Panhispánico de Dudas*) (Higueras, 2018). En suma, existe una variedad de recursos en la web que podemos emplear en el aula virtual.

En definitiva, no existe un método único para la enseñanza del vocabulario, léxico, cultura y actividades comunicativas. Se debe emplear una estrategia metodológica ajustada con los intereses y necesidades de los aprendices, ahora bien, estas estrategias deben ser implementadas apoyados en las herramientas que nos ofrecen los EVA y los recursos multimedia presentes en la red. A continuación, se plantea una propuesta de actividades que los profesores de ELE pueden emplear con una determinada temática en el aula virtual.

5. Presentación de las actividades:

5.1. Iniciales: saludos, preguntas del tema anterior, introducción del tema, actividad de motivación: tratamiento lúdico (léxico), breve

video, tráiler de una película, diálogo, audio, breve lectura, entre otros.

5.2. Desarrollo: realización de ejercicios tipo cloze, completar lecturas, juego de roles, completar oraciones, videos (escenas de una película, entrevista, documental, reportaje).

5.3. Finales: ejercicios variados de consolidación del tema.

6. Ejemplificación: algunas actividades diarias con los verbos reflexivos

Al proponer una planificación de una clase de ELE no podemos obviar que la temática forma parte de una unidad didáctica donde están presentes los contenidos gramaticales, comunicativos, léxicos, culturales y fonéticos extraídos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. La propuesta de tema va dirigida a aprendices que están en proceso de aprendizaje de español como su lengua objeto de estudio a nivel inicial: A1.

6.1. Nivel de los alumnos: A1.

6.2. Contenido. Algunas actividades diarias.

6.3. Objetivos comunicativos y gramaticales

6.3.1. Aprender a expresar algunas actividades y rutinas diarias.

6.3.2. Emplear los verbos reflexivos para la exposición de algunos hábitos.

6.3.3. Usar el vocabulario relacionado con algunos hábitos y rutinas diarias.

6.4 Metodología para el desarrollo de las actividades

6.4.1. Metodología integral.

6.4.2. Tratamiento de la gramática: inductiva, deductiva.

6.4.3. Tratamiento lúdico del léxico. No existe un método único para la enseñanza del vocabulario, actividades comunicativas y



gramática. Se utiliza una estrategia metodológica ajustada a las necesidades de los aprendices.

6.5. Presentación de las actividades:

6.5.1. Iniciales:

- Saludos, introducción al tema, actividad de motivación:
- Tratamiento del léxico: presentación de vocabulario de las actividades diarias: levantarse, bañarse, afeitarse, peinarse, maquillarse, alistarse, vestirse, acostarse, dormirse) junto a imágenes. Además, consulta de diccionarios de sinónimos para ampliar el vocabulario, diccionario bilingües o uso de traductor si es necesario.
- Breve video sobre los hábitos que hago durante la mañana.

6.5.2. Desarrollo:

Se puede realizar una variedad de actividades, por ejemplo: ejercicios tipo cloze, completar lecturas, juego de roles, completar oraciones, videos (escenas de una película, entrevista, documental, reportaje).

Presentación de fragmentos de artículos en la *web* relacionados con los hábitos de algunos personajes famosos. Se trabajan algunas estrategias de comprensión lectora: vocabulario, inferencia, deducción, entre otras actividades.

Presentación en determinado programa que facilite el uso de contenidos visuales e interactivos (Canva, Genially) de la estructura gramatical de los verbos reflexivos basados en los ejemplos propuestos en los

artículos anteriores. Se hace énfasis en la conformación de los verbos reflexivos: pronombre personal + pronombre átono: me, te, se, nos, os + verbo reflexivo. Seguidamente se proponen ejercicios gramaticales donde se evidencia su enseñanza de forma implícita/explicita.

6.5.3. Finales: ejercicios variados de consolidación del tema

En definitiva, con las herramientas informáticas podemos emplear en el aula virtual una variedad de recursos con el objetivo de potenciar la competencia comunicativa de los aprendices de ELE. Asimismo, los EVA están para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se constituyen en apoyo al trabajo docente no es el «Santo Grial» para resolver todos los problemas de aprendizaje de los alumnos. El gran desafío como docentes es desarrollar la competencia digital para enfrentar los desafíos que implica una enseñanza virtual con una variedad de recursos y aplicaciones informáticas. En suma, la enseñanza del léxico, gramática, funciones comunicativas, cultura, fonética, ortografía mediados por los recursos tecnológicos tendrá relevancia si está enfocado en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices y si los docentes crean un espacio de motivación, confianza, experiencia y variadas situaciones de aprendizaje.



FUENTES

Brucart, José María (2018). Gramática y significado en ELE. En *Cuadernos de didáctica. Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Madrid, España: Difusión.

Cassany, Daniel (2021). *El arte de dar clases*. Barcelona, España: Anagrama.

Cassany, Daniel (2022). Alfabetización digital, géneros digitales y enseñanza a distancia. En Trujillo Sáez, Fernando; Daniel Cassani, Christelle Combe, Anita Ferreira, Christian Ollivier y Esperanza Román-Mendoza. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*. Barcelona, España: Difusión.

Centro Virtual Cervantes (2022). *Diccionario de términos claves de ELE*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm#:~:text=El%20Diccionario%20de%20t%C3%A9rminos%20clave,la%20progresiva%20sis tematizaci%C3%B3n%20de%20la

Combe, Christelle (2022). Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes. En Trujillo Sáez, Fernando; Daniel Cassani, Christelle Combe, Anita Ferreira, Christian Ollivier y Esperanza Román-Mendoza. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*. Barcelona, España: Difusión.

Cruz Piñol, Mar (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la era de Internet. *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (19). <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>

Higuera, Martha (2018). Logros y retos en la enseñanza del léxico. En *Cuadernos de didáctica. Enseñar léxico en el aula de español*. Madrid, España: Difusión.

Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022). https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf

Trujillo Sáez, Fernando (2018). *Webinar, Editorial Difusión: Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=k_wiFPLfd1s&t=2789s

Trujillo Sáez, Fernando; Daniel Cassani, Christelle Combe, Anita Ferreira, Christian Ollivier y Esperanza Román-Mendoza (2022). *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*. Barcelona, España: Difusión.





LA FORMACIÓN DE MAESTROS DURANTE EL PERIODO DE LA PANDEMIA OCASIONADA POR COVID-19: EL CASO DE LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO

Mtro. Armando Martínez Contreras* y Mtra. Vicky del Rocío Pantoja López**

*Pedagogo de la Escuela Normal de Ixtlahuaca, Estado de México, y Catedrático del Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

**Docente investigador de la Escuela Normal Rural «Miguel Hidalgo», Atequiza, Jalisco.

Resumen

Derivado de la incertidumbre nacional y mundial por los casos del COVID-19, a partir del mes de septiembre de 2020 la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) inició un nuevo Ciclo Escolar enfatizando el traslado de la formación de maestros normalistas a aulas virtuales o en línea. Este estudio, de corte cualitativo, pretende describir estas experiencias de formación que se apoyaron en las nuevas tecnologías. El objeto motivo de estudio como el uso de la tecnología en tiempos de pandemia, el desarrollo de capacidades y habilidades en los maestros permitieron recuperar recortes de la realidad desde la mirada del docente formador y del maestro en formación. Se llevaron a cabo videollamadas, entrevistas, cuestionarios y encuestas de manera electrónica, agrupados en los siguientes conceptos analíticos: a) procesos pedagógicos y tecnológicos y b) plataformas digitales. En una primera instancia se tomó como muestra la Escuela

Normal de Ixtlahuaca, ubicada en el Estado de México. Posteriormente se socializó a otras Escuelas Normales del Estado de México y, más tarde, a las Escuelas Normales del país.

Derivado del análisis, se observó que los procesos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que los docentes formadores de maestros llevaban a cabo eran, entre otras prácticas: los análisis, reflexión y revisión de información teórica y práctica, cátedras con invitados y especialistas de diferentes áreas de conocimiento, el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (las TIC), Tecnologías del Aprendizaje y de Conocimiento (las TAC) y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (las TEP); además de evaluaciones prácticas a través de tests orales y escritos e intercambio de experiencias de aprendizaje a través de *blogs*, foros de discusión, paneles y conversatorios pedagógicos de manera virtual. Este escrito pretende llevar al docente formador a reflexionar acerca de: Como docentes



formadores de maestros, ¿qué podemos aprender de este análisis a partir de las experiencias de formación en la etapa de confinamiento sanitario en México?

Palabras clave: formación de maestros, plataformas virtuales, tecnologías, pandemia, aprendizaje.

Abstract

Derived from the national and global uncertainty due to the cases of COVID-19, as of September 2020 the General Directorate of Higher Education for Teachers (DGESuM) began a new School Cycle emphasizing the transfer of teacher training normalistas to virtual or online classrooms. This qualitative study aims to describe these training experiences that were supported by new technologies. The object of study, such as the use of technology in times of pandemic, the development of skills and abilities in teachers, made it possible to recover cuts of reality from the perspective of the teacher educator and the teacher in training. Video calls, interviews, questionnaires and surveys were carried out electronically, grouped into the following analytical concepts; a) pedagogical and technological processes and b) digital platforms. In the first instance, the Normal School of Ixtlahuaca, located in the State of Mexico, was taken as a sample, later it was socialized to other normal schools of the State of Mexico and later to the normal schools of the country.

Derived from the analysis, it was observed that the pedagogical, didactic and technological processes carried out by the teacher training teachers were, among other

practices, the following practices: analysis, reflection and review of theoretical and practical information, lectures with guests and specialists from different areas of knowledge, the management of Information and Communication Technologies (ICT), Learning and Knowledge Technologies (LKT) and Empowerment and Participation Technologies (EPT), in addition to practical evaluations through of oral and written tests and exchange of learning experiences through blogs, discussion forums, panels and virtual pedagogical conversations. This writing aims to lead the teacher trainer to reflect on: as teacher trainers, what can we learn from this analysis from the training experiences in the stage of sanitary confinement in Mexico?

Keywords: teacher training, virtual platforms, technologies, pandemic, learning.

Introducción

A partir de la emergencia sanitaria por el coronavirus SARS-COV2, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), firme a su misión de coordinar la Educación Superior en México se vio en la necesidad de atender la formación del profesorado del país de manera emergente en escenarios virtuales, digitales, *online* o a distancia. Esto provocó procesos de reflexión sobre cómo los docentes formadores de maestros incorporarían el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la formación de maestros normalistas y a repensar sobre las futuras



prácticas docentes en beneficio de los sujetos en formación.

Durante la revisión de la literatura sobre formación de maestros, encontramos que la producción académica sobre experiencias de formación en escuelas normales, hasta el 2005, era relativamente escasa (Inclán y Mercado, en Ducoing, 2005). Los temas de interés versaban en ese tiempo sobre la historia de las instituciones formadoras, el análisis de investigaciones en el campo de formación, experiencias desarrolladas en situaciones concretas y la valoración sobre la vivencia en las instituciones formadoras.

Por esta razón, investigar en el campo de la formación de maestros normalistas, adquiere relevancia y pertinencia actual. En un intento por describir cómo los actores educativos conceptualizan, miran, significan, comprenden y construyen nuevos horizontes pedagógicos a partir de las experiencias de formación en la etapa de confinamiento sanitario en México. Si bien es imposible captar la totalidad de la realidad en forma estrictamente holística y solo podemos conocer algunos aspectos, se articulan los siguientes: el uso de las nuevas tecnologías «plataformas virtuales», como una posibilidad de potenciar y elevar la calidad educativa, así como, re-orientar e intervenir en los procesos de formación de maestros.

La perspectiva en la formación de maestros se expresa en términos de competencias: genéricas y profesionales, estas aluden al desempeño y desarrollo personal que deben mostrar los egresados de las Escuelas Normales.

Para lograrlo, se requiere que los docentes formadores de las Escuelas Normales construyan o reconstruyan ahora en medios virtuales sus prácticas pedagógicas de manera reflexiva. Hoy más que nunca se requiere de las habilidades digitales, usar de manera crítica y segura las nuevas tecnologías de la información y comunicación, participar en comunidades de trabajo o redes de colaboración a través del uso de la tecnología, aplicar estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las plataformas virtuales, promover el aprendizaje autónomo y crear ambientes de aprendizaje que fortalezcan la formación de maestros.

La preocupación por conocer cómo el uso de las nuevas tecnologías en tiempos de pandemia fortalece las capacidades y habilidades de los maestros en formación como objeto de estudio se vuelve un tema central del campo de la educación, esto nos llevó a reflexionar de manera profunda para posteriormente actuar en resultado, si la reflexión tiene la finalidad de conocer o saber algo que desconocemos y el número de razones que damos por suficientes para comprender lo desconocido; implica, entre otras cosas, mirar un horizonte científico, epistémico, filosófico y académico; implica romper con estructuras mentales arraigadas en cuanto a la manera en que se forman los maestros al interior de las Escuelas Normales. Inclán y Mercado (en Ducoing, 2005) nos dicen que la formación de maestros es un mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo, es una vía central para remover prácticas, cuestionar tradiciones y abrirse a nuevo conocimiento.



Con el objetivo de anclar, ubicar y argumentar nuestro horizonte investigativo, se miró la problemática de la formación de maestros dentro de los espacios de diálogo, comprensión y reflexión, espacios capaces de articular ámbitos sociales y educativos; orientados a conocer las propuestas educativas, los procesos pedagógicos y la manera en que los docentes formadores hicieron uso de las nuevas tecnologías, «plataformas virtuales», durante la etapa de confinamiento sanitario.

Al plantear el problema de investigación, surgieron una serie de preguntas tales como: ¿Qué plataformas virtuales reconocía el docente formador? ¿Qué plataformas virtuales utilizaba para impartir sus cursos? ¿Qué acciones y actividades realizaba durante el uso de plataformas virtuales para potenciar el perfil de egreso? ¿Qué tipo de conocimientos pedagógicos, didácticos y tecnológicos necesitaría para atender a estudiantes de manera virtual? ¿De qué manera motivaba a los estudiantes a participar? Estos cuestionamientos nos llevaron a plantear: ¿De qué manera el uso de las plataformas virtuales fortalecería las capacidades y habilidades de los maestros en formación, al tiempo que se potencia la formación de maestros normalistas durante la etapa de confinamiento sanitario?

Uno de los objetivos de este trabajo investigativo era describir si el uso de las nuevas tecnologías en tiempos de pandemia fortalecía las capacidades y habilidades de los maestros en formación. Al tiempo que se potenciaba la formación, nos planteamos dar respuesta a ¿qué capacidades y habilidades

se fortalecerían con el uso de plataformas virtuales y de qué manera estas contribuían a los procesos de formación? Sin embargo, consideramos que la riqueza de este trabajo radica en las experiencias vividas por sus actores educativos que aquí se narran.

Desarrollo

En el proceso de la investigación científica, la teoría es el corpus en el que se integran y relacionan las diferentes leyes y/o sistemas, permitiendo deducir o derivar consecuencias, además de ofrecer la explicación integral de un campo de conocimiento determinado (Santillana, 2002). Para explicar la relación existente entre el uso de medios virtuales y cuáles fueron los procesos pedagógicos que potenciaron la formación de maestros normalistas durante el confinamiento sanitario, se retomó como una unidad explicativa la Teoría de la Construcción Social de la Realidad (TCS), puesto que permite comprender que la vida cotidiana se representa como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente, lo cual implica la conveniencia de adoptar un método de análisis fenomenológico (Berger y Luckmann, 2015, p. 34).

Esta idea de expresividad es capaz de objetivarse, manifestarse, en productos de la actividad humana. Por ejemplo, las ideas subjetivas del uso de las plataformas virtuales o el uso de la *World Wide Web* en la formación de maestros se expresa en una variedad de índices discursivos, tales como: son fáciles de manejar, son de libre acceso, aportan información útil para argumentar los



trabajos académicos, permiten trabajar de manera colaborativa, desarrollan nuevas formas de comunicación oral y escrita, se aprende de manera autónoma y permite al estudiante auto-regularse para fortalecer su desarrollo personal, entre otros. Estos índices discursivos de cierta manera dan acceso a la subjetividad del formador de maestros, pero estos mismos índices no tienen posibilidad de sobrevivir más allá del presente vivido que ofrece el aislamiento sanitario a causa del COVID-19. De aquí surge la necesidad de objetivar el uso de medios virtuales y la posibilidad de repensar y reconstruir la formación de maestros normalistas a partir de emigrar la enseñanza de espacios físicos a espacios virtuales.

Las plataformas virtuales se pueden quedar, permanecer e incluso actualizar, podemos mirarla a diario, podemos mirar cómo son utilizadas para potenciar saberes en otras áreas, disciplinas o ciencias; se han convertido en un constituyente objetivamente accesible de la realidad que comparten docentes formadores y maestros en formación, luego entonces, ¿por qué no utilizar las plataformas virtuales para potenciar la formación de maestros normalistas de manera permanente? Las plataformas virtuales, como sabemos, fueron construidas para algo más, y su uso en beneficio de la formación de maestros es tanto un producto humano como una objetivación de la subjetividad humana. Berger y Luckmann (2015) expresaron:

estoy rodeado todo el tiempo de objetos que «proclaman» las intenciones subjetivas de mis

semejantes, aunque a veces resulta difícil saber con seguridad qué «proclama» tal o cual objeto en particular, especialmente si lo han producido hombres que no he llegado a conocer «cara a cara» (p. 51).

Enfoque metodológico

Dado la naturaleza del objeto de esta investigación, el cual pretende describir cómo el uso de las nuevas tecnologías «plataformas virtuales» abren la posibilidad de potenciar y elevar la calidad educativa en la formación de maestros normalistas, el horizonte metodológico elegido para tratar el objeto de estudio es el biográfico-narrativo en educación, no como fruto de un registro «objetivo» de hechos, sino como una construcción para dar significado a las prácticas pedagógicas y didácticas que potencian la formación de maestros en medios virtuales, así como dijo Jorge Luis Borges (2022) en el poema *Ulrica*: “mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo”. El proceso de investigación narrativa permite adoptar diversas variantes, como señala Lengrand (1993, p. 184, en Bolívar y Fernández, 2001, p. 147):

- I. El investigador decide un tema a estudiar biográficamente, para lo cual demanda potenciales narradores (formadores de maestros).
- II. Se desarrollan una o varias entrevistas que son registradas en audio, y transcritas íntegramente (entrevistas a través



de la plataforma Meet, cuestionarios y encuestas de manera electrónica).

III. Se practican determinados *análisis* sobre el material (procesos pedagógicas y didácticas que potencian la formación de maestros en medios virtuales). IV. Se finaliza con un *informe o publicación*.

Connelly y Clandinin (en Bolívar y Fernández, 2001, p. 17) mencionan que la narrativa se puede emplear al menos en un triple sentido: a) el fenómeno que se investiga, b) el método y c) el uso o fin. Es decir, la forma de construir y analizar los fenómenos, el producto o resultado escrito o hablado para conocer cómo el uso de las plataformas virtuales potencia la formación de maestros normalistas y describir los procesos pedagógicos que los formadores de maestros llevaron a cabo en las plataformas virtuales durante el confinamiento sanitario a causa del COVID-19. Es pertinente y conviene a la investigación como lo plantea Bolívar (2001, p.17) no confundir entre *narrativa misma* (el relato oral o escrito), *investigación narrativa* (modos de recordar, elicitar, construir y reconstruir) y *uso de narrativa* (como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica).

Acercamientos como el que se realizó en este documento, mediante el análisis de relatos producto de las entrevistas, permiten conceptualizar dimensiones personales, sociales y políticas *in situ*. Este acercamiento proporciona descripciones de secuencias en situaciones espaciales y temporales: espacios construidos de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su

posición en la sociedad. A esto Bourdieu (2017, p. 29) lo llama el espacio social; lo cual forma parte de un momento determinado y de cómo los actores educativos viven, perciben y dan sentido a su mundo de vida, sentido a su *habitus* como ese espacio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relaciones de una posición en un estilo de vida unitario; es decir: “un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas” (Bourdieu, 2017, p. 31). Es aquí donde “la escritura puede rescatar la instancia del discurso porque lo que la escritura realmente fija no es el acontecimiento del habla sino lo ‘dicho’ del habla, esto es, la exteriorización intencional constitutiva del binomio ‘acontecimiento-sentido’” (Ricoeur, 2011, p. 40); además, señala que a través de los relatos podemos comprender el curso que han tomado las cosas, conocer cómo el sujeto repiensa y reinventa su vida y por tanto imaginar posibilidades de actuación futuras.

Fue así que se recolectaron datos de docentes formadores de maestros, pertenecientes a diferentes Escuelas Normales del país con el objetivo de conocer y posteriormente describir los procesos pedagógicos que utilizaron en medios virtuales. Se llevaron a cabo entrevistas, cuestionarios y encuestas de manera electrónica; por otra parte, para el proceso de análisis de datos, implicó tomar una postura reconstitutiva o hiperempírica; incluyó retranscripciones literales y comentarios externos sobre el contexto. Tomar las palabras dichas por los docentes formadores permitió comprender el mundo de vida de



estudiantes y docentes, incluyendo su cotidianidad.

Quiénes fueron los sujetos estudiados

Dadas las condiciones sanitarias que vivía el país, y las del objeto de estudio, se determinó la muestra *a priori*, lo cual permitió inferir las relaciones entre el uso de plataformas virtuales y la posibilidad de potenciar la formación de los maestros en el Estado de México. Al discutir académicamente esta idea, surgió el interés por conocer qué pensaban y estaban viviendo docentes formadores de maestros de otros estados del país. Se aplicó la muestra teniendo la participación de 186 instituciones, a las cuales agradecemos a sus docentes en estas líneas por su participación y en especial a la Dirección de Fortalecimiento Profesional del Estado de México.

Queremos enfatizar que inicialmente la idea surge en la Escuela Normal de Ixtlahuaca; posteriormente, en un trabajo conjunto con el encargado del despacho de la Dirección de la Escuela Normal de Atlacomulco «Profesora Evangelina Alcántara Díaz», surge la idea de ampliar la participación de más Escuelas Normales del país, teniendo así la participación de las siguientes instituciones: Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Escuela Normal de Naucalpan, Escuela Normal de Valle de Bravo, Normal N.º 3 de Nezahualcóyotl, Escuela Normal N.º 2 de Nezahualcóyotl, Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, Escuela Normal Estatal de Especialización, Escuela Normal de Ecatepec, Escuela Normal de Tenancingo, Escuela Normal de Jilotepec, Escuela Normal de Educación Física «Gral.

Ignacio M. Beteta», Escuela Normal N.º 3 de Toluca, Escuela Normal Superior del Estado de México, Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza, Escuela Normal de Zumpango, Escuela Normal de Tejupilco, Escuela Normal N.º 1 de Toluca, Escuela Normal de Texcoco, Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Profesores, Escuela Normal de Tlalnepantla, Escuela Normal de Chalco (pertenecientes todas ellas al Estado de México), Normal Experimental «Salvador Varela Reséndiz» de Zacatecas, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Chiapas, Escuela Normal de Especialización «Roberto Solís Quiroga» de la CDMX, Escuela Normal Regional de la Montaña Tlapa de Comonfort, Guerrero; Normal de Educadoras «Maestra Estefanía Castañeda», Escuela Normal Superior «Profr. José E. Medrano», Benemérita Escuela Normal Urbana «Profr. Domingo Carballo Félix» de La Paz, B. C. S.; Escuela Normal de Educación Preescolar «Rosario María Gutiérrez Eskildsen», Tabasco; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Escuela Normal Villaflores, Chiapas; Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho», Esc. Normal «Rural Ricardo Flores Magón», Chihuahua; Esc. Normal de Dzidzantún, Normal Oficial de León, Guanajuato; Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, Centro Regional de Educación Normal «Profa. Amina Madera Lauterio», Normal Valle del Mezquital, Escuela Normal para Educadoras «Profr. Serafín Contreras Manzo Afín», Centro Regional de Educación Normal «Rafael Ramírez Castañeda» y Universidad Pedagógica Nacional.



Para la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios: ser docentes de Escuelas Normales con plaza determinada o indeterminada, tiempos completos, horas clase, pedagogos, investigadores, subdirectores y directores escolares, género, edad, años de servicio, preparación profesional; todo ello con la finalidad de que la muestra fuera lo más equilibrada posible.

Para el trabajo de campo se llevaron a cabo entrevistas a través de la plataforma Meet y cuestionarios electrónicos, a través de los cuales se buscó recabar información sobre los procesos pedagógicos, didácticos y tecnológicos y las plataformas digitales, a fin de identificar sus contribuciones a los procesos de formación de los normalistas en tiempos de pandemia.

Resultados

I. Procesos pedagógicos, didácticos y tecnológicos

En cuanto los procesos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que los docentes formadores de maestros realizaban destacan las siguientes:

- Análisis, reflexión y revisión de información teórica y práctica.
- Uso de videos, ejemplos prácticos, sesión de preguntas y respuestas, asesoría, acompañamiento y orientación para potenciar el aprendizaje significativo.
- Videollamadas individuales cada 3 días con la finalidad de monitorear, observar e identificar áreas de oportunidad y mejora.

- Auto-corrección, evaluación y toma de decisiones acerca del aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Intercambio de experiencias de aprendizaje a través de *blogs*, foros de discusión, paneles y conversatorios pedagógicos.
- Programación de reuniones, envío de agendas mensuales, actividades de aprendizaje, textos digitalizados e indicaciones necesarias para precisar la evidencia requerida.
- Fomento de valores en cuanto al uso de las tecnologías (Ley Olimpia).
- Retroalimentación de cada uno de los trabajos solicitados, aclaración de dudas.
- Administración de tiempo, que incluye a asesoría individualizada, retroalimentación, sistematización, seguimiento, evaluación, así como sesiones sincrónicas y asincrónicas.
- Cátedras con invitados y especialistas de diferentes áreas de conocimiento.
- Presentación de cada unidad con sus respectivas competencias genéricas y profesionales que contribuyan al perfil de egreso del estudiante.
- Manejo de las TIC, TAC y TEP.
- Evaluaciones practicas a través de test orales y escritos.

Algunas de las preguntas realizadas fueron las siguientes:

Se les preguntó a los participantes la frecuencia con que los estudiantes explicaban o exponían sus ideas durante las sesiones virtuales: el 44.6 % de los estudiantes a menudo exponían ideas y el 34.4 % casi



siempre lo hacía durante los cursos que se impartían de manera virtual.

Otro aspecto recuperado, en relación con las plataformas virtuales, fue la manera en que el docente se comunicó con sus estudiantes, cómo los motivó a aprender y reflexionar en las sesiones sincrónicas y asincrónicas. Se les preguntó a los participantes ¿con qué frecuencia estimulaban a los estudiantes a reflexionar? Los resultados fueron los siguientes: el 67.7 % de los participantes respondió que casi siempre y un 30.1 % que a menudo.

Como resultado del análisis de los procesos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que los docentes formadores realizaron durante la etapa de confinamiento sanitario a causa del COVID-19, identificamos que a menudo los estudiantes exponían sus ideas de manera virtual y que rara vez estos no lo hacía.

Esta frecuencia con la que el docente estimulaba a reflexionar al estudiante durante las sesiones virtuales, aportó elementos sobre la importancia que los procesos de comunicación tienen en clase, así como el trabajo en equipos, la puesta en práctica de tareas con preguntas desafiantes que implicaran comentarios argumentados, el uso de material audiovisual, lecturas, esquemas, presentaciones en Power Point, videos, *webinars*, gamificaciones, seminarios y conferencias con colegas especialistas, además del diálogo directo y voluntario.

Por otra parte, como se expresó en un inicio, la riqueza de este trabajo radica en las experiencias vividas por sus actores educativos. Es por ello que a continuación se describen algunas recomendaciones,

sugerencias y comentarios hechos por los participantes entrevistados:

«Utiliza plataformas que consuman menos datos». Investigador, Normal Valle del Mezquital.

«Considera los supuestos que los estudiantes mencionan en clases virtuales, dales el beneficio de la duda cuando hacen mención de que se fue la luz o internet, ya que nos ha pasado a la mayoría de nosotros». Pedagogo, con 10 años de servicio.

«Muestra paciencia, porque las situaciones de conectividad no están solo en el alumno o el docente. Hacemos lo que podemos y no nos estresemos, además de que tanto mis estudiantes como su servidor ponemos de nuestra parte para que se desarrollen lo mejor posible las clases virtuales». Profesor horas clase. Benemérita Escuela Normal Urbana «Profr. Domingo Carballo Félix», La Paz, B. C. S.

«Practica la tolerancia». Doctora. Escuela Normal de Atlacomulco, Estado de México.

«Las fallas en conectividad no se pueden evitar pero sí prever, por medio de una planeación que tome en cuenta esas problemáticas, así como acciones alternativas en caso de que ocurran. Establece una comunicación constante con los estudiantes, no solo por parte del docente, sino también por parte de la institución». Profesor horas clase, Escuela Normal de Ixtlahuaca, Estado de México.



«Genera la confianza para que los alumnos expongan las situaciones a las que se enfrentan en este confinamiento». Profesor horas clase, Escuela Normal de San Felipe del Progreso.

«El docente debe tener la capacidad de adecuarse para la enseñanza en cualquier contexto y condición». Licenciado en Educación. Escuela Normal Regional de la Montaña.

Ahora bien, como resultado de este eje de análisis I. Procesos pedagógicos, didácticos y tecnológicos, y con la finalidad de dar voz a estos héroes formadores de maestros, decidimos integrar los siguientes relatos: «Concientiza a los estudiantes de la gran responsabilidad que implica la profesión de ser maestro, a través de videos de experiencia pedagógica y reflexiones de nuestra realidad en el contexto educativo a pesar de la adversidad», «enfatisa las ventajas que tiene el uso de la tecnología en la enseñanza», «da confianza a quienes se les dificulta la tarea en cuanto al manejo de la tecnología», «observa a cada uno para verificar su atención y disposición», «permite contestar a través del *chat*, aún si tienen su cámara apagada, «llámalos por su nombre, reconoce sus logros», «trata en todo momento de ser empático, flexible y acompaña a cada estudiante», «genera un ambiente de armonía, compromiso y selecciona estrategias dinámicas».

II. Plataformas digitales

En cuanto a este eje de análisis, lo dejaremos para otra investigación, ya que la relevancia de lo expuesto con anterioridad

nos permite comprender qué fue lo que sucedió durante el aislamiento provocado por la pandemia.

Conclusiones

Esta investigación nos permitió conocer cómo se superaron algunas dificultades a causa de la pandemia ocasionada por el COVID-19, por parte de los maestros de las Escuelas Normales del país, quienes tuvieron que superar; entre otras situaciones: la conectividad, el mal servicio de internet con el que los estudiantes contaban en sus hogares y el incumplimiento de lo planeado durante los cursos. Para una mejor comprensión de lo observado se describe en cuatro apartados algunas dificultades académicas y cómo fueron superadas: 1. Organización flexible de los cursos, 2. Uso de materiales, 3. Monitores y 4. Empatía.

1. Organización flexible de los cursos

Los docentes participantes manifestaron que:

- En el diseño de actividades y tareas para el desarrollo de los cursos se tuvieron que adaptar actividades para que pudieran trabajarse sin conectividad.
- Re-programar sesiones de trabajo.
- Grabar sesiones de clase y tutoriales para consulta posterior.
- Integrar en sus planeaciones sesiones de motivación y meditación.
- Valorar cada situación de los estudiantes en cuanto a su contexto, distancia y desplazamiento a lugares donde tuvieran conectividad.



- Considerar el alcance de las actividades planeadas.
- Otorgar facilidades de entrega, tanto en tiempo como en forma a los estudiantes.
- Iniciar sesiones antes de la hora para verificar conectividad y asistencia.

2. Uso de materiales

Los docentes tuvieron que elaborar y distribuir antologías, materiales impresos, materiales didácticos, así como libros de texto a quienes no tenían acceso a internet (y todo esto corría por cuenta del docente formador). Se encontró que en algunos casos los docentes formadores tuvieron que contratar de manera personal *software* y licencias para el desarrollo de los cursos.

3. Monitores

El apoyo de monitores permitió un mejor desarrollo de los cursos. La comunicación entre compañeros pertenecientes a una misma comunidad o ciudad vecina hizo posible que a través de mensajes el estudiante tuviera conocimiento de los contenidos curriculares que se abordaban, así como recibir y enviar los trabajos correspondientes a sus maestros a través de otro compañero, procurando no pasar de las fechas de evaluación.



Con base en lo antes expuesto podríamos decir que el estudiante pudo culminar de manera exitosa sus estudios durante el periodo de aislamiento sanitario en la medida que movilizó habilidades personales y digitales, entre ellas: la motivación, la autodisciplina, la resiliencia y supo administrar su tiempo, así como la capacidad para aprender de forma independiente e interactuar con sus pares sin tener que estar presente en un mismo espacio físico.

4. Empatía

Los docentes formadores tuvieron que realizar visitas domiciliarias para conocer las situaciones, vivencias y sentires que experimentaban los estudiantes; tomar acuerdos con los padres de familia, además de concientizarlos en que deberían apoyar a sus hijos a seguir preparándose de manera permanente a pesar las condiciones a causa de la pandemia; sin duda, fue evidente la empatía, tolerancia y respeto que los formadores de maestros en México mostró durante este periodo.

Finalmente, queremos agradecer a los maestros normalistas que brindaron su apoyo para este trabajo, quienes aportaron lo mejor de sí a la formación de maestros en esta etapa de confinamiento sanitario. Nuestro reconocimiento por esta noble labor.

Esta generación de estudiantes normalistas no olvidará que, a pesar de las adversidades, el oficio del MAESTRO, el amor, cariño y responsabilidad académica estará siempre por encima de cualquier adversidad. Son héroes. Retomamos la palabra héroe en el sentido que Claudio Naranjo (2017, p. 34) lo hace "los héroes han convivido con nosotros a través de las generaciones, los llamemos como los llamemos... maestros de vida que siempre tienen algo que decirnos", seguros estamos que estos héroes seguirán dando lo mejor de sí en beneficio de la formación de maestros en México.



FUENTES

Berger, P., y T. Luckmann (2015). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Bolívar, Antonio; Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Granada, España: Editorial Muralla.

Borges, J. (2022, 21 de noviembre). *Ulrica*. <https://www.poeticous.com/borges/ulrica?locale=es>

Bourdieu, P. (2017). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Ducoing Watty, Patricia (2005). *Colección: La Investigación Educativa en México 1992–2002*. (Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación, Tomo II). Ciudad de México, México: COMIE.

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona, España: GEDISA.

Naranjo, C. (2017). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona, España: LA LLAVE EDICIONES.

Ricoeur, P. (2011). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Santillana (2002). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Distrito Federal, México: Santillana.



ENSAYOS





VICTIMIZACIÓN, POLIVICTIMIZACIÓN Y ¿REVICTIMIZACIÓN?

Lic. Jesús Florentino García Vázquez

Perito especializado en Criminología, Victimología y Cybercriminología, adscrito a la Coordinación General de Servicios Periciales de la Fiscalía General de Justicia del Estado de México. Docente de la Licenciatura en Criminología del Colegio de Estudios de Posgrados de la Ciudad de México

Para hablar de Victimología es necesario hablar de Criminología, la cual es la ciencia que está encargada del estudio de aquellas conductas criminales y los resultados de estas a nivel social; es decir, la criminalidad, el crimen como tal y considerando como primordial para la comprensión de los anteriores: la víctima. Esta ciencia desde su origen ha centrado su atención principalmente en el ser antisocial, las condiciones o situaciones que llevan a este a la comisión del delito, arrastrando al afectado a un segundo plano; sin tomar en cuenta las condiciones que esta presentó o influyeron para su afectación; sin embargo, la Victimología como disciplina científica se encargará de la interpretación de conceptos, juicios y raciocinios que pueden ser combinados con las normas lógicas, organizados en sistemas ideológicos en un conjunto ordenado de proposiciones, es decir, las teorías victimológicas (Rodríguez 2017, p. 34). Es necesario señalar que este abandono de la víctima no comienza directamente con la Criminología, sino con las ciencias penales, las cuales han tenido como fin, el castigo del infractor. Derivado de este descuido y falta de atención de los afectados,

los criminólogos Benjamín Mendelsohn y Von Henting (Terán, 1996) se percatan de la necesidad del estudio de la relación existente entre las víctimas y victimarios, permitiendo demostrar la interacción recíproca entre ellos, otorgando una nueva percepción del sujeto activo (víctima) y no como un objeto, capaz de influenciar en la comisión del delito. Los estudios relacionados con las víctimas por parte de Mendelsohn comenzaron a cuestionar el porqué del interés hacía las mismas; pues sin ellas no es posible hacerse justicia; lo que lo lleva a volverse el padre de la ciencia encargada del estudio de las víctimas, realizando las primeras aportaciones a través de su obra *The origin of Victimology* (1937), dando origen a la creación de conceptos y definiciones (Rodríguez, 2017) principalmente como ciencia.

Ellenberger considera a la Victimología como una rama de la Criminología, ocupada de la víctima directa del crimen, a través de conocimientos biológicos, sociológicos y criminológicos concernientes a ella; por otra parte, Abrahmsen, señala que la Victimología se encargará de comprender el estudio científico de la personalidad y atención especial de los



factores que permitieron el desarrollo emocional y social de la persona (o del grupo) que resulta víctima de un crimen (Rodríguez, 2017).

Como se puede apreciar, la Victimología es prácticamente una ciencia nueva, que no ha alcanzado ni el siglo de edad, por lo que aún existen aspectos y cuestionamientos sobre su utilidad y conceptualizaciones.

Dentro de la Victimología es indispensable conocer conceptos básicos para su entendimiento y comprensión, así como la corrección equívoca del uso de términos victimológicos ante determinados hechos o circunstancias, por lo que es necesario señalar y puntualizar las características y condiciones de cada una de ellas. La primera de ellas y parte aguas de la Victimología, es la «víctima», que etimológicamente derivada del latín *victīma*, que significa persona o animal sacrificado o destinado al sacrificio (Diccionario de la Lengua Española, 2021); a pesar de que la etimología es ambigua, se aprecia que se centra al daño hacia alguien, generando controversias y prejuicios sobre el significado de esta, llevándola a una conceptualización más heterogénea.

La Oficina de las Naciones Unidas de Derechos Humanos, en el año de 1985, define a la víctima como la persona que en lo individual o la colectividad, ha sufrido daños o lesiones de carácter físico, mental, emocional, financiero o el menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente del Estado en el que se encuentra.

Por su parte, la Ley General de Víctimas de México (2013, p. 2) la define como toda persona física que haya sufrido algún daño o menoscabo económico, físico, mental, emocional o, en general, cualquier puesta en peligro o de lesión a sus bienes jurídicos, derivado de la comisión de un delito o violaciones de sus derechos humanos.

Existe una gran diversidad de conceptos referentes a víctima, sin embargo, en todos ellos se puntualiza sobre el daño y/o lesiones que pueda sufrir en alguna de sus esferas biopsicosociales, lo cual dentro de la Victimología se denominará «victimización», siendo toda acción y/o efecto de victimizar o victimar, o el simple hecho de ser victimizado o victimado en cualquier sentido. Para los efectos del estudio de víctimas se considerará como el fenómeno por el cual una persona o grupo se vuelve víctima (Rodríguez, 2017).

Lima (2019) ha señalado que la victimización contará con diversos mecanismos por los cuales una persona se convierte en el sujeto pasivo de un hecho punible (delito), o de la conducta antisocial, tomando en consideración la experiencia individualizada, subjetiva y culturalmente relativa; la cual no siempre empatará con las definiciones legales de victimización.

Tomando en consideración las conceptualizaciones del Rodríguez Manzanera (2017) y de Lima Malvido (2019), referentes principales de la Criminología y Victimología en México, se puede establecer que la victimización es todo aquel acto u acción realizada por el agresor o victimario en contra de la víctima, dejando efectos colaterales en algunas de sus esferas biológicas, psicológicas y/o sociales.



Por otra parte, cuando las esferas biopsicosociales se ven afectadas en más de una ocasión, haciéndose referencia a un proceso acumulativo por parte de la víctima, al haberse expuesto a diversos tipos de agresiones (violencia familiar, género, sexual, psicológica, lesiones, entre otras). Esto se denominará como polivictimización, por haberse encontrado expuesta a múltiples episodios de victimización (Finkelhor, Hamby, Ormrod y Turner, 2005).

Cuando las personas han sido victimizadas o polivictimizadas es necesario la intervención de las autoridades competentes para la investigación de estos hechos, que pueden ser constitutivos de delito; sin embargo, estas indagatorias llevan a posicionar a las víctimas en situaciones de incomodidad y estrés, ya que es necesario narrar los hechos vividos para la identificación de los elementos penales. Estos actos dentro de la persecución del delito se han llegado a denominar revictimización o victimización secundaria; la cual se considera que surge a partir de recordar las experiencias traumáticas vividas al entrar en contacto con las instituciones o autoridades del Estado, pudiendo generar malos tratos o incluso ser señaladas como culpables de los actos que vivió (Martorella, 2011).

Al hablar de revictimización es necesario puntualizar en el prefijo «re-», el cual se encamina al sentido de la repetición; sin embargo, pueden encontrarse otras palabras con el mismo prefijo, como reforzar, rehacer, renovar, replantear, entre otras; en lo que hace a la Victimología toma el sentido de volverse a convertir en víctima, es decir, el hecho de repetir, de manera literal, la

victimización.

Dentro de los sistemas de procuración, administración e impartición de justicia es muy común el uso del término revictimización por parte de personas servidoras públicas en el desempeño de sus funciones, esto con el objetivo de tenerla presente para no incurrir en esta supuesta conducta al tener contacto con las víctimas en el cumplimiento de las medidas de atención, asistencia, apoyo, ayuda, reparación del daño o cualquier mecanismo de acceso a la justicia (Ley General de Víctimas de México, 2013). Sin embargo, lo que en realidad buscan las personas trabajadoras del Estado en esta materia es que las víctimas no revivan, recuerden o se les reitere dicho momento; por lo que nos encontramos nuevamente ante el prefijo «re-», pero este no se encausa en «volver a hacer», sino de recordar.

Si nos centramos en las palabras repetir y reiterar, de manera literal ante las víctimas, estamos ante dos circunstancias totalmente diferentes y si a estos dos agregamos el de recriminación ya serían tres los hechos. Este último, de acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (2021) consiste en reprender a alguien por su comportamiento, al grado de culpabilizarlo por determinada conducta en su contra o inclusive del hecho vivido. Dentro de los sistemas de justicia esta mala *praxis* se ha desarrollado frecuentemente, señalándose en algunos casos a las víctimas como las responsables de su victimización, como en asuntos de violencia de género, delitos sexuales, secuestros, entre otros.

Como se puede apreciar, el prefijo «re-», en combinación con victimización,



puede llevar a diversos contextos y situaciones, por lo que es necesario dentro de la Victimología, e incluso dentro de los sistemas de procuración, administración o impartición de justicia, puntualizar en determinados hechos, contextos y circunstancias el uso de los tecnicismos utilizados en el estudio y atención de víctimas, lo que nos lleva a realizar nuevas conceptualizaciones para una mejor comprensión del tema:

- **Victimización/Victimizar:** es el acto u acción desarrollada en contra de la víctima, que puede dejar repercusiones biopsicosociales, a partir de un mismo o solo hecho.
- **Revictimización/Revictimizar:** es vivir por segunda ocasión el mismo hecho, con las mismas características y circunstancias de la primera victimización.
- **Polivictimización/Polivictimizar:** esta es la acumulación de múltiples modalidades de victimización, en diversos hechos, momentos y/o circunstancias, por un mismo o diferente agresor.
- **Recrivictimización/Recrivictimizar:** es la acción de culpabilizar a la víctima de su victimización, revictimización o polivictimización, por sus condiciones o circunstancias personales.
- **Reitervictimización/Reitervictimizar:** es mencionarle, solicitarle o recordarle a la víctima su victimización, revictimización y/o polivictimización, llevándola a acordarse de nueva cuenta el o los hechos.



Con base en los tecnicismos anteriores, se presentarán diversas posturas y conocimientos que brindarán nuevos elementos para la investigación, estudio o análisis del agresor y sus conductas; así mismo, en la valoración, atención y asistencia de víctimas, no solo por la Victimología, sino también por parte de la Criminología, Sociología, Psicología, Trabajo Social y otras Ciencias Sociales sin dejar de lado a las ciencias penales, las cuales podrán hacer uso

de estos elementos o tecnicismos durante los procesos de procuración, administración e impartición de justicia para las víctimas y los victimarios. Esta puntualización aportará o generará una nueva percepción, actuación e incluso, actualización por parte de las servidoras y servidores públicos, encargados o relacionados con el auxilio, atención y asistencia a las víctimas, llevando a perfeccionar y garantizar el acceso a todos aquellos mecanismos de justicia.

FUENTES

Congreso de la Unión (9 de enero de 2013). *Ley General de Víctimas* (28 de abril del 2022). Diario Oficial de la Federación, D.O.F.

Finkelhor, D.; S. Hamby; R. Ormrod y H. Turner (2005). *The Juvenile Victimization Questionnaire: Reliability, validity, and national norms*. *Child Abuse & Neglect*, 29; 383-412.

Lima, M. D. (2019). *Derecho Victimal*. Ciudad de México, México: Porrúa.

Martorella, A. M. (febrero-marzo, 2011). Abuso sexual infantil intrafamiliar: revictimización judicial. *12.º Congreso Virtual de Psiquiatría 2011*. Buenos Aires, Argentina.

Recriminación (2021). En *Diccionario de Lengua Española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/recriminación?m=form>

Rodríguez, M. L. (2017). *Victimología*. Ciudad de México, México: Porrúa.

Terán, S. J. (1996). La Victimología. En *Estudios Básicos de Derechos Humanos*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Víctima (2021). En *Diccionario de Lengua Española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/v%C3%ADctima>





PROCEDERES ENTRAMADOS: CONFIGURACIONES METODOLÓGICAS DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LA COMPLEJIDAD. UNA DISCUSIÓN A MANERA DE ENSAYO¹

Dra. Martha Segura Jiménez

Profesora del Doctorado en Educación, del Máster en Docencia Universitaria y del Máster en Educación, en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)-México (MX), perteneciente a la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

Resumen

Dada la emergencia de los tiempos actuales (Martínez, 1997 y 2011; Lukomski y Mancipe, 2008) en el campo de la investigación educativa, como ya ha antecedido en otros terrenos, se requiere la conformación de arreglos o tejidos metodológicos que permitan dar cabida a la revisión de la totalidad de un fenómeno estudiado. Esto conlleva implicaciones de diverso orden, las cuales arrancan desde las arenas propias del proceso de toma de decisiones en el que el indagador revisa dentro del abanico del método (Tamayo, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y de las metodologías convencionales disponibles cuáles son aquellas que responden de mejor manera al problema de estudio. Dichas implicaciones también pasan por la puesta en marcha durante el trabajo en campo y concluyen con la elaboración del informe final en el que habrá de darse

cuenta de los resultados de forma puntual, estratégica y económica.

Creatividad y pericia entremezcladas que proveen diseños sugerentes, pero que al mismo tiempo, reclaman de quien se ocupa de ellos de conocimiento amplio, vigilancia epistémica (Bourdieu y Passeron, 1973), sensibilidad, apertura, sistematicidad y disciplina.

Palabras clave: Procederes entramados, investigación educativa y Complejidad.

Los momentos convulsos que vivimos han dejado latencia de lo abigarrado de los fenómenos educativos, los cuales se hallan constituidos por una variedad de componentes, entre otros y por demás comprobables en este lapso transcurrido, lo relativo a lo sanitario, lo político, lo económico, lo social, etc. Estas tramas cada vez más se van armando y complejizando. En el estricto sentido del término, volviendo

¹ Reformulación de la disertación oral presentada como base de participación en el Tercer Congreso Internacional «Complejidad en Ciencias Sociales y Humanidades» organizado por El Colegio de Morelos (COLMOR) y la Academia Hispanoamericana de Complejidad. Evento desarrollado de manera virtual en julio de 2022.



a dichas cuestiones de difícil aprehensión y comprensión, además de reclamar formas metodológicas singulares de proceder por parte de los que nos interesamos por ellas.

En los orígenes del terreno de la docencia en cualquiera de los niveles educativos se apostaba a que para erigirse como profesional integral de la educación y la investigación (Segura, 2014) bastaba con ser especialista en una disciplina del conocimiento para impartir una materia y que resultaba suficiente conocer una metodología de indagación para aproximarse a los procesos que se daban cita al interior y exterior de las escuelas.

Conforme avanzaron los años, fue posible identificar que no alcanzaba con dominar una sola área de la ciencia o el arte, sino que además debía contarse con una base de didáctica para planear, nutrir, implementar y evaluar una secuencia. Esto obligó el paso de lo disciplinario, lo unitario, lo separado, lo suelto, lo escindido, lo roto, lo desarticulado a lo interdisciplinario. Lo mismo ocurrió con el hallazgo de que hacía falta complementar el método y las metodologías de investigación con otras para estar en posibilidades de retratar los estudios en construcción.

Paulatinamente, y gracias a la llegada de nuevos paradigmas en la historia de las ideas (González, 2003; Ricoy, 2006), así

como con el surgimiento de la Complejidad en sus diversas perspectivas y teorías (Morín, 1999 y 2003; Santos, 2006, 2009 y 2010; Maldonado, 2009; García, 2011) la comunidad académica ha convocado al empleo de un conjunto de disciplinas (científicas y artísticas), constituyendo así el paso de la transdisciplina (Nicolescu, 2009) y de estrategias de investigación *entre m e z c l a d a s* (transmetodología). Situación que reclama manejo y seriedad por parte de los implicados al no admitir la simple adición de disciplinas y/o estrategias, sino a asegurarse de garantizar la coronación de un diálogo de saberes a través de la búsqueda de isomorfismos (García, 2011).²

De entrada, esta evolución de lo unitario, a lo *inter* y después a lo *trans*, ilumina una espiral constituida por fases sugerentes. Por definición, lo transmetodológico implica urdidumbres especiales que solo es posible construirlas a partir de estar familiarizado con el abanico de paradigmas disponibles y, particularmente, de estrategias de aproximación. De esta manera, prácticamente se habla de la creación de diseños o protocolos a la medida, prolijos para describir y analizar con detalle la totalidad de un fenómeno, dando cuenta de los interjuegos y rejugos implícitos en los

² Dentro de los Complejólogos existe toda una línea que ha manifestado su falta de acuerdo en relación a que se haga uso del prefijo *trans-*, observándolo como un producto de moda y como una construcción de tipo neoliberal, por lo que han exhortado a emplear formas alternas. En mi caso, he optado por recuperar la apuesta por la (*in*)disciplina lanzada por Rozental (2018) y por la creatividad, acuñando el término *procederes entramados* (Segura, 2022b).

Agradezco las valiosas conversaciones acerca de los isomorfismos y, en general, respecto a las singularidades de la Complejidad sostenidas con Roberto Rivera, egresado de la Multiversidad Mundo Real de Edgar Morín y actualmente profesor de posgrado del COLMOR.



discursos. La apuesta por lo transmetodológico convida a retomar la confluencia entre lo natural y lo social, repiensa el peso que se le ha dado a lo antropomórfico, exhorta a interesarse no solo por el campo de lo cognitivo, sino también por el de la afectividad, «corazones, no cabezas», urgía Neill (1974) desde décadas atrás. Implica alumbrar lo espiritual y ocuparse de una forma sistemática del resto de las esferas que constituyen al ser.

Transmetodología es una exaltación a implicarse en ejercicios iterados de deliberación, a leer con avidez, a estar atentos a las novedades, a escuchar los puntos de vista de otros, quienes después de sentipensarlo (Fals, 2009) se ubica que también forman parte de nos-otros. Es una puerta frontal a avanzar de manera recursiva yendo y viniendo de la teoría, a la metodología y a la práctica, incorporando formas de proceder con estricta vigilancia epistémica (Bourdieu y Passeron, 1973).

Este ensayo además del presente apartado introductorio, en el que arranco con una declaración de principios, se compone de otras secciones.



Una en la que relataré mi primer encuentro con las perspectivas y teorías de la Complejidad, otra en la que abordaré el significado de lo transmetodológico, la siguiente tiene que ver con un recorrido paradigmático que recupera la historia de las ideas, de la ciencia, de la investigación, de las artes y que va desde el positivismo hasta la aparición de la emergencia (Martínez, 1997 y 2011; Lukomski y Mancipe, 2008).

Finalmente, brindaré ejemplos de cómo los armados, arreglos o tejidos metodológicos se pueden implementar en investigaciones concretas y abordaré los desafíos y agendas pendientes.

Mi encuentro con las perspectivas y las teorías de la Complejidad

Hace diez años, justo en el 2012, conocí a Bernard Honoré. Este académico clásico en el terreno de la formación docente fue invitado por la Dra. Adelina Castañeda, mi anfitriona de estancia postdoctoral en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), quién en ese tiempo tuvo a su cargo la Cátedra UNESCO.

Para aquellos que habíamos tenido el privilegio de leerlo y seguirlo, resultaba un deleite sentipensar siquiera colocarnos de frente y formularle un conjunto de preguntas y comentarios, que de principio se nos antojaban interminables. Desde luego que el motivo de la conversación tendría que ser *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad* (Honoré, 1990), una de sus grandes obras. Sin embargo, uno de los académicos que colaboraron en la organización amablemente nos hizo llegar con anticipación al evento a todas las

oficinas de la institución sus últimos textos respecto a tecnologías de la información y la comunicación. Eso nos permitió entrar a esos mundos dentro del mundo en donde este autor no solo hablaba de profesores, de formación, de orígenes, de trayectorias, de tendencias, sino que nos abría una puerta para visualizar a esos docentes preparándose en las «nuevas» tecnologías de la información y la comunicación, como osaron llamarse los primeros años y que poco a poco tuvimos que quitarles el adjetivo impuesto. Así que entonces los que conviviríamos con Honoré ya no nada más conocíamos *Para una teoría de la formación*, sino también sus abordajes y aproximaciones a las tecnologías y estábamos dispuestos a conversar con él.

Honoré llegó temprano, muy correcto, saludó a todos. Se sentó delante de un auditorio pequeño que cada vez se iba engrosando más y más en público y que verdaderamente no sabíamos si el sitio iba a darnos abasto. Él se quedó observando, mostrando gesticulaciones y movimientos en su rostro que daban cuenta del disfrute del momento. Después de un tiempo dijo:

Yo entiendo que ustedes vienen a escuchar, en el mejor de los casos, vienen a dialogar sobre formación docente, quiero pensar que seguramente les interesa lo nuevo, las tecnologías de la información y la comunicación, pero ¿saben? Yo no vengo a hablar de nada de esto, yo vengo a hablar de algo que realmente me interesa y creo que después



de varias décadas y después de haber sido nombrado como profesor emérito de la Sorbona puedo darme ese favor. Yo vengo a hablarles del amor.³

En ese momento, cuando pronunció esa frase: ¿el amor?, nos quedamos estupefactos preguntándonos si acaso nuestro referente: ¿había perdido la razón? y sí, afortunadamente la había perdido entrando al terreno de lo emotivo, de lo sentipensante (Fals, 2009). A partir de ese momento la conversación que dio fue riquísima: habló del amor, del respeto a la naturaleza, de la dignidad al ser humano, habló de él como persona, padre y profesor. Arrancó diciendo cómo había llegado a ocuparse del terreno de la preparación de profesores, nos habló de su hija; precisó que era una jovencita, nos contó de sus intereses y expectativas y explicó que lo mejor que le había dado la vida era viajar y disfrutar los últimos años con ella; de cuando en cuando haciendo paradas, deleitándose con comidas, lenguas, sabores, aromas. Dijo que a partir del contacto con su hija había entendido mejor a sus estudiantes, los futuros profesores, sabiendo que no solo eran alumnos, sino que ante todo eran seres humanos, y como más tarde agregaría Rojas (2022), jóvenes con identificaciones particulares. Habló, sí, de la llegada de las tecnologías, pero las tecnologías bajo un contexto; habló, sí, de las posibilidades de

trayectorias profesionales, pero desde el sentido ético, axiológico, no solamente desde lo epistemológico. En fin, abrió toda una veta, hablándonos de la importancia de autores como Morín (1999 y 2003), que muchos de los ahí presentes, a través de sus movimientos de cabeza para afirmar, me percataba que conocían. A partir de ese momento, empecé a escribir en mi agenda variados pendientes y me di cuenta que tenía que entrar a ese mundo de las perspectivas y teorías de la Complejidad. Saliendo no dudé en leer *Los siete saberes* y muchas obras de ese y otros escritores vinculados que, por fortuna, se atravesaron en mi camino.

Definiendo los procedimientos entramados

Cinco años después, 2017, llegó a mis manos una Tesis de Doctorado del Instituto Superior de Ciencias del Estado de México (ISCEEM) dirigida por Gloria Elvira Hernández-Flores, junto con la encomienda de leer la versión final, comentarla y presentarme ante el jurado como Síndico. Este informe daba cuenta de la incursión en metodologías no convencionales, también llamadas horizontales/colaborativas (Corona y Kaltmeier, 2012). El encargo me representó primero tener que revisar a fondo en qué consistían estas cuestiones que no conocía, lo cual se explica porque generalmente me había movido en metodologías sueltas: la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988; Fals, 1962), la etnografía de la comunicación

³ Nótese la iteración del uso del yo, signo unívoco, de *poner el cuerpo* (González-Castellanos, 2022), la mente, el espíritu, de ocuparse de sí, como todo un *performance* para de esa manera y sólo a partir de ese requisito, estar en condiciones de ocuparse de otros, de nos-otros.



(Gumperz y Hymes, 1972; Saville-Troike, 1989) y lo (auto) biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2019; Delory-Momberger, 2009), por citar algunas.

Después de dedicar un tiempo al conocimiento general de las metodologías horizontales, me percaté que esta Tesis (Justo, 2017) versaba al respecto de las cartografías sociales (Diez, 2016), que después de indagar ubiqué que dicha forma de proceder tenía un origen colombiano. La autora de la tesis, en medio de un estudio comparativo de instituciones de nivel medio superior se interesaba por estudiantes de un plantel del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), pero en serio por ellos; los seguía no desde el ego del investigador que dicta a quiénes va a observar, hasta qué punto va a transcribir, qué trozos de información va a tomar, qué es lo que va a analizar, qué es lo que va a entregar, sino que me percaté que armó todo un trabajo horizontal, de tal manera que esos jóvenes, junto con ella se convertían en protagonistas del estudio. Entre otras consideraciones, fueron partícipes de la elaboración de un mapa social y natural de ese CONALEP, pero lo más importante es que el terminado no era un mapa arquitectónico, no era aquel con las escalas, las escuadras que canónicamente se esperaba, sino era un mapa de sentipensamientos, esto es, ¿dónde se encontraban ellos dentro de ese gran CONALEP? ¿Se encontraban? o acaso, por paradójico que resulte, ¿no habían sido considerados por los diseñadores/desarrolladores?

Los jóvenes, casi en calidad de guías de turistas, orientaron a la tésista a realizar un recorrido por los diferentes recovecos de la institución. También tomaron y seleccionaron las fotografías que se presentarían en el informe y llenaron de color las grisáceas paredes de las aulas. De manera acompasada narraban relatos de su vida y guardaban evidencia de sus múltiples talentos y voces en un *compact disc*.

Tiempo después, leí una Tesis de Maestría (Cruz, 2021) guiada por Susana López-Espinosa en donde el foco eran estudiantes de una secundaria pública. La investigadora era una orientadora y lo que tomó por premisa es hacer uso de lo (auto) biográfico narrativo para relatarnos diferentes episodios de la vida de esos, que concibió no solo como adolescentes, como comúnmente son mirados, sino como adolescentes-jóvenes, una nueva pero singular categoría que daba luz a la transición y al adelanto generacional obligado por las circunstancias de la vida. A través de esa tesis, me percaté que no solamente los relatos de vida, las historias de sí, las narrativas en general eran la parte sobresaliente, sino aquellos autorretratos o retratos gráficos que alguien les había hecho, porque aunque en su mayoría disponían de celulares y, por tanto, de un conjunto pletórico de *selfies*. Uno de esos adolescentes-jóvenes sentía, por ejemplo, que ninguna de esas fotos lo representaba y que, en cambio, un compañero «que le quería bien», algún día le había hecho un autorretrato y por eso decidió colocarlo en la Tesis.



Cuando uno revisaba el documento de la maestrante más que palabras observaba imágenes, esto sin duda tratando de remediar la incapacidad de las palabras de la que Santos (2010) se ha referido de manera contundente en sus trabajos.

Tiempo después, fui invitada como lectora de una tesis doctoral (Rivera, 2022) que todavía está en proceso en la Universidad Veracruzana (UV) mediada por Gunther Dietz y Laura Selene Mateos; escrito que se ocupa de un instituto ubicado en el estado de Oaxaca, en el que se dan cita jóvenes que desean hacer estudios universitarios y que provienen de comunidades originarias. Esta estudiante decidió tomar como medio de aprehensión de la realidad a la etnografía reflexiva (Dietz, 2012), esto es aquella que en su disposición muestra un emplazamiento de la tradicionalmente conocida (Rockwell, 1995; Bertely, 2000) a una versión de carácter horizontal. Uno de los rasgos que atrajo mi atención es que no solo partía de observaciones y de entrevistas convencionales para recuperar las trayectorias de alumnos universitarios inscritos en este instituto, sino que en su diseño ha efectuado sugerentes combinatorias entre novedosas estrategias de investigación, lo cual no resulta extraño cuando se conoce la creatividad de una de las que funge como asesora.⁴

Recientemente, tengo la fortuna de ser Tutora de una egresada de un posgrado en una universidad privada que realiza una Tesis de Maestría (González-Castellanos, 2022) interesada por este mismo Instituto referido, pero que particulariza los retratos emergentes de seres, estares (permaneceres y mudanzas) y haceres de sus protagonistas a manera de testimonio a quince años de creación del plantel. Una de las características distintivas de esta Tesis es evitar anticipar nombres de metodologías ocupadas.

Si recuerdan hasta ahora lo expuesto, hablé de una tesis que utilizaba las cartografías sociales, de una segunda que ocupaba lo (auto) biográfico narrativo, de una tercera que abarcaba la etnografía reflexiva; empero, en este último trabajo que menciono, tal y como ocurrió en una tesis doctoral (Rojas, 2022) defendida por una estudiante la semana pasada en el ISCEEM tutorada por Gloria Elvira Hernández-Flores y en la que hice las veces de Síno, toman la forma de entramados, tejidos, urdidumbres, tramas de un conjunto de estrategias para retratar la realidad en el estricto sentido de la palabra, ocupando fotovoz (Díaz-Barriga, 2021), modelando con plastilina, utilizando el foto-ensayo, etc.

Sintetizando el recorrido de lo paradigmático hasta la emergencia

⁴ Mateos (2021) refirió cómo es que para incentivar la intervención de jóvenes de una de las comunidades involucradas en una de sus indagatorias, llevó al trabajo en campo legos solicitándoles a los participantes a que con las piezas formaran objetos diversos y hablaran a partir de ellos. Abordajes como este atienden a la sublimación terapéutica del yo a través del uso de objetos.



El paso de los paradigmas hasta ahora conocidos va desde el positivismo que guardó “principios como el de la objetividad, la universalidad, fragmentación, reducción y abstracción”, tal como Gonfiantini (2021, p. 23) refiere, continuó con lo interpretativo-fenomenológico resaltando su gusto por saber más acerca de las interacciones de los símbolos, de los significados implícitos y prosiguió con la aparición de lo *socio-crítico* en su búsqueda por la construcción de alternativas. Cada uno de estos tres paradigmas ha implicado una seria ruptura no solo epistemológica, sino en distintos órdenes: ontológicos (la concepción del ser), metodológicos (las formas de proceder) y axiológicos (los valores), exigiendo formas distintas de proceder y recordándonos los cuatro supuestos que conforman cualquier paradigma.

Ahora bien, el reconocimiento de la Complejidad a partir de sus diversas perspectivas y teorías ha instado a la contemplación no solo de lo cognitivo, sino también de lo emotivo, tan desdeñado en tiempos pasados en aras de la objetividad. Es un llamado a la recuperación de las esferas que componen al ser natural y social. Bajo las apuestas de sus pioneros se ha exhortado a no ver a la Complejidad como un paradigma, modelo, lente o posicionamiento, sino como una posibilidad emergente en plural que irrumpen formulándose preguntas y siendo detractora de los vacíos existentes hasta ahora (visibilizando los puntos ciegos dejados por otras aproximaciones tan ocupadas en marcar fronteras). Entre otras cuestiones,

pone en evidencia las paradojas, las tensiones y la incertidumbre que cada vez se han hecho más constantes.

Así en el positivismo se primó lo unitario, lo disciplinario y lo metodológico (subrayando la «validez» y la «legitimidad» como caminos exclusivos y contundentes para la búsqueda de la síntesis, el análisis, la generalización y la transferencia del conocimiento), retomando las bases del pensamiento cartesiano y con el trabajo por opuestos y determinismos, bajo una racionalidad instrumentalista (Nava, 2021, p. 49).

Por su parte, los paradigmas interpretativo-fenomenológico y socio-crítico primaron lo interdisciplinario (interesándose por las particularidades, lo situado en un flujo que fue de la subjetividad hacia lo contrahegemónico).

En resumen, en los tres nombrados: positivismo, interpretativo y socio-crítico la categorización jugó un papel fundamental al esquematizar lo levantado en campo y revisado a la luz de la teoría. No obstante, a partir del alumbramiento de la Complejidad, se maneja una insistencia por ocuparse de la contextualización, por revisar el todo (sentipensando que esto es más que la suma de las partes) y por hacer gala de la creatividad propia de las ciencias y de las artes, promoviendo diseños caleidoscópicos.

Aproximarse, contemplar y, en la medida de lo posible, dar cuenta de la Complejidad, implica toda una descolocación “una nueva forma de relacionarlos con el objeto como crítica a la racionalidad heredada”, tal y como Gonfiantini acota (2021, p. 27).



Para mí resultó ilustrativo escuchar a Carlos Maldonado la primera sesión del Tercer Congreso Internacional «Complejidad en Ciencias Sociales y Humanidades», porque al igual que ocurrió cuando oí por primera vez a Honoré o a Morín en sus sesudas y refrescantes conferencias, me permitió llenarme de palabras y explicaciones que ponen nombre y definiciones a lo que la intuición y la revisión de lo convencional hasta ahora me ha proveído. Coincidirá conmigo, estimado lector, que uno tiene pensamientos y sentimientos que aprende de los saberes de otros, que realizan aportaciones a partir de vivir, experimentar, de dejar correr el lápiz, pero llegan estas mentes avezadas que han avanzado trechos mayores y que nos permiten dar nombre y marcos a lo que sucede.

El listado de los desafíos

Sin duda, ocuparse de procederes metodológicos entramados encierra desafíos importantes. Sin ánimos de hacer un listado minucioso, sino más bien un mero pretexto para la conversación, puedo citar los siguientes:

- La paradoja de partir de diseños abiertos, pero sólidos a la vez guardando vigilancia epistémica, al tiempo de repensar la academia y las formas convencionales que ha empujado (Sánchez, 2022).
- Ocuparse de indagatorias en redes, trabajar con otros desde el inicio, alimentándose de sus voces, de sus formas de hacer, partiendo del reconocimiento de isomorfismos y dejando atrás las torres de Babel.



○



- Efectuar aproximaciones varias, no binarias; mezclar ciencia, arte, lo escrito, lo oral, lo gráfico. Hacer uso de lenguajes complementarios.
- Adentrarse en el denominado método científico; ubicar sus pasos, conocer cuál es el menú de las metodologías convencionales disponibles, pero lo más importante, encontrar cómo podemos hacerlas dialogar a través del engarce de las técnicas y estrategias.
- Recuperar y ser consecuentes con el principio de recursividad, para ir de manera interminable de la teoría a la práctica, ocupar caminos no lineales, efectuar recorridos espirales, zigzagueantes, sabiendo que cuando volvemos no somos los mismos que emprendimos la senda.
- Mirar y repensar lo humano, aperturarse a la naturaleza en sentido amplio, resignificar los saberes, incorporar nuevas posibilidades, considerar mundos entre mundos.
- Integrar cuerpo, mente y espíritu. Un cuerpo que siente, una mente llena de pensamientos, un espíritu cargado de valores y trascendencia. Un todo que marcha conectando con los otros, que al final del camino se reconoce que no son distantes, sino que, en conjunto formamos un nos-otros.
- Repensar los protocolos de informes de investigación, así como de exámenes profesionales para dar cabida a nuevos, refrescantes y más flexibles apartados, así como empujar la intervención colectiva de los

participantes del estudio y no únicamente mostrar al sustentante como protagonista.

- Llevar a cabo una revisión profunda de sí, de lo que uno viene siendo (Berlanga, 2013), de lo que se quiere ser y de lo que por elección o por circunstancia ya no se es.

Conclusiones

Ante la existencia de múltiples paradojas en los tiempos actuales, la incertidumbre, la volatilidad de las ideas y las constantes tensiones en las arenas del conocimiento, ya alumbradas por Morín, ocuparse de procederes entramados se convierte en una vía posible de producción y reconfiguración de lo sentipensante, permitiendo, desde lo multidimensional, capturar las singularidades y los indeterminismos y alumbrar con toda su carga de significaciones los problemas.

Retomar la vida, valorarla, explorarla, estando atentos a todo lo que puede sumar sin hacer exclusiones por fuente, rango, etc. Aproximaciones en sentidos variados que lejos de buscar verdades absolutas, dan cuenta de un menú de posibilidades disponibles.

La emergencia de la (in)disciplina y de los procederes entramados, nos reta a tomarlos con fuerza y decisión para avanzar en la confluencia de lo cognitivo y lo emotivo, para estar atentos a las palabras y a sus resonancias. En términos generales, hacer investigación desde las perspectivas y las teorías de la Complejidad exige ocuparse de estudios investidos de agencia que se arman en contexto y con el otro (Gonfiantini,



2021). Exige la reinvencción de lo que se es, de los lugares en los que se ha estado, de aquellos en los que se ha permanecido o mudado, de la recolocación de lo que se hace y se hará. Una reinvencción en sentidos múltiples y posibles que vea potencialidades en donde otros ven debilitamientos. Reclama la visibilización y el respeto por la diversidad. Insta al reconocimiento de las asimetrías (Bermúdez-Urbina, 2015) y la toma de conciencia de las desigualdades de las que Dietz (2021) convoca a no olvidar-nos.

Exige una articulación de nociones, conceptos, emociones, formas de proceder, una invitación a pensar de manera

articulada, superando las escisiones del pasado, los «individualismos profundos» (Nava, 2021, p. 48) y, con ello, la paradoja de la soledad del académico, del profesor y del investigador que estando rodeado de gente se maneja como si estuviera solo. Implica un trabajo en redes “construir proyectos colectivos de futuro en acciones de presente” (Nava, 2021, p. 49). En síntesis, reclama de un rigor metodológico, así como la existencia de apoyos y centros de investigación que se interesen por enfrentar los desafíos planetarios.

FUENTES

Berlanga, B. (2013). *Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí mismo como sujeto*. Puebla, México: Universidad Campesina e Indígena en Red.

Bermúdez-Urbina, Flor (2015). Avances, Retos y Desafíos: Aproximación al Estado del Conocimiento de los Estudios de Género en Educación Superior en México. *Entreciencias*, 3(6); 91-105. <http://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/article/download/62077/54635>

Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Distrito Federal, México: Paidós.

Bolívar, Antonio y J. Domingo (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Madrid, España: Octaedro.

Bourdieu, P.; J. Chamboredon y J. Passeron (1973). *El oficio del sociólogo*. París, Francia: Siglo XXI.

Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.



Corona, S. y O. Kaltmeier (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Ciudad de México, México: Gedisa.

Cruz, Juana (2021). *La configuración de la experiencia de adolescentes-jóvenes de secundaria en contextos de violencia, entre las estructuras y las subjetividades* (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Toluca, Estado de México.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (UBA)/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Díaz-Barriga Arceo, F. (2021). *Estrategias de enseñanza en el contexto digital*. Taller Virtual llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Simón Bolívar, Ciudad de México, México.

Dietz, Gunther (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "Intercultural Mexicana". *Revista de Antropología Social*, (21); 63-91.

Dietz, Gunther (2021). Conferencia Magistral. En *Jornada académica por una educación inclusiva con equidad. Desafíos que enfrentan las escuelas y los docentes ante la pandemia*. Llevada a cabo en la Universidad La Salle, Oaxaca (ULSA), Oaxaca de Juárez, México.

Diez, Juan (julio-diciembre de 2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en Barrio Dunas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central* 2 (57); 97-128.

Fals Borda, Orlando (1962). *La educación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Sociología.

Fals Borda, Orlando (2009). *Una Sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores/CLACSO

García, R. (2011). Interdisciplinarietà y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1 (1); 66-101.

Gonfiantini, Virginia (julio, 2021). Homenaje al centenario de Edgar Morín. *Digital Publisher. Revista digital de investigación*, 1 (1); 25-34.



González, Alfredo (octubre-diciembre, 2003). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales. *Islas*, 45 (138); 125-135.

González-Castellanos, Paulina (2022). *15 Años de tejer comunidad. Recuento de retratos emergentes de sentipensares que han marcado Impronta en el ISIA* (Tesis de maestría en proceso). Universidad La Salle, Oaxaca de Juárez, México.

Gumperz, J.J y D. Hymes (eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Londres, Inglaterra: Holt, Rinehart y Winston.

Hernández Sampieri, Roberto, C. Fernández y M. Baptista (2014). *Metodología de investigación* (6.ª ed). Ciudad de México, México: Mc Graw Hifll.

Honoré, Bernard (1990). *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid, España: Narcea editores.

Justo, Verónica (2017). *Territorios juveniles. Miradas desde el contexto escolar* (Tesis de doctorado inédita). ISCEEM, Toluca, Estado de México.

Lukomski, A y E. Mancipe (diciembre, 2008). El paradigma emergente y su impacto en la investigación epistemológica de las Ciencias Sociales. *Hallazgos*; 133-145. <http://www.redalyc.org/pdf/4138/413835171010.pdf>

Maldonado, Carlos (ed.) (2009). *Complejidad: Revolución científica y teórica*. Bogotá, Colombia: Facultad de Administración de la Universidad del Rosario.

Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente hacia una nueva teoría de la Racionalidad Científica* (2.ª ed.). https://www.researchgate.net/publication/44487123_El_paradigma_emergente_hacia_una_nueva_teoría_de_la_racionalidad_científica_Miguel_Martínez_Miguel

Martínez, M. (diciembre, 2011). *Paradigmas emergentes y ciencias de la complejidad*, 27 (65); 45-80.

Mateos, Laura (2021). Conferencia Magistral. En *Jornada académica por una educación inclusiva con equidad. Desafíos que enfrentan las escuelas y los docentes ante la pandemia*. Llevada a cabo en la Universidad La Salle, Oaxaca (ULSA), Oaxaca de Juárez, México.



Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa.

Nava, M. (julio, 2021). El pensamiento complejo de un intelectual brillante. Edgar Morín. *Digital Publisher. Revista digital de investigación*, 1 (1); 45-54.

Nicolescu, B. (2009). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto: Multiversidad Mundo Real* Edgar Morín Asociación Civil (A.C.).

Neill, A. (1974). *Sumerhill*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de la investigación. *Educacao Revista Centro de Educacao*, 31 (1); 11-22.

Rivera, María (2022). *Trayectorias de formación universitaria de estudiantes indígenas oaxaqueños. Un estudio comparativo de experiencias en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABJO y la Licenciatura en Educación Intercultural del ISIA* (Tesis de doctorado inédita en proceso). Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Veracruz.

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*. Distrito Federal, México: FCE.

Rojas, Elena (2022). *Configuraciones identitarias en la formación inicial del docente desde las narrativas juveniles* (Tesis de Doctorado inédita). ISCEEM, Toluca, Estado de México.

Rozental, S. (2018). (In)disciplinar la Investigación: Archivo, Trabajo de Campo y Escritura. *Alteridades*, 28 (55); 131-134. <https://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v28n55/2448-850X-alte-28-55-131.pdf>

Sánchez, F. (2022). Intervención en la sesión de cierre del Módulo 2 Transmetodología. *Programa internacional de estudios postdoctorales 2002*. El Colegio de Morelos (COLMOR) y la Academia Hispanoamericana de la Complejidad.

Santos, Boaventura (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.



Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Argentina: CLACSO/Siglo XXI.

Santos, Boaventura (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, Argentina: UBA.

Saville-Troike, M. (1989). *The ethnography of communication. An Introduction* (2.ª ed.). Londres, Inglaterra: Basil Blackwell.

Segura, Martha (2014). La configuración discursiva de la Reforma Educativa en México y su concreción. Opiniones de expertos, experiencias de subjetivación de doctorantes y construcción de caminos alternos. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Memoria internacional del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Llevado a cabo en la UBA, Buenos Aires, Argentina. <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/1427.pdf>

Tamayo, M. (2003). *El Proceso de la Investigación Científica* (4.ª ed.). Distrito Federal, México: Limusa.

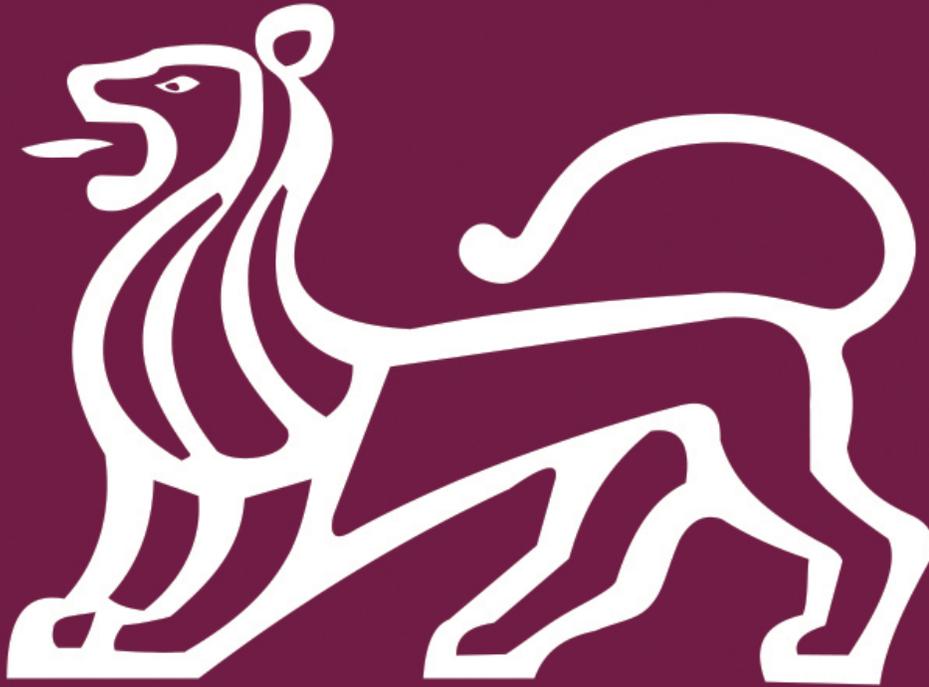


Elementos Gráficos

p. 1: fotografía (edificio -fondo de portada) de [StockSnap de pixabay](#); p. 6, p. 11, p. 33: elementos gráficos (bombillo y matraz) de [OpenClipart-Vetors de pixabay](#); p. 6, p. 56: elementos gráficos (libro, tintero y máquina de escribir) de [sketchify](#); p. 21: elemento gráfico (*machine learning*) de [Aimagenarium](#); p. 27: elemento gráfico (virus) de [Giuseppe Ramos-JEM](#); p. 30: elemento gráfico (mano-digital) de [Digital Information de sumitsaengthong](#); p. 37: elemento gráfico (videoclase) de [Cuputo](#); p. 38: elemento gráfico (idiomas) de [Eucalyp de amethyststudio](#); p. 53: elemento gráfico (computadora) de [Rauf](#); p. 54: elemento gráfico (cabeza empatía) de [Hafizdzaki Mcd](#); p. 60: elemento gráfico (manos con cadenas) de [Allies Interactive](#); p. 64, p. 70: elemento gráfico (mundo conectado y árbol personas) de [Smashing Stocks de Vectors Market](#); p. 79: fotografía (edificio-fondo de página final) de [Akinori Suzuki de Pexels](#).

Por: Canva Pro

COLEGIO DE ESTUDIOS



DE POSGRADO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO

*“La Base del Crecimiento y Desarrollo del
Hombre es su Fuerza de Voluntad y
Perseverancia en la Vida”*



publicaciones@colposgrado.edu.mx

<https://colposgrado.edu.mx/rnm-online-1/>