



APROXIMACIONES TRANSDISCIPLINARIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DOCENTE INTERCULTURAL

María del Rocío Echeverría González
Adelaido Cazares García
Evaristo Arcos Miranda
Coordinadores

Primera edición: septiembre 2025

ISBN UAGro:

© Universidad Autónoma de Guerrero
Av. Javier Méndez Aponte núm. 1,
Col. Servidor Agrario, Chilpancingo,
Guerrero, C.P. 39070

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México
Printed and made in México

Agradecimientos

La realización de esta obra no habría sido posible sin el apoyo de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), en México. Agradecemos profundamente a esta casa de estudios, que, comprometida con el proyecto educativo nacional, enfrenta los retos de la calidad educativa, la desigualdad y los desafíos estructurales históricos. Expresamos nuestra sincera gratitud al Dr. Javier Saldaña Almazán, rector de la UAGro, por su apoyo incondicional y por la visión que fomenta el desarrollo académico y cultural dentro de esta institución. Su liderazgo ha sido fundamental para la concreción de este proyecto. A lo largo de su labor, la UAGro a través de la Maestría en Desarrollo Comunitario e Interculturalidad, ha estado cerca de los problemas sociales, impulsando el crecimiento comunitario a través de la inclusión, la diversidad social y el diálogo. En el contexto de los enormes cambios globales, uno de los principales desafíos de este posgrado es contribuir a la enseñanza de calidad, sin perder de vista las necesidades específicas de los sectores a los que atiende.

Como miembros del núcleo académico, la UAGro nos ha brindado la oportunidad de recorrer caminos de aprendizaje significativos. Esperamos que este libro sea una modesta contribución a esa compleja tarea. Nuestro reconocimiento a las autoras y autores por compartir sus experiencias, trayectorias y el compromiso social que han mostrado en todos y cada una de sus valiosas contribuciones. Los capítulos que integran este libro son producto de investigaciones originales de las autoras y autores, los cuales fueron sometidos a dictamen doble ciego por parte de expertos reconocidos de la Universidad Autónoma de Guerrero., El Instituto Politécnico Nacional, La Universidad Pedagógica Nacional, La Universidad Rosario Castellanos y la Universidad Central de Venezuela. Sus revisiones académicas han contribuido a mejorar la obra. Agradecemos el apoyo en el proceso de dictaminación por parte del Comité Editorial de la Universidad Autónoma de Guerrero; su revisión académica ha sido pieza clave para este trabajo.

María del Rocío Echeverría González
Adelaido Cazares García
Evaristo Arcos Miranda
Coordinadores

Índice

Introducción.....	5
Prólogo.....	11
 CAPÍTULO I. Metanoia: propuesta metacognitiva de investigación en Ciencias Humanas y Sociales ¿Qué pasó? ¿Qué aprendí? ¿Qué propongo?..... <i>Yelitza Ramírez Díaz</i>	 13
 CAPÍTULO II. La docencia holostésica: convirtiendo la antropología en una disciplina multidimensional..... <i>Gabriela Vargas Cetina</i>	 33
 CAPÍTULO III. Vinculación en colaboraciones con experiencias de México en Acciones de Extensión en la UFAL Campus Sertão. <i>Edilma de Jesus Desidério, Francisca Maria Teixeira Vasconcelos y Luana Tássia Souza dos Santos</i>	 56
 CAPÍTULO IV. Las bibliotecas jurídicas virtuales en la docencia del derecho con enfoque intercultural..... <i>Tania Cuamatzi Cortés y Belinda Rodríguez Arrocha.</i>	 81
 CAPÍTULO. V. El dilema de la adquisición de la lengua inglesa entre los estudiantes de la Sierra Norte de Puebla..... <i>Luis Roberto Canto Valdés</i>	 106
 CAPÍTULO VI. Condiciones, prácticas y estrategias para la elaboración de tareas académicas a partir de medios digitales..... <i>Juana Leonor Vejar Becerril, Nidia Elda Molina Cruz</i>	 129
 Síntesis curricular de las autoras y autores.....	 151

Introducción

La educación en México enfrenta desafíos históricos y estructurales que resuenan también en otros países de Latinoamérica. A nivel superior, el sistema educativo mexicano ha avanzado en términos de cobertura y democratización del acceso, pero aún persisten importantes problemáticas relacionadas con la equidad, la inclusión y la calidad educativa, especialmente en las zonas rurales e indígenas.

Las universidades públicas en América Latina, en su mayoría, han mejorado el papel central en la investigación, la formación de capital humano especializado y profesional, también el impulso de iniciativas de innovación científico-tecnológicas (Didriksson, 2022). Sin embargo, otra de las dificultades que hemos identificado ha sido la prevalencia de un modelo educativo muy tradicional. En un mundo cada vez más globalizado y conectado, donde somos testigos de cambios significativos en las formas de organización social, el proceso de cómo aprendemos se ha vuelto mucho más complejo. Tanto docentes como estudiantes debemos mejorar nuestras habilidades para aprender y evitar continuar sujetos a un modelo educativo tradicional en el que el docente solo se limita a transmitir información.

En este trabajo seguimos la propuesta de Brito et al. (2020), para quienes la premisa es "reconocer el valor de aprender a enseñar desde el alumno", es decir, el docente será el primero en aprender a enseñar a aprender (Brito et al., 2020, p. 276). Para que los docentes podamos abordar eficazmente la enseñanza del presente y del futuro, es esencial reconocer nuestro papel como el eje central en la generación de aprendizajes.

La presente obra intitulada "Aproximaciones transdisciplinarias de educación superior y experiencias de aprendizaje docente intercultural", reúne una diversidad de prácticas, habilidades y conocimientos de docentes de universidades públicas de diferentes países: Venezuela, Brasil y México, donde el quehacer académico intenta reflejar un continuum reflexionar-accionar. Desde diversas disciplinas científicas se busca generar un compromiso mediante enfoques y estrategias creativas. La incorporación de nuevas metodologías canalizando talentos, intereses y preocupaciones de las juventudes. Es el caso de los capítulos del I al IV.

Finalmente, en los capítulos V y VI, los y las autoras a partir de su vivencial cercanía con el alumnado, se inclinan en realizar investigación educativa desde el aula, para mostrar resultados y mejorar sus prácticas docentes. Sea como propuestas metodológicas o como resultados de investigación, en las prácticas pedagógicas y el intercambio de saberes, las autoras y los autores exploran, cuestionan y retroalimentan la enseñanza en un contexto marcado por los importantes retos educativos contemporáneos.

El primer capítulo corresponde a Yelitza Ramírez Díaz, adscrita a las Universidades Central de Venezuela y Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, plantea “*Metanoia: propuesta metacognitiva de investigación en Ciencias Humanas y Sociales ¿Qué pasó? ¿Qué aprendí? ¿Qué propongo?*”. Desde su praxis docente y experiencia de investigación doctoral trató las dificultades de jóvenes del posgrado para escribir sus trabajos recepcionales. En su capítulo, reflexiona los problemas que enfrentan los docentes de metodología de investigación en el nivel superior mediante metanoia, método novedoso de investigación de la realidad y de los fenómenos sociales, desde las experiencias emocionales para convertirlas en conocimiento situado, documentado, teórico, transdisciplinar, trascendente y relevantes. Sus aportes metodológicos complejizan la experiencia y las condiciones materiales/simbólicas presentes en la producción textual de las/los estudiantes.

Los especialistas en enfoques alternativos de educación afirman que, el estudiantado de todos los niveles educativos siente malestar e insatisfacción con los métodos tradicionales de enseñanza. Esto ocurre en un sistema educativo formal donde los contenidos curriculares no responden a sus necesidades e intereses, lo que dificulta su comprensión y aplicación práctica. Así, las/los estudiantes rechazan las clases repetitivas y monótonas, donde los profesores simplemente exponen los contenidos sin crear una conexión cognitiva (López, 2020). Por tanto, sin estrategias adecuadas para facilitar el aprendizaje, las/los estudiantes tienen dificultades para apropiarse o interiorizar contenidos. Se requiere que los modelos educativos sean flexibles y críticos para desarrollar aprendizajes estratégicos de carácter complejo en contextos de aprendizaje formal e informal (Brito, et al., 2020).

En este contexto, en el segundo capítulo, Gabriela Vargas Cetina, de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán, comparte su experiencia en un trabajo docente con consistencia social denominado: “La docencia holostésica: convirtiendo la antropología en una disciplina multidimensional”. Vargas-Cetina desarrolla su propia filosofía y método docente denominado ‘docencia holostésica’, resultado de la combinación de tres palabras: “holístico”, “sinestesia” y “estética” al que también podría denominarse ‘método holo-estético’. Su propuesta de innovación educativa implica pensar en la materia a enseñar de forma holística, usando los cinco sentidos, y procurando que el proyecto final sea un trabajo artístico o un performance, una pieza musical, o un objeto digital multimedia. Ha estado enseñando de esta forma desde 2006, aplicando ideas y estrategias docentes que ha aprendido durante el trabajo de campo antropológico mismo que continúa desarrollando cada año escolar. El manuscrito representa una descripción de cómo estableció las ideas centrales, y cómo las usa para desarrollar sus temarios y luego para impartir clases. La autora señala:

Trabajar de esta manera requiere muchas horas de preparación, pues cada curso es muy diferente del anterior, pero esto tiene la gran ventaja de que nunca me hastío de enseñar, y cada año aprendo cosas nuevas que luego puedo aplicar en los siguientes semestres.

Como resultado de sus estrategias didácticas, a lo largo de los años se ha sabido que muchas y muchos egresados aún recuerdan los libros que leyeron durante sus cursos, sus clases y de los conceptos con los que trabajaron.

El capítulo III intitulado “Vinculación en colaboraciones con experiencias de México en Acciones de Extensión en la UFAL Campus Sertão”, corresponde a Edilma de Jesus Desidério, Francisca Maria Teixeira Vasconcelos y Luana Tássia Souza dos Santos, de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL), Brasil. Para su estudio toman como base el potencial de la colaboración como una categoría pedagógica que genera una forma-práctica de miradas interculturales. Para ello, las estrategias metodológicas incluyen la revisión de las políticas y directrices educativas que han dado una configuración propia en la extensión en Brasil; examinan, el Proyecto institucional e indicadores de extensión ejecutados en la Universidad Federal de Alagoas y,

particularmente, en el Campus Sertão reflexionando los resultados de las colaboraciones ejecutadas por prácticas pedagógicas e intercambio de saberes, aplicados por la metodología activa basada en proyectos como propuesta de actividades para dar a conocer las experiencias de México.

Continuando con las experiencias de aprendizaje docente intercultural, la preocupación por la creciente digitalización y las nuevas tecnologías como herramientas clave para mejorar el acceso a fuentes bibliográficas en entornos rurales, Tania Cuamatzi Cortés y Belinda Rodríguez Arrocha, de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), analizan en el Capítulo IV, *“Las bibliotecas jurídicas virtuales en la docencia del derecho con enfoque intercultural”* las dificultades sociales y económicas que enfrentan los estudiantes de Derecho pertenecientes a pueblos originarios para acceder a recursos jurídicos digitales.

Su estudio se centra en valorar el acceso a las bibliotecas virtuales, especialmente la del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y examinan el impacto de estos recursos en la formación académica de este alumnado desde una perspectiva de pluralismo jurídico. Las autoras destacan la importancia de la presencia de contenidos que reflejen los saberes de los pueblos originarios en los entornos digitales y enfatizan la necesidad de optimizar las estrategias de navegación en internet. Identifican este desafío como clave para que las nuevas generaciones universitarias aprovechen eficazmente los recursos bibliográficos, normativos y jurisprudenciales disponibles en línea.

Para mostrar parte de la realidad educativa intercultural actual en zonas rurales, en el capítulo V, Luis Roberto Canto Valdés, de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), como docente de la academia de Desarrollo Sustentable, aborda *“El dilema de la adquisición de la lengua inglesa entre los estudiantes de la Sierra Norte de Puebla”*. Su análisis se centra en los retos que enfrentan los estudiantes de regiones rurales marginadas, predominantemente hablantes de lenguas originarias, donde combinan el uso del español. Identifica varios factores que dificultan el aprendizaje del inglés; algunos que destacan relacionan que las generaciones actuales no se sienten plenamente identificadas con los métodos tradicionales de aprendizaje, como la memorización y la repetición constante de palabras o de textos

para su asimilación; la brecha generacional entre docentes y estudiantes podría estar afectando también el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros factores que aborda. En su estudio, resalta la falta de docentes capacitados en diversas áreas, incluido el inglés, lo que agrava la situación educativa en estas comunidades.

Su reflexión subraya la complejidad de este desafío, especialmente en contextos donde convergen barreras lingüísticas, sociales y estructurales. La pandemia de COVID-19 y sus efectos en la pérdida de aprendizajes y cobertura educativa provocaron una mayor fragmentación y abandono de alumnas y alumnos. A pesar del retorno a la modalidad presencial, esta tendencia no ha sido completamente superada, y los esfuerzos de las políticas públicas para ampliar la cobertura en la educación superior aún siguen siendo muy limitados (Didriksson Takayanagui, A. 2023).

El sexto y último capítulo del libro, escrito por Juana Leonor Véjar Becerril y Nidia Elda Molina Cruz, de la Universidad Rosario Castellanos, muestran las condiciones, prácticas y estrategias empleadas por los estudiantes de educación superior para la realización de tareas académicas utilizando medios digitales durante el confinamiento derivado de la pandemia de COVID-19.

En su estudio, las autoras examinan el desarrollo de las actividades escolares en modalidad en línea y a distancia, identificando las dificultades socioeconómicas enfrentadas por los padres de familia para adquirir equipos tecnológicos y pagar el servicio de internet de sus hijos en el hogar. Además, abordan el desconocimiento de los jóvenes sobre el uso de recursos digitales y los problemas de usabilidad en las plataformas y aplicaciones empleadas, ya que algunas no resultaban fáciles de comprender.

El estudio también revela las dificultades en la comunicación, atención y seguimiento de las actividades académicas establecidas por el profesorado. Derivado de las anteriores experiencias y conocimiento docente de educación superior, esperamos que el libro cumpla el propósito de llevar diferentes mensajes de quienes se esfuerzan por asumir con responsabilidad el aprendizaje de los/las estudiantes y nos permita enriquecer la realidad en el aula -presencial y virtual- a través de nuestra compleja diversidad, pero humana condición de mejorar.

María del Rocío Echeverría González
Adelaido Cazares García
Evaristo Arcos Miranda
Coordinadores

Referencias

- Brito, L. F. Subero, D. y Paredes, D. (2020). Fondos de identidad y los grupos de interconexión del aprendizaje: una propuesta alternativa para la transformación de la enseñanza. En F. Díaz Barriga y L.M Rodríguez-Salazar (Eds.). *Al este del paradigma. Vol. 2 Miradas alternativas en educación* (pp. 275-305). Gedisa.
- Didriksson Takayanagui, A. (2022). Escenarios de la universidad pública en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (1), 105-131.
- López-Ramírez, J. L. (2020). El uso de dispositivos pedagógicos transmedia en la enseñanza de la teoría psicogenética Piagetiana. En F. Díaz Barriga y L.M Rodríguez-Salazar (Eds.). *Al este del paradigma. Vol. 2 Miradas alternativas en educación* (pp. 211-273). Gedisa.

Prólogo

Este libro se posiciona como un referente para quienes desean enriquecer su práctica docente con enfoques interculturales y transdisciplinarios. Es un recordatorio de que la educación no solo implica transmitir conocimientos, sino también construir puentes entre realidades diversas y comprometerse con la transformación social. La educación, como campo de intervención social, puede abordarse desde múltiples perspectivas, esenciales para valorar los temas y experiencias presentados en esta obra. Desde el enfoque pedagógico, se concibe como un proceso intencionado que fomenta aprendizajes orientados a potenciar habilidades y capacidades individuales. Por su parte, desde una visión sociocultural, busca preservar la cultura, los valores y los saberes, definiendo qué y cómo enseñar. Finalmente, desde una perspectiva crítica, la educación empodera a los individuos para alcanzar su emancipación, promoviendo así la transformación social.

En este contexto, la educación superior se configura como un espacio de encuentro, transformación y generación de nuevos saberes, asumiendo una responsabilidad crucial en un mundo marcado por desafíos sociales, culturales, económicos y tecnológicos propios de la sociedad del conocimiento. Este entorno surge del avance tecnológico, el desarrollo de nuevas formas de comunicación y el acceso global a la información, consolidando la construcción de conocimiento como el recurso más valioso de las sociedades contemporáneas. El acceso a Internet ha generado un fenómeno de hipercomunicación, caracterizado por la sobreexposición a información de todo el mundo y una interacción constante y multidireccional entre individuos y grupos. Este contexto plantea el desafío de discernir información relevante en un entorno saturado, lo que refuerza la necesidad de una educación con coherencia social.

El contenido de este libro presenta una aproximación transdisciplinaria e intercultural que articula experiencias formativas con prácticas compartidas por diversos autores. Estas propuestas educativas reconocen que la diversidad de grupos sociales genera distintas exigencias formativas. "Aproximaciones transdisciplinarias de educación superior y experiencias de aprendizaje docente intercultural" responde

a esta necesidad al ofrecer un mosaico de ideas provenientes de contextos diversos, pero orientadas hacia un objetivo común: enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir al desarrollo integral de las juventudes. Una educación alineada con la realidad actual requiere estrategias pedagógicas que trasciendan los modelos tradicionales, promoviendo inclusión, valoración de las diferencias culturales, pensamiento crítico y colaboración interdisciplinaria. Este enfoque integral es clave para reducir desigualdades, potenciar el desarrollo humano y construir sociedades más equitativas. Dejar atrás el conocimiento fragmentado exige un diálogo entre áreas del saber, es decir, un enfoque transdisciplinario que va más allá de las fronteras de cada disciplina para asumir una visión sistémica y compleja del mundo real. La interculturalidad enriquece este enfoque al integrar las voces y saberes de comunidades históricamente marginadas, fomentando un intercambio de ideas que fortalece la comprensión mutua y la búsqueda de soluciones efectivas. Estos principios no solo apuntan a formar estudiantes con competencias académicas, sino también a desarrollar sensibilidad para abordar problemáticas sociales y actuar en favor del bienestar colectivo. Concebida de este modo, la educación se convierte en un motor de cambio que trasciende las aulas y contribuye a la construcción de un mundo más justo.

El contenido de esta obra refleja la diversidad de experiencias y enfoques que caracterizan a las instituciones de educación superior en distintos contextos geográficos y culturales. Los autores comparten reflexiones y propuestas desde una perspectiva inclusiva que valora la riqueza de la diversidad humana y la necesidad de trabajar en conjunto para enfrentar los desafíos actuales. En esencia, este libro invita a repensar las prácticas educativas para que sean socialmente pertinentes y sostenibles. Hace un llamado a construir una educación con consistencia social, que no solo forme profesionales competentes, sino también ciudadanos comprometidos con la transformación de sus comunidades. Que estas páginas sirvan como fuente de reflexión para quienes buscan enriquecer su labor docente y contribuir al desarrollo de una sociedad más equitativa, solidaria y justa.

Leticia Montoya López

Capítulo I

Metanoia: propuesta metacognitiva de investigación en Ciencias Humanas y Sociales ¿Qué pasó? ¿Qué aprendí? ¿Qué propongo?

Yelitza Ramírez Díaz

Cuento mi historia, no porque sea única, sino porque no lo es
Malala Yousafzai

I. Introducción

Este artículo es resultado de una tesis doctoral aprobada, pero que continúa en plena construcción. Se plantea como objetivo general, resignificar el concepto de Metanoia como propuesta modélica para la enseñanza de la investigación en estudiantes de diversos postgrados en las ciencias humanas y sociales que cursan como materia obligatoria metodología de la investigación. Los docentes de esta materia enfrentamos principalmente dos problemas: Las dificultades para pensar y escribir la ciencia.

Por un lado, los estudiantes arrastran debilidades educativas para redactar y desarrollar un discurso de tipo explicativo, expositivo y más profundamente argumentativo, como lo exige un trabajo académico para optar a un título a nivel de postgrado. Por otro lado, plantear un problema de investigación supone un nivel de abstracción del pensamiento que conlleva a actividades cognitivas y metacognitivas que suponen cierta dificultad.

A lo anterior, debe sumarse la práctica de copiar y pegar sin procesamiento crítico de la información que encuentran en internet. Con la llegada de la Inteligencia Artificial (IA), este problema ético se intensifica, además de interpelar al docente, reta al proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia.

Existe hoy en día una creciente preocupación sobre los trabajos, oficios y profesiones que pueden ser sustituidas en el futuro cercano por la IA. La docencia y la investigación ocupan los primeros lugares de la lista. Hemos pasado de la revolución 4.0 marcada en 2014 por las primeras fábricas inteligentes, a lo que

algunos pensadores llaman la revolución 5.0, en la cual no tan sólo se sustituyen los trabajos que impliquen la fuerza física, sino la intelectual. Sin embargo, hay ciertas habilidades blandas que la IA no es capaz de hacer y probablemente nunca lleguen a desarrollarlo.

Se refiere a competencias propiamente humanas que trascienden la pura información, como: el pensamiento crítico, la toma de decisiones complejas, la empatía y la conciencia de que somos conscientes de nuestras propias emociones (inteligencia emocional). Estas habilidades intrínsecamente humanas se desarrollan y se activan con la observación, la reflexión y la interacción social.

a. La Transcomplejidad de la experiencia humana

En nuestra sociedad se enfrentan dos sistemas de creencias. Por un lado, la modernidad basada en el pensamiento ilustrado, que se define por el culto a la razón y a la ciencia; y, por otro lado, la postmodernidad que identifica inteligencia con creación, y que no confía en la razón, ni en las verdades absolutas.

Superando ambas, la Ultramodernidad desarrolla una nueva teoría de la inteligencia cuya función esencial no es el conocimiento, sino dirigir el comportamiento para salir bien parados de la situación en la que estamos, y que incluye los sentimientos y los mecanismos de autocontrol de la conducta y la voluntad. Su característica principal es heurística, como la capacidad de inventar posibilidades en la realidad. Es, por tanto, una inteligencia teleológica, creadora, que inventa fines, los evalúa, elabora proyectos y los ejecuta, una inteligencia encaminada a la acción y resolución de problemas complejos.

La quinta revolución industrial, o también llamada Revolución 5.0, nos asoma a un mundo “inteligente”, pero artificial. ¿Está en peligro lo humano? ¿Qué es lo humano? ¿Qué nos hace humanos? En este orden de ideas, quizás la pregunta no sería qué nos diferencia de otras especies, sino qué nos diferencia en cuanto a lo humano de nuestras propias creaciones.

Los algoritmos muestran nuestros gustos y tendencias, tenemos cientos de números telefónicos que no tenemos necesidad ni de anotar ni de recordar, visitamos sitios a los que nunca hemos ido. Hablamos, damos y recibimos clases con personas

a las que nunca hemos visto y tal vez nunca veamos. La tecnología y el desarrollo de la inteligencia artificial no sólo desafía la espacio- temporalidad, sino nuestra propia identidad.

Metanoia es un proceso metacognitivo de aprendizaje para la investigación desde la propia experiencia con un enfoque heurístico liberador, de transformación integradora y consciente de las experiencias emocionales. La propuesta modélica inicia a partir de la producción escritural de dos textos ubicados en la narración como tipología textual y a través de la hermenéutica interpretativa transcompleja. Las dos narraciones que están interconectadas por dos momentos complementarios senti/pensados, son: la autobiografía de las experiencias emocionales y el metarrelato.

Esta investigación se ha venido nutriendo durante 5 semestres lectivos continuos con un corpus de más de 120 autobiografías y metarrelatos de los estudiantes de metodología en postgrado de diferentes programas que se cursan en la Universidad Central de Venezuela y en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

La autobiografía de las experiencias emocionales es un ejercicio reflexivo de introspección, motivado por la pregunta: ¿Cómo me sentí cuando...? En este primer producto escritural, los estudiantes escriben sus autobiografías enfocándose en aquellos eventos, sucesos, momentos o situaciones límites que le marcaron emocionalmente. Para posteriormente hacer una selección de uno de estos eventos, que trabajarán razonadamente en el metarrelato.

Este procedimiento educativo andragógico, ha facilitado que los estudiantes descubran temas y problemas de investigación relevantes y pertinentes conectados con su propia experiencia, con enfoques innovadores de cara a las realidades que vivimos en la actualidad. Se asume la propia vida como texto y espacio de formación para el abordaje de la interrogación como recurso intelectual.

Los estudiantes han encontrado en esta práctica las razones que les motivan a abordar un fenómeno de estudio, e incluso han descubierto en su historia, el porqué de la escogencia de la disciplina en la que se desempeñan; además de aportar un invaluable corpus a nuestra investigación.

b. Las autobiografías de las experiencias emocionales: Un experimento con la IA

Se le requirió a ChatGPT información sobre el concepto de Metanoia. Esto fue lo que nos proporcionó:

Metanoia es un término que proviene del griego antiguo y se refiere a un cambio profundo y significativo en la forma de pensar, sentir y comportarse de una persona. El término se utiliza comúnmente en contextos psicológicos y espirituales para describir una transformación interior que implica una revisión de los valores, creencias y perspectivas de una persona.

La metanoia puede ser el resultado de una experiencia transformadora, como una crisis personal o espiritual, una enfermedad, un trauma o un cambio importante en las circunstancias de la vida. También puede ser un proceso deliberado que implica la búsqueda consciente de un mayor autoconocimiento y la adopción de nuevas formas de pensar y actuar.

En resumen, la metanoia se refiere a un cambio profundo y significativo en la forma en que una persona piensa, siente y se comporta, y puede ser resultado de una experiencia transformadora o un proceso consciente de crecimiento personal y espiritual.

Luego, se le pidió que realizara una autobiografía, para tal fin se le indicó que era un estudiante de historia de un pueblo cercano a Caracas:

“Soy Juan, estudiante de historia de la Universidad Central de Venezuela. Vivo en Los Teques, una ciudad cercana a Caracas.

Cuando llegó la hora de escoger una carrera, no dudé en estudiar historia”.

Posteriormente, al igual que se hace con los estudiantes de postgrado, cuando se le asigna que narren su experiencia emocional y contesten la pregunta orientadora, ¿Cómo se sintió cuándo...? respondió:

Lamento si causé alguna confusión o malentendido. Quiero aclarar que la biografía que proporcioné anteriormente es una creación ficticia y, por lo tanto, la descripción de las emociones y los temores son una construcción imaginaria.

Como modelo de lenguaje, no tengo emociones ya que soy un software de inteligencia artificial diseñado para procesar y producir lenguaje. No tengo una conciencia ni un cuerpo, y por lo tanto, no experimento emociones o miedos. Mi función es proporcionar información y ayudar a responder preguntas de la manera más precisa posible.

Espero haber aclarado cualquier malentendido y estaré encantado de ayudarte con cualquier otra pregunta que tengas.

Con Metanoia los investigadores noveles se ubican desde una experiencia personal real, que no es un fenómeno aislado, sino que involucra al Yo y los Otros, situaciones, discursos, contextos, valores, creencias, opiniones y actitudes. Fenómenos materiales y simbólicos que sólo pueden ser vistos desde la subjetividad de quien narra, como integrados a un sistema de cognición social, cultural e histórico.

A través del metarrelato los estudiantes abordan el problema desde otra mirada, con un enfoque razonado, pensado, crítico, hermenéutico, interpretativo y transcomplejo de la experiencia vivida. Se trata de incentivar al estudiante de metodología a reflexionar en la razón que está detrás de la razón. Responde a la pregunta generadora: ¿Cuáles son los significados sociales que le dan sentido a la experiencia vivida y sentida? Somos seres hechos de discursos. Metanoia propone recuperar y repensar las historias y sus discursos.

II. Marco conceptual y metodológico

c. Metanoia: ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué propongo?

La metanoia es un proceso de transformación profunda ante una experiencia o situación límite. La metanoia del griego *metanoien*, 'transformación espiritual', es una vuelta a la conciencia y a la espiritualidad como recurso de autotranscendencia, autocuración y redención.

Sus componentes léxicos son: el prefijo Meta (más allá), Nous (percepción, comprensión, mente, espíritu), más el sufijo ia (cualidad de continuidad). Es sinónimo de cambio de la mente, revelación divina o epifanía. Para el cristianismo primitivo se decía del que se ha encontrado con Cristo. En este sentido, la metanoia tiene como característica específica la de iniciar un nuevo modo de situarse en la existencia debido al hecho de que el individuo ha abierto su conciencia.

Para la psicología analítica de Jung el término Metanoia refiere a un proceso de reforma de la psique como un medio de autocuración. Para la retórica clásica, la metanoia se vincula con un *cambio de dirección o de sentido, un cambio radical en la cosmovisión, en las conductas y actitudes*.

En *La Quinta disciplina* (1991) del ingeniero norteamericano de la Universidad de Stanford, Metanoia tiene un antecedente aplicado a la gerencia y posteriormente crea una escuela de formación secundaria en Nueva York. Senge considera desde un enfoque constructivista que el sujeto incorpora conocimientos cuando se pone en contacto con el objeto y obtiene una información acerca del mismo, de forma tal que logra obtener datos y procesarlos para convertirlos en información relevante desde el uso de la inteligencia, las habilidades, la selección y toma de decisiones consciente. Para Senge (1991) los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar. A menudo no tenemos conciencia de nuestros modelos mentales o los efectos que producen en nuestra conducta.

d. Consciente de que estoy consciente: Los productos escriturales

El vocablo metacognición es un neologismo compuesto por los vocablos “cognición”, del latín *cognitio*, *cognitiōnis*, que traduce ‘conocimiento’, y el elemento compositivo “meta”, que proviene del griego μετα- (meta-), que significa ‘acerca de’.

Existe una dependencia mutua entre discurso y conocimiento. La mayor parte de nuestro conocimiento lo adquirimos a través del discurso, y necesitamos tener un conocimiento del mundo para producir y comprender el discurso. La cognición es un acto de conocimiento que engloba los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, imaginación, toma de decisiones, pensamiento y lenguaje (Van Dijk, 2013).

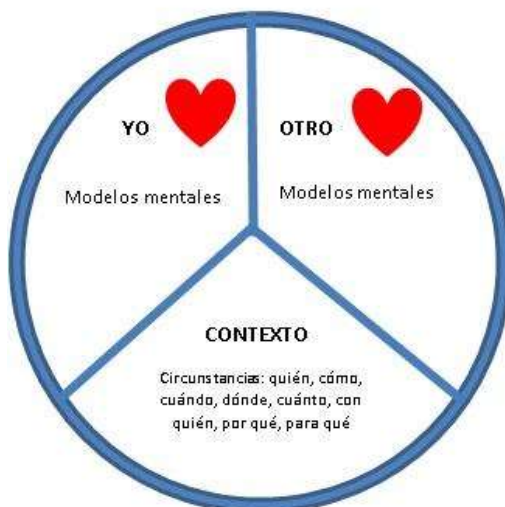
Se trata del conjunto de mecanismos mentales por los que se elabora el conocimiento. Si se dice que el texto no puede desligarse del contexto, indudablemente el contexto lo percibimos a su vez cognitivamente. La cognición se convierte en la mediadora entre el discurso (lenguaje) y la sociedad, puesto que permite relacionar al ser con su entorno: “La cognición constituye una interfaz entre el discurso y la sociedad”. Van Dijk (2013, p. 61). La cognición social apunta a la importancia de los procesos cognitivos y representaciones mentales en la producción y comprensión de los discursos.

En efecto, la gran mayoría de los aspectos del discurso sólo pueden revelarse si nos remitimos a la mente de los usuarios del lenguaje. Esto es gracias a que los recuerdos, las experiencias personales de sucesos (modelos) y las representaciones culturales compartidas (ideologías, actitudes, normas, valores, etc.) de dichos usuarios desempeñan un papel esencial en el discurso. Lo cognitivo se materializa en el discurso.

Los discursos son moldeados por sus contextos. Los contextos para Van Dijk (1999) no están “allá fuera”, sino “aquí adentro” en las mentes de los usuarios de la lengua. Los contextos son constructos subjetivos de lo que ahora es relevante en dichas situaciones sociales/ en psicología cognitiva estas construcciones subjetivas se llaman *modelos mentales*. Los contextos son representaciones mentales. Los modelos mentales son representaciones subjetivas de eventos.

Figura 1.

Representación del modelo mental



En la figura¹ anterior se puede derivar que todo uso del lenguaje es al mismo tiempo subjetivo e intersubjetivo. Se comprende el discurso creando un modelo mental, y se crea un modelo personal de un discurso aplicando nuestro conocimiento general, socioculturalmente compartido. Los modelos mentales sirven como interfaz entre el conocimiento general, abstracto y socialmente compartido, por un lado, y el discurso sobre hechos concretos, por el otro.

El procesamiento del discurso no es solamente procesamiento del lenguaje, sino también procesamiento de conocimiento. Producir y comprender los discursos requiere de activar, aplicar y especificar el conocimiento general del mundo. A su vez, los nuevos modelos mentales creados con nuestra comprensión del discurso pueden utilizarse para actualizar nuestro conocimiento del mundo.

Los estudios sobre la metacognición proceden de la década de 1970, cuando el psicólogo John Flavell acuñó el término a partir de sus investigaciones sobre los procesos cognitivos de las personas. En sus observaciones, Flavell determinó que las

¹ De mi autoría

personas precisan activar un nivel de pensamiento superior que pusiera atención sobre los otros procesos intelectuales para corregir errores, optimizar mecanismos cognitivos y mejorar la implementación de estrategias para la ejecución de tareas.

La metacognición hace referencia a la acción y efecto de razonar sobre el propio razonamiento o, dicho de otro modo, de desarrollar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje. Es la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje. Como tal, involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al conocimiento, control y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen en que una persona recabe, evalúe y produzca información, en definitiva: que aprenda. Todo esto implica que la persona sea capaz de producir modelos mentales acerca de entender la manera en que piensa y aprende y, de esta manera, aplicar ese conocimiento sobre estos procesos para obtener mejores resultados.

La importancia de la metacognición radica en que nos permite autogestionar y controlar nuestros propios procesos de aprendizaje, para mejorar su eficiencia y optimizarlos. La metanoia que se propone guarda una estrecha relación con la metacognición en tanto que es aprender a aprender motivado desde lo emocional con fines de investigación social. De esta manera, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, estimula la capacidad de autorreflexión y crea una conciencia de autonomía, autocontrol y autorregulación de los procesos de aprendizaje de lo emocional y de la construcción de sentido. Allueva (2002) en su artículo *Conceptos básicos sobre metacognición*, afirma que:

Para que se produzca aprendizaje se debe producir un cambio en la persona. Este cambio puede ser intencionado o fortuito, agradable o desagradable, pero siempre estará relacionado con la experiencia de la persona en interacción con el ambiente que le rodea. Si los cambios son debidos a la maduración, como aprender a andar, no hablamos de aprendizaje. Así, hablaremos de aprendizaje cuando se produzca un *cambio* y éste sea debido a la *experiencia*. De forma general, decimos que *se ha realizado aprendizaje cuando se produce*

un cambio o modificación en nuestra conducta debido a la experiencia
(p. 60)

La metanoia como proceso de aprendizaje transformador, integrador y metacognitivo centra su atención en la toma de conciencia, pretende que el ser humano a través de su conocimiento propio, genere habilidades y estrategias para resolver problemas, y sean un aporte significativo para su vida y la de otros. Pensar quiere decir pensar en algo, incluso *pensar en pensar* implica pensar en pensar en algo. Piensa lo que piensas.

El metarrelato cumple esta función metacognitiva. Quien narra se investiga a sí mismo y sus circunstancias sociales, históricas y culturales. El narrador del metarrelato es un intérprete de la realidad vivida y sentida. El intérprete (investigador) explica lo que ocurrió desde su punto de vista, recibe su información desde lo que sabe y conoce, puede interpelar sus creencias y conocimientos compartidos del mundo. Hay historias allí, porque el discurso es también histórico; hay experiencias porque el discurso es interaccional. La interpretación depende de las creencias y las experiencias (cognición). En este texto, el estudiante (intérprete de la realidad) busca información, antecedentes, datos, indaga el conocimiento acumulado sobre este fenómeno; no para repetirlo, sino para dar un aporte valioso.

La toma de conciencia que propone metanoia en tres fases, intenta generar nuevos recursos cuando los que se poseen no son de gran utilidad ante una realidad vertiginosamente cambiante, y de esta forma aprender estrategias para desarrollar habilidades que nos guíen sobre cómo actuamos cuando no sabemos qué hacer ni cómo hacerlo. Ese estado de gracia lo llamamos confusión, el momento justo antes de organizar el conocimiento. La confusión es un proceso por el cual hay que pasar entre un pensamiento antiguo que ya no nos sirve, hacia un pensamiento nuevo que nos va a servir para *interpretar* la realidad de otro modo. La ventana se abre. Algo está cambiando. Es la antesala a una nueva claridad.

La metacognición es crucial para entender el autoconcepto y la autoestima, con lo que derivamos la importancia de la metacognición en lo referente a la motivación,

que dirige no sólo nuestros procederes sino también nuestras actitudes, esperanzas o niveles de aspiración en la vida. En el aprendizaje para el cambio de enfoque se deben recorrer tres fases o etapas: investigar, interrumpir e instalar lo nuevo.

e. La metodología fenomenológica hermenéutica Transcompleja de Metanoia

Este enfoque está orientado a la narración e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor didáctico de la experiencia.

Esta propuesta se presenta dentro de los métodos autobiográficos de investigación como un relato de vida (texto). En este sentido, el texto construido de principio a fin, no toma necesariamente toda la vida, ni es una construcción temporal lineal, sino que se estructura a partir de la narración, para ordenar, clasificar, sistematizar y evaluar los momentos relevantes en todas las etapas que caracterizan esta experiencia de vida.

En este orden de ideas, a los estudiantes de metodología se les orienta con un texto que hemos denominado *Las 7 áreas emocionales*² para ayudarlos a identificar las emociones que pueden aparecer en la escritura de la autobiografía. Sólo el narrador decide en qué momento vivido hubo una situación límite, un punto de quiebre: ¿Cómo se sintió?:

1. Inseguridad y miedo: Se expresa como pérdida, desesperación, desesperanza.
2. Culpa y autorreproche: Se expresa como deuda y castigo. Cada evento en el que recuerdas que tus acciones u omisiones causaron dolor, pérdida o perjuicio a OTROS.
3. No merecimiento y autocastigo: se expresa como culpa o culpabilización hacia TI MISMO (A). Por eventos en los que asumes que TE causaste dolor, pérdida o perjuicio a TI MISMO (A).

² De mi autoría

4. La negación: Se expresa como queja y victimismo. Cuando no aceptas LO QUE ES, LO QUE HAY, LO QUE TIENES, entras en lucha y desgaste.
5. Minimización personal: Cuando consciente o inconscientemente TE COMPARAS con otras personas y percibes que lo que ellas tienen o son, te falta a ti. Se expresa como envidia y celos.
6. Duda y preocupación: Sobre satura tu sistema nervioso, activa la hormona del cortisol y adrenalina que por tiempo prolongado inflama y envenena a las células y mata las neuronas. Ante una amenaza que percibes como permanente, te mantiene en estado de supervivencia.
7. Incoherencia: Se expresa como frustración y abandono, cuando lo que quieres y lo que piensas es diferente de lo que haces.

A partir de sistematizar la experiencia en un relato de vida y el metarrelato que transita permanentemente por el análisis crítico de las dimensiones psicológicas, sociales, materiales, simbólicas y espirituales que abordan esta realidad y que describen la ruta que nos tocó explorar para comprender no sólo qué está pasando, sino qué *me* está pasando. Esta ruta se propone en *Metanoia de las experiencias emocionales* y es: investigar, interrumpir e instalar lo nuevo (el conocimiento producido). Metanoia: El conocimiento inacabado³ (Fig. 2).

³ De mi autoría

Figura 2.

Metanoia: El conocimiento inacabado



El método fenomenológico hermenéutico propuesto por van Manen (2003) es un método que requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia.

La fenomenología hermenéutica apela a modos de discursos que intentan explicar los significados sociales, no de una forma exclusivamente intelectual o conceptualmente, sino de un modo corpóreo, relacional y situacional a partir de narrativas. La investigación y la escritura fenomenológica alcanzan sus objetivos cuando hacemos reconocibles estos significados.

La relación entre lenguaje y experiencia para la fenomenología hermenéutica es un punto central. Van Manen (2003, p.16) expresa:

Parece que con las palabras creamos algo -como, por ejemplo, conceptos, intuiciones, sentimientos de la nada, es decir de la experiencia vivida, pero esas palabras serán siempre insuficientes para lograr nuestro objetivo. Tal vez sea porque el lenguaje tiende a

intelectualizar nuestra conciencia, porque el lenguaje es un aparato cognitivo. Lo que intentamos hacer en la investigación fenomenológica es evocar el conocimiento a través del lenguaje que de un modo curioso parece que es no cognitivo.

La complejidad psicológica de las narraciones, a través de la investigación fenomenológica hermenéutica permite alcanzar la comprensión que los individuos hacen de los conflictos en sus vidas. Las historias de vida adquieren una gran relevancia, tanto como objeto de investigación y como metodología, puesto que la reflexividad del sujeto informante lo convierte en co-investigador de su propia vida. La investigación hermenéutica, se dirige a dar sentido y a comprender más que a explicar por relaciones causas-efectos de la experiencia vivida y narrada. De un modo heurístico, la comprensión sería el modo de dar cuenta de las acciones humanas.

La narrativa como modo de organización del discurso tiene la cualidad estructurada de un relato de la experiencia, entendida y vista como un enfoque de investigación, a partir de acciones temporales, las pautas y las formas de construir sentido. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). En nuestro caso, se utiliza la estructura de los metarrelatos, de tal manera que el estudiante pudiese decir: “Esta tesis me ocurrió a mí”.

III. Metanoia: ciencia para una sociedad inflamada

f. Los metarrelatos y la metanarrativa:

Nos enfrentamos a una sociedad en la cual aumentan la oxitocina y otras hormonas causantes del estrés, la ansiedad y la depresión, las enfermedades de nuestro tiempo; además de un alarmante crecimiento de otras enfermedades propias del sistema inmune, continua y permanentemente acelerado. Tenemos más redes sociales y menos contacto humano.

El texto que complementa a la autobiografía se estructura como un metarrelato⁴ que va orientando el discurrir de la ruta seguida: investigar, interrumpir e instalar lo nuevo. Un metarrelato es un relato acerca de un relato: una narración sobre una narración. En su estructura recurre a lo autorreferencial como parte de su objetivo narrativo. Es un relato de vida, no es ficción. Quien escribe tiene conciencia respecto a que se trata de un relato interpretativo, dedicado a la construcción de otro relato.

Para los lectores que leen entre líneas, el metarrelato supone una ventana abierta hacia la mente y experiencia vivida de quien escribe, retratándole e interpelando la realidad, dialogando con autores que van discutiendo el fenómeno de la inocencia perdida y la crisis espiritual y existencial de nuestro tiempo.

El metarrelato permite discutir e interrogar de una forma crítica esos momentos ubicados en la geografía temporal, cultural y social. Es el texto oportuno para hacer preguntas inteligentes a esa realidad experimentada. Es una conversión epistemológica del sí mismo: ¿De qué manera podemos estudiar la realidad interpretada para comprenderla, para resignificarla y darle sentido a la experiencia vivida? ¿Desde dónde puedo mirar lo ocurrido para comprenderlo? ¿Qué ruta metodológica puedo construir para estudiar esta realidad? ¿Qué se mira? ¿Cuál es el modo de conocer o de mirar esta realidad experimentada y sentida? ¿Cuáles son los procedimientos para mirarla, para comprenderla?

El metarrelato integra lo sentido (las autobiografías) y lo razonado o pensado para la producción de un tercer momento, en el que se escribe el anteproyecto de investigación tal y como lo exige la academia y la comunidad científica. Para lo cual se le provee al estudiante de una guía de autoevaluación, que le va orientando en cada una de las partes del anteproyecto como tercer producto escritural de Metanoia. A continuación, se muestra la guía⁵:

Tabla 1.

Guía de autoevaluación

⁴ Los metarrelatos son grandes relatos acerca de un relato, es decir, la narración de una narración y esto se puede asociar fácilmente a otras ramas como lo que es la metanarrativa o el metalenguaje. Para realizar un metarrelato debemos estar conscientes de lo que narramos, ya que hacemos referencia de ello. Tener consciencia de que construimos un relato junto a otro.

⁵ De mi autoría

I. Título tentativo
1. Identifica los elementos principales y sus relaciones, reflejando lo que se pretende investigar.
II. Planteamiento del problema
1. Área y tema de estudio están identificados. 2. Describe las necesidades pertinentes al contexto a estudiar. 3. Muestra apoyo de autores que sustenten el planteamiento. 4. En sí, se plantea la situación o caso a solventar a través de la investigación.
III. Pregunta de investigación
La pregunta de investigación guarda relación con el título tentativo y el objetivo general de la investigación.
IV. Objetivos
1. El objetivo general contiene un solo logro (verbo en infinitivo) que permite dar respuesta al problema planteado 2. Los objetivos específicos conducen al logro del objetivo general 3. En los objetivos específicos se da respuesta a la pregunta de investigación
V. Justificación
1. Indica razones para proponer el tema (argumentación académica, aporte o importancia de la investigación).
VI Esquema del Marco de Referencia propuesto
1. El orden del esquema propuesto denota una secuencia lógica para el desarrollo de los fundamentos teóricos, conceptuales, contextuales o circunstanciales que sustentarán la investigación. 2. Los autores consultados que se proponen para el desarrollo del Marco de Referencia contribuyen con los puntos expuestos en el esquema propuesto.
VII. Marco Metodológico propuesto
1. Se identifica y describe el tipo de investigación y corresponde al objetivo general
3. Se identifica y describe el diseño de investigación.
4. El tipo y diseño de investigación son coherentes con las características del problema.
5. Se indica y justifica la población, muestra, corpus y/o unidades de análisis.
6. Se identifica y justifica la técnica de recolección y análisis de la información.
VII. Requerimientos de formato
1. Las citas y las referencias bibliográficas están referenciadas de acuerdo con las normas APA
2. Utiliza lenguaje formal en la redacción, sin ambigüedad y siguiendo las normas gramaticales.
3. Cumple con todos los requerimientos de formato: tamaño y tipo de letra, márgenes, interlineado, esquema numerado y número de páginas, carátula y portada, aprobación del tutor, solicitud de aprobación, títulos, subtítulos, sangría y uso de siglas.

Se aspira en la discusión *del y con el* tema realizar un aporte a partir de otra mirada; crítica, pero esperanzadora. El metarrelato es una historia que habla del proceso de creación del pensamiento del autor o autora (en su tradición filosófica, sociológica, científica y/o artística) como un pretexto para ahondar en su función, su

significado y su contexto en todas las dimensiones en las que se desee conectar con el lector.

El metarrelato construido no pretende dar lecciones de moral ni resolver el mal en el mundo. Se fundamenta en la mayéutica, como arte de saber preguntar para llegar al conocimiento e intenta resignificar una realidad a partir de una experiencia, promover la reflexión crítica, integradora, liberadora y emancipadora sobre la distancia que media entre la sociedad que tenemos hoy, posiblemente producto de la crisis espiritual y existencial de nuestro tiempo y la que queremos.

Lo que cada uno desde su libertad de ser y actuar, está haciendo en pro o en contra para tenerla; desde un lenguaje que aspira a ser sencillo, pero no simple, humano, pero no profano y ameno, pero no carnavalesco, a pesar de la crudeza de los temas.

Chul Han (2014, p. 75) dice al respecto:

[...] la igualación y la comparación de datos, pone fin a la teoría en sentido amplio. Esa ciencia es aditiva o detectiva, y no narrativa o hermenéutica. Le falta la constante tensión narrativa. Así se descompone en informaciones. Ante la proliferante masa de información y datos, hoy las teorías son más necesarias que nunca.

La finalidad del metarrelato es que el estudiante de metodología pueda encontrar en su producción escritural relaciones de sentido, una forma de moral teleológica de lo que pasó y se narra en la autobiografía. El metarrelato es el tránsito de lo narrativo que es lo que más conocen los estudiantes, a lo expositivo, explicativo y argumentativo que es propio del discurso académico. Hacer que interioricen para llegar a producciones escriturales más elaboradas y endofóricas. Formas de organización textual que son cada vez más complejas en el discurso académico.

En el metarrelato el Yo que narra (observa) y escribe (construye intersubjetividades), se plantea cuestiones, tales como: ¿Cómo están contruidos los sujetos en el discurso autobiográfico? ¿Qué están haciendo? (relaciones de fuerza

social) ¿Qué ethos se está construyendo en el relato? ¿Cuál es la imagen de sí y del otro involucrado? ¿Cómo se topicalizan y jerarquizan los valores socialmente compartidos? ¿Qué tipos de procedimientos se utilizan para la presentación de los contextos? ¿Cómo se construye intersubjetivamente la identidad?

Y, por último: ¿Qué necesito aprender para dar sentido a la experiencia? ¿Cuál es el objeto de estudio? (lo ontológico) ¿Desde dónde puedo mirar el fenómeno? (lo epistemológico) ¿Cómo puedo mirar lo mirado para comunicarlo a otros? (lo metodológico): sentir lo sentido- pensar lo pensado- resignificar lo interpretado.

Conclusiones

La realidad expresada más arriba ya no es producto de obras de ciencia ficción, sino una realidad desafiante para la educación y la investigación científica. Ni el reduccionismo y la simplicidad positivista, ni el holismo y las hermenéuticas fenomenológicas por sí solas pueden explicar el mundo complejo y diverso en que vivimos, ni a los retos que como humanos nos depara el futuro cercano.

De ahí que en la actualidad nos interpela la necesidad de una nueva cosmovisión investigativa, que revela la complejidad del individuo y del mundo y la asume a través de una perspectiva transdisciplinaria a la par de los escenarios inciertos. Abriendo espacios investigativos a la objetividad y la subjetividad, la ciencia, la educación, la diversidad, el arte y la espiritualidad humana. Buscando significados sociales y nuevo sentido de todo lo humano.

Es un nuevo modo de producción de conocimientos, que apuesta más a la integración que a la disciplina. En este, se asume a la investigación como un proceso bio-afectivo-cognitivo, pero también, socio-cultural-institucional-político de construcción de conocimiento.

Metanoia de las experiencias emocionales espera ser un reloj despertador de nuestra conciencia a partir del proceso escritural narrativo, introspectivo y reflexivo: ¿Qué estamos haciendo y para dónde vamos como individuos y como sociedad, si seguimos haciendo lo que estamos haciendo?

Metanoia no sólo se trata de un cambio de actitud, sino de emprender procesos heurísticamente y de ejecutar acciones concretas para un crecimiento real. Es un proceso investigativo que debería generar un conocimiento integrador/transformador que empieza en el investigador que se investiga a sí mismo. Metanoia es un desplazamiento mental o cambio de enfoque; es el tránsito de una perspectiva a otra, significa trascendencia, superación. Tanto los individuos, como las instituciones, las organizaciones, las comunidades y la sociedad en la que vivimos pueden reinventarse y recrearse a partir del concepto de metanoia.

En las universidades y en la comunidad científica nos urge un proceso renovador y de cambio de enfoque a la altura de los desafíos. La Academia debe servir a la sociedad, no estar a espaldas de la gente, su cultura y su vida, y contribuir activamente con su producción de conocimiento, hacia cambios profundos que nos conduzcan en lo individual y colectivo a un desplazamiento mental, a una verdadera y sostenible transformación social-

Ese cambio de enfoque debe iniciar por el propio lenguaje que usamos, es decir, el metalenguaje científico. ¿Escribimos para entendernos sólo entre nosotros? Los repositorios y las bibliotecas están llenos de libros y tesis que nadie lee, porque no están hechas en un lenguaje medianamente común y accesible o porque se hicieron con la sola motivación de obtener un grado académico. El tipo de investigación propuesto está escrito como un metarrelato que acompaña y recorre la propia experiencia expresada en la autobiografía, en diálogo con autores desde una perspectiva crítica, a través de la fenomenología hermenéutica interpretativa y transcompleja.

Los discursos van y vienen, tienen historia, hacen cosas, construyen realidades, identidades, también crean ficciones o falsifican el pensamiento. Los discursos están en el aire, cargados de ideologías, caen en la tierra y la fecundan. Levantan muros y también los tumban. Crean virtudes, fortalezas y también tentaciones. Crean vidas y también las arrebatan. Atraviesan las mentes y las almas, polinizando árboles que darán frutos; algunos buenos y otros malos, muy malos.

Referencias

- Allueva, P. (2002). *Conceptos básicos sobre metacognición*. En P. Allueva, *Desarrollo de actividades metacognitivas: programa de intervención* (pp. 59-85). Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón.
- Bolívar, A. (2007). *Los primeros problemas del analista: ¿Qué teorías? ¿Qué métodos? ¿Por dónde empezar?* Universidad Central de Venezuela. Los libros de El Nacional.
- Chul Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas del poder*. Herder.
- Van Dijk, T. (1999) *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y Poder: Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y Contexto: Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

CAPÍTULO II

La docencia holostésica: convirtiendo la antropología en una disciplina multidimensional

Gabriela Vargas Cetina

Del enfoque holístico-relativista a la antropología holostésica

Mi práctica docente actual, de docencia holostésica, comenzó en 2006. Sus principios son que cada curso (1) tiene que hacer honor al carácter holístico de la antropología y a la diversidad etnográfica, (2) implica a los diversos sentidos, y (3) que tiene como resultado al menos un producto artístico, que puede ser una pieza de performance, una pieza musical, o un objeto digital multimedia. Comencé a impartir clases de licenciatura en 1994. Al inicio no tenía estas ideas, pero sabía que al estar frente a grupo no podía ser una empresa diferente de hacer investigación, o al menos de enseñar cómo hacer investigación. Y desde el principio decidí que tenía que disfrutar dar clases y siempre aprender algo nuevo con cada curso. En este trabajo explico cómo estructuro mis clases, siguiendo esas tres condiciones. Explico cómo llegué a cada una y cómo las aplico, así como las condiciones que hacen esto posible. Termino con un breve recuento de las fuentes y corrientes pedagógicas que han influido en mi forma actual de enseñar y también de aprender continuamente, una de las grandes virtudes de mi práctica docente actual.

Holismo

Enseñar en antropología tiene ventajas que quizá enseñar en otras disciplinas, estrictamente teóricas o prácticas, no tienen. El primer principio enumerado arriba, el de pensar de manera holística, es común a prácticamente todos los cursos de antropología en el mundo. Tener un enfoque holístico es una condición teórico-metodológica fundamental de la disciplina antropológica. Otra de sus características

básicas es su vocación relativista: No se puede entender la cultura sin pensar en todos los demás aspectos de la humanidad, y, al mismo tiempo, no se puede entender a la humanidad sin considerar la transformación constante de la cultura, es la que crea la manera de ser persona y estar en el mundo en cada lugar y momento y al mismo tiempo es transformada por las personas que la viven.

Desde el primer curso en la universidad aprendemos esta doble esencia de la disciplina y su materialización en la etnografía, y la seguimos aprendiendo con el último que tomamos antes de recibir nuestros doctorados, y luego la reproducimos en nuestros propios libros, artículos y lecciones en clase. Incorporar la cultura y actuar siguiendo la lógica de lo que una persona puede ser y hacer cambian de una sociedad a otra, y de las maneras que cada persona incide en el cambio cultural, se documenta y se enseña en antropología por medio de la etnografía. Por tanto, ya hay elementos de gran dinamismo en los cursos, incluso cuando la docencia antropológica se basa en conferencias para cientos de estudiantes, como sucede en los Estados Unidos y Canadá, porque es siempre necesario introducir diversos enfoques que muestren múltiples aspectos de cambio en cada cultura y de cada sociedad.

De 1993 a 2005, como docente yo me mantenía dentro de estos parámetros, y lograba entretenerme y disfrutar clases y exámenes. Me aseguraba de presentar y discutir textos importantes y de que les estudiantes sí aprendieran, lo que medía a través de quizzes y exámenes. Sin embargo, antes de 2006 mis cursos eran relativamente ortodoxos: mucha lectura, mucha discusión, y muchos ejercicios en papel. En 2006-2007 tuve la fortuna, junto con mi esposo y colega Steffan Igor Ayora Díaz, de ser Fellow en la Sociedad de Humanidades de la Universidad Cornell, en el estado de Nueva York, en Estados Unidos. El tema de la residencia era ese año “Historizando lo postmoderno global”. Uno de los principios de la teoría post-estructural, surgida durante el periodo de arte postmoderno, es que la filosofía puede hacer uso de la literatura, las artes y las ciencias, tomando conceptos originalmente generados en cualquiera de esos campos, para aplicarlos a la teoría filosófica. La antropología muy pronto incorporó estas posibilidades a la teoría antropológica (Clifford y Marcus, 1986).

En Cornell, dos cosas importantes impactaron definitivamente en mi forma posterior de dar clases: La primera fue que me invitaron a que yo diseñara y enseñara “el curso de mis sueños” y la segunda fue que me invitaron a dar dos conciertos de guitarra presentando mi propia música. En ésta, frecuentemente desarrollo elementos teóricos y tomo temas y estructuras musicales de mi etnografía. Hice que parte del curso fuera la discusión por medio de piezas musicales: alguien podía tocar alguna pieza en clase para explicar algún punto de las lecturas o demostrar sus pensamientos con respecto a las teorías que estábamos leyendo. También, las y los asistentes a mis conciertos vinieron a discutir conmigo mis interpretaciones conceptuales y rendiciones de la música local de diversos lugares. Comprendí que, si yo logro plasmar y entender en la música en elementos visuales la teoría y la etnografía, las y los estudiantes con quienes yo trabaje en cualquier parte también lo pueden hacer, sea por medio de la música y por otros vehículos creativos.

Es posible pedir que en clase las ideas que leemos en los textos sean interpretadas por les estudiantes en otros registros, incluyendo las artes visuales, sonoras o plásticas, siempre y cuando expresen las ideas que estamos discutiendo. Decidí que, si en Cornell podía enseñar de esta manera, en la UADY lo haría también. Algunas estrategias no son fácilmente portables: En Cornell yo había pensado que grupos de estudiantes leyeran cada uno alrededor de cinco libros, pero todos leyeron *motu proprio* los 20 libros listados en el temario y me pidieron bibliografía adicional. La UADY es una escuela pública a la que muchas y muchos estudiantes llegan, según han manifestado en clase, sin nunca haber leído un libro completo. La idea central de transformar los textos en trabajos musicales u otras expresiones artísticas, sin embargo, me pareció transportable de uno a otro contexto docente.

Los sentidos

En medicina, la sinestesia es un problema neurológico que hace que las personas perciban una sensación distinta de la correspondiente al estímulo -por ejemplo, los colores—. Durante mi estancia en Cornell, sin embargo, expresar algo en un registro diferente del original no se consideraba un problema sino algo positivo. Mis conciertos de guitarra, por ejemplo, fueron calificados por mis colegas como un resultado de mi

“personalidad sinestésica”. También durante mi estancia en Cornell hubo un simposio de arte ambiental (environmental art), y conocí los trabajos de diversos artistas de los Estados Unidos, Israel, Alemania y Hong Kong. Artistas en esta disciplina toman un concepto, por ejemplo, vigilancia, y crean proyectos en los que generalmente activistas de diversos tipos colaboran para documentar y mostrar algún aspecto de un lugar, ciudad o región: La artista Horit Herman Peled, de Israel, creaba videos con los que documentaban las prácticas del ejército israelí en el borde con Palestina, y ofrecían un espejo a prácticas documentadas en los campos de concentración alemanes durante la segunda guerra mundial (Peled y Herman Peled, 2019).

La artista Brooke Singer, de los Estados Unidos, abrió con el grupo Preemptive Media un bar en Nueva York en el que los recibos que se entregaban a quienes llegaban y consumían presentaban su nombre, dirección, teléfono, el número de su tarjeta de crédito, su número de seguridad social y todos los datos a los que tienen acceso las y los dueños de establecimientos comerciales cuando usamos tarjetas de crédito (Singer, 2016). Ambas artistas han analizado la vigilancia y sus implicaciones, y nos han mostrado lo terrible y avasallador de sus efectos. Comprendí que la “traducción” de conceptos teóricos a métodos de investigación y resultados concretos puede abarcar varias dimensiones, porque este tipo de arte implica una habilidad sinestésica que es también política. Por su parte, David E. Sutton (2001) en *Remembrance of Repasts: An Anthropology of Food and Memory* usa el concepto de sinestesia para caracterizar la apreciación de la comida por medio de todos los sentidos, pues la vista, el olfato, el tacto, el gusto y el oído, además de la memoria, están siempre implicados tanto durante el proceso de cocinar como durante la comida y las historias que sobre ésta se cuentan. A lo largo del libro, Sutton muestra como esa memoria sinestésica se convierte en prácticas encorporadas y compartidas localmente en Kalymnos, Grecia, que se asocian con la memoria de eventos pasados en los que se cocinó y consumió el mismo platillo. Yo pienso que todas estas maneras de pensar en la sinestesia, excepto por su conceptualización como un problema médico, son posibles avenidas para aplicar la teoría a la metodología de investigación y presentación de resultados: Es posible usar la teoría para crear no solamente

conceptos y reportes, sino también objetos con valor estético, usando el cuerpo, la motricidad, y todos los sentidos.

En mis cursos he extendido la conceptualización del holismo hacia más allá de la etnografía y ahora integro al menos el enfoque general de la antropología cultural que asume que cada grupo social tiene una serie de condicionamientos geográficos, físicos, sociales y culturales, pero también tiene agencia, con elementos de lo que localmente se considera arte en Yucatán. En este caso, puedo incluir la literatura, el diseño, las artes visuales, el video, la música, la danza y el performance, aunque podría incluir otras disciplinas y prácticas artísticas si algún o alguna estudiante ya la práctica y quiere crear piezas conceptuales para la evaluación del curso. Papiroflexia, ikebana, cerámica, comics, paisaje hortícola y escultura textil son ejemplos que se me ocurren, que a veces se presentan en festivales relacionados con la antropología de los sentidos que yo organizo o en los que participo, pero no han sido presentados como resultados de proyectos en mis cursos.

Ahora mis clases se basan en esta forma expandida de pensar en términos holísticos (es decir, tomado puntos de partida de otras disciplinas además de la antropología misma) y de la conceptualización amplia de sinestesia como la “traducción” de algo diseñado principalmente para ser percibido por uno de los cinco sentidos a algo que involucre a otro u otros sentidos, o algo que, como apunta Sutton sobre la comida, les involucre a todos al mismo tiempo. No tengo entrenamiento formal en arte, excepto que estudié piano durante mi infancia y adolescencia, y que toco la guitarra y hago música desde que estaba en la escuela secundaria. En la docencia he estado experimentando con posibles formas de traducción a través de dos vías principales, que son la producción de contenidos digitales multimedia publicados en línea, y el performance.

Como resultado de todo esto, nunca tengo claro exactamente qué van a presentar las y los estudiantes como trabajos de mis cursos, pero hasta ahora, después de más de 10 años, siempre han presentado productos que reflejan claramente el trabajo teórico-conceptual que llevamos a cabo durante las sesiones que preceden a las sesiones de evaluación. La sorpresa y el disfrute estético que cada proyecto de la clase produce siempre me entusiasma. Hasta ahora, al menos en

general, las y los estudiantes en mis cursos también experimentan y manifiestan mucha emoción y deleite presentando sus trabajos.

Multimedia

Una de las grandes ventajas del multi-media en la red digital mundial (www) es, obviamente, que puede combinar elementos visuales, sonoros y textuales. Los videos digitales son objetos sinestésicos en términos de que en su producción se implica a varios sentidos. Me parece importante que las y los estudiantes de antropología aprendan cómo crear contenido académico digital que puedan publicar en línea (www). Para producir contenido de calidad en línea es necesario trabajar en equipo. Puesto que en la mayor parte de los trabajos actuales es necesario trabajar en equipos multidisciplinarios, el trabajo de clase en línea y por equipos me parece una buena manera de prepararlos para la vida profesional, sea en la academia o en cualquier tipo de ocupación.

Un elemento importante para tener en cuenta en actividades docentes es la división entre software abierto, que puede ser gratis o puede costar poco, y software propietario, que generalmente requiere pagos periódicos y puede ser muy caro para una persona que quiera trabajar con una copia individual (Vargas Cetina 2015). Es pertinente repasar aquí un importante contraste: El software abierto cuesta menos en términos de dinero, pero requiere mayor inversión de tiempo y dedicación para funcionar con la eficiencia del software propietario. Para usuarios inexpertos, el software libre puede representar un camino muy empinado hacia su utilización correcta. Esto se debe a que el software libre muchas veces trae muchísimas opciones y éstas no siempre han sido debidamente jerarquizadas en los menús. El software propietario, en cambio, generalmente ofrece menos opciones de personalización de interfaz y funciones, pero las que trae han sido probadas y las conexiones entre las partes generalmente funcionan muy bien (Del Nagy, Yassin y Bhattacharjee, 2010).

En la Facultad de Ciencias Antropológicas generalmente tenemos acceso a software propietario, incluyendo Microsoft Office, PhotoShop, ProTools, FinalCut, EndNote, una versión de almacenamiento ampliado de Mendeley (Mendeley Premium) y, por varios años, ArcGIS. También, la UADY ha desarrollado su propia

plataforma para docencia, UADY Virtual. Muchos de los cursos que se han ofrecido y se ofrecen en nuestra Facultad para el desarrollo de objetos y procesos multimedia se enseñan o enseñaban hasta hace unos años en estas plataformas. Tomando en cuenta que las, los y les estudiantes de nuestra Facultad pierden el acceso a sus cuentas de la UADY cuando egresan, yo frecuentemente me doy a la tarea de experimentar con programas de código abierto que pueden tener una funcionalidad similar o al menos cercana.

Por otra parte, Google mantiene su plataforma relativamente abierta, con servicios gratis hasta un cierto nivel de almacenamiento. La versión de office en Google Workspace, así como sus plataformas de video y fotos (YouTube y Google Photos) mapas (Google Maps y Google Earth), chat (Google Chat) y videoconferencia (Google Meet), junto con una aplicación para docencia (Classroom) y diseño (Jamboard) se integran perfectamente a los websites hechos en google. Quizá los trabajos se verían más elegantes usando software propietario, pero Google, zotero, y el software abierto, así como el semi-propietario como WIX y WordPress, dan a las, los y les estudiantes la posibilidad de llevarse sus archivos y trabajos consigo cuando dejan nuestra universidad.

En el pasado, primero la consola ripper de Netscape y luego iTunes y el Windows Player eran excelentes para pasar audios de un formato a otro, pero ahora es necesario usar software de audio o encontrar páginas dedicadas a “traducir” los formatos. Estas opciones son un poco más trabajosas, pero sí es posible pasar de uno a otro formato sin tener que recurrir a los Digital Audio Workstations (DAWs) como ProTools o LogicPro. También, desde hace varios años comencé a dejar de lado las grabadoras profesionales y los DAWs propietarios en clase. Ahora pido a les estudiantes que tomen fotos y videos y graben sonidos con sus teléfonos celulares, y pongan sus archivos disponibles en la nube para ser usados en diversas plataformas y/o en el software que utilicemos en clase. Esto da a las capturas la gran ventaja del geotagging, y las vuelve susceptibles de ser utilizadas directamente en, por ejemplo, mapas sonoros y notas de campo y otros objetos multimedia. En 2023 varios equipos usaron inteligencia artificial para generar imágenes. Yo solamente impulso, desde hace varios años, el uso de IA para la edición gramatical y de estilo de textos. En otros

ámbitos no lo promuevo, pero lo acepto como parte de los recursos disponibles en línea.

Performance

En 1980 Richard Schechner creó, basándose en la disciplina del teatro y los trabajos del antropólogo británico Victor Turner, el primer departamento de Performance Studies (Estudios de performance) en la Universidad de Nueva York (NYU). Schechner definió el performance como “conducta restaurada” (Schechner, 1985). La idea es que quien hace un performance está repitiendo con el cuerpo algo que antes tuvo que hacer, sea por presión social, por diversión, por entretener a otras personas, por comunicarse con la divinidad, o por cualquier otra razón, y lo vuelve a hacer en un contexto diferente que quizá se parece o que incluso contradice al contexto original.

De esta forma, el performance implica “segmentos” de una realidad pasada que son incluidos en una nueva. Esta definición del performance es al mismo tiempo precisa y rica, pues da lugar a la creación de “archivos” personales de comportamiento, incluyendo el comportamiento académico y el comportamiento cotidiano en general. Diana Taylor (2003, 2012) ha descrito la importancia de este archivo y su continua actualización en el repertorio personal y colectivo en campos artísticos como la danza, el teatro, y la relativamente nueva disciplina del performance, que no requiere ni un escenario especial, ni utilería, ni música particular. Este tipo de performance es una disciplina eminentemente sinestética.

A partir de 2009 comencé a pedir que las y los estudiantes en mis cursos incorporaran performances *impromptu* a sus presentaciones de las lecturas de la clase. Por ejemplo, en antropología económica podemos leer una etnografía sobre Irán. Alguno/a de los estudiantes puede pasar al frente de la clase y actuar como una de las personas de las que la etnografía se trata (por ejemplo, un vendedor en un baazar) y otra u otro estudiante actuar como otro carácter (por ejemplo, alguien que quiere comprar una alfombra, si estamos leyendo sobre el comercio de alfombras (Minoo 2018). Puedo preguntar cosas como: ¿Cómo se da la interacción entre personas, si estamos leyendo sobre un mercado de abarrotes y productos agrícolas y la persona o personas que se las vende? ¿Cómo pensaría un pastor de camellos, ovejas y cabras que tiene que hacer una trashumancia entre Irán y Afganistán, de

acuerdo con el libro de Fredrik Barth sobre la vida nomádica pastoril en el sur de Persia en los 1950s? ¿Y qué querría decirle un pastor al representante del Shah o al Shah mismo sobre su viaje con su familia y animales a lo largo del trayecto? (Barth, 1961).

Una estudiante puede representar a un jefe de familias y otra puede representar al Shah o a sus funcionarios. En 2009 hicimos ejercicios de performance de este tipo en clase, en Antropología económica. Para el trabajo final la clase se dividió en dos grupos. Presentamos los trabajos finales en el auditorio de la Facultad. Cada grupo utilizó el proyector de power point y video para proyectar los escenarios de sus sketches. Un grupo hizo un performance de varias viñetas basadas en *El don*, de Marcel Mauss (1966), presentando una fiesta de quince años, un salón de clases, y un intercambio en el que uno de los participantes obtuvo un auto nuevo, con coreografías creadas por el mismo grupo y vestuarios obtenidos de las familias y amistades de las y los integrantes. El otro grupo realizó un performance basado en el tomo I de *El Capital*, de Karl Marx, proyectando segmentos de la película *Metrópolis* de Fritz Lang a la que pusieron un acompañamiento musical que el mismo grupo creó y tocó, con guitarras, percusiones y voces. Mientras tanto, otros miembros del mismo grupo bailaban representando las distintas clases sociales por medio de diferentes formas de vestir, al tiempo que en la pantalla del auditorio se mostraban las imágenes de los “niveles” de *Metrópolis*. En 2010 mi curso de antropología del sonido y la música incorporó también un performance como proyecto final de la clase, contrastando el ruido y la música durante la vida estudiantil. Me di por satisfecha con estas primeras pruebas y de entonces hasta ahora todos mis cursos han incluido algún tipo de performance.

Las/los estudiantes están a cargo de escribir los guiones, diseñar los escenarios (que a veces han incluido mamparas, lámparas, carteles, videos y utilería varia), conseguir su vestuario y adaptar sus ideas al escenario del auditorio, de alguno de los salones audiovisuales de nuestra Facultad o, en una ocasión, al espacio de la rampa que conecta todos los pisos en el edificio de antropología desde el sótano hasta el techo. Yo estoy a cargo de conseguir el espacio y hablar con los técnicos de apoyo audiovisual para que nos ayuden con la proyección y el sonido. La creatividad que las y los estudiantes despliegan para llevar a cabo la escenificación de los conceptos

teóricos y los elementos etnográficos que estudiamos en clase siempre me sorprenden.

Al final del performance, el grupo explica qué trató de representar y por qué lo hizo de esas maneras. En algunas ocasiones he invitado a colegas de otras universidades a ser comentaristas de los performances y explicaciones de fin de curso, y en todos los casos han comentado en la alta calidad de las representaciones, incluso en términos teatrales, y en lo riguroso de la aplicación conceptual en el guion y en la musicalización y actuaciones. Una de mis colegas, la Dra. Eugenia Iturriaga Acevedo, ha asistido casi todos los años al performance del curso de teoría social post-estructural, y ahora las y los estudiantes esperan también sus comentarios, que siempre le agradecen.

Ciertamente, casi todos los tipos de performance en vivo, como hacer y oír música, o pintar un cuadro, escribir un cuento o crear cualquier cosa, implican no solamente la “traducción” de algo desde uno o más estímulos sensoriales a otros, sino el involucramiento de todos los sentidos al mismo tiempo, así como la existencia de grupos sociales que comprendan lo que se está mostrando a través de la participación en la ejecución y la recepción de ese algo. El vínculo cercano entre la disciplina académica de los estudios de performance y la antropología propicia que ambos campos académicos se nutran constantemente el uno del otro. En 2012, Rodrigo Díaz Cruz, de la Universidad Autónoma Metropolitana, y Anne Johnson, actualmente profesora en la Universidad Iberoamericana, comenzaron a coordinar un grupo de estudios de performance en el que participamos antropólogos/as de diversas instituciones del país, así como sociólogos, especialistas en estudios teatrales, y especialistas en estudios culturales.

El contexto

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) es la encarnación contemporánea de una universidad pública que abrió sus puertas en 1922 bajo el gobierno socialista del Gobernador del estado Felipe Carrillo Puerto con el nombre de Universidad Nacional del Sureste (<https://uady.mx/nuestrauniversidad/historia>). En 2024, cuando escribo esto, la UADY atiende a más de 25 mil estudiantes de bachillerato, licenciatura y

postgrado en cinco campus, un Centro Cultural Universitario en Mérida, y un campus en la ciudad de Tizimín (<https://uady.mx/nuestrauniversidad/quienessomos>). Cada campus tiene su propia biblioteca. El campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades es un gran espacio lleno de árboles, pájaros, reptiles, insectos, y espectaculares edificios como las Facultades y el edificio de la biblioteca, que proveen suficientes áreas para conducir todo tipo de actividades relacionadas con mis cursos (Ver Imagen 1).

Figura 1.

Grupo de Antropología del Sonido grabando en el Campus de Ciencias Sociales, en 2024



Nota. Fotografía de Gabriela Vargas Cetina.

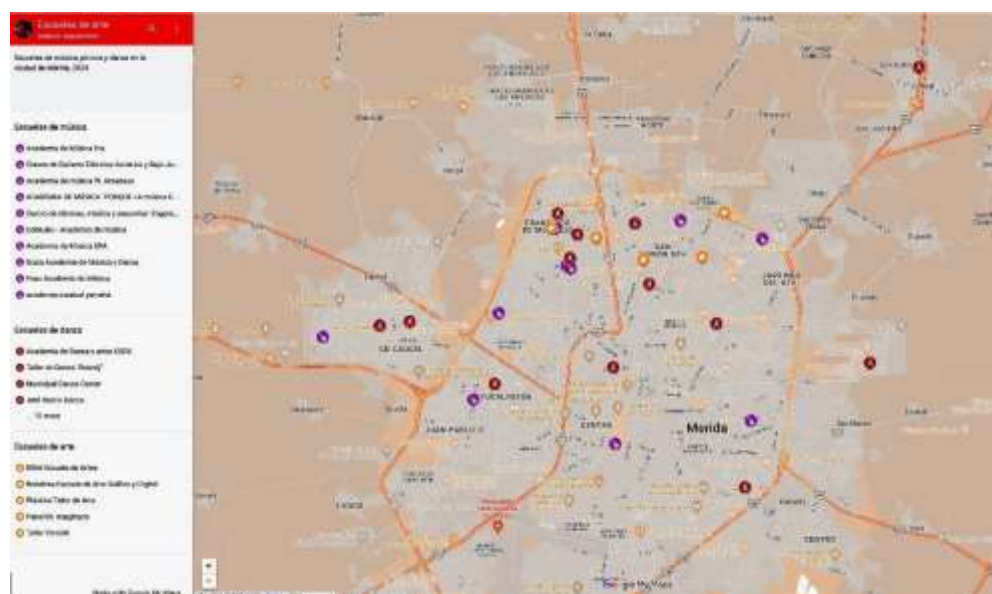
Para las ideas sobre objetos y procesos de arte que uso en mis cursos, me apoyo en mi educación en las escuelas públicas de Yucatán, y en el contexto yucateco en general. Una característica importante de este contexto es que existe desde al menos el siglo XIX la costumbre de celebrar el carnaval en todas las ciudades y en muchas villas y pueblos, con disfraces, baile y música, tanto en bailes pre-carnavalescos como durante los días de carnaval. La trova yucateca, que surgió a

finales del siglo XIX, sigue estando presente en la ciudad en museos y conciertos, y todavía es común que en las familias yucatecas al menos una persona de la casa toque algún instrumento musical.

También, en el siglo XX el teatro regional yucateco se hizo muy popular en las ciudades del estado, y especialmente en Mérida, que es la ciudad en donde está la Facultad en la que enseño. Además de las instituciones dedicadas específicamente al arte (como el programa de bachillerato en artes del Centro de Educación Artística Emilio Abreu Gómez, del Instituto Nacional de Bellas Artes, y la Universidad de Artes de Yucatán), existen escuelas de arte que son financiadas por el Ayuntamiento de Mérida y los museos locales, así como espacios y talleres de declamación y arte en las diversas escuelas primarias, secundarias y preparatorias de la ciudad. Así mismo, hay escuelas de música, y academias y estudios de danza privados en muchos los vecindarios del centro y el norte de la ciudad (ver Imagen 2. Escuelas privadas de arte en Mérida).

Figura 2.

Escuelas y estudios privados de música, danza y arte en Mérida, 2024



Nota. Mapa por Gabriela Vargas Cetina, en Google Maps.

Generalmente las y los niños yucatecos habrán pasado por algún taller o escuela de arte al momento de convertirse en adultos y llegar a nuestra Facultad.

Además, todo el tiempo hay presentaciones de teatro, exposiciones de gráfica y pintura, música en vivo, y actuaciones de mimos y performers en el centro de la ciudad y a veces también en las varias plazas comerciales. A las y los yucatecos de prácticamente todas las clases sociales nos gustan los disfraces, el baile, la música y el teatro. Por ejemplo, el Festival de las Ánimas, que en Mérida se celebra desde 2008 entre el 24 o 26 de octubre y el 4 de noviembre, generalmente incluye caminatas de zombis y paseos de las ánimas en todo el estado de Yucatán. La gente se disfraza de zombis para, por ejemplo, caminar en el malecón de Progreso por las tardes, y de esqueletos en las noches para participar en el festival en el centro de Mérida.

En noviembre de 2023 más de 50 mil personas se registraron y participaron en el Festival de las Ánimas en Mérida. El festival incluyó la preparación y venta de comida, la interpretación de música en vivo en distintos puntos del centro histórico, una vaquería de las ánimas (la vaquería es un festival yucateco que consiste en bailes a los compases de una banda de vientos y timbal), el despliegue y concurso de altares de muertos hechos para la ocasión, y un desfile de 700 “ánimas”. Estas eran personas vestidas con el traje regional yucateco, con la cara y los brazos decorados como “catrinas”, quienes caminaron, encabezados por el alcalde de la ciudad y su esposa, desde el arco de San Juan en el centro de la ciudad, hasta el Cementerio General de Mérida y de regreso, durante la noche del 27 de octubre (Ceballos, 2023; Ruiz, 2023).

Estoy consciente de que esas características de la cultura yucateca y en especial de Mérida me han permitido que las y los estudiantes acepten y ahora incluso esperen formas de evaluación no convencionales en mis cursos. En el pasado accedí cuando estudiantes de otras partes de México y de otros países no quisieron participar en los performances y me pidieron entregar un ensayo académico para que yo les evaluara. De 2010 en adelante cerré esa alternativa y ahora la única posibilidad de evaluación de mis cursos es participar en los performances finales o crear los objetos visuales o sonoros que el resto del grupo entrega para la evaluación del curso. Después de todo, los temarios de los cursos son puestos en la plataforma de la Facultad al menos un mes antes de que comiencen las clases, y luego las y los estudiantes, tanto locales como de intercambio tienen dos semanas de “shopping” en las que pueden asistir a las primeras sesiones de varios cursos antes de decidir cuáles

van a tomar ese semestre. Si no quieren hacer los trabajos del curso, trabajar con software, hacer weblogs o participar en los performances estipulados en mis temarios, pueden tomar otros cursos ese semestre.

En general las y los estudiantes de intercambio que han participado en los performances los disfrutaban, también porque se sienten incluidos/as y a veces hacen cosas (como aparecer y actuar, bailar o incluso cantar en escena) que no hubieran tenido qué hacer en los cursos regulares en las universidades de las que provienen. En ocasiones, cuando algún/a estudiante de intercambio ha provenido de universidades anglófonas, las y los estudiantes que han diseñado el guion les han asignado partes habladas en inglés.

Otro elemento importante del contexto de mi actividad docente es que desde 2002 la UADY ha implementado modelos educativos basados en la flexibilidad, y el uso de las tecnologías digitales: el Modelo Educativo y Académico (MeyA), en 2002, y el Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) en 2012, que inclusive tienen como ideal fomentar la creatividad de docentes y estudiantes en las aulas (Pech et al., 2010; UADY, 2012). La flexibilidad ha implicado que las y los docentes podemos crear y las y los estudiantes tomar, cursos optativos y materias libres, dentro y fuera de cada programa de licenciatura, y que tanto el cuerpo directivo como las y los administrativos tienen que apoyarnos para cumplir los objetivos de esos programas institucionales.

Para empezar, esta flexibilidad me ha permitido combinar algunas veces cursos de licenciatura y postgrado en un mismo salón y, hasta cierto punto en un mismo curso. El número de horas en licenciatura (60 horas presenciales) y el número de horas en postgrado (46 horas presenciales) es diferente, y los requisitos para los estudiantes de postgrado implican más lecturas y más trabajo, pero la posibilidad de mezclar a estudiantes de ambos niveles nos ha dado resultados verdaderamente enriquecedores, tanto a mí como al resto de la clase, porque les estudiantes de licenciatura animan a les de postgrado a hacer cosas que estos/as últimos consideran infantiles (como disfrazarse y bailar en el escenario), y al mismo tiempo les estudiantes de postgrado ayudan a generar más discusión informada en las sesiones de clase.

Las personas que han ocupado la Dirección de nuestra Facultad desde 2010, así como las y los demás integrantes de los cuerpos directivo-administrativos de

nuestra Facultad, me permiten tener libertad total de cátedra, y me apoyan con la asignación de espacios y con el transporte cuando llevo a la clase a lugares fuera del campus en los que recogemos datos, fotos o grabaciones. Tengo que balancear estos espacios y salidas con las necesidades de espacios en cómputo y en los audiovisuales y con el uso de vehículos de las y los demás profesores de la Facultad, pero tenemos la fortuna de que el personal administrativo realmente pone todo su esfuerzo en apoyarnos a todas y todos los docentes.

También, el apoyo institucional incondicional me ha permitido contar con el apoyo de los servicios técnicos de medios audiovisuales e informática de la universidad para solucionar problemas relacionados con el internet, las plataformas y aplicaciones digitales que utilizamos en mis cursos. En 2010 nuestra Facultad consiguió 20 computadoras iMac y habilitó un espacio con un proyector y una conexión digital por satélite. Yo usé enseguida este salón para dar un curso de antropología de la música, en el que las y los estudiantes trabajaban con plataformas digitales y creaban websites, y en 2011 pude enseñar un curso de antropología e historia del performance en nuestra Facultad en coordinación con la profesora Patricia Seed, del departamento de historia de la Universidad de California-Irvine. Las y los estudiantes de ambas universidades trabajaron en proyectos conjuntos por medio de videoconferencias, websites, videos y plataformas digitales.

En 2024 estoy usando otra vez ese salón, que algún tiempo por otro laboratorio de cómputo, para los cursos de *antropología del sonido* en el semestre de primavera y *teoría social post-estructural* en el semestre de otoño. El salón tiene ahora un repetidor propio de señal de internet, dispongo en él de cuatro computadoras iMac y de un televisor SONY Bravia que puedo conectar a mi laptop o a una de las iMac, por lo que sigo con la práctica de tener a invitadas e invitados internacionales que nos dan videoconferencias y presentan su trabajo en mis cursos. ¡En realidad, se requiere toda una Facultad para apoyar cursos como los míos! Estoy consciente y me siento muy agradecida con todas las personas que los hacen posible. También me doy cuenta de que más de tres cursos como los míos en un mismo semestre serían insostenibles en nuestra Facultad, por las necesidades de espacio, de equipo, de transporte, y de ancho de banda de internet.

Todo esto ha hecho posible para mí el crear cursos basados en mis propios intereses de investigación, los cuales pueden ser tomados por estudiantes de casi cualquier licenciatura o postgrado como cursos optativos o libres. Así, enseño y aprendo cosas nuevas todo el tiempo.

Los cursos

Estructura

Desde siempre, todos mis cursos tienen forma de seminarios de discusión. El máximo cupo de un curso de antropología en nuestra Facultad es de 40 estudiantes. Puesto que yo doy cursos avanzados, lo más común es que tenga un máximo de 30 en el curso de teoría, y alrededor de 15 en el curso optativo de performance o de sonido. Generalmente todas y todos los estudiantes en el curso de teoría vienen de antropología social, aunque a veces he tenido en clase estudiantes de intercambio o de otras Facultades. La mayor parte de las y los estudiantes extranjeros que vienen a la UADY a hacer uno o dos semestres vienen de universidades de otras partes de México, los Estados Unidos, el Canadá francés, España, Italia, China y Japón.⁶ Tanto porque la UADY tiene convenios nacionales e internacionales como porque las y los estudiantes pueden venir de otras licenciaturas o postgrados, mis cursos tienen varias “salidas” que se traducen en módulos, de tal forma que estudiantes llevando diferentes planes curriculares puedan tomar 2, 3 o 4 módulos, según las demandas de sus programas, y para eso tengo que distribuir diferencialmente el valor de cada proyecto en términos de puntos porcentuales de la calificación final.

Después de 2010, han sido tres los cursos que he enseñado (o en realidad coordinado) más frecuentemente: teoría social post-estructural, antropología del performance, y un curso sobre sonido y música que ha tenido varios nombres (antropología del sonido y la música; sonido y cultura; sonido, música y cultura; y antropología del sonido) pero cuyo contenido ha sido relativamente similar de año en año: les estudiantes deben aprender sobre teorías filosóficas y antropológica ligada al

⁶ De vez en cuando recibimos estudiantes de otras nacionalidades, y yo he dirigido tesis de estudiantes de España, Grecia, Hungría, Finlandia, Holanda y Rumania. También hemos tenido estudiantes de Argentina, Inglaterra, Serbia, y la República Checa en nuestras clases, de vez en cuando, pero ciertamente el primer grupo (de norteamérica, España, Italia y Japón) es el más constante y numeroso.

sonido, usar hardware y software de grabación y edición de audio, y hacer weblogs y presentaciones en clase en las que el sonido es la parte principal.

He encontrado que la estrategia de dividir la clase en módulos y evaluar el trabajo en clase por medio de proyectos es una forma productiva de, por una parte, enseñar a las y los estudiantes cómo partir de una teoría para desarrollar una metodología, y, por otra, obtener resultados de investigación que también son formas de exploración estética. Al menos en antropología, muchas y muchos estudiantes le tienen temor a la teoría, y generalmente no se dan cuenta que cualquier técnica de cualquier tipo implica la aplicación de una teoría. Los cursos obligatorios de licenciatura en nuestra Facultad son de 60 horas presenciales. Esto me da oportunidad de dividirlos en tres o cuatro unidades, y evaluar cada módulo por medio de un proyecto. El curso de Teoría Social Post-Estructural, en particular, el cual enseño cada año, lo evaluó a través de tres o cuatro proyectos, quizzes individuales y un performance final.

Todos mis cursos implican el diseño de weblogs con fotos y videos, y en los cursos relacionados con el sonido y la música es requisito llevar a cabo recorridos en los que las y los estudiantes además de las fotos y videos hacen grabaciones para crear audios, que luego publican en sus websites. En cada módulo vemos una serie de conceptos teóricos, que luego tienen que ser usados para hacer investigación, sea en los libros y artículos asignados, o, si se trata de una clase que implica trabajar con sonido, afuera del salón de clases. Los resultados luego tienen que ser presentados en páginas web con fotos, videos y audios, según el ejercicio y el tema.

Materiales

En mis cursos las y los estudiantes trabajan en equipos de dos a tres personas, dependiendo del número de estudiantes. Cada estudiante debe leer tres libros completos, y cada equipo debe presentar un weblog, que puede ser un sitio web, un blog, un Notebook de OneNote, o un sitio Sway, conectados a canales de YouTube y usando archivos en la nube insertados en las páginas respectivas. Generalmente les pido que lean un libro por módulo, además de las 30 a 40 páginas que leemos para cada clase y discutimos en grupo. Escojo libros de cuando mucho 150 a 200 páginas.

En mi clase de teoría les asigno novelas de ciencia ficción, que deben analizar usando los conceptos teóricos que vemos en el curso. En las clases de antropología del sonido y la música les asigno por persona dos libros de teoría (uno que leemos y discutimos todo el grupo y uno de dos libros a escoger), y una etnografía. También procuro que sean etnografías cortas. Hasta ahora el 90% de la clase hace las lecturas, discute, participa, y presenta sus proyectos finales al grupo según los tiempos establecidos en el temario. Para las sesiones finales de los cursos Teoría Social Post-estructural y antropología y performance, que consisten en una o más presentaciones de performance, les pido que se familiaricen con los videos de la serie *Dance Your PhD* en YouTube antes de diseñar sus propios performances, y que cada equipo me entregue un guion del performance a ejecutar.

En este guion debe quedar clara la relación del performance con al menos tres conceptos, si el performance va a ser realizado por uno de los equipos de dos o tres estudiantes que han estado trabajando juntos; seis conceptos si dos equipos deciden presentarlo juntos; o diez conceptos si todo el grupo hace solamente un performance. En cursos exclusivamente de doctorado en los que cada estudiante lee y expone una etnografía cada semana, cada estudiante construye su weblog con presentaciones de las etnografías que presenta en clase, y el proyecto final de la clase generalmente es un cuento basado en tres de los libros que leyeron, publicado también publicado en su weblog.

Fuentes

A lo largo de mi vida académica he tenido contacto con algunas ideas pedagógicas que me han impactado. No he tenido formación didáctica formal en ninguna de ellas sino solamente he conocido algunas de sus bases, y las he integrado a mi forma de dar clases. Las dos principales han sido la Filosofía para niños, que conocí durante mi trabajo de campo en Chiapas con maestras/os rurales, y la otra es la docencia por 'andamiaje' (scaffolding), que conocí gracias a la profesora Herlinda Cancino de la Universidad de San Francisco, también durante mi estancia en Chiapas. En el primer caso, tomé un taller de tres días que los pedagogos Eduardo Rubio y Enrique

Paniagua ofrecieron a un grupo de profesores rurales con quienes yo estaba trabajando en Chiapas entre 1995 y 1999.

El método del andamiaje lo conocí también en esos años, cuando la Profesora Cancino me pidió enseñar un curso de etnografía de la educación a un grupo de estudiantes suyos que vinieron a Chiapas en viaje de prácticas. Estos métodos, explicados de manera muy básica y simplista, consisten en lo siguiente: La filosofía para niños asume que lo más importante es fomentar la curiosidad y creatividad en las y los niños. Por ejemplo, para contestar una pregunta es el proceso mental que esto implica, y no la respuesta: Si una pregunta es respondida “sí” o “no” es posible que cualquiera o ambas respuestas sean correctas, según el razonamiento que se utilice. Por ejemplo, si yo pregunto: “¿Son ahora las dos de la tarde?” Es posible que alguien me responda, si no son las dos de la tarde, que sí lo son, pero en otra parte del mundo, y entonces la respuesta afirmativa puede ser considerada correcta. No se trata, entonces, de que toda la clase llegue a las mismas respuestas, sino de que cada estudiante y cada grupo llegue a sus propias respuestas considerando tanto los materiales que tiene disponibles como las discusiones en el grupo.

El andamiaje, en cambio, implica que se den a las y los estudiantes las bases de conocimiento para resolver problemas, y luego se les plantee un problema que deben resolver usando las bases que ya se supone que hayan aprendido. Aplicadas a mis clases, estas metodologías implican que tanto yo como todo el grupo hacemos muchas preguntas y analizamos las respuestas, y que yo les muestro cómo hacer cosas con, por ejemplo, uno de los libros, y las funciones básicas de un programa de software, y luego cada estudiante y equipo tiene qué imaginar luego cómo harán sus proyectos del módulo o del fin de la clase.

Una tercera fuente de inspiración para mí han sido los anuncios de la marca de automóviles Volkswagen que aparecieron en 2009 y se llamaron “Fun theory”. La idea que estos anuncios presentaban era que si algo que generalmente es aburrido se presenta de manera divertida, muchas personas lo harán. El anuncio más famoso fue el que mostraba cómo en una estación de metro era transformada en un piano vertical, y resultó en que la mayor parte de las personas subían y bajaban por la escalera-piano en vez de tomar las escaleras eléctricas.

Conclusión

En resumen, mis cursos consisten en seminarios en los que las y los estudiantes llevan a cabo proyectos basados en al menos tres libros y en artículos y capítulos que leemos y discutimos en cada sesión. Estos seminarios son modulares, y cada módulo es evaluado por medio de un proyecto. Las dos avenidas principales que he encontrado para que las y los estudiantes demuestren su propia creatividad en estos proyectos son la creación de weblogs con productos multimedia y el performance de conceptos teóricos. Prefiero el software libre y las plataformas gratuitas al software propietario. Quizzes y exámenes de vez en cuando forman parte también de las estrategias de evaluación. Mi idea es que las y los estudiantes puedan presentar ideas teóricas en diversos registros, y que puedan “leer” esos registros desde ideas teóricas, tanto desde y en la academia como en otros ámbitos de su vida.

La flexibilidad de los programas educativos de la UADY, la dedicación del personal de medios audiovisuales e informática a las necesidades docentes, y el apoyo constante del personal directivo (que me da libertad de cátedra total), administrativo y técnico de nuestra Facultad, son fundamentales para que yo pueda usar las estrategias docentes que utilizo. También, los modelos educativos dentro de los cuales he estado trabajando en la UADY me permiten apoyarme en la creatividad estética y artística yucateca. Desde 2010, el 90% de las y los estudiantes aprueban mis cursos, y en general aprenden los conceptos vistos lo suficientemente bien como para que puedan hacer uso de ellos en otras clases y en otros contextos. Espero que quienes han sido y son mis estudiantes y se dedican o van a dedicar a la docencia puedan replicar mis estrategias docentes en otras instituciones, cursos y contextos. Espero que este escrito pueda servir para que también docentes que nunca han estado en mis cursos encuentren la inspiración para desarrollar métodos propios que les permitan aprender de cada uno de sus grupos de clase, asombrarse de lo que sus estudiantes logran presentar en sus tareas, y disfrutar tanto como yo todas las sesiones y la evaluación de cada uno de sus cursos.

Agradecimientos: Gracias a la Universidad Autónoma de Yucatán por hacer posible mi desempeño docente en total libertad y con los recursos disponibles. Gracias también a mi esposo y colega, Steffan Igor Ayora Diaz, también Profesor Investigador en la Facultad de Ciencias Antropológicas de la UADY, por su compañía y apoyo de siempre, y por sus críticas y sugerencias a este ensayo. Gracias a las y los estudiantes que se han prestado a los experimentos constantes que son mis cursos, y a las directoras de la Facultad de Ciencias Antropológicas que me han permitido llevar a cabo estas exploraciones docentes: Genny Negroe Sierra, Celia Rosado Avilés y Rocío Cortés Campos. El personal de apoyo de medios audiovisuales y de computación y servicios digitales, y en particular Carlos Rosado Zumárraga, jefe de servicios digitales de la Facultad de Ciencias Antropológicas, hacen posible el día a día de mis exploraciones docentes. Gracias, también, a las y los bibliotecarios del Campus de Ciencias Sociales de la UADY, de Cornell University, San Diego State University, UC Irvine, Brown University, Indiana University-Bloomington, U of Illinois Urbana-Champaign, el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, El Colegio de San Luis y la Universidad de Sevilla, donde he conseguido materiales para mis clases. María de Lourdes Pérez Cruz, Mariana Martín Yáñez y María José Góngora González me han apoyado como asistentes de docencia. Gracias especiales a Itzel Martínez Arellano, quien enseñó el curso de teoría social post-estructural durante mi sabático en 2022, y lo mantuvo íntegro, incluyendo el performance como evaluación final del curso. Sin ellas todo hubiera sido más difícil, y espero que sientan que a este punto estos cursos son suyos también.

Referencias

- Barth, F. (1961). *Nomads of South Persia: The Basseri Tribe of the Khamseh Confederacy*. Oslo University Press.
https://www.google.com.mx/books/edition/Nomads_of_South_Persia/4F2mzgEACAAJ?hl=en.
- Ceballos, I. (2023). "Así se vivió el Paseo de las Ánimas 2023 en Mérida. Fotos". *Diario de Yucatán*, 27 de octubre de 2023.
<https://www.yucatan.com.mx/merida/2023/10/27/asi-se-vivio-el-paseo-de-las-animas-2023-en-merida-fotos.html>.
- Clifford, J. y Marcus, G. eds. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
<https://www.ucpress.edu/ebook/9780520946286/writing-culture>
- Del Nagy, A. Yassin, M. y Bhattacharjee, A. (2010). "Organizational Adoption of Open Source Software: Barriers and Remedies". *Communications of the Association for Computing Machinery* 53(3), 148-151.
<https://doi.org/10.1145/1666420.1666457>
- Moallem, M. (2018). *Persian Carpets: The Nation as a Transnational Commodity*. Routledge. <https://www.routledge.com/Persian-Carpets-The-Nation-as-a-Transnational-Commodity/Moallem/p/book/9781138290259>.
- Pech, S. Góngora, E. Sánchez, P. Aguilar, Z. Carrillo, J. Burgos, N. y Morales, N. (2010). *El Modelo Educativo y Universitario, MEyA de la UADY*. Universidad Autónoma de Yucatán.
<https://www.quimica.uady.mx/archivos/PDI/Accion10.pdf>.
- Peled, Y. y Peled, H. (2019). *The Regionalization of Israeli Society*. Routledge.
<https://www.routledge.com/The-Religionization-of-Israeli-Society/Peled-HermanPeled/p/book/9780367588175>.
- Ruiz, J. (2023). "Historia del paseo de las ánimas en Mérida: Cómo surgió. Fotos y videos." *Diario de Yucatán*, 26 de octubre de 2023.
<https://www.yucatan.com.mx/merida/2023/10/26/historia-del-paseo-de-las-animas-en-merida-fotos-y-videos.html>.

- Shechner, R. (1985). *Between Theater and Anthropology*. University of Pennsylvania Press.
- Singer, B. (2016). A Chronology of Tactics: Art Tackles Big Data and the Environment. *Big Data and Society*, July-December 2016: 1-19. <https://doi.org/10.1177/2053951716665869>.
- Sutton, D. E. (2001). *Remembrance of Repasts: An Anthropology of Food and Memory*. Berg. <https://www.bloomsbury.com/uk/remembrance-of-repasts-9781859734742/>
- Taylor, D. (2003). *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/the-archive-and-the-repertoire>.
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Asunto impreso ediciones. <https://asuntoimpresoediciones.com/catalogo/asunto-impreso-ediciones-186/performance-375>.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI)*. Universidad Autónoma de Yucatán. <https://uady.mx/nuestrauniversidad/modeloeducativo>.
- Vargas, G. (2015). Reflexiones sobre el trabajo de campo: La utopía intersubjetiva en un mundo desigual. *Nueva Antropología* 28(83), 163-186. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362015000200009.

Capítulo III

Vinculación en colaboraciones con experiencias de México en Acciones de Extensión en la UFAL Campus Sertão

Edilma de Jesus Desidério, Francisca Maria Teixeira Vasconcelos
y Luana Tássia Souza dos Santos

Introducción

La educación de tipo superior, en la actualidad, ha sido reformulada para adecuarse a los nuevos modelos formativos que han exigido una mayor capacidad hacia la diversidad; prueba de ello, es el reto para lograr formas pedagógicas concretas para equilibrar los ejes que son pilares en los procesos de enseñanza-aprendizaje que es la docencia-investigación-extensión.

Los escenarios que han enfrentado algunos programas educativos por la cuestión de la llegada con mucha fuerza de la educación 4.0 (Bañuelos, 2020; Moraes et al., 2022; Lamattina, 2023), se vuelven desafiantes y contradictorios a la vez, incluso para algunos estudiosos de la educación del Siglo XXI al pasar de visiones críticas acerca de lo que puede causar de manera negativa por una parte y por otra quienes hacen apología a tales o cuales beneficios que aporta dicha educación supuestamente que camina parejo con la tecnología y el futuro profesional exitoso.

Suzuki y Fries (2023) resaltan que cuando los docentes alcanzan a crear ambientes favorables de protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza sería el momento en el cual, efectivamente, habría continuidad en el aprendizaje, incluso con la abertura de los canales de comunicación y de colaboración con otros alumnos y profesores. La extensión que supuestamente dialoga con estos canales de comunicación, sea por las acciones o a través de proyectos vinculados a componentes curriculares, estaría avanzando como estrategia pedagógica en el modelo educativo de tipo 4.0, principalmente por lo que fue la herencia de tiempos de pandemia COVID-19.

La pregunta es si, en efecto, habría que considerar que hubo una substitución

automática y bien entendida como nuevas pedagógicas y didácticas post COVID que justificara un cambio a un tipo de extensión 4.0, o que fuera completamente “tecnologicizada” la práctica de extensión?

En Brasil, con la curricularización del eje de la extensión en la educación superior ha sucedido que, con estas nuevas posibilidades, se abrieron incluso nuevos escenarios propicios a la construcción de colaboraciones y acercamientos a otras formas de culturas educativas que anteriormente no generaría gran importancia como elemento educativo.

Resultado del deseo y voluntad en realizar acciones de colaboración han surgido propuestas que pudiera estimular a la comunidad universitaria brasileña a que conociera, a través de actividades de extensión, otras formas educativas como la mexicana y su vinculación comunitaria que realizan las Universidades Interculturales de México. Surge, en dado momento, una brecha que se concretiza con la invitación y realización de encuentros que pudiera beneficiar la participación de estudiantes de las diferentes carreras ofertadas por la Universidade Federal de Alagoas en el Campus Sertão, ubicado en la región nordeste de Brasil.

En ese sentido, se da inicio a la articulación entre producción y divulgación del conocimiento, con base en un trabajo colaborativo que sería efectivado en la Semana de Extensión 2023 de la UFAL Campus Sertão, en la cual fueron realizadas actividades que permitía traer al conocimiento de la UFAL lo que sería la vinculación comunitaria, el impacto e incidencia de los proyectos desarrollados de manera transdisciplinar en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México. A partir de resultados fructíferos se sistematiza toda la información y se vuelve necesario compartir su riqueza en forma de publicación.

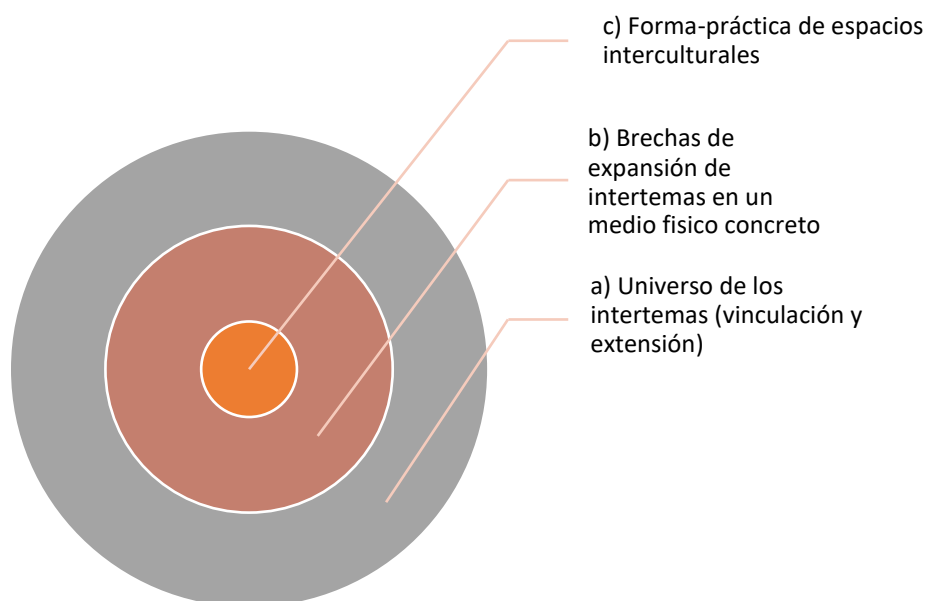
La propuesta metodológica que hemos diseñado para este capítulo tiene como base el potencial de la colaboración como una categoría pedagógica. Es decir, se trata de realizar un análisis de todo lo que ha emitido de respuestas apegadas al tema elegido, de modo a generar una forma-práctica de miradas interculturales; ello consiste en tres procesos de análisis en simultaneidad: a) identificar intertemas afines; b) explorar las posibilidades de expandir posibilidades de estos intertemas; c) adecuar el diseño de la forma-práctica de espacios interculturales de manera a obtener

resultados que provoquen incidencia en la población objeto.

Para obtener los resultados se vuelve necesario, desde luego, entender que el atributo que denominamos “potencial de colaboración como categoría pedagógica” se trata de un indicador virtual que nos permite acercarse a los resultados efectivos, de manera amplia, para alcanzar una forma-práctica pedagógica que incluya saberes y haceres pedagógicos, respetando la interculturalidad de cada *topos* y *locus* comunitario como es lo que se produce en el Campus Sertão de la UFAL.

Figura 1.

Metodología de acercamiento a colaboraciones intertemas



Nota: Elaboración propia, 2024.

En las estrategias metodológicas se incluyen la revisión de las políticas y directrices educativas que han dado una configuración propia en la extensión en Brasil; se examina, igualmente, el Proyecto institucional e Indicadores de Extensión ejecutados en la Universidade Federal de Alagoas y, particularmente, en el Campus Sertão y se analizan los resultados de las colaboraciones ejecutadas por prácticas pedagógicas e intercambio de saberes, aplicados por la metodología activa basada

en proyectos en el Campus Sertão como propuesta de actividades para dar a conocer las experiencias de México.

Los intertemas son definidos como brechas que hemos utilizado con un enfoque transdisciplinario, entendiendo lo transdisciplinario por la multiplicidad de saberes que son evocados por las diferentes carreras que han participado en estos procesos colaborativos y, tomando en cuenta la diversidad de abordajes que de manera propia exigieron presentar un procedimiento distinto sobre lo que sería la extensión y la vinculación.

Otro elemento importante en esta metodología es traer al análisis todo lo que fue la aplicación de metodologías interactivas en los talleres, el uso de aplicativos que ejecutan respuestas en tiempo real, a través de la plataforma Mentimeter, de modo a estimular el interés por parte de los diferentes perfiles de las carreras ofertadas en la Universidad y que, en efecto, estuvieron interesados a participar de manera voluntaria en las acciones de extensión como talleres y conversatorios.

Por lo tanto, basado en las prácticas, se presentan los diferenciales en la construcción de espacios de extensión posibles de diálogos temáticos, en el cual el Campus Sertão se convierte en una base transformadora de formas-prácticas para que los estudiantes, en tanto que comunidad universitaria, conozcan otras culturas y se reconozcan en ellas, en la construcción de un espacio intercultural y transdisciplinario.

Las políticas y directrices educativas de la extensión en Brasil

Como hemos mencionado anteriormente, el eje de la extensión en Brasil desde su proceso de creación hasta su institucionalización en el Sistema Educativo del país se dio como moda que llega desde Inglaterra en el siglo XIX por el modelo de educación continuada (*Lifelong Education*). No obstante, en sus inicios la extensión como reclamo educativo encuentra lugar en los movimientos estudiantiles y en la necesidad de reforma en la Universidad, como fue el movimiento de Córdoba (1918), lo cual ha culminado en un manifiesto por la función social de la Universidad que ha dejado a un lado en muchos momentos a lo largo de la historia educativa, tanto en Brasil como en

muchos países de Latinoamérica.

En los años de 1930, aun cuando la educación se encontraba bajo el régimen de dictadura militar en Brasil, las acciones de extensión se volvieron algo parecido a la ideología de la popularización de la educación superior, la cual se daba a través de formas pedagógicas en contra de modelos elitistas y que, a diferencia de la moda de ofrecer cursos extra-muros universitarios, buscaba formar sujetos intelectuales orgánicos, fundamentados en las ideas de Antonio Gramsci.

En 1968 fueron modificadas las normas educativas y se volvió normativa federal la recomendación para que todas las instituciones que ofrecían cursos superiores, además de las universidades, a partir de este momento, deberían adherirse a la extensión, pero no solo a través de oferta de cursos, sino también ofreciendo servicios esenciales a las comunidades e involucrándolas en el desarrollado de sus proyectos de investigación.

En los años de 1970 fueron ampliadas las oportunidades para que proyectos universitarios pudiera llegar a las comunidades con altos índices de carencia. Los movimientos sociales de base religiosa, como la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT), actuaron en la formación de grupos comunitarios, ampliando los canales de escucha a sus demandas internas. Las personas de la comunidad se involucraban en algunos proyectos de extensión como informantes-clave muy importantes, además de ser llamados a participar en la elaboración de informes, documentos encaminados a formulación de políticas públicas, bien como en la recopilación de datos para los estudios e investigación que eran destinadas a suplir la productividad académica.

Había, pues un escenario de real necesidad de actuar, por medio de la extensión universitaria, con incidencia en temas sociales relacionados con problemáticas demográficas a causa de la migración del campo a la ciudad, de salud pública en los medios rurales con altos índices de natalidad y mortalidad en la niñez, por la escasez de alimentos, problemas de desnutrición figuraban como urgentes y atractivos a la vez como área para el desarrollo científico muy *ad hoc* para impulsar proyectos universitarios de extensión.

La extensión, para algunos autores puede ser comprendida más allá de acciones académicas una cuestión que en ella emerge una complejidad; por ello, el

acercamiento a la problemática en el campo deberá ser tratado de manera muy estratégica y apegada a lo que sería un modelo de “gestión social”. Es decir, a cada proyecto corresponde una jerarquía, una “autoridad decisoria” que compartiría sus conocimientos (técnicos) “entre los participantes de la acción”, aunque esta gestión, por ejemplo, para Tenório et al. (2014) “adquiere sentido como práctica al ser desarrollada por la extensión universitaria”.

Lo técnico apegado a la extensión ha sido ampliamente discutido por Paulo Freire, sobre todo en su obra “extensión o comunicación”, publicado por primera vez el año de 1969. Freire hace un reclamo justo por las formas impuestas con las técnicas (o lo que sería la gestión social de la tecnicidad), por ser una praxis dominante que adquiere fuerza con el visto bueno de la tecnocracia y subordina el sujeto objeto de la acción de extensión, dominando sus conocimientos; para el pedagogo, la cultura extensionista fundamentada en la técnica pretendía rellenar y no estimular la reinención y la verdadera transformación del sujeto y de su entorno.

En los años de 1980 en las universidades se crearon unidades de apoyo directo al tema de la extensión dentro de las Universidades, con la instalación de las llamadas Prorectorías de Extensión. En 1987, en el marco de un evento en Brasil de ámbito nacional fue definida la extensión universitaria como una “vía de doble mano”; es decir, la Universidad y Sociedad deberían articularse en las áreas de la Docencia e Investigación para alcanzar una relación transformadora entre las partes.

El documento, resultado de tal encuentro, fue una de las bases para la redacción de la Constitución Federal de 1988 que, en su artículo 207, cita claramente que las universidades deben obedecer “al principio de la indisociabilidad entre Docencia, Investigación y Extensión”.

Algunos avances fueron realizados en 1993, con la implementación de la Extensión Universitaria (PROEXTE), formulando conceptos importantes y deliberaciones para contemplar rubros presupuestales para el desarrollo de acciones extensionistas, aunque estos avances fueron interrumpidos en 1995.

El primer Plan Nacional de Educación (PNE) fue elaborado en el año 1996, pero es solamente en 2001 que se aprueba el PNE 2001-2004 por Ley N° 010172, del 9 de enero de 2001. En el año 2003 se retoma el programa de extensión con cambios

incluso en su acrónimo, denominado Programa de Extensión Universitaria (PROEXT) y no más PROEXTE con la “E” al final. El programa y sus acciones, de acuerdo con Nogueira (2005), fueron realizados con la misión de democratizar el conocimiento universitario, integrar saberes académicos y populares, con permanente interacción entre teoría y práctica.

Importante resaltar que en 2008 se instituye por Decreto N° 6.495/ 2008, en el ámbito del Ministerio de Educación, el Programa de Extensión Universitaria – PROEXT. Se aplica el Programa de Extensión Universitaria (ProExt) a todas las Universidades federales, estatales e institutos federales de educación, ciencia y tecnología que ofrecen cursos de nivel superior.

Las acciones en la extensión universitaria deben realizarse por medio de directrices que serían las base, como: la interacción dialógica; la interdisciplinariedad e interprofesionalidad; la indisociabilidad entre docencia-investigación-extensión; el impacto en la formación del estudiante y; el impacto en la transformación social.

De manera general, las Prorectorías han servido para apoyar el desarrollo de programas o proyectos de extensión ejecutados por docentes con el fomento de cuotas para becarios, cuando se trata de modalidades que no sean Actividades Curriculares de Extensión (ACE) que está vinculada con alguna asignatura específicamente.

Acerca de la curricularización en forma de Actividades Curriculares de Extensión (ACE), Gadotti (2017) llama la atención que no sería algo nuevo sino que surge desde 2001 con el Plan Nacional de Educación 2001-2004, en las metas 21 y 23, cuando instituye: “obligatoriedad de un 10 (diez) por ciento de los créditos curriculares para la licenciatura, integradas en acciones extensionistas”; una obligatoriedad que resurge en el PNE 2014-2023 en su estrategia 7 y meta 12, considerando lo siguiente: "asegurar como mínimo el 10% (diez por ciento) del total de créditos curriculares requeridos para la licenciatura en programas y proyectos de extensión universitaria, orientando su acción, prioritariamente, para áreas de gran pertinencia social".

De manera puntual, ha sido a partir de la Resolución n° 7/2018, en su art. 2° que se instituyen las directrices para la Extensión en la Educación Superior brasileña,

poniendo reglas específicas a las actividades académicas de extensión ofertadas en los cursos de licenciatura como componentes curriculares (Brasil, 2018).

Proyecto institucional e Indicadores de Extensión en la UFAL y el Campus Sertão

La Universidad Federal de Alagoas es la más grande Institución de Educación Superior del estado de Alagoas, ubicada en la región nordeste de Brasil. Fue creada el 25 de enero de 1961 con la incorporación de Unidades Académicas dentro y fuera de la capital Maceió. Hasta el año 2005 había en la UFAL 47 (cuarenta y siete) departamentos académicos vinculados a 9 (nueve) Centros universitarios a lo largo del territorio estatal.

En 2006 fue homologado el Reglamento General a través de la Resolución nº 01/2006, creada por el Consejo Universitario y el Comité de Enseñanza, Pesquisa y Extensión (CONSUNI/CEPE); como resultado de esta reestructuración de unidades administrativas fueron creadas 21 (veintiuna) nuevas Unidades Académicas y, con ello, nuevos planes y programas de extensión han sido ampliados.

La extensión en la UFAL ha sido desarrollada a partir de la articulación entre teoría y práctica académica, de acuerdo con los principios y directrices del Plan Nacional de Extensión (PNExt). La meta universal de la extensión en la UFAL ha sido proporcionar a la comunidad universitaria vivencias del proceso de conocimiento, para más allá del Aula y su forma tradicional de llevar a cabo los planes de enseñanza-aprendizaje que fuera diferentes a lo que Freire criticó como una “educación bancaria” o formas de impartir clases en el cual no habría dialogo de saberes.

La Resolución nº 65 de 2014 del Consejo Universitario (CONSUNI) ha sido definidor de las directrices y principios que reglamentan el eje Extensión; en dicho documento normativo (UFAL, 2019) en el artículo 3º, se explicita el concepto de Extensión Universitaria, bajo los siguientes principios generales:

- I. El desarrollo de la ciencia, el arte y la tecnología debe anclarse en las prioridades del local, de la región del país;
- II. La Universidad como participe de la sociedad debe estar sensible a sus

problemas y demandas sea a través de los grupos sociales con los cuales interaccionan o bien sea a través de las cuestiones que surjan de sus actividades sustantivas de docencia, investigación y extensión sin preterir alguna postura en especial hacia un saber en construcción con la sociedad y que será ofertado a ella;

- III. La Universidad debe colaborar con los movimientos sociales en el ámbito de acciones con miras a la superación de las actuales condiciones de desigualdad y exclusión en Brasil;
- IV. La acción ciudadana de la Universidad implica en efectiva difusión de los saberes producidos en su interior, de tal manera que las poblaciones que se vuelvan objeto de estudio académico sean igualmente consideradas sujetas de estos conocimientos y; por lo tanto, son detentores de los derechos de acceso a las informaciones que resulten de estas investigaciones;
- V. La actuación en conjunto al sistema de enseñanza pública debe constituirse en una de las directrices de prioridad para el fortalecimiento de la educación básica a través de contribuciones técnico-científicas y colaboración en la construcción y difusión de los valores de la ciudadanía;
- VI. La sistematización de las acciones de extensión en programas debe ser priorizada como metodología para el cumplimiento de las directrices de impacto, interacción social dialógica y construcción de colaboraciones, interdisciplinariedad e integración docencia/investigación.

Hay que señalar que la UFAL cuenta con una política de articulación de la educación superior con la educación básica, profesional y tecnológica. Dicha articulación, según el documento REUNI (2009) se ha dado, además, por demandas específicas como es el caso del área de educación popular y su relación con el escenario social existente en el estado de Alagoas y, particularmente, en cuestiones de analfabetismo y el acceso al sistema de educativo ofrecido por los gobiernos estatal y municipal.

Algunas Unidades Académicas presentan experiencias interesantes en el ámbito de la extensión, como es el caso del Campus Arapiraca que desde 2007

articula de manera aplicada la investigación y la extensión a partir del “Programa de Pesquisa Ação”, una metodología similar a la Investigación Acción Participativa (IAP); la modalidad ofrece 70 (setenta) becas destinadas al alumnado del Campus y que fue, en su momento, parte de las estrategias de interiorización (ampliación de Centros Universitarios) de la UFAL a lo largo del estado de Alagoas.

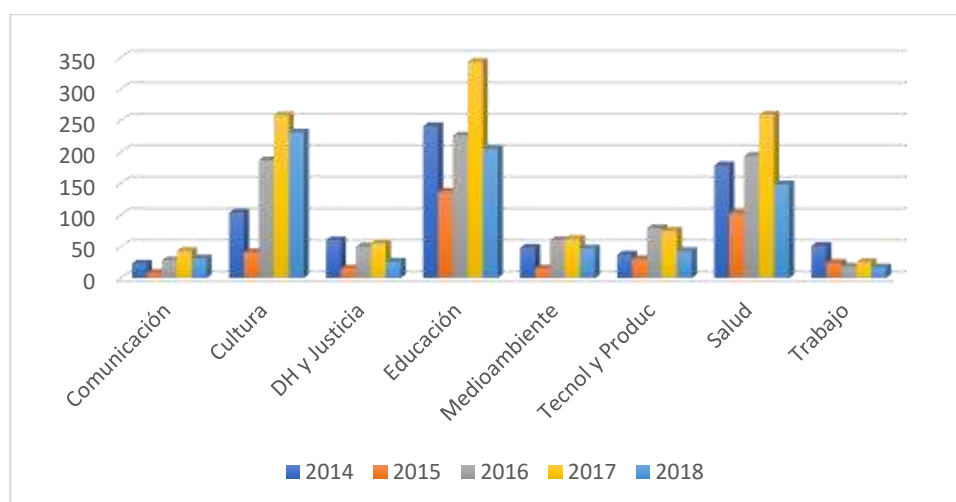
La extensión de la UFAL es organizada por tipos de acciones, a saber: programa, proyecto, evento, cursos y producto académico, de conformidad con la Resolución 65/2014; las propuestas deberán ser desarrolladas considerando una de las ocho áreas temáticas que son: Comunicación, Cultura, Derechos Humanos y justicia, Educación, Medio Ambiente, Salud, Tecnología y Producción y Trabajo. En ese sentido, se diferencian las acciones como:

- *Programa de Extensión*, que se entiende por un conjunto articulado de proyectos y otras acciones de extensión, que poseen carácter orgánico-institucional, claridad de directrices y orientación para un objetivo común, siendo ejecutado a medio y largo plazo, preferentemente integrando las acciones de investigación y docencia.
- *Proyecto*, que es un conjunto de actividades procesales y continuas, de carácter educativo, social, artístico, científico o tecnológico, con objetivo definido y plazo determinado.
- *Curso*, que es una acción pedagógica, de carácter teórico y/o práctico, presencial y/o a distancia, planificada y organizada de modo sistemático, con carga horaria y criterios de evaluación definidos.
- *Evento*, que es una acción puntual de divulgación del conocimiento o producto cultural, artístico, científico, filosófico, político y tecnológico desarrollado o reconocido por la Universidad, o dirigida al público objetivo específico, que puede o no integrar programas y/o proyectos de extensión.
- *Producción y Publicación en Extensión*, que se constituyen en productos académicos y publicaciones que instrumentalizan o son derivadas de las acciones de extensión, para la difusión y divulgación cultural, artística, filosófica, política, científica y tecnológica.

Acerca de las áreas temáticas, los indicadores han mostrado un comportamiento bastante importante para comprender las elecciones en ciertas áreas mucho más que en otras. Como antecedente, a partir del año 2014 cuando se inician las normativas para los alineamientos de las acciones de extensión en la UFAL, los registros de los informes muestran dos dinámicas relevantes: la primera, sobre las áreas que apuntan en los primeros lugares a lo largo de un periodo de 2014 a 2018; la segunda es el volumen diferencial, por año, que marca una tendencia en la correlación área/volumen (Figura 1 y 2).

Figura 2.

Distribución de los registros de acciones de extensión en la UFAL, según área temática y año



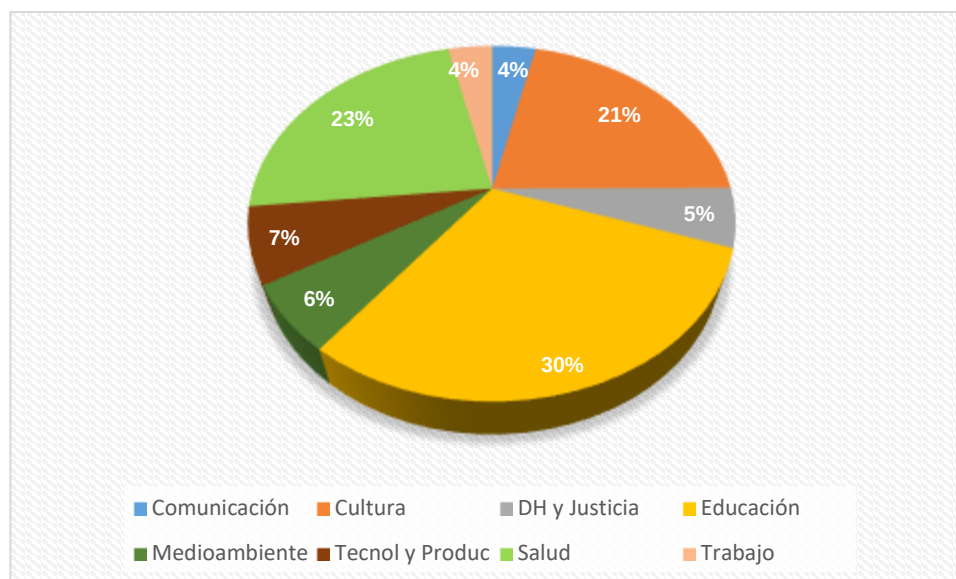
Nota. elaboración propia, con base en el Relatório de estágio Proex-Ufal 2019.

Como se aprecia en el gráfico 1, las acciones de extensión por área temática registran una concentración ascendente para la Educación (30%), en primer lugar, cuyos volúmenes son a menudo mucho más altos que las demás áreas; en segundo lugar la Salud (23%) que su diferenciación estaría en la cobertura geográfica de las acciones con enfoque en los Centros Universitarios que cuentan con cursos en el área y que no son todas las Unidades académicas; en tercer lugar estaría la Cultura (21%) que, por lo general se vinculan con expresiones artísticas. En menores porcentajes estarían temas que en la actualidad han demandado desde lo social, la oferta de actividades

extensionistas, como son las áreas Medioambiente, Tecnología y producción y Trabajo (Figura 3).

Figura 3.

Rangos con mayores volúmenes de registros de extensión, según área temática



Nota. elaboración propia, con base en el Relatório de gestão Proex-Ufal 2019.

En relación con los números de municipios que han sido lugares de desarrollo de acciones de extensión, considerando un total de 102 municipios con presencia de la UFAL, habría incidencia de ocho Campus: Maceió, Arapiraca, Penedo, Palmeira dos indios, Viçosa, Delmiro Gouveia, Santana do Ipanema, Rio Largo. De acuerdo con el informe 2019, la cobertura geográfica de las acciones de extensión en el año 2018 había alcanzado un total de 47 entidades municipales (UFAL, 2019).

Como se menciona anteriormente, en Brasil la extensión se desarrolla a partir de programas, pero también por Acciones Curriculares de Extensión (ACE), que son vinculadas a las asignaturas de las carreras en específico. El Consejo Universitario (CONSUNI/2018) es que reglamenta las acciones de extensión como Componente Curricular obligatorio en los programas educativos de todos los cursos de Licenciatura e Ingenierías de la Universidad, considerando el enfoque integrado del compromiso institucional con la estructuración y efectividad de las acciones de extensión en los Proyectos Político-Pedagógico de los Cursos (UFAL, 2019).

La extensión que llega en el Sertão em 2010, a partir de la inauguración del Campus, en Delmiro Gouveia y un Polo académico en Santana de Ipanema, se inaugura como nuevas posibilidades de avances en el desarrollo regional permitiendo ampliar los espacios de acceso a la Universidad y la llegada de la diversidad a través de los pueblos tradicionales, indígenas, quilombolas y asentados del Movimento Sin Terra (MST); pero también a quienes son residentes de la región o pueblos que tienen que ver con procesos de salida y retorno de migración y movilidad del campo a la ciudad, con desplazamientos de lo urbano a lo rural que es el área predominante del entorno del Campus (Mapa 1).

Figura 4.

Localização da UFAL Campus Sertão no estado de Alagoas



Nota. Elaboración propia, 2023.

El Campus Sertão recibe además población residente de otros estados del territorio nacional y extranjeros que ingresan en las carreras ofertadas, sobre todo a causa del Sisu, que es un Sistema de Selección Unificada de la Secretaría de Educación, que

de manera informatizada con funcionamiento a través de la plataforma a que las instituciones públicas de enseñanza superior pongan sus ofertas de cupos a disposición de quienes hayan participado en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem).

En el Plan de Estudios del Campus Sertão los cursos han sido agrupados en ejes y constituyen la estructura curricular en el marco de reformulación académico-pedagógico, a saber:



La oferta educativa en el Campus Delmiro Gouveia contempla ocho cursos de Licenciatura e Ingeniería presenciales de los cuales se subdividen en:

- Eje de la Educación: los cursos de Letras, Geografía, Pedagogía e Historia, con un cupo de 80 vacantes por curso;
- Eje Tecnológico: Ingeniería Civil e Ingeniería de Producción, también con la oferta de 80 vacantes/curso.
- Eje de Gestión: Economía y Contaduría.

Este último eje se desarrolla en el Polo Santana de Ipanema que está en el municipio que da el nombre a su Unidad.

Las acciones de extensión pueden ser registradas y sometidas a convocatorias con o sin financiamiento de la Universidad, por medio de llamadas puntuales direccionada a demandas específicas (con presupuesto) o llamadas de flujo continuo (no cuenta con presupuesto). La modalidad de Flujo Continuo se caracteriza por permitir que las propuestas de acción extensionista sean presentadas a la Unidad de Coordinación de Extensión o equivalente, que corresponda la Dirección de la Unidad,

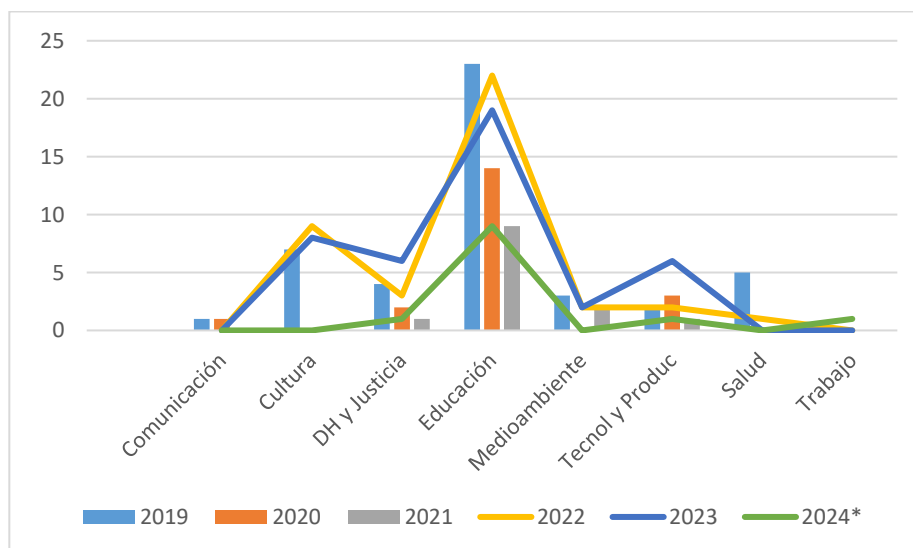
Instituto, Facultad, regularizándolas.

En ese sentido, llama la atención los indicadores de resultados del Programa de Extensión de la UFAL en el Campus Sertão, que la tendencia ha estado hacia una mayor concentración de registros de extensión en algunas áreas más específicas: en primer lugar está el área temática Educación que alcanza un promedio por arriba de los 50%, volviéndose como preferencial, aunque se registraron acciones que podrían estar en otras áreas; la segunda área con el porcentaje más visible de registros es la Cultura con un 14% y, en tercer lugar está el área Derechos Humanos y Justicia con un 10%.

El área Tecnología y Producción, que corresponde a un nueve por ciento ha mostrado un ascenso importante y está muy parejo al volumen de registros del área anterior (Cultura), como se aprecian los diferenciales en el comportamiento por el panel del quinquenio 2019-2024 (corte hasta la fecha del mes mayo 2024).

Figura 5.

Panel de registros de Extensión en la UFAL Campus Sertao



* Corte registro de enero a la fecha actual, may. 2024.

Nota. elaboración propia, con base en el Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, C. S. Campus Sertão, Ações de Extensão, mayo 2024.

No obstante, habría que resaltar la riqueza de iniciativas que han sido desarrolladas en el Campus a lo largo de los años y lo que ha sido derivado de su prospera recuperación a partir de 2022, después de la Pandemia. Se destaca por la revisión, igualmente, un aumento en los registros de acciones de extensión que incluyen la temática de las relaciones étnico-raciales y la incorporación de poblaciones vulnerables beneficiadas con becas, tomando en cuenta los ingresos de estudiantes por acciones afirmativas y cuotas raciales.

Otras importantes observaciones analizadas han sido que las acciones de extensión dirigidas a las escuelas públicas y la oferta de acciones culturales para la comunidad de la región del Sertao fueron ampliadas en el Campus, bien como la participación de profesionales externos en la extensión. Queda todavía sin mucha expresión las acciones para la internacionalización de la extensión que implicaría ampliar las posibilidades de acercamiento a redes internacionales, grupos de trabajo externos y colaboraciones interinstitucionales, internos y externos de la UFAL.

Resultados de colaboraciones con experiencias de México en acciones de extensión en el Campus Sertão

A lo largo de tres semestres fueron desarrolladas, a partir de diferentes tipos de acciones de extensión, colaboraciones fructíferas entre el Campus Maceió y Campus Sertão, con el propósito de dar a conocer las experiencias de México en dialogo con las practicas extensionistas en Brasil.

El marco inicial de la colaboración se dio en el evento Semana de Extensión y Cultura (SEMAEXC) en septiembre de 2023, de carácter interinstitucional organizado por la Prorectoría de Extensión de la Universidad Federal de Alagoas en 2023 cuya temática central fue "Extensión y Curricularización: escenarios, prácticas y proposiciones".

En el marco del evento se presentaron brechas para la construcción de colaboraciones dialógicas e interdisciplinarias que culminaron en la invitación para participar de algunas otras actividades que pudiera dar a conocer las experiencias de México realizadas en prácticas de vinculación comunitaria.

La colaboración fue construida de manera a generar miradas interdisciplinarias e internacional en el Campus Sertão para alcanzar amplios beneficios a la comunidad universitaria de la UFAL, entre ellos: la promoción de actividades interculturales, la difusión de la movilidad estudiantil e intercambio de saberes y el conocimiento acerca de la geografía, cultura y política educativa de México con el programa de vinculación comunitaria.

En ese sentido fueron desarrolladas acciones de colaboración participativas en las modalidades: eventos, talleres, conversatorios, ponencias, minicurso y proyectos de Actividades Curriculares de Extensión (ACE), como se describe a seguir:

- Curso – Taller de técnicas de Vinculación Comunitaria Intercultural en campo (del diseño a la práctica).
- Ponencia - Extensión y colaboración: resultados de proyectos de extensión PROFAEX, Vivencias Culturales – PROEST y ACE-CEDU con migrantes indígenas Warao venezolanos y migrantes latinoamericanos.
- Conversatorio - Circulo de conversación sobre idiomas y culturas de México.
- Curso - Taller Rosario de Ouricuri: curso de capacitación en producción científica transdisciplinar.
- Proyecto ACE 6 - Análisis de aspectos de la Ingeniería de Producción para la optimización de puestos de trabajo de servicios y comercio en Delmiro Gouveia-AL.
- Proyecto ACE 3 - Desarrollo de hornos solares de bajo costo utilizando materiales reciclados.
- Proyecto ACE 1 - Implantación del Sistema de Gestión de la Calidad en un Laboratorio de Universidad Pública en el Sertão de Alagoas.
- Evento - IV Jornada Académica del Campus de Sertão: Taller “Rodilla, turbante, pañuelos y resignificaciones: diálogos de saberes sobre usos, costumbres y funciones interculturales que envuelven la cabeza”.
- Curso – Minicurso Fronteras y transdisciplinariedad: espacio, tiempo y escalas para comprender la geografía social del Sertão Alagoano

En la colaboración dialógica estuvieron involucradas directamente las carreras

de Geografía, Ingeniería de Producción, Pedagogía, aunque el espacio fue abierto a todas las carreras. En ese contexto, ha sido bastante positiva la participación, ampliándose de manera satisfactoria el interés de la comunidad universitaria en acercarse a los conocimientos sobre México, sus prácticas de vinculación e interculturalidad y contemplar futuras vinculaciones por movilidad estudiantil.

Algunas actividades fueron altamente estimulantes en los resultados que, de manera general, ha sido muy atractivos para quienes participaron, especialmente por traer elementos culturales, geográficos, gastronómicos y de los paisajes mexicanos que ellos no conocían.

La acción de extensión, de tipo “Conversatorio”, intitulado “Circulo de conversación sobre idiomas y culturas de México” fue diseñado por la metodología activa para ser ejecutado a través de acciones concretas en tres momentos: a) la exposición teórica acerca de los tópicos relacionados con la diversidad cultural de México; b) la exploración de elementos expuestos como cerámica, vestuario, artesanías; c) la explicación por parte de los grupos de participantes, elaborando sus percepciones acerca del conocimiento sobre México.

Para ello, fueron expuestas algunos materiales originalmente mexicanos como piezas en cerámica de algunas partes de México, artesanías Otomíes como bolsos, blusas en bordado, vestidos, rebozos, etc. Participaron estudiantes de diferentes carreras, en los distintos semestres, inscritos y que efectivamente estuvieron asistiendo alcanzó un público de quince a veinte personas.

Figura 6.

Primer momento del Conversatorio



Nota. Archivo de imágenes Acciones de Extensión en la UFAL Campus Sertão, 2023.

En el Aula se creó un escenario de exposición de piezas y, a la vez, un real acercamiento del material de tipo artesanía de México; fueron dispuestos en algunas partes del espacio tres mapas de la diversidad cultural de México (lingüística, gastronómica y artesanías) y, finalmente, se utilizó material audiovisual con la proyección del tráiler del documental “Hecho en México” (2012) para enriquecer el contexto lingüístico, fonético, rítmico, etc.

El momento de poner en práctica los contenidos consistió en actividades en equipo, el cual quienes estaban participando buscaba conciliar lo enseñado con lo estimulado y lo que sería expuesto como explicación acerca de lo aprendido en un proceso mediado por un corto tiempo de asimilación de lo novedoso que era la inmersión al universo intercultural de México en el Sertão.

Figuras 7.

Segundo y tercer momento de la práctica



Nota. Archivo de imágenes Acciones de Extensión en la UFAL Campus Sertão, 2023.

Finalmente, para la exposición de los equipos se les permitía dedicarse un tiempo para realizar una búsqueda de otros contenidos en internet y, de ese modo, lograr exponer sus percepciones e impresiones de forma clara y familiarizada con el tema de la cultura mexicana.

La metodología activa basada en la exposición temática posibilitó, de igual manera, una riqueza de estímulos e iniciar otro proyecto creado para realizarse a mediano y largo plazo como vías de posibilidades hacia un intercambio estudiantil, que fue denominado “Colectivo para la Movilidad Universitaria Internacional (MUJI)”. Dicha iniciativa tuvo la aceptación de estudiantes de las diferentes carreras del Campus y, actualmente, se encuentra en proceso de formación.

Consideraciones finales

Las prácticas académicas que son desarrolladas por tales o cuales modelos educativos tienen como finalidad volver el proceso enseñanza-aprendizaje más cercano a la realidad cotidiana. Estas reflexiones han sido enunciadas a lo largo del documento y en el examen del sistema educativo actual de Brasil.

Queda un interrogante acerca de la dialéctica en la educación que se impone por las directrices del sistema de competencias, de los modos de volver actividades de extensión en currículos y las didácticas de los proyectos de extensión cuyos intereses han estado mucho más en la productividad como docentes-investigadores que en regresar a la esencia de la extensión al modo como Paulo Freire ha enseñado.

Sin embargo, por otra parte, dichas acciones de extensión, al igual que las prácticas de vinculación son, en definitiva, elementos muy estimulantes sea para quienes creamos los espacios de actividades o bien sea para quienes participan como extensionistas o público objeto de las diferentes modalidades de extensión.

Por lo tanto, se trata de enfrentarse a cambios de paradigmas educativos en materia de extensión, tomando en cuenta que no se debería ejecutarlo con formas técnicas sino con estímulo a la creación, al querer conocer el otro y su cultura, ejecutando al máximo la dialogicidad.

Lo que hemos revisado en los indicadores de acciones de extensión evidencia cambios significativos de ascenso en los registros para el área temática Derechos Humanos y Justicia que es animador, desde luego y en la ampliación al acceso de poblaciones étnico-racial como becarios de proyectos de extensión.

No obstante, claro está que habría que incorporar la categoría como área temática, dado que la interculturalidad va más allá de lo étnico-racial como eje que fundamenta la educación de tipo superior.

Prácticas de colaboraciones por medio de acciones de extensión son creadoras de metodologías activas y sobre todo de epistemologías, que permiten alcanzar una mayor incidencia, sea por el ámbito formativo o bien sea el profesional que requiere a los y las estudiantes del Campus Sertão.

Acciones de extensión puede y debe incidir como tema en los trabajos de

conclusión de curso, demostrando que no se trata nada más de curricularización sino de vivencias, permitiendo probar experiencias genuinas distintas, reconocer en la diversidad otra geografía, como fue en ese caso concreto la mexicana.

En ese sentido, se abren puertas hacia el desarrollo de un proyecto integrador de comunidades de diálogos de extensión y vinculación que podría entenderse que ya está en construcción. Los resultados han mostrado que está en avance al abrir fronteras de interculturalidad a través de canales de escucha, aunque las voces siguen siendo traducidas (del español al portugués).

Y, sin embargo, ¡las puertas de las máximas casas de Ciencia que son las Universidades han tenido que abrirse a la diversidad de culturas y pueblos tradicionales! Unos, por la incorporación de la diversidad de pueblos originarios y tradicionales indígenas y quilombolas y otros, por el reconocimiento de sus territorios.

Por lo tanto, hace falta en la política educativa más acciones que verdaderamente estimulen a la comunidad universitaria más comunicación que extensión, como diría Paulo Freire y que estas comunicaciones se vuelvan puentes rumbo a la diversidad intercultural, al conocimiento de pueblos y culturas, más allá de las fronteras ibéricas, principalmente estimulando otros lenguajes.

Referencias

- Bañuelos, A. M. (2020). Educación 4.0. en las instituciones universitarias. En Redine (Coord.), Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social (pp. 70-79). Eindhoven, Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2020/09/contec8.pdf>.
- Brasil (2018). Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf.

- Brasil (2001). Lei Nº 010172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>.
- Brasil (2008). Decreto Nº 6.495, de 30 de Junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. Brasília: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm.
- De Jesus, E. (Coord.) (2020). Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad. Metodologías formativas y aplicadas al enfoque de educación intercultural de tipo superior. Universidad Intercultural del Estado de Puebla. <https://www.uv.mx/sociologia/files/2021/02/Semillero-de-iniciacion.-Ebook.pdf>
- De Jesus, E.; Franco, M.; Rios, M.; Campo, L.; Tlatelpa, M. (2018a). Debates Contemporáneos de Sustentabilidad e Interculturalidad. Diálogos de Migración, Cafecultura, Prácticas Entorno al Maíz y a la Medicina Tradicional en la Sierra Norte de Puebla. Ediciones de la noche.
- De Jesus, E. Franco, M. L. F. y Campo, L. L. (2018b). Integrative project of converging knowledge of sustainability, with focus on migratory processes, pest management and practices of traditional medicine in an educational model of interculturality. In: Leal Filho, W.; Noyola-Cherpitel, R.; Medellín-Milán, P.; Ruiz Vargas, V. (Org.). Sustainable Development Research and Practice in Mexico and Selected Latin American Countries. 1ed. Suiza: Springer International Publishing (pp. 395-410).
- Echeverría, M. R. y Valdés, A. (2022). La vinculación comunitaria en las universidades interculturales: ¿herramienta formativa para la educación intercultural? *Devenir*, 43(1).
- FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2012). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus-AM. <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>.
- Gadotti, M. (2017). Extensão Universitária: Para quê? Fundação Paulo Freire. https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf

- Lamattina, A. de A. (2023). Educação 4.0. Transformando o ensino na era digital. Formiga, MG: Editora Union.
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/735230/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%204.0%20transformando%20o%20ensino%20na%20era%20digital.pdf>.
- Moraes, E. B. Kipper, L. M. Kellermann, A. C. H. y Leivas, P. (2022). Educação 4.0 e seus benefícios para o ensino na era da quarta revolução industrial. DOI:<https://doi.org/10.5585/exactaep.2022.21340>.
- Nogueira, M. D. (Org.) (2005). Políticas de Extensão Universitária Brasileira. Editora UFMG.
- Romero Leyva, F. (2022). la vinculación comunitaria, una tarea primordial de las Universidades Interculturales, el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. *SAPIENTIAE: Revista de Ciências Sociais, Humanas e Engenharias*, 8(1), 140-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572773664012>
- Suzuki, R. y Fries, C. E. (2023). Metodologias Ativas: uma pesquisa sobre sua utilização no Brasil. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências*, 12(02), 190-204. <https://doi.org/10.22481/rbba.v12i02.12685>
- Tenório, F. G. Kronemberger, T. S. y Lavinas, L. V. (2014). Gestão social, Extensão e Teologia da Libertação: uma análise a partir de um projeto junto a comunidades. *Revista de Ciências da Administração*, 16 (39), 224-235. https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2014v16n39p224/pdf_29
- UFAL-Unidade Campus do Sertão (2021). Relatório de gestão do exercício 2021. Planejamento para 2022. Delmiro Gouveia-AL, abril de 2022. <https://campusdosertao.ufal.br/institucional/transparencia-do-campus/2021-2022/planejamento-2022-grupo-de-gestao>.
- UFAL, Universidade Federal de Alagoas (2019). Relatório de Gestão 2019. Indicadores de Extensão. PROEX, Pró-Reitoria de Extensão. Alagoas: UFAL.
- UFAL, Universidade Federal de Alagoas (2010). Programa de expansão e de reestruturação da Universidade Federal de Alagoas. Segunda etapa da Interiorização: Campus do Sertão – Sede Delmiro Gouveia e Pólo Santana de

Ipanema.

http://www.copeve.ufal.br/concursos/docente_ufal/projeto_interiorizacao_serto.pdf

UFAL, Universidade Federal de Alagoas (2009). Projeto REUNI Ufal.
<https://ufal.br/transparencia/documentos/reuni>

CAPÍTULO IV

Las bibliotecas jurídicas virtuales en la docencia del derecho con enfoque intercultural

Tania Cuamatzi Cortés
Belinda Rodríguez Arrocha

Introducción

En el ámbito de la docencia jurídica mexicana conviene apreciar el marco nacional vigente acerca de los derechos de la juventud, con la finalidad de apreciar el papel atribuido a las nuevas tecnologías en la esfera formativa y la inclusión del sector juvenil de las comunidades afromexicanas e indígenas como destinatario de esta normativa.

Un hecho significativo en el reconocimiento de los derechos juveniles vino constituido por la promulgación de la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (Congreso de la Unión, 1999), que en su artículo 2 establece como población destinataria a la de edades comprendidas entre los 12 y 29 años. Este colectivo “será objeto de las políticas, programas, servicios y acciones que el Instituto lleve a cabo, sin distinción de origen étnico o nacional, género, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra” (artículo reformado el 5 de agosto de 2011). En lo que respecta al sector educativo, el artículo 4. XIV establece como atribución del Instituto la propuesta a la Secretaría de Educación Pública de la operación del programa de becas para fortalecer la educación intercultural, bilingüe y la educación superior del estudiantado procedente de pueblos y comunidades afromexicanas e indígenas (fracción reformada el 5 de agosto de 2011 y el 1 de abril de 2024).

De modo semejante, el artículo 2 de la Ley de la Juventud para el Estado de Puebla (2009) designa como sujetos de su contenido a “las personas jóvenes que se encuentren en el rango de doce a veintinueve años de edad cumplidos”, “sin distinción

o discriminación motivada por origen étnico o nacional” (Congreso del Estado de Puebla, artículo reformado el 19 de junio de 2019). En este sentido, la inmensa mayoría de la comunidad estudiantil de la UIEP se adscribe al sector de la población juvenil y, por ende, es un colectivo destinatario de esa norma jurídica. Es revelador, en esta línea, el artículo 22 (reformado el 19 de junio de 2019), que contempla el derecho de todas las personas jóvenes al acceso a la educación y establece que el Gobierno del Estado procurará que reciban instrucción media superior e instrucción superior.

No menos importante es el artículo siguiente, que preceptúa la obligación gubernamental de garantizar “una educación integral, continua, pertinente y de calidad” y una educación cívica que promueva “el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural”, así como “el acceso generalizado a las nuevas tecnologías”. En suma, es una norma que debería propiciar de facto la instrucción superior de la juventud indígena de Puebla, incluyendo el pleno acceso a los recursos educativos y bibliográficos disponibles en internet. Tanto la norma nacional como la estatal incumben también de manera especial al alumnado de la UIEP, por tratarse de un sector estudiantil conformado en gran parte por personas procedentes de diversas comunidades indígenas -sobre todo procedentes de las entidades federativas de Puebla y Veracruz, sin omitir la presencia de estudiantes procedentes de estados como Oaxaca, México y Jalisco, entre otros-. Los referidos artículos se han de contextualizar en un marco jurídico internacional que ha reconocido los derechos específicos de las poblaciones indígenas -en disposiciones como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo u OIT-.

El contenido de esos artículos no impide recordar que la pandemia de Covid-19 desembocó en una serie de retos educativos, inherentes al obligado confinamiento del personal docente y estudiantil, y que pusieron de relieve la indispensabilidad del acceso al internet en la esfera educativa, así como la brecha digital sufrida por un amplio sector de la población juvenil residente en localidades indígenas y rurales. En este sentido, este ensayo expondrá la incidencia de la compleja coyuntura sanitaria y de los derechos de los pueblos originarios en la producción bibliográfica de la

Biblioteca Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Por una parte, se prestará atención a las múltiples posibilidades ofrecidas por sus diversas secciones en la docencia jurídica, mientras que, por otra, se tendrá en cuenta la realidad sobre el uso y el manejo del internet con fines académicos en el sector estudiantil de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural de la sede de Huehuetla de la UIEP.

Actualmente, el programa de la susodicha licenciatura (acreditado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior o CIEES) posee significativas diferencias respecto a los programas convencionales de la licenciatura en Derecho, en la medida en que incluye un eje de vinculación comunitaria y un eje de formación en lenguas originarias (náhuatl, totonaco y ngigua), además de asignaturas especializadas en los derechos colectivos de los pueblos. Estas características conllevan necesariamente que el estudiantado consulte en línea una amplia bibliografía concerniente a estas poblaciones, en el marco de la preparación de sus asignaturas y de sus tesis. Por el contrario, el alumnado perteneciente al resto de los programas se decantará por la localización de recursos referidos al derecho positivo y a disciplinas de arraigo en la tradición jurídica occidental, como el Derecho Romano. No en vano, el acceso a la biblioteca virtual del referido instituto es de manifiesta utilidad para la generalidad de la comunidad estudiantil mexicana, independientemente de su universidad o de su programa de estudios. Huelga aclarar que en nuestros días el enfoque intercultural no aspira a ser exclusivo de las universidades interculturales, sino que puede formar parte de las materias en otras casas de estudio, dado el reconocimiento jurídico del pluralismo cultural del país.

La preparación de este ensayo parte de una previa investigación cualitativa que conllevó el empleo del método hermenéutico en la interpretación de las disposiciones normativas, así como las técnicas de investigación bibliográfica. Al mismo tiempo, la dilucidación del uso y dificultades en el acceso a los recursos de internet precisó de la aplicación de encuestas al alumnado de las citadas sede y licenciatura (Rodríguez y Hernández, 2022).

1. La proyección de la pandemia de Covid-19 en la producción bibliográfica de la UNAM

La conformación de las bibliotecas digitales jurídicas ha sido objeto de reflexión en lo que respecta a la coyuntura legislativa, judicial y laboral de países como Estados Unidos de América, España y México (Hernández et al., 2023), incluyendo referencias a los modelos de trabajo híbrido (Carreón, 2023). La irrupción de las nuevas tecnologías y la digitalización en la sociedad y en la esfera jurídica han originado lagunas normativas y la necesidad de atender a nuevos derechos (Téllez, 2020). A este hecho cabe agregar que la emergencia sanitaria conllevó el funcionamiento de nuevos espacios de trabajo investigador y docente, poniendo de relieve la trascendencia educativa de las bibliotecas digitales, pese a la posible disparidad de pareceres entre los titulares de los derechos de los libros y las necesidades del público docente y estudiantil. Por otra parte, no había duda de que la desigualdad social, entre otros factores, demostró que no toda la población podía acceder de la misma manera a los contenidos culturales y académicos a causa de la brecha digital (Quintana, 2023).

No obstante, el objetivo de esta sección es ofrecer una panorámica acerca de los materiales bibliográficos ofrecidos a estudiantes y docentes por la biblioteca jurídica virtual de la UNAM, a partir de la coyuntura educativa motivada por la pandemia de Covid-19. Este portal se ha convertido en un recurso imprescindible para acceder y conocer las novedades en el ámbito de la investigación jurídica, en cuanto permite acceder a la más reciente producción doctrinal concerniente a México, a publicaciones sobre la docencia y el aprendizaje de diversas asignaturas de derecho, e incluso, a comentarios jurisprudenciales. No se limita a facilitar el estudio y la lectura complementaria, sino, fundamentalmente, la preparación de las tesis de licenciatura, entre otros trabajos de investigación. No en vano, este sitio web da acceso a monografías, obras colectivas, informes técnicos, cuadernos de divulgación sobre derechos humanos, revistas especializadas de la UNAM y revistas publicadas por otras instituciones académicas u organismos de la República. En suma, posibilitó la continuidad en los estudios jurídicos en la modalidad a distancia, bajo las restricciones de acceso a las bibliotecas de las facultades. Incluso, continúa siendo un invaluable

sitio web para la comunidad docente y estudiantil de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, en cuanto esta casa de estudios cuenta con una biblioteca física de fundación reciente y que aún adolece de escasos fondos bibliográficos y hemerográficos. En la actualidad, el referido portal cuenta con un buscador que brinda un rastreo diversificado entre libros y capítulos de obras colectivas, artículos pertenecientes a revistas del propio instituto, y a revistas de otras instituciones. Respecto a los primeros, es posible localizar los volúmenes deseados, bien mediante la indicación de la autora o del autor, o bien mediante palabras incluidas en sus títulos. Conviene tener en cuenta que los trabajos de temática intercultural son sobre todo localizables en las obras colectivas, a juzgar por los resultados proporcionados por el buscador.

El Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM ha generado una importante producción bibliográfica de enfoque jurídico y dedicada específicamente a la pandemia de Covid-19, puesta a disposición en su biblioteca digital a lo largo de los años 2020 y 2021. Entre otras publicaciones colectivas, son reseñables las coordinadas por Nuria González Martín, doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Tlaxcala y por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España). Además de ser investigadora titular C en el Instituto de Investigaciones Jurídicas y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, ha sido asesora externa sobre Derecho Internacional Privado de la Secretaría de Relaciones Exteriores, entre otros méritos. Sus principales líneas de investigación son el Derecho Internacional Privado, los derechos de niñas, niños y adolescentes y la mediación familiar internacional.

Sus coordinaciones editoriales con motivo de la pandemia contaron con colaboraciones efectuadas desde diversas ramas jurídicas, si bien también dirigió volúmenes sobre el impacto general y holístico de la emergencia sanitaria sobre el Derecho, que constituyeron opiniones técnicas. En ellos aparecieron numerosas colaboraciones sobre temáticas tan diversas en la coyuntura sanitaria como: los principios bioéticos y biojurídicos, la legislación laboral, la propiedad intelectual, la criminalidad y el acceso al agua (2020a), la función pública electoral, el impacto de la

pandemia para la población femenina, la gestación por sustitución y las repercusiones sociales y empresariales de la pandemia (2020b), la educación superior, el papel desempeñado por los abogados, la sustracción internacional parental de niñas, niños y adolescentes, las audiencias virtuales y el uso de la videoconferencia en los procesos judiciales, el funcionamiento de las situaciones de excepcionalidad por el Estado o la toma de decisiones en el ocaso de la vida (2020c), las funciones de la fuerza armada permanente en la preservación de la seguridad pública frente a los derechos humanos, el Acuerdo del Ejecutivo Federal del 11 de mayo de 2020, el derecho a la seguridad pública y su militarización y la salvaguardia de la soberanía nacional (2020d). Por otra parte, el tomo que coeditó con José María Serna de la Garza versó sobre el federalismo, examinando cuestiones como la distribución de competencias ante la emergencia sanitaria, las facultades de las entidades federativas en esas circunstancias o los controles constitucionales sobre el gobierno federal y los gobiernos estatales durante la compleja coyuntura (2020).

Otros volúmenes estuvieron, por el contrario, dedicados a ramas o áreas específicas de las Ciencias Jurídicas. Fue el caso del tomo coordinado en compañía de Miguel Alejandro López, que versó específicamente sobre la contratación pública en diferentes países iberoamericanos (2020). A su vez, el libro que coeditó con María Marván y María de Guadalupe Salmorán trató expresamente sobre la democracia y los procesos electorales durante la pandemia (2020). Por otra parte, el coeditado por la referida doctora González con Fernando Navarro giró en torno a los medios alternos de solución de conflictos o MASC (2020). Mientras, el coordinado juntamente con Diego Valdés versó sobre el Derecho constitucional comparado, incluyéndose reflexiones acerca del Derecho internacional público y las respuestas frente a la expansión del virus, así como las cuestiones constitucionales de diversos países americanos y europeos, sin obviar los retos que el Estado de derecho tenía ante la pandemia (2020).

La referida investigadora, juntamente con Jorge Adame y Laura Mercedes Velázquez (2021), coordinó un volumen sobre el derecho privado, que se refería a cuestiones diversas como el impacto de la coyuntura en la celebración de contratos,

la incidencia de la emergencia sanitaria en el testamento, en el derecho procesal civil o en los derechos del arrendatario ante el impedimento de uso del inmueble.

De diversa temática fue la obra colectiva que la susodicha doctora coordinó en compañía de Rosa María Álvarez González (2020), pues estuvo vertebrada sobre la violencia familiar ejercida fundamentalmente sobre las niñas y las mujeres durante la crisis sanitaria. Esta especialización temática también se halla reflejada en el tomo coordinado juntamente con María de Montserrat Pérez, centrado en las niñas, niños y adolescentes, examinándose problemáticas como la situación de la niñez de algunas comunidades indígenas frente a la pandemia, el derecho de la población infantil a la salud y a una vida libre de violencia, el derecho a la educación o la situación de la niñez jornalera migrante (2020).

La atención a la conducta durante el período de emergencia aparece, además, en el volumen que editó con Enrique Cáceres, que examinó cuestiones como las transformaciones conductuales de la sociedad y el constructivismo jurídico y el gobierno conductual en las políticas públicas (2020). A su vez, un tomo coordinado juntamente con Enrique Díaz-Aranda estuvo vertebrado en torno al derecho penal y la criminología. En sus páginas se trataron problemáticas como la apología del delito, la corrupción y la justicia penal a distancia (2020). Por otra parte, otros libros coordinados por la investigadora González Martín estuvieron vertebrados en torno a las consecuencias de la pandemia en un ámbito geográfico específico. Fue el caso del tomo que dirigió juntamente con Juan Manuel Vega, que dedicó a las entidades del noroeste de México y que se refirió a problemas como la protección de los adultos mayores en Baja California ante la pandemia, la interrupción voluntaria del embarazo producto de una violación frente a las restricciones de la circulación, la migración en la frontera con Estados Unidos o la situación de los pueblos indígenas ante la emergencia sanitaria, entre otras realidades (2020).

De lectura social es también el volumen que dirigió juntamente con Sergio García Ramírez (2020), en la medida en que estuvo dedicado íntegramente al aumento de la desigualdad debido a las circunstancias y consecuencias de la pandemia. Sus capítulos se refieren a cuestiones como la desigualdad en los trabajos

de cuidado, en los contextos académicos y en el derecho a la educación, o incluso al impacto de la enfermedad en el ejercicio del derecho a la consulta en los pueblos, barrios y comunidades indígenas de Ciudad de México. No menor interés y también tocante a los pueblos originarios durante la pandemia fue el libro coordinado por la referida Nuria González juntamente con María Carmen Macías y María de Montserrat Pérez, dedicado al campo mexicano, pues en sus páginas se incluyen estudios sobre la medicina tradicional durante la pandemia, los tribunales agrarios y las problemáticas sobre el agro (2020).

En todo caso, la susodicha biblioteca digital también permite el acceso a los volúmenes coordinados por otros autores en el marco de la expansión de la enfermedad. Es el caso de la obra coordinada por Daniel Armando Barceló y otros especialistas (2020), que estuvo dedicada a la coyuntura sufrida por el parlamentarismo y que examinó temáticas como la jurisprudencia interamericana, el control parlamentario del gobierno, las competencias del federalismo, las restricciones a los derechos fundamentales, la ordenación de las fuentes del derecho y las elecciones durante la emergencia sanitaria en los países iberoamericanos.

Un volumen coordinado por José María Serna de la Garza gira en torno al derecho constitucional y está vertebrado sobre contribuciones procedentes de África, América, Asia, Europa, Australia y Nueva Zelanda. En conjunto, los coautores examinaron el impacto de la emergencia en las decisiones estatales de sus países (2020). A su vez, el libro preparado por Weller (2020) estuvo dedicado a los efectos de la pandemia sobre las tendencias de los mercados laborales, observando los retos planteados por la desigualdad en aumento, la incertidumbre en la productividad laboral o los desafíos a los que se enfrentaban las políticas laborales y sociales.

El análisis jurídico de las normas emitidas durante la pandemia es expuesto en un volumen colectivo coordinado por Hugo Alejandro Concha y Andrea Pozas (2021), y que concierne a la administración pública, las entidades federativas, la información pública y la justicia durante los meses de emergencia. Otras obras giran en torno al derecho a la salud, la Comisión Nacional de Arbitraje Médico (Conamed) y los derechos de los médicos en la compleja coyuntura, como es el caso del libro

preparado por Rosa María Díaz y J. Guadalupe Jiménez (2020). Algunos volúmenes dedican atención especial a sectores concretos de la población, como es el libro de Huenchuan, centrado en el derecho a la vida y la salud de las personas mayores (2020). Esta obra toma en consideración los elementos demográficos y la realidad sanitaria, proponiendo una serie de medidas para el apoyo a los adultos mayores durante la pandemia.

Por otra parte, el libro de Adriana López Belda (2021) se refirió sobre todo a la importancia de la laicidad en el contexto de la pandemia, examinando cuestiones polémicas como la negación de los discursos científicos en México y Brasil, y el acceso a los derechos sexuales y reproductivos. Sus páginas incluyen ejercicios de reflexión individual y grupal, así como apartados de autoevaluación. Otro destacado título que conlleva una reflexión crítica acerca de los efectos de la pandemia sobre la conducta es el *Test democrático interamericano frente al Covid-19*, coordinado por Mariela Morales (2021). Este volumen se refiere a cuestiones fundamentales como la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos, y las respuestas de diversas naciones americanas ante la emergencia sanitaria. Adicionalmente, plantea una agenda democrática para los países iberoamericanos.

En lo que respecta a los volúmenes preparados por las instituciones cabe hacer mención a *El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella. Guía práctica*, una publicación de la Organización Internacional del Trabajo (2020) y que refleja con nitidez las transformaciones acaecidas en un amplio sector laboral a partir de la referida emergencia. Fue precisamente el sector docente quien se halló inmerso en el teletrabajo y debió improvisar y desarrollar estrategias en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías y de los recursos de internet en el ejercicio de sus funciones, posibilitando el progreso de sus estudiantes en la medida de lo posible.

En suma, esta rica producción bibliográfica disponible en línea no concierne únicamente a la compleja coyuntura derivada de la pandemia, sino que también expresa el carácter imparable de la digitalización de la Administración, de la Educación y del sector laboral. Evidencia de este fenómeno en la educación jurídica es la

existencia de universidades públicas y privadas que ofrecen programas de estudios de licenciatura y de maestría que pueden ser cursados en línea.

2. La digitalización de los libros especializados en los sistemas normativos de los pueblos indígenas

Actualmente la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM cuenta con una sección digital que está especializada en los derechos de los pueblos indígenas, vertebrada a partir de las recomendaciones emanadas de la propia institución científica y caracterizada por la actualidad temática derivada de las reformas normativas. Es importante tener en cuenta que la bibliografía especializada y disponible abarca fundamentalmente desde la reforma constitucional mexicana. Es esclarecedor, en este sentido, el volumen coordinado por Miguel Carbonell y Karla Pérez (2002), que está vertebrado en torno a la reforma constitucional del 14 de agosto de 2001 y su trascendencia para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Asimismo, es reseñable la monografía preparada por Oswaldo Chacón y que versa sobre la teoría de los derechos de los pueblos indígenas (2005), pues desarrolla en profundidad conceptos como el pluralismo cultural, los derechos de las minorías y los espacios de interculturalidad.

En la colección digital no faltan las monografías concernientes a los derechos electorales de los pueblos originarios del país. Es el caso del libro de Ernesto Garzón (2016), sustentado principalmente sobre la sentencia SUP-JDC0011-2007, emitida por el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. Esta publicación constituye una referencia fundamental para el estudio del marco teórico y conceptual de este rango de derechos, en cuanto contiene una detallada disertación sobre las precisiones conceptuales al respecto.

Es necesario hacer una mención especial a las contribuciones del investigador Jorge Alberto González Galván, pues está precisamente especializado en los sistemas normativos internos de los pueblos indígenas y en la metodología y didáctica jurídica. En su trayectoria formativa, se licenció en Derecho por la UNAM y se doctoró en Sociología del Derecho por la Universidad de Derecho, Economía y Ciencias

Sociales de París. Además de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, ser docente en el Posgrado en Derecho de la UNAM e investigador del referido Instituto de Investigaciones Jurídicas, ha sido profesor visitante en el Departamento de Sociología del West Virginia State College (Estados Unidos de América), en el Laboratorio de Antropología Jurídica de la Universidad de París 1 Panthéon-Sorbonne y en la Facultad de Derecho de la Universidad canadiense de Ottawa.

En efecto, en la selección digital correspondiente a los derechos de los pueblos originarios y sus propios sistemas normativos, se puede apreciar su veteranía en esta temática, tal y como revelan sus monografías *El derecho consuetudinario de las culturas indígenas de México. Notas de un caso: los nayerij* (1994) y *El Estado, los indígenas y el Derecho* (2010), su obra divulgativa *Derechos de los indígenas* (2018) y su volumen coordinado sobre la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los derechos de los pueblos (2002). Sus aportaciones científicas son referencias ineludibles para toda tesis o trabajo de investigación que gire en torno al reconocimiento oficial de los derechos de las poblaciones originarias.

Conviene tener en cuenta que González Galván incluye reflexiones de índole histórica acerca de la relación entre ellas y el poder estatal, logrando la desmitificación del proceso independentista del siglo XIX como hecho histórico que supuso la plena emancipación del conjunto de las poblaciones que moraban en el territorio (2010). De igual manera, sus publicaciones más recientes no son ajenas a las reformas constitucionales y legislativas bajo el paraguas del reconocimiento estatal del pluriculturalismo del país.

Otros autores localizables en la selección sobre los derechos de los pueblos indígenas son Luis René Guerrero y Carlos Ernesto Solís, autores de una guía informativa sobre la propiedad industrial y los derechos de autor de las comunidades indígenas (2020), que ha de ser necesariamente tomada en cuenta a la luz de la frecuente extracción y plagios perpetrados sobre las creaciones originales de los pueblos.

Es también accesible el tomo coordinado por Karla Quintana y Rogelio Flores, alusivo a los derechos de los pueblos desde la perspectiva del sistema interamericano de protección de los derechos humanos (2017). Sus páginas proporcionan una serie de reflexiones útiles para la enseñanza específica de los derechos de los pueblos, haciendo referencia a aspectos como la propiedad comunal, la consulta previa, la vida digna, la participación política o la situación de las mujeres. Adicionalmente, examina la fundamentación ética y jurídica de la participación de los pueblos en las decisiones del Estado, a partir del nuevo constitucionalismo y de la consulta previa, libre e informada. No menor importancia tiene el examen de los vínculos entre los derechos sociales, culturales, económicos y ambientales con la propiedad territorial, o los derechos de las poblaciones frente a los proyectos de desarrollo, inversión y extracción.

Por otra parte, la biblioteca digital da acceso a un volumen preparado conjuntamente por Karla Quintana y Juan Jesús Góngora, que gira en torno a los derechos de los pueblos en los sistemas de derechos humanos (2017). En esta ocasión, no se refieren únicamente al sistema interamericano, sino también al sistema africano, al sistema europeo y al sistema universal.

Asimismo, es posible consultar en línea la obra colectiva *Globalización, neoliberalismo y derechos de los pueblos indígenas en México*, coordinada por Rodrigo Gutiérrez y Mylai Burgos (2020). Este libro demuestra la incidencia de la globalización económica sobre la actualidad jurídica, incluye un análisis crítico del discurso de los derechos humanos, y otro análisis acerca de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. También presenta los retos del derecho frente al despojo de los territorios, los efectos del neoliberalismo y del extractivismo, la consulta ambiental y la lucha de los pueblos por su propio desarrollo, el derecho a la consulta previa frente a los megaproyectos de la industria extractiva, y la lucha social contra ciertos proyectos mineros desde la perspectiva jurídica, entre otras realidades del país.

De especial interés y actualidad es el volumen *Los desafíos del derecho indígena en México*, coordinado por Juan Manuel Ortega y Nancy Jazmín Pérez

(2022). Está vertebrado sobre las cuestiones relativas a la autodeterminación presupuestaria y tributaria, el patrimonio indígena, el derecho a la propiedad comunal, la propiedad intelectual y el derecho a la consulta sobre los proyectos de desarrollo.

Precisamente, un tomo disponible de aparición reciente versa sobre la propiedad intelectual de los pueblos indígenas y está también coordinado por los susodichos Pérez y Ortega (2024). Los aspectos examinados son la regulación mexicana de la propiedad intelectual colectiva, la trascendencia de las patentes derivadas de la medicina tradicional, la Ley Harp, las categorías del derecho cultural, la mercantilización de los huipiles y la propiedad intelectual bajo su consideración como derecho humano de los pueblos indígenas.

Son accesibles en línea, además, los volúmenes coordinados por José Emilio Rolando Ordóñez y que derivan de las Jornadas Lascasianas. Destacan, en esta línea, los dedicados al derecho a la lengua de los pueblos indígenas (2003) y a su situación ante el fenómeno migratorio (2007). A pesar de la relativa antigüedad de sus páginas, no cabe duda de que su consulta permite profundizar en el marco teórico-conceptual acerca de los derechos de las poblaciones originarias, así como apreciar las transformaciones en el marco jurídico nacional a lo largo del primer cuarto del siglo XXI. A este respecto, no es posible pasar por alto el acceso digital a algunos trabajos esenciales de Stavenhagen (1991), uno de los mayores impulsores del estudio de los sistemas normativos internos y referente básico para la comunidad docente y estudiantil del enfoque intercultural en los estudios jurídicos. En esta línea, la última década del siglo pasado fue escenario temporal de publicaciones que expresaban de manera crítica cómo era la situación de los pueblos originarios ante el Estado en México, la represión de la pluralidad cultural, las repercusiones del Convenio 169 de la OIT sobre las poblaciones indígenas y tribales, o la necesidad de definir una carta universal de derechos para ellas (1994).

Pese a la significativa presencia de autoras y autores especialistas en la sección temática, también es posible hallar obras preparadas por instituciones como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Es el caso del informe sobre los derechos humanos de las mujeres indígenas en el continente americano, que incluye

la exposición teórica de principios rectores y fundamentos jurídicos como la igualdad y no discriminación, la autodeterminación y el acceso a la justicia. Esta publicación muestra también las dimensiones colectivas, estructurales e individuales de la violencia contra las mujeres indígenas, así como la dimensión cultural, social y económica de sus derechos (2017).

En su conjunto, la mayor parte de la bibliografía disponible parte del reconocimiento oficial de los derechos específicos de los pueblos indígenas en el ámbito internacional y nacional, predominando frente a la literatura especializada en los sistemas normativos internos de las poblaciones. Por ende, en la sección digital es perceptible la visión pluralista del derecho, diferente a la perspectiva intercultural en sentido estricto.

3. El uso del internet y de los dispositivos electrónicos entre los estudiantes universitarios de la UIEP

El acceso al internet ha sido considerado por la doctrina jurídica de los últimos años como un derecho humano y un derecho fundamental, posibilitando a su vez el ejercicio de otros derechos. Varias disposiciones normativas y resoluciones judiciales americanas y europeas están orientadas al aseguramiento del uso efectivo e igualitario de las redes. No obstante, es precisa la adquisición de las habilidades y destrezas básicas para manejar adecuadamente las nuevas tecnologías, así como la reducción de la brecha digital (Fernández, 2022). La configuración del acceso a la red como un derecho fundamental derivó de numerosos debates en el ámbito internacional y en diversas naciones, en los que se puso de relieve la existencia de distintas perspectivas constitucionales, legales, judiciales y doctrinales sobre la consideración del internet. Incluso, en la Organización de las Naciones Unidas tuvo lugar la discusión sobre su importancia como mecanismo para ejercer otros derechos que ya habían sido reconocidos a la especie humana (Prince, 2020).

La comprensión del empleo de los recursos digitales en el ámbito de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural amerita un panorama acerca del uso de los dispositivos y del internet en la comunidad estudiantil de la sede de Huehuetla

de la UIEP, ubicada en la Sierra nororiental de la entidad federativa y afectada por condiciones climáticas y naturales que dificultan frecuentemente el mantenimiento de la señal de internet, e incluso de las comunicaciones telefónicas. La población del municipio de Huehuetla es predominantemente de lengua y cultura totonaca, si bien la comunidad universitaria cuenta además con estudiantes procedentes de otros pueblos originarios, como el nahua, el ngigua y el mixe, entre otros.

A lo largo de los últimos años, investigadores como Josué Barrios han expuesto cuáles son los usos que la población juvenil de Huehuetla da a sus dispositivos electrónicos y las aplicaciones de internet, inclusive las redes sociales (2022). Ha demostrado la persistencia de la brecha digital en el contexto geográfico, así como el impacto de Facebook en las interacciones sociales y económicas en el marco de la globalización. No obstante, además explica cómo podría contribuir el uso de las nuevas tecnologías a la revitalización de las culturas originarias.

El estudio del acceso al internet por parte de la comunidad estudiantil de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural de la UIEP ha sido realizado por María del Pilar Hernández Limonchi y Belinda Rodríguez Arrocha (2022), en relación al contexto temporal de la citada pandemia. Aplicando una metodología cuantitativa, identificaron los obstáculos digitales para la conexión del estudiantado. En líneas generales, apreciaron la persistencia de la brecha digital en las comunidades indígenas y rurales de las entidades federativas de Puebla y Veracruz. En este sentido, la población estudiantil encuestada se refirió a los precios elevados del servicio de internet, pese a que es fundamental en la educación superior. Este factor dificultó la continuidad formativa del estudiantado indígena que permaneció en sus localidades de origen. En todo caso, el estudio puso de relieve la necesidad del uso racional de los dispositivos electrónicos y la importancia de la educación digital. Esta afirmación implica tener en cuenta que el mero acceso a las redes y la tenencia de los equipos como las computadoras de escritorio o las laptops no son elementos suficientes para que el alumnado saque el máximo partido a las bibliotecas virtuales, sino que necesita desarrollar previamente su perspectiva crítica al momento de

acceder a las fuentes digitales y evitar el cúmulo de distracciones que le ofrece el acceso a internet.

Conclusiones y reflexiones finales

En la actualidad, el alumnado universitario que cursa estudios jurídicos cuenta con acceso legal y gratuito a las fuentes legislativas y jurisprudenciales del país. Adicionalmente, también puede descargar referencias bibliográficas de calidad, y que abarcan desde artículos de revistas jurídicas mexicanas e internacionales hasta obras colectivas y de contenidos actualizados. Es importante tener en cuenta que su lectura o descarga no precisa de la apertura de una cuenta o de una clave de ingreso. En este sentido, la biblioteca jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM se ha convertido en un recurso imprescindible para todas aquellas personas que deseen estudiar o investigar las diversas ramas del Derecho, dada la prolijidad de los títulos disponibles. Por ende, la docencia jurídica actual requerirá necesariamente de la consulta de bibliotecas virtuales como la susodicha, tanto para preparar las planeaciones de las asignaturas y la bibliografía de las clases, como para orientar al alumnado en la preparación de sus trabajos de investigación, proyectos de vinculación comunitaria y tesis de licenciatura.

La susodicha biblioteca virtual cuenta con publicaciones que atañen de manera específica a los derechos de los pueblos indígenas, en virtud del pluriculturalismo oficialmente reconocido y de las reformas constitucionales y legislativas de la República y de las entidades federativas. No en vano, el propio portal cuenta con una sección especializada en esta temática y que deriva no solamente de la producción científica realizada por investigadores pertenecientes al referido instituto, sino también de las publicaciones institucionales (inclusive las divulgativas y dirigidas al público infantil) que se centran en la difusión de los derechos de los pueblos indígenas. Sin embargo, es necesario aclarar que los materiales disponibles no inciden en el enfoque intercultural sino en el pluriculturalismo y, en el caso de las monografías, en los sistemas normativos internos en menor medida. Pese a que algunas obras colectivas

sobre docencia jurídica han contemplado la observancia de la pluriculturalidad, es notoria la laguna bibliográfica sobre el referido enfoque teórico y didáctico de la interculturalidad.

Por ende, la comunidad académica que está dedicada al Derecho con Enfoque Intercultural tiene ante sí el reto de solventar esta carencia mediante la publicación de los resultados de sus proyectos de investigación y participación comunitaria. Conviene recordar que la compilación de estas experiencias ha sido minoritaria frente a los trabajos que han ofrecido una mirada crítica sobre el modelo intercultural en las universidades mexicanas, pese a que los últimos años se han editado algunas contribuciones sobre el eje de la vinculación comunitaria en los estudios jurídicos (Rodríguez y Hernández, 2023). Precisamente, este eje temático, conjuntamente con el estudio de lenguas y derechos específicamente indígenas, caracteriza al referido programa de estudios jurídicos y conlleva un rastreo especializado de recursos digitales, pues atañerá sobre todo a la realidad socio-jurídica de las poblaciones originarias. Esta consideración no obsta al interés creciente del resto de los programas de derecho por la interculturalidad y los derechos colectivos de los pueblos, en el marco de su reconocimiento internacional, federal y estatal.

Pese a que la labor del Instituto de Investigaciones Jurídicas ha sido excepcional en cuanto ha hecho posible el acceso legal y gratuito a sus ediciones y a los libros publicados por otras instituciones públicas, aún es necesario fortalecer la implementación del acceso digital por parte del estudiantado a las monografías y manuales pertenecientes a editoriales como Porrúa y Tirant lo Blanch, dada su especialización en las diferentes ramas del derecho. En todo caso, conviene advertir que la consulta de obras en formato electrónico no debe desembocar en el desuso de las bibliotecas físicas y de la consiguiente lectura en papel de las obras disponibles (Kovač y Van der Weel, 2020), dadas sus ventajas para el aprendizaje -mayor profundidad en la asimilación de conceptos, menor fatiga visual y mejor grado de concentración-.

Asimismo, no siempre las sedes universitarias cuentan con una conexión estable a internet, en función de los factores orográficos y meteorológicos. Es el caso

de la sede de Huehuetla de la UIEP, que sufre frecuentemente interrupciones en la conexión e incluso en la red eléctrica -se halla en un área de habituales tormentas tropicales y de ocasionales huracanes-. Esta circunstancia dificulta el acceso de la comunidad universitaria a las bibliotecas y repositorios digitales.

Al mismo tiempo, es conveniente la sistematización de las experiencias docentes en los programas de estudios jurídicos de las universidades interculturales, con la finalidad de ofrecer guías y manuales de técnicas pedagógicas que puedan orientar al profesorado neófito en el susodicho enfoque. La trascendencia de estas publicaciones deriva del hecho de que ha sido formado mayoritariamente en el modelo convencional del derecho, desde una perspectiva monista -el Estado tiene el monopolio en la creación de las normas que rigen a la sociedad-, alejada del reconocimiento del derecho consuetudinario de los pueblos indígenas. A su vez, el desarrollo de las habilidades orientadas a la impartición de conocimientos jurídicos a grupos de estudiantes pluriculturales requiere necesariamente de una amplia experiencia en las instituciones interculturales, así como de conocimientos sobre la cosmovisión y las necesidades educativas y formativas de su alumnado.

Huelga señalar que las estrategias didácticas habitualmente empleadas en los programas convencionales de la licenciatura en derecho suelen ser insuficientes para que la generalidad del estudiantado pueda asimilar la epistemología jurídica y las asignaturas del eje sociocultural -por ejemplo, Perspectiva Jurídica de Género- en el transcurso de los semestres. Es importante tener en cuenta que, al menos en la UIEP, los grupos de primer semestre se caracterizan por su heterogeneidad cultural, lingüística, religiosa y educativa. En este sentido, se aprecian diferencias formativas en función de la coyuntura de las comunidades y centros escolares de origen -independientemente del impacto que la pandemia pudo tener en su aprendizaje durante los años de la pandemia-. Esta característica del alumnado precisa de la implementación de cursos propedéuticos y de talleres de nivelación que atiendan, fundamentalmente, al extendido déficit en los hábitos de lectura, la ortografía y la sintaxis. En todo caso, conviene mencionar que el nivel de comprensión lectora ha disminuido dramáticamente en buena parte de los países que conforman la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), inclusive en naciones del norte de Europa como Islandia, Finlandia y Suecia (Harper, 2023).

Es posible afirmar sin ambages que para la adquisición de la epistemología jurídica con enfoque intercultural es necesario el fortalecimiento del hábito lector y el desarrollo del sentido crítico al momento de acceder a la información disponible en la red. Mientras que la lectura contribuye de manera decisiva a la asimilación de las normas ortográficas y de sintaxis, la perspectiva crítica propicia que el alumnado seleccione adecuadamente las fuentes para su estudio, trabajos de clase, tesis y proyectos de vinculación comunitaria. Para ello tendrá que aprender a escoger las publicaciones rigurosas frente a la información que circula en blogs, páginas webs y glosarios de dudosa calidad, sin autoría acreditada y sin previa evaluación académica. Por esta razón, la labor docente será crucial en la medida en que incentive el pensamiento analítico y crítico de sus estudiantes, coadyuve al desarrollo de su confianza en sus propias capacidades y conocimientos (inclusive los lingüísticos y culturales adquiridos en su propio contexto) y propicie su aprendizaje autónomo.

Referencias

- Adame, J. González, N. y Velázquez, L. M. (coords.). (2021). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Derecho privado*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez, R. y González, N. (coords.). (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Violencia familiar*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barceló, D. Díaz Ricci, S. García Roca, J. y Guimarães Teixeira Rocha, M. E. (coords.). (2020). *COVID 19 y parlamentarismo. Los Parlamentos en cuarentena*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto Iberoamericano de Derecho Parlamentario; Instituto de Derecho Parlamentario; Congreso de los Diputados; Universidad Complutense de Madrid.
- Barrios, J. E. (2022). Internet y redes sociodigitales en Huehuetla, Puebla. Una reconfiguración del territorio desde lo digital. En R. Gómez y B. Rodríguez (coords.), *Turismo, ecoinnovaciones y nuevas tecnologías en las áreas rurales*:

- retos y alternativas* (pp. 57-74). Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla.
- Carbonell, M. y Pérez, K. (coords.). (2002). *Comentarios a la reforma constitucional en materia indígena*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Carreón, C. (2023). La protección de la legislación mexicana en materia de Internet en un contexto de trabajo híbrido. En F. Hernández (coord.), *Esquemas de trabajo híbrido y nuevos escenarios internacionales en las bibliotecas jurídicas* (pp. 143-154). Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad de Arizona.
- Chacón, O. (2005). *Teoría de los derechos de los pueblos indígenas. Problemas y límites de los paradigmas políticos*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas; Universidad Autónoma de Chiapas.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017). *Las mujeres indígenas y sus derechos humanos en las Américas*. CIDH.
- Concha, H. A. y Pozas, A. (coords.). (2021). *Análisis jurídico y seguimiento de normas emitidas durante la pandemia COVID-19*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Congreso del Estado de Puebla. (2009). *Ley de la Juventud para el Estado de Puebla*. Orden Jurídico Poblano.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (1999). *Ley del Instituto Mexicano de la Juventud*. Diario Oficial de la Federación.
- Díaz, R. M. y Jiménez, J. G. (2020). *La Comisión Nacional de Arbitraje Médico (Conamed) y la importancia de los derechos de los médicos ante la contingencia por COVID-19*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Fernández, E. G. (2022). Consideración del acceso a internet como un Derecho Humano: avances y perspectivas. *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata*, 52, 223-249.

- García, S. y González Martín, N. (coords.). (2020). *COVID-19 y la desigualdad que nos espera*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Garzón, E. (2016). *Los derechos electorales de los pueblos indígenas en México*. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- González, J. A. (1994). *El derecho consuetudinario de las culturas indígenas de México. Notas de un caso: los nayerij*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- (coord.). (2002). *Constitución y derechos indígenas*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- (2010). *El Estado, los indígenas y el Derecho*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- (2018). *Derechos de los indígenas*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas; Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- González, N. (coord.). (2020a). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Reflexiones desde el derecho (I)*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- (coord.). (2020b). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Reflexiones desde el derecho (II)*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- (coord.). (2020c). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Reflexiones desde el derecho (III)*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- (coord.). (2020d). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Un acuerdo desconcertante, ¿emergencia por motivos de salud o de seguridad?* Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- González, N. y Cáceres, E. (coords.). (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Constructivismo jurídico, gobierno, economía y cambio conductual*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2020.

- González, N. y Díaz, E. (coords.). (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Ciencias penales*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2020.
- González, N. y López, M. A. (coords.). (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Contratación pública*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- González, N. Macías, M. C. y Pérez, M. M. (coords.). (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Campo mexicano*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- González, N. Marván, M. y Salmorán, G. (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Democracia y procesos electorales*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- González, N. y Navarro, F. (coords.). (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Medios alternos de solución de conflictos (MASC)*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- González, N. y Pérez, M. M. (coords.). (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Niñas, niños y adolescentes*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- González, N. y Serna de la Garza, J. M. (coords.). (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Federalismo*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- González, N. y Valadés, D. (coords.). (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Derecho constitucional comparado*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- González, N. y Vega, J. (coords.). (2020). *Emergencia sanitaria por COVID-19: Noroeste de México*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Guerrero, L. R. y Solís, C. E. (2020). *Guía informativa sobre derechos de autor y propiedad industrial para comunidades locales e indígenas*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas;

- Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de la Ciudad de México; Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Gutiérrez, R. y Burgos, M. (coords.). (2020). *Globalización, neoliberalismo y derechos de los pueblos indígenas en México*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Harper, D. (2023, 5 de diciembre). La educación europea retrocede, según el informe PISA de la OCDE. *Euronews*.
Recuperado de <https://es.euronews.com/2023/12/05/la-educacion-europea-retrocede-segun-el-informe-pisa-de-la-ocde>
- Huenchuan, S. (2020). *El derecho a la vida y la salud de las personas mayores en el marco de la pandemia por COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Kovač, M. y Van der Weel, A. (eds.). (2020). *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- López, A. (2021). *La importancia de la laicidad en tiempos de COVID-19: análisis de experiencias concretas*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Morales, M. (coord.). (2021). *Test democrático interamericano frente al COVID-19*. Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro; Instituto Max Planck de Derecho Público Comparado y Derecho Internacional Público; Fundación Alemana para la Investigación Científica.
- Ordóñez, J. E. (coord.). (2003). *El derecho a la lengua de los pueblos indígenas. XI Jornadas Lascasianas*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- (coord.). (2007). *Migración: pueblos indígenas y afroamericanos. XV Jornadas Lascasianas Internacionales*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella. Guía práctica*. OIT.

- Ortega, J. M. y Pérez, N. J. (coords.). (2022). *Los desafíos del derecho indígena en México*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Pérez, N. J. y Ortega, J. M. (coords.). (2024). *Propiedad intelectual de los pueblos y comunidades indígenas de México. Perspectivas y retos*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Prince, Á. C. (2020). El acceso a Internet como derecho fundamental: perspectivas internacionales. *Revista Justicia & Derecho*, 3 (1), 1-19.
- Quintana, K. y Flores, R. (coords.). (2017). *Los derechos de los pueblos indígenas. Una visión desde el sistema interamericano de protección de los derechos humanos*. Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro.
- Quintana, E. A. (2023). Derechos de autor, bibliotecas digitales y el acceso a la información. En F. Hernández Pacheco (coord.), *Esquemas de trabajo híbrido y nuevos escenarios internacionales en las bibliotecas jurídicas* (pp. 1-16). Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad de Arizona.
- Quintana, K. y Góngora, J. J. (2017). *Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en los sistemas de derechos humanos*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas; Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Rodríguez, B. y Hernández, M. P. (2022). Acceso a la educación de los pueblos originarios en tiempos de pandemia. Experiencias de estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Ra Ximhai*, 18 (2), 37-56.
- Rodríguez, B. y Hernández, M. P. (coords.). (2023). *Los pueblos indígenas en la contemporaneidad: la vinculación comunitaria en la educación jurídica intercultural en México*. Dykinson; Universidad Carlos III de Madrid.
- Serna de la Garza, J. M. (coord.). (2020). *Covid-19 and Constitutional Law. COVID-19 et droit constitutionnel*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas; Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional; International Association of Constitutional Law.
- Stavenhagen, R. (1991). Introducción al derecho indígena. *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas*, 17, 303-316.

- Téllez, J. A. (2020). *Los derechos digitales y la necesidad de su regulación*. Instituto de Transparencia, Acceso a la Información Pública, Protección de Datos Personales y Rendición de Cuentas de la Ciudad de México.
- V. V. A. A. (1994). *Derechos indígenas en la actualidad*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Weller, J. (2020). *La pandemia del COVID-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales. Documentos de Proyectos (LC/TS. 2020/67)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CAPÍTULO V

El dilema de la adquisición de la lengua inglesa entre los estudiantes de la Sierra Norte de Puebla

Luis Roberto Canto Valdés

Introducción

La adquisición de una segunda lengua extranjera entre estudiantes de cualquier escuela, suele representar un desafío enorme. Es posible que este dilema sea mayor en el contexto de lugares en donde se habla el español de forma parca y exista una alta prevalencia de un idioma materno, lengua originaria. En tal tenor, el inglés y cualquier otra asignatura abstracta, ciencias exactas, son un reto que muchas veces dejan malos recuerdos entre estudiantes de secundaria y bachillerato, y aducimos que esto podría estar aconteciendo en el contexto bilingüe totonaco y también entre la población monolingüe que vive allí.

Planteamiento del problema e interés sobre el objeto de estudio

El problema se abordó mediante una metodología cualitativa que, en su fase inicial, incluyó un grupo focal de estudio. Este permitió identificar rutas para el desarrollo de un instrumento mixto que facilitó la recopilación de opiniones de jóvenes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). Posteriormente, se diseñó una encuesta con preguntas cerradas, complementadas con preguntas abiertas para profundizar en las razones detrás de las respuestas seleccionadas.

Este enfoque mixto, que combinó herramientas cuantitativas y cualitativas, permitió explorar las experiencias de aprendizaje del inglés de los participantes desde la secundaria, pasando por el bachillerato, hasta los dos primeros años de educación superior. De este modo, se identificó el impacto del aprendizaje del inglés y las nuevas experiencias relacionadas con este idioma en el contexto universitario intercultural.

El grupo focal estuvo conformado por estudiantes cuya identidad se mantuvo anónima. Los participantes debían cumplir con el requisito de haber reprobado la asignatura de inglés en más de una ocasión, con al menos dos docentes diferentes, durante los tres grados de bachillerato y los dos primeros años de licenciatura.

Los temas de discusión incluyeron preguntas como: ¿Por qué es tan difícil aprender inglés?, ¿Qué lo hace tan complicado? y ¿A partir de qué momento comenzaron a percibirse los problemas para aprender el idioma?

Metodología y colaboradores de estudio

En esta investigación se aplicó una encuesta⁷ con preguntas abiertas y cerradas que recabaron las opiniones de los estudiantes mismos que fueron elegidos a partir de un sorteo aleatorio (tanto en la metodología cuantitativa como cualitativa se refiere a que todos tienen la misma oportunidad de participar formando parte de la muestra),⁸ la muestra la integraron estudiantes que cumplieron con las siguientes características: ser poblano, pertenecer a la zona de la sierra norte poblana, sexo indistinto y no se discrepó de monolingüe (solo habla español) con bilingüe (que saben comunicarse en español y totonaco).

La investigación se llevó a cabo entre enero y junio de 2024. En ese periodo, se registró una matrícula aproximada de 800 estudiantes. De este total, se seleccionaron 100 participantes para el estudio, garantizando el anonimato de sus identidades. Los datos recopilados se analizaron con el propósito de identificar patrones comunes y elementos particulares en sus respuestas. Cabe destacar que, de los 800 estudiantes, solo 650 cursaban inglés, ya que dos de las licenciaturas no incluían esta asignatura en su plan de estudios. Este dato fue proporcionado por los registros de servicios escolares.

⁷ Para realizar una encuesta primero se identificó el problema con claridad y las dificultades, posteriormente se llevó a cabo la aplicación de la encuesta, la cual es un proceso de recolección de datos estandarizado con la finalidad de analizar un fenómeno determinado (Casas, Repullo y Donado, 2003).

⁸ La población blanca, en esta investigación, son los estudiantes; y que nuestra muestra sea aleatoria probabilista apunta que todos los sujetos fueron seleccionados al azar y que todos tuvieron la misma posibilidad de ser seleccionado (Tamara y Manterola, 2017).

Adicionalmente, se entrevistó a cuatro docentes que anteriormente trabajaron en la UIEP, pero que ya no laboran en la institución. Estas entrevistas tuvieron como objetivo identificar los problemas que observaron durante su experiencia docente, determinar en qué medida se perciben como parte del problema o de la solución, y recopilar sus propuestas para mejorar el aprendizaje del inglés en los estudiantes. Sus opiniones y reflexiones fueron esenciales para el estudio, y en todos los casos se garantizó el anonimato.

Los docentes fueron seleccionados específicamente por su experiencia previa en la UIEP y contactados mediante llamada telefónica. Durante las entrevistas, se les plantearon preguntas sobre las peculiaridades que observaron en los estudiantes, las razones detrás de las dificultades para aprender inglés, y las posibles estrategias para favorecer el éxito en el estudio de esta lengua extranjera.

Entre sus respuestas, coincidieron en que las dificultades no se deben únicamente al desinterés por parte de los jóvenes, sino a que se trata de una asignatura con la que han tenido fracasos previos. Además, señalaron que las formas de aprendizaje han cambiado respecto a generaciones anteriores. Según una docente de 37 años: *"El aprendizaje es diferente al que nosotros tuvimos; ellos ya no memorizan como antes"*. Asimismo, un docente de 32 años añadió: *"Aprenden un poco por repetición, pero en programas cortos no se puede profundizar demasiado en un mismo tema"*.

Indicaron que los problemas que hallaron es que no tuvieron una buena formación en inglés, y que en las tutorías sus estudiantes solo manifestaban, "recuerdo eso". Ciertamente el hecho de hablar una lengua originaria que más oral que gráfica en la cotidianidad es un problema, pues en el proceso de aprendizaje de una lengua como el inglés representa un desafío en el hecho de que se escribe y pronuncia diferente.

En la solución propusieron, en común y sin hablar entre ellos, que se debe de desarrollar un programa lineal del qué verán semestre a semestre partiendo de cero

hasta llegar a cierta habilidad, y que la docencia tenga más respaldo por parte de las autoridades, pues “ante la queja de los estudiantes nada podemos hacer”.

En efecto, uno de los principales problemas que hay con algunos estudiantes, contó una exdocente, es la facilidad que tienen para “mostrar su inconformidad” en grupo pues “su unión les da fuerza”, una de ellas indicó que le pidieron “apoyar a un estudiante con su calificación”, hecho al que ella se negó, y ante las bajas calificaciones “teniendo los pelos de la mula en la mano -así lo dijo él-”, se le pidió poner una actividad extra, y tras esto también dijo que no accedía; lo cual a su recuerdo fue algo que no fue del todo bien visto. Una situación similar fue mencionada por cada uno de los otros dos exdocentes.

Empero consideraron que falta un programa de lo que se debe de ver semestre a semestre para que todos estén en la misma sintonía, y decidir las habilidades que van a adquirir que serían la comprensión de textos y su lectura, pero el aprendizaje de fórmulas y de verbos irregulares es primordial.

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), lugar donde se aplicó el estudio

El lugar en donde se llevó a cabo la investigación fue en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), sede Huehuetla. De acuerdo con el decreto de creación este organismo público descentralizado se erigió el 6 de marzo del 2006. Y tendría por objetivo establecerse en un sitio en donde pudiera ofrecer la posibilidad de formar a moradores de comunidades que históricamente han sido marginadas y que no han tenido la posibilidad de acceder a la educación de nivel superior.⁹ Actualmente, y al momento de realizar la investigación, todos contaban con la “Beca Benito Juárez”.

Esta universidad se encuentra en el municipio poblano de Huehuetla, el cual es uno de los 217 municipios del estado de Puebla, yace en la sierra norte de Puebla y

⁹ Consultado en:

https://ojp.puebla.gob.mx/media/k2/attachments/decreto_leg_universidad_intercultural_del_estado_de_puebla.pdf, el 7 de junio del 2024

cerca de la Sierra de Papantla. En este municipio la población indígena está compuesta por el 89%, y se supone que las personas que hablan totonaco conforman un total de 1764 habitantes según el censo del 2015. La cabecera tiene el mismo nombre, cuenta con una junta auxiliar que es San Juan Ozelonacaxtla y diez comunidades: Xonalpu, Francisco I. Madero, Kuwitchuchut, Cinco de Mayo, Chilocoyo el Carmen, Chilocoyo Guadalupe, Putaxcat, Lipuntahuaca, Leacaman y Putlunichuchut. El ritual de los voladores es común en este municipio, y la fiesta más importante es la del 6 de agosto que está dedicada a San Salvador. Este municipio fue fundado por los antiguos totonacos cerca de 1550. La feria del pueblo tiene lugar cada 12 de diciembre y se prolonga al 20 de diciembre, día en que se corona a la Virgen de Guadalupe, posteriormente sucede lo propio con la Reyna del Café.¹⁰

Cabe destacar que la UIEP se encuentra en Huehuetla, como ya se ha dicho, y forma parte de la región 4 de la sierra norte de Puebla. Empero, esta investigación indagó datos de jóvenes de la región Huehuetla que abarca los siguientes municipios: Olintla, Huehuetla, Hueytlan, Ixtepec, Caxhuacan, Zapotitlán de Méndez, Atlequizayan, Zongozotla, Huitzilán Serdan y Xochitlán de Vicente Suárez.¹¹

El inglés como objeto de estudio, una mirada al estado de la cuestión

En este apartado evaluaremos cómo ha sido abordado el tema de la enseñanza del inglés y hacia dónde se ha dirigido la atención para tratar de crear un conocimiento que contribuya al mejoramiento de la enseñanza del inglés en la educación pública. Primero abordaremos el caso de México, y después en Latinoamérica; y por último en España.

En dicho tenor, Núñez (2005) dirigió su interés hacia la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias de la Ciudad de México a partir de un estudio de caso. Observó cómo los profesores interactuaban en el aula, los entrevistó para reconocer cuáles eran tanto sus fortalezas como debilidades dentro del proceso

¹⁰ Consultado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Huehuetla_\(Puebla\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Huehuetla_(Puebla)) el 06 de junio del 2024

¹¹ Consultado en: https://es.wikipedia.org/wiki/Sierra_Norte_de_Puebla el 12 de junio del 2024

aprendizaje/enseñanza. Halló que los recursos didácticos no adecuados y que era necesaria la formación continua a los profesores. El principal problema era que los estudiantes no entendían la comunicación oral en inglés en el aula sumado a sus estrategias desatinadas para practicar el idioma.

Reyes et al. (2011) abordaron las políticas lingüísticas, tanto a nivel nacional como internacional que rigen la enseñanza del inglés en escuelas primarias. Enfatizaron, tras un análisis comparativo, que las políticas vigentes en Latinoamérica denotaban problemas en el aprendizaje del inglés. Las similitudes encontradas apuntaron debilidades en las políticas lingüísticas que se cifraban en una mala promoción de la enseñanza del inglés minada de métodos carentes de efectividad en donde siempre se culpaba a los docentes eximiendo la culpa de las autoridades.

Chang et al. (2013) indagaron la enseñanza del inglés a partir de un estudio de caso en la escuela Primaria Otilio Montaña de Tapachula Chiapas a partir de observaciones directas en clases. Entrevistaron a maestros y alumnos de la institución e identificaron que se empleaba estrategias tradicionales de enseñanza que ya eran inadecuadas al contexto rural, e indicaron que se debía diseñar nuevas rutas pedagógicas de acuerdo a dicha realidad.

Muñoz (2015) analizó la planificación de los programas de estudio de las escuelas normales de México hallando que la enseñanza del inglés denotaba que la formación docente carecía de seriedad dentro de la formación de docencia del inglés en su mapa curricular. Argumentó que para mejorar la formación de los futuros docentes se debía integrar la enseñanza del inglés al comienzo y a lo largo de los programas para desarrollar las competencias lingüísticas en los estudiantes.

González (2015) indagó las estrategias de enseñanza del inglés en busca de mejorar la fluidez de la comunicación oral. Los datos recopilados, en grabaciones de las sesiones de clase, encuestas y observaciones directas, permitieron hallar las inquietudes dadas por un grupo de estudiantes de inglés. Lo más interesante de este artículo fue determinar cómo homologar con los estudiantes para mejorar en la

participación de actividades como el uso del feedback ya que es efectivo para perfeccionar la fluidez en la elaboración de videos en inglés.

Pamplón y Ramírez (2018) analizaron la congruencia didáctica dentro de los libros de texto de inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas poniendo atención sobre sus objetivos, contenidos, actividades y metodologías propuestas y hallaron discrepancias entre los enfoques oficiales y en la forma en la que son abordados los libros de texto utilizados en las escuelas primarias públicas mexicanas. Al final sugirieron adaptar los materiales didácticos de acuerdo al contexto de los niños por zonas.

Ramírez et al. (2018) indagaron el proceso de enseñanza del inglés en las primarias públicas de México, mediante observación participante, en el aula y entrevistando tanto a docentes como a estudiantes para evaluar las estrategias utilizadas en la enseñanza de este idioma, hallaron dificultad para entender un idioma que se pronuncia y escribe de manera diferente recomendando mejorar las técnicas didácticas.

Muñoz (2018) analizó la relevancia de incluir el aprendizaje del inglés en los planes de estudio de las escuelas normales de México. Argumentó que dominar el inglés es fundamental para el futuro ya que permitía acceder a nuevas oportunidades laborales. Entrevistó a profesores y directivos para saber su opinión en los planes de estudio, quienes destacaron que había necesidad de readaptar todo para que los maestros tuvieran mejores herramientas pedagógicas de inglés para instruirlo en los alumnos.

Montero et al. (2019) exploraron la importancia del idioma inglés en el contexto de la educación superior en México, que tienen la labor de preparar a los estudiantes para enfrentar al mundo globalizado. Analizaron cómo el idioma inglés influía en la preparación de profesionistas en el mercado laboral. La investigación comparó estudios para profundizar sobre las ventajas y los desafíos de la enseñanza. Ellos resaltaron al aprendizaje como clave para coaptar oportunidades laborales y desarrollo personal.

Ramírez et al. (2020) abordaron los dilemas del sistema educativo del inglés en México para identificar los retos que enfrentan docentes y estudiantes en el desarrollo de estrategias pedagógicas. Entrevistaron a docentes, directivos y alumnos con el propósito de identificar los problemas, hallaron falta de preparación docente y escases de recursos didácticos. Destacaron que se debía de mejorar la formación de docentes de inglés, e integrar tecnologías educativas para fortalecer las competencias comunicativas.

Arán (2020) analizó las representaciones sociales que existen con respecto al aprendizaje del inglés entre las alumnas indígenas de la licenciatura en educación primaria de la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, del municipio de Saucillo de Chihuahua. Entrevistó a varias de ellas con la intención de saber cómo percibían el aprendizaje del inglés. Descubrió que los docentes a cargo del nivel 1 partían del hecho de que las estudiantes contaban con conocimientos sólidos previos siendo lo contrario. Ellas tenían serios problemas para aprender inglés a causa de emplear más la lengua materna. Recomendó realizar labores de familiarización y examinar a los estudiantes por su nivel real.

Salinas et al. (2021) analizaron los problemas para aprender inglés en estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León mediante observación directa en el aula y entrevistando a profesores y estudiantes. Halló la impronta de desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en pro de la adquisición del inglés acordes al contexto educativo.

Hernández, y de la Cruz Villegas (2022) abordaron los problemas detrás de la adquisición del francés e inglés. Dirigieron su interés hacia los métodos y las políticas públicas aplicadas en México por lo que analizaron las políticas educativas para identificar los problemas en la pedagogía de inglés y del francés en México, y destacaron que se debía de promover una enseñanza de calidad en estos idiomas para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes mexicanos.

Arán et al. (2022) analizaron documentos oficiales sobre la docencia y el aprendizaje del inglés, a nivel nacional e internacional, a partir de una revisión de 92

documentos de los cuales 75 correspondieron a los años 2005 a 2020. Los documentos eran programas oficiales hechos por los estados imperando la formación docente y los contenidos de formación para el inglés. Hallaron que los objetivos de formación docente no eran claros como tampoco la orientación de los programas educativos para inglés, lo cual dificultaba formar docentes que contaran con las capacidades pedagógicas adecuadas para diseñar las estrategias de enseñanza para sus grupos.

En caso de México nos dio la impresión de que hay un problema que inicia desde la manera en la que se da la formación docente, y con ello surgen toda una serie de discrepancias que surgen del conflicto de la enseñanza al decidir qué se va a enseñar y cómo, el cual contrasta con la realidad de los estudiantes, quienes ven en la pronunciación del inglés un problema. Toda la atención se centra en el componente docente, sin embargo, casi nunca hubo una revisión del plan de estudios de los estudiantes para apreciar qué asignaturas los dota de estrategias para aprender en cada caso. A continuación, veremos qué es lo que se ha dicho para el caso de Latinoamérica.

Esta segunda parte inicia con lo dicho por Múnera (2007), quien abordó los pros y los contras de las estrategias de enseñanza del inglés en los dos primeros grados de una primaria Bogotá, Colombia. Analizó las estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con observación directa en clases de inglés para medir su efectividad en el aula. Entrevistó a docentes y estudiantes para identificó –a partir de sus opiniones- qué había que adaptar las estrategias de enseñanza para gestionar un aprendizaje significativo y motivador.

Mercau (2009) exploró mediante un estudio de caso la enseñanza temprana del inglés en el ámbito escolar de una escuela primaria de Argentina, analizó la dinámica del aprendizaje con el objetivo de discernir cómo esto beneficiaba o no a los estudiantes en una edad temprana. Realizó observaciones, entrevistas y análisis del material didáctico usado para evaluar su impacto en los alumnos, y halló evidencia de mejora en el rendimiento académico.

Margaría Díaz (2015) abordó las causas del bajo rendimiento del aprendizaje del inglés entre los estudiantes de la Universidad Icesi, de Colombia. Aplicó un cuestionario a un grupo de estudiantes con bajo rendimiento en inglés para identificar cuáles eran los problemas que tenían durante el proceso de aprendizaje. Halló que las estrategias pedagógicas no eran las adecuadas para el contexto estudiantil por lo que no encajaba con las necesidades particulares de los estudiantes con bajo rendimiento.

Toledo y González (2016) abordaron el aprendizaje de inglés en el contexto chileno de nivel escolar, detectaron que las estrategias con las que se formaron a los docentes no fueron adecuadas, el diseño curricular de formación normalista se debía de mejorar. Aplicó un estudio piloto para detectar en qué consistían los problemas que tenían los docentes para poder capacitarlos en el área de aprovechamiento de las estrategias participativas de acciones lúdicas.

Cronquist y Fiszbein (2017) analizaron las políticas públicas del aprendizaje del inglés al revisar los programas educativos en América Latina con el objeto de apreciar cuál era la importancia que tenía el aprendizaje del inglés en las políticas de los programas educativos. Examinaron las estrategias implementadas en diferentes países latinoamericanos para la adquisición del inglés como segunda lengua. Destacaron que su aprendizaje debe de fomentarse y mejorar la formación docente en la gestión de recursos didácticos.

Yasna Yilorm (2019) abordó el aprendizaje del inglés en las escuelas públicas chilenas tras indagar el proceso de enseñanza a partir de las estrategias que empleaban para la producción y la reproducción del idioma. Realizó observación en aulas de clase, entrevistas con docentes y análisis de material didáctico. Identificó prácticas educativas que promovían la asimilación de conocimientos junto con nuevos saberes.

Stanton y Fiszbein (2019) abordaron a los docentes que tenían a cargo la docencia del inglés en América Latina (Chile, Costa Rica, Panamá y Uruguay), e indicaron que su formación debía de mejorar continuamente con capacitación ya que

hay un contexto de escasez de profesores de inglés capacitados. Las escuelas que los formaban no les daban todas las herramientas pedagógicas por lo cual la capacitación los ayudaría a mejorar en su labor.

Moreno (2020) exploró la relevancia de la enseñanza del idioma inglés en el contexto de la educación primaria y secundaria de la capital peruana, Lima al analizar el impacto de la educación bilingüe a partir del rendimiento escolar. Apreció cómo ha sido abordado este tema para el contexto de la etapa escolar, por lo que realizó entrevistas a docentes y alumnos. Destacó que era importante implementar estrategias para fomentar la enseñanza del inglés desde edades tempranas para promover su adquisición.

Cardozo y González (2023) indagaron la enseñanza del inglés en el contexto de nivel primaria capitalino de Colombia, con la finalidad de saber cuán importante es el aprendizaje del inglés y cuáles son las estrategias que favorecen el proceso de enseñanza. Destacaron que los juegos, ligados a la metodología del total physical response (TPR) contribuían mucho en el aprendizaje de las cuatro habilidades del inglés, escribir, leer, hablar y escuchar.

Tanto en México como en América Latina pareciera que todo el problema recae en la labor de la docencia de los maestros, y de hecho son parte de un dilema, pero no del cien por ciento del mismo, y tal es así que algunos autores cuando revisaron el plan de estudios curricular de la formación académica que se da a los futuros profesores de lengua inglesa se hallaron problemas. Sin embargo, poco sabemos de las aptitudes de estudio de los estudiantes.

Estos textos revisados denotaron que era importante que la enseñanza del inglés se diera desde el contexto escolar, sin embargo, hay ciertas barreras del aprendizaje que perviven hasta el nivel licenciatura. Debido a lo anterior, la estrategia idónea es dialogar con los estudiantes para hallar vías para determinar cómo debe de ser dada la enseñanza del inglés. A continuación, veremos qué es lo que sucede en el contexto hispano de España

Iniciamos esta tercera y última parte de este subapartado con la autora Teresa Fleta (2006), quien examinó las técnicas de enseñanza del inglés de nivel escolar en España para discernir cómo influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Recopiló datos en distintos centros educativos para observar la efectividad de las diferentes metodologías empleadas durante la enseñanza. Recomendó adaptar constantemente las técnicas de docencia en pro de las necesidades de los estudiantes, y resaltó que para mejorar este proceso se debería de fomentar la participación de los alumnos en la selección de estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje.

Revilla (2016) abordó el por qué les cuesta aprender inglés a los estudiantes de nivel primaria de en Valladolid, España. Recabó las opiniones de docentes y alumnos de forma cualitativa para hallar los factores que influían en el proceso de aprendizaje del inglés. Halló en los estudiantes falta de motivación por lo que no dedicaban el tiempo adecuado al estudio del idioma, y que la formación de los docentes no contaba con las estrategias pedagógicas adecuadas.

Ricoy y Álvarez (2016) dirigieron su atención hacia la enseñanza del inglés, entre personas jóvenes y adultas, en España con la finalidad de detectar las dinámicas que generaban un proceso de enseñanza-aprendizaje asertivo. Este estudio cualitativo evaluó, a partir de las entrevistas, las estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza del inglés, y detectó que las metodologías tradicionales rutinarias no eran adecuadas ya que no contaban con el apoyo en la lengua oficial, por ello había un reducido aprovechamiento.

En caso de España el problema no se centró nunca en el docente, sino en sus estrategias que podrían no encajar en el contexto cultural y lingüístico de cada grupo, no recomendaron la homologación, sin embargo, el dialogo puede ayudar a determinar qué estrategias son las más adecuadas de las que no. Todo lo visto en los autores que se ha consultado servirá para tratar de analizar los datos recabados entre los estudiantes de la UIEP de Huehuetla.

Analizando las opiniones y los datos sobre el aprendizaje del inglés. Escuchando al estudiantado

Tras mirar los resultados hallados, los cien estudiantes encuestados respondieron que no llevaron inglés durante los seis años de aprendizaje en la primaria y que sí sería importante haberlo hecho, cuando se les preguntó por qué, el 90% indicó que a esa edad aprender es más fácil “son como esponjas sus cerebros todo absorben” (Señorita de Olintla de 21 años).

La siguiente pregunta dirigió su interés hacia saber si contaron con algún método de aprendizaje durante los años en los que cursaron inglés en la secundaria y preparatoria. La elección, entre sí y no, fue que nunca tuvieron alguna estrategia, todos eligieron la respuesta no, y solo 20 de ellos esbozaron una respuesta, y entre ellas tenemos una que se considera que engloba el problema “nunca hemos aprendido cómo estudiar, no tenemos ninguna estrategia de estudio y eso nos afecta” (Joven de 20 años de Ixtepec).

Las preguntas más sencillas ofrecen respuestas, y se les preguntó cuáles, de las opciones dadas, matizaban por qué el aprendizaje del inglés representaba una gran dificultad, 81 de ellos eligieron “no tengo estrategias de estudio”, 10 de ellos “en parte a mi desinterés y porque no entiendo a los maestros, y tan solo 5 de ellos seleccionaron la opción “malos maestros”. Únicamente 4 encuestados indicaron “realmente no me interesa el inglés”.

La anterior pregunta nos llevó a lo siguiente: qué es lo que caracteriza la principal dificultad del aprendizaje del inglés, de entre todas la respuesta elegida por 50 veces fue la siguiente “me disgusta que se escriba de una forma y que la pronunciación sea distinta”, 30 coincidieron en que “nunca he sentido motivación alguna para aprender inglés”, de los 20 restantes 10 de ellos eligieron “temo a que se rían de mí por la pronunciación”, y los restantes “no me interesa aprender un idioma diferente al mío”.

También se quería saber qué particularidad ha tenido el inglés que lo hizo difícil antes, y que indicaran si aún estaba presente. De las cuatro opciones 70 eligieron que

la mayor dificultad era la auditiva, 20 que tiene que ver con la oralidad y 10 que es visual. Lo anterior nos hace pensar que el tema de la dificultad tiene que ver con el hecho de que se escribe de un modo y que se pronuncia de otra manera, el puente de referencia entre lo escrito y lo hablado representa la principal dificultad.

La séptima y la octava pregunta de alguna forma buscaron saber cómo fue su proceso de aprendizaje en la secundaria, y 80 eligieron la opción de que fue regular su proceso de asimilación del inglés, y 20 ellos dijeron que fue malo. Por otro lado, se les preguntó sobre la calidad de los maestros y se halló que 70 dijeron que eran buenos y 20 dijeron que eran “malos” mientras que el resto de la opinión seleccionó “muy malos”.

La siguiente sección fue de preguntas abiertas, y se les preguntó “cómo influyó tu primer contacto con el inglés durante la secundaria, tuvo repercusiones con lo que vives en la actualidad”, y en general dijeron lo siguiente; lo recuerdan como algo muy difícil, tanto como las asignaturas del área ciencias exactas, una asignatura que a menudo reprobaban. Otro dilema fue que había cambios constantes de maestros, y muchas veces no tenían clases de inglés, pero les ponían una calificación aprobatoria sin haber hecho nada.

Las dos preguntas sucesivas tuvieron por interés saber cómo se dio el proceso de enseñanza/aprendizaje en el bachillerato, y se preguntó “cómo fue y qué estrategias se usaron”, y por otro lado “qué era lo que menos te gustaba de la enseñanza docente”. La mayoría de los estudiantes dijeron que no tenían interés, y que los docentes no eran malos, pero que el proceso en el que daban sus clases no lograba permearlos de sus conocimientos, “llegan hablando en inglés”, “te hacen copiar y traducir y nunca nos dicen por qué”, “el docente tiene cargo en la grilla y se ausenta”, “tenía muchos problemas emocionales como para interesarme en la clase del profe, ella era buena, pero no tenía cabeza en ese momento para la escuela”, “la verdad es muy difícil, y por más que el maestro intentó una y otra vez explicarme en qué estaba mal nunca puse atención, la verdad él era bueno, pero no sé, no se me dio”.

De acuerdo con los datos obtenidos, me parece que los cambios emocionales y los problemas que viven al interior de sus familias puede ser un motivo de las bajas calificaciones y la desconexión, total o parcial, de algunas materias que tienen un grado alto de complejidad por su nivel de abstracción.¹² Por otro lado, creo que el principal punto es pensar que porque ya tuvieron inglés en la secundaria existe un nivel paralelo o que debería de existir entre ellos, el cual no es tal. Los docentes hablan en inglés durante sus clases para que ellos se familiaricen con la pronunciación de las palabras, pero esta estrategia no funciona y esta habilidad es expresada como la más difícil. Al respecto, ellos dijeron “queremos clases más dinámicas”, y cuándo les pregunté qué entienden por dinámica ellos “dijeron jugar más y estudiar menos”. La estrategia pedagógica de dinámica es entendida por ellos como establecer juegos con la finalidad de enseñar algo en el tenor de la repetición que podría incentivar la memoria por acción de la repetición en grupo y con ello eludir la memorización tradicional.

También se pudo detectar, en sus respuestas, que hubo problemas cuando se tuvo contacto con el inglés en la secundaria, que es un nivel escolar más bajo que el de bachiller. El docente presupone que por la consecución del grado el estudiante obtuvo los conocimientos y habilidades adecuadamente en todas las áreas; como sería en el caso del inglés, sin embargo, parece ser que no es así, quizá un examen de ubicación podría situar las necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes y con datos sobre los aspectos en los que se debería de trabajar más ciertos contenidos de la enseñanza en pro de su aprendizaje. O tan simple como tener un

¹² Lo que nosotros mencionamos en este párrafo tiene una consonancia amplia con lo sostenido por los siguientes autores: Joana Colom y Carmen Fernández (2009), María Ponce, Irma Covarrubias, Nancy Pérez y María Tello (2019) y María Fernández (2019); todo ellos coincidieron que la adolescencia es un lapso de vida biológico en donde los cambios emocionales pueden recibir un impacto externo negativo por parte de los acontecimientos que viven en su hogar o bien dentro de su entorno educativo así como de la información que reciben por vía de los aparatos digitales. En dicho tenor, la adolescencia es una etapa de vida que va de los 12 a los 19 años y que se divide de los 12 a los 14 años y de los 15 a los 19 años. En este lapso el desempeño académico puede verse afectado no solamente por la labor docente y por lo ya dicho en este párrafo, sino por los cambios biológicos y hormonales que se dan en este trayecto de tiempo y que son potenciados por los hechos positivos y negativos que le rodea. La ausencia de uno de los padres, la muerte, el divorcio, el sufrir o ser víctima de un acontecimiento infortunado y trágico; todos estos hechos debilitan a los estudiantes y causan en ellos desmotivación y falta de interés, y esto aumenta con asignaturas que les son más difíciles que otras.

consenso con ellos y generar acuerdos de rutas de trabajo para aprender siempre tomando en cuenta la voz de los estudiantes.

Ciertamente, en sus propuestas estuvo, ver videos, cantar canciones en inglés, ver películas, leer textos con intereses afines a la carrera o la edad para definir con objetivos y sobre todo insistieron en jugar para aprender los contenidos de cada una de las clases, más actividades lúdicas es lo que desean. Es posible que el nivel de estrés que hay entre los estudiantes sea mayor comparado con el de las generaciones pasadas, y algunas materias complicadas podrían dejar de serlo si se emplean medios divergentes en pro de su aprendizaje.

En general destacó, como respuesta abierta, cuando se les pidió que contaran qué fue lo que pasó durante su estadía en el bachillerato con respecto al inglés dijeron, por lo general, “no ponemos atención porque no nos interesa”, “no sentimos que tenga utilidad”, “para qué estudiar si no hay trabajo al terminar la escuela”, “no entiendo a los maestros que no hablan en mi lengua” y por último “si por mi fuera ni en cuenta la tomo, no me interesa”. Estas respuestas denotaron, a su recuerdo, que no había un interés genuino sobre la utilidad del por qué sería bueno aprenderlo, sin embargo, hubo una preocupación, la cual fue un poco más clara en el caso de los varones, y se trata de la posibilidad de buscar trabajo, y fue por ello que entre ellos casi todas sus respuestas coincidieron en que no les serviría para encontrar trabajo, a pesar de que dijeron que muchos de ellos han ido a trabajar por periodos al norte de México en actividades de índole agrícola.

Se les preguntó, si pudieran dar marcha atrás cómo les hubiera gustado que fueran las clases en inglés, y dijeron que tener tácticas más simples, pocos temas, pero muy repetidos, leer muchos textos cortos con un lenguaje cotidiano. Los programas educativos no deben de ser tan extensos sino más dados a la repetición para llevar menos tarea a la casa, ya que en muchas ocasiones ese tiempo se emplea en faenas en el hogar. Actividades que impliquen dibujo o colores, y más desconexión con la tecnología (insistieron mucho en esto). Es de sorprender lo repetido que fue esta última opinión, son una generación tan ligada a la tecnología que quizá con ello matizan la necesidad de tener distancia de ella.

Sobre la pregunta que se les hizo sobre el qué es lo que no te motiva a estudiar inglés, procedimos a leer meticulosamente cada una de las respuestas que dieron cada uno de ellos al emitir su opinión y se halló una coincidencia en un 90%, y para ellos el gran problema que los desalienta es la pronunciación que no coincide con la escritura, y la respuesta que mejor engloba este dilema es la siguiente: “no me motiva estudiarlo porque se escribe de una forma y se pronuncia de otra forma, esto es difícil”, el 10% restante de las opiniones también planteó otro dilema que tiene que ver con el mero desinterés, y una respuesta logró expresar de forma matizada el dilema: “estudiar es cosa de cada quien, la verdad es que nos vale, pero lo que más difícil es la pronunciación”. El tema más difícil del aprendizaje es el de la pronunciación, más allá de la lectura y de la escritura misma.

Las preguntas subsecuentes dirigieron su atención hacia el cómo es el aprendizaje de inglés en el contexto universitario, y la otra en qué nivel están los mejores docentes de inglés que tuviste. Cada pregunta tenía cuatro opciones. En la primera interrogativa 80 eligieron la opción excelente y 20 regular para el contexto universitario, y en la siguiente señalaron 90 de ellos que los mejores docentes han sido los que han tenido en la universidad y 10 de ellos dijeron que, en la secundaria, pero en el primer grado.

Lo anterior lleva a suponer que lo planteado es cierto, hay una deficiencia de aprendizaje previa a la licenciatura, y por supuesto una carencia de habilidades para aprender y para desarrollar de forma autogestiva el aprendizaje, tampoco cuentan con estrategias de auto estudio, no son solo los profesores el problema, sino también los grandes cambios que enfrentan durante la edad que va de los 12 a los 17 años, sumado a problemas tales como la separación de las familias, todo ello causa un impacto particular en cada caso. En dicho tenor, la atención psicológica y la tutoría, tanto en bachillerato como en secundaria, debería de ser tomada por importante para darle un seguimiento a cada caso, y por supuesto ser dotados de estrategias de estudio que fueran útiles en todas las asignaturas.

También se quiso indagar sobre qué actividades son las que llevan a cabo para aprender inglés, y dijeron escuchar música en inglés, todos señalaron esta, pero jamás

dijeron si lo hacían o no con subtítulos. Indicaron 40 de ellos que solamente le otorgan una hora cuando mucho a estudiar inglés en casa, y los restantes 60 eligieron la opción de “no me interesa”.

Volviendo a la actualidad, se les preguntó sobre qué estrategias sugieren para trabajar y aprender: a) la escritura, b) la lectura y c) estrategias para hablar. Con respecto al inciso a) apuntaron que era importante realizar resúmenes de lecturas fáciles de leer, sin un lenguaje complejo, tales como un cuento o un artículo en una revista no científica y que sobre ella se elabore alguna clase de reporte, y lo dicho en el a) se vinculó con lo hallado para el siguiente que sería el b), y es allí en donde destacaron, las opiniones, que sería imperante leer más seguido y traducir canciones para relacionarse más con las palabras y el contexto de las mismas, dijeron que debería de ser algo que hicieran día a día para tener más herramientas para leer y escribir.

La parte más complicada es la del desarrollo de la habilidad de hablar, es decir, la oralidad. Este tema fue retomado en el inciso c), y dijeron que había que elaborar más actividades para incentivarla, pero la mayoría de los estudiantes no tenían una idea concreta de qué proponer para lograrlo. Insistieron en que tenían pena de hablarlo por motivo de sentir burla porque la pronunciación es motivo de carrilla entre ellos. Sin embargo, tan solo 25 de ellos plantearon estrategias, las cuales, al ver los factores de lo singular hacia lo particular indicaron que las canciones podrían ser una vía hacia el aprendizaje al igual que ver videos cortos con subtítulos, no están interesados en películas largas sino más bien en videos cortos con ideas concretas. Estas fueron las únicas dos estrategias que apuntaron.

La mayoría de ellos indicaron que las palabras son difíciles de aprender, pues el tema de la diferencia entre la escritura y la pronunciación emerge como parte del gran dilema. El 80% de ellos apuntaron que hay que desarrollar estrategias para aprender las palabras, las opiniones dijeron, en su mayoría, que no tenían una idea concreta del cómo lograrlo, pero videos cortos y canciones podrían ser la vía. Algunos de ellos se aventuraron a más y señalaron que los maestros debían de buscar

estrategias que no fueran aburridas, sino que fueran divertidas para aprender las palabras, las actividades lúdicas podrían hacer la diferencia.

Conclusiones

Según lo investigado, se ha observado que el problema del aprendizaje del inglés no debe ser considerado exclusivamente como un desafío para los docentes o los estudiantes de manera aislada. Tanto el problema como las soluciones implican a ambos grupos, y es necesario reconocer el interés mutuo: para los docentes, la enseñanza; para los estudiantes, los métodos de aprendizaje.

Las generaciones actuales no se sienten plenamente identificadas con los métodos tradicionales de aprendizaje, como la memorización y la repetición constante de palabras o textos con el fin de asimilarlos. Es relevante prestar atención a sus intereses, que se han orientado más hacia contenidos condensados, como los videos cortos, en lugar de las películas largas. Estas generaciones requieren un enfoque pedagógico diferente, que integre actividades lúdicas y dinámicas.

La brecha generacional entre docentes y estudiantes podría estar influenciando negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias pedagógicas que los docentes emplearon en el pasado no siempre coinciden con las preferencias y necesidades actuales de los estudiantes. Esto sugiere que es necesario replantear los métodos y medios de enseñanza, así como las formas en que se evaluarán los contenidos dentro del programa educativo. El concepto de "tradicional" parece estar perdiendo relevancia en el contexto de las nuevas generaciones.

La investigación también reveló que uno de los principales obstáculos en el aprendizaje del inglés es la oralidad. Este problema se ve exacerbado por las dificultades propias de la adolescencia, ya que muchos estudiantes ingresan a la educación superior entre los 17 y 18 años. Un enfoque de aprendizaje más pausado, pero repetitivo, que incorpore actividades lúdicas, podría ser una estrategia eficaz. Los docentes consideran que los estudiantes necesitan mejorar sus habilidades de estudio, y un entendimiento mutuo sobre cómo abordar este desafío podría contribuir significativamente.

La investigación sugiere que los docentes podrían beneficiarse de aprender y aplicar estrategias lúdicas, desarrollándolas mediante un diálogo constante con los estudiantes. El contexto educativo ha estado marcado por diversos problemas, muchos de los cuales son ajenos a la etapa de la adolescencia, pero que han dejado repercusiones en los estudiantes. Por otro lado, es importante que los estudiantes reconozcan las deficiencias en sus métodos de estudio, que a menudo pueden ser subsanadas mediante cursos extracurriculares destinados a dotarlos de estrategias que favorezcan su éxito académico.

El principal desafío identificado es la oralidad, especialmente la capacidad para producir la pronunciación adecuada y generar comunicación interpersonal. Una posible solución a este problema podría ser la lectura en voz alta o la traducción de textos acompañada de la pronunciación, lo que permitiría a los estudiantes investigar y aprender a pronunciar correctamente canciones o párrafos que se les asignen para su estudio.

La enseñanza del inglés no debe centrarse únicamente en culpar a una de las partes, sino en considerar todos los componentes involucrados y encontrar un equilibrio adecuado. Es fundamental reconocer que los docentes también fueron formados en un sistema educativo con limitaciones, en un contexto diferente al de las nuevas generaciones. El diálogo horizontal entre docentes y estudiantes parece ser una vía eficaz para desarrollar estrategias de enseñanza que se alineen con las necesidades y expectativas de los estudiantes, respetando al mismo tiempo los contenidos establecidos en los planes académicos.

Es relevante señalar que la falta de técnicas de estudio y habilidades para gestionar el autoaprendizaje puede generar dificultades para adquirir nuevos conocimientos. Este mismo problema se presenta en el aprendizaje del inglés, y sería determinante que los estudiantes reconozcan estas carencias y trabajen para superarlas.

Finalmente, no debe descartarse la posibilidad de que, si existen dificultades para aprender un idioma extranjero, también haya retos similares en otras áreas del

conocimiento. La falta de técnicas adecuadas para estudiar y aprender puede ser un factor común en diversos ámbitos académicos. Por ello, lo investigado sugiere que no se trata de responsabilizar exclusivamente al docente o al estudiante, sino de generar un diálogo constructivo en pro del aprendizaje del inglés. La homologación de enfoques pedagógicos, así como el reconocimiento de las deficiencias en ambos lados, es crucial para el éxito de la enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando se consideran las diferencias entre las estrategias empleadas en contextos urbanos y rurales, como en el caso de las comunidades indígenas.

Referencias

- Arán, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y ciencia*, 9(54), 83-99.
- Arán, A. Arzola, D. y Ríos, V. (2022). Enfoques en el currículo, la formación docente y metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés: una revisión de la bibliografía y análisis de resultados. *Revista Educación*, 46(1), 1-30.
- Casas, J.Repullo, J. R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. Aten Primaria*, 31(8), 527-38.
- Cardozo, D. y González, E. (2023). Aportes y Reflexiones Sobre el Aprendizaje del Inglés en la Básica Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1405–1423.
- Chang, M. Nuñez, I. Obermeier, M. y Escobar, M. (2013). La enseñanza del inglés en las escuelas primarias rurales de Tapachula Chiapas: caso escuela primera Otilio Montaña, en Sebiré, R. *Feel. In the quest Synergy in L2*. Universidad de Colima, Colima, 2-10.
- Colom, J. y Fernández, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 235-242.
- Cronquist K. y Fiszbein A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El diálogo, Chile.
- Díaz, D. (2015). *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad ICESI*. [Tesis de Maestría en Educación de la Universidad de ICESI. Santiago de Chile].
- Fernández, A. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *EDUCAR*, 50(2), 445-466.

- Fleta, M. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Revista de Educación Encuentro*, 16, 51-62.
- González, A. (2015). Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral. [Tesis de Maestría en Educación Media Superior. Tecnológico de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/626572>
- Hernández, J. y de la Cruz, V. (2022). La enseñanza del inglés y el francés en México. Métodos y políticas públicas. *Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(31), 1-11.
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Revista en Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 55-60.
- Mercau, M. (2009). La enseñanza escolar temprana del inglés. *Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana*, 2(24), 43-46.
- Montero K. de la Cruz, V. y Arias, J. (2019). El idioma inglés en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado. *Perspectivas docentes*, 30(71), 55-64.
- Moreno, V. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Aléthela*, 8(1), 41-52.
- Munera, K. (2007). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje del inglés en el grado primero y segundo de básica primaria. [Tesis de Licenciatura en Educación Básica primaria con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés práctica pedagógica e investigativa. Fundación Universitaria Católica del norte. Santa Rosa de Osos]. <https://repositorio.ucn.edu.co/entities/publication/36238e68-edd3-4947-b5ec-b406e6842c44/full>
- Muñoz, M. (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las escuelas normales de México. *Praxis investigativa*, 7(12), 85-95.
- Núñez, J. (2005). La enseñanza del inglés en la escuela secundaria. [Tesis en Maestría en Desarrollo Educativo vía medios. Especialidad de innovación pedagógica]. <http://200.23.113.51/pdf/22071.pdf>
- Otzen, T. y Manterola C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Sampling Techniques on a Population Study. Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232.
- Pamplón, E. y Ramírez, J. (2018). Los libros de texto para la enseñanza de inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial. *Ikala Revista de Lengua y Cultura*. 23(1), 141-157.
- Ponce, M. Covarrubias, I. Pérez, N. y Tello, M. (2019). Los adolescentes y los problemas emocionales de su aprendizaje. *Revista de pedagogía crítica*, 3(8), 22-39.
- Ramírez, L. Pérez C. y Lara, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de cooperación*, 12, 15-21.

- Ramírez, J. Pamplón, E. y Cota, S. (2018). Problemática de la enseñanza de inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 60(2), 1-20.
- Revilla, A. (2016). La implantación del inglés en las aulas de Primaria: ¿Por qué les cuesta aprender inglés? [Tesis de Licenciatura en Grado de Educación Primaria. Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18471>
- Reyes, M. Murrieta, G. y Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista pueblos y frontera digital*, 6(12), 167-197.
- Ricoy, M. y Álvarez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *RAME*, 21(69), 385-409.
- Salinas, L. Dueck, P. y Nieto, K. (2021). Perspectiva de la enseñanza del idioma inglés. Investigaciones aplicadas en el aula de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Revista Investigación Educativa*, 35(86), 251-268.
- Stanton, S. y Fiszbein, A. (2019). *Una obra en avance: los docentes y la enseñanza del inglés en América Latina*. El diálogo, Chile.
- Toledo, F. y González, A. (2016). El aprendizaje del idioma inglés y desigualdad: formación inicial docente y propuestas curriculares para primero básico. *Revista Némesis*, (13), 6–22.
- Yasna, Y. (2019). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en las escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*, 42, 103-116.

CAPÍTULO VI

Condiciones, prácticas y estrategias para la elaboración de tareas académicas a partir de medios digitales

Juana Leonor Vejar Becerril
Nidia Elda Molina Cruz

Introducción

En esta investigación se presentan las condiciones, prácticas y estrategias para el aprendizaje que utilizó el estudiantado de educación superior durante el confinamiento por COVID-19. El objetivo fue conocer las situaciones que se desarrollaron en las actividades escolares en línea y a distancia, como el tipo de tareas, la utilización de objetos de aprendizaje virtuales, las plataformas y las aplicaciones que les fueron fáciles de usar; así como, las dificultades que tuvieron durante éstas; por ejemplo, los costos para contar con un equipo, el acceso a internet y el desconocimiento de los recursos digitales. También la comunicación, atención y seguimiento de las actividades propias de las asignaturas que estableció el profesorado.

Un concepto rector de este estudio fue el de usabilidad que, de acuerdo con Lee (2008) permite indicar la facilidad con la que las personas pueden usar una herramienta u otro objeto para lograr realizar una tarea u objetivo determinado. La metodología empleada para la obtención de la información fue digital y virtual a partir de un formulario de Google con preguntas cerradas y abiertas que, de acuerdo con el enfoque de etnografía digital (Pink et al., 2019) se combina lo metodológico, teórico, práctico y digital.

En los resultados se observó la contratación de internet en casa para la realización de las actividades escolares, y fueron los padres quienes pagaron este servicio. El blog fue uno de los recursos de aprendizaje más elaborado como

actividad. Las dificultades de usabilidad se dieron en las plataformas y aplicaciones, ya que algunas no eran intuitivas o de fácil entendimiento.

Aspectos teóricos

Este escrito comprende la segunda parte del estudio acerca de las condiciones, prácticas y estrategias para la elaboración de tareas en línea y a distancia durante el confinamiento por COVID-19 de un grupo de estudiantes de la licenciatura en Psicología del primer semestre, en la Universidad Rosario Castellanos, Azcapotzalco, CDMX.

En la primera parte se abordaron los temas acerca de las ventajas y desventajas de estudiar en línea y a distancia, el tiempo de trabajo en esta modalidad y lo que más les gustó y disgustó. Además, el conocimiento y uso de plataformas y la paquetería de Office que les ayudó a la elaboración de sus tareas, tanto individuales como colectivas, por medio del teléfono inteligente y la computadora portátil. En esta segunda parte se revisó la interactividad como la acción que realiza el estudiante (usuario) al utilizar la interfaz de una herramienta digital, y seleccionar las opciones adecuadas para realizar una tarea.

La interactividad como la acción que realiza el estudiante (usuario) al utilizar la interfaz de una herramienta digital, y seleccionar las opciones adecuadas para realizar una tarea, Al respecto Adami (2013) plantea:

La interactividad en línea se activa físicamente a partir de clics o toques a un teclado/ratón con efectos en una pantalla, que en consecuencia cambia su apariencia. Semióticamente, las acciones realizadas en ciertos signos de un texto dado producen algunos cambios textuales. Socialmente, al hacer algo en determinados sitios de un entorno digital, el “usuario” obtiene algo de ello (p. 5).

La interactividad toma un papel central en la experiencia de usuario, al utilizar un medio digital, al realizar una tarea y resolver situaciones, no sólo académicas sino también cotidianas, para que éstas le sean significativas, como fue el caso del estudiantado que participó en esta investigación.

A esta interactividad, como acción con intención, se agrega lo que propone Scolari (2008), quien parte de que la interactividad puede tener varios sentidos; uno de éstos

es “en las comunicaciones sujeto-sujeto, pero también en los intercambios entre un sujeto y un dispositivo tecnológico. En este segundo ejemplo, la interactividad se desarrolla en la interfaz que se podría definir como el lugar de la interacción”. Los usuarios construyen procesos semióticos y cognitivos que están detrás de la aparente sencillez (interfaz amigable) y automaticidad (aprendizaje y práctica) de las interacciones con los equipos digitales (pp. 93-94).

En el ámbito de educación superior el estudiantado decodifica texto e imágenes de las múltiples plataformas y aplicaciones dentro de semiósferas que están en el ciberespacio y le brindan conocimientos para aprender y elegir las formas que mejor comprendan, más se les faciliten, o bien, que les ayuden a resolver una actividad.

De acuerdo con Pink et al. (2019):

Las prácticas no son "cosas" reales que podamos investigar directamente, sino constructos analíticos mediante los cuales podemos acceder a aspectos de la vida y la actividad humanas e investigarlos ... el concepto de práctica funciona de forma completamente distinta al de experiencia, porque se ocupa de lo que "hacen" las personas, no de lo que sienten. En realidad, se podrían investigar el sentir y el hacer - es decir, las experiencias y las prácticas - como parte del mismo estudio (p. 33).

Por lo que, recuperar para conocer la experiencia de las y los estudiantes con los medios digitales posibilitó comprender el sentido que le dan a su uso, las dificultades que les implicaron y, sobre todo, las emociones que les produjeron durante los procesos de aprendizaje. Se debe considerar que los estudiantes se vieron imposibilitados de tener una interacción cara a cara, porque sólo fue de manera virtual, con las constantes limitantes tecnológicas, ya sea debido a la baja recepción del internet, o por cuestiones económicas, al no contar con este servicio que tuvo un costo alto para varios estudiantes.

Un concepto que se suma a los anteriores, es el de la usabilidad, que se toma en cuenta en la Inteligencia Artificial (IA), porque permite indicar la facilidad con la que las personas pueden usar una herramienta u otro objeto para lograr realizar una tarea u objetivo determinado. Un ejemplo son los sitios web, que pueden o no ser

entendibles al uso (Lee, 2008, p. 44). La usabilidad se articula al diseño de experiencia digital, en este tema, Krug (2014), autor del texto *No me hagas pensar*, menciona al respecto de las páginas web:

Todo tipo de cosas en una página web puede hacernos detenernos y pensar innecesariamente. Tomemos los nombres, por ejemplo, los culpables típicos son nombres lindos o inteligentes, nombres inducidos por el marketing, ...El punto es que cada nombre se suma a nuestra carga de trabajo cognitiva, distrayendo nuestra atención de la tarea a mano. Las distracciones pueden ser sutiles, pero se suman, especialmente si es algo que hacemos todo el tiempo para decidir en qué hacer clic (p. 28).

La usabilidad no solo es tener acceso más rápido y fácil a la información, sino que sean los datos principales de un contenido para concretar una búsqueda. Respecto a este concepto, Rodríguez (2011) enfatiza acerca de la “usabilidad” que se encuentra en un diseño, en este caso digital y posibilita a los usuarios “un modelo cognitivo”, para saber cuáles son los usos, qué lógica debe aplicar al interactuar y lo que se conseguirá con su utilización (p.40).

En estos puntos, los estudiantes dieron una serie de respuestas en cuanto a las tareas que realizaron con ciertas aplicaciones, también a la eficacia para sus tareas, y si el uso fue de su entera satisfacción o no, y en qué aspectos radicarón las dificultades para la resolución de los problemas que se les presentaron. La investigación está más centrada en cuestiones de cómo resolvieron sus tareas un grupo de estudiantes de licenciatura, donde se considera que el estudio los llevó a una serie de aprendizajes válidos para la formación en esta licenciatura.

Por el momento, no se profundiza en el significado de los aprendizajes, se da por hecho que están lo suficientemente motivados y comprometidos en su formación. Se retoma en el análisis el modelo del constructivismo sociocultural, en el que se reconoce a Piaget, Vygotski, Ausubel y Bruner, entre muchos otros, quienes plantean que un conjunto de tareas y actividades le dará al estudiantado la posibilidad de conformar un capital cultural suficiente, para tener una licenciatura, con la cual se logrará desempeñar en un futuro cercano.

Si bien, en este periodo de trabajo a distancia que, solo fue un par de años, las y los estudiantes tuvieron aprendizajes con implicaciones de motivación intrínseca y extrínseca, al asimilar la información y transformarla en conocimiento. También le enfrentó a una serie de retos en los que desarrollaron procesos de alfabetización digital con la gran variedad de actividades por medios virtuales.

Por lo antes expuesto, la intención de este estudio fue la de explorar las dificultades para aprender en la complejidad de la pandemia con sus impactos materiales.

Metodología

La metodología que se utilizó para la obtención de la información fue de corte cuantitativo, a partir de dos formularios de Google con preguntas de opción cerrada y otras abiertas que, de acuerdo con el enfoque de la etnografía digital, en el que se combina lo metodológico, teórico, práctico y digital (Pink et al., 2019). También fue virtual porque se envió al estudiantado estos instrumentos por correo electrónico. Después se realizó el análisis de la información, para conocer cómo aprendieron con esas estrategias, condiciones y prácticas al realizar tareas mediadas con tecnología.

Al avanzar en el análisis del primer formulario se decidió elaborar otro conjunto de cuestionamientos en un segundo formulario, al notar algunos faltantes de información que no se habían contemplado. Se continuó con el análisis y se realizó un primer informe presentado en otro espacio. Ahora se presenta la segunda parte y cierre de esta investigación del aprendizaje en pandemia con mediación tecnológica

Resultados

Se expone la segunda parte de preguntas de la investigación del aprendizaje con apoyo de la tecnología.

En relación con tus trabajos escolares durante la pandemia, se cuestionó ¿qué dificultades enfrentaron?

Figura 1.

Dificultades que enfrentaron

En relación con tus trabajos escolares durante la pandemia, ¿qué dificultades enfrentaste?	Dificultad con el entendimiento de ciertos temas y el acoplarme a la modalidad en línea.
	Que a veces no entendía bien los temas y tenía que poner un doble esfuerzo en todo porque a veces los temas me resultaban un poco complejos y a veces mis profesores no podían contestar a mis dudas en el momento.
	No poder preguntar directamente al maestro las dudas que se tenían o presentar un avance del trabajo para saber si iba bien mi trabajo o tenía que cambiarlo.
	Problemas para poder entregar mis trabajos ya que no cuento con internet en casa y las clases que se daban por videollamada se me dificultó entender.
	Que solo tenía una computadora y a veces me retrasaba en la entrega, porque mis hermanos también la ocupaban.
	En realidad, enfrento más problemas ahora ya que tengo que trabajar, estudiar y velar por el bienestar de mis hijos lo cual complica lastimosamente mis actividades escolares.

Las dificultades que enfrentaron, en su mayoría, fueron carecer de un acercamiento para preguntar al profesorado las dudas respecto a las actividades. Además, tener que investigar cómo usar la tecnología formalmente y buscar comunicarse con sus compañeros para realizar trabajos colectivos. Lo que les puso en tensión fue tener qué saber e investigar el uso de la tecnología, para aprender y entregar las actividades de las diferentes asignaturas de la currícula, en este caso de la licenciatura en Psicología.

Algunos obstáculos que tuvieron que resolver están expresados en la categoría siguiente figura.

Figura 2.

Dificultades encontradas

De las aplicaciones que empleaste ¿cuáles fueron las dificultades que encontraste?

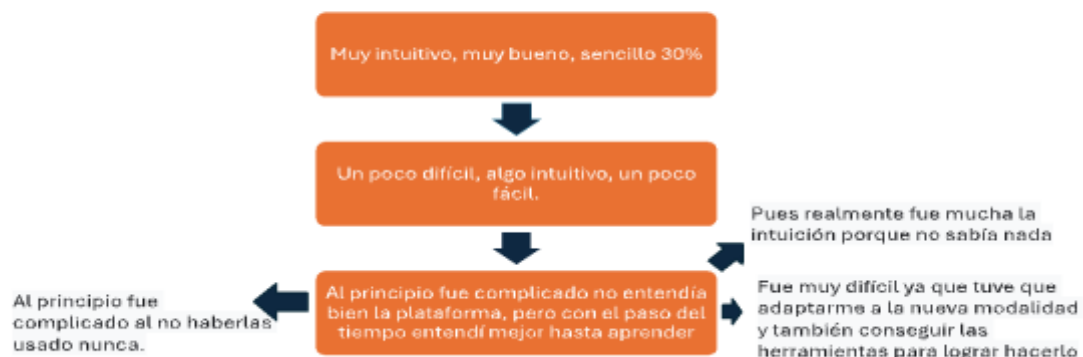


La tecnología no es algo lejano al estudiantado, por ello fue importante conocer ¿Qué tan intuitivo era ingresar a la plataforma para tener sus clases en línea? Sobre todo por las percepciones que fueron de fácil interacción en una plataforma tecnológica. O bien, la mayoría de la gente joven tiene gran habilidad desarrollada para trabajar en una; las respuestas, en este sentido, se muestran en la siguiente figura.

Figura 3.

Plataformas intuitivas

¿Qué tan intuitivo fue ingresar a la plataforma para tener tus clases en línea?



El aprendizaje del alumnado se puede valorar a partir de la comprensión de las instrucciones que se colocan en una plataforma tecnológica; por esto, se propuso conocer el entendimiento de las instrucciones para elaborar las tareas o actividades académicas en todas las asignaturas cursadas. Para lo cual, el siguiente cuestionamiento que se hizo es: ¿Fueron comprensibles las instrucciones para la realización de las actividades de la asignatura? Figura 4.

Figura 4.

Instrucciones comprensibles de las plataformas



En la siguiente pregunta acerca de ¿Cómo resolviste las dificultades para realizar tus actividades en la plataforma? como se observa en las respuestas del estudiantado, éstas no fueron claras y precisas.

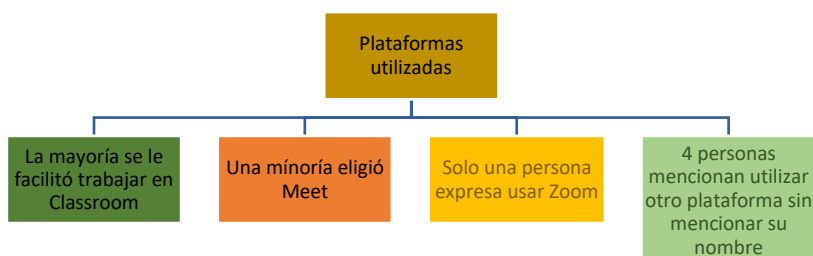
En cuanto al tema de las plataformas más utilizadas para realizar las tareas existe confusión, ya que mencionan plataformas en un mismo orden, las que son para colocar las tareas y las que se utilizaron en comunicación sincrónica, en la Figura 5 se muestran esas respuestas. Se familiarizaron con Classroom, pocos estudiantes se inclinaron por plataformas como Meet y Zoom que son las que permiten tener comunicación sincrónica; de la primera, solo fueron pocos estudiantes y de la segunda

una persona la eligió; una minoría de estudiantes expresaron usar otras, pero no mencionaron el nombre del espacio digital.

¿Cómo resolviste las dificultades para realizar tus actividades en la plataforma?

Figura 5.

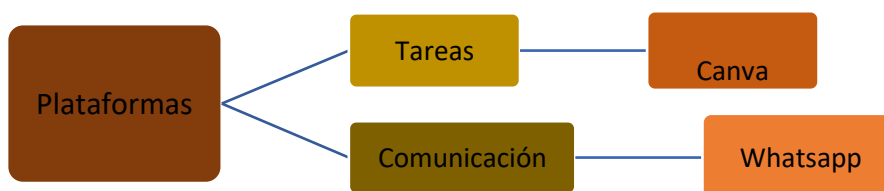
Plataformas utilizadas



En la siguiente pregunta se indagó acerca de si se usó otra plataforma, a lo cual contestaron solamente que una más; se les solicitó mencionaran ¿cuál?, se exponen las respuestas en la Figura 6.

Figura 6.

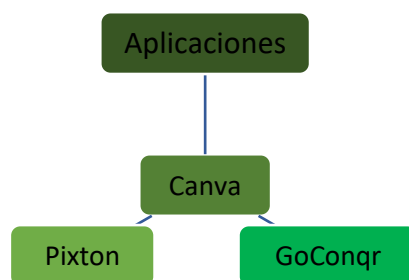
Otras plataformas usadas



Al solicitar la precisión del uso de las plataformas se encontró que, sí distinguen otras dos plataformas más, la de Canva y WhatsApp, aunque esta última está enfocada a la comunicación, no tanto como para realizar tareas propiamente académicas. Respecto a las aplicaciones digitales para realizar las actividades académicas se ubican Canva, Pixton y GoConqr. Las respuestas en cuanto a la preferencia fueron las siguientes: en mayor medida se eligió Canva, solo dos personas se inclinaron por Pixton y una por GoConqr, en la Figura 7 se ilustra esta elección.

Figura 7.

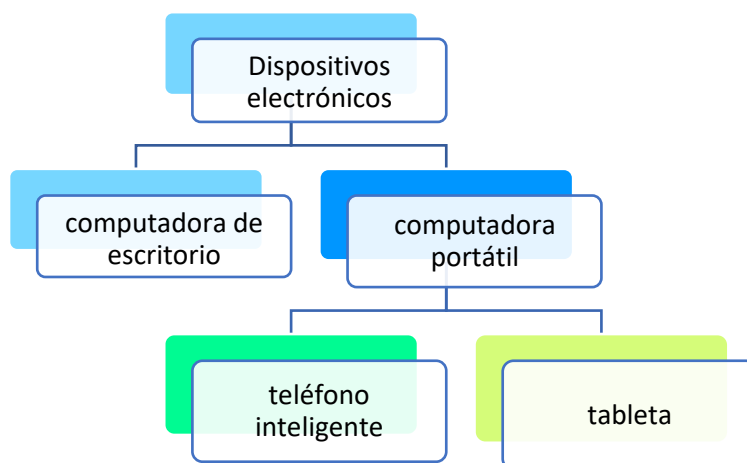
Aplicaciones para realizar tareas



Las categorías 4 y 5 enfocadas a indagar en qué tipo de dispositivos electrónicos las y los estudiantes trabajaron las actividades académicas mencionaron cuatro posibilidades que se presentan en la Figura 8.

Figura 8.

Dispositivos electrónicos

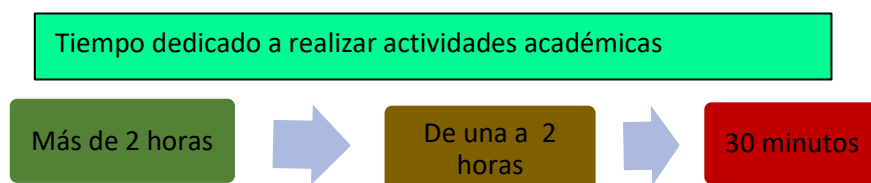


Pocos estudiantes trabajaron en una computadora de escritorio; la mayoría usó una computadora portátil, otros tantos utilizaron teléfonos inteligentes, casi la misma cantidad que los que utilizaron computadoras portátiles, y escasos emplearon una tableta. Los lugares donde el estudiantado se acomodó para elaborar las tareas fueron en orden de frecuencia: la recámara, comedor, taller de la casa y solo un estudiante cuenta con estudio en su vivienda. Lo que permite observar las condiciones de espacios limitados con que cuenta la población encuestada.

Otra categoría importante fue indagar acerca de los hábitos de estudio y conocer si se modificaron, en estas nuevas condiciones, en el marco de una pandemia. El tiempo de dedicación que usaron diariamente para realizar las tareas académicas se muestra en la Figura 9.

Figura 9.

Tiempo de estudio

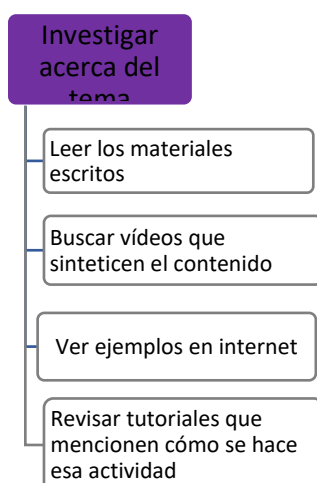


En cuanto a los momentos para concentrarse en las tareas escolares, los estudiantes prefirieron trabajar por la mañana, seguido de las noches, y solo algunos eligieron por la tarde.

Para investigar cómo elaboraron las tareas, se les preguntó lo que hacían para saber acerca de un tema, y después cómo trabajarían en un escrito. Las respuestas de las diferentes acciones que decidieron llevar a cabo se presentan a continuación.

Figura 10.

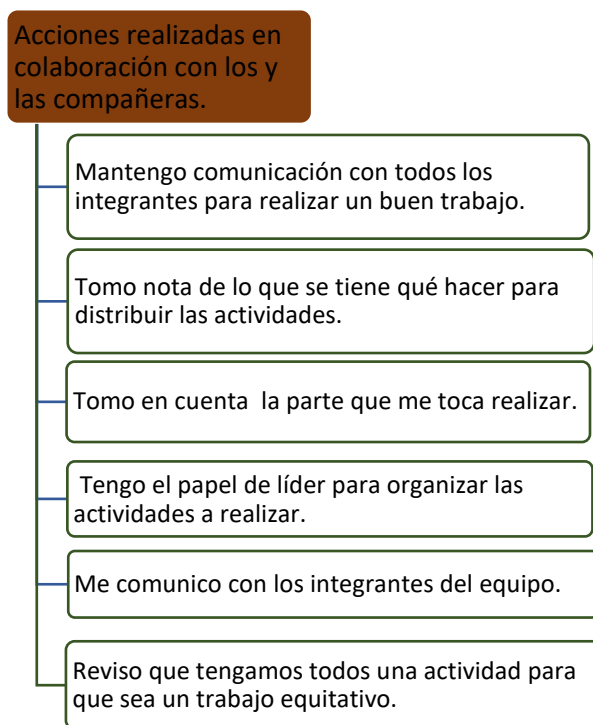
Acciones previas para realizar tareas



Una parte importante de aprender en la escuela es el trabajo colaborativo, solo una persona de todos los encuestados manifestó no gustarle trabajar en equipo. Las diferentes acciones que realizaron en el trabajo colaborativo se presentan en la Figura 11. Trabajar a distancia llevó a los estudiantes a realizar actividades que permiten saber qué acciones realizaron para construir por ejemplo los escritos solicitados para el aprendizaje a distancia. En las distintas asignaturas que cursaron se les solicitó elaborar trabajos de escritura; para realizar esas tareas, se les preguntó qué realizaban primero; las respuestas fueron de tres tipos, y la frecuencia se presenta en el orden que se anotaron, dicen: “consulto internet, después busco en mis apuntes”, y algunos mencionaron, “reviso bibliografía con amigos y o compañeros”.

Figura 11.

Acciones de trabajo colaborativo



La elaboración de trabajos académicos le implicó al estudiantado hacer una serie de acciones para la realización de esas tareas que, expresaron en las siguientes respuestas. La mayoría indicó “revisar las instrucciones de la actividad”, unos cuantos expresaron “examinar los materiales que se necesitaban” y una cantidad igual a la segunda respuesta, dice “ver tutoriales para darme una idea antes de iniciar”.

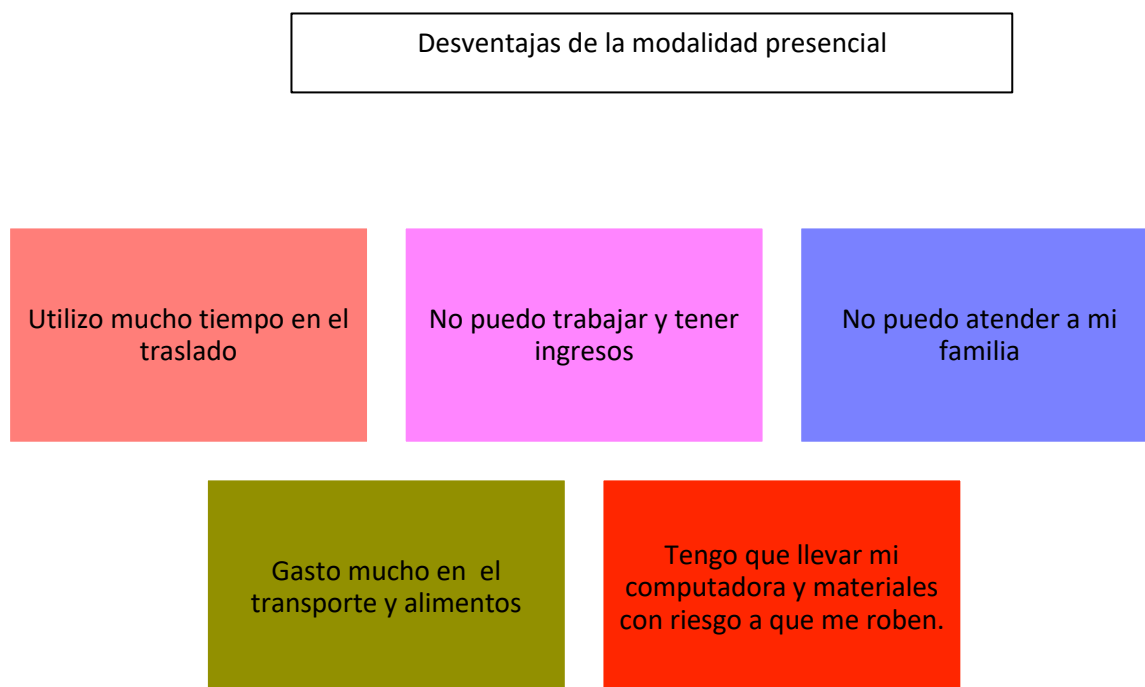
Otra actividad muy reconocida para estudiar fue hacer apuntes, en esta categoría la mayoría menciona “a veces” y el resto expresa “siempre”. “Realizar apuntes en tu cuaderno”, es la siguiente pregunta, a lo que respondieron casi todos “sí”, dos personas mencionan “solo hicieron las tareas que les fueron pidiendo en su cuaderno”. Continuando con las acciones de trabajo, para la elaboración de las tareas hicieron captura de pantalla, a esta categoría respondieron la mayoría “nunca”, y una cantidad igual que, “a veces”, solo cuatro personas mencionaron “siempre”.

A pesar de que no hicieron captura de pantalla, la mayoría respondió frente a: ¿por qué realizaste la captura de pantalla?, “hice mis tareas en el cuaderno y necesitaba enviarlas a los profesores”, algunos mencionaron “porque era más fácil hacerlas en el cuaderno”. Otro conjunto de cuestionamientos que se realizaron versa en torno a las ventajas que experimentaron en una educación presencial. Para esta pregunta la mayoría eligió “porque entiendo mejor las asignaturas”, solo tres personas respondieron, “porque me siento mejor entre compañeros con quienes platico”. Solo una persona seleccionó “porque veo a mis amigas y podemos ayudarnos en las actividades”, y otra expresó “porque después de clases podemos ir al cine o a tomar un café”.

En relación con las desventajas de la modalidad presencial se presentan las respuestas en la Figura 12.

Figura 12.

Desventajas de la modalidad presencial



Continuamos con la pregunta de lo que extrañan de asistir a sus clases presenciales. Para esta categoría contestaron la mayoría que extrañan las clases por

lo que imparten y explican los profesores. Algunos eligieron que extrañaron asistir a otros espacios junto con “mis compañeros”, solo dos dijeron “a las y los compañeros”, igual cantidad eligieron “a mis amigos y amigas”.

Finalmente, en este conjunto de cuestionamientos se dejó una última categoría para abrir un espacio a comentarios de las preguntas. Se comparten algunas narraciones significativas.

“Considero que las clases en línea no son del todo agradables, pero se adquiere conocimiento sobre las herramientas tecnológicas”

“A mí me gustan las clases en línea porque se puede ahorrar tiempo y dinero.”

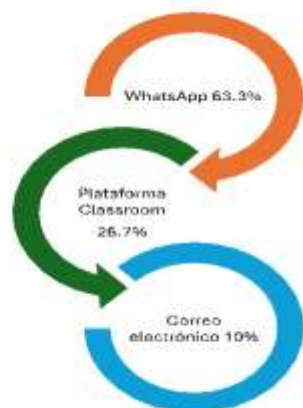
“Para mí, las clases presenciales son mejores entiendo lo que me explican los profesores y si se tienen dudas se comentan.”

Son importantes las clases presenciales para la socialización e integración de los estudiantes, pero en estos momentos de pandemia es muy complicado el poner en peligro a toda la familia por acudir a clases, por esta razón es mejor tomar las clases en línea.

Un conjunto de otras categorías fue en relación a la comunicación, en la que expresaron las y los estudiantes, lo siguiente: Figura 13.

Figura 13.

Comunicación con los profesores



La comunicación más frecuente durante la pandemia con las y los profesores fue por medio de...

Resultados del segundo formulario

En el segundo formulario se solicitó dar respuesta a las siguientes categorías:

Desarrollo del trabajo a distancia

El desarrollo del trabajo a distancia se logró gracias a que contaban con el servicio de internet el 93% de los encuestados, quienes expresaron que el servicio en casa fue pagado por sus padres o madres. El 7.3% restante se divide en internet por plan en celular, internet por servicio prepago y otros, sin precisar. El gasto de este servicio de internet osciló entre los 300 a 960 pesos mensuales, la mayoría expresó que pago 550 pesos mensuales.

Además, un conjunto de estudiantes se vieron en la necesidad de adquirir un teléfono inteligente; el gasto estuvo a cargo de los padres o madres en un 41%, los estudiantes que trabajaron fue de un 17.2%; otro rango igual del 17.2% fue de estudiantes que tuvieron la necesidad de trabajar para hacerse de un teléfono inteligente; el 13.8% el gasto fue por cuenta de otros familiares y un 10.3 % de los hermanos.

Elaboración de actividades de aprendizaje

Se les preguntó qué tipo de trabajos realizaron con mayor frecuencia de entre los siguientes: vídeos, podcats, organizadores gráficos e historietas; los cuales implicaron un manejo de algún programa informático, a lo que contestaron que, en primer término, estuvieron los videos, seguidos de organizadores gráficos, después de las historietas, y finalmente, los podcats.

También se les preguntó acerca de otras actividades más tradicionales, como los ensayos, textos académicos e investigaciones. A esto respondieron, en primer lugar, están los textos académicos, seguidos de las investigaciones y en tercer lugar los ensayos.

En otro orden, las actividades que implicaron un manejo de la tecnología fueron la elaboración de blogs, páginas web, facebook, webinar y trabajos subidos a youtube. Los que realizaron con mayor frecuencia fueron la participación en blogs, seguido por páginas web y facebook; los menos fueron las participaciones en webinars y subir trabajos en youtube. Se les preguntó acerca de las plataformas y aplicaciones que ya conocían. A lo cual contestaron que la paquetería de Office, la mayoría. También Facebook, Youtube y WhatsApp, y conocieron en el transcurso de la pandemia, Zoom y Meet.

Dificultades que enfrentó el estudiantado

Las mayores dificultades enfrentadas para realizar las actividades académicas ¿cuáles fueron? La primera fue la comunicación directa con las y los docentes, como con las y los compañeros. Lo cual les generó un obstáculo para comprender tantas instrucciones al realizar los trabajos, pensar primero en la accesibilidad a la tecnología, y después, cómo comprender la información para introducirla en los objetos digitales.

En otros casos expusieron que fue muy complejo, porque habría que comprender temas difíciles y pasarlos a la tecnología poco clara o con problemas de internet, por el ancho de banda que no les permitía trabajar rápido, se volvía

complicado. En otras ocasiones el tema era fácil de comprender, pero la secuencia de pasos para introducir la información a un programa informático era difícil. La combinación de estos tres factores: 1 estudiar los temas de las diferentes materias, 2 saber de tecnología, y 3 la suerte de la fluidez del internet hizo las tareas complejas o sencillas. A esto, siempre se le sumaba el no poder resolver con inmediatez las dudas, académicas o técnicas.

Las clases en línea

Una gran dificultad de las y los estudiantes fue lograr poner atención a una clase en línea por más de 20 minutos, ya que existían muchas distracciones en casa, por las condiciones en las cuales tenían que conectarse. Como se anotó arriba, fueron escasos estudiantes quienes contaron con un estudio o espacio en casa para poder recibir las clases.

Un sentimiento muy recurrente fue el de angustia o estrés por la saturación de las plataformas para subir los trabajos, por ejemplo, desde un teléfono inteligente. Sumado a lo anterior, se compartía un mismo dispositivo electrónico con hermanos/as, quienes también estudiaban en diversos niveles educativos.

Otros aspectos que obstaculizaron los aprendizajes fueron: desarrollar actitudes en cuanto a la autodisciplina, para escuchar o interactuar en las clases por línea, y además la realización de las actividades, ya que implicaban varias horas de estar frente a un dispositivo electrónico.

El trabajo colaborativo siempre ayudó a comprender las partes en el aprendizaje, pero en esta modalidad a distancia fue una dificultad, debido a que no tenían los integrantes de un equipo colaborativo las mismas condiciones; por ejemplo, de acceso y recepción de internet, de un dispositivo electrónico ni manejo de la tecnología, esto fue difícil de sortear en los trabajos colaborativos.

Una de las causas de muchos conflictos en la relación docente-estudiante, estudiante-estudiante fueron las muchas fallas de cortes luz y de internet. Muchos/as

estudiantes expresaron “no es que fuera muy complicado comprender el funcionamiento de la tecnología”, llámese plataformas como repositorio o de comunicación o las aplicaciones para organizar la información, sino “el tiempo que implicó”, en algunos casos, “familiarizarse con esas interacciones” para la elaboración de los trabajos o tareas.

También ingresar a diferentes plataformas en pocas horas fue una dinámica que tuvieron que ir resolviendo en el desarrollo de las sesiones, no hubo tiempo de aprender paso a paso las diferentes maneras de interfaces gráficas de las diferentes aplicaciones, lo cual les generó estrés, en algunos casos. Si bien estaban acostumbrados a interactuar con su celular o en internet; el estar largos periodos frente a una pantalla entre las clases, y la elaboración de los trabajos académicos, a la mayoría no les agradó. Lo que si sucedió, en algunos de los encuestados fue que rápido se adaptaron a la modalidad la línea para recibir las clases y que además les agradó.

Otro de los puntos que surgieron fue en relación a la atención que necesitaron desarrollar para estudiar por medios digitales, como la atención a las instrucciones. Así como, la lectura y escritura que se les solicitaba al entregar en sus escritos, o construirlos, lo cual no les resultó fácil, sumado a que tenían que entregar en un día y tiempo establecido.

Las condiciones tecnológicas y de infraestructura de sus casas generó presión entre el estudiantado. Lo cual los llevaba a que buscaran cómo resolver lo inesperado. En este sentido, los estudiantes expresaron que las plataformas y aplicaciones de comunicación les ayudaron un poco a comunicarse, para que pudieran llegar los mensajes a las y los compañeros o a las y los docentes. Es decir, pedir la mediación de un compañero/a por algún medio para avisar al docente situaciones particulares, desde familiares, laborales o técnicas, y tener la oportunidad de entregar los trabajos, en otros momentos, fuera de lo acordado, y con una prórroga.

Las y los estudiantes en esta modalidad a distancia les obligó a organizarse, administrar su tiempo y autodisplinarse para hacer, según los/las informantes un doble

trabajo; por una parte, manejar la tecnología; y por otro, aprender del tema de una asignatura en particular. Además, de lidiar con las fallas técnicas, las carencias o limitaciones de espacios para el estudio, con el trabajo en un celular inteligente; en comparación de la posibilidad de estudiar en una computadora personal con tecnología actualizada, o una tableta.

Conclusiones

Estudiar en la modalidad a distancia tiene sus prácticas, condiciones y estrategias particulares. A partir de la pandemia, como sociedad nos enfrentamos a la necesidad de estudiar en una modalidad en línea y a distancia. Sin contar de manera previa con un acercamiento a una nueva forma de aprender y de enseñar. Lo que llevó a realizar la presente investigación fue que se pudiera indagar que en estas condiciones es complicado aprender y dar voz al estudiantado que se vio impactado por esta abrupta y prolongada dinámica educativa.

Por lo tanto, saber la complejidad que implicó estudiar en la modalidad a distancia fue el resultado que se presentó a lo largo de dos cuestionarios. Si bien, las y los estudiantes conocían de tecnología por experiencias personales, no implicó su uso para estudiar y comunicarse dentro de un contexto educativo.

Una primera conclusión es que se requiere autodisciplina y organización para poder estudiar a distancia. Pero no es lo único, dentro del contexto virtual les implicó un respeto por las y los otros, al considerar no interrumpir mientras se estaba frente al dispositivo electrónico, en la realización de una lectura, analizando y tratando de comprender cómo funciona un programa. Lo ideal podría haber sido tener un espacio apropiado para realizar estas actividades escolares, pero como manifestaron los estudiantes, muy pocas/pocos tuvieron esa condición.

Una segunda conclusión son las condiciones materiales, es decir, que el estudiante pudiera contar de manera personal con un dispositivo adecuado, como una computadora de escritorio, (y no para tres o cuatro hermonas/as), un ordenador portátil, o una tableta.

La realidad dejó ver que muchos estudiantes se vieron obligados a estudiar en un teléfono inteligente. Si bien ya se contaba con internet, no fue suficiente para trabajar de manera digital y fluida. Al inicio se dificultó al estudiantado distinguir la diferencia entre plataformas, su función, y el uso de las aplicaciones. Por lo que el acceso a éstas fue algo más intuitivo, pero al paso de los días lograron resolver cómo interactuar en éstas, solo fue cuestión de tiempo para apropiarse de éstas.

En las aulas se interactúa entre docentes-estudiantes dentro de un ambiente de presencialidad; lo cual no garantiza un aprendizaje cien por ciento, por una diversidad de factores. En la modalidad a distancia, las circunstancias se complican, porque se aprendió bajo presión; por dos cuestiones, el manejo de tecnología y los temas de los contenidos propios de una disciplina, en este caso de la licenciatura en psicología.

¿Qué tanto aprendieron las y los estudiantes? eso es muy inexacto. Los resultados de estas prácticas, condiciones y estrategias de estudio arrojan resultados muy variados, en las formas que resolvieron, de acuerdo con sus condiciones materiales y sus motivaciones, con sus propios esfuerzos para estudiar y deseos de aprender. Al realizar actividades a distancia, la lectura, revisar indicaciones para realizar las tareas, escuchar las sesiones y conectarse para dialogar con las y los compañeros pudo potencializar el aprendizaje.

Pero esas condiciones, en la mayoría de los casos fueron una combinación de factores; lo cual hizo aprendizajes fluctuantes, en lo que se adaptaban a las condiciones materiales, se familiarizaban con el manejo de la tecnología, y desarrollaban formas para aprender. A lo anterior se agregan las condiciones de salud física y mental y la motivación por estudiar en solitario. Esto requirió de una estabilidad emocional o un manejo de las emociones.

Es relativo qué tan significativa fue la formación de las generaciones que estudiaron en tiempos de pandemia, por todo lo argumentado con anterioridad. La historia dará la respuesta de la solidez o laxitud de la formación de cualquier nivel educativo. Se puede concluir que aprendieron muchas cosas, desde hábitos, maneras

de estudiar, formas de socialización digital, manejo de la tecnología, temas de diferentes materias, desarrollo de la creatividad, atención concentrada, lectura de instrucciones, organización y administración del tiempo.

La pregunta es, si sumado todo lo anterior se estructura con firmeza la formación de un programa de licenciatura. Este es el resultado de una investigación desde una sola perspectiva, la estudiantil. Sería importante indagar la otra parte, es decir, la del profesorado, acerca de cómo se le habilitó para el trabajo a distancia, qué herramientas se le brindó, así como, cuáles fueron los recursos psicológicos y emocionales que desarrollaron en esos momentos.

Referencias

- Adami, E. (2013) A social semiotic multimodal analysis framework for website interactivity, *MODE*, Institute of Education, University of London.
http://eprints.ncrm.ac.uk/3074/4/website_interactivity_Adami.pdf
- Cañada J. y Van Hout, M. (2005) *Donald Norman y el Diseño Emocional Visual. Magazine de diseño, creatividad gráfica y comunicación*, 17(113), 74-77
- Krug, S. (2014). Don't Make Me Think, *Revisited A Common Sense Approach to Web Usability*, 28.
https://eng317hannah.wordpress.ncsu.edu/files/2020/01/Krug_Steve_Dont_make_me_think_revisited___a_cz-lib.org_.pdf
- Lee, D. (2008). *Designing the digital experience*. Cyber Age Books.
- Pink, H. P. Hjorth, Lewis y Tacchi (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Scolari, C. (2008) *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Interactiva*. Gedisa.

Síntesis curricular de las autoras y autores

1. **Yelitza Ramírez Díaz.** Es doctora en Gestión para la creación intelectual, por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) 2015-2018. Magister Scientiarum en Estudios del Discurso, 2010. Mención por la calificación de excelente en el trabajo de grado, certificado N° 0163, UCV. Licenciada en Artes (2001), Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación.

Profesora-investigadora de la Universidad Central de Venezuela, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Docente e investigadora de la Maestría en Estudios de la Mujer (UCV) y asesora de discurso para diversas instituciones públicas y privadas. Ex directora del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la. Coordinadora de la Cátedra UNESCO, subsede Venezuela/UCV. Miembro del Comité Editorial de Notas de Investigación.

Última publicación: Ramírez Díaz, Y. (2022). ¿Y te lo creíste? La comunicación perversa: desde el Análisis Crítico del Discurso Autobiográfico. *Revista R-Egresar*, 1 (1), 309,325.

Contacto email: yely.ramirez@gmail.com

2. **Gabriela Vargas Cetina**

Obtuvo su Doctorado en Antropología (Ph.D.) en la Universidad McGill en 1994. Es Profesora Investigadora Titular en la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) desde el 1 de enero de 2000. Ha sido Profesora Investigadora Titular en el CIESAS Sureste (1993-1999). También profesora Invitada en universidades y centros de investigación de México, y en universidades de Canadá, España, Estados Unidos, Italia. Sus publicaciones incluyen libros en español e inglés, y capítulos de libros en español, inglés e italiano, sobre organizaciones y sobre música. Ha sido

presidenta de la Society for the Anthropology of Latin America and the Caribbean. Actualmente es secretaria de la American Anthropological Association (2021-2024) y Vice-Presidenta de la International Association for American Studies (2024-2026). Desde 2017 está haciendo trabajo de campo en Sevilla, España, sobre la religiosidad popular y la música de bandas de música procesional. Actualmente (2022-2027) está en Nivel III del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), de la actual Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1174-0357>

Contacto email: gabriela.vargs@correo.uady.mx

3. Edilma de Jesus Desidério.

Doctorado en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM), adscrita a la Universidade Federal de Alagoas, Campus Sertão, Brasil. Posdoctora en Sociedad, Cultura y Frontera por la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Docente de la Licenciatura en Geografía en la Universidade Federal de Alagoas Campus Sertão. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la actual Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti), desde 2017. Líneas de investigación: Migración, Frontera, Educación Intercultural y Pueblos originarios.

Últimas publicaciones

- De Jesús, E. Echeverría, M. R. y Santiago, J. (2024). Política de cuotas étnico raciales y heteroidentificación en Brasil: Autoetnografía del reconocimiento negro pardo. Boletim de Conjuntura (BOCA), 19(55), 420-442. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13428249>
- De Jesus, E. Echeverría, M. R. y Ruiz, J. (2024). Construção de dialogicidade intercultural na prática da vinculação comunitária no México. Revista interação UFG 49 (2), 1392-1412. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v49i2.79427>

Contacto email: edilma.desiderio@igdema.ufal.br

4. Francisca María Teixeira Vasconcelos

Doctorado en Geografía de la Universidade Federal de Pernambuco. Actualmente es profesora Adjunta del Curso de Licenciatura en Geografía de la Universidad Federal de Alagoas – Campus del Sertão. Actúa en el área de Geografía, con énfasis en Teoría y Método en Geografía y Geografía Agraria, actuando principalmente en los temas: Territorio y conflictos, Grandes proyectos de desarrollo, Agua, Sertão y Geografía descolonial.

Últimas publicaciones. Vasconcelos, Francisca; Goncalves, C. U. (2021). Grandes obras no nordeste brasileiro: água, energia e transformações territoriais no sertão. In: Claudio Ubiratan Gonçalves (Org.). Ensaio de geografia agrária: materialidades e expressões dos conflitos territoriais. Aracaju

Contacto email: Francisca.vasconcelos@delmiro.ufal.br

5. Luana Tássia Souza dos Santos

Maestría en Ingeniería Química (Universidade Federal de Alagoas)

Profesora Asistente de la Universidad Federal de Alagoas en el Curso de Ingeniería de Producción, Campus Sertão, actuando en el eje tecnológico del curso, es miembro del colegiado, NDE y coordinadora del Laboratorio de Gestión y Calidad.

Últimas publicaciones

- Conceição do Nascimento, Tatiane; Tassia Souza dos Santos, Luana. Contribuições das práticas de logística reversa para o desenvolvimento sustentável. Revista Científica Semana Acadêmica, v. –
- Santos, L. T. S. (2023). Efecto de los parámetros de procesamiento en la extracción mecánica y la lixiviación de aceite de Ouricuri (Syagrus coronata). Estudios Interdisciplinares De Economía, Empresa Y Gobierno, 1(1), 63–80.

<https://revistaestudiosieeg.com/index.php/eieeg/article/view/14>

Contacto email: luana.santos@delmiro.ufal.br

6. Tania Cuamatzi Cortés

Posee una amplia experiencia profesional como abogada. Realizó su tesis doctoral sobre la autonomía y autogobierno de los pueblos y comunidades indígenas en las sentencias de la SCJN, del TEPJF y la CoIDH de 2001 a 2020 en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En la actualidad es docente de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla en Tlacotepec de Benito Juárez. Entre otros méritos ha participado en el libro colectivo Género e interculturalidad en el turismo de la Sierra del Norte de Puebla (UIEP) y en el tomo XXII de la obra Actualidad y Derechos Humanos (Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco), donde publicó “El ejercicio de la autonomía y el autogobierno para la concreción de la autodeterminación de los pueblos indígenas en México”. Asimismo, ha sido ponente en conferencias como “Diálogos a 100 años de la Constitución” (Tlaxcala) y en mesas redondas sobre los derechos de los pueblos y las comunidades originarias.

Contacto email: tania.cuamatzi@uiep.edu.mx

7. Belinda Rodríguez Arrocha

Es doctora en Derecho por la Universidad de la Laguna (Islas Canarias, España) y ha sido investigadora posdoctoral en el Instituto Max-Planck para la historia del derecho europeo y en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. Entre sus publicaciones más recientes destaca su coordinación de las obras colectivas Los pueblos indígenas en la contemporaneidad: la vinculación comunitaria en la educación jurídica intercultural en México (Dykinson; Universidad Carlos III de Madrid) y Economías alternativas y género en los espacios rurales (CONCYTEP). Ha publicado diversos libros, capítulos de libro, reseñas, artículos y ediciones críticas, además de participar como ponente y conferenciante en congresos y seminarios internacionales de diversos países americanos y europeos.

Actualmente es docente de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla en Huehuetla e investigadora nacional nivel I del SNII.

Últimas publicaciones

- Rodríguez-Arrocha, B. (2024). Mujeres transgresoras en un enclave atlántico, las Islas Canarias en la Edad Moderna. *eHumanista: Journal of Iberian Studies*. Vol. 57, (ejemplar dedicado a: Mujeres y alteridades en la época moderna)136-153.
- Rodríguez-Arrocha, B. (2024). Escándalo a orilla del mar: la mujer transgresora en la documentación judicial canaria (S. XVIII). El futuro del pasado. *Revista electrónica de historia*. N° 15, 2024. (Ejemplar dedicado a: Escándalo: mujer, familia y vecindario (ss. XVI-XIX), 285-326.

Contacto email: belinda.rodriguez@uiep.edu.mx

8. Luis Roberto Canto Valdés

Oriundo de la hermana República de Yucatán. Egresado de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán, formó parte, respectivamente, de la primera generación del Posgrado en Historia y del Doctorado en Historia por el CIESAS Peninsular. Investigador sobre temas de enfermedades en el área rural, del suicidio tanto en el área urbana como en la rural en tiempos decimonónicos, de la violencia en tiempos contemporáneos, estudios de género y de la brujería en la Sierra Norte de Puebla. Ha publicado sobre el homicidio y también sobre la educación intercultural para el contexto de la Sierra Norte de Puebla, tiene trayectoria como fotógrafo y dibujante con varias exposiciones de nivel nacional. Ha participado como ponente tanto a nivel nacional como internacional en congresos y simposios.

Adscrito a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla en la Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades, en la Academia de Lengua y Cultura como docente e investigador de tiempo completo.

Última publicación.

- Canto Valdés, L. R. (2024). Brujería y envidia femenina en la Sierra Norte de Puebla, en: Echeverría González, M. y Arcos Miranda, E. *Estudios etnográficos de la Sierra Poblana. Cosmovisiones y reconfiguración cultural del siglo XXI*. Ediciones Navarra, 119-154. ISBN: 978-607-8789-87-0

Contacto email: luis.canto@uipe.edu.mx

9. Juana Leonor Vejar Becerril

Es licenciada en Antropología Física y Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH-INAH), con una maestría en Diseño Industrial por la UNAM, y una especialización en Diseño Textil por el INBAL. Cuenta también con formación en Psicoanálisis Freud-Lacan y una maestría en Teoría y Crítica del Diseño, INBAL. Actualmente cursa el doctorado en Artes y Diseño en la UNAM.

Ha desarrollado su experiencia docente en diversas instituciones, como la Escuela de Entrenadores Deportivos (CONADE), la ENAH-INAH, la Escuela de Artesanías, la Escuela de Diseño (INBAL), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Rosario Castellanos, el Instituto de Estudios Superiores en Educación Física (IESDEF), y la Universidad La Salle, entre otras. Sus líneas de investigación incluyen la antropometría aplicada al diseño, ergonomía cognitiva, semiótica del diseño, crecimiento infantil, educación y atención a la primera infancia, prevención de la violencia y delincuencia, alfabetización digital y alfabetización académica. Actualmente, es profesora en la Universidad Rosario Castellanos (Sede Azcapotzalco) y en la Escuela de Diseño del INBAL.

Últimas publicaciones

- Molina-Cruz, N. E. y Vejar, J. L. (2024). “El uso de la IA en las actividades dentro de los estudios universitarios. Elaboración de escritos académicos”. En L.J. Bárcenas y S. E. Ruíz -Velasco S.E. (Coord.). Argumentos y usos tecnopedagógicos de la inteligencia artificial. ISBN:978-607-59406-3-2
- Molina-Cruz, N. E. y Vejar, J. L. (2023). “Aprender en educación superior mediante el uso de medios digitales, en pandemia. Un acercamiento desde la mirada digital”. En L. J. Bárcenas y S. E. Ruíz -Velasco (Coords.) Recorridos digitales hacia la inteligencia artificial. SOMECE- Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología. ISBN:978-607-59406-2-5

Contacto email: juana.vejar@rcastellanos.cdmx.gob.mx

10. Nidia Elda Molina Cruz

Es licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-A), maestra en Dirección y gestión educativa por el IESPE. Maestrante en Docencia con Especialización de la enseñanza de la Historia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Su experiencia docente abarca diversos niveles educativos: en el Colegio de Bachilleres (planteles El Rosario, Tlilhuaca y Satélite) en el área de Ciencias Sociales e Historia, así como en el CONALEP Azcapotzalco. A nivel superior, ha impartido clases en la UPN en las licenciaturas de Educación Inicial y Preescolar, Pedagogía, Psicología y Administración Educativa, y en la Maestría en Educación Básica. También ha enseñado en la Universidad Rosario Castellanos en las licenciaturas de Relaciones Internacionales y Psicología, y en modalidades en línea como SUAyED, CUAED-UNAM, PREPA en L.

En cuanto a diseño instruccional, ha sido asesora en la readecuación curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar y en la Estrategia de Actualización de Educación Secundaria. Además, ha colaborado en la consultora Núcleo Asesor en proyectos de prevención.

Sus líneas de investigación incluyen temas de género; el perfil de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar con apoyo de las TIC; el desarrollo y atención a la primera infancia; intervenciones para jóvenes y niños con enfoque de cultura de paz, y la alfabetización académica.

Últimas publicaciones

- Molina-Cruz, N. E. y Vejar, J. L. (2024). “El uso de la IA en las actividades dentro de los estudios universitarios. Elaboración de escritos académicos”. En L.J. Bárcenas y S. E. Ruíz -Velasco S.E. (Coord.). Argumentos y usos tecnopedagógicos de la inteligencia artificial. ISBN:978-607-59406-3-2
- Molina-Cruz, N. E. y Vejar, J. L. (2023). “Aprender en educación superior mediante el uso de medios digitales, en pandemia. Un acercamiento desde la mirada digital”. En L. J. Bárcenas y S. E. Ruíz -Velasco (Coords.)

Recorridos digitales hacia la inteligencia artificial. SOMECE- Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología. ISBN:978-607-59406-2-5

Contacto email: nmolina@upn.mx

11. Leticia Montoya López

Cuenta con un posdoctorado en Complejidad en Ciencias Sociales por el Colegio de Morelos (2022), doctora en Socioformación y sociedad del conocimiento, por el Centro Universitario CIFE (2026-2020). Maestra en Ciencias en metodología de las Ciencias, por el CIECAS del IPN (mención honorífica), licenciada en Ciencias de la comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Certificación en dos estándares de CONOCER.

Docente -investigadora de la Universidad Nacional Rosario Castellanos nivel maestría y doctorado. Docente a nivel doctorado en la Universidad Virtual de Guanajuato (UVEG). Docente nivel licenciatura UnADM. Jefa de la Unidad de Tecnología Educativa y Campus Virtual, CIECAS (2016-2018) y ESCA Sto. Tomás IPN (2018-2022).

Última publicación.

- López, L. M. y Godoy, E. P. (2024). La brecha digital en la educación: Gobernanza digital y Complejidad. unodiverso, (4).
<https://revistas.elcolegiodemorelos.edu.mx/index.php/unodiverso/article/view/UD-04-D2-02>

Contacto email: lmontoyal@ipn.mx

Los coordinadores

María del Rocío Echeverría González

Doctora en Ciencias Agrarias por la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), Maestra en Ciencias en Producción Agrícola Sustentable por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y Antropóloga Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I).

Es miembro del Núcleo Académico de la Maestría en Desarrollo Comunitario e Intercultural de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Es integrante del grupo de Investigación y Publicaciones del Consorcio de Instituciones de Educación Superior para el Desarrollo de las personas mexicanas en el Exterior (CIESDEMEX). Miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), de la actual Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti).

Sus líneas de investigación versan en los Estudios de cultura regional, interculturalidad, cosmovisión, identidad, pobreza/vulnerabilidad étnica y tradición.

Publicaciones recientes:

- Echeverría, M. R. y Arcos, E. (2024). *Estudios etnográficos de la Sierra Poblana. Cosmovisiones y reconfiguración cultural del siglo XXI* (Coords.) Ediciones Navarra.
- Rodríguez, L. M. Gallegos, N. B.M. y Echeverría, M. R. (Coords.) (2024). 40 Aniversario del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Autoentografías intelectuales de investigadoras en sistemas complejos. Plaza y Valdés Editores.

Contacto email: mecheverriag@ipn.mx

Adelaido Cazares García

Doctor en Gestión por la UAGro, enfocado en la Línea de Investigación e Incidencia Social (LIES) sobre desarrollo comunitario, saberes, cultura e interculturalidad. Profesor Investigador de tiempo completo en la Maestría en Desarrollo Comunitario e Interculturalidad de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (SNII).

Cuenta con publicaciones en revistas indizadas, libros y capítulos de libros basados en sus investigaciones. Ha sido dictaminador de proyectos para CONACULTA y Técnico en elaboración de proyectos reconocido por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (hoy INPI). Ha diseñado proyectos estratégicos para la UAGro, incluyendo programas de interculturalidad y el fortalecimiento de lenguas originarias.

Cofundador de la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la UAGro, en colaboración con ANUIES y Fundación Ford. También participó en la creación del Plan y Programa de Estudios de la Maestría en Desarrollo Comunitario e Interculturalidad, incorporada en el SNP del SECIHTI. Es cofundador de una red internacional de estudios sobre comunidades étnicas, raciales y afrodescendientes de África, Bolivia, Perú, Brasil, Canadá, México y América Latina.

Publicaciones recientes.

- Cásares, L. y Cazares, A. (2024). La reforma constitucional en materia indígena y afromexicana en México. *Hechos y Derechos*, 15(84), 1-4.
- Cazares, A. Cayetano, Z. Casares, L. Ramírez, M. de L. Ávila, L. P. Carrillo, J. E. Ibáñez, G. (2023). Los Saberes de Cultivo de Caña y Elaboración de Panela Artesanal en la comunidad Nuu Savi de Rancho Ocoapa, Guerrero. *Textual*, (82), 1–40. <https://doi.org/10.5154/r.textual.2023.82>.

Contacto email: adelaidocazaresgarcia@gmail.com

Evaristo Arcos Miranda

Es Antropólogo por la Universidad Autónoma de Querétaro, Licenciado en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 123, Maestro en Sociología Rural, Doctor en Ciencias Agrarias por la Universidad Autónoma Chapingo, y Doctor en Desarrollo Rural por el Colegio de Posgraduados. Profesor de la Universidad Nacional Rosario Castellanos. Sus temas de interés se relacionan con el encierro y olvido de poblaciones rurales vulnerables y desarrolla estudios sobre interculturalidad y educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, (SNII, Nivel 1), y del Padrón de Investigadores del Cocytieg, estado de Guerrero. Correo—e clandestino_7manonegra@yahoo.com.mx

Identificador ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2474-9046>

Publicaciones recientes:

- Arcos, E. Echeverría, M. y Nigenda, C. (2024). Las formas del olvido de Marc Augé para sobrevivir en la prisión. *Sociedades y Desigualdades*, 1(1), 31-54. <https://sociedadesydesigualdades.uaemex.mx/article/view/23564>
- Echeverría, M. y Arcos, E. (2024). *Estudios etnográficos de la Sierra Poblana. Cosmovisiones y reconfiguración cultural del siglo XXI* (Coords.) Ediciones Navarra.

Contacto email: clandestino_7manonegra@yahoo.com.mx

La educación en México enfrenta desafíos estructurales e históricos que se replican en varios países de Latinoamérica con problemas persistentes de equidad, inclusión y calidad educativa, especialmente en las zonas rurales e indígenas. Aunque se han logrado avances en la cobertura y democratización, el sistema educativo sigue siendo dominado por un modelo tradicional que limita la enseñanza-aprendizaje en un contexto globalizado. En este trabajo, se sigue la propuesta de Brito et al. (2020) de “aprender a enseñar desde el alumno”, reconociendo al docente como el eje central en la generación de aprendizajes. Aproximaciones transdisciplinarias de educación superior y experiencias de aprendizaje docente intercultural reúne prácticas innovadoras de docentes de universidades de Venezuela, Brasil y México, comprometidos con enfoques creativos y metodologías disruptivas.

Esta obra está dirigida a docentes y estudiantes del nivel superior. Si alguno de ellos se siente identificado con los problemas, propuestas o experiencias aquí presentadas, habremos cumplido nuestro objetivo.