

The logo for CPU-e features the letters 'CPU' in a bold, yellow, sans-serif font. The letter 'C' is partially enclosed by a yellow square. To the right of 'CPU' is a hyphen followed by a lowercase 'e' in the same yellow font. The background of the cover is dark brown with faint, overlapping silhouettes of hands and faces in a slightly lighter shade of brown.

CPU-e

Revista de Investigación Educativa

ISSN 18705308

Instituto de Investigaciones en Educación
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

32 | **ENERO - JUNIO 2021**



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Rectora: Dra. Sara Ladrón de Guevara
Secretaria académica: Dra. María Magdalena Hernández Alarcón

Instituto de Investigaciones en Educación

Directora: Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez

Comité editorial

Dr. Edgar Javier González Gaudiano
Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez
Dra. Ana Lucía Maldonado González

Comité editorial externo

Dra. Teresa Aguado Odina, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
Lic. Patricia Garrido Villegas, Universidad Nacional Autónoma de México
Dra. Eva María González Barea, Universidad de Murcia (España)
Dra. Mariela Jiménez Vázquez, Universidad Autónoma de Tlaxcala
Dr. Alejandro Martínez Canales, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Noreste

Equipo editorial

Directora: Raquel Aparicio
Editor: Eliel López Sangabriel
Asistente: Sandra Nallely Mora Cuin

ISSN 18705308

Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Correo electrónico: cpu@uv.mx

Tel. 52 (228) 8193967, ext. 13865

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, es una publicación de investigación y desarrollo, de aparición semestral, editada en una plataforma electrónica para consulta exclusiva a través de internet, de acceso gratuito y libre impresión. Es editada por la Universidad Veracruzana a través del Instituto de Investigaciones en Educación, con el objetivo de difundir resultados y avances significativos de investigaciones realizadas en el extenso campo de la educación. Sitio electrónico: cpue.uv.mx

CPU-e, Revista de investigación Educativa, así como todos sus contenidos, están bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

| Contenidos | Páginas |
|---|----------------|
| Editorial | |
| Repensar la educación en los tiempos de pandemia (Sergio Iván Navarro Martínez) | 4-6 |
| Investigación | |
| Alfabetización académica en pregrado a través de una secuencia didáctica basada en el Esquema Numérico de Contenidos (Francisco Javier Martínez Ortega, Juan Carlos Astudillo Sarmiento) | 7-32 |
| Identities juveniles indígenas: influencia de las transiciones a contextos universitarios y urbanos. El caso de Chiapas, México (Gabriela Gallegos Martínez, Tania Cruz Salazar) | 33-61 |
| Competencia digital y formación profesional en el turismo. Una revisión de literatura (Ámbar Jazmín Arango Morales, Ana Leticia Tamayo Salcedo, Alejandro Delgado Cruz) | 62-87 |
| Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior (Sandra Guadalupe Altamirano Galván) | 88-110 |
| La repetición de contenidos escolares: oportunidad para el reforzamiento curricular en Ingeniería (Roberto Cruz Capitaine, Jesús Antonio Camarillo Montero, Francisco Ricaño Herrera, Martha Edith Morales Martínez) | 111-131 |
| Representaciones sociales de las prácticas formativas en la Danza del Congo del Carnaval de Barranquilla (Mónica Lindo De Las Salas) | 132-158 |
| Reseñas | |
| Panorama de las modalidades no presenciales en educación superior (María del Carmen Martínez Silva) | 159-163 |
| Hacia una educación efectiva del cambio climático (Daniel Mendizábal Castillo) | 164-168 |

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2731>

Repensar la educación en tiempos de pandemia

Sergio Iván Navarro Martínez^a

Es un privilegio y honor escribir un editorial de una revista histórica de la Universidad Veracruzana. Nuestros tiempos nos demandan incentivar procesos de reflexión sobre los desafíos actuales de todos los niveles educativos.

A un año de la contingencia sanitaria a causa del SARS-COV-2 (mejor conocido por coronavirus), y en medio de una crisis económica y ambiental, algunos aspectos de nuestra vida cotidiana se han visto drásticamente modificados debido al distanciamiento social. Durante este tiempo los sistemas de salud y educativo han promovido la sana distancia para mitigar la propagación del virus.

Como sociedad estamos ante el desafío de repensar nuestro andar por el mundo. Hoy más que nunca necesitamos trascender de lo individual a lo colectivo para incidir en acciones que denoten un sentido y significado desde y para con quienes interactuamos cotidianamente.

A pesar de que el sistema educativo pocas veces es tocado en sus fibras más finas, hoy la pandemia lo ha puesto en jaque, ha evidenciado su fragilidad y, al mismo tiempo, su capacidad de adaptación. Dicha capacidad la podemos encontrar en el tránsito de una modalidad presencial a una virtual para dar continuidad a la formación académica de las y los estudiantes de todos los niveles educativos. En poco tiempo se reestructuraron las actividades de los programas de estudio para implementarlos en línea y a distancia; tanto estudiantes como docentes iniciamos una rápida alfabetización digital para adaptarnos a los requerimientos que la educación en la nueva normalidad nos demanda.

Incursionamos en una dimensión de trabajo poco conocida, pero con una añeja disparidad digital y tecnológica entre algunos sectores estudiantiles (falta de una

^a Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas. Profesor-investigador adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. ✉ s-navarro@hotmail.com || ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5157-0394>.

conexión apropiada de internet y de equipos propios de cómputo o celular). Lo anterior puede entenderse como producto de una profunda e histórica desigualdad socioeconómica arraigada en algunos contextos socioeducativos (rurales e indígenas), donde las y los jóvenes estudiantes han tenido que adecuarse a las nuevas exigencias para continuar con su formación. Si anteriormente asistir a un aula garantizaba cierta democratización, ahora dicho supuesto queda maniatado a la disponibilidad o no de las tecnologías de la información y comunicación.

En poco tiempo hemos transitado hacia la utilización de plataformas digitales educativas, se han iniciado otras rutinas de trabajo que simplifican –por el momento– las clases, reuniones, asesorías y trámites administrativos, lo cual genera una sensación de seguridad desde un espacio de privilegio. Para quienes hemos estado frente a grupo en la modalidad convencional se extraña el proceso de interacción dentro del espacio áulico; ahora lo más cercano a la socialización está mediado por una pantalla a través de pequeños recuadros e imágenes; la espontaneidad de un comentario, reflexión o análisis se condiciona por la estabilidad del internet. Suele suceder que la inspiración y conexión a internet muchas veces no son compatibles.

Quizás hoy como nunca la sensación de incertidumbre está latente y, a pesar de que es posible identificar ciertos indicios de que la pandemia puede llegar a conceder cierto margen de libertad, aún tenemos que acostumbrarnos a la incertidumbre y encontrar en nuestros espacios cotidianos otras formas de ser y estar durante esta contingencia. Quizás sea un buen momento para repensarnos y actuar en consecuencia. Valdría la pena preguntarnos ¿cómo puedo aportar a la construcción de un mundo mejor? De igual manera, frente a lo que se vive actualmente en los procesos educativos ¿qué puedo hacer diferente?

La pandemia nos obliga al confinamiento, pone a prueba nuestra capacidad de resiliencia tanto individual como colectiva. Hemos tenido que adaptar nuestros hogares en pequeñas oficinas para continuar el trabajo a distancia; así, el ideal de ser productivo desde casa al mismo tiempo que se atienden situaciones familiares cotidianas ha cobrado vigencia. De forma involuntaria se ha reducido el consumo de energía y acotado distancias, aunque ello ocasione un impacto en nuestro estado físico y mental. En consecuencia, la pandemia nos coloca ante el reto de encontrar otras posibilidades de convivir y de establecer dinámicas de interacción flexibles y empáticas con las diferencias. Hemos sido testigos de que la ciencia y la tecnología han avanzado significativamente durante las últimas décadas. Así, mientras se anuncian más expediciones espaciales, en nuestro planeta aún estamos redescubriéndonos y en la búsqueda de establecer formas más justas de relación entre los sujetos, las culturas y el ambiente.

Aunque en diferentes instituciones de educación superior la virtualidad ha significado una posibilidad para innovar y plantear prácticas creativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es indiscutible que para otros espacios representa un desafío, pues se requieren competencias mínimas para el manejo, diseño y aplicación de contenido educativo desde la virtualidad, aspectos sobre los cuales algunas universidades no estaban preparadas por las condiciones geográficas en donde están ubicadas y por el contexto mismo de las y los estudiantes.

Sin embargo, cada universidad ha establecido diferentes ritmos de interacción con su entorno y estudiantes. A pesar de que se han detenido las actividades presenciales, otras se han detonado para articular los aprendizajes a los diferentes procesos sociales y comunitarios en donde se incluya, de manera desinteresada, participativa y dialógica, al conjunto de actores sociales que participan en el proceso educativo concediendo sentido y significado tanto a lo cotidiano como a lo teórico-conceptual. Dicha relación dialógica entre la academia y sociedad revive la idea de tejer intercambios de saberes, centrados en el acompañamiento horizontal más que en la intervención vertical de agentes externos.

No obstante, se han comenzado a documentar las implicaciones de estudiar en tiempos de Covid y a describir las desigualdades entre estudiantes de contextos rurales frente a los urbanos, aún es necesario profundizar en el tipo de estrategias metodológicas desde y para una pedagogía crítica desde la virtualidad.

Es imprescindible considerar que la construcción de aprendizajes interdisciplinarios necesariamente debe estar vinculada al contexto socioeducativo de las y los estudiantes. En tiempos de pandemia hace falta abrir espacios para la construcción dialógica que dinamice la construcción colectiva del conocimiento, donde los afectos y las emociones puedan ser recuperadas e incorporadas a un proceso educativo crítico que propicie la creatividad y la reflexión constante; el desafío es pensar en la trascendencia que los procesos de formación pueden tener en nuestros tiempos actuales. Esto, necesariamente, implica distanciarse de las prácticas educativas hegemónicas para reinventarnos junto con los sujetos involucrados. Lo anterior no es nada novedoso, pero hacerlo implica comenzar a repensar nuestro papel como docentes.

Algunas preguntas abiertas son: ¿qué aprendizajes nos ha dejado la pandemia actual?, ¿cómo incorporarlos? En otras palabras, ¿realmente se quiere regresar al viejo modelo hegemónico de educación? ¿Es posible pensar en otras alternativas?, ¿desde quién y para quién? En el fondo, es una invitación para pensar en la esperanza y en la forma en que queremos vivir la vida. 

Alfabetización académica en pregrado a través de una secuencia didáctica basada en el Esquema Numérico de Contenidos*

Academic Literacy in Undergraduate Education Through a Didactic Sequence Based on the Numerical Outline of Contents

Francisco Javier Martínez Ortega^a
Juan Carlos Astudillo Sarmiento^b

Recibido: 10 de febrero de 2020
Aceptado: 4 de febrero de 2021

Resumen: Este trabajo tiene el objetivo de diseñar y analizar una secuencia didáctica para la alfabetización académica en pregrado, utilizando una herramienta didáctica denominada Esquema Numérico de Contenidos (ENC). Nos basamos en referentes de didáctica de la lengua y de Escritura a Través del Currículo, y retomamos el modelo de método de la ingeniería didáctica para fundamentar el diseño, observación y análisis de una secuencia didáctica. Específicamente, analizamos la producción escrita de los estudiantes y sus inherentes procesos de construcción de conocimiento. Además, analizamos la recepción de las actividades y las percepciones sobre su utilidad por parte de los estudiantes. Encontramos que la secuencia fue valorada positivamente, permitió la construcción de conocimientos disciplinares y, paralelamente, brindó experiencias para la apropiación de prácticas de lectura y escritura en la universidad. Argumentamos que el ENC comprende un andamiaje efectivo para la apropiación de prácticas de lectura y escritura en la universidad.

Palabras clave: alfabetización; comprensión de lectura; escritura; didáctica; Educación Superior.

*El presente trabajo se adscribe al Grupo de Investigación en Educación Decolonial y Epistemologías del Sur (EduSUR) en la sublínea de Cultura Escrita (Universidad Nacional de Educación de Ecuador).

^a Doctor en Ciencias del lenguaje por la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España). Docente e investigador de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, en el área de didáctica de la lengua. ✉ francisco.martinez@unae.edu.ec || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7146-5900>.

^b Magister en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Cuenca (Ecuador). Docente e investigador de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador. ✉ juan.astudillo@unae.edu.ec || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7401>.

Abstract: This research aims to design and analyze a didactic sequence for academic literacy teaching in undergraduate education, using a didactic tool named Numerical Outline of Contents (NOC). To achieve this objective, we used references of language didactics and *Writing Across the Curriculum*. Also, we used didactic engineering as a method model for designing, observing, and analyzing our didactic sequence. Specifically, we analyzed students' writings and their inherent knowledge construction processes. In a complementary way, we analyzed students' perceptions of the usefulness of the learning activities. We found that the didactic sequence fostered the construction of knowledge within the discipline and was positively valued. In parallel, it brought experiences for academic literacy's appropriation. We conclude that the NOC is an effective scaffolding for academic reading and writing practices' appropriation.

Keywords: literacy; reading comprehension; writing; didactics; higher education.

Introducción

Las competencias de lectura y escritura en alumnos universitarios pueden ser consideradas como un problema y como una oportunidad. Un problema debido a que es común encontrar que el nivel con el que acceden desde las aulas de Bachillerato es bajo, lo cual se evidencia desde el lugar común (las reuniones del profesorado) y, especialmente, desde las certezas de estudios realizados tanto en Latinoamérica¹ como en Ecuador (Villaseñor, 2012; Villavicencio, 2018). Nosotros consideramos a la *alfabetización académica* (Carlino, 2013) como una oportunidad, por cuanto es precisamente la universidad la institución llamada a generar estrategias que nos permitan asumir la lectura y la escritura como una práctica social cambiante y situada en contextos y comunidades específicas.

Consideramos que la universidad debe generar políticas, escenarios y modelos que permitan y aseguren el trabajo sobre la lectura y escritura como herramientas emancipadoras, generadoras de pensamiento propio y de conocimiento crítico. Tenemos presente la deuda de los sistemas educativos con sus estudiantes. Sabemos que las prácticas del lenguaje (las maneras de hacer con la lengua) no se distribuyen de manera democrática. Existen desventajas estructurales para la enseñanza y el aprendizaje de lengua, sobre todo para los grupos sociales pobres y marginados (Ferreiro, 1997; Zavala, 2019). En este contexto, nos sentimos responsables sobre nuestra aproximación a la alfabetización académica en la universidad, buscamos que nuestros estudiantes (desaventajados o no) se apropien de las maneras de leer y escribir en el ámbito académico y que este tipo de producción no solo se concentre en ciertos grupos privilegiados.

¹ Recomendamos el vol. 18(57) de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, dedicado a este tema en el contexto latinoamericano. Además, recomendamos la revisión sistemática realizada por Hernández-Vargas y Marín Cano (2018).

Por lo anterior, formulamos el objetivo de diseñar, implementar y analizar una secuencia didáctica basada en una de las herramientas que quizá sea de uso común, pero que –al no estar dimensionada en sus posibilidades en la Educación Superior– no se le utiliza con la profundidad que hemos evidenciado en el aula: el *Esquema Numérico de Contenidos* (ENC). Esta herramienta nos ha permitido trabajar contenidos disciplinares de forma paralela con destrezas de lectura y escritura. En lectura, ejercitando capacidades de comprensión y crítica; en escritura, ejercitando capacidades de síntesis y paráfrasis. Consideramos que el ENC nos permite establecer un punto de partida para articular una forma de acceder a la cultura escrita en la comunidad universitaria; es decir, una forma de trabajar con textos y de construir, poner en crisis y valorar el conocimiento que la universidad propone.

1 Leer y escribir a través del currículo

Una de las ideas centrales para el diseño de nuestra secuencia didáctica es que la lectura y la escritura permiten la construcción de conocimientos disciplinares en la Educación Superior. Varios estudios demuestran la importancia de comprender el ejercicio de lectura y escritura como eje central en la producción de conocimiento, es decir, no únicamente como medios de difusión de este, sino como ejercicios epistémicos propuestos para la construcción de saberes (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005).

En este sentido, consideramos el movimiento *Escritura a Través del Currículo* (WAC, por sus siglas en inglés), y afirmamos que la lectura y la escritura son actividades indisociables en la formación superior y que necesitan de programas que las integren como un eje transversal en todos los niveles y áreas de las diferentes carreras y disciplinas. A partir de su aparición en la década de los 80 del siglo pasado en el contexto anglosajón, dicho movimiento se ha diseminado por Latinoamérica con una notable fortaleza (Ramírez y López, 2018). Lo que este movimiento sostiene, a breves rasgos, es que la escritura debe desarrollarse dentro de las disciplinas, tanto por sus características discursivas específicas como por sus formas particulares de construir y comunicar el conocimiento (Carlino, 2010). Por ejemplo, aunque estén interesados en el mismo objeto de estudio, las características de los textos de un antropólogo (pensemos en descripciones densas), no se acercan mucho a las de un pedagogo (pensemos en textos reflexivos y prescriptivos). De esta manera, y en contraposición con los cursos de orden remedial (talleres para “aprender a escribir” o “publicar más”) que se ofertan en las instituciones de educación superior, el movimiento propone reformular dichos esfuerzos para configurarse a partir de las disciplinas y sus especificidades, estableciendo un diálogo entre expertos en escritura y expertos en contenidos disciplinares (Navarro, 2016).

Algo que debemos destacar, antes de enfocarnos en la escritura, es la lectura activa. Esta precede a la producción escrita y nos remite, por un lado, a considerar la naturaleza misma del texto (su género concerniente y sus propósitos) y su relación con el lector (los lugares de enunciación) y, por otro lado, a analizar los elementos que lo conforman: desde sus unidades de información, como el párrafo, hasta los elementos que lo configuran como tal, su semántica y pragmática. La lectura activa considera que el lector se involucra con el texto no desde la recepción acrítica de lo leído, sino desde la capacidad de crear el mensaje lingüístico en la decodificación que ejecuta. Se trata de un lector que interpela el texto, que reclama de él respuestas para solventar la curiosidad que lo obligó a involucrarse en el acto de leer: “Todo acto lector debe ir más allá de una simple descripción de los contenidos textuales, avanzar poco a poco, paso a paso, desde la deconstrucción hasta la construcción e interpretación.” (Eguinoa, 2000, p. 47).

Finalmente, consideramos que la escritura en la universidad debería abordarse como una herramienta de apropiación-construcción y divulgación del conocimiento, debido a que la permanencia en el tiempo del signo lingüístico permite la abstracción y reflexión sobre dicho acto comunicativo. Esto genera niveles de especialización manifiestos en lenguajes formales y terminologías científicas-especializadas que hacen del acto de escribir un proceso de valor epistémico. Este acto está vinculado no solo con la comunicación, sino –y, sobre todo– con la creación de saberes (Calsamiglia y Tusón, 2002; Bazerman et al., 2005).

2 El Esquema Numérico de Contenidos

Nuestra forma de entender a la lectura como una actividad con potencial emancipador implica abordar el texto desde una mirada atenta, crítica y desde una actitud que lo concibe como un rizoma de sentidos que debe interpelarse hasta volverlo parte del conocimiento del lector.² Entendemos a la lectura como la (re)construcción individual de los sentidos del signo lingüístico. A grandes rasgos, se trata de una negociación entre la propuesta del autor y los esquemas interpretativos del lector (Vaca, 2008); por lo tanto, permite resistir a la imposición de una única interpretación posible de los textos. Para llevarse a cabo, esta manera de leer necesita de herramientas que le permitan al lector promedio (no únicamente especialistas en la lengua) desarrollar procedimientos que canalicen el proceso de lectura comprensiva y crítica. Proponemos el uso del ENC como una herramienta didáctica que comprende procedimientos para ayudar al lector a aproximarse a un texto. Consideramos que aporta un andamiaje para la construcción de significados

² Lo propuso Borges, adelantándose a la crítica literaria por años, con su Pierre Menard.

que implica a la comprensión lectora y abre la posibilidad de producción de otros textos, dependiendo de las necesidades del lector.

Debemos puntualizar que el ENC implica un procedimiento de uso generalizado en la educación media y superior, aunque en otros contextos no reciba esta denominación.³ Nuestros estudiantes nos han comentado que durante su escolaridad muchas veces han obtenido las ideas principales y secundarias de un texto y que han utilizado organizadores gráficos para apoyar su comprensión. En la Universidad de Cuenca sí se ha trabajado con esta denominación; en el documento construido para la asignatura *Expresión oral y escrita*, de la carrera de *Lengua y Literatura*, se expone lo siguiente:

Una de las formas de sintetizar un texto de forma sistemática y lógica es aplicando esquemas. Un esquema es una manera compacta estructurada de presentar un texto, conecta las ideas de apoyo con la idea principal. Finalmente, un esquema proporciona una visión global de un texto o tema de estudio. (Universidad de Cuenca, 2012, p. 53).

Siguiendo dicha propuesta –elaborada por el cuerpo docente de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales–, encontramos un procedimiento concreto: 1) reconocer los párrafos de un texto, 2) extraer las ideas principales y secundarias y 3) elaborar –con estas– un esquema a partir de apoyos gráficos como numeración o elementos icónicos. A pesar de que existe una caracterización general o básica, sostenemos que las posibilidades del ENC no han sido exploradas, sistematizadas, analizadas o divulgadas (hasta donde hemos podido verificar en bases de datos académicas).

2.1. Proceso detallado para usar el Esquema Numérico de Contenidos

Desde la certeza de las ventajas que supone la herramienta para analizar el contenido de un texto, por el uso personal de la misma y por la experiencia de socializarlo con alumnos como una herramienta de estudio e investigación, hemos sistematizado el uso general del ENC en los tres momentos que detallaremos a continuación.⁴

³ Cassany (1993) propone el *esquema decimal*, un procedimiento para ayudar a los escritores a definir y planear la estructura de un texto. Si bien este procedimiento sigue la lógica de jerarquizar la información de un texto con el apoyo de numeración, es diferente al Esquema Numérico de Contenidos debido a que este último tiene el objetivo de analizar y comprender un texto ya elaborado.

⁴ Reconocemos el importante punto de partida de la propuesta antes citada (Universidad de Cuenca, 2012); sin embargo, con nuestro trabajo queremos aportar al proceso, ampliando y detallando cuestiones que consideramos importantes.

2.1.1. Primer momento: “la lectura de hamaca”

La primera aproximación al contenido de un texto se desarrolla con una lectura “musical” o “lectura de hamaca”, como gustan decir los alumnos. Una lectura que familiariza al lector con el tema o idea general y que, además, les permite relacionarse con el lenguaje, su organización y léxico específico. Así, la “única” tarea a llevarse a cabo en esta primera lectura es la de encontrar vocabulario nuevo e indagar sobre este, lo cual es indispensable para la inclusión de un lector en una disciplina específica y su forma de crear y comunicar el conocimiento.

2.1.2. Segundo momento: “lectura atenta”

Una segunda aproximación al texto ha de hacerse con otra intención. Si hablábamos de una primera lectura introductoria, para esta segunda lectura la disposición será otra. Ahora el alumno se involucra física y mentalmente en este acto lector que demanda atención y herramientas (incluso el espacio físico para la lectura es otro). Es necesario apuntar una obviedad: el paso inicial para este segundo momento es numerar los párrafos del documento. Esto permitirá identificar la estructura del texto, es decir, esbozar una organización en el análisis de cada párrafo en relación con el todo al que pertenecen (aquí las notas, en papel o pantalla, son necesarias). Una variación de este proceso depende del nivel lector de los estudiantes y contempla el análisis por unidades más amplias que podrían ser apartados, segmentos o subtítulos; sin embargo, la lógica de organización jerárquica es la misma.

En este segundo momento se realiza el subrayado y, a partir de este, empezamos a escribir el ENC. Pero... ¿qué es lo que se subraya? Para responder a esta pregunta debemos plantearnos otras: ¿qué es lo que me dice un párrafo?, ¿cuál es la información que me comparte? Respaldao aún más la búsqueda debemos preguntarnos: ¿qué es un párrafo? Manuel Villavicencio⁵ explica: “El párrafo es una estructura significativa y visual, que le permite al autor desarrollar e identificar sus capacidades intelectuales en la resolución de un problema: la intercomunicación consigo mismo y con el lector potencial.” (2018, p. 53). Las preguntas que planteamos, aunque parecieran simples, son complejas debido a que el alumno buscará, indagará, e interpelará desde su subjetividad y, como lo advirtiere la semiótica: ningún signo se lee dos veces, por receptores diferentes, de la misma exacta manera (Eco, 2000).

⁵ Director de *Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca* y Coordinador de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, sede Ecuador.

Consideramos que el trabajo del lector o su proceso cognitivo al interpelar la información esencial (la que no puede prescindir el párrafo), le convierte en un analista del discurso. Es decir, el confrontar la información que expone un párrafo y su jerarquía lleva al lector a analizar el texto en su unidad temática, su coherencia interna, su dimensión semántica y su progresión informativa (Villavicencio, 2018). La respuesta que encuentra el lector, manifiesta en sus propias palabras (o paráfrasis), implica un proceso de comprensión, en primera instancia, y de capacidad de síntesis y apropiación de conceptos, en segunda. El resultado: un profundo y complejo proceso de aprendizaje que, normalmente, es ignorado por docentes ajenos al potencial epistémico de la lectura y la escritura.

2.1.3. Tercer momento: “menos es más, la depuración”

Una vez se ha escrito el ENC procedemos a depurarlo, es decir, a simplificarlo. Para hacerlo, hemos de buscar las ideas que se repiten en los diferentes párrafos o apartados ya que, generalmente, las ideas en los textos argumentativos se repiten, parafrasean y plantean desde diferentes perspectivas o formas de manifestarse para garantizar una comunicación efectiva. Entonces, en el proceso de depuración, eliminamos aquello que se repite, para conseguir un documento aún más sintético, que reproduzca únicamente lo esencial del texto trabajado. Esta depuración se convierte en una síntesis precisa del texto analizado, la misma que sistematiza el conocimiento y deja una fuente de consulta precisa a la cual el lector puede regresar, sin necesidad de volver sobre el texto sino sobre su “esencialización”. El potencial de los ENC es, en este sentido, el de crear una suerte de biblioteca de paráfrasis y síntesis de lo leído y estudiado.

Siguiendo la idea de que no hay una sola interpretación posible de un texto y de que es enriquecedor comprender un mismo texto desde diferentes perspectivas, hemos encontrado una manera de depuración muy constructiva que se realiza a partir de la negociación, diálogo o debate en grupos. En esta modalidad los estudiantes discuten sus ENC individuales para exponer y consensuar sus ideas principales y secundarias. El debate que se desarrolla enriquece la comprensión sobre los textos, ya que los acuerdos y desacuerdos sobre la jerarquía de las ideas lleva a los estudiantes a comunicar y argumentar sus posturas y a comprender y cuestionar las de los demás.

2.2. Productos que se derivan del Esquema Numérico de Contenidos

La forma y estructura del ENC nos permite construir con relativa facilidad dos géneros escriturales de amplio uso en la academia: el resumen y la reseña (Cubo, 2005).

2.2.1. El resumen y la reseña académicos

El resumen académico presenta características específicas para ser construido. Dentro de estas, resaltamos que es “una descripción abreviada y precisa del contenido (...) un metadiscurso del investigador-escritor” (Prestinoni & Girotti, 2005, p. 94). Además, tiene una estructura genérica que incluye un encuadre, una justificación, una presentación y las conclusiones (Prestinoni y Girotti, 2005). Entendemos que esta propuesta resuena con la estructura genérica básica de un artículo científico por lo cual sostenemos que, abordar la escritura de un resumen (en toda su complejidad), desde la estructura del ENC, facilita un proceso complejo y delicado de producción textual.

Por otro lado, la reseña se parece en su brevedad al resumen; sin embargo, esta se diferencia por agregar una función directiva. La intención del autor de una reseña es, por supuesto, dar a conocer aspectos generales de la obra que ha revisado; sin embargo, lo más importante es emitir una valoración con el objetivo de invitar al lector de la reseña a realizar una lectura propia de la obra revisada. Por supuesto, la reseña no pretende objetividad, en cambio apela a una experiencia subjetiva que permite argumentar sobre el valor de una obra (Castro, 2005). Por lo tanto, si el ENC nos permite sintetizar textos, al aumentar una valoración podríamos obtener una reseña. En referencia a su similitud estructural con el resumen, sostenemos nuevamente la utilidad del ENC a la hora de producir este tipo de texto.

2.2.2. La presentación oral

En la vida universitaria, los alumnos realizan exposiciones orales continuamente. En esta forma de comunicación, como sostiene Muller (citado por Villavicencio, 2018), distinguimos dos componentes: uno argumentativo y otro didáctico. Para ejecutarlos cabalmente, comprendemos que argumentar significa la capacidad de sostener o de demostrar una tesis mientras que se procura que el receptor o interlocutor comprenda lo que se manifiesta (este último es el componente didáctico).

Consideramos que el ENC brinda una estructura simple y clara para preparar presentaciones orales que cumplan estos dos componentes, ya que las ideas principales (sean por párrafos o apartados) representan la información a ser expuesta de manera sintética en los apoyos gráficos (generalmente diapositivas con palabras clave o ilustraciones). Por su parte, las ideas secundarias representan argumentos con los que se exponen los temas propuestos. Aquí la paráfrasis juega un papel protagónico, al haber parafraseado y escrito todas las ideas destacadas, estas han

sido interpretadas (re)construidas y apropiadas por el expositor. Es relativamente más fácil expresar oralmente lo que previamente se ha parafraseado por escrito.

En resumen, la jerarquía de las ideas principales y secundarias permite obtener una organización efectiva para preparar y desarrollar una presentación oral. La estructura del ENC nos permite dicha producción y posibilita la comunicación clara de un conocimiento adquirido y organizado dentro de esa lógica estructural.

3 Metodología

El propósito de esta investigación es diseñar, implementar y analizar una secuencia didáctica para la alfabetización académica basada en el Esquema Numérico de Contenidos (ENC). Más adelante detallaremos dicha secuencia didáctica y la analizaremos a partir de las producciones escritas de 33 estudiantes del primer semestre de la Carrera de Educación Inicial de nuestra universidad. Este proceso se desarrolló en el marco de la asignatura *Enseñanza y aprendizaje de la comunicación humana I*. Dado que los procesos de enseñanza-aprendizaje exigen una descripción detallada, adoptamos una perspectiva interpretacionista sobre la investigación de aula (Ramos, 2005; Roni, Carlino & Rosli, 2013) y retomamos el modelo de método de propuesto por la *ingeniería didáctica*, debido a que permite comprobar la utilidad de una secuencia didáctica (Artigue, Douady & Moreno, 1995). Este método comprende las siguientes fases:

1. Análisis preliminar de los contenidos a enseñar. En esta fase reflexionamos sobre las prácticas de lectura y escritura que buscamos enseñar (ver apartados 1 y 2): la lectura analítica propia de la Educación Superior y la escritura del ENC como un género discursivo relacionado directamente con el resumen (Prestinoni & Girotti, 2005).
2. Diseño de las situaciones didácticas (concepción y análisis *a priori*). Aquí retomamos referentes de didáctica de la lengua para comprender los procesos de aprendizaje en términos cognitivos (*adquisición*) y socioculturales (*apropiación*) en relación con los elementos del *sistema didáctico* (estudiante, contenido y docente; Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009; Dolz, Gagnon, Mosquera & Sánchez, 2013). En el siguiente apartado se expone detalladamente la secuencia diseñada e implementada.
3. Experimentación. En esta fase se realizan las actividades propuestas y se recogen los datos pertinentes. Recopilamos las producciones de los estudiantes para su posterior análisis. Estas fueron: a) ocho textos cortos de análisis sobre un documental de comunicación animal (1 727 palabras), b) seis textos que resumen un capítulo de libro sobre comunicación animal,

elaborados con el ENC (6 534 palabras) y c) cuatro textos cortos con una definición de comunicación elaborada en consenso con los estudiantes (105 palabras).

4. Análisis del impacto de las situaciones didácticas. Se refiere al análisis de contenido (Bardin, 2002) sobre los datos recogidos para obtener indicadores del impacto de las experiencias de aprendizaje en los conocimientos de los estudiantes. Este análisis se presenta en apartados posteriores.

Finalmente, utilizamos un cuestionario con preguntas abiertas para obtener la perspectiva de los estudiantes sobre su experiencia con la secuencia didáctica. Específicamente preguntamos: 1) si habían usado antes algo parecido al ENC y 2) si les pareció útil y 3) por qué. En los siguientes apartados analizamos las producciones de los estudiantes alrededor del ENC. Posteriormente, analizaremos la recepción de esta secuencia didáctica con base en las respuestas al cuestionario dadas por los estudiantes.

3.1. Visión general de la secuencia didáctica diseñada

Nuestra secuencia didáctica fue diseñada para cumplir dos propósitos: ayudar a los estudiantes a apropiarse de las maneras de leer y escribir en la universidad y apoyar procesos de construcción de saberes disciplinares. En este sentido, nuestro objetivo central es que los estudiantes logren construir por sí mismos una definición de comunicación en el marco de la asignatura de *Enseñanza y aprendizaje de la comunicación humana I*. Sobre este tema decidimos enfatizar que la comunicación no es un proceso exclusivamente humano, sino que es un mecanismo que ha permitido la adaptación de distintas especies en su medio (buscando evitar una postura antropocéntrica). A grandes rasgos, la progresión de las actividades de la secuencia didáctica siguió la siguiente lógica:

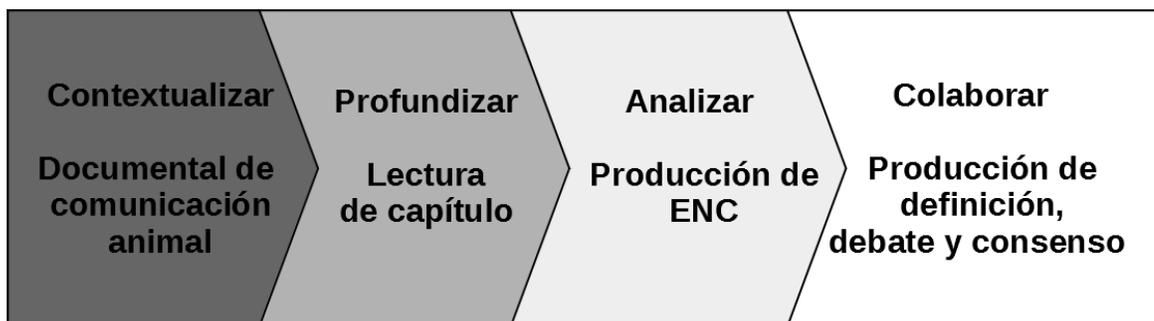


Figura 1. Progresión de las actividades para la revisión de la noción de comunicación
Fuente: elaboración propia.

En una primera fase presentamos un documental sobre comunicación animal con el propósito de contextualizar el tema y de despertar el interés de los estudiantes. Este material audiovisual usa un lenguaje divulgativo y brinda ejemplos concretos sobre las formas de comunicación de los animales. En este proceso fue crucial brindarles observables; en la consigna de la actividad se les pidió recuperar, de cada animal presentado en el documental, los modos de comunicación y las necesidades detrás de estos.

En la siguiente fase buscamos que los estudiantes profundicen en el tema de la comunicación animal a partir de la lectura de un capítulo de libro. Este comprende la revisión de estudios científicos y usa lenguaje más especializado. Después de una primera lectura del capítulo pasamos a la fase de análisis. En esta, los estudiantes tienen el reto de elaborar el Esquema Numérico de Contenidos, deben (re)construir el significado del texto de una manera organizada y sistemática (de acuerdo con las fases detalladas en el apartado 2.1). Por último, tenemos la fase de colaboración. En esta los estudiantes deben debatir, cuestionar y reflexionar sobre las nociones construidas sobre el tema. En un clima de respeto y confianza, todo el grupo debe construir una definición de comunicación consensuada, basándose en todos los materiales revisados. Debemos destacar que la construcción de la definición intenta romper con una enseñanza tradicional que se enfoca en la presentación de contenidos para su consumo pasivo.

4 Implementación y análisis de la secuencia didáctica

En este apartado se describirá con mayor detalle la secuencia que diseñamos. Cada fase expone los datos recogidos y los respectivos análisis de las producciones de los estudiantes.

4.1. Fase 1. Contextualizar por medio de un documental

Para introducir el tema se pidió a los estudiantes mirar un capítulo de la serie documental *Evolve* sobre la comunicación animal (History Channel, 2008). En esta obra de 45 minutos se puede apreciar las formas de comunicación de diferentes especies de animales, así como sus canales: visuales, auditivos o químicos. La consigna fue mirar el documental en casa y –en equipos– hacer un listado de los animales expuestos, sus maneras de comunicarse y las necesidades que hay detrás de dicha comunicación. Un ejemplo de sus producciones se puede apreciar en el cuadro 1. Todos los estudiantes entregaron esta tarea sin dificultades (8 textos con 1 727 palabras). Por supuesto, encontramos cuestiones de redacción que se pudieron trabajar a partir de la retroalimentación a los textos (con control de cambios en el

procesador de textos), pero no los explicaremos dado que no es el objetivo primordial de este artículo.

Cuadro 1. Fragmento de tarea sobre documental de comunicación animal

| Animal | Las formas de comunicación que muestran | Las necesidades que detonan la comunicación de los animales |
|-----------|--|--|
| Hormiga | Intercambio de sustancias químicas. | Tener una mayor organización de su colonia. |
| Bacterias | Se comunican químicamente; tienen moléculas activas; se agrupan para poder alimentarse. Su medio de comunicación es conocido como <i>percepción de quorum (Quorum sensing)</i> . | Poder llamar la atención de los peces y organismos e ingresar en sus organismos. |
| Ardillas | Excretan químicos para marcar territorio. Usan el olor de las serpientes de cascabel para ocultarse. | Para supervivencia ante su depredador y engañarlo para ni ser devoradas. |

Nota: se presenta el texto íntegro escrito por los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

En clase discutimos los hallazgos de los estudiantes, ahí fue importante enfatizar los datos más relevantes del vídeo para despertar su curiosidad. Por ejemplo, muchos de ellos desconocían la capacidad de los perritos de las praderas de utilizar sustantivos y adjetivos en su lenguaje (llamadas de alarma). Esta actividad solo contextualizó el tema y expuso (de manera concreta) fenómenos de comunicación animal para su posterior reflexión.

4.2. Fase 2. Profundizar por medio de la elaboración de ENC

Después de que los estudiantes identificaron las formas de comunicación de diferentes animales, se les pidió leer el capítulo titulado *Comunicación animal* del libro *El origen del lenguaje* (Benítez & Barceló, 2015). De este texto de 20 páginas se pidió elaborar el ENC (el proceso de elaboración se detalla en el apartado 2.1). En general, el capítulo expone el tema de la comunicación animal y su relación con el estudio del origen del lenguaje humano. Para argumentar lo anterior, el autor desarrolla ejemplos de los mecanismos de comunicación de algunos animales (abejas, primates, simios, aves y cetáceos) citando hallazgos científicos. Todos los equipos entregaron sus ENC que muestran diferentes interpretaciones del contenido a través de sus paráfrasis. En el cuadro 2 se muestra la magnitud de los textos recogidos.

Cuadro 2. Número de palabras de los Esquemas Numéricos de Contenidos recogidos

| Equipo | Integrantes | Tamaño del texto (palabras) |
|--------|-------------|-----------------------------|
| 1 | 5 | 1 361 |

| | | |
|-------|----|-------|
| 2 | 4 | 1 472 |
| 3 | 4 | 552 |
| 4 | 10 | 1 523 |
| 5 | 3 | 843 |
| 6 | 7 | 783 |
| Total | 33 | 6 534 |

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta que los significados no se encuentran codificados en el texto, sino que son construidos por el lector en interacción con el texto (Cassany, 2003; Vaca, 2008), consideramos la posibilidad de una diversidad de interpretaciones sobre el texto tratado. Nuestra perspectiva no es normativa, operamos bajo la noción de que no existe una interpretación correcta o incorrecta de los contenidos del texto; en cambio, nos propusimos analizar las paráfrasis de los estudiantes como indicios de su comprensión. Decidimos analizar estas paráfrasis para corroborar si los estudiantes han tratado aspectos del texto que consideramos imprescindibles de acuerdo con el objetivo de esta experiencia de aprendizaje. En este punto, nos referimos a la revisión de fenómenos de comunicación animal (de manera más profunda y detallada que la que hizo el documental) con el objetivo de que los estudiantes tengan elementos o ideas para construir su propia definición de comunicación más adelante. Así, los aspectos que revisaremos son los siguientes:

1. Problematización sobre la comunicación animal (en introducción). Corroboraremos si los estudiantes han identificado las dificultades en el estudio de la diversidad de formas de comunicación de los animales. Por ejemplo:
 - La comunicación siempre puede ser entendida de diferentes maneras.
 - La comunicación animal tiene una gran cantidad de sistemas entre las distintas especies. (Fragmento de ENC del equipo 1).
2. Definición de comunicación animal (primer subtítulo). Por ejemplo:

Si hablamos de comunicación animal estamos refiriéndonos a los gestos, señas, oral, aullidos, etc. Estas son formas de comunicación para ayudarse entre sí ya sea para sobrevivir, aparearse, reunirse, entre otras... (Fragmento de ENC del equipo 5).
3. Ejemplos de comunicación animal. Revisión más o menos profunda de formas de comunicación de distintos animales.
 - Los biólogos son atraídos por la variedad de cantos que hacen las aves.
 - Las aves y los seres humanos tienen un tiempo para el aprendizaje del canto o el desarrollo del lenguaje.

- El canto de las aves es comparado con el lenguaje humano por tener sintaxis.
 - El sonido de las aves se da por la vibración de las paredes de la misma siringe. (Fragmento del ENC del equipo 2).
4. Conclusión. Exposición de retos en el estudio de la comunicación animal y su relación con el origen del lenguaje de los seres humanos.

A pesar de haber siempre llamado la atención del hombre la comunicación entre los animales, debido al antropocentrismo presente en el estudio del lenguaje este se ha centrado en las diferencias, mas no en las semejanzas existentes en estos tipos de lenguaje, lo que [ha] limitado en gran medida su estudio. (Fragmento de ENC del equipo 1).

Para analizar la presencia de los anteriores aspectos se realizó una codificación con ayuda de software para el análisis de datos cualitativos. Para dar un panorama general del comportamiento de los equipos se elaboró la tabla 1.

Tabla 1. Relación de presencia de contenidos del Esquema Numérico de Contenidos por Equipo

| Aspectos de contenido | Equipo | | | | | | Total |
|--------------------------------------|---------------|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 1. Problematicación | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | 5 de 6 83.3% |
| 2. Definición de comunicación animal | No | Sí | No | Sí | Sí | No | 3 de 6 50% |
| 3. Ejemplos de comunicación animal | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | 6 de 6 100% |
| 4. Conclusión | Sí | Sí | Sí | No | No | No | 3 de 6 50% |
| Total por equipo | 3 de 4 75% | 4 de 4 100% | 2 de 4 50% | 3 de 4 75% | 3 de 4 75% | 2 de 4 50% | |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se explica con más detalle el contenido de los ENC en relación con los aspectos que nos interesan.

Equipo 1:

1. Problematicación. El texto afirma que hay diferentes maneras de entender la comunicación y que existe una diversidad de maneras de comunicar en los animales.
2. Definición de comunicación animal. No trata este aspecto.

3. Ejemplos de comunicación animal. Expone como ejemplos: abejas, primates, simios, aves y cetáceos.
4. Conclusión. Expone que el antropocentrismo ha afectado el estudio de la comunicación animal en relación con el lenguaje humano.

Equipo 2:

1. Problematización. El texto sólo marca el objeto de estudio de los científicos, que buscan investigar la comunicación animal y su relación con el lenguaje humano.
2. Definición de comunicación animal. Deja una definición de comunicación animal implícita, “la información que intercambian los animales”. Aunque es demasiado breve, este fragmento concierne a dicha definición.
3. Ejemplos de comunicación animal. Expone como ejemplos: abejas (de manera superficial), primates, simios (de manera superficial), aves y cetáceos. Cuando marcamos que han expuesto algo de manera superficial nos referimos a que lo mencionan, pero no desarrollan bien el ejemplo. Probablemente lo han leído, pero no han logrado extraer las ideas principales y secundarias.
4. Conclusión. Expone el problema del antropocentrismo y la necesidad de investigar más los mecanismos de comunicación de otras especies.

Equipo 3:

1. Problematización. El texto no trata este aspecto.
2. Definición de comunicación animal. El texto no trata este aspecto.
3. Ejemplos de comunicación animal. Expone como ejemplos: abejas, primates (de manera superficial), simios (de manera superficial), aves (de manera superficial) y cetáceos.
4. Conclusión. Expone las dificultades de los estudios comparativos de la comunicación animal (esto se relaciona con la necesidad de definir bien comunicación y lenguaje).

Equipo 4:

1. Problematización. El texto esboza el problema del antropocentrismo en el estudio de la comunicación. Además, expone a la comunicación animal como objeto de estudio para la comunidad científica. Problematiza sobre la diversidad de fenómenos que se incluyen dentro de la categoría de comunicación; sin embargo, esto lo hace de manera breve y superficial.

2. Definición de comunicación animal. Expone una definición explícita de comunicación animal, expone brevemente el modelo clásico (emisor, receptor y mensaje).
3. Ejemplos de comunicación animal. Expone como ejemplos: abejas, primates, simios, aves y cetáceos.
4. Conclusión. El texto no trata este aspecto.

Equipo 5:

1. Problematización. El texto marca el objeto de estudio de los científicos: la relación entre el lenguaje humano y la comunicación animal. Además, expresa brevemente que la comunicación animal es muy diversa.
2. Definición de comunicación animal. Esboza una definición de comunicación animal, exponiendo sus posibles variantes y sus elementos (emisor, receptor y mensaje).
3. Ejemplos de comunicación animal. Expone como ejemplos: abejas, primates, simios, aves y cetáceos.
4. Conclusión. El texto no trata este aspecto.

Equipo 6:

1. Problematización. El texto expone que la comunicación animal es objeto de estudio para conocer el origen del lenguaje humano. Expresa brevemente que la comunicación animal es diversa.
2. Definición de comunicación animal. El texto no trata este aspecto.
3. Ejemplos de comunicación animal. Expone como ejemplos: simios, primates, aves (de manera superficial) y cetáceos.
4. Conclusión. El texto no trata este aspecto.

En general, los equipos no han expuesto con sus textos la comprensión de todos los aspectos que nos interesan (desde el punto de vista de docentes encargados de su proceso de aprendizaje). Si hacemos un promedio general, de acuerdo con los totales de la presencia de dichos aspectos (mostrados en la tabla 1), encontramos un 70.8%. Sin embargo, debemos considerar que estos datos están condicionados por su capacidad de expresión escrita y su motivación para realizar la tarea. Al leer los ENC encontramos secciones con menor calidad y cuidado que otras (errores ortográficos, de sintaxis y contradicciones) donde parece que el equipo da señales de cansancio o fastidio (nuestra autocrítica es que usamos un texto bastante extenso). Insistimos en el abandono de una visión normativa; por lo tanto, consideramos estos textos como un indicio más de procesos de construcción de conocimiento.

Finalmente, no nos queda duda de que el ENC permitió revisar con mayor profundidad el tema y preparó el terreno para la construcción de una definición propia de comunicación.

4.3. Fase 3. Colaborar en la construcción de una definición

Después de haber revisado el texto a partir del ENC, se pidió a los estudiantes elaborar su propia definición de comunicación en consenso con un equipo. La descripción de la interacción en el aula que se muestra a continuación proviene de nuestro diario de campo. Los estudiantes se organizaron de manera voluntaria y libre para comentar y debatir dicha definición con las personas con las que se sienten cómodos trabajando. En consecuencia, el salón de clases se organizó en tres grupos (de 10, 9 y 15 estudiantes, respectivamente). Al terminar, los equipos dictaron al profesor cada una de sus definiciones.

Equipo 1:

Intercambio de ideas entre 2 o más personas, en donde interviene el emisor y el receptor, surge desde el inicio de los tiempos con la comunicación animal por la necesidad de supervivencia. (Transcripción fiel de la definición entregada por los estudiantes).

Este equipo lo conformaron 10 estudiantes, que en la actividad anterior pertenecían a los equipos 2 (dos integrantes), 3 (cinco integrantes) y 5 (tres integrantes). Si promediamos su desempeño en el ENC del análisis anterior, obtenemos un 75% de los aspectos imprescindibles. De su definición cuestionamos si comunicación se puede definir como “intercambio de ideas entre personas”. A pesar de que incluye a los animales como origen de la comunicación humana, consideramos que esta definición es antropocéntrica y excluyente; cuestión que destacamos ya que sólo los integrantes provenientes del equipo 2 consideraron el problema del antropocentrismo en su ENC, mientras que los demás no lo hicieron. El grupo, en consenso, consideró que esta definición no incluye realmente a la comunicación de los animales; además, cuestionaron el uso del término “idea” y optaron por usar el término “información”, ya que las ideas hacen más alusión al pensamiento humano. Una aportación importante de este grupo es la noción de que la comunicación es necesaria para la supervivencia de los animales.

Equipo 2:

Transmitir información entre dos o más personas. Es un diálogo mediante diferentes formas de comunicación, es decir diferentes métodos ya sea oral mímico y escrito. (Transcripción fiel de la definición entregada por los estudiantes).

Este equipo lo conformaron 9 estudiantes, que en la actividad anterior pertenecían a los equipos 2 (dos integrantes) y 6 (siete integrantes). Si promediamos su desempeño en el ENC del análisis anterior, obtenemos un 75% de los aspectos imprescindibles. Nos parece destacable de que a pesar de que los estudiantes expusieron el problema del antropocentrismo en el ENC del equipo 2, su definición finalmente es afectada por dicho problema. Cabe considerar que las personas que sí habían tratado este tema eran dos, contra siete que no lo habían hecho. Esta definición aportó la consideración diferentes formas de expresión posibles.

Equipo 3:

Es la manera de expresar un mensaje a través de gestos, sonidos, también se expresa de manera química, al final su propósito es brindar información hacia otro individuo. La comunicación a llegado a ser una base fundamental para todo ser vivo. (Transcripción fiel de la definición entregada por los estudiantes).

Este equipo lo conformaron 15 estudiantes, que en la actividad anterior pertenecían a los equipos 1 (con cinco integrantes) y 4 (diez integrantes). Si promediamos su desempeño en el ENC del análisis anterior, obtenemos un 75%. Esta definición trasciende el antropocentrismo que se ha problematizado a lo largo del texto, manifiesta que se trata de un intercambio de información concerniente a todos los seres vivos y expone algunas formas de expresión que luego se consensuaron en vocales, gestuales, visuales y químicas. Este grupo esboza la importancia de la comunicación para los seres vivos al considerarla como “base fundamental”.

Después de la escritura, revisión y debate sobre las tres definiciones, en lluvia de ideas los estudiantes construyeron una definición integral; es decir, la más completa que el grupo logró construir:

Se refiere a la transmisión de información entre seres vivos. Es una interacción mediante diferentes formas de expresión: vocales, gestuales, visuales y químicas. Su finalidad es la adaptación de los animales a su medio. (Transcripción fiel de la definición entregada por los estudiantes).

Esta definición trasciende el antropocentrismo problematizado en el texto, usa los términos seres vivos (en lugar de personas) y transmisión de información (en lugar de ideas o mensajes) para incluir lo revisado sobre la comunicación animal. Destaca que la comunicación es interacción y señala diferentes modalidades de esta: “vocales, gestuales, visuales y químicas”. Finalmente, expresa el papel de la comunicación con respecto a la adaptación de los animales a su medio. Esto lo relacionamos con el documental y la revisión de ejemplos en el capítulo de libro, que destacan el carácter evolutivo de la comunicación.

5 Recuperando la percepción de los estudiantes sobre el ENC

De manera complementaria a los indicios anteriores basados en la acción de los estudiantes, queremos revisar ahora su percepción sobre todo el proceso. Al final de las actividades estos respondieron dos preguntas abiertas que consideraban los siguientes aspectos: 1) si habían usado antes algo parecido al ENC y 2) si les pareció útil y por qué.

En total, 32 estudiantes respondieron la encuesta. En su mayoría (93.8%, 30 de 32) han realizado actividades parecidas a las que propone el ENC. Notamos en sus respuestas que están familiarizados con el análisis de párrafos para la obtención de ideas principales y secundarias. Por ejemplo:

Desde el colegio por ejemplo nos hacían leer un texto y sacar las ideas principales y secundarias, para hacer ensayos. También en el [examen] “ser bachiller” nos hacían leer un pequeño texto y señalar cual es la idea principal y secundaria. (Respuesta íntegra de estudiante).

También notamos que no todos los estudiantes reportan haber producido algún texto a partir de dichas actividades (43.7%, 14 de 32). De estas 14 personas identificamos los textos que dicen haber producido (cuadro 3), estos nos permiten conocer un poco, o al menos hacernos una idea, de las experiencias previas de los estudiantes que apoyan el uso del ENC.

Cuadro 3. Frecuencia de menciones de textos producidos a partir de actividades similares al ENC

| Texto | Frecuencia de menciones |
|--------------------|-------------------------|
| Resumen | 4 |
| Proyecto | 4 |
| Ensayo | 3 |
| Mapa conceptual | 2 |
| Paráfrasis | 1 |
| Cuadro sinóptico | 1 |
| Esquema | 1 |
| Cuadro comparativo | 1 |

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, todos los estudiantes, sin excepción, consideraron que el ENC es útil. A continuación, un ejemplo de las respuestas:

Sí porque nos permite entender con más facilidad nuestro tema. Podemos hacer nuestras propias conclusiones sobre el tema (y darle) usando nuestra creatividad para realizar un nuevo contenido sobre el tema leído. (Respuesta íntegra de estudiante).

Ante esto, analizamos sus argumentos y (de manera inductiva) encontramos las siguientes categorías:

Comprensión. La herramienta favorece la construcción de significados a partir del texto. La mayoría de los estudiantes consideró útil el ENC con este argumento.

Eficacia. La tarea de comprensión se logra sin dificultades. Casi el 20% de los estudiantes utilizaron este argumento. Pensamos que podría tratarse de los que ya dominan el procedimiento.

Producción. El ENC contribuye a crear nuevos textos (en este caso se mencionaron resumen, conclusión, opinión, síntesis, definición y paráfrasis). Solo seis personas de 32 (18%) utilizaron este argumento. Nos parece que en un futuro tenemos que promover más la producción escrita en el contexto del análisis de textos (especialmente nos parece útil la paráfrasis por su inherente apropiación o asimilación-acomodación del contenido del texto).

Estructura. El procedimiento ayuda a identificar la estructura de un texto. Solo dos personas usaron este argumento. Consideramos que este es uno de los argumentos que más comprenden el potencial del ENC. Nos parece importante que las personas tomen consciencia de que, al comprender un texto, la jerarquía y organización entre ideas se torna más clara; este es un aspecto que debemos promover en un futuro.

Destrezas. El ENC contribuye a desarrollar destrezas (sin mayor explicación). Sólo apareció una vez, el estudiante no dio sustento a su idea.

Dos argumentos ambiguos, que es interesante y lindo. Aparecieron una vez cada uno; los estudiantes no dieron sustento a sus ideas.

El comportamiento de estas categorías queda sintetizado en la tabla 2.

Tabla 2. Frecuencia de mención de argumentos sobre utilidad del ENC por categorías

| Categoría | Frecuencia de menciones | Porcentaje |
|-------------------|-------------------------|------------|
| Comprensión | 26 | 56.5% |
| Eficacia | 9 | 19.6% |
| Producción | 6 | 13% |
| Estructura | 2 | 4.3% |
| Destrezas | 1 | 2.2% |
| Argumento ambiguo | 2 | 4.3% |
| Total | 46 | 100% |

Nota: el total es mayor a 32 porque, en su respuesta, las personas podrían usar varios argumentos.
Fuente: elaboración propia.

En general, la recepción de esta herramienta didáctica fue buena. Es destacable que, gracias a experiencias previas similares (de identificación de ideas principales y secundarias de un texto), para los estudiantes esta herramienta no es considerada como algo desconocido o novedoso. También destacamos que la mayoría de los estudiantes considera al ENC como una herramienta útil para comprender textos académicos. Por último, cabe comentar que los estudiantes expresaron que les agradó el uso de documentales. Como profesores valoramos mucho estos comentarios, ya que es difícil encontrar obras que sean atractivas y tengan calidad suficiente para tratar contenidos conceptuales (este documental nos convenció cuando notamos que hace referencia directa a autores y estudios científicos). Esto nos enseña que el ENC no es una herramienta didáctica aislada o incompatible con otras, se puede combinar con otras actividades para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

Nuestra secuencia didáctica se enfocó en la construcción de conocimientos sobre la comunicación, un tema disciplinar (en referencia al movimiento de *Escritura a través del Currículo*; Bazerman et al., 2005; Ramírez y López, 2018). De manera paralela, promovió la participación en algunas maneras de leer y escribir del ámbito académico (*alfabetización académica*; Carlino, 2013; Castelló, 2014). Reflexionaremos sobre ambos aspectos a lo largo de este apartado.

De manera general, con el diseño de actividades y su implementación nos alejamos de la enseñanza tradicional (Zubiría, 2006). Imaginemos una secuencia en la que un profesor pide leer algunos textos relacionados con un tema y escribir algunas notas, para luego exponer en clase exactamente lo que los estudiantes debían encontrar y entender. Este tipo de actividades se enfocan en el aprendizaje memorístico e implican una concepción de conocimiento que lo equipara a la *transmisión* de información. Al contrario, nosotros consideramos a la lectura y la escritura como herramientas para la *construcción* de conocimientos y reconocemos que no solo por pedir a los estudiantes que lean o escriban ya estamos garantizando el aprendizaje. Además, tenemos claro que el uso de la lectura y escritura para aprender no es tan simple, debemos propiciar la participación de nuestros estudiantes en las prácticas de lectura y escritura del ámbito académico (es decir, la *alfabetización académica*). Por lo anterior, identificamos condiciones para el uso de la lengua escrita como herramienta epistémica e intentamos solventarlas con las fases establecidas en nuestra secuencia.

En la fase 1 (contextualización) logramos que los estudiantes adquieran interés por el tema de la comunicación animal. Reconocemos que es necesario que consideren

por qué es relevante aprender sobre este tema para –posteriormente– comprender más sobre la comunicación humana (el tema central de la asignatura). Esto se alcanzó gracias a la visualización guiada de un documental que ilustraba de manera audiovisual todas las necesidades comunicativas y modos de comunicación de distintas especies de animales. Sobre esta información los estudiantes elaboraron un listado de dichos aspectos. Esta fase no presentó dificultades para los estudiantes, tuvo incluso un carácter lúdico. En relación con la alfabetización académica y siguiendo el principio de progresión (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009), este documental fue un acercamiento inicial a los textos científicos. Consideramos que pertenece a un género discursivo de divulgación de la ciencia (Mogollón, 2015) que se enfoca en la presentación de hallazgos científicos de manera accesible, teniendo como audiencia al público general.

En la fase 2 (profundización-análisis) pedimos la lectura de un capítulo de libro sobre comunicación animal y la elaboración de un ENC a partir de este (el apartado 2.1 se expone el proceso detallado de elaboración). Escogimos este texto porque tiene una estructura similar al documental revisado en la fase anterior: hace una revisión de estudios científicos sobre comunicación animal y presenta hallazgos sobre los mecanismos de comunicación de diferentes especies. Los estudiantes comprendieron y registraron por escrito distintos aspectos del contenido del texto (esto queda detallado en el apartado 4.2); si bien se olvidaron de algunas ideas importantes, en la fase siguiente se complementarán unos a otros. En relación con la alfabetización académica, y siguiendo el principio de progresión de nuestra secuencia didáctica, en esta fase los estudiantes se acercaron a un texto científico más especializado y pudieron comenzar a familiarizarse con los diferentes rasgos de este tipo de discurso. De acuerdo con nuestras observaciones, al elaborar el ENC los estudiantes tuvieron diversas dificultades. En primer lugar, el desconocimiento de la paráfrasis. Para algunos, elaborar un resumen o síntesis significa copiar textualmente fragmentos del texto; queda pendiente –para estudios posteriores– indagar sobre cómo les han enseñado a producir este tipo de textos o si la revisión-retroalimentación que han tenido antes ha sido tan superficial que han normalizado el copiado y pegado como una estrategia para economizar su esfuerzo. Otra dificultad que presentaron algunos estudiantes fue la presencia de términos especializados en el texto, varios nos comentaron que debieron hacer búsquedas en *Google* para poder entender algunos fragmentos. Esto representa cierta apropiación de la lectura de textos científicos en la que se busca precisión sobre los conceptos detrás de los términos en cuestión.

En la fase 3 (colaboración) propiciamos la interacción entre los estudiantes tomando como eje los contenidos revisados. En primer lugar, pedimos formar grupos libremente para elaborar una definición de comunicación en consenso. Con esta

actividad se propició que explicaran a otros, con sus propias palabras, lo que habían comprendido del documental y el texto. En esta fase pudieron discutir o debatir sobre todo el contenido revisado. Las dificultades que observamos se relacionan con las relaciones interpersonales de los estudiantes, quienes presentan diferentes niveles de apertura para argumentar, contraargumentar y recibir críticas. Finalmente, cada grupo logró construir una definición de comunicación integrando diferentes aspectos del contenido (se exponen y analizan con detalle en el apartado 4.3). Por último, se realizó la misma actividad; sin embargo, ahora el consenso debió realizarse en el grupo completo. Los diferentes equipos expusieron sus definiciones y comentamos las aportaciones y omisiones de cada una. La dificultad principal fue moderar las intervenciones, cabe recalcar que los estudiantes mantuvieron buena motivación y participación. Finalmente, cada grupo aportó distintas ideas para la definición de comunicación y se construyó una que integra todos los aspectos revisados en el documental y el capítulo de libro (ver apartado 4.3). En relación con las experiencias de alfabetización académica, consideramos que la redacción colaborativa de esta definición permitió la paráfrasis (recordemos que los estudiantes apenas se están familiarizando con esta) y es una pequeña muestra de la escritura científica que requiere de precisión, claridad y se basa en la revisión de referentes teóricos.

En síntesis, la secuencia didáctica diseñada fue bien recibida por los estudiantes, propició la construcción de conocimientos disciplinares y ejercitó maneras específicas de leer y escribir en la universidad. Recordemos que trabajamos con estudiantes que recién ingresan a sus estudios de pregrado y que se encuentran en un proceso de apropiación de la *literacidad académica*. Además, nuestra secuencia didáctica basada en el ENC aportó a la construcción del perfil de los estudiantes que la educación contemporánea demanda: activos, autónomos y críticos. Proponemos al ENC como una herramienta adaptable y de fácil ejecución que permite una lectura activa y sistemática en la que el lector interpela al texto. Además, permite establecer tareas de producción escrita que implican la apropiación de contenidos por medio de procesos de síntesis, paráfrasis y jerarquización de ideas. Insistimos en que el ENC permite trabajar de manera paralela con contenidos disciplinares y con prácticas letradas del ámbito académico.

Como parte de las limitaciones de este análisis consideramos que, para continuar el estudio del ENC como herramienta didáctica, las indagaciones posteriores deberían analizar este proceso a nivel individual. Nos hace falta enfocarnos en los procesos individuales de los estudiantes, sus dificultades y retos, al momento de abordar un texto con el ENC. Esto podría ayudar a esclarecer aún más los alcances y limitaciones del ENC en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje. 

Referencias

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Benítez, A. y Barceló, L. (2015). El origen del lenguaje. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mogollón, G. (2015). Discurso de divulgación científica y tecnológica de la definición al análisis crítico. *Revista de la Facultad de Ingeniería U.C.V.*, 30(1), 15-26.
- Carlino, P. (2010). Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. En García, H. (Comp.), *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica*. (pp. 121-142). México: EDIUAS (Editorial de la Universidad Autónoma de Sinaloa).
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2003). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación* 19(2), 346-365. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castro, E. (2005). La reseña. En Cubo, L. (Ed.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico* (pp. 167-188). Buenos Aires: Comunic-arte.
- Cubo, L. (Ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*. Buenos Aires: Comunic-arte.
- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura* 21, 117-141. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A/18815>
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Eguinoa, A. (2000). El lector alumno y los textos literarios. *Colección Pedagógica Universitaria* 34, 31-52. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_34/el_lector_alumno.htm
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- Hernández-Vargas, E. y Marín, M. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios.

- Cuadernos de Lingüística Hispánica* 32, 61-83.
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8119>
- History Channel (Productor). (2008). *Evolve. Comunicación* [Episodio de serie documental]. De <https://www.historyplay.tv>
- Margallo, A. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación* 59, 139-156.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie590460>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de los niveles de Educación Obligatoria. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). Educación General Básica. Estudios Sociales. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/01-CCSS.pdf>
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación* 5(10). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4167>
- Navarro, F. (2016). El movimiento *Escribir a través del Currículum* y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (eds.), *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ramos, C. (2005). Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio. *Persona y Sociedad* XIX (3), 85-119.
- Ramírez, L. S. y López, K. S. (2018) Orientar la escritura a través del currículo en la universidad. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/10181>
- Prestinoni, C. y Girotti, E. (2005). El resumen o abstract. En Cubo, L. (Ed.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico* (pp. 93-111). Buenos Aires: Comunic-arte.
- Roni, C., Carlino, P. y Rosli, N. (2013). Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos? *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/462pdf-1Hm0v-articulo.pdf>
- Universidad de Cuenca. (2012). *Expresión oral y escrita*. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

- Vaca, J. (2008). *Leer*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/bdie/general/leer/>
- Villaseñor, Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro* 66, 90-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34027019010.pdf>
- Villavicencio, M. (2018). *Comunicación académica: prácticas de lectura y escritura en el aula*. Ecuador: Editorial Don Bosco.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 24(2), 343-359. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Magisterio Editorial.

Identidades juveniles indígenas: influencia de las transiciones a contextos universitarios y urbanos. El caso de Chiapas, México

Indigenous Youth Identities: Influence of the Transitions to University and Urban Contexts. The Case of Chiapas, Mexico

Gabriela Gallegos Martínez^a
Tania Cruz Salazar^b

Recibido: 14 de febrero de 2020
Aceptado: 23 de enero de 2021

Resumen: Este trabajo analiza los procesos de cambio y construcción de la identidad étnica de jóvenes indígenas universitarios. Se utilizó el método etnográfico y elementos de la perspectiva curso de vida para la producción de la información. Las personas participantes pertenecen a tres universidades de Chiapas con diferentes modelos pedagógicos: el convencional, el intercultural y el intercultural bilingüe. Los hallazgos señalan que el proceso de cambio y construcción de la identidad étnica está influenciado por dos momentos en el curso de vida de estas y estos jóvenes. El primero es la transición al contexto urbano, en el cual se presentan las fases identitarias de adaptación y negación. El segundo es la transición a la universidad, en la cual se identificó la fase de revaloración. Esta adquirió diferentes matices en cada institución dependiendo del contexto, discurso universitario, así como de las interacciones con docentes y estudiantes.

Palabras clave: jóvenes; estudiantes indígenas; identidad; papel de la universidad.

^a Maestra en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por el Colegio de la Frontera Sur. Estudiante de doctorado, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Nuevo León. ✉ gabriela.gallegosmtz@gmail.com || ORCID: orcid.org/0000-0003-0962-0030.

^b Doctora en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Profesora investigadora, Departamento de Sociedad y Cultura, El Colegio de la Frontera Sur, Chiapas, México. ✉ tcruz@ecosur.mx || ORCID: orcid.org/0000-0002-7714-3275

Abstract: The present paper analyzes the processes of change and construction of the ethnic identity in young indigenous university students. The ethnographic method and elements of the life course perspective were used to produce the information. The participants study in three universities in Chiapas with different pedagogical models: conventional, intercultural and intercultural bilingual. The results indicate that the process of change and construction of ethnic identity is influenced by two moments in the life course of these young people. The first is the transition to the urban context, in which the identity phases of adaptation and denial are presented. The second is the transition to the university, in which the reevaluation phase was identified, it acquired different nuances in each institution depending on the context, university discourse, as well as the interactions with teachers and students.

Key words: Youth; Indigenous students; Identity; Role of the University.

Introducción

La presencia de jóvenes indígenas en instituciones de educación superior es cada vez más frecuente y no sólo en aquellas con un modelo intercultural. La matrícula en las universidades públicas y privadas convencionales durante el ciclo 2019-2020 ascendía 3.5 millones de alumnos, con una representación de poco más de 36 mil jóvenes hablantes de lenguas indígenas (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2019). En ese mismo periodo había casi 3 500 alumnos en las escuelas normales que ofertan la licenciatura en educación indígena con enfoque intercultural bilingüe; de éstos, 62% señaló ser hablante de una lengua indígena.

Datos reportados por Lloyd (2019) señalan que para el ciclo 2018-2019 había 15 mil estudiantes inscritos en las universidades interculturales del país, de los cuales, en promedio, 28% reportó hablar una lengua indígena. Cabe señalar que las universidades de Puebla, Guerrero y Chiapas alcanzaron cifras arriba del 51% de estudiantes indígenas.

Aunque la información existente sigue siendo inexacta, dado que no todas las universidades cuentan con mecanismos que permitan realizar conteos fidedignos (Didou, 2018), las cifras dan cuenta de la composición del alumnado en cada modelo pedagógico y, al compararlas con los datos históricos, permiten argumentar que la matrícula de jóvenes indígenas ha ido en aumento, ocasionando que la dinámica de las universidades cambie y se generen diferentes procesos sociales que son susceptibles de investigar (García, 2015).

De dichos procesos, el presente trabajo centra la mirada en la identidad étnica de jóvenes indígenas que ingresan a la educación superior en San Cristóbal de las Casas (SCLC), Chiapas, dado que estas y estos jóvenes migraron a la ciudad para comenzar sus estudios de educación media superior y superior. Este es el contexto

urbano-cultural que exige aprendizajes para interactuar y desenvolverse en tiempos y espacios distintos a los del contexto rural.

De los diferentes lugares y grupos a los que estas y estos jóvenes tienen acceso al migrar, se eligió la universidad por seguir siendo una de las instituciones que funge como espacio socializador, en donde emergen y se consolidan los grupos de referencia a nivel juvenil (Coleman, 2008) así como espacio de “locución, interacción y escenificación de la identidad juvenil” (Muñoz, 2009, p. 101) haciéndolo un lugar idóneo para conocer sus experiencias. Las universidades se convierten en lugares de reconocimiento e interacción entre diversos grupos, a través de los cuales las juventudes indígenas cambian y construyen sus identidades étnicas. Por tanto, la pregunta de investigación que guía el presente texto es ¿cómo influye la transición al contexto urbano y las características del contexto universitario en los procesos identitarios de jóvenes indígenas? Entiéndase por transición los cambios originados a partir de determinadas decisiones o etapas en la vida (Elder, 1994), en este caso, a raíz de la migración y del ingreso a la universidad.

1 Estudios sobre identidad de jóvenes indígenas

La juventud indígena no figuró en los estudios sociales en México sino hasta finales de los años 90. Antes de dicha década se consideraba que la población indígena no transitaba por una etapa juvenil. Sin embargo, su creciente participación en los flujos migratorios, en los movimientos político-indígenas como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la introducción de los medios de comunicación en las comunidades rurales visibilizaron a la juventud indígena en el país, incrementando la producción de trabajos en torno a ellos y ellas (Pérez, 2011; Urteaga, 2008). En ese sentido, se abordarán algunos de los estudios realizados sobre jóvenes indígenas y su relación con la identidad étnica, tema central del presente artículo.

En primer lugar, está el trabajo realizado por Baronnet (2008) con jóvenes de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Los hallazgos señalan que una de las principales características del alumnado es su sentido de arraigo y pertenencia étnica, situación que las y los hace cuestionar las prácticas de discriminación y exclusión que tienen lugar en SCLC y movilizar su identidad étnica a manera de resistencia.

Siguiendo con los trabajos en Chiapas, Serrano (2012) hizo su investigación con jóvenes indígenas pertenecientes a grupos de *graffiteros* y *hiphoperos* para conocer cómo se configuraban los estilos de vida a partir de su condición juvenil y étnica. Los jóvenes encuentran en estos grupos la aceptación y el reconocimiento que no

existe en su familia, además señalan sentirse orgullosos de su pertenencia étnica. La autora menciona que tales afirmaciones devienen de la necesidad que tienen de afianzarse a algo que les dé sentido y les permite enfrentar un contexto urbano que los margina por ser indígenas, pero también por ser jóvenes alternativos.

El trabajo elaborado por Bermúdez (2013) se centra en conocer e identificar las dificultades que tienen mujeres mam al ingresar a la universidad. Los hallazgos apuntan a las prácticas sexistas y de discriminación que experimentan las jóvenes, sobre todo en el salón de clases, donde se minimiza y menosprecia sus aportaciones. Por tanto, la autora señala que, si bien el número de mujeres indígenas que ingresa a la universidad ha aumentado, es necesario incorporar prácticas y acciones que eliminen las desigualdades de género y de etnia.

Por su parte, Sartorello y Cruz (2013) realizaron una investigación en SCLC con estudiantes de la UNICH para conocer la experiencia de jóvenes con contextos culturales diferentes. A través del trabajo, los propios estudiantes identifican identidades juveniles universitarias distintas. Señalan, por ejemplo, que los fresas son jóvenes que se creen superiores al resto, que por lo general son mestizos y que presumen tener mayor poder adquisitivo; los revoltosos son quienes suelen no cumplir con las tareas o hablan mucho en el salón y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que los indígenas modernos son quienes hablan una lengua originaria y adoptan elementos culturales de la ciudad como la vestimenta o como ciertas prácticas de belleza y de consumo cultural. Los autores encontraron que estas diferencias identitarias ocasionan conflictos intergrupales, por lo cual se necesitan intervenciones con el alumnado para crear espacios de convivencia.

Por otro lado, Zebadúa (2013) y Meseguer (2015) trabajaron con jóvenes de la Universidad Veracruzana Intercultural para comprender cómo la identidad indígena va cambiando en función de las nuevas experiencias universitarias. Entre sus hallazgos destacan la influencia de los medios de comunicación, los estudios universitarios, el consumo cultural y el acceso a diferentes espacios de recreación como elementos catalizadores de los procesos identitarios. Sin embargo, Meseguer (2015) añade que la influencia de los elementos tradicionales identitarios sigue presente, agregando que “ser joven rural universitario es una forma alternativa de vivir la juventud y etnicidad” (p. 133).

Pérez (2015) señala en su estudio que las y los jóvenes indígenas universitarios poseen identidades múltiples, pues conservan elementos tangibles e intangibles de su cultura de origen a la vez que el acceso a otros espacios de socialización hace que adquieran e integren elementos identitarios de otras culturas. Menciona que, así como hay jóvenes a quienes no les interesa conservar su patrimonio cultural e

inclusive reniegan de él, existen otros y otras que tratan de utilizar los elementos identitarios adquiridos como canales para resignificar su identidad étnica. A manera de ejemplo, hace alusión a jóvenes de Chamula (Chiapas), quienes utilizan el rock como forma de preservar y transmitir su lengua.

En su trabajo, Sartorello (2016) argumenta que el contexto sociocultural e histórico de SCLC y su incidencia en cómo se producen las interacciones entre indígenas, coletos¹ y extranjeros, se reproduce en el espacio universitario de la UNICH, creando diferentes formas de convivencia y conflicto. Destaca que en la universidad se reproducen relaciones asimétricas marcadas por la discriminación hacia estudiantes indígenas, pero también operan otros mecanismos que apuntan a revertir dichas prácticas. En ese sentido, las clases de lengua originaria y el eje de vinculación comunitaria que implica el desarrollo de proyectos en comunidades indígenas conlleva que las y los jóvenes indígenas tengan mejor desempeño y calificaciones, posicionándolos con ventajas sobre sus pares no indígenas y contribuye a revertir, al menos en ciertos momentos, la relación de dominación-sumisión presente en otros contextos. El autor señala que, si bien estos mecanismos no son suficientes, al menos constituyen aproximaciones importantes para pensar en otras formas de convivencia.

Los siguientes trabajos documentales representan el esfuerzo analítico y compilatorio hecho por diversos autores para robustecer el panorama sobre las investigaciones hechas en torno a las universidades interculturales. El estado del arte coordinado por Bertely, Dietz y Díaz (2013) agrupa en 15 capítulos un recorrido histórico de la construcción y aplicación de las políticas interculturales en el país, señalando sus bondades, desafíos y áreas de oportunidad, la formación de docentes indígenas y no indígenas, los modelos pedagógicos alternativos gestados desde las propias comunidades y la aplicación de la perspectiva intercultural en universidades convencionales.

En particular, el capítulo a cargo de Czarny y Martínez (2013) detalla los trabajos realizados sobre la presencia de estudiantes indígenas en contextos urbanos centrándose en los procesos identitarios que son experimentados a raíz de la migración. Las autoras señalan que las tensiones y conflictos originados en el sistema educativo impiden resarcir las desigualdades y relaciones asimétricas que viven las comunidades indígenas y esto se refleja en prácticas de discriminación que afectan negativamente las identidades étnicas

En su trabajo, Rojas-Cortés y González-Apodaca (2015) evidencian la heterogeneidad de condiciones existentes en las diferentes universidades

¹ “Coletos” es el nombre que se les da a las personas no indígenas nacidas en la ciudad.

interculturales del país. Argumentan que esta diversidad se debe a tres variables: el contexto sociohistórico y político de la región donde se encuentre enclavada la escuela, la concepción y aplicación de la educación intercultural en las políticas institucionales, y la participación e interacción de las diferentes personas que conforman la sociedad universitaria. Señalan también que uno de los retos consiste en cuidar los procesos de interacción al interior de las universidades, ello con la finalidad de evitar reproducir patrones de discriminación y desigualdad interétnica que se suscitan en el contexto macroestructural y, por el contrario, que se conviertan en lugares donde se gesten nuevas formas de convivencia que trasciendan a los contextos urbanos.

Bermúdez (2017) se centra en las experiencias de jóvenes indígenas y no indígenas, agrupando los trabajos revisados según temáticas, marcos teóricos, metodologías y disciplinas. La autora destaca que la experiencia y trayectoria universitaria de los jóvenes está estrechamente relacionada con las características del contexto universitario. Además, menciona la necesidad de extender los estudios a las diversas universidades interculturales del país, así como a instituciones con modelos convencionales y a escuelas normales.

Finalmente, Sartorello (2019) hace una extensa revisión documental encontrando que existen tres categorías que aparecen de manera reiterativa en las investigaciones: juventud, interculturalidad y profesionistas. A través de estas categorías presenta un análisis que robustece la comprensión sobre los procesos individuales y sociales que experimentan las y los jóvenes en la educación superior intercultural. Destacan las reflexiones finales en las que se expone a manera de pregunta los procesos que pueden tener lugar una vez que estas y estos jóvenes se incorporen a las distintas dinámicas y espacios de la ciudad, concretamente los procesos identitarios que tendrán lugar en situaciones y realidades en donde, a diferencia del contexto universitario intercultural, no existe la misma valoración y empoderamiento étnico.

Las investigaciones mencionadas dan cuenta de diferentes procesos y experiencias que vive la juventud indígena en contextos universitarios interculturales y espacios urbanos; destacan sobre todo la influencia del contexto sociohistórico y de las interacciones al interior de las instituciones. A este respecto, el presente estudio buscó profundizar y comprender los procesos identitarios de jóvenes indígenas tomando en cuenta las dinámicas de socialización y de hetero-reconocimiento que son detonadas por la transición al entorno urbano y universitario. Antes de abordar los hallazgos se expondrá el entramado teórico que sustentó la investigación, así como la aproximación metodológica.

2 Entramado teórico

Cualquier proceso migratorio conlleva adaptarse a un nuevo lugar. Tal adaptación dependerá de las diferencias culturales entre el lugar de origen y el receptor, así como de las expectativas que se tengan de la migración y su contraste con la realidad. Sin embargo, cuando la migración es de corte rural-urbana e involucra a población indígena, suele presentarse un contraste más notable. Por tanto, para comprender los procesos identitarios de jóvenes indígenas experimentados a raíz de la transición urbano-universitaria es necesario recurrir a posicionamientos teóricos relacionados con la aculturación, mismos que abordan las actitudes identitarias resultantes de la confrontación entre culturas distintas.

Al llegar a la ciudad, la identidad étnica de las personas indígenas se confronta con una cultura hegemónica y comienza un proceso de contraste donde se revalora y desvalora la propia identidad (Giménez, 2000). A este proceso se le conoce como aculturación e involucra el cambio en ciertas características de las personas, desde aquellas que son más visibles, como la forma de vestir y de hablar, hasta las que son intangibles, como la idiosincrasia. Para Berry, Phone, Sam, y Valder (2006), la aculturación:

es un proceso de resocialización que involucra características psicológicas como el cambio de actitudes y valores, la adquisición de nuevas habilidades sociales y normas, así como los cambios en referencia a la afiliación con un grupo y el ajuste o adaptación a un ambiente diferente (p. 30).

A raíz de dicho proceso las personas pueden tener cuatro actitudes distintas: integración, asimilación, segregación o marginalidad (Berry et al., 2006). La primera actitud implica que las personas mantengan características de su identidad étnica pero también incorporen algunas del nuevo grupo; la asimilación se refiere a rechazar la propia identidad étnica y adoptar por completo las características identitarias de la cultura predominante. Por su parte, la segregación consiste en valorar la propia identidad étnica, rechazando la cultura dominante, pero ella implica que la persona se aísle de ciertos espacios y grupos y finalmente la marginalidad se produce cuando no hay una adaptación a la nueva cultura, pero a la vez se rechaza la pertenencia étnica original.

Bouchis, Moise, Perreault, y Senécal, (1997) proponen en su Modelo Interactivo de Aculturación que los cambios identitarios que experimenten las personas indígenas tendrán estrecha relación con la interacción que tengan con otras personas y cómo estas valoren o no su identidad. Por su parte, Camacho (2009) señala que la adaptación al lugar de destino y el proceso de aculturación dependerá de varios factores, entre ellos las características de la persona, qué tanto se identifique o esté

arraigada con su cultura de origen, el grado de discriminación que exista en la ciudad receptora, así como las redes de apoyo con las que cuente y que constituyen un elemento importante para confrontar las experiencias negativas que puedan presentarse.

Los modelos anteriores apuntan a explicar y comprender el proceso de aculturación y su incidencia a nivel identitario, tomando como detonantes los procesos de hetero-reconocimiento que se suscitan a raíz de la interacción con personas y grupos ajenos a la cultura de origen, y ocasionan que la persona replantee la percepción y valoración que tiene de su propia identidad.

En el caso de México la aculturación fue más bien una política gubernamental cuyo fin era consolidar un proyecto de nación. Para ello resultaba fundamental incorporar a las comunidades indígenas, dado que se les tildaba de ignorantes y atrasadas, por tanto, representaban un obstáculo para afianzar los planes gubernamentales (Fábregas, 2011).

El proceso de aculturación en México fue gestionado mediante diferentes acciones. En lo que refiere al plano educativo, las instituciones de nivel básico adoptaron un modelo pedagógico de castellanización en el que obligaban a las y los estudiantes a aprender el español y utilizarlo como lengua principal (Bastiani et al, 2012).

Aguirre (1970) señala que las primeras políticas en materia de aculturación no tuvieron el éxito esperado dada la resistencia y negativa de la población indígena a adoptar las medidas impuestas, por lo que se recurrió a otras acciones. Se contrató como agentes culturales a personas indígenas de las propias comunidades, presuponiendo que de tal manera habría mayor aceptación de los cambios al ser promovidos “desde dentro” y no por personas externas. Además, estas nuevas medidas estuvieron destinadas a “introducir elementos básicos de la cultura industrial en el aspecto tecnológico, pero conservando aquellos aspectos de la cultura indígena que dan a la integración regional sus características distintivas” (Aguirre, 1970, p. 192). Es decir, se introdujeron elementos culturales ajenos en las comunidades indígenas, conservando las expresiones culturales propias, pero desde una óptica folclorizante más que valorativa.

A este respecto Bonfil (1993) señala que las identidades étnicas han sido estigmatizadas fruto de un proceso histórico de dominación-sumisión que se ha permeado en las políticas mexicanas indigenistas. Estas políticas de aculturación ocasionaron que las personas prefirieran negar y ocultar su identidad étnica a fin de evitar prácticas violentas y de discriminación, pero también originaron actitudes reivindicativas que Bonfil agrupa en tres tipos: de resistencia, de apropiación y de innovación (Bonfil, 1993).

Las actitudes de resistencia tienen como finalidad preservar los elementos culturales propios pese a que existan condiciones adversas y prácticas estigmatizantes. Un ejemplo de ello sucede cuando se reclama el derecho a tomar decisiones y tener control sobre elementos culturales que se consideran propios y que están siendo utilizados por personas o grupos ajenos a la cultura. Por su parte, la actitud de apropiación implica que el grupo o persona incorpore elementos culturales ajenos, pero por decisión propia y no como imposición. Y la de innovación sucede cuando se crean elementos culturales gestados desde la comunidad étnica y forman parte de su cultura autónoma (Bonfil, 1993).

A diferencia de los primeros modelos expuestos, los argumentos de Bonfil (1993) apuntan a una mayor agencia de las personas indígenas, quienes no han sido sólo entes pasivos ante el control cultural y han desplegado mecanismos para hacerle frente al proceso de aculturación, como también lo señala Aguirre (1970). Por tanto, es posible identificar las actitudes de aculturación o reivindicativas que son adoptadas por la juventud indígena a raíz de su transición al contexto urbano-universitario y cómo estas dinamizan sus procesos identitarios.

3 Metodología

El diseño de la investigación fue cualitativo y se utilizó el método etnográfico. Para recabar la información se emplearon dos técnicas: la observación participante y la entrevista a profundidad. El número de entrevistados fue definido de acuerdo con el criterio de saturación teórica y el tipo de muestreo fue en cadena (Bernard, 2006; Blasco y Otero, 2008; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participaron en el estudio 22 jóvenes, 14 mujeres y ocho hombres, de los cuales siete estudian en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), ocho en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y siete en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” (ENIIBJC).

Cabe señalar que seis de las personas participantes migraron a SCLC para estudiar la preparatoria, por lo que su tiempo de residencia en la ciudad al momento de la entrevista era de entre seis y ocho años, lo que les daba un mayor conocimiento de la dinámica cultural urbana, en comparación con los otros 16 jóvenes que migraron para ingresar a la universidad y que tenían entre uno y cuatro años viviendo en SCLC.

El proceso de investigación implicó acudir en diferentes ocasiones a las tres instituciones para realizar observaciones que ayudaron a contextualizar los espacios universitarios, identificar dinámicas de interacción entre estudiantes y de éstos con docentes, así como dialogar con posibles participantes y establecer el rapport para

que accedieran a la entrevista (Quecedo y Castaño, 2002). Con cada participante se realizaron dos sesiones de entrevista. Una vez recabados los datos, fueron sistematizados y codificados usando el software para análisis cualitativo Nvivo 8 (González, 2010). Tanto las observaciones como las entrevistas se realizaron durante los meses de enero a abril del 2016.

Se retomaron elementos de la perspectiva curso de vida para analizar los itinerarios biográficos de las y los jóvenes y su adaptación a la ciudad y al espacio universitario. Ello ayudó a explicar el proceso identitario a la luz de las trayectorias, las transiciones y los principios propuestos por dicha perspectiva (Elder, 1994).

La trayectoria es comprendida como la línea de vida que sigue una persona en diferentes ámbitos interdependientes y dinámicos. En esta investigación abarcó la vida familiar y educativa preuniversitaria y universitaria de las y los jóvenes. La transición se refiere a los cambios que atraviesa una persona en su vida, de los cuales no todos son previsibles y se pueden presentar en cualquier momento (Elder, 1994). En el presente estudio las transiciones se enmarcaron en la migración del campo a la ciudad, la adaptación al contexto urbano y el ingreso a la universidad.

Para complementar el análisis y comprender el proceso identitario en relación con el contexto urbano y universitario, las interacciones con docentes y estudiantes, y los recursos con los que contaban las y los jóvenes antes de migrar, se utilizó el principio de “vidas interconectadas”, así como el de “tiempo y lugar” de la perspectiva curso de vida.

El primero propone analizar la influencia que otros individuos tienen en la vida de una persona y el segundo se refiere al contexto sociohistórico en el cual están inmersas las personas e influye notablemente en cómo experimentan las trayectorias y transiciones (Blanco y Pacheco, 2003). De modo que el principio de “tiempo y lugar” se retomó analizando el contexto sociohistórico, no sólo el urbano sancristobalense, sino también el universitario, particularmente la historia, política y discurso educativo de cada institución. Por otra parte, con el principio de “vidas interconectadas” se analizó la importancia de las redes de apoyo que tienen las y los participantes.

4 Hallazgos

En primer lugar, se reconstruyen las trayectorias familiares y educativas preuniversitarias de las y los participantes con el fin de comprender los itinerarios biográficos y características de estas y estos jóvenes al momento de su llegada a la ciudad. Posteriormente se señalan las dos transiciones que detonan los principales

cambios en el proceso identitario: la transición al contexto urbano y la transición a la universidad.

4.1 La trayectoria familiar y educativa preuniversitaria

Las trayectorias familiares y educativas preuniversitarias están compuestas por la profesión de los padres y madres, la posición que se ocupa en la familia, la forma de manutención en la ciudad, así como el lugar donde se realizaron los estudios de primaria, secundaria y preparatoria. Tales trayectorias influyen en las ventajas y/o desventajas acumuladas con las que cuentan al llegar a la ciudad (Saraví, 2015).

Se encontró que las y los jóvenes de la UNICH y de la ENIIBJC son, en sus respectivas familias, los segundos o terceros hijos en migrar a la ciudad, es decir, al momento de trasladarse contaban ya con hermanos mayores viviendo en SCLC, por lo que a su llegada se beneficiaron de la experiencia previa de sus hermanos: “mi hermana ya estaba acá y me decía cuál combi agarrar, cómo moverme, me guiaba en todo, por eso fue más fácil” (ENIIBJC05). Lo anterior contrasta con el resto de las y los jóvenes que afirman haber vivido situaciones desventajosas por no contar con redes sociales que les apoyaran durante sus primeras semanas de estancia en SCLC, lo que dificultó y determinó desde un inicio su movilidad en la ciudad.

El número de integrantes en la familia constituye otro factor importante. Ello queda ilustrado por el caso de UNACH02, quien, siendo la mayor de 11 hermanos, recibe un apoyo económico insuficiente, ya que el ingreso familiar es destinado para cubrir los gastos de alimentación, salud y educación de todos sus hermanos, en contraste con otras dos jóvenes que también son las hijas mayores, pero tienen sólo dos hermanos más; es decir, el gasto familiar se divide entre menos personas y reciben semanalmente el dinero suficiente para cubrir sus necesidades básicas y de recreación.

El apoyo económico de la familia varía de acuerdo con los ingresos percibidos. Quienes son hijos de docentes y comerciantes se sostienen con el dinero enviado por sus familias y el apoyo de la beca otorgada por la universidad, mientras que las y los hijos de agricultores, además de solicitar la beca, deben complementar dicho apoyo con un trabajo de tiempo parcial pues no reciben apoyo económico de sus familias.

Asimismo, dependiendo de la forma de manutención y, por ende, de la liquidez monetaria que tengan, se tiene la posibilidad de acceder a diferentes elementos de consumo como aparatos electrónicos, vestimenta o el acceso a lugares recreativos y de ocio, así como vivir en espacios más seguros y confortables o cercanos a la universidad. El acceso a estos recursos y espacios son características que influyen

en la experiencia que estas y estos jóvenes tienen en la universidad, ya que las condiciones son propicias para que puedan dedicarse de tiempo completo a la vida universitaria. Para quienes no cuentan con el apoyo económico de sus familias la situación es diferente, puesto que tienen que buscar empleo para solventar sus gastos, reduciendo las horas destinadas al estudio y la recreación.

En relación con la educación preuniversitaria, la tabla 1 muestra los indicadores educativos en cada uno de los municipios de origen de las y los participantes y los de SCLC.

Tabla 1. Indicadores educativos de Chiapas

| Municipio | Analfabetismo* | Escolaridad | | Años promedio de escolaridad | Rezago educativo |
|------------|----------------|-------------|------|------------------------------|------------------|
| | | Prim. | Sec. | | |
| SCLC | 13% | 18% | 15% | 8 | 56.1 |
| Bochil | 20% | 19% | 17% | 6 | 76.9 |
| Chamula | 42% | 35% | 4% | 3 | 97.7 |
| Chanal | 34% | 18% | 14% | 5 | 88.9 |
| Chenalhó | 34% | 34% | 8% | 4 | 94.5 |
| Chiapilla | 26% | 15% | 16% | 5 | 86.4 |
| Huixtán | 27% | 32% | 14% | 5 | 91.2 |
| Larrainzar | 27% | 31% | 13% | 5 | 90.8 |
| Ocosingo | 26% | 16% | 14% | 6 | 82.3 |
| Cancuc | 37% | 24% | 9% | 4 | 90.2 |
| Palenque | 18% | 14% | 17% | 6 | 73.5 |
| Tenejapa | 25% | 34% | 11% | 5 | 93.6 |
| Tumbalá | 34% | 13% | 16% | 5 | 85.2 |
| Yajalón | 27% | 13% | 12% | 6 | 75.7 |
| Zinacantan | 42% | 34% | 6% | 3 | 96.4 |

Fuente: Elaboración propia con información del Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2010).

*Porcentaje de personas de más de 15 años que no sabe leer ni escribir.

Se observa que en todos los parámetros SCLC posee mejores indicadores: el índice de analfabetismo es menor y los años de escolaridad en comparación con el resto de los municipios es del doble, como también la oferta educativa.

En lo que refiere a la educación superior, Palenque, Ocosingo y Yajalón son los únicos municipios que, además de SCLC, cuentan con universidades. Por otro lado, en comparación con SCLC, el rezago educativo también es mayor en todos los municipios, lo cual denota que las y los jóvenes participantes cuentan con un nivel y acceso a la educación limitados. Esto tiene particular relevancia en el caso de quienes migraron desde la preparatoria ya que, dados los indicadores presentados, se argumenta que tienen un rezago educativo menor y su transición a la universidad

resulta menos compleja en términos de conocimientos, al menos en comparación con quienes migraron para ingresar a la universidad.

Las experiencias biográficas de estas y estos jóvenes, particularmente las características relacionadas con la familia y los estudios previos a la universidad, “los atrapan en cadenas de desventajas que los empujan a condiciones desiguales y de exclusión” (Saraví, 2015, p. 14). Por ello, quienes además de provenir de un hogar numeroso (más de 8 integrantes), ocupan la posición del hermano o hermana mayor y tienen padres y madres agricultores que no perciben ingresos fijos, experimentan una transición al contexto urbano difícil en comparación con quienes ocupan un lugar diferente en la familia o cuya profesión de los padres y madres es remunerada. Las y los jóvenes quedan expuestos en este entramado de características que se acentúan por pertenecer a determinado subgrupo de la población (joven, indígena, pobre, rural), condicionando las transiciones posteriores y afectando sus posibilidades escolares, laborales y de vida.

Imbricado en estas condiciones y configuraciones biográficas devenidas de las trayectorias mencionadas se encuentra el proceso identitario, mismo que supone dos transiciones: adaptación al contexto urbano e ingreso a la universidad. En estas transiciones la identidad va cambiando debido a la dialéctica entre la persona y la sociedad, implicando en muchas ocasiones una relación desigual que desencadena negociaciones, luchas y contradicciones (Giménez, 1992, 2000; Cardoso, 2007; Chacón y Pons, 2013).

4.2 Transición y adaptación al contexto urbano

Dejar el hogar y la familia para migrar a otra ciudad por cuestiones académicas es una transición importante que conlleva una serie de adaptaciones y modificaciones al modo de vida que se tenía previamente, especialmente si existe un contraste cultural entre el lugar de origen y el de destino.

En las tres instituciones los testimonios coinciden al mencionar que los problemas enfrentados al llegar a la ciudad se acentuaron por sus condiciones de vida en la comunidad, lugar donde se comunicaban en su lengua materna, se desplazaban caminando a la mayoría de los lugares y su manutención provenía principalmente de la milpa familiar.

Sin embargo, también rescatan las oportunidades que conlleva vivir en la ciudad: lugares para pasear y divertirse, acceso a otras oportunidades educativas, recursos para realizar las tareas, variedad en los productos que se venden (ropa, comida, zapatos) y mayor libertad: “aquí se puede tener novio, se puede estar libre, puedes

ir a dónde quieras, allá no, hay que estar encerrada y no se puede salir de noche, aquí sí, ir a fiestas y todo eso” (UNICH02).

La adaptación al contexto urbano también involucró cambios en diferentes elementos identitarios, por ejemplo, la forma de pensar: “empecé a conocer sobre política, cosas que jamás había pensado y mientras iba conociendo más cosas, iba yo despejando la mente, iba aclarando muchas cosas sobre el sistema político” (ENIIBJC03). Las y los jóvenes afirman que tienen una mentalidad diferente, pues están conscientes de las condiciones del país en materia de política y economía y, a diferencia de sus amigos que se quedaron en la comunidad, se preocupan por ello y tratan de estar informados y de participar de diferentes maneras en cada una de sus instituciones, ya sea asistiendo a marchas, foros o debates.

El uso de la ropa y la forma de vestir son elementos que también cambiaron en esta transición, ya que tanto hombres como mujeres tratan de imitar el estilo mestizo y juvenil, dejando de utilizar su traje típico, además de cambiar el corte de cabello e incorporar otras prácticas de belleza como el maquillaje, en el caso de las mujeres.

En cuanto a los roles de género, los hombres debieron superar los prejuicios asociados a realizar tareas del hogar: aprendieron a cocinar, a limpiar y a lavar su ropa, actividades que en sus comunidades solían hacer sus madres o hermanas. Para las mujeres, la transición supuso acceder a otro tipo de actividades y oportunidades que, a decir de ellas, les ha dado la posibilidad de elegir la edad y la persona con quien desean casarse, e inclusive, si quieren o no contraer matrimonio.

Desde su llegada a SCLC estas y estos jóvenes contrastan y negocian diferentes ideas, lenguajes y estatus con sus modelos culturales preexistentes (Florentine y Romandía, 2009; Chávez, 2013) y han agregado nuevas pautas de conducta y aprendizajes que devienen en ajustes culturales, cambios identitarios que continúan con las transiciones posteriores. Al acudir al modelo de aculturación de Berry et al. (2006) se puede equiparar esta primera transición con lo que los autores denominan integración: las y los jóvenes refieren retomar ciertos elementos de la cultura citadina para incluirlos con sus propios elementos culturales, aunque también puede argumentarse, desde lo expuesto por Bonfil (1993), que llevan a cabo una apropiación de elementos culturales externos y los mezclan con los propios.

No obstante, la adaptación no es el único proceso identitario que se detona a raíz de la transición a la ciudad. En el contexto sancristobalense prevalecen desde tiempos de la conquista española prácticas discriminatorias, racistas y de exclusión hacia la población indígena. Estas ocasionan que la relación entre indígenas y no indígenas siga siendo desigual (Bonfil, 1990), que se menosprecien sus costumbres y tradiciones (Viqueira y Ruz, 1995) y que dicha población siga experimentando no

sólo carencias materiales y de oportunidades, sino también discriminación por su lengua y cultura.

El proceso identitario de estas y estos jóvenes está inmerso en dicho contexto y no sólo involucra adaptarse, sino también desplegar mecanismos de defensa que implica en ocasiones, ocultar o negar su identidad étnica. Las y los jóvenes participantes mencionan que al llegar a la ciudad han tenido que replegar ciertas manifestaciones de su identidad como la lengua o forma de vestir, ello por experiencias directas de discriminación en la ciudad, por sentirse incómodos o diferentes, o por miedo a ser rechazados, razones que los llevan a ocultar o negar su lengua y costumbres: “sí, me daba pena porque mis papás son indígenas, sentía yo que no me iban a aceptar y mejor no decía de dónde venía” (UNICH06).

Esto corresponde a lo que Berry et al. (2006) denominaron asimilación, ya que las y los jóvenes prefieren ocultar o negar su identidad étnica y tratan de adoptar por completo la identidad mestiza, esto debido a las prácticas de discriminación y rechazo que han experimentado. Lo anterior concuerda con lo expresado por Bouchis et al. (1997), quienes destacan la importancia del hetero-reconocimiento en el proceso identitario de la población indígena, quienes, al recibir comentarios y valoración externa negativa, optan por minimizar, e inclusive invisibilizar los elementos culturales que denotan su pertenencia étnica.

Pese a los testimonios anteriores, el proceso identitario de estas y estos jóvenes no terminó con esta fase de negación, sino que continuó cambiando. Estos cambios estuvieron enmarcados en la segunda transición que tuvo lugar en su curso de vida: la transición al contexto universitario.

4.3 Transición al contexto universitario: revaloración identitaria diferenciada

En lo que refiere a su proceso identitario, los hallazgos señalan que después de pasar un período donde se avergonzaron y negaron las principales características de sus marbetes identitarios, las y los jóvenes afirman sentirse orgullosos de ser tsotsiles, tseltales o choles. Se encontró que tal situación está estrechamente relacionada con el ingreso a la universidad, lugar donde los elementos identitarios que antes replegaban y negaban son valorados, exaltados y los diferencian del resto. Esto adquiere especial relevancia al comparar los testimonios de quienes migraron para estudiar la preparatoria y aquellos que migraron para ingresar a la universidad, dado que en ambos casos las actitudes de revaloración se presentan durante su estancia en la universidad, independientemente del tiempo que lleven residiendo en la ciudad. Lo anterior apunta a que, al menos para las y los jóvenes entrevistados, el espacio universitario resulta fundamental para dinamizar las actitudes de aculturación y originar procesos de revaloración.

Importa señalar que esta revaloración varía de acuerdo con las características de la universidad donde estudian, pues si bien por el hecho de ingresar a la educación superior estos y estas jóvenes forman parte de un porcentaje privilegiado, ello no los pone a la par de otros universitarios, ya que “la educación que otorga el estado mexicano como mecanismo de inclusión se convierte a la vez en un mecanismo de exclusión debido a las prácticas de subordinación donde la juventud indígena es objetuada” (Pacheco, 1997, p. 108).

En ese sentido, las instituciones participantes están inmersas en dos contextos educativos que devienen de los modelos pedagógicos para la población indígena. Es importante acudir a dichos contextos puesto que la perspectiva curso de vida señala a través del principio tiempo y lugar que comprender la historia y el discurso, en este caso universitario, es fundamental para enmarcar las transiciones que se dan en dicho lugar.

El modelo pedagógico intercultural es el tercero en ser implementado en el país después del fracaso de la castellanización y del modelo bilingüe-bicultural. El primero prevaleció hasta mediados del siglo XX y privilegiaba el uso del español para la transmisión del conocimiento, dejando de lado la riqueza lingüística de los diferentes grupos indígenas del país; el segundo propiciaba la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua materna, no obstante, en la práctica real, se seguía privilegiando el uso del español (Dietz y Mateos, 2001).

En la educación superior, el modelo intercultural ha sido implementado desde el año 2004, dado que las universidades convencionales no respondían a las necesidades de los estudiantes indígenas (Dietz y Mateos, 2001). Bajo tales estatutos opera la UNICH, la cual fue fundada en el 2004 como parte de las acciones que realizó la Coordinación General de Educación Bilingüe (CGEIB) para introducir el modelo intercultural en el sistema educativo mexicano, específicamente en la educación superior.

Dado que las universidades interculturales son creadas desde la CGEIB, tienen mayor acceso a los recursos que ofrece el gobierno no sólo en materia económica, sino de formación y acompañamiento para los docentes y personal administrativo (Bertely, 2017). Ello se refleja en las instalaciones con las que cuentan la universidad y que no tienen las otras dos instituciones que forman parte del presente estudio, tales como canchas de básquetbol y fútbol con pasto sintético, cafetería, laboratorio, salas de usos múltiples y un centro de producción audiovisual (Notas de campo, marzo 2016).

La importancia de la diversidad cultural y lingüística que promueve esta universidad se materializa en acciones tan sencillas como colocar en distintos espacios de la

universidad maniqués ataviados con trajes típicos de la región (Notas de campo, febrero 2016), hasta acciones curriculares como la obligatoriedad de cursar la materia de lengua originaria y desarrollar proyectos de vinculación con comunidades indígenas. Cabe señalar que las carreras ofertadas tienen como fin formar profesionistas que puedan responder a las problemáticas y realidades de sus comunidades (Dietz y Mateos, 2001). En lo que refiere a la composición del alumnado, para el ciclo escolar 2019-2020 se reportó una matrícula de 1 101 alumnos y 51% de estos dijo hablar una lengua indígena (ANUIES, 2019).

Por otro lado, la ENIIBJC está inmersa en un contexto educativo con un modelo pedagógico intercultural bilingüe que “considera que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna” (Sartorello, 2009, p. 78).

La propuesta del modelo de la ENIIBJC se posiciona de manera crítica frente al sistema hegemónico que menosprecia la cultura y valores indígenas (Bertely, 2017), y alude a valorar y fortalecer la lengua y culturas de los pueblos indígenas. Además, propone “desarrollar un proceso de articulación intercultural crítico, analizando, discutiendo y contrastando los conocimientos escolares/universales con los valores culturales y sociales propios de las comunidades indígenas” (Sartorello, 2014, p. 87).

La ENIIBJC fue creada en el año 2000 ante la necesidad de contar con una institución formadora de docentes capaces de responder a las particularidades de las comunidades indígenas, pues los programas de formación hasta ese entonces no tomaban en cuenta la diversidad cultural y lingüística del país (Arcos, 2012). En un inicio se ubicaba en la periferia de SCLC en una colonia de clase baja y para impartir las clases se utilizaban los salones de una escuela primaria; sin embargo, en el 2007, después de diversas negociaciones con el gobierno estatal, se trasladaron las instalaciones al municipio de Zinacantán, Chiapas.

Desde su fundación, docentes y alumnos han pugnado para que la Normal sea reconocida como autónoma en la toma de decisiones y para que los beneficios en recursos monetarios y materiales también le sean otorgados, ya que, en comparación con otras normales, las becas y las instalaciones están por debajo de sus similares. Baronnet (2008) refiere que el testimonio de un estudiante expresa el descontento por el dinero invertido en otros proyectos educativos del estado, específicamente en la UNICH, dinero que, según el estudiante, tendría que ser destinado al menos en parte para la ENIIBJC.

Actualmente, la escuela se encuentra ubicada en la cabecera municipal de Zinacantán. Para llegar a las instalaciones, quienes residen en SCLC (la mayor parte de los alumnos) pueden tomar un transporte colectivo, pero prefieren utilizar la transportación facilitada por la escuela, que consiste en tres camiones tipo urbano (Notas de campo, marzo 2016). El servicio de transportación no es gratuito, pero la cuota que pagan los jóvenes es mucho menor que el gasto en transporte público.

En cuanto a infraestructura, es notorio que la inversión es menor, al menos en comparación con la UNICH y UNACH. La escuela tiene 12 salones, aunque en ocasiones las aulas resultan insuficientes, por lo cual los alumnos de último semestre deben tomar las clases en la biblioteca. Cuenta con un patio central techado y una pequeña explanada; a un costado se observa una construcción, todavía en obra negra, que será utilizada como salón de reunión y usos múltiples. Hay además un auditorio, una cancha de basquetbol y áreas verdes. No cuenta con cafetería, pero tiene un puesto donde venden comida rápida (Notas de campo, febrero 2016).

Las instalaciones se encuentran en buen estado, pintadas y cuidadas, así también las áreas verdes; no obstante, en los salones y en las oficinas administrativas hace falta mobiliario (Notas de campo, febrero 2016). De acuerdo con los entrevistados, una de las políticas que denota el posicionamiento de la escuela es que, como criterio de ingreso, es necesario hablar una lengua indígena. Es frecuente la participación de la mayoría de los alumnos en marchas y plantones para exigir mejores condiciones, no sólo para la escuela, sino para todo el Magisterio. Durante el ciclo 2019-2020, la normal contaba con 60 alumnos en las dos licenciaturas que oferta: educación preescolar y educación primaria (ANUIES, 2019).

Por su parte, la UNACH opera con un modelo convencional, es decir, no está dirigido a la población indígena, por lo cual dentro de su misión, visión y currículo no existe per se un fomento o rescate de las tradiciones y culturas indígenas. La escuela inició operaciones en 1975 y en SCLC hay cuatro sedes: la Facultad de Lenguas, la Facultad de Derecho, el Instituto de Estudios Indígenas y la Facultad de Ciencias Sociales.

La Facultad de Ciencias Sociales, donde se realizó la investigación, se ubica en una colonia de clase media y media-baja. Cuenta con cinco edificios y alrededor de 30 aulas. Además, existe un salón destinado a la presentación de los exámenes profesionales y uno más (nombrado “espacio estudiantil”) en el cual los jóvenes pueden estudiar o realizar actividades extracadémicas; sin embargo, dicho lugar se encuentra inhabilitado, por lo que no es utilizado para los propósitos que fue creado (Notas de campo, febrero 2016).

Cuenta con biblioteca, sala de cómputo, una pequeña cancha de fútbol, auditorio, cubículos para los maestros, oficinas administrativas y diversas áreas verdes. Aunque en el plano de las instalaciones se encuentra trazada una cafetería, tal edificio no existe, en su lugar hay un pequeño puesto que vende comida rápida y golosinas (Notas de campo, febrero 2016).

En diversos espacios de la escuela se observan mantas y murales expresando ideologías políticas, el apoyo a diferentes movimientos y posturas con relación a temas como Ayotzinapa, el despojo de tierra, la diversidad cultural, entre otros. En las mamparas distribuidas dentro del campus se leen posicionamientos y manifiestos respecto a los mismos temas (Notas de campo, febrero 2016). La Facultad de Ciencias Sociales cuenta en el ciclo escolar 2019-2020 con 567 alumnos, de los cuales 108 son hablantes de lengua indígena (ANUIES, 2019).

La caracterización anterior permite dar cuenta de las diferencias no solo en los modelos pedagógicos, sino también en la infraestructura y composición del alumnado, lo cual se refleja en cómo las y los jóvenes experimentan la transición al contexto universitario. Teniendo como marco de referencia tales características, se utilizará el principio de “vidas interconectadas” como herramienta analítica para comprender cómo en el proceso de cambio y construcción identitaria se presentó una fase de revaloración, que además adquirió diferentes matices según el discurso, contexto e interacciones en el espacio universitario.

4.3.1 Vidas interconectadas en la UNICH

Desde la llegada a este espacio universitario se interactúa con maestros que enfatizan en todo momento la importancia de sentirse orgullosos por la pertenencia étnica. En cuanto a la interacción con compañeros, las y los jóvenes refieren que, si bien existen comentarios despectivos relacionados con el grado de conocimiento o lugar de procedencia, esos casos son esporádicos y en general perciben un ambiente de compañerismo: “nadie discrimina porque casi todos hablamos alguna lengua indígena, a mis compañeros que son castellanos les gusta aprenderla, la empiezan a hablar adentro del salón” (UNICH05). Lo anterior contrasta con lo expuesto por Sartorello y Cruz (2013) y Sartorello (2016), quienes documentan en sus trabajos los conflictos interétnicos y las prácticas de discriminación que se suscitan al interior de la UNICH. Una posible explicación a tal diferencia atañe a los mecanismos de discriminación positiva que tiene la UNICH y que permiten, al menos en ciertos momentos, cambiar la relación de dominación-sumisión. Tales mecanismos son, como lo señala Sartorello (2016), las clases de lengua indígena y el eje de vinculación comunitaria.

Dadas tales características, las y los jóvenes aprenden que su lengua y origen es apreciado por otras personas y que ellos y ellas mismas deben valorarlo. No obstante, este discurso de reivindicación está subsumido por otro: el de la ventaja y utilidad de ser indígena, ya que por su condición étnica es más sencillo que reciban alguna beca: “esa ya es una ventaja que tengo de los demás, porque la oportunidad de conseguir una beca es para los que hablan lengua, de ir al extranjero para los que hablan lengua, entonces veo que hay más oportunidades” (UNICH01).

Tales discursos son reproducidos por docentes, estudiantes y también por las y los hermanos mayores que estudiaron en la UNICH. Ello, aunado al hecho de haber migrado a edades más tempranas a la ciudad, ocasiona que hayan estado más tiempo en contacto con la cultura mestiza, reforzando la idea sobre la utilidad de su pertenencia étnica, al observar cómo el turismo nacional y extranjero es atraído por la riqueza de las diferentes culturas indígenas.

Estas condiciones llevan a las y los jóvenes a revalorar su identidad desde una lógica instrumentalista o estratégica (Bartolomé, 2006), empleándola para obtener determinados recursos materiales que en su caso son la adquisición de una beca, un trabajo, o bien, recursos simbólicos, es decir, un estatus diferente dentro de la escuela por hablar una lengua indígena (Pérez, 2012).

4.3.2 Vidas interconectadas en ENIIBJC

En esta institución las y los maestros, además de exaltar la importancia y orgullo de la pertenencia étnica, exhortan a los estudiantes para que continúen luchando por tener derechos igualitarios sin perder su autonomía. En las relaciones entre compañeros no se aprecian casos de discriminación por la pertenencia étnica, por el contrario: entre ellos y ellas refuerzan la importancia de valorar y respetar la cultura de origen. Las interacciones con estas dos figuras, aunadas al discurso institucional, influyen para que las y los jóvenes se sientan orgullosos y revaloren su identidad étnica: “anteriormente pues decía hablo tseltal, sí, soy de Tenejapa, pero no como ahorita, vivo ahora sí que un gran orgullo por tseltal y hablar esa lengua” (ENIIBJC03).

Al igual que en la UNICH, los estudiantes de la ENIIBJC aprenden que su origen, tradiciones y lengua son valiosos, sin embargo, a diferencia de éstos, tal reivindicación está permeada por un discurso de igualdad de derechos, de ser respetados y tratados de la misma manera que los mestizos: “abrió más mi mente [el estudiar en la ENIIBJC] para no quedarme en un mundo indigenista en el que solamente me reprimen, en donde solamente me explotan, en donde abusan de mis derechos” (ENIIBJC03). Tal discurso es influido por las condiciones desiguales en las que fue creada y continúa operando la ENIIBJC.

Aunado al testimonio anterior, es importante puntualizar que las y los jóvenes de esta institución vivieron en sus comunidades hasta antes de ingresar a la Normal, por lo cual además de tener más tiempo y contacto con su lengua y tradiciones, han experimentado las carencias o restricciones que pueden llegar a tener por ser indígenas, así también el discurso que manejan se acentúa por la experiencia y consejos de algunos de sus hermanos que también estudiaron en la ENIIBJC.

Las condiciones mencionadas detonan un proceso de revaloración identitaria desde una lógica de visibilización, reivindicación y autonomía, donde se les reconozca como hablantes de una lengua indígena, pero, no por ello, que se folclorice su cultura; como sujetos de los mismos derechos que quienes no son indígenas y con respeto a la autonomía de sus decisiones, dejando de lado la infantilización y paternalismo del que han sido objeto por muchos años.

4.3.3 Vidas interconectadas en la UNACH

En relación con el principio de “vidas interconectadas”, la interacción que las y los jóvenes tienen con docentes es distinta a la de las otras dos instituciones. Los testimonios señalan que en la UNACH se pueden encontrar tanto docentes que sí establecen diferencias entre estudiantes por hablar una lengua indígena, llegando al grado de interrumpir sus exposiciones al no expresarse correctamente en español, como también otros que, al percatarse de tales situaciones, los aconsejan y motivan para continuar sus estudios. Por su parte, la interacción con otras y otros estudiantes es positiva y los casos de discriminación por el origen étnico no son frecuentes; por el contrario, existe un ambiente de compañerismo y ayuda mutua.

Aunque el discurso oficial de esta institución no promueve per se la interculturalidad, las y los participantes mencionan que se sienten orgullosos y valoran su pertenencia étnica. Esta revaloración identitaria está permeada por la adquisición del pensamiento crítico que fomenta la universidad. Por ello, quienes se encuentran en los primeros semestres mencionan que aún en ocasiones les da vergüenza usar la falda o hablar la lengua, mientras que los de últimos semestres enfatizan el orgullo por sus tradiciones y cultura, ya que a través de su identidad étnica reciben un reconocimiento no solo material sino también simbólico y de estatus, es decir, se diferencian de los demás por saber una lengua originaria: “te beneficia en algunos lugares, por ejemplo, quieres un trabajo y lo primero que te dicen es si hablas alguna lengua” (UNACH06).

Por otro lado, al igual que las y los jóvenes de la UNICH, la educación básica la recibieron por completo en español y la preparatoria la cursaron en SCLC o en la cabecera municipal, teniendo mayor contacto con la cultura no indígena, razón por

la cual el discurso identitario no está permeado por la visibilización, reivindicación y autonomía que mencionan los jóvenes de la ENIIBJC.

Se tiene entonces una revaloración identitaria diferenciada desde una lógica instrumental o estratégica, aunque, a diferencia de la UNICH, donde se expresa desde los primeros semestres, en los jóvenes de la UNACH se da en forma paulatina a lo largo de la formación universitaria.

Conclusiones

Los procesos identitarios de la juventud indígena están influenciados por las transiciones que van presentando a lo largo de su curso de vida, particularmente por la migración a la ciudad y el ingreso a la universidad. Como fruto de estas vivencias, las y los participantes han experimentado diferentes procesos identitarios que pueden ser equiparados con los modelos de aculturación propuestos por Bouchis et al. (1997) y Berry et al. (2006), pero también destaca la capacidad de agencia que se manifiesta en actitudes de resistencia e innovación (Bonfil, 1993). En la transición al contexto urbano, el proceso identitario conllevó adaptarse a la ciudad y a la nueva cultura, y la actitud presentada fue la de integración, ya que las y los participantes retomaron elementos identitarios tanto de la cultura de origen como de la ciudadana (la vestimenta o ciertos modismos en el lenguaje).

No obstante, también se observa que en otro momento de esta transición las y los jóvenes negaron su identidad. Tal actitud es lo que Berry et al. (2006) denominan asimilación, lo cual implicó rechazar la propia identidad étnica y tratar de adoptar por completo la nueva cultura. Las y los jóvenes estuvieron en un constante vaivén identitario, cambiando y conservando elementos de la cultura de origen y retomando otros de la cultura receptora.

Lo anterior coincide con lo señalado en las investigaciones de Martínez (2007), Gómez (2010) y Pérez (2014), quienes afirman que, al migrar, la juventud indígena experimenta continuidad y cambio en ciertos elementos identitarios, decidiendo qué conservar de su cultura de origen y qué elementos incorporar de la nueva. Estos procesos están en constante dinamismo, no son estáticos y, de forma contraria a otros enfoques que conciben a los sujetos como receptores pasivos, estas investigaciones demuestran que la población joven posee la agencia y capacidad para decidir sobre sus procesos identitarios.

La presente investigación sustenta tales estudios, puesto que las y los jóvenes participantes navegan por los espacios urbano-universitarios incorporando y cambiando elementos de su bagaje cultural. Desde esta lógica, se coincide además con Urteaga (2008), al afirmar que la población joven vive desde posiciones de

frontera entre el espacio tradicional de sus comunidades y el espacio urbano, pero aquí agregaríamos también el espacio universitario. Desde estos tres ámbitos dicha población cambia y construye su identidad.

Empero, la actitud y el discurso expresado por las y los participantes va más allá de integrar elementos propios y ajenos, puesto que conlleva movilizar la identidad étnica, visibilizarla y defenderla. Por ello, esta otra actitud observada en las y los participantes ha sido denominada revaloración de la identidad étnica. Lo anterior resulta concordante con las aportaciones de Bonfil (1993), quien identifica la resistencia como actitud que confronta los esquemas de aculturación impuestos. La revaloración de la identidad étnica puede ser catalogada como una actitud de resistencia mediante la cual se busca visibilizar la identidad, dejando de lado las prácticas folclorizantes y discriminantes; implica en algunos casos la apropiación de elementos culturales ajenos, pero no como imposición, sino destacando la capacidad de agencia de las y los jóvenes.

Algunas investigaciones asocian tal revaloración con el entorno familiar, señalando que, si en la ciudad hay presencia de familiares cercanos, se tiende a revalorar la cultura y pertenencia étnica pese a la discriminación (Martínez, 2007; Romer, 2009; Chávez, 2013). No obstante, en el presente estudio se encontró que el punto medular que articula los procesos identitarios es el hetero-reconocimiento devenido de la interacción con diferentes grupos en el ámbito urbano y universitario. Este último es el que tiene mayor peso, pues las y los jóvenes logran sobreponerse a dinámicas de discriminación y exclusión experimentadas en la ciudad, gracias a la interacción y reconocimiento que tienen en las instituciones universitarias.

La importancia del espacio universitario en los procesos de identitarios había sido documentada por distintos trabajos (Sartorello, 2016; Bermúdez, 2017) que destacan la influencia de las interacciones de los distintos actores en el espacio educativo, concretamente en las universidades interculturales. En el presente texto se concluye que dicha importancia también se evidencia en las escuelas convencionales y normales, al menos en las dos que formaron parte del presente estudio.

Las y los jóvenes participantes coinciden al afirmar que fue la experiencia en la universidad lo que les ayudó a reaprender y revalorar la importancia de su origen étnico, esto a pesar de tener relaciones distantes o conflictivas con sus familias o las escasas visitas durante el año a su comunidad de origen. Es importante señalar que las tres universidades imparten carreras en el campo de las ciencias sociales, y desde sus inicios han incorporado a población indígena. Tales particularidades inciden en la concepción política, el discurso y trato hacia la población indígena, lo cual puede

originar la valoración de la diversidad cultural y una posible desactivación de comportamientos racistas por parte de docentes y estudiantes.

Ahora bien, aunque la actitud de las y los jóvenes es de revaloración de su identidad étnica, ésta tiene diferentes matices según la universidad de adscripción. Mientras que en el modelo intercultural el discurso propicia una valoración instrumentalista y estratégica, en el modelo bilingüe la valoración es reivindicativa y autónoma, y en el modelo convencional también es instrumentalista, pero el proceso es más paulatino. Importa mencionar que un matiz no puede ser evaluado como mejor o peor que otro: cada uno responde a la forma en que estas y estos jóvenes viven y experimentan sus construcciones y revaloraciones identitarias, sin suponer por ello que haya más o menos orgullo y pertenencia étnica.

Finalmente, cabe señalar que estos procesos están mediados por el contexto sociocultural de la ciudad, es decir, el ámbito universitario reproduce las características del contexto social sancristobalense en el cual, por un lado, se folcloriza a las culturas indígenas desde una posición paternalista, pero por otro se les reivindica y se pugna por una igualdad de derechos y autonomía. Tales divisiones sociales se permean en el sistema escolar, situación que es acertadamente señalada por Rojas y Cortez (2015), Sartorello (2016) y Bermúdez (2017), con la precisión de que esta aseveración aplica también para la institución con un modelo pedagógico convencional y para la escuela Normal de educación.

Estos resultados apuntan a la importancia de la universidad no sólo para la formación académica de jóvenes indígenas, sino también para su formación personal-identitaria, así como también algunas diferencias y similitudes entre instituciones con modelos pedagógicos distintos. Queda pendiente para futuros estudios analizar los procesos identitarios una vez que estas y estos jóvenes hayan terminado la universidad y se inserten en otros lugares, contextos o estados donde, como señala Sartorello (2019), reciban diferente valoración étnica. Se necesita diversificar la mirada hacia contextos sociodemográficos diferentes, dado que una parte importante de la producción de conocimiento se ubica en estados del centro y sur del país. 

Referencias

- Aguirre, G. (1970). *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México: Universidad Iberoamericana.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* [base de datos]. Recuperado de <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arcos, L. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17(53), 533-555.
- Augé, M. (1993). Espacio y alteridad. *Revista de occidente* (140), 13-34.
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace* 53, 1-20.
- Barth, F. (1976). Introducción. En Barth, F. (Coord.), *Los grupos étnicos y sus fronteras* (pp. 9-49). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá* (9), 27-48.
- Bastiani, J., Ruiz, L., Estrada, E., Cruz, T. y Aparicio, J. (2012). Política Educativa Indígena. *Perfiles Educativos* 34(135), 8-25.
- Bermúdez, F. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres* 21(22), 65-74.
- Bermúdez, F. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social* 11(1), 116-145.
- Bernard, R. (2006). Participant Observation. En Rusell, B. (Coord.), *Research Methods in Anthropology* (pp. 342-386). New York: Altamira Press.
- Berry, J., Phinney, J., Sam, D. y Vedder, P. (2006). Inmigrant youth: Acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 55(3), 303-332.
- Bertely, M. (2017). Dialéctica, tensiones y paradojas. La educación intercultural en México. En Vargas, M. y Dietz, G. (coords.), *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz* (pp. 29-46). México: Abya-Yala.
- Blanco, M. y Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres. *Papeles de Población* 9(38), 159-193.

- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II). *Nure Investigación* (34), 1-6.
- Bonfil, G. (1990). *México Profundo*. México: Grijalbo.
- Bonfil, G. (1993). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Revista Papeles de la Casa Chata* 2(3), 34-65.
- Bouchis, R., Moise, L., Perreault, S. y Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: a social psychological approach. *International Journal of Psychology* 32, 369-386.
- Camacho, S. (2009). *Narrativas de Identidad como forma de resistencia en la construcción de Ciudadanía Cultural en la Organización de Wixaritari Artistas y Artesanos Unidos en la Zona Metropolitana de Guadalajara* (tesis de maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superior de Occidente, Guadalajara, Jalisco.
- Cardoso, R. (2007). Identidad étnica, identificación y manipulación. En Cardoso, R. (Coord.), *Etnicidad y estructura social* (pp. 47-86). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Iberoamericana.
- Chacón, K. y Pons, L. (2013). Fantasmas y arquetipos en la construcción de identidades de mujeres tsotsiles y tseltales en la universidad. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales* 4(24), 95-114.
- Chávez, M. (2012). Los dilemas de la interculturalidad en contextos de migración indígena urbana. *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales* (8), 11-21.
- Chávez, M. (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones* (134), 131-155.
- Coleman, J. (2008). La sociedad adolescente. En Pérez, J. y Suárez, M. (coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 109-168). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior* 47(187), 93-109.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2001). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, Coordinación General de Educación.
- Elder, G. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly* 57(1), 4-15.
- Fábregas, A. (2011). De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad, educación y asimilación: el caso mexicano. En Pastor, M. y Almarcha, F.

- (coords.), *Interculturalidad: Comunicación y educación en la diversidad* (pp. 13-23). España: Icaria.
- Florentine, M. y Romandía, A. (2009). Emigración y continuidad cultural de los wixaritari. Breve reflexión sobre una relación ambigua. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos* 7(2), 13-29.
- García, L. (2015). Nosotros integramos la forma de ver el mundo de nuestra comunidad y de la ciudad. La juventud mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León. *Cuicuilco* 22(62), 241-264.
- Giménez, G. (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En Méndez, L. (Coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff* (pp. 11-24). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez, G. (2000). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En Reina, L. (Coord.), *Los retos de la etnicidad nacional en los estados nación del siglo XXI* (pp. 45-70). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Porrúa.
- Gómez, C. (2010). *Prácticas de consumo tecnológico y estilos juveniles en la Universidad Intercultural de Chiapas* (tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- González, L. (2010). La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En Mejía, R. y Sandoval, S. (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 158-173). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Guitart, M., Rivas, M. y Pérez, M. (2011). Identidad étnica y autoestima en jóvenes indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). *Acta Colombiana de Psicología* 14(1), 99-108.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2010). *Sistema Nacional de Información Municipal*. México. Recuperado de <http://www.snim.rami.gob.mx/>
- Lloyd, M. (2019). Las universidades interculturales en México 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros. En Lloyd, M. (Coord.), *Las Universidades Interculturales en México: Historia, desafíos actualidad* (pp. 69-96). México: IISUE-UNAM.
- Martínez, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.
- Meseguer, S. (2015). Educación superior en la sierra Zongolica. En Ruiz, M., Ruiz, V. y Velasco, S. (coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas:*

- educación y migración* (pp. 107-136). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, M. (2009). *Mundos de vida entre jóvenes de una comunidad tseltal: San Jerónimo Tulijá* (tesis de maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Pacheco, L. (1997). La doble cotidianidad de los huicholes jóvenes. Aportaciones sobre la identidad juvenil desde la etnografía. *Revista de Estudios Sobre Juventud* 1(4), 100-112.
- Parsons, T. (1999). El aprendizaje de las expectativas sociales de los roles y los mecanismos de socialización de la motivación. En Parsons, T. (Coord.), *El sistema social* (pp. 132-161). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, M. (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades* 21(42), 65-75.
- Pérez, M. (2012). El problemático carácter de lo étnico. *Cultura-Hombre-Sociedad CUHSO* 13(1), 35-55.
- Pérez, M. (2014). Los jóvenes indígenas vistos por la antropología en México. Una Ventana a la etnografía del siglo XX. En Vera, J., Anguiano M., y Lizárraga X. (coords.), *Temas de Antropología Mexicana Vol. II* (pp. 233-259). México: Academia de Ciencias Antropológicas A. C.
- Pérez, R. (2015). Jóvenes indígenas como actores sociales con identidades múltiples. En Ruiz, M., Ruiz, V. y Velasco, S. (coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 337-360). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (14), 5-40.
- Rojas-Cortés, A. y González-Apodaca, E. (2015). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 16(1), 73-91.
- Romer, M. (2009). *¿Quién soy? Estrategias identitarias entre hijos de migrantes indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3, 77-90.
- Sartorello, S. y Cruz, T. (2013). *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la unich*. México: Fray Bartolomé de las

Casas/ UNICH/ Innovación y apoyo educativo / Fondeib / Ajuntament de Barcelona-UNESCOCAT

- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(60), 73-101.
- Sartorello, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural: Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21(70), 719-757.
- Sartorello, S. (2019). Jóvenes, profesionales y profesionistas: ¿quiénes son los estudiantes de las UI? En Lloyd, M. (Coord.), *Las Universidades Interculturales en México: Historia, desafíos actualidad* (pp. 97-119). México: IISUE-UNAM.
- Serrano, M. (2015). “Soy de los dos lados, a la mitad me quedo”. Estilos de vida en jóvenes indígenas urbanos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Cuicuilco* 22(62), 149-173.
- Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 6(2), 667-708.
- Viqueira, J. y Ruz, M. (1995). *Chiapas los rumbos de otra historia*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Zebadúa, J. (2013). Jóvenes indígenas y construcción identitaria. Procesos de transculturación en estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, en el estado de Veracruz. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales* 4(24), 115-140.

Competencia digital y formación profesional en el turismo. Una revisión de literatura

Digital Competence and Professional Training in Tourism. A Literature Review

Ámbar Jazmín Arango Morales^a
Ana Leticia Tamayo Salcedo^b
Alejandro Delgado Cruz^c

Recibido: 4 de marzo de 2020

Aceptado: 21 de enero de 2021

Resumen: El objetivo es analizar las investigaciones sobre la competencia digital durante el proceso de formación profesional en turismo. Para ello, se optó por una revisión sistemática y análisis contenido de artículos científicos. Los criterios de selección consideraron el acceso abierto de los artículos, su localización en reconocidas bases de datos y repositorios iberoamericanos y, su publicación durante el periodo 2010-2019. Los resultados muestran la necesidad de incorporar en la formación profesional en turismo, competencias congruentes con el contexto digital que se está presentando en la sociedad.

Palabras clave: competencia digital; formación profesional; turismo; revisión de literatura.

^a Licenciada en Turismo. Docente de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México. ✉ amsamape@gmail.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7903-2536>.

^b Doctora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Facultad del Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México. ✉ alts2002@hotmail.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5998-9149>.

^c Doctor en Administración y Alta Dirección. Docente e investigador de la Facultad del Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México. ✉ delgadocruz@outlook.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9135-9304>.

Abstract: The aim is to analyze research on digital competence during the process of professional training in tourism. Therefore, a systematic review and content analysis of scientific papers was chosen. The selection criteria considered the open access of the papers, their location in recognized databases and Latin American repositories and their publication during the period 2010-2019. The results show the need to incorporate into the professional training in tourism, competences consistent with the digital context that is being presented in society.

Keywords: digital competence; professional training; tourism; literature review.

Introducción

Organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017) y el Banco Mundial (BM, 2003), manifiestan la importancia en el uso de las tecnologías para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando énfasis en que se debe adecuar el currículum y las formas de enseñar, y así desarrollar un horizonte más flexible modificando los modelos tradicionales de formación, donde la transmisión de la información estaba basado en una persona. Es decir, con las tecnologías se tienen resultados significativos en los estudiantes, tales como el desarrollo de habilidades y actitudes a través de su uso.

En su conjunto, los conocimientos, habilidades y actitudes tecnológicas se expresan en competencias que tienen las personas para desenvolverse en los ámbitos individual, social y laboral. En este trabajo se retoma la definición establecida por la Comisión de Comunidades Europeas (2005) sobre la competencia digital como el uso crítico y seguro de las tecnologías para alcanzar los propósitos relacionados con el aprendizaje, la inclusión, el trabajo, la empleabilidad, la participación en la sociedad o con fines de esparcimiento.

Esta situación causó interés para revisar investigaciones, discusiones y aportaciones académicas sobre la competencia digital, específicamente en la formación superior de profesionales en turismo, debido a que el turismo representa uno de los sectores fundamentales en el que se asienta el crecimiento económico de los países. Asimismo, la investigación e innovación de este sector están determinados por dos aspectos: el primero son las organizaciones que conforman la actividad turística y, el segundo, es el conocimiento que se desarrolla en las instituciones de educación superior que ofertan la carrera donde la formación es considerada como una inversión apreciada con criterio económico.

Por ello, el objetivo de este artículo es analizar el estado actual de investigaciones sobre la competencia digital en la formación profesional en turismo. Para esto, la revisión de artículos científicos se realizó en bases de datos y repositorios con reconocimiento iberoamericano, tales como REDALyC, SciELO, REDIB y DOAJ, debido a su contenido de carácter científico y de acceso abierto. Así, la búsqueda de los documentos se realizó en áreas del conocimiento de las ciencias sociales, administrativas y humanidades publicados en el periodo 2010-2019,

El documento está integrado en cuatro apartados. El primero expone el marco conceptual en torno a la competencia digital y la formación profesional. El segundo refiere a la metodología para realizar el análisis de los documentos seleccionados. En el tercer apartado se presentan los hallazgos de la revisión sistemática y el análisis de los artículos. Finalmente, se presentan las conclusiones y las líneas futuras de investigación sobre el tema.

1 Revisión de literatura: competencia digital y formación profesional

Los cambios tecnológicos, comerciales y laborales hacen que la competencia digital se convierta en una necesidad para cualquier profesional, puesto que no se trata solo de una maniobra técnica, sino de todo un arsenal de conocimientos, habilidades y destrezas que se combinan con los procesos cognitivos y tecnológicos para solucionar problemas y tomar decisiones (Almerich, Díaz-García, Cebrián-Cifuentes y Suárez-Rodríguez, 2018; Guzmán-Simón, García-Jiménez y López-Cobo, 2017; Porat, Blau & Barak, 2018; Siddoo, Sawattawee, Janchai & Thinnukool, 2019; Techataweewan & Prasertsin, 2018).

La conceptualización de la competencia digital ha tenido un desarrollo a largo del tiempo y se caracteriza por su complejidad, al considerar componentes tanto tecnológicos, como cognitivos y actitudinales (Pettersson, 2018; Spante, Sofkova, Lundin & Algers, 2018; Van Laar, van Deursen, van Dijk & de Haan, 2017; Rambousek, Štípek & Vaňková, 2016). Respecto a esto, una persona que razona resuelve problemas y aprende a través de la tecnología tiene mayor nivel de adaptación y desenvolvimiento en el contexto cotidiano y laboral, a diferencia de una persona que solo tiene un manejo operativo de algún software, hardware o herramienta tecnológica (Pettersson, 2018; Spante et al., 2018; Van Laar et al., 2017). Además, se ha convertido en un punto de partida para reflexionar sobre qué tipo de habilidades, conocimientos y aptitudes deben tener las personas en el contexto actual, caracterizado por las contingencias económicas, socio-culturales y ambientales (Ilomäki, Paavola, Lakkala & Kantosalo, 2016; McDougall, Readman & Wilkinson, 2018).

Por ejemplo, Cahen & Borini (2019) y Ferrari, Punie & Redecker (2012) consideran que la competencia digital es una combinación de conocimientos, talentos, habilidades y actitudes vinculadas con el uso de la tecnología para realizar tareas, resolver problemas y comunicarse. De manera similar, Ilomäki et al. (2016) visualizan que la competencia digital consiste en la capacidad de utilizar las tecnologías digitales de manera significativa en la vida cotidiana, lo que conlleva al compromiso de participar activamente en la cultura digital. Asimismo, la Comisión de Comunidades Europeas (2005) considera dentro de la concepción de esta competencia, el uso crítico de las tecnologías para lograr los objetivos individuales y colectivos en torno a la participación social y la sustentabilidad.

Por otro lado, la relación directa de la tecnología con el campo laboral representa un desafío para las instituciones educativas, puesto que es necesario integrar cuadros profesionales para atender las demandas digitales. En sentido, Guzmán-Simón et al. (2017) señalan que la competencia digital se centra también en la capacidad de las instituciones educativas para formar personas para participar en la cotidianidad. Por ende, se busca propiciar la creatividad, el descubrimiento y la navegación digital de los estudiantes (McDougall et al., 2018).

Así, la formación profesional permite la comprensión y el aprovechamiento de las tecnologías en los estudiantes para el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan realizar sus actividades y trabajos de manera efectiva. En particular, el sector turístico se caracteriza por el uso de tecnologías para la prestación de servicios, así como por atender un mercado dependiente de estas tecnologías. De tal manera, la fuerza laboral turística está vinculada con la formación profesional, puesto que los alumnos en un futuro se convertirán en los tomadores de decisiones, estrategias y directivos (Adukaite, van Zyl & Cantoni, 2016; Morellato, 2014; Marques y Borba, 2017). Empero, aunque las nuevas generaciones de estudiantes de turismo pueden considerarse nativos digitales por su cercanía con las tecnologías, no necesariamente desarrollan su competencia digital, un problema que pudiera explicarse a partir de la formación que reciben (Arango, Delgado y Tamayo, 2020).

Ante tal situación, la formación profesional a través del proceso aprendizaje-enseñanza permite capacitar a las personas para el desempeño de una actividad profesional (Arango et al. 2020). Para esto, la formación profesional involucra diversos componentes, tales como la figura del docente, el plan de estudios, así como el propio perfil del alumno orientado al auto-aprendizaje (Ilomäki et al., 2016; Javorský & Horváth, 2014; Murawski & Bick, 2017; Pettersson, 2018).

En la formación profesional el docente, mediante su destreza pedagógica y juicio didáctico, interviene en el desarrollo de la competencia digital al ser un facilitador

de conocimientos útiles para la práctica laboral de los alumnos (Castellanos et al., 2017; From, 2017; Spante et al., 2018). Además, la formación involucra la articulación de los objetivos del plan de estudios y los programas de contenido de las clases con el desarrollo de las competencias dentro y fuera del aula, a tal grado que se responde a las demandas sociales y se soporta de las diferentes políticas públicas de cada país (Ilomäki et al., 2016; Javorský & Horváth, 2014; Murawski & Bick, 2017; Pettersson, 2018).

Por último, el estudiante también se vuelve un elemento clave para detonar la competencia digital, puesto que su compromiso académico embona con su futuro desempeño profesional y el desenvolvimiento de la competencia digital. En consecuencia, los estudiantes que no tienen una alfabetización digital fuerte podrían presentar un incipiente rendimiento profesional y, con ello, menos oportunidades de empleo (Techataweewan & Prasertsin, 2018).

2 Metodología

En esta investigación se optó por una revisión sistemática y un análisis de contenido, cuya intención fue analizar los estudios sobre la competencia digital, específicamente, en la formación del profesional en turismo. Los insumos para la revisión fueron artículos científicos de acceso abierto, localizados en bases de datos y repositorios iberoamericanos: REDALyC, SciELO, REDIB y DOAJ. La selección de estas fuentes se debe a que albergan publicaciones procedentes de revistas de calidad, distinguidas por aplicar criterios para evaluar el contenido de los trabajos (peer review), además de considerar una cobertura cronológica, temática e internacional. La revisión se desarrolló en tres etapas: a) búsqueda e identificación, b) selección y agrupación y, c) análisis de contenido de los artículos.

2.1 Búsqueda e identificación de los artículos

Primero se filtraron los textos de acuerdo con el tema y la actualidad de los artículos inscritos en el periodo 2010 al 2019; cabe aclarar que se excluyeron textos incompletos. Las palabras de búsqueda fueron “competencia digital”, “formación profesional” y “turismo”, así como sus combinaciones incluidas en título, resumen, palabras clave e introducción. Como resultado se identificaron 62 artículos, 62.90% ubicados en revistas especializadas en turismo y 37.10% procedentes de revistas en educación superior (Tabla 1).

Tabla 1. Número de artículos por revista

| Revistas en turismo | Cantidad de textos | Revistas en educación superior | Cantidad de textos |
|--|---------------------------|--|---------------------------|
| Cuaderno Virtual de Turismo | 1 | Actualidades Investigativas en Educación | 2 |
| Cuadernos de Administración | 1 | Apertura | 1 |
| Cuadernos de Turismo | 2 | CPU-e Revista de Investigación Educativa | 2 |
| El Periplo Sustentable | 7 | DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia | 1 |
| Estudios y perspectivas en turismo | 11 | Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos | 1 |
| Gestión Turística | 3 | Omnia | 1 |
| International Journal of Information Systems and Tourism | 1 | RED. Revista de Educación a Distancia | 2 |
| Investigaciones Turísticas | 1 | Revista de Administracao Pública | 1 |
| PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural | 3 | Revista Electrónica Educare | 1 |
| Revista Latino-Americana de Turismología | 3 | Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa | 1 |
| Turismo y Desarrollo: Revista de Investigación en Turismo y Desarrollo Local | 4 | Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado | 1 |
| Turismo y Sociedad | 2 | Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa | 1 |
| Total | 39 | Revista Lusófona de Educação | 1 |
| | | RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo | 2 |
| | | Sophia | 1 |
| | | Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información | 1 |
| | | Universidad y Sociedad | 2 |
| | | Universities and Knowledge Society Journal | 1 |
| | | Total | 23 |

Fuente: elaboración propia.

2.2 Selección y agrupación de los artículos

En la segunda etapa se elaboró una matriz en Excel para vaciar los datos de cada artículo y, con ello, revisar el resumen, las palabras clave y la introducción, como un primer ejercicio de selección. Al examinar la pertinencia temática de cada documento se hizo un filtro de exclusión, debido a que el objeto de estudio no

concordaba con el interés de esta investigación. Como resultado se seleccionaron 30 artículos congruentes al trabajo (Tabla 2). Posteriormente, se consideraron los resultados y las conclusiones de los artículos para agruparlos por ejes temáticos (Tabla 3).

Tabla 2. Artículos seleccionados

| Año | Autores | País | Revista |
|------------|---------------------------------|-------------|--|
| 2019 | Barahona (2019) | España | Foro de Profesores de E/LE |
| | Ibáñez-Etxeberria et al. (2019) | | Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado |
| | Castillejos (2019) | México | Apertura |
| 2018 | Cerezo et al. (2018) | España | International Journal of Information Systems and Tourism |
| | Zamaquero (2018) | | Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa |
| | Castro et al. (2018) | México | Actualidades Investigativas en Educación |
| | Contreras et al. (2018) | | RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo |
| | Leyva et al. (2018) | | |
| | Quijano (2018) | Perú | Revista Electrónica Educare |
| 2017 | Duarte et al. (2017) | Ecuador | Turismo y Sociedad |
| | Martín et al. (2017) | España | Revista Lusófona de Educação |
| | Cruz et al. (2017) | México | El Periplo Sustentable |
| 2016 | Alves et al. (2016) | Brasil | Estudios y Perspectivas en Turismo |
| | Bárcena et al. (2016) | España | Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos |
| 2015 | Torres (2015) | Colombia | Sophia |
| | Cerezo et al. (2015) | España | PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural |
| 2014 | Mínguez et al. (2014) | España | RED. Revista de Educación a Distancia |
| 2013 | Araújo et al. (2013) | España | Caderno Virtual de Turismo |
| | Collado et al. (2013) | México | Actualidades Investigativas en Educación |
| 2012 | Alves et al. (2012) | Brasil | Estudios y Perspectivas en Turismo |
| | Alejo et al. (2012) | México | El Periplo Sustentable |
| | Castro et al. (2012) | Venezuela | Cuadernos de Administración |
| 2011 | Fernandes de Araújo (2011) | Brasil | Estudios y Perspectivas en Turismo |
| | Jiménez et al. (2011) | México | CPU-e, Revista de Investigación Educativa |
| 2010 | Carrera (2010) | Ecuador | Gestión Turística |
| | Ceballos et al. (2010) | España | Cuadernos de Turismo |
| | Boix (2010) | | DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia |

| Año | Autores | País | Revista |
|------------|--------------------------|-------------|--|
| | Espasandín et al. (2010) | | Revista de Administracao Pública |
| | Medina et al. (2010) | | Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información |
| | Gómez et al. (2010) | México | Estudios y Perspectivas en Turismo |

Fuente: Elaboración propia con base en los citados.

Tabla 3. Clasificación de artículos por categoría temática

| Categoría temática | Cantidad | Porcentaje |
|--|-----------------|-------------------|
| Formación profesional en turismo | 21 | 70% |
| Competencias en la formación profesional en turismo | 5 | 16.66% |
| Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 4 | 13.33% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Análisis de contenido de los artículos

En la tercera etapa se requirió de un análisis más profundo y hermenéutico para comprender los propósitos de cada trabajado, así como su aporte al conocimiento. De los 30 textos que se localizaron sobre el tema, 87% hacen referencia al empleo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el aula para el rendimiento académico y en la práctica académica de los estudiantes, pero solo 13% especifican sobre la competencia digital durante el proceso de formación en turismo. Esto no implica que la mayoría de las investigaciones revisadas sobre el tema se encuentren erradas, más bien es porque la competencia digital es entendida como la inclusión de las tecnologías con fines escolares, ya sea empleando recursos digitales para la enseñanza o para generar en los estudiantes los conocimientos técnicos de las tecnologías, lo que forma parte de todo lo que envuelve a la competencia digital. Sin embargo, todas las contribuciones fueron analizadas para conocer la perspectiva que se ha tenido durante nueve años sobre la competencia digital en el proceso de formación profesional en turismo.

En la Tabla 4 se presenta una clasificación de las investigaciones seleccionadas de acuerdo con la temática, el principal referente conceptual y autores (González, 2014).

Tabla 4. Referentes conceptuales de las investigaciones

| Temática | Referente conceptual | Autor (es) |
|---|--------------------------------------|---|
| Formación profesional en turismo | Diseño curricular | Alejo et al. (2012), Boix (2010), Carrera (2010), Collado et al. (2013), Gómez (2010), Jiménez et al. (2011) y Quijano (2018) |
| | Evaluación curricular | Cerezo et al. (2015), Cerezo et al. (2018), Martín et al. (2017), Medina et al. (2010) y Torres (2015) |
| | Instrumentación del plan de estudios | Barahona (2019), Bárcena et al. (2016), Leyva et al. (2018) y Mínguez et al. (2014) |
| | Oferta educativa turística | Araújo et al. (2013), Ceballos et al. (2010), Duarte et al. (2017), Espasandín et al. (2010) y Fernandes de Araújo (2011) |
| Competencias en la formación profesional en turismo | Gestión del talento humano | Castillejos (2019), Castro (2012), Ibáñez-Etxeberria et al. (2019) |
| | Percepción del alumno | Contreras et al. (2018) |
| | Percepción del mercado laboral | Alves et al. (2012) |
| Uso de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje | Herramientas digitales | Castro et al. (2018) y Cruz et al. (2017) |
| | TIC | Alves et al. (2016) y Zamaquero (2018) |

Fuente: elaboración propia con base en los citados.

3 Resultados

3.1 Formación profesional en turismo

De los 21 documentos que se clasifican en esta temática sobre la formación profesional en el área de turismo, se identificó el enfoque de investigación y método de cada uno de los textos seleccionados, donde se observó que existe una mayor cantidad de investigaciones cualitativas (10 artículos), que cuantitativas (tres artículos) y mixtas (cinco artículos). Asimismo, en la Tabla 5 se puede observar una mayor cantidad de investigaciones que utilizaron el estudio de caso (cinco artículos). Sin embargo, se aprecian otros métodos y técnicas utilizados para lograr el objetivo de cada investigación.

Tabla 5. Artículos de la temática de formación profesional en turismo

| Referente conceptual | Enfoque | Método o técnica | Autor |
|--------------------------------------|--------------|---|---|
| Diseño curricular | Cualitativo | Análisis de contenido | Collado et al. (2013), Gómez (2010) y Jiménez et al. (2011) |
| | Cuantitativo | Estudio de caso | Alejo et al. (2012), Boix (2010) y Carrera (2010) |
| | | Análisis correlacional | Quijano (2018) |
| Evaluación curricular | Cualitativo | Análisis de contenido | Cerezo et al. (2018) y Torres (2015) |
| | | Grupo focal | Martín et al. (2017) |
| | Cuantitativo | Estudio de caso | Medina et al. (2010) |
| | Mixto | Revisión de literatura y análisis correlacional | Cerezo et al. (2015) |
| Instrumentación del plan de estudios | Cualitativo | Estudio de caso | Leyva et al. (2018) y Mínguez et al. (2014) |
| | | Investigación-acción | Barahona (2019) |
| | Mixto | Estudio de caso | Bárcena et al. (2016) |

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al diseño curricular, Collado, Medina, Herrera y Moreno (2013) refieren diversas corrientes en el currículum, dominando por décadas el paradigma técnico-instrumental en la formación profesional en turismo, con una visión de negocios y gestión empresarial. Sin embargo, Collado et al. (2013) hace hincapié en lo siguiente:

... [el turismo] desarrolla nuevos conceptos y prácticas, crea nuevos destinos, formas de organización y gestión pública, empresarial y comunitaria, nuevos consumidores, tecnologías, formas de producción, enfoques de planificación, relaciones e interacciones ... lo que define múltiples elementos configurativos (p. 32).

Por lo que Collado et al. (2013) propone una deconstrucción en las propuestas curriculares en lo técnico, pedagógico y didáctico para aspirar a profesionales capaces de abordar el turismo en su complejidad y bajo una concepción holística. Asimismo, en el estudio de Alejo y Mendoza (2012) se exponen las condicionantes estructurales en la formación de la Licenciatura en Turismo, para lo cual se deben considerar las características socioeconómicas de los estudiantes y sus representaciones sociales en los estudios universitarios.

Así, surgen diferentes realidades latinoamericanas en el diseño de programas, como en la Escuela de Turismo y Hospitalidad de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), donde se crea un Sistema Académico por Competencias para la formación del profesional en turismo (Carrera, 2010), con el objeto de optimizar el

proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y ligar la conciencia crítica con la gestión académica.

De manera similar, en Lima, Perú, se aborda el uso de una aplicación digital denominada Arquered (Quijano, 2018). Dicha herramienta tecnológica fue utilizada para mejorar el proceso de aprendizaje durante la asignatura sobre la Historia del Perú Precolombino que se ofrece en la carrera de Administración Turística. En sus resultados se demuestra un incremento en participación de los alumnos, comprensión de los contenidos conceptuales y procedimentales, así como en una actitud favorable frente al patrimonio arqueológico, debido a que se encontraron diferencias entre el grupo control (secuencia didáctica tradicional) y el experimental (donde se empleó Arquered).

Dentro de la realidad mexicana se plantean los problemas que enfrentan las instituciones al diseñar un plan de estudios a nivel licenciatura sobre turismo asentado en un modelo educativo por competencias profesionales. En este tenor, Gómez (2010) arguye que hay un arduo camino para seleccionar las competencias que fueran diferentes y congruentes al contexto que se presenta en la actividad turística, así como incorporar no solamente las capacidades prácticas, sino también las habilidades cognitivas. Además, Gómez (2010) refiere una propuesta curricular en la Universidad de Guadalajara, que busca integrar las siguientes competencias:

- a) desarrollar estrategias; b) analizar situaciones de riesgo; manejar y resolver problemas y conflictos; c) pensamiento complejo y multidisciplinario; d) trabajo en equipo; liderazgo; e) alfabetismo en TIC; f) desarrollo de la inteligencia (analítica, creativa y práctica); g) dominio de por lo menos una lengua extranjera; h) juicios críticos y autocríticos (p. 147).

Por otro lado, en el Instituto Politécnico Nacional se realizó una propuesta de modelo educativo y rediseño curricular hacia la educación basada en competencias, haciendo énfasis en establecer la infraestructura adecuada que diera soporte a dicha propuesta, así como generar nuevas alternativas evaluativas donde se entienda qué aprendizaje se quiere, cómo se logra y cómo se va a evaluar. Este último aspecto se orienta a la autopercepción del desempeño y la mejora continua del proceso del desempeño de los estudiantes desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, con lo que dejaría el proceso unidireccional y se evaluaría lo logrado (Jiménez et al., 2011).

También se tiene que considerar que el modelo por competencias tiene la finalidad de formar Licenciados en Turismo para el ejercicio de su profesión. Empero, esto no se puede dar de manera innata, se requiere que el profesorado, a través de su

práctica, influya en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de sus alumnos para pensar, aprender y trabajar en diferentes ámbitos de actuación del sector turístico (Boix, 2010). Así que, de acuerdo con estas realidades iberoamericanas, el diseño curricular en turismo no es una cuestión sencilla; se debe reflexionar sobre la articulación de saberes, habilidades y actitudes, conforme a las demandas actuales.

Prosiguiendo con la revisión documental, otro bloque de investigaciones refiere a la evaluación curricular, que permite determinar la pertinencia de la carrera. Al respecto, Cerezo y Guevara (2015) estudian las necesidades formativas en materia tecnológica en el personal ubicado en el sector turístico de Andalucía, España. Además, abordan el impacto que las TIC han tenido en las organizaciones a través del tiempo. Los resultados muestran que desde la década de los años 80 se establecieron los Sistemas Centrales de Reservas (CRS) y los Sistemas de Distribución Global (GDS), pero con el progreso del Internet a finales los años 90: a) se transformaron las prácticas de negocio en la industria turística al reinventar los procesos de comercialización y gestión; b) aumentó emprendimiento de las agencias de viajes online, los meta-buscadores turísticos, y los meta-intermediarios, adquiriendo cada vez más peso el *big data*; y c) apareció el *e-commerce*, donde se promocionan y comercializan los servicios turísticos.

Tales cambios representan un reto para los recursos humanos del sector turístico que deben mantenerse actualizados en conocimientos y habilidades tecnológicas. Es así como Cerezo y Guevara (2015), al analizar las necesidades de formación de los trabajadores turísticos, muestran que 58% consideró que no es adecuada la formación en tecnología por parte de los egresados de turismo. Asimismo, se expresa la necesidad de contar con más competencias en el recurso humano en vez de tener nuevos puestos de trabajo, es decir, los perfiles profesionales, al ser dinámicos, se ven afectados por los cambios en la industria turística. Por ello se hace hincapié en el desarrollo de competencias tanto genéricas como específicas aplicadas a las diversas áreas del sector turístico (Cerezo y Guevara, 2018).

Martín et al. (2017) realizan un análisis de la evolución de la formación en turismo en España y un diagnóstico sobre la eficiencia de dicha formación, a partir de la perspectiva del sector público y privado. Como resultado manifiestan que existe un desconocimiento sobre la formación en turismo, sobre las salidas profesionales que tienen los diversos niveles, así como un bajo conocimiento en torno a las competencias que adquieren. El estudio señala como debilidades de la formación en turismo la falta de integración vertical de los niveles formativos y, un desencuentro entre la formación y las necesidades del sector turístico, así como una insuficiente cooperación entre universidades y empresas turísticas. Por tal razón se propone la coordinación vertical de los diferentes niveles formativos en turismo, a fin de

establecer con claridad las competencias que se generan en cada nivel y una mayor participación del sector privado para comunicar a las universidades las competencias que demandan.

Entre las peticiones que hace el sector turístico es un personal formado con conocimientos sobre las tendencias de la demanda, habilidades para la generación de nuevos productos turísticos, dominio de idioma y manejo de las nuevas tecnologías. En general, el sector solicita un perfil de personas activas, dinámicas, con capacidad de adaptación a entornos cambiantes, es decir, una persona flexible. Y los especialistas consultados indican que dicho personal debe contar con una formación práctica, actual y ligada a la innovación tecnológica y en contacto con las nuevas tendencias de la oferta y demanda turística (Martín et al., 2017).

Por su parte, Torres (2015) hace una comparación en la formación en educación superior del área de turismo entre los países de España, Cuba, México y Colombia, tomando como variables las competencias, las características de los planes de estudio y los niveles de formación. Los resultados muestran que los programas educativos por competencias son una tendencia en los modelos de formación, donde el protagonista es el estudiante a través de un proceso de aprendizaje autónomo, a partir de experiencias e interacciones con los demás actores para construir su conocimiento. Asimismo, se identificó que las competencias más preponderantes se centran en el análisis y la utilización de las TIC y de las habilidades lingüísticas. Además, se señala que las capacidades de comunicación, liderazgo, orientación hacia el servicio al cliente, resolución de problemas, la toma de decisiones permitirá a los estudiantes gestionar, dirigir y evaluar proyectos que potencialicen el sector.

De igual modo, Medina y González (2010) realizan un estudio empírico en la Universidad Rey Juan Carlos de España en el Plan de Estudios de la Diplomatura de Turismo, donde analizan la formación que recibe el alumno en torno al uso de las TIC y las exigencias del mercado laboral al que se enfrentan al momento de realizar prácticas en tour-operadores, agencias de viajes, transportadoras turísticas y empresas de alojamiento. Conjuntamente, se aplicó una encuesta a los alumnos de la Diplomatura de Turismo, quienes comentaron que, del trabajo académico, destaca el uso mayoritario de procesadores de texto y de herramientas de presentación en detrimento de las hojas de cálculo. Además, estos estudiantes consideraron que el uso de las TIC en su formación no es complicado; no obstante, reconocen que no tienen el dominio adecuado de las distintas herramientas tecnológicas, requiriendo una mayor formación en esta materia. Asimismo, refieren haber utilizado distintas herramientas tecnológicas, destacando las de comunicación ofimática y software especializado, pero, a pesar de ello, manifiestan haber recibido una formación complementaria por parte de las empresas.

En la valoración que hacen las empresas acerca de la labor realizada por los alumnos, estas expresan la necesidad de incrementar la formación en Sistemas Globales de Distribución (GDS) y en gestión de reservación hotelera, así como la identificación de destinos turísticos a través de softwares especializados. Estas debilidades en la formación de los alumnos llevan a las empresas a realizar capacitaciones relacionadas con los sistemas específicos que cada una de ellas utiliza (Medina y González, 2010).

Acerca de la oferta educativa, Araújo y Fraiz (2013) analizan el progreso de la formación turística en España y explican que anteriormente la actividad turística se realizaba en zonas poco desarrolladas, con productos turísticos poco diferenciados y bajo uso de tecnologías especializadas. No obstante, a partir de la década de los años 90, la visión del turismo a nivel mundial cambió al plantear nuevos desafíos y oportunidades, entre ellos, la necesidad de formación de recursos humanos con diversas aptitudes para desempeñar de mejor manera las actividades.

Específicamente en España, la oferta de estudios relacionados con el turismo se ha incrementado con el fin de mejorar la calificación del personal. Estos iniciaron durante la década de los 90 con cursos para habilitar a guías turísticos en las escuelas de hostelería; posteriormente se ofertaron diplomaturas y grados y, finalmente, con la intención de brindar mayor especialización, aparecieron los posgrados, vigentes (Ceballos et al., 2010).

De igual manera, Espasandín, Díaz y Quiroz (2010) describen las asignaturas que se imparten en las principales universidades españolas que ofrecen educación superior en turismo. No obstante, las investigaciones en el contexto español no difieren de la realidad latinoamericana. Por ejemplo, Fernandes de Araújo (2011) analiza la enseñanza superior en turismo en la región del Polo Turístico Salvador y su Entorno, del Estado de Bahía en Brasil; así como Duarte et al. (2017), cuyo objetivo fue identificar el sistema educativo en Ecuador en el tema del turismo.

Durante la instrumentación del plan educativo para la formación de profesionales en turismo, se cuenta con varias experiencias. Una de ellas es de Mínguez, Troitiño, De la Calle y García (2014), investigadores españoles que se apoyaron de tecnología para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso de Geografía del Turismo. Dicho recurso didáctico permitió la búsqueda, análisis y clasificación de nuevos documentos con respecto a la temática de materia, así como mejorar la interactividad entre docentes y alumnos.

Otra experiencia en torno a necesidades específicas enfatiza el dominio de un segundo idioma. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) considera que el aprendizaje de otros idiomas se ha centrado en las estructuras

gramaticales y la adquisición de vocabulario. Sin embargo, raramente existentes actividades en desarrollar la comprensión y la producción escrita que se encuentra especializada en el turismo, así como el perfeccionamiento de una competencia comunicativa en un segundo idioma (Bárcenas et al., 2016).

Por ello, Bárcenas et al. (2016) exponen una propuesta didáctica online para el aprendizaje del idioma inglés en turismo, dirigido a estudiantes con mínimos conocimientos y habilidades en el idioma, que se encuentran en un subnivel igual o menor al A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La finalidad de la propuesta es que los estudiantes puedan desarrollar su competencia comunicativa en esta lengua a través de una plataforma de e-Learning, con herramientas de foros, wikis y repositorios sociales multimedia, entre otros.

Uno de retos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es la interacción oral, lo que ha motivado la integración de la tecnología en el aprendizaje de una segunda lengua, donde los estudiantes hacen uso de herramientas digitales para la práctica del idioma y también adquirir conocimientos digitales, además de habilidades lingüísticas. Un ejemplo de esto es el trabajo realizado con estudiantes norteamericanos para aprender el léxico en español del turismo como destreza de expresión oral, resultando en el interés de los alumnos para realizar las actividades académicas de manera autónoma y fortalecer sus competencias comunicativas (Barahona, 2019).

En la realidad mexicana, Leyva, Pérez y Pérez (2018) realizan un diagnóstico con alumnos de la Licenciatura en Turismo del Instituto Politécnico Nacional para determinar los conocimientos y habilidades que cuentan al inscribirse a la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Como resultado, el estudio impactó en la elaboración de la planeación didáctica y en el modelo de evaluación. Además, se evidenció la necesidad de impulsar “el desarrollo de competencias... para asuntos académicos y para la adquisición de habilidades personales” (pág. 1), así como la capacitación docente en el uso de las tecnologías.

Como se puede apreciar, las investigaciones relacionadas al momento de la instrumentación de la carrera en turismo subrayan estrategias para el aprendizaje de áreas como la geografía, idiomas y, específicamente, el uso de las TIC en su proceso formativo. De los artículos de esta categoría temática se puede concluir que en los diferentes países iberoamericanos se examinan diferentes debilidades y problemáticas en el proceso formativo, tales como el diseño curricular, la instrumentación de la carrera y el desempeño profesional en el campo laboral, lo que da como resultado que las organizaciones donde se inserta el profesional evidencien las deficiencias en la formación.

3.2 Competencias en la formación profesional en turismo

De los cinco documentos que se agrupan en la temática de competencias en la formación profesional en el área de turismo se observa que no existe un predominio entre el enfoque cuantitativo y mixto, pero sí diferentes métodos y técnicas (Tabla 6).

Tabla 6. Artículos de la temática competencias en la formación profesional en turismo

| Referente conceptual | Enfoque | Método o técnica | Autor |
|--------------------------------|--------------|------------------------|---------------------------------|
| Gestión del talento humano | Mixto | Etnográfico | Castillejos (2019) |
| | Cuantitativo | Análisis correlacional | Castro (2012) |
| | | Estudio de caso | Ibáñez-Etxeberria et al. (2019) |
| Percepción del alumno | Mixto | Estudio de caso | Contreras et al. (2018) |
| Percepción del mercado laboral | Cualitativo | Análisis de contenido | Alves et al. (2012) |

Fuente: elaboración propia con base en los citados.

En cuanto a la gestión del talento humano, Castro (2012) diagnostica las necesidades de formación en competencias gerenciales dentro de los hoteles de una zona turística de Venezuela, teniendo como resultado algunas necesidades de formación en competencias para:

- a) analizar e interpretar rápida y correctamente los datos numéricos; b) alcanzar la comprensión y fluidez a fin de comunicarse correctamente en forma verbal y escrita en otros idiomas; c) analizar el entorno del negocio hotelero asegurando la supervivencia, crecimiento, rentabilidad, productividad y competitividad; d) establecer relaciones interpersonales, superando conflictos emocionales; e) gestionar conscientemente los recursos y capacidades por parte de los gestores en los hoteles; y f) operar de manera rápida y sencilla las TIC, incluyendo sus aparatos y programas para procesar, integrar y transmitir información a los clientes internos y externos del hotel, manteniendo interacción en tiempo real a través de la Internet, Intranet, Extranet y las aplicaciones ofimáticas (pág. 75).

Dicha situación coincide con el estudio elaborado por Castillejos (2019) sobre los procesos de gestión y creación de contenidos digitales por parte de estudiantes de la Licenciatura en Administración Turística de una universidad pública del estado de Oaxaca, México. Castillejos (2019) menciona que los estudiantes poseen competencias básicas en las implicaciones y criterios que derivan de la

alfabetización informacional, así como el escaso empleo de marcadores sociales, nubes y demás espacios digitales para administrar su información con eficiencia.

Otros ejemplos son los estudios sobre el fomento de la competencia digital mediante las aplicaciones de temática patrimonio en el marco teórico conocido como DigComp (Ibáñez-Etxeberria et al., 2019). Los hallazgos muestran que los alumnos se encuentran en niveles básicos de la competencia digital, particularmente las relacionadas con la gestión de la información. Asimismo, se hace referencia que las enseñanzas continúan de manera tradicional, pero que cada vez más se están integrando las TIC.

Respecto a la percepción de los alumnos sobre las competencias en la formación, Contreras, Juárez y Ramírez (2018) hicieron una investigación empírica en tres universidades de Puebla, México. Los resultados evidencian que el sector turístico demanda la habilidad de comunicación oral y escrita en una segunda lengua, como una de las principales competencias del profesional en turismo. Los estudiantes mencionan que es necesario desarrollar en su proceso formativo la competencia de trabajo colaborativo y el uso de las TIC, abarcando aspectos de informática, telemática y multimedia. Además, señalan que esta competencia es desarrollada de manera deficiente durante su formación y la mayor debilidad es que la capacitación para el uso de tecnologías es autónoma o por parte de empresas externas.

Por último, en los estudios de percepción del mercado laboral, Alves, Marriero y Duarte (2012) identifican las principales competencias y habilidades requeridas por el mercado turístico brasileño para ejercer la profesión de gerente de hotel. Los resultados contemplan una gama de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para dirigir y administrar un hotel. De manera particular, el estudio considera que requiere conocimientos en relación con la gestión de calidad, la gestión de recursos humanos, la gestión financiera, la gestión en los sectores operacionales (alimentos y bebidas y, hospedaje), el dominio de otros idiomas y los conocimientos de informática.

3.3 Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta temática se congregan documentos sobre el uso de herramientas tecnológicas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Tabla 7 se pueden apreciar las distintas metodologías empleadas en los estudios.

Tabla 7. Artículos de la temática herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

| Referente conceptual | Enfoque | Método o técnica | Autor |
|-------------------------------|--------------|-----------------------|----------------------|
| Herramientas digitales | Cualitativo | Grupo focal | Castro et al. (2018) |
| | Cuantitativo | Estudio de caso | Cruz et al. (2017) |
| TIC | Cualitativo | Análisis de contenido | Alves et al. (2016) |
| | | Investigación-acción | Zamaquero (2018) |

Fuente: elaboración propia.

En el referente conceptual de herramientas digitales, Castro, Peñaloza y Tamayo (2018) analizaron el uso de éstas para la planificación y realización de viajes por parte de estudiantes de turismo en una universidad mexicana. Los resultados muestran que las herramientas más utilizadas son las redes sociales (como Facebook, Twitter, WhatsApp y Tumblr), los motores de búsqueda o metabuscadores (como TripAdvisor, Expedia, Booking.com, Travelocity, Orbitz Trivago, Airbnb, Hoteles.com y ChepOAir, entre otros) y los portales turísticos (Lonely Planet, My Guia de viajes y Visit Mexico). Las tecnologías menos conocidas son las aplicaciones móviles (apps), a pesar de ser de fácil descarga y algunas de ellas, gratuitas. Se concluye que en la universidad hace falta conocer herramientas tecnológicas para enseñar y aprender durante la formación profesional, y que el uso de herramientas tecnológicas se da en menor medida para la gestión y realización de los propios viajes.

De manera similar, Cruz y Miranda (2017) llevaron a cabo un estudio en la Licenciatura en Gestión Turística de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México, sobre el uso y aprovechamiento de las tecnologías por parte de los alumnos. Los resultados señalan la urgencia de incorporar las modalidades de estudios semipresencial y en línea:

Los resultados destacan que los estudiantes están adoptando con frecuencia el uso de dispositivos móviles para tomar notas en las clases..., además es frecuente la utilización de la mensajería instantánea para comunicarse. Sin embargo, al usar Internet para buscar información mediante bibliotecas virtuales no se tiene un resultado positivo, lo que conduce a formar al estudiante en éste y otros aspectos en beneficio del aprovechamiento de los medios digitales, que a su vez conduzca a adaptarse a la modalidad virtual, que pueda satisfacer las necesidades actuales en la educación universitaria (p. 1).

En el caso del uso de las TIC, Alves y Correa (2016) elaboraron un estudio bibliométrico en torno a los impactos de las tecnologías en el turismo en Brasil. Los artículos se clasificaron en cinco categorías temáticas: adopción de TIC por el trade turístico, e-Marketing y e-Commerce, turista informacional, geotecnologías, y enseñanza-aprendizaje. Los hallazgos señalan que las tecnologías están siendo contempladas para el mercado turístico y para la educación del turismo y la hospitalidad. Ello resalta la necesidad de hacer estudios más amplios en la categoría de tecnologías para el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la Universidad de Málaga, Zamaquero (2018) expone la puesta en marcha de la técnica de juego de rol para desarrollar competencias en la asignatura de Introducción al Derecho del Plan de Estudios de Turismo, con la finalidad de motivar a los alumnos en que adquieran las competencias de la argumentación jurídica. Para instrumentar la técnica de juego de rol o role playing se parte de una problemática; en este caso se plantea un viaje de avión de ida y vuelta adquiriendo los boletos por Internet, donde el avión sufre un retraso y, en consecuencia, se pierde el vuelo de conexión para el destino final, sufriendo los pasajeros una serie de inconvenientes. Es así como un equipo asume el rol de la compañía aérea, otro el de los consumidores y un tercer grupo el rol del tribunal que se encargará de analizar los argumentos aportados por los grupos en defensa de su rol. La evaluación de la actividad demuestra que se adquiere la capacidad de argumentación jurídica, la capacidad de análisis y síntesis, así como la capacidad de plasmar conclusiones y trabajar en equipo. Esto hace de la técnica de juego de rol una herramienta útil para el trabajo práctico de los alumnos que cursan una asignatura introductoria de derecho.

Leyva et al. (2018), durante el curso de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Licenciatura en Turismo del Instituto Politécnico Nacional, evaluó el uso y aplicación del procesador de textos Word y midió el desempeño académico a través de una digitalización de un tema turístico. Los estudiantes diseñaron un proyecto para la aplicación del procesador de textos Word en temas turísticos, permitiéndoles adquirir competencias en la digitalización de la información y el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento. Los resultados evidencian un rendimiento académico con el dominio del software y el desarrollo de competencias.

En suma, las investigaciones analizadas dan cuenta que el uso de herramientas tecnológicas se orienta mayormente hacia fines lúdicos que al fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes de turismo. Asimismo, destacan que el aprovechamiento de tales herramientas lleva a ofertar alternativas en la formación a través de modalidades semipresencial y a distancia.

4 Conclusiones

Tras la revisión de literatura se puede observar un número relevante de investigaciones sobre la formación en turismo en el contexto español. Estas investigaciones abordan desde la evolución de la oferta educativa y su instrumentación, hasta la pertinencia en el sector turístico. A diferencia de la realidad mexicana, escasamente se localizaron investigaciones sobre el tema; no obstante, destacan los trabajos provenientes de la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma del Estado de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma de Baja California, así como de las universidades de Puebla, dando paso a las primeras propuestas y líneas de investigación sobre la formación profesional en turismo en México.

Por otro lado, se puede observar que la formación de recursos humanos para el turismo en la región iberoamericana se consolida a partir de la década de los años 90, cuando el turismo es visto como una de las actividades económicas, sociales y culturales medulares para el crecimiento de un país. Con ello se aparejan las necesidades de formación de recursos humanos para atender las demandas de tan compleja actividad.

Dicha formación ha tenido como común denominador modelos educativos basados en competencias profesionales, donde los programas educativos tienen una fuerte orientación hacia el componente administrativo con una tendencia técnico-instrumental. Empero, las exigencias actuales del sector requieren de perfiles profesionales dinámicos, flexibles y polivalentes, que incorporen el uso de las TIC junto con el desarrollo de competencias congruentes al ámbito disciplinar.

Al respecto, en la instrumentación de la carrera se señala la necesidad del apoyo de tecnología en cursos específicos como geografía e inglés. Sin embargo, estudios de Cruz y Miranda (2017) advierten sobre la falta de aprovechamiento del potencial de la tecnología en la formación y la necesidad de realizar investigaciones en la categoría del uso de tecnologías para el proceso enseñanza-aprendizaje (Alves y Correa, 2016), ya que el uso de herramientas tecnológicas es más utilizado con fines lúdicos que para el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje entre los estudiantes de turismo.

Lo anterior tiene un impacto en el momento que los alumnos se enfrentan a situaciones reales en el sector turístico, con el perfeccionamiento de sus prácticas o al momento de su ejercicio profesional, mostrando deficiencias en su formación al no contar con el dominio adecuado de las distintas herramientas tecnológicas. Todo esto permite abrir líneas de investigación relacionadas con:

- La actualización docente en el uso de las TIC a fin de impulsar la formación del profesional en turismo, por lo que es necesario que los profesores conozcan las herramientas y aplicaciones digitales que se emplean en materia turística. Requiere saber cuándo y cómo usar las tecnologías en su práctica profesional, donde se busque innovar los procesos de enseñanza a través de la disposición al fracaso, una evaluación continua, el intercambio de experiencias positivas y negativas, y una revisión constante de buenas prácticas relacionadas con el manejo de la tecnología. Esto implica contar con una base sólida de conocimientos, competencias en la enseñanza, así como habilidades de organización y de gestión del aula.
- El uso de herramientas para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje. Respecto a este punto, se observa que el paradigma tecnológico en el sistema educativo permite ofrecer oportunidades estructuradas para la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos de la materia. Empero, existe una limitada literatura en torno al desarrollo de competencias tecnológicas en el aula vinculadas con el ámbito profesional tanto de estudiantes como de docentes. La relevancia de este tipo de competencias radica en que permiten organizar el tiempo, superar las barreras de distancia, así como facilitar la participación en diversos entornos para compartir y transferir conocimientos. Esto implica un gran desafío en el diseño de contenidos y formas de evaluación del aprendizaje en los cuales se evidencien conocimientos, destrezas y habilidades a través del uso de herramientas tecnológicas.
- La incidencia de la formación profesional sobre la adquisición de las competencias digitales en estudiantes. Se hace indispensable conocer cómo orientar los saberes que deben adquirir los estudiantes para enfrentar los avances tecnológicos, al mismo tiempo de desenvolverse en escenarios reales de trabajo. Esto hace pensar en la influencia que tiene el proceso formativo para la adquisición y aplicación de la competencia digital que permita a los futuros profesionistas adaptarse al contexto laboral.

Respecto a las limitaciones de este trabajo, la revisión de literatura solo considera estudios publicados en revistas iberoamericanas, sugiriendo desarrollar una investigación más amplia al considerar revistas anglosajonas. También queda pendiente una agenda de investigación para los académicos, las instituciones de educación superior y otros actores interesados en la formación especializada en recursos humanos para el turismo. 

Referencias

- Adukaite, A., van Zyl, I. & Cantoni, L. (2016). The role of digital technology in tourism education: A case study of South African secondary schools. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 19, 54-65.
- Alejo, M. y Mendoza, M. (2012). La escuela para el sujeto y las condicionantes estructurales: caracterización de los estudiantes de la Licenciatura en Turismo del Centro Universitario UAEM Texcoco. *El Periplo Sustentable* (23), 79-112.
- Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Suárez-Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE* 24(1).
- Alves, F. y Correa, C. (2016). Tecnologías de la información y comunicación en el turismo. Análisis de la producción académica en revistas brasileñas. *Estudios y Perspectivas en Turismo* 25(3), 304-318.
- Alves, T., Marreiro, M. y Duarte, M. (2012). Competencias y habilidades necesarias de los gestores de hoteles de lujo y súper lujo: un estudio de caso en el Polo Turístico Via Costeira, Natal, Brasil. *Estudios y Perspectivas en Turismo* 21(3), 604-620.
- Arango, A. J., Delgado, A. y Tamayo, A. L. (2020). Digital competence of tourism students: Explanatory power of professional training. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 10(1), 310-326.
- Araújo, N. y Fraiz, J. (2013). La formación turística en España: evolución y oferta universitaria actual. *Cuaderno Virtual de Turismo* 13(3), 289-307.
- Banco Mundial (BM). (2003). *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Colombia: Banco Mundial.
- Barahona, A. (2019). Un recorrido turístico en la clase de español como lengua extranjera. *Foro de Profesores de E/LE* (15), 36-44.
- Bárcena, E., Martín, E. y Jornado, M. (2016). Innovación metodológica y tecnológica en la enseñanza del inglés para turismo a distancia. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos* (31), 39-62.
- Boix, E. (2010). Las competencias en TIC del profesorado de los estudios de turismo. Estudio de caso. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* (19), 1-12.
- Cahen, F. y Borini, F. (2019). International digital competence. *Journal of International Management* 26(1), 100691.

- Carrera, P. (2010). Diseño del sistema académico por competencias de la escuela de turismo y hospitalidad de la pontificia universidad católica del ecuador. *Gestión Turística* (13), 113-127.
- Castellanos, A., Sánchez, C. y Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19(1), 1-9.
- Castillejos, B. (2019). Gestión de información y creación de contenido digital en el prosumidor millennial. *Apertura* 11(1), 24-39.
- Castro, D., Peñaloza, L. y Tamayo, A. (2018). Tecnologías en línea populares para viajar: ¿cuáles utilizan los jóvenes universitarios para hacer turismo? *Actualidades Investigativas en Educación* 18(2), 1-30.
- Castro, L. (2012). Formación y desarrollo de competencias gerenciales para los gestores hoteleros. *Cuadernos de Administración* 28(48), 64-76.
- Ceballos, C., Arias, C., Ruiz, A., Sanz, C. y Vázquez, I. (2010). Formación en turismo en España: pasado, presente y futuro en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Turismo* (25), 45-67.
- Cerezo, A. y Guevara, A. (2015). Necesidades formativas tecnológicas en turismo. Estudio de caso de Andalucía. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural* 13(4), 913-929.
- Cerezo, A. y Guevara, A. (2018). Propuesta de un marco de competencias digitales en turismo. *International Journal of Information Systems and Tourism (IJIST)* 3(2), 29-39.
- Collado, L., Medina, L., Herrera, A. y Moreno, M. (2013). Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación* 13(1), 1-39.
- Comisión de Comunidades Europeas (2005). *I2010: la sociedad de la información y los medios de comunicación al servicio del crecimiento y el empleo*. España: Comisión de Comunidades Europeas.
- Contreras, M., Juárez, J. y Ramírez, B. (2018). Evaluación de las competencias en el plan de estudios de tres licenciaturas en turismo en Puebla, México: Percepciones de los estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 9(17).
- Cruz, I. y Miranda, A. (2017). TICS en Estudiantes Universitarios de Turismo de la Universidad Autónoma de Baja California, México. *El Periplo Sustentable* (33), 528-563.
- Duarte, T., Costa, F. y Costa, M. (2017). Distribución de la oferta educativa (OET) y de las estructuras formales de investigación en turismo (EFIT) en Ecuador. *Turismo y Sociedad* 21, 193-215.

- Espasandín, F., Díaz, C. y Quirós, F. (2010). Higher education of tourism in Spain and its adaptation to the European higher education area. *Revista de Administracao Pública* 44(5), 1191-1223.
- Fernandes, D. (2011). Formación profesional en turismo e inserción en el mercado laboral. Un estudio de caso del Polo Turístico Salvador/Bahía, Brasil, y su Entorno. *Estudios y Perspectivas en Turismo* 20(1), 57-74.
- Ferrari A., Punie Y. & Redecker C. (2012). Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks. En: Ravenscroft, A., Lindstaedt, S., Kloos, C. & Hernández-Leo, D. (eds), *21st Century learning for 21st century skills* (pp. 79-92). Berlin: Springer.
- From, J. (2017). Pedagogical digital competence. Between values, knowledge and skills. *Higher Education Studies* 7(2), 43-50.
- Gómez, S. (2010). La experiencia de un diseño curricular en turismo basado en un modelo por competencias profesionales. *Estudios y Perspectivas en Turismo* 19(1), 139-156.
- González, G. (2014). Influjo de la teoría en el proceso de investigación. En Díaz-Barriga, A. y Luna, A. (coords.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-42). Ciudad de México: Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E. & López-Cobo, I. (2017). Undergraduate students' perspectives on digital competence and academic literacy in a Spanish University. *Computers in Human Behavior* 74, 196–204.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., De Castro, P. y Gillate, I. (2019). Competencia digital mediante apps de temática patrimonial en el marco DigComp. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 22(1), 13-27.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M. & Kantosalo, A. (2016). Digital competence –an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies* 21 (3), 655-679.
- Javorský, S. & Horváth, R. (2014). Phenomenon of digital literacy in scope of european cross-curricular comparison. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 143, 769-777.
- Jiménez, Y., González, M. y Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (13), 1-25.
- Leyva, H., Pérez, M. y Pérez, S. (2018). Google forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades docentes. Caso con estudiantes de la licenciatura en turismo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 9(17).

- Marques, L. & Borba, C. (2017). Co-creating the city: Digital technology and creative tourism. *Tourism Management Perspectives* 24, 86-93.
- Martín, C., Gómez, D., Plumed-Lasarte, M. y Fernández, J. (2017). Análisis de la formación en turismo en España: perspectiva del sector público y privado desde una aproximación cualitativa. *Revista Lusófona de Educação* (38), 163-180.
- McDougall, J., Readman, M., & Wilkinson, P. (2018). The uses of (digital) literacy. *Learning, Media and Technology* 43(3), 263-279.
- Medina, S. y González, R. (2010). La formación en tecnologías de la información y de las comunicaciones (tic) en la titulación de turismo: ¿Es adecuada? *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 11(3), 371-388.
- Mínguez, M., Troitiño, L., De la Calle, M. y García, M. (2014). BIG-Turismo: una herramienta para la enseñanza de la geografía en el grado de turismo. *RED. Revista de Educación a Distancia* (44), 1-19.
- Morellato, M. (2014). Digital competence in tourism education: cooperative-experiential learning. *Journal of Teaching in Travel & Tourism* 14(2), 184-209.
- Murawski, M. & Bick, M. (2017). Digital competences of the workforce –a research topic? *Business Process Management Journal* 23(3), 721-734.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Francia: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2017). *Panorama de la educación*. España: Fundación Santillana.
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies* 23(3), 1005-1021.
- Porat, E., Blau, I. & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education* 126, 23-36.
- Quijano, I. (2018). El uso de la arqueología experimental como recurso didáctico en el proceso de aprendizaje: Una experiencia educativa en estudiantes de administración turística de Lima, Perú. *Revista Electrónica Educare* 22(3), 287-313.
- Rambousek, V., Štípek, J. & Vaňková, P. (2016). Contents of digital literacy from the perspective of teachers and pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 217, 354-362.

- Siddoo, V., Sawattawee, J., Janchai, W. & Thinnukool, O. (2019). An exploratory study of digital workforce competency in Thailand. *Heliyon* 5(5), e01723.
- Spante, M., Sofkova Hashemi, S., Lundin, M. & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education* 5, 1519143.
- Techataweewan, W. & Prasertsin, U. (2018). Development of digital literacy indicators for Thai undergraduate students using mixed method research. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 39(2), 215-221.
- Torres, M. (2015). Referentes de formación en educación superior. Área de conocimiento: Turismo. *Sophia* 11(2), 185-205.
- Van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J. & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior* 72, 577-588.
- Zamaquero, L. (2018). Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de Grado en Turismo. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (18), 43-56.

Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior

Media Literacy Profile of Students and Higher Education Teachers

Sandra Guadalupe Altamirano Galván^a

Recibido: 5 de mayo de 2020

Aceptado: 11 de marzo de 2021

Resumen: La presente investigación se enmarca en un estudio para determinar el perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior en una facultad de Artes de una universidad pública de Nuevo León. El abordaje metodológico se gestó desde la Investigación Basada en Diseño (IBD), a partir del análisis de teorías, pensamientos y estudios existentes en el tema que incluye instrumentos de recolección de datos con enfoque cuantitativo y cualitativo, a través de las cuales se determinó dicho perfil. Los resultados muestran mayores fortalezas en las competencias de tecnología y políticas TIC, pero también mayores debilidades en las competencias de información, conocimiento y comunicación, por lo que se hace evidente la necesidad de alfabetizar mediáticamente a los protagonistas de la educación en estos tiempos en los que el uso de la tecnología se presenta como un requisito irremplazable de la enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: alfabetización; medios; competencia digital; modelo; tecnología; educación.

^a Doctora en Educación con acentuación en Comunicación y Tecnología Educativa. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Artes Visuales UANL.

✉ sandra.altamiranoglv@uanl.edu.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7498-8355>.

Abstract: This research is part of a study to determine the media literacy profile of higher education students and teachers in a Faculty of Arts of a Public University of Nuevo León. The methodological approach was developed from Design-Based Research (IBD), from the analysis of theories, thoughts and existing studies on the subject that includes data collection instruments with a quantitative and qualitative approach, through which said profile. The results show greater strengths in the skills of technology and ICT policies, but also greater weaknesses in the skills of information, knowledge and communication, so it becomes evident the need to educate the protagonists of education through media literacy, in these times in those that the use of technology is presented as an irreplaceable requirement of teaching-learning.

Keywords: literacy; media; competencias digitales; model; technology; education.

Introducción y marco referencial

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han presentado de manera inmediata en todos los ámbitos sociales, generando una evolución que ha modificado el rumbo de los procesos de comunicación y transmisión de la información. Uno de los contextos que se ha visto transformado por su llegada es la educación, que ha tenido que adaptarse y enfrentarse a grandes retos y responsabilidades debido a las problemáticas que surgen en la práctica educativa en relación con el uso de los medios tecnológicos.

El uso y aplicación de la tecnología en la educación demanda procesos educativos diferentes, nuevos métodos que incluyan alfabetización en medios, como formación básica. El término alfabetización digital mediática “implica un cambio en la forma en la que accedemos, analizamos y evaluamos los media, ya que la web ofrece muchas posibilidades para elegir información, complicando el panorama de los media” (González, 2012, p. 22).

El hecho de que un individuo sepa leer y escribir no garantiza que pueda leer adecuadamente la información que recibe de un medio, y mucho menos que pueda comunicarse y expresarse de manera correcta a través de él. Por otro lado, a partir del uso de los medios tecnológicos, la información se presenta de manera fácil e inmediata, sin embargo, no se puede decir que la sociedad se encuentra más preparada o tiene más conocimiento que las generaciones pasadas, puesto que los individuos carecen de las competencias necesarias para enfrentarse con todo ese cúmulo de información. Por ello, “es necesario definir el aprendizaje de calidad y pertinente que exige, no solo del uso activo de instrumentos sino además del desarrollo de competencias digitales por parte de la ciudadanía en general” (Aguaded, Marín & Caldeiro, 2018, p. 160).

Un individuo que desarrolla sus competencias mediáticas puede enfrentarse a los medios de una manera consciente, en tanto que puede aprovechar los recursos al tener la capacidad de acceder a la información, pero además de analizarla y obtener conocimiento de la misma, también puede crear contenido mediático propio y comunicarse con otros individuos tanto para su desarrollo social como para ampliar su aprendizaje.

Villegas (2014) plantea una problemática situándose en la gran cantidad de información y conocimiento que nos envuelve y que llega a partir de los medios tecnológicos, pero que demanda nuevas habilidades, destrezas y competencias en los individuos, siendo la alfabetización mediática un factor clave para actuar de manera crítica y responsable. En dicha investigación, enfocada en estudiantes de secundaria, profesores y padres, se encontró que la institución contaba con recursos en relación a las TIC, pero había debilidades para crear un contexto de desarrollo de competencias mediáticas tanto en los estudiantes como en los docentes.

Por otro lado, ante la situación actual de contingencia por la pandemia generada por el COVID-19, la educación ha sido trasladada completamente al medio tecnológico, circunstancia que puso al descubierto diversas brechas con respecto al mundo digital, tal como lo es “la brecha competencial que se refiere a las carencias en las competencias digitales que tienen las personas y que les impide sacar los beneficios de la tecnología y huir de sus riesgos y malas prácticas” (García-Peñalvo, 2020). Además, “pasar de experiencias de formación presenciales a otras exclusivas en plataformas digitales ha puesto de manifiesto que el aislamiento social trae como consecuencia desigualdad y generación de brechas entre sectores de la sociedad” (Arriagada, 2020; Bocchio, 2020; Casal & Fernández, 2020; Cifuentes-Faura, 2020; Pardo & Cobo, 2020 en Portillo, Castellanos, Reynoso & Gavotto, 2020).

NAMLE (National Association for Media Literacy Education) en Hug (2013) asegura que “la alfabetización mediática da fuerza a la gente para ser a la vez pensadores y productores críticos de un cada vez más grande y amplio rango de mensajes utilizando imagen, lenguaje y sonido”, además lo menciona como una habilidad esencial para el siglo XXI.

En la actualidad, los estudiantes de la institución en la cual se desarrolla esta investigación muestran una actitud positiva hacia el uso de los medios tecnológicos y los hacen parte de su vida diaria, pero en la práctica educativa se hace evidente la carencia de competencias mediáticas, puesto que, en su proceso de investigación, en ocasiones realizan búsquedas superficiales en la red, sin corroborar que la información sea confiable y de fuentes fidedignas. Así también, en ocasiones, en sus proyectos copian datos encontrados en Internet sin elaborar una reflexión y estudio

crítico de los mismos, e incluso sin hacer una aportación personal al proyecto, ni reconocer los derechos de autor del creador del contenido.

Además, según nuestra experiencia, la creación de contenidos propios por parte del alumno es casi nula, pues no se adentra en la información, ni profundiza sobre las diversas temáticas a investigar, dejando en tela de duda si realmente logra un aprendizaje significativo. Lo anterior nos permite identificar que podría existir una deficiencia en el desarrollo de competencias mediáticas en los alumnos de educación superior. Asimismo, es conveniente conocer el nivel de competencias mediáticas de los docentes y el uso que hacen de ellas en la práctica educativa, pues podría ser una causa por la cual el desempeño de los estudiantes en este ámbito no es óptimo. Los docentes son quienes se encuentran guiando al alumno en el proceso educativo, usando diversas herramientas y aplicando estrategias para el aprendizaje de sus estudiantes, y si el docente no cuenta con un buen nivel de competencias mediáticas, no podrá ayudar a desarrollar dichas competencias en los estudiantes. Considerando lo anterior, en este estudio se busca responder a la pregunta: ¿Cuál es el perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior? A continuación se profundiza en los rasgos teóricos y las características metodológicas de esta investigación.

1 Aproximación metodológica

El presente estudio tiene un enfoque mixto unido a la Investigación Basada en Diseño (IBD) que “se centra en diseño y exploración de todo tipo de innovaciones educativas a nivel didáctico y organizativo, considerando también posibles artefactos como núcleos de esas innovaciones y contribuyendo consecuentemente a una mejor comprensión de la naturaleza y condiciones del aprendizaje” (Bell, 2004 en Gibelli, 2014), por lo tanto, incluye estrategias de recolección de datos con enfoque cuantitativo y cualitativo. En este artículo nos enfocamos en la Fase 1, que es el punto de partida, específicamente ubicado en el diagnóstico y se muestra en la Figura 1.

El estudio se realizó en la licenciatura en Diseño Gráfico de una facultad de Artes en una universidad pública, ubicada en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. Para los datos cuantitativos se aplicó una encuesta, en la que la muestra representativa fue de 500 estudiantes y 24 docentes. Para los datos cualitativos se realizó un *focus group* con 19 estudiantes y se realizaron entrevistas a nueve docentes.



Figura 1. Representación de la Fase 1 de la Investigación Basada en Diseño (IBD), del presente estudio.

Fuente: creación propia.

1.1 Preparación del diseño en la investigación

Punto de Partida: se inició con el estudio de teorías y modelos de alfabetización y competencias mediáticas, conociendo las propuestas de diversos autores en cuanto a las dimensiones que deben ser cubiertas para el desarrollo de las competencias mediáticas en los individuos. A partir de esto se realizó un análisis de las coincidencias y con ello se generó un modelo propio llamado Modelo de Alfabetización Mediática para Estudiantes y Docentes de Educación Superior (AMEDES), conformado por cinco dimensiones de competencias mediáticas: tecnología, políticas TIC, información, conocimiento y comunicación. Esta propuesta permitió el diseño y elaboración del Instrumento de Diagnóstico de Competencias Mediáticas (I-DIACOMM) para determinar el perfil de alfabetización mediática tanto de docentes como de estudiantes. También permitió la elaboración de un guion de *focus group* para estudiantes y otro de entrevista a docentes. La validación de instrumento se realizó a partir del juicio de 10 expertos, los cuales consideraron que en su mayoría fue unívoco, pertinente e importante, y

mediante una prueba piloto, cuyos resultados lograron un coeficiente .877 de Alfa de Cronbach.

1.2 Análisis de los datos de la etapa de diagnóstico

Para determinar el perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes se aplicó el instrumento I-DIACOMM, conformado por 17 ítems, de los cuales 15 son del tipo de Escala Likert de cinco niveles de frecuencia, a través de los cuales se evaluó el uso o actividad realizada correspondiente a las cinco dimensiones propuestas en el modelo AMEDES. Para 11 ítems se podían elegir las opciones “No lo hago”, “Una vez en el semestre”, “Una vez al mes”, “Una vez a la semana”, “Diariamente”; para dos ítems se podía elegir entre “Nunca”, “Algunas veces”, “Siempre”; un ítem es para evaluar el nivel de dominio de herramientas, en donde se podía elegir entre “Malo”, “Regular”, “Bueno”, “Muy Bueno” y “Excelente”; mientras que el otro ítem es para evaluar el grado de confiabilidad de los medios, en donde se podría elegir entre “Nada confiable”, “Poco confiable”, “Confiable”, “Muy confiable” y “Totalmente confiable”. Otro ítem está conformado por 15 preguntas de “Sí” o “No”, y otro sobre el uso de la tecnología, en donde se debe seleccionar si es usada en casa, en el ámbito educativo o en ambos.

Para determinar el perfil de los resultados se codificaron numéricamente las respuestas, realizándose una clasificación según el puntaje obtenido en cada una de las dimensiones contenidas en dicho instrumento, en el cual se determinó la cantidad más alta y la cantidad más baja de puntos que los encuestados podían obtener, para posteriormente realizar la categorización con dichos puntajes.

La clasificación se encuentra dividida en cuatro perfiles de alfabetización mediática en los que se ubican los individuos evaluados, en este caso, estudiantes y docentes de educación superior. Los perfiles son alto, medio, bajo y muy bajo; y se puede ver su definición en la Tabla 1.

Tabla 1. Perfiles de Alfabetización Mediática para Instrumento I-DIACOMM

| Perfil | Definición |
|-----------------|--|
| Alto | Posee el máximo nivel de competencias mediáticas. |
| Medio | Posee un buen nivel de competencias mediáticas, sin embargo, aún no cuenta con el nivel óptimo para el aprovechamiento total de dichas competencias. |
| Bajo | No posee el nivel de competencias mediáticas básicas. |
| Muy bajo | Indicio nulo de competencias mediáticas. |

Fuente: creación propia.

En cuanto a los datos cualitativos, el guion de preguntas para *focus group* y de entrevistas a docentes estuvo compuesto de nueve cuestionamientos distribuidos entre las cinco dimensiones del modelo AMEDES. Se analizaron las respuestas a cada una de las preguntas realizadas para complementar el perfil obtenido con el instrumento I-DIACOMM.

2 Revisión específica relativa al problema

2.1 Dimensiones de competencias mediáticas

Pérez y Delgado (2012) proponen diez dimensiones de competencias mediáticas, distribuidas piramidalmente en tres ámbitos. El ámbito del conocimiento comprende política e industria mediática, procesos de producción, tecnología, lenguaje, acceso y obtención de información.

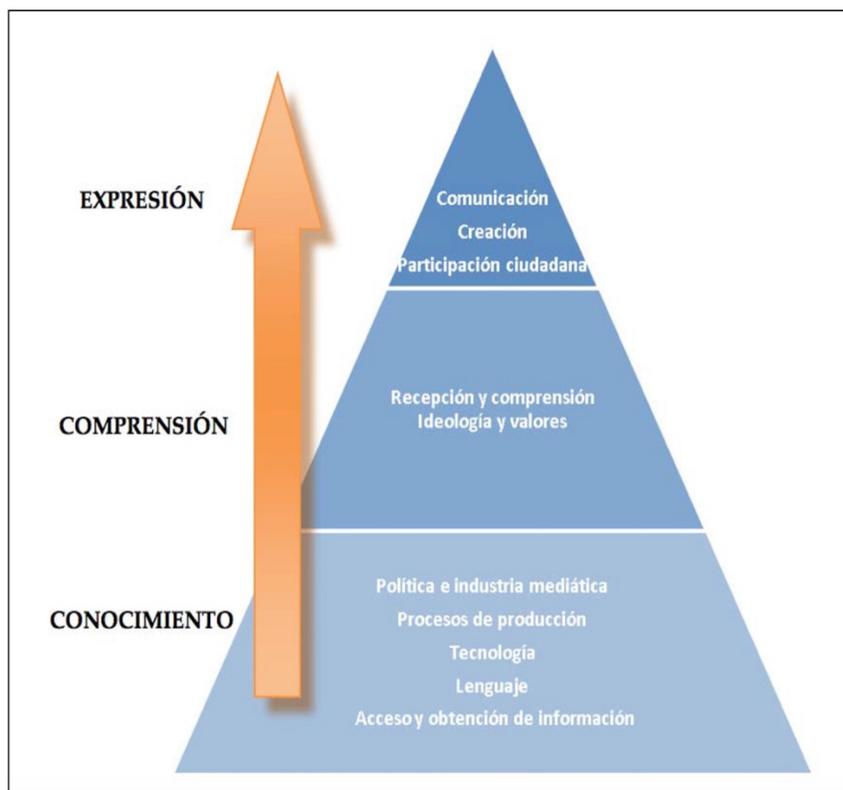


Figura 2. Dimensiones de competencias mediáticas.
Fuente: Pérez y Delgado (2012).

El ámbito de la comprensión reúne las dimensiones de recepción y comprensión, e ideología y valores. Finalmente, en la expresión, en la cúspide, se sitúan

comunicación, creación y participación ciudadana (p. 32). Esto se puede observar en la pirámide mostrada en la Figura 2, en donde se abarcan aspectos importantes. Puesto que es necesario que el individuo conozca los medios para que los entienda, asimismo lo es que los pueda comprender para analizarlos y, posteriormente, reflexionar acerca de ellos a fin de que desarrolle un criterio propio y entonces pueda expresarse y crear contenido por sí mismo.

Celot y Pérez (2009), en el *Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, proponen una estructura de dimensiones de competencias mediáticas y lo presentan en la pirámide que vemos en la Figura 3 (p. 8). Esta propuesta incluye los factores del entorno, analizando la disponibilidad de medios y el contexto de educación en medios que tiene el individuo.

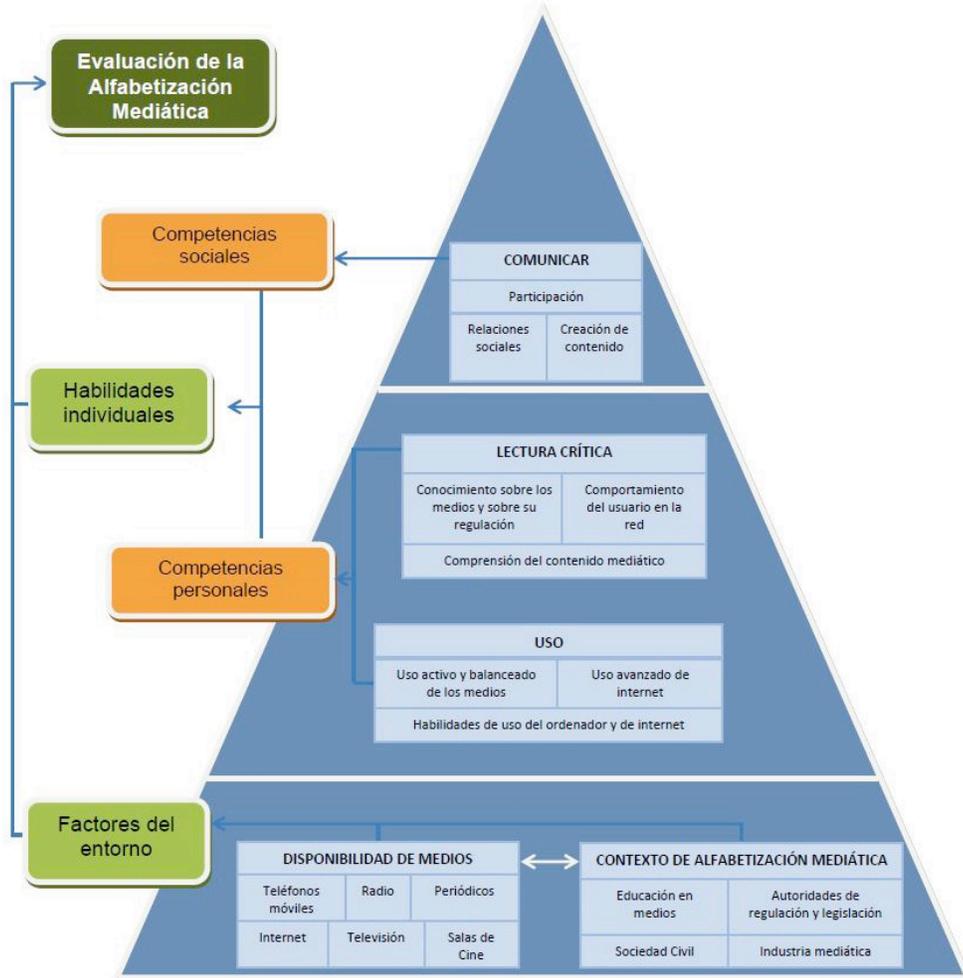


Figura 3. Dimensiones de competencias mediáticas. *Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels*.

Fuente: Celot y Pérez, 2009.

Incluye además las habilidades individuales que están conformadas por las competencias personales que, a su vez, están compuestas por el uso que el individuo hace del medio y su lectura crítica del mismo, un aspecto fundamental en la alfabetización mediática para llevar al análisis de la información y a la reflexión para llegar al aprendizaje. En el último nivel vemos las competencias sociales que están relacionadas con la comunicación, que es un punto clave en este proceso de alfabetización, pues lograr que el individuo utilice el medio, lo óptimo sería no solo obtener información sino, además, aportar su propia información.

Ferrés y Piscitelli (2012) determinan seis dimensiones de competencia mediática: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética (p. 79). En su propuesta detallan dentro de cada dimensión una serie de indicadores distribuidos en dos ámbitos, el del análisis y el de la expresión:

- El lenguaje (conocimiento de los códigos y capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales).
- La tecnología (conocimiento teórico y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual).
- Los procesos de producción y difusión (conocimiento de las funciones asignadas a los principales agentes de producción y las fases, y la capacidad para elaborar mensajes audiovisuales).
- La ideología y los valores (lectura comprensiva y crítica, y análisis crítico de los mensajes).
- Procesos de interacción (reconocerse como audiencia activa y valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes).
- La dimensión estética (analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el sentido estético y relacionarlos con otras formas de manifestación mediática y artística) (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2013) propone un marco global de evaluación de alfabetización mediática informacional que se enfoca en dos niveles: el primero describe la capacidad de preparación de un país para las iniciativas de alfabetización mediática informacional a nivel nacional, a partir de las fuentes de datos internacionales, regionales y nacionales existentes. En este nivel se proponen cinco categorías: educación, política, provisión, acceso y uso, y sociedad civil.

El segundo nivel describe las competencias y el nivel de dominio que tienen los ciudadanos en alfabetización mediática. Está conformado por tres componentes: el acceso, evaluación y creación. Además, presenta una combinación de tres elementos

cognitivos: actitudes (derechos, principios, valores), conocimientos y habilidades. Los tres componentes presentan cuatro competencias: acceso (determinar, buscar y localizar, acceder, obtener y respaldar), evaluación (comprender, analizar, evaluar, sintetizar y organizar) y creación (crear, comunicar, compromiso, control).

2.2 Dimensiones de la presente investigación

Al realizar un cuadro comparativo sobre las diferentes propuestas de los autores estudiados, se encontraron coincidencias entre ellas y a partir de esto, se generó una propuesta que reúne las dimensiones coincidentes. La Figura 4 presenta dichas coincidencias marcadas con un color específico, establecido de la siguiente manera:

| | | | | |
|----------------------|-------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Políticas TIC | Tecnología | Información | Conocimiento | Comunicación |
|----------------------|-------------------|--------------------|---------------------|---------------------|

| Autores | Dimensiones | Actividades | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|---|---|---|
| Pérez y Delgado (2012) | Política e industria mediática | Simulación sobre el envío de una queja | | |
| | Tecnología | Utilización de diferentes herramientas tecnológicas para la elaboración de un documento audiovisual | | |
| | Lenguaje | Analizar los distintos códigos que aparecen en anuncios, películas, conversaciones de chat Realizar pequeñas producciones | | |
| | Acceso y obtención de información | Realizar búsquedas temáticas a través de buscadores, definiendo y utilizando los tópicos Acceder y consultar bases de datos, bibliotecas, páginas de organismos oficiales Buscar y recuperar información sobre películas, libros... | | |
| | | | Recepción y comprensión | Resumir y organizar la información a través de mapas conceptuales |
| | | | Ideología y valores | Analizar el uso de estereotipos en la televisión Analizar los aspectos de fiabilidad de un sitio web |
| | Comunicación | Fomento del debate o la discusión a través de entornos virtuales Realización de proyectos colaborativos a distancia Colaboración para la solución de actividades con ayuda de las herramientas tecnológicas | | |
| | | Creación | Producir películas a través de herramientas como Movie Maker, Pinnacle... Realizar podcasts Creación de documentos multimedia Elaboración de blogs o wikis | |
| | | | Participación ciudadana | Juegos de rol sobre distintos tipos de participación a través de las tecnologías |
| | Celot y Pérez (2009) | | Uso | Habilidades de cómputo |
| | | | | Habilidades de Internet |

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| | Lectura crítica | Entender la concentración de medios y el pluralismo de los medios |
| | | Conocimiento y opinión sobre la regulación de los medios |
| | | Conocer las instituciones que sancionan las posibles violaciones a las leyes que operan las cadenas de TV |
| | | Conocer las instituciones autorizadas para recurrir cuando se observa algún insulto o algo ofensivo en TV, Radio o Internet |
| | | Reglas y derechos aplicables a los contenidos de los medios |
| | | Conocimiento sobre la regulación en Internet |
| | | Derechos de autor |
| | | Explorar información y hacer una búsqueda crítica de la misma |
| | | Analizar cuando se visitan nuevos sitios de Internet |
| | | Hacer un juicio a un sitio web antes de colocar datos personales |
| | Comunicar | Contenido creado por el usuario |
| Crear un perfil o enviar un mensaje en una red social | | |
| Habilidades de producción de medios | | |
| Uso de la creatividad en la creación de medios | | |
| Actividades de participación ciudadana | | |
| Ferrés y Piscitelli (2012) | Lenguajes | Conocimiento de los códigos y capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales |
| | Tecnología | Conocimiento teórico y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual |
| | Procesos de interacción | Capacidad de reconocerse como audiencia activa y de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes audiovisuales |
| | Procesos de producción y difusión | Conocimiento de las funciones asignadas a los principales agentes de producción y las fases, y la capacidad para elaborar mensajes audiovisuales |
| | Ideología y valores | Capacidad de lectura comprensiva y crítica y capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales |
| UNESCO (2013) | Acceso | Buscar y localizar información y contenido mediático |
| | | Acceder de forma efectiva, eficiente y ética a la información y el contenido necesario |
| | | Recuperar y mantener información y contenido mediático usando una variedad de métodos e instrumentos |
| | Evaluación | Valorar, analizar, comparar, articular y aplicar el criterio para la valoración de la información y sus fuentes, así como evaluar los medios de información y comunicación en la sociedad |
| | | Evaluar y autenticar información y contenido mediático y sus fuentes |
| | | Sintetizar y organizar información y contenido mediático |

| | | |
|--|----------|---|
| | Creación | Crear y producir información, contenido mediático o conocimiento con objetivos específicos de una manera ética, creativa e innovadora |
| | | Comunicar información, contenido mediático y conocimiento de una manera ética, legal y efectiva usando los canales e instrumentos apropiados |
| | | Comprometerse con los medios de información y comunicación para la expresión, el diálogo intercultural y la participación democrática de una manera ética, efectiva y eficiente |

Figura 4. Cuadro comparativo de dimensiones mediáticas.
Fuente: creación propia.

Es así como surge la propuesta de cinco dimensiones, las cuales son Políticas TIC, Tecnología, Información, Conocimiento y Comunicación. La Tabla 2 muestra dichas dimensiones con sus criterios e indicadores.

Tabla 2. Propuesta propia de dimensiones, criterios e indicadores

| DIMENSIONES | CRITERIOS | INDICADORES |
|---------------|-----------------|---|
| Políticas TIC | Responsabilidad | Capacidad para promover la integración de las TIC en educación con base en las principales metas internacionales. |
| | | Respetar y aplicar las normas establecidas para su uso. |
| Tecnología | Acceso | Tener acceso a la tecnología y conocer su funcionamiento. |
| | Uso | Utilizar herramientas tecnológicas tanto para actividades personales como educativas. |
| Información | Búsqueda | Buscar información en los distintos medios electrónicos. |
| | Obtención | Obtener la información y almacenarla para su uso. |
| | Selección | Seleccionar información confiable a través de los diversos medios de comunicación y dispositivos electrónicos. |
| Conocimiento | Análisis | Analizar la información de manera crítica. |
| | Comprensión | Sintetizar y reflexionar acerca del contenido de la información obtenida. |
| | Creación | Crear documentos propios a partir de la reflexión y comprensión de los contenidos obtenidos, con propuestas o posturas personales acerca de un tema específico. |
| Comunicación | Relación | Relacionarse con individuos a través de los distintos medios electrónicos. |
| | Participación | Participar socialmente a través de los distintos medios electrónicos. |
| | Difusión | Compartir contenido personal o educativo de creación propia, a través de los distintos medios electrónicos. |

Fuente: creación propia.

3 Resultados

A partir de la investigación de las teorías, pensamientos y modelos más actuales relacionados con la alfabetización mediática se elaboró un modelo propio al que se nombró Modelo AMEDES (Modelo de Alfabetización Mediática para Estudiantes y Docentes de Educación Superior), el cual está compuesto por las cinco dimensiones mencionadas en la Tabla 2.

El modelo AMEDES se muestra en la Figura 5 y se representa con un círculo interconectado mediante piezas de rompecabezas. Cada pieza es una dimensión de competencias mediáticas que se relaciona como parte fundamental de la alfabetización mediática. Todas las dimensiones tienen la misma importancia entre sí y se encuentran unidas en un todo.

El Modelo AMEDES tiene una primera etapa de diagnóstico en la que se puede determinar el perfil de alfabetización mediática de los estudiantes y docentes de educación superior. Tiene una segunda etapa en la cual se realiza el proyecto de intervención para el fortalecimiento del perfil, y es así como se llega a la fase óptima, en la cual el individuo se encuentra alfabetizado en medios, cubriendo cada una de las dimensiones.

Para que un individuo se encuentre alfabetizado mediáticamente es necesario que posea un dominio de la tecnología pero, además, que conozca las políticas y normas de uso de las TIC, que tenga la capacidad de hacer búsquedas eficientes de información, y, con ello, llegar a obtener el conocimiento para, posteriormente, generar uno nuevo que lleve a la realización de contenidos propios que puedan ser difundidos a través de los diversos medios tecnológicos. Ello, a partir de la capacidad de comunicación de dicho sujeto, puesto que en la actualidad la sociedad del conocimiento exige individuos prosumidores, es decir, que sean consumidores pero además creadores. Se requiere de una sociedad crítica, reflexiva y productora de nuevos contenidos que impulse el desarrollo y crecimiento del conocimiento a través de la participación social en los medios.

El modelo AMEDES se observa en la Figura 5, en la cual se muestran las definiciones de cada una de las dimensiones que lo constituyen y que se relacionan con las competencias mediáticas que los individuos deben tener para desempeñarse adecuadamente ante el uso de los diversos medios de comunicación; en este caso, docentes y estudiantes de educación superior.

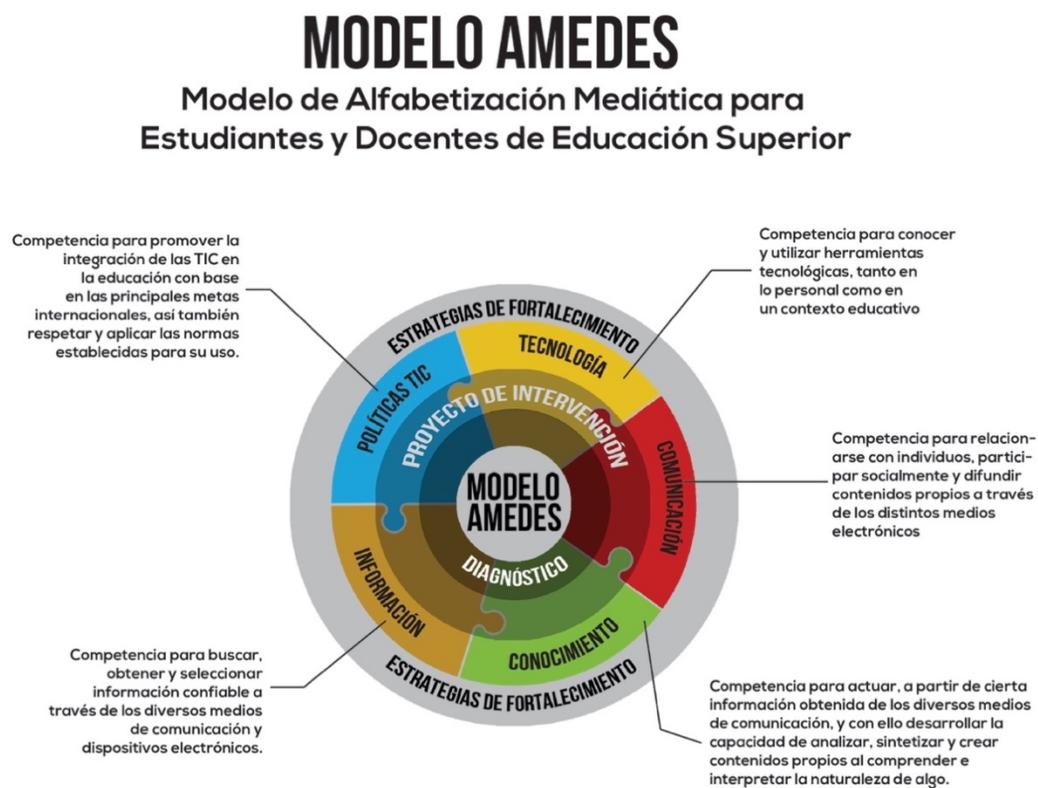


Figura 5. Modelo AMEDES con definiciones por dimensión.
Fuente: creación propia.

3.1 Perfil de estudiantes y docentes por dimensiones

El perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes se obtuvo mediante los resultados cuantitativos a través del instrumento I-DIACOMM, con el cual se determinó la cantidad más alta y la cantidad más baja de puntos que los encuestados podían obtener. De esta manera fue posible hacer una distribución de puntaje en cuatro partes, para generar la clasificación que dio paso a cuatro perfiles: “Alto”, “Medio”, “Bajo” y “Muy Bajo”, definidos en la Tabla 1 del apartado de aproximación metodológica. Así también se determinó el perfil mediante los resultados cualitativos recopilados en el *focus group* con estudiantes y entrevistas a docentes.

3.2 Dimensión Tecnología

En el instrumento I-DIACOM se ubicaron tres preguntas enfocadas en la dimensión tecnología, que son las siguientes:

- ¿Qué herramientas tecnológicas y dispositivos electrónicos (computadora, teléfono celular, tableta, TV, radio, internet, cámara fotográfica, cámara de video, pizarrón electrónico, proyector) utilizas en los contextos mencionados en el recuadro (casa/escuela)?
- En una escala del 1 al 5, en donde 1 es lo más bajo y 5 es lo más alto, ¿cuál consideras que es tu nivel de dominio de las siguientes herramientas (computadora, celular, tableta, internet, cámara fotográfica, cámara de video, software especializado de diseño, plataformas virtuales universitarias)?
- ¿Con qué frecuencia utilizas las siguientes herramientas tecnológicas (computadora, celular, tableta, TV, radio, internet, cámara fotográfica, cámara de video, pizarrón electrónico, proyector), tanto en actividades personales como en actividades educativas?

En el *focus group* realizado con estudiantes se incluyeron las siguientes preguntas:

- ¿En las asignaturas que cursas se utiliza tecnología? ¿Es útil? ¿Favorece a tu aprendizaje? ¿Te motiva a aprender? ¿Mejora el proceso de enseñanza?
- ¿En las asignaturas que cursas en este semestre tus maestros te enseñan a utilizar la tecnología y te incitan a realizar proyectos a partir de ella?

En las entrevistas a docentes se hicieron cuestionamientos sobre el tema, como:

- ¿Qué opinión tiene del uso de tecnología en sus clases? ¿Es útil? ¿Desarrolla mejores aprendizajes? ¿Mejora el proceso de enseñanza? ¿Su uso motiva a los alumnos?
- ¿Utiliza dispositivos electrónicos en sus clases? ¿Cuáles utiliza y cómo? ¿Utiliza internet? ¿Utiliza proyector? ¿Qué hace con los dispositivos electrónicos?

a) Resultados Estudiantes

En la dimensión Tecnología los estudiantes se ubican en su mayoría (62.6%) en un perfil medio; el 34% se ubica en un perfil bajo; el 2% en un perfil alto, mientras que el 1.4% obtuvo un perfil muy bajo.

En cuanto a los resultados obtenidos en el *focus group*, los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la tecnología, pues la utilizan en la realización de sus proyectos; la consideran importante y piensan que los beneficia en todos los aspectos. Creen que es fundamental que se incluya en las clases, sin embargo, dicen que su aplicación en el aula depende del docente, pues hay algunos que son de una edad mayor y esto influye en la metodología de enseñanza-aprendizaje.

b) Resultados Docentes

En la dimensión Tecnología los docentes se ubican en su mayoría (70.83%) en un perfil medio; 16.6% revela un perfil alto, y 12.5% se ubica en un perfil bajo.

En cuanto a los resultados obtenidos en las entrevistas, los docentes muestran una actitud positiva hacia la tecnología, pues la utilizan en sus clases y señalan que es indispensable para el desarrollo de la mismas. Creen que con ellas se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiendo a los medios en aliados del docente, al igual que del alumno.

3.3 Dimensión Información

En el instrumento I-DIACOM se hicieron tres preguntas enfocadas en la dimensión información:

- Al obtener información digital, ¿con qué frecuencia utilizas las siguientes herramientas para almacenarla (computadora, celular, USB, la nube (dropbox, google drive, disco duro externo, correo electrónico)?
- Al seleccionar información en Internet para tus proyectos académicos, ¿con qué frecuencia realizas las siguientes actividades: buscar información en diversas fuentes, analizar el sitio *web* donde aparece, analizar el tipo de dominio (.com, .edu, .org, etc), buscar más información del autor y conocer su dominio del tema, buscar el año de la publicación, analizar si es un libro, artículo de revista indexada o blog, analizar el tipo de lenguaje utilizado, analizar si tiene referencias bibliográficas?
- Desde tu punto de vista, ¿cuál es el grado de confiabilidad de los siguientes medios de difusión de información? (1 es el grado menor y 5 el mayor) Blog, *wiki*, libros científicos, revista indexada, artículo académico, periódico, publicaciones de congresos, tesis.

La dimensión Información se incluyó en el *focus group* de estudiantes mediante la pregunta:

- En cuanto a la realización de proyectos educativos, en los cuales debes obtener información de medios electrónicos, ¿cuál es tu método de búsqueda?

En la entrevista a docentes dicha dimensión se exploró a través de la pregunta:

- En cuanto a la realización de proyectos educativos, en los cuales el alumno debe obtener información de medios electrónicos, ¿considera que los estudiantes buscan adecuadamente dicha información? ¿Usan sitios confiables? ¿Usted evalúa esto? ¿Se les enseña con respecto a esto?

a) Resultados Estudiantes

En la dimensión Información los estudiantes se ubican en su mayoría (66.2%) en un perfil medio; 18.4% en un perfil bajo, 14% en un perfil alto, y 1.2% en un perfil muy bajo.

En cuanto a los resultados del *focus group*, los estudiantes muestran un desconocimiento respecto a las estrategias de búsqueda, no evidencian un proceso específico, incluso no toman con seriedad el tema. Por otro lado, mencionan que los docentes tampoco les enseñan este tipo de estrategias para obtener información de manera más eficiente y efectiva.

b) Resultados Docentes

En la dimensión Información los docentes se ubican en su mayoría (50%) en un perfil alto, 41.66% en un perfil medio y 8.33% en un perfil bajo.

En cuanto a los resultados obtenidos en las entrevistas, los docentes consideran importante que los alumnos realicen búsquedas efectivas, que sepan evaluar la confiabilidad de las fuentes, incluso hacen observaciones puntuales en las que consideran que los alumnos carecen de estrategias de búsqueda de información y mencionan que sí evalúan este aspecto en sus clases, pidiendo la fuente de donde se obtuvo dicha información. Sin embargo, en las respuestas no hubo indicios de que los docentes les enseñaran estrategias de búsqueda a los alumnos.

3.4 Dimensión Conocimiento

A través del instrumento I-DIACOM se incluyó la dimensión Conocimiento mediante dos preguntas específicas:

- Para comprender e interpretar la información encontrada para un proyecto académico, ¿con qué frecuencia realizas las siguientes actividades? Analizar el texto, delimitar sus partes y establecer relaciones con el contenido; analizar y comparar lo mencionado por diversos autores; reflexionar sobre la información y generar una crítica personal sobre el tema; analizar la postura del autor de la información?
- ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades: estudiar contenidos de las unidades de aprendizaje, hacer presentaciones, elaborar/revisar evidencias de aprendizaje, elaborar materiales didácticos propios, elaborar un libro digital, elaborar una página web, descargar recursos o cargar contenidos en las plataformas universitarias, usando las herramientas tecnológicas mencionadas en el recuadro (computadora, celular, tableta)?

La dimensión conocimiento se exploró en el *focus group* de estudiantes con la pregunta:

- En cuanto a la realización de proyectos educativos, en los cuales debes obtener información de medios electrónicos, ¿analizas, eres crítico y reflexionas acerca de la información que encuentras en los medios tecnológicos?

En la entrevista a docentes se hicieron dos cuestionamientos sobre la misma dimensión:

- ¿Considera que [los estudiantes] analizan, son críticos y reflexionan con la información?
- ¿Existe alguna unidad de aprendizaje que involucre esto? ¿Se les enseña?

a) Resultados Estudiantes

En esta dimensión los estudiantes se ubican en su mayoría (63.8%) en un perfil bajo, seguido de 31.2%, que se encuentra en un perfil medio; 2.8% tiene un perfil alto, y 2%, uno muy bajo.

En el *focus group* los estudiantes, por un lado, no muestran responsabilidad propia en cuanto a la obtención del conocimiento. Mencionan que el hecho de que analicen y reflexionen sobre la información depende de la actitud del maestro: mientras no se les ponga exigencia en los proyectos, sólo entregan por cumplir y sin reflexionar. Por otro lado, mencionan que también depende del interés que ellos mismos tengan sobre el tema y de que valoren si esa información les va a servir o no para su profesión.

b) Resultados Docentes

En esta dimensión los docentes tienen en su mayoría (54.16%) un perfil bajo, 37.5% un perfil medio; 4.16%, uno alto, y 4.16%, un perfil muy bajo.

De las entrevistas se arroja que los docentes consideran importante el análisis crítico y la reflexión de los estudiantes en cuanto a la información y los proyectos que se les solicitan, pero esto no se cumple en la realidad: los alumnos no logran hacer esto y como resultado no obtienen un conocimiento de la información que investigan. Sin embargo, por otro lado los estudiantes afirman que el docente debe incitarlos al análisis, debe propiciar la reflexión, lo cual implica un proceso didáctico que no siempre se realiza. En este sentido, los maestros mencionaron que el plan de estudios no cuenta con una unidad de aprendizaje en la que se haga énfasis en este tema.

3.5 Dimensión Comunicación

La dimensión Comunicación se contempla en el instrumento I-DIACOM a través de la siguiente pregunta:

- Al utilizar las siguientes herramientas tecnológicas y dispositivos electrónicos (redes sociales, correo electrónico, grupos de *chat*, video-llamadas, *blog*, plataformas educativas), ¿con qué frecuencia realizas las actividades mencionadas en el recuadro? (Actividades en el recuadro: comunicarte con familia y amigos, comunicarte con compañeros y maestros/alumnos, participar en proyectos educativos, compartir tu opinión acerca de un tema, compartir contenido creado por otras personas, compartir contenido de creación propia, apoyar a otras personas, apoyar a un movimiento social, participar en redes colaborativas/educativas, visitar comunidades o foros relacionados con las unidades de aprendizaje, participar en cursos en línea).

La dimensión Comunicación se aborda en el *focus group* de estudiantes con las siguientes preguntas:

- ¿Pueden contarnos cuál es su experiencia con los medios electrónicos? ¿Se comunican a través de ellos? ¿Comparten contenido? ¿Crean contenido? ¿Con qué intención?

En las entrevistas a docentes también se incluyeron estos cuestionamientos:

- ¿Puede contarnos cuál es su experiencia con los medios electrónicos? ¿Se comunica a través de ellos? ¿Con cuáles / con quiénes? ¿Usted comparte contenido? ¿Usted crea contenido y lo comparte?

a) Resultados Estudiantes

En esta dimensión los estudiantes se ubican en su mayoría (64.8%) en un perfil bajo; 18.8% en uno medio; 14.8% se halla en un perfil muy bajo, y 1.4% en un perfil alto.

Con respecto a los resultados obtenidos en el *focus group*, los estudiantes dicen tener una experiencia óptima con los medios en cuanto a que se comunican constantemente a través de ellos; sin embargo, hacen uso nulo en cuanto a compartir contenidos propios realizados con la intención de transmitir conocimiento o generar recursos económicos.

b) Resultados Docentes

En esta dimensión los docentes se ubican en su mayoría (66.66%) en un perfil bajo, y 29.16% en un perfil medio; 4.16% tiene un perfil muy bajo.

En cuanto a los resultados de las entrevistas, los docentes tienen revelan una experiencia óptima con los medios, pues los usan constantemente para comunicarse. Mencionan que sí crean contenido, pero es específicamente para sus clases y para compartir con los alumnos. No hay indicio de que los docentes creen contenidos para transmitir conocimiento a otros públicos o generar recursos económicos a través de los medios electrónicos.

3.6 Dimensión Políticas TIC

Otra dimensión incluida es Políticas TIC, y se puede encontrar a partir de 15 preguntas cerradas en las cuales se podía responder “Sí / No”, teniendo una opción abierta en la que se les preguntó “¿Por qué?”. Dichos cuestionamientos son los siguientes:

- ¿Consideras que el uso de las TIC mejora la experiencia académica, tanto en el aula como fuera de ella?
- ¿Consideras que el uso de las TIC permite el fomento a la equidad y la educación inclusiva?
- ¿Consideras que las TIC permiten crear redes de apoyo a grupos con discapacidad?
- ¿En tu facultad se han realizado cursos de actualización en uso de TIC para adquirir habilidades laborales y competencias prácticas?
- ¿Has asistido a cursos de actualización en uso de TIC para adquirir habilidades laborales y competencias prácticas?
- ¿Has diseñado cursos de actualización en uso de TIC para transmitir habilidades laborales y competencias prácticas?
- ¿En tu facultad existen políticas o reglamentos para el uso de las TIC?
- ¿Existe algún departamento encargado de regular el uso de las TIC en tu facultad?
- ¿Consideras importante el uso de las TIC para compartir tu conocimiento con grupos marginados?
- ¿Consideras que el uso de las TIC permite la libertad de expresión?
- ¿Consideras importante promover los derechos de autor?

- ¿Consideras importante efectuar una queja cuando detectas alguna irregularidad en un medio?
- ¿Consideras importante dar crédito al autor de la información localizada en algún medio, cuando la utilizas para un proyecto propio?
- ¿Consideras importante usar las TIC para establecer redes de cooperación con el sector privado?
- ¿Consideras positivo el uso de las TIC como plataformas de enseñanza-aprendizaje?

La dimensión Políticas TIC se incluyó en el *focus group* de estudiantes con las preguntas:

- ¿Conoces normas o políticas de la universidad con respecto a este tema?
- ¿Ustedes respetan los derechos de autor? ¿Se les evalúa?

También se incluyó en la entrevista a docentes mediante varios cuestionamientos:

- ¿Conoce normas o políticas de la universidad con respecto a este tema?
- ¿Puede mencionar algunas?
- ¿Los alumnos respetan los derechos de autor? ¿Se les evalúa?

a) Resultados Estudiantes

En la dimensión Políticas TIC, los estudiantes se ubican en su mayoría (49.8%) en un perfil medio, seguido de un perfil alto (37%), mientras que 8.4% se ubica en un perfil bajo y 4.4% en uno muy bajo.

Con respecto a los resultados obtenidos en el *focus group*, los estudiantes no conocen normas o políticas de la institución con respecto al tema, se imaginan que existen, pero las desconocen. En cuanto al respeto a los derechos de autor, no lo perciben como responsabilidad propia, sino que lo adjudican a la exigencia del docente: si se les pide que lo hagan lo hacen, si no, no lo ven importante.

b) Resultados Docentes

En la dimensión Políticas TIC, los docentes se ubican en su mayoría (54.16%) en un perfil alto y 45.8% en un perfil medio.

En cuanto a los resultados obtenidos en las entrevistas, los docentes desconocen normas o políticas de la institución con respecto al tema; dicen que sólo se usa el sentido común. Sobre el respeto a los derechos de autor, lo consideran un tema importante y que debe existir, pero mencionan que los alumnos no respetan tales derechos. Por otro lado, los docentes tampoco les enseñan este deber a los alumnos, no lo incluyen como parte de sus contenidos de clase.

4 Conclusiones

Existen diversas teorías, pensamientos, estudios y modelos relacionados con la alfabetización mediática. Se hizo un análisis de dichas teorías, encontrando las coincidencias entre ellas para elaborar un modelo propio, el cual se nombró Modelo AMEDES: Modelo de Alfabetización Mediática para Estudiantes y Docentes de Educación Superior.

Dicho modelo permitió generar instrumentos para determinar el perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. Se elaboró un instrumento para recolección de datos cuantitativos, llamado I-DIACOMM: Instrumento de Diagnóstico de Competencias Mediáticas, en el cual se hizo una clasificación que se encuentra dividida en cuatro perfiles de alfabetización mediática: alto, medio, bajo y muy bajo, en donde se ubican los individuos evaluados.

A partir del Modelo AMEDES también se elaboraron instrumentos de recolección de datos cualitativos, mediante *focus group* y entrevistas a docentes. Estos instrumentos permitieron complementar los perfiles obtenidos con el instrumento I-DIACOMM.

Al obtener los perfiles de alfabetización mediática tanto de los estudiantes como de los docentes de educación superior, se encontraron mayores fortalezas en las competencias de tecnología y políticas TIC, pero también mayores debilidades en las competencias de información, conocimiento y comunicación. También se encontró que los estudiantes tienen perfiles más bajos que los docentes, aunque estos últimos no transmiten esos conocimientos a los primeros. Con estos resultados se determinó la necesidad de proponer una estrategia que fortalezca el perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior, realizando un proyecto de intervención a través de un curso de alfabetización mediática tanto para docentes como para estudiantes, cuya metodología y resultados se presentarán en un próximo artículo. 

Referencias

- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I. y Caldeiro-Pedreira, M. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto ibero-americano. *Revista Letral* (20). doi: <http://dx.doi.org/10.30827/RL.v1i20.7814>
- Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social* 9(3), 1-3. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- Celot, P. y Pérez, J. (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. *Final Report*. Bruselas: UCL/ UAB/ EAVI/ CLEMI. Disponible en: http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar* XIX (38). doi: 10.3916/C38-2011-02-08
- García-Peñalvo, F. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad*. Disponible en: <https://bit.ly/2YPUeXU>
- González, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica* (35), 17-45. doi: 10.3989/redc.2012.mono.976
- Hug, T. (2013). Competencia mediática y alfabetización mediática y visual. Hacia consideraciones más allá de las alfabetizaciones. *Razón y Palabra: Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación* 82(1), 1-30.
- Pérez, M. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar* XX (39), 25-34. doi: 10.3916/C39-2012-02-02
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones* 8. doi: 10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>
- Villegas, I. (2014). Alfabetización Mediática y Cultura Escolar [Trabajo Final de Máster]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/240243/TFM%20IsabelVillegas.pdf?sequence=1>

La repetición de contenidos escolares: oportunidad para el reforzamiento curricular en Ingeniería

The Repetition of Content: Opportunity for the Strengthening of the Curriculum in Engineering

Roberto Cruz Capitaine^a
Jesús Antonio Camarillo Montero^b
Francisco Ricaño Herrera^c
Martha Edith Morales Martínez^d

Recibido: 20 de mayo de 2020
Aceptado: 8 de marzo de 2021

Resumen: Este artículo presenta los resultados obtenidos en un estudio realizado por la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Veracruzana (UV) acerca de los saberes mínimos requeridos por estudiantes del área técnica que acceden del nivel medio superior al superior. A través de un examen diagnóstico del área físico-matemática y una revisión curricular, se documenta inicialmente la pertinencia de la forma en que los alumnos se afrontan reiteradamente a la repetición de contenidos desde el bachillerato hasta los primeros semestres de la universidad. Se problematiza la conveniencia y las dificultades que este hecho representa; se pone en evidencia ante las autoridades competentes un ajuste de contenidos temáticos irrepitibles entre las escuelas de nivel bachillerato y las licenciaturas en Ingeniería. El objetivo final es demostrar la necesidad de creación de espacios dentro de los contenidos temáticos en la universidad, incrementar la calidad en los conocimientos y ofrecer una mejor preparación matemática, tecnológica y cultural para el estudiante.

Palabras clave: conocimientos; saberes curriculares; enseñanza; aprendizaje; dominio de contenido temático.

^a Doctor en Ingeniería. Personal T. C. académico de carrera Titular C, adscrito a la Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica, Universidad Veracruzana. ✉ robacruz@uv.mx

^b Doctor en Ingeniería. Personal T. C. académico de carrera Titular C, adscrito a la Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica, Universidad Veracruzana. ✉ jcamarillo@uv.mx

^c Doctor en Ingeniería. Personal T. C. académico de carrera Titular C. Director de la Facultad de Ingeniería Mecánica, Universidad Veracruzana. ✉ fricano@uv.mx

^d Doctora en Ingeniería. Personal T. C. académico de carrera Titular C, adscrito a la Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica, Universidad Veracruzana. ✉ marmorales@uv.mx

Abstract: In this article, the results obtained from the study carried out by the Faculty of Mechanical and Electrical Engineering of the Universidad Veracruzana (UV), about the minimum knowledge required by a student who transits from their upper secondary education to superior, through an exam are presented diagnosis of the physical-mathematical area. This work in the first place documents the relevance of the way in which students repeatedly face the repetition of knowledge from high school to the first semesters of the University, answering how convenient the fact is, or failing that, the cons that it represents. In a second stay, the adjustment of unrepeatable thematic contents is tackled between schools at the baccalaureate level and engineering degrees, generating a space within the thematic contents at the University, an increase in knowledge and therefore a better mathematical, technological preparation and cultural in the student.

Key words: knowledge; curricular knowledge; teaching; learning; mastery of thematic content.

Introducción

La diversidad metodológica de la enseñanza en forma apreciativa involucra de forma general tres diversas posturas: una autocrática, donde el conocimiento es monopolizado por el docente; una democrática, la cual involucra la participación de los alumnos en la solución de retos académicos; y una crítica, que promueve el pensamiento lógico y retrospectivo en el aprendizaje (Sarmiento, 2007). En los últimos años, el viraje de la educación ha apuntado hacia el aprendizaje por competencias (experiencias de vida sumadas a los conocimientos adquiridos para un ejercicio profesional con sensibilidad de su entorno), paradigma que presenta una combinación de perspectivas en la enseñanza superior, infiltradas además por la inevitable influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Resulta difícil categorizar la superioridad de un método sobre los demás, pues todos ellos presentan elementos positivos y propuestas basadas en el entorno globalizante al que el académico se enfrenta. La decisión de un método sobre otro dependerá de los objetivos que se pretendan alcanzar dentro de la enseñanza y del grado de preparación que se quiera dar al estudiante.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se emplean hoy en día aspiran a fortalecer la creatividad y el compromiso ético del alumno con su ejercicio profesional, así como el mejoramiento y cuidado de su entorno. Se oponen a las formas de generaciones previas donde predominaba la memorización de contenidos.

En la medida en que los niveles previos a la educación superior consoliden elementos metodológicos que garanticen a los estudiantes la adquisición de las competencias necesarias, el éxito académico se convertirá en un factor predominante que reducirá la deserción durante el primer año (Lowe & Cook, 2003).

En la presente investigación, focalizada en el nivel superior, la cual analiza los efectos que propicia la repetición de conocimientos como aprendizaje, se presume que la redundancia temática no es del todo viable. De acuerdo con el blog del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, la repetición de cursos en España es una práctica habitual. Si bien en esta oportunidad se estudia el caso de alumnos de nivel básico, los resultados allí arrojados tipifican, en cierta medida, los aspectos negativos tanto emocionales como intelectuales de dicha práctica. En síntesis, esta medida no satisface los requerimientos de primera intención hacia un mejoramiento académico. Al transpolar este planteamiento a la presente investigación, situada en el contexto mexicano, y siguiendo a Covadonga (2014), proponemos un fenómeno similar en la escalera de aprendizajes de los alumnos en su ascenso hasta los niveles superiores.

En realidad, el ejercicio de la docencia no resulta nada sencillo, presumiblemente se puede hacer alarde de ser el mejor maestro; sin embargo, no siempre es así. Tal y como señalan Pujol y Fons (1981): “ningún profesor enseña bien si sus alumnos no aprenden. De nada sirve que él crea que enseña bien si sus alumnos no alcanzan los objetivos de conocimientos o comportamientos que él esperaba” (p. 18).

Comparativa curricular entre instituciones de educación media superior en el Estado de Veracruz

Retomando la postura idealizada sobre la metodología de la enseñanza por competencias y estructuras curriculares, se realizó un análisis ascendente de las asignaturas de Física y Matemáticas que abarcan de la educación media superior a la superior en áreas de Ingeniería, sumados a éste la experiencia y los comentarios de quienes conforman las academias por área de conocimiento. La premisa que sirve de punto de partida es la no repetición de contenidos temáticos, utilizada para aprovechar las estructuras curriculares de las diversas ingenierías con experiencias educativas (EE) de mayor trascendencia: Cálculo multivariable, Dinámica, Estática, Ecuaciones diferenciales, Termodinámica.

Con dichas asignaturas iniciaría el primer bloque o semestre de la carrera. Es decir, existiría un incremento en la noción de temas de Física y Matemáticas avanzadas que propiciaría espacios crediticios para estancias profesionales, formación dual, entre otras alternativas de inserción profesional.

Para iniciar el análisis curricular de las asignaturas mencionadas, a nivel bachillerato en el Estado de Veracruz, se establece que en las preparatorias organizadas bajo la normativa de la Dirección General de Bachilleratos de la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz (DGB-SEV) se encuentran los siguientes planteles para la comunidad de Xalapa, Veracruz:

- Colegio Preparatorio Semiescolarizado

- Colegio Preparatorio de Xalapa
- Ricardo Flores Magón
- Experimental
- Constitución de 1917
- Veracruz (*vespertino*)
- Antonio Ma. de Rivera

Preparatorias privadas, como la Prepa Anáhuac Veracruz, también siguen el “Mapa curricular del bachillerato general con un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias” (SEV, 2019). De igual manera, la estructura curricular de las instituciones de educación media superior como los Telebachilleratos del Estado de Veracruz (TEBAEV), los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES) –estos dos últimos adscritos a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)–, comparte el mismo conjunto de asignaturas a cursarse dentro del área técnica.

Conviene señalar que, a pesar de que las instituciones educativas privadas cuentan con cierta autonomía curricular, éstas deben apearse a los lineamientos institucionales que por obligación marcan las autoridades competentes. Sin embargo, la metodología o didáctica en la enseñanza es de forma discrecional. Como muestra de ello, se tomará el caso de la Escuela de Bachilleres Gestalt, en virtud de contar con esquemas y teorías progresistas dentro del ámbito educativo, centrado en el desarrollo humano y el constructivismo (GESTALT, 2019).

A continuación, se presentan elementos comparativos en planes de estudio de diferentes instituciones de educación media superior en Xalapa, Veracruz. Pese a que las experiencias educativas de formación hacia el estudiante difieren mínimamente, esto permite la observancia evolutiva de las asignaturas del área físico-matemática.

- a) En el primer semestre, las diferencias entre la Escuela de Bachilleres Gestalt y las pertenecientes a DGETI señalan que para la Gestalt se cambia Metodología de la Investigación por Introducción a las Ciencias Sociales. En el caso de DGETI, sólo se cambian las materias de Informática I, Metodología de la Investigación y Ética I por Ciencia, tecnología, sociedad y valores, y Tecnologías de la información y la comunicación. Para DGETI, Matemáticas I es Álgebra, y Taller de lectura y redacción I equivale a Lectura, expresión oral y escrita I.
- b) Para segundo semestre, las materias se modifican únicamente en el caso de DGETI, ya que su mapa curricular no cuenta con las materias de Informática, Inglés I e Introducción a las Ciencias sociales. A esto se agrega el hecho de que a partir de este semestre se cursa el módulo 1, que

sirve de preparación para la iniciación de su taller. Finalmente, Matemáticas II es para DGETI Geometría y Trigonometría.

- c) Para tercer semestre, DGETI no cursará la materia de Física I, caso contrario con el resto de los diferentes programas académicos. Matemáticas III para DGETI es Geometría Analítica.
- d) Para cuarto semestre, DGETI contempla Ecología en lugar de Biología II, inicia además la materia de Física I. Matemáticas IV, para DGETI, es Cálculo; en el resto de las escuelas se le otorga el nombre de Introducción al Cálculo o Pre-Cálculo.
- e) Para quinto semestre se puede observar que la mayoría de los sistemas educativos se subdividen en cuatro áreas de formación propedéutica, a excepción de DGETI: para ellos no hay opción de elegir un área en específico; en su lugar pueden elegir dos materias.
- f) En sexto semestre, para Gestalt hay sólo tres áreas de formación propedéutica: Humanidades, Biológico-agropecuarias y Ciencias exactas.

Para exponer lo dicho en el inciso e, las tablas 1 y 2 detallan la coincidencia de asignaturas en el quinto semestre, dadas entre las diferentes instituciones educativas de Xalapa a nivel medio superior.

Tabla 1. Comparativa de las áreas Químico-Biológico-Agropecuarias y Económico-Administrativa para quinto semestre de educación media superior

| Área | | | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|---------|----------------------------------|-----------|-----------|---------|
| Químico - Biológico – Agropecuarias | | | | Económico - Administrativa | | | |
| Ciencias de la salud | | | | Cálculo Diferencial | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | No | No | No | Sí | No | No | No |
| T. S. de Física | | | | Geografía | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | No | No | No | Sí | Sí | Sí | No |
| T. S. de Química | | | | Historia Universal Contemporánea | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| Botánica | | | | Administración I | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| Fisiología | | | | Contabilidad I | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| T. S. de Biología | | | | Ciencias de la Comunicación | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | No |
| Probabilidad y Estadística | | | | Matemáticas Financieras | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | No |
| Etimologías Grecolatinas | | | | Etimologías Grecolatinas | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | No | No | Sí | No | No | No | No |

Fuente: elaboración propia con datos de la SEV (2011, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019).

Tabla 2. Comparativa de las áreas Físico-Matemática y Humanidades-Ciencias Sociales para quinto semestre de educación media superior

| Área | | | | | | | |
|----------------------------|-----------|-----------|--------------|---------------------------------|-----------|-----------|---------|
| Físico - Matemático | | | | Humanidades - Ciencias sociales | | | |
| Cálculo Diferencial | | | | Derecho | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| T. S. de Física I | | | | Psicología | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | No | No | No | Sí | No | No | No |
| T. S. de Química | | | | Ciencias de la Comunicación | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Fisicoquímica | | | | Economía | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | No | No | Sí | Sí | No | No | No |
| Probabilidad y Estadística | | | | Antropología | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | Sí | Sí | Sí | No | No | No | Sí |
| Etimologías Grecolatinas | | | | Sociología | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | No | No | Sí | No | No | No | Sí |
| Dibujo | | | | Lógica | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | Sí | Sí | Capacitación | No | Sí | Sí | No |
| | | | | Etimologías Grecolatinas | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| | | | | No | No | No | Sí |

Fuente: elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación de Veracruz (2011, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019).

De la misma manera, se muestran a continuación las tablas comparativas 3 y 4 para las asignaturas del sexto semestre, propias de las diferentes instituciones de educación media superior.

Tabla 3. Comparativa de las áreas Químico-Biológico-Agropecuarias y Económico-Administrativa para sexto semestre de educación media superior

| Área | | | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|---------|---------------------------------|-----------|-----------|---------|
| Químico - Biológico – Agropecuarias | | | | Económico - Administrativa | | | |
| Ciencias de la salud | | | | Cálculo Integral | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | Sí | Sí | No | Sí | No | No | No |
| T. S. de Física | | | | Filosofía | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | No | No | No | Sí | Sí | Sí | No |
| Zoología | | | | Ecología y Medio Ambiente | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| T. S. Biología | | | | Administración II | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| Probabilidad Y Estadística | | | | Contabilidad II | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| Bioquímica | | | | Metodología de la Investigación | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| | | | | Matemáticas Financieras II | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| | | | | No | Sí | Sí | No |
| | | | | | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| | | | | | | | |

Fuente: elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación de Veracruz (2011, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019).

Tabla 4. Comparativa de las áreas Físico-Matemática y Humanidades–Ciencias Sociales para sexto semestre de educación media superior

| Área | | | | | | | |
|---------------------|-----------|-----------|---------|---------------------------------|-----------|-----------|---------|
| Físico - Matemático | | | | Humanidades - Ciencias sociales | | | |
| Cálculo Integral | | | | Derecho | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| T. S. de Física II | | | | Psicología | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | Sí | Sí | No | Sí | No | No | No |
| T. S. de Química II | | | | Ciencias de la Comunicación | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----------------------------|-----------|-----------|--------------|----------------------------------|-----------|-----------|---------|
| Sí | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Probabilidad y Estadística | | | | Economía | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | Sí | Sí | Sí | Sí | No | No | No |
| Lógica | | | | Identidad y Filosofía de la Vida | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| No | Sí | Sí | Sí | No | No | No | Sí |
| Dibujo II | | | | Estética | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| Sí | No | No | Capacitación | No | Sí | Sí | No |
| | | | | Arte | | | |
| COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT | COBAEV | DGB - SEV | DGT - SEV | GESTALT |
| | | | | No | No | No | Sí |

Fuente: elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación de Veracruz (2011, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019).

Análisis curricular de las ingenierías de la Universidad Veracruzana: tronco común de las asignaturas de bachillerato en el área físico-matemática

Independientemente de las diferencias generales halladas con anterioridad, más adelante se profundizará en los contenidos del área físico-matemática incluidos en los programas vigentes de los bachilleratos descritos (véase la comparativa entre las tablas 5 y 6). Señalamos que, a través del análisis de las experiencias educativas que se imparten dentro de la Universidad Veracruzana en el tronco común, también conocida como Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina (AFBID) y del Área de Formación Disciplinaria (AFD) de la UV, los contenidos en el área de Matemáticas y Física de los programas vigentes de los bachilleratos descritos son, en su mayoría, los mismos en relación con los propuestos por la universidad. A la postre, se incluye una perspectiva tanto general como particular sobre los saberes directrices que en cualquier licenciatura de Ingeniería se imparten en el área de matemáticas y física dentro de la UV.

En la Tabla 5 se muestra una comparativa de los contenidos temáticos del área de matemáticas, referente a las instituciones educativas de la región de Xalapa, Veracruz, mencionadas anteriormente.

Tabla 5. Comparativa de los contenidos de Matemáticas vistos en bachillerato

| Matemáticas | | | | |
|-----------------------|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|--|
| Semestre / Materia | Instituciones educativas | | | Diferencias/Similitudes |
| | DGB-DGT-OG | DGETI | Particular | |
| Primer semestre | -Problemas aritméticos y algebraicos | -Lenguaje algebraico (expresión) | -Problemas aritméticos y algebraicos | El programa de DGB resulta más enriquecido que el de |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Matemáticas 1/Álgebra | <ul style="list-style-type: none"> -Magnitudes y números reales -Sumas y sucesiones de números (funciones discretas) - Transformaciones algebraicas I - Transformaciones algebraicas II (productos notables y factorización) -Ecuaciones lineales I -Ecuaciones lineales II y III (sistemas de ecuaciones) -Ecuaciones cuadráticas I -Ecuaciones cuadráticas II | <ul style="list-style-type: none"> algebraica y operaciones fundamentales) -Ecuaciones (ecuaciones lineales y cuadráticas) | <ul style="list-style-type: none"> -Magnitudes y números reales -Sumas y sucesiones de números (funciones discretas) - Transformaciones algebraicas I - Transformaciones algebraicas II (productos notables y factorización) -Ecuaciones lineales I -Ecuaciones lineales II y III (sistemas de ecuaciones) -Ecuaciones cuadráticas I -Ecuaciones cuadráticas II | DGETI, puesto que atiende con mayor profundidad los temas. |
| Segundo semestre Matemáticas 2/Geometría y Trigonometría | <ul style="list-style-type: none"> -Triángulos (ángulos y relaciones métricas) -Congruencia de triángulos -Semejanza de triángulos y Teorema de Pitágoras -Propiedades de los polígonos -Propiedades de la circunferencia -Relaciones trigonométricas (resolución de triángulos rectangulares) -Funciones trigonométricas -Leyes de senos y cosenos -Estadística elemental -Conceptos elementales de probabilidad | <ul style="list-style-type: none"> -Figuras geométricas (origen y métodos, ángulos, triángulos, polígonos, circunferencia) -Relaciones y funciones en el triángulo -Relaciones trigonométricas | <ul style="list-style-type: none"> -Triángulos (ángulos y relaciones métricas) -Congruencia de triángulos -Semejanza de triángulos y Teorema de Pitágoras -Propiedades de los polígonos -Propiedades de la circunferencia -Relaciones trigonométricas (resolución de triángulos rectangulares) -Funciones trigonométricas -Leyes de senos y cosenos -Estadística elemental -Conceptos elementales de probabilidad | De igual forma, los temas se detallan mejor en el programa de DGB. |
| Tercer semestre Matemáticas 3/Geometría Analítica | <ul style="list-style-type: none"> -Lugares geométricos -Propiedades de segmentos rectilíneos y polígonos -Elementos de una recta como lugar geométrico | <ul style="list-style-type: none"> -Sistemas coordenados (rectangulares y polares) -Lugares geométricos (la recta y cónicas) | <ul style="list-style-type: none"> -Lugares geométricos -Propiedades de segmentos rectilíneos y polígonos -Elementos de una recta como lugar geométrico | DGETI presenta en este caso un tema más que DGB, ya que enseña los elementos de la hipérbola, elemento que no desarrolla DGB. |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Ecuación de una recta -Elementos y ecuaciones de una circunferencia -Elementos y ecuaciones de la parábola -Elementos y ecuaciones de la elipse | | <ul style="list-style-type: none"> -Ecuación de una recta -Elementos y ecuaciones de una circunferencia -Elementos y ecuaciones de la parábola -Elementos y ecuaciones de la elipse | |
| <p>Cuarto semestre Matemáticas 4/Precálculo</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Operaciones con funciones -Diferencias entre función y relación -Funciones especiales y transformación de gráficas -Funciones polinomiales (grado uno, dos, tres, cuatro y cinco) -Funciones factorizables -Funciones racionales -Funciones exponenciales y logarítmicas -Funciones periódicas | <ul style="list-style-type: none"> -Cálculo diferencial (precálculo, funciones, límites, derivada) -Cálculo integral (integrales, diferenciales, métodos de integración, integral definida) | <ul style="list-style-type: none"> -Operaciones con funciones -Diferencias entre función y relación -Funciones especiales y transformación de gráficas -Funciones polinomiales (grado uno, dos, tres, cuatro y cinco) -Funciones factorizables -Funciones racionales -Funciones exponenciales y logarítmicas -Funciones periódicas | <p>Aquí DGB se limita a sólo enseñar el precálculo, pero de forma profundizada, mientras que DGETI abarca los temas desde el precálculo hasta el cálculo integral.</p> |
| <p>Quinto semestre Cálculo diferencial</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Modelos matemáticos -Límites (indeterminados, racionalización) -Límites al infinito -Derivada por significado -Derivada y métodos de derivación - Razones de cambio en fenómenos naturales, sociales, económicos, administrativos, en la agricultura, en la ganadería y en la industria -Máximos, mínimos, puntos de inflexión y sus aplicaciones | <p>No llevan la materia en este semestre.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Modelos matemáticos -Límites (indeterminados, racionalización) -Límites al infinito -Derivada por significado -Derivada y métodos de derivación -Razones de cambio en fenómenos naturales, sociales, económicos, administrativos, en la agricultura, en la ganadería y en la industria -Máximos, mínimos, puntos de inflexión y sus aplicaciones | <p>En este caso, DGB presenta los temas complementarios de cálculo diferencial. Por su parte, DGETI ya no lleva la materia puesto que ya abarcó todo en el semestre anterior.</p> |
| <p>Sexto semestre Cálculo Integral</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Diferenciales y aproximaciones -Suma de Riemann | <p>No llevan la materia en este semestre.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Diferenciales y aproximaciones -Suma de Riemann | <p>En este caso, DGB presenta los temas complementarios de cálculo integral. Por su parte, DGETI ya no</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | -Primitivas de una función -Integrales de funciones -Métodos de integración -Integral definida -Aplicaciones de las integrales (área bajo la curva) | | -Primitivas de una función -Integrales de funciones -Métodos de integración -Integral definida -Aplicaciones de las integrales (área bajo la curva) | lleva la materia puesto que ya abarcó todo en el cuarto semestre. |
|--|---|--|---|---|

Fuente: elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación de Veracruz (2011, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019).

Bajo la misma tesitura, la Tabla 6 muestra una comparativa de los contenidos temáticos del área de Física referentes a las instituciones educativas mencionadas con anterioridad, ubicadas en la región de Xalapa, Veracruz.

Tabla 6. Comparativa de los contenidos temáticos de Física vistos en bachillerato

| Física | | | | |
|--------------------------|--|---|--|---|
| Semestre/Materia | Instituciones educativas | | | Diferencias/Similitudes |
| | DGB-DGT-OG | DGETI | Particular | |
| Tercer semestre Física 1 | -Matemáticas técnicas (aplicadas a la Física) -Tipos de movimientos -Movimiento de los cuerpos a través de las Leyes de Newton -Trabajo y energía | -Magnitudes -Movimiento (rectilíneo y circular) -Fuerza (equilibrio, inercia -Masa (peso, energía mecánica, trabajo) | -Matemáticas técnicas (aplicadas a la Física) -Tipos de movimientos -Movimiento de los cuerpos a través de las Leyes de Newton -Trabajo y energía | Existe diferencia en cuanto a la denominación, pues el contenido es en sí el mismo. |
| Cuarto semestre Física 2 | -Hidráulica (Hidrostática e Hidrodinámica) -Comportamiento de los fluidos -Calor y temperatura -Dilataciones -Leyes de la electricidad -Relación entre electricidad y magnetismo - Electromagnetismo | -Magnitudes -Masa (estados de agregación) -Fuerza (Hidrostática, Hidrodinámica) -Interacciones materia-energía (Termodinámica) | -Hidráulica (Hidrostática e Hidrodinámica) -Comportamiento de los fluidos -Calor y temperatura -Dilataciones -Leyes de la electricidad -Relación entre electricidad y magnetismo - Electromagnetismo | El contenido sólo se diferencia en el nombre de los temas impartidos. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Quinto semestre Física 3/ Temas selectos de Física I | -Estática (vectores, 1. ^a y 2. ^a condición de equilibrio) -Dinámica (MRU, MRUA, MCU, MCUA, tiro vertical y caída libre, tiro horizontal, tiro oblicuo y el problema general de las trayectorias) -Cinética rotacional y traslacional (momentos de inercia, trabajo, energía, potencia y conservación de la energía). | No llevan la materia en este semestre. | -Estática (vectores, 1. ^a y 2. ^a condición de equilibrio) -Dinámica (MRU, MRUA, MCU, MCUA, tiro vertical y caída libre, tiro horizontal, tiro oblicuo y el problema general de las trayectorias) -Cinética rotacional y traslacional (momentos de inercia, trabajo, energía, potencia y conservación de la energía). | En este caso, DGB presenta los temas complementarios de Física 3. Por su parte, DGETI ya no lleva la materia puesto que ya abarcó todo en el tercer semestre |
| Sexto semestre Física 4/ Temas selectos de Física II | -Ley de Coulomb (3 cargas) -Circuitos serie, paralelo y mixtos de resistencias -Circuitos serie, paralelo y mixto de capacitores -Fenómenos electromagnéticos - Electromagnetismo -Fem inducida -Ley de Faraday -Mecánica ondulatoria | No llevan la materia en este semestre. | -Ley de Coulomb (3 cargas) -Circuitos serie, paralelo y mixtos de resistencias -Circuitos serie, paralelo y mixto de capacitores -Fenómenos electromagnéticos - Electromagnetismo -Fem inducida -Ley de Faraday -Mecánica ondulatoria | DGB presenta los temas complementarios Física 4. Por otro lado, DGETI no lleva la materia puesto que ya abarcó todo lo visto en quinto semestre. |

Fuente: elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación de Veracruz (2011, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019).

Así pues, analizando los contenidos temáticos de las experiencias educativas (EE) de tronco común de las licenciaturas en Ingeniería –Cálculo de una variable, Álgebra, Física y Física moderna–, es posible observar que éstos son vistos y aprobados a nivel bachillerato; no obstante, se vuelven a impartir a nivel superior, como se observa en la Figura 1. Se trata de un argumento inválido, puesto que, si el alumno aprobó y egresó del bachillerato, los temas que en teoría deberían ser dominados por los aspirantes a las ingenierías no tendrían por qué volver a ser vistos. Esto origina una pérdida para poder ocupar ese espacio crediticio en otras EE que bien contribuirían en el desarrollo profesional y humano del estudiante en curso.

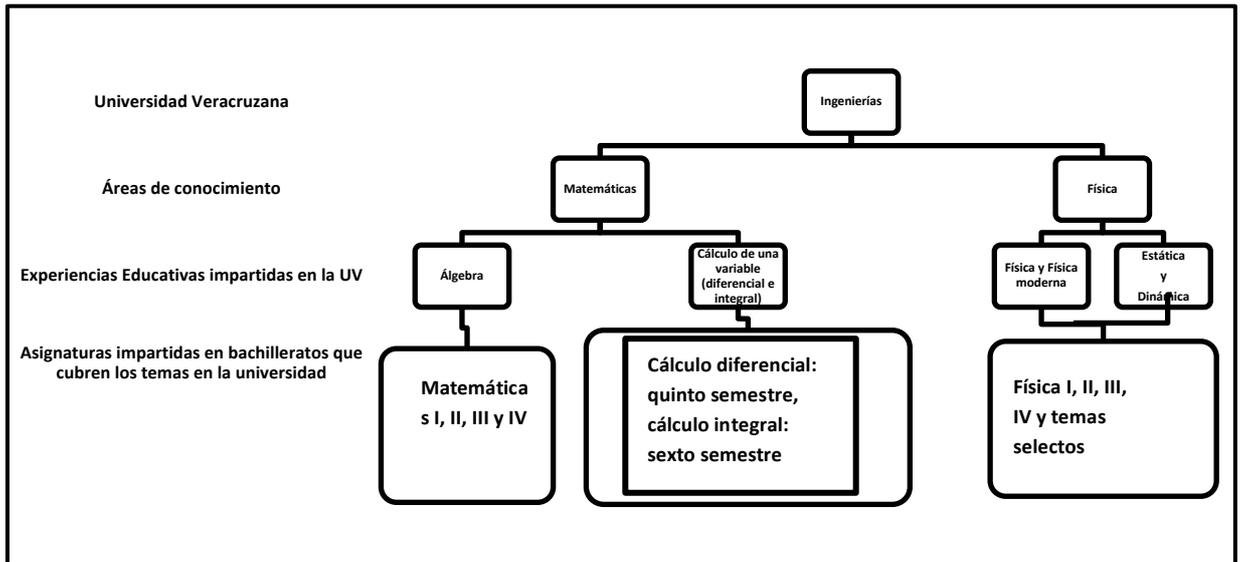


Figura 1. Representación esquemática de la cobertura de los saberes de bachillerato dentro de la UV.

Fuente: elaboración propia.

¿Pero en realidad qué ocurre? Ese espacio curricular desperdiciado y utilizado para el mal llamado reforzamiento de saberes bien podría constituirse en una ampliación de los conocimientos del área en cuestión o emplearse para favorecer, con dinamismo positivo hacia la sociedad, la interculturalidad del estudiante en otras áreas de su interés. Con todo, ello implica en cierta medida infringir la planeación curricular de la Universidad Veracruzana, concretamente su Reglamento de Planes y Programas de Estudio, artículos 4 y 22.

Con esto es posible dar cuenta de que las tendencias educacionales vigentes hoy en día propician y hacen objeto a las universidades de actuar como filtro, en lugar de enherbolar las premisas que como institución le son conferidas, en apego a los Estatutos y Reglamentos que le atañen.

1 Estudio estadístico del nivel de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la licenciatura en Ingeniería mecánica (generación 2019) de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Veracruzana, zona Xalapa

A partir de la convocatoria publicada por la Universidad Veracruzana el día 11 de febrero de 2019 para ingresar a estudiar cualquiera de sus licenciaturas o carreras técnicas superiores universitarias, se procedió a realizar un estudio pertinente del nivel de conocimientos con los que cuentan los alumnos inscritos en el área físico-matemática. Es importante aclarar que toda acción o evaluación fue con el consentimiento de los estudiantes.

Dicho estudio consistió en la elaboración de un instrumento de monitoreo de saberes y conocimientos en Matemáticas y Física, para aplicarse a los alumnos que recién ingresan al programa educativo de Ingeniería Mecánica de la Universidad Veracruzana. La importancia de este ejercicio es identificar la necesidad de implementar un examen independiente al que aplica de forma general la Universidad Veracruzana (EXANI II) y, en su momento, determinar si con las acciones llevadas a cabo dentro de la institución educativa (Programas de Apoyo a la Formación Integral –PAFI– y sus cursos regulares) resulta suficiente para no demandar más estrategias dentro de la estructura curricular universitaria, o bien pronunciarse para que los bachilleratos observen la correspondencia de sus planes de estudio con las licenciaturas respectivas. El presente instrumento está constituido de la siguiente manera:

- a) Del área de física se cuenta con 16 reactivos que involucran los temas de vectores, fuerza, electricidad y magnetismo, movimiento rectilíneo uniforme, movimiento rectilíneo uniformemente acelerado, trabajo y energía, termodinámica, caída libre, tiro vertical y óptica.
- b) Del área de matemáticas se cuenta con 26 reactivos que involucran los temas de fracciones, potencias, factorización, ecuaciones de segundo grado, ecuaciones lineales, inecuaciones, trigonometría, geometría analítica, límites, derivadas e integrales.

El proceso está definido en dos etapas:

La primera de estas etapas consiste en la aplicación del instrumento de monitoreo durante la primera semana de clases. El semestre inició en agosto de 2019 y la población fue de 37 alumnos. Dado que en México la mayoría de los niveles educativos estipula como calificación mínima aprobatoria seis (6), se toma este valor como referencia. Así, de acuerdo con los resultados arrojados, podemos observar en la Figura 2 que sólo 10.8% de los estudiantes aprobó y 89.2% no obtuvo el puntaje necesario para obtener la escala mínima de aprobación.

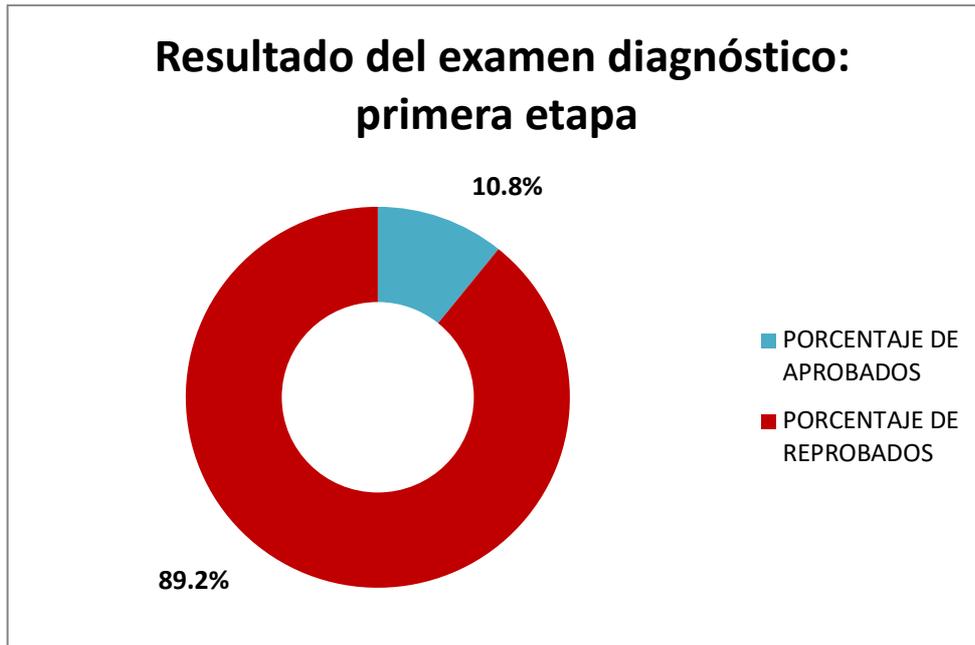


Figura 2. Resultados de aprobación y reprobación de la etapa uno.
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

De igual forma, podemos notar en la Figura 3 que el grueso de la población se encuentra entre 3.5 a 5.7 de calificación. Esto representa un estándar de lo que sucede en cuanto a los conocimientos y el dominio de los temas que ya deben tener como parte de su formación. Por arriba de éste, se registra alrededor de 19% y, lamentablemente, cerca de 11% presenta afinidades intelectuales casi nulas hacia el área físico-matemática.

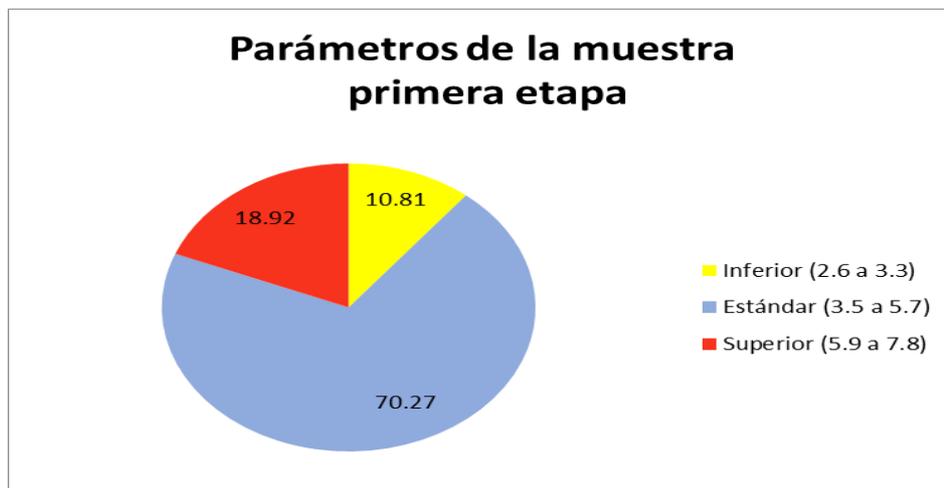


Figura 3. Estandarización de la primera etapa.
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

La segunda etapa consistió en la aplicación del mismo instrumento de monitoreo al término de clases. Se consideró como último día de clases el 27 de noviembre de 2019. La población en este caso fue de 27 alumnos. El número de

participantes disminuyó en virtud de que algunos de ellos causaron baja y otros optaron por no presentarlo. Podemos observar en la Figura 4 que el porcentaje de aprobación se incrementó con respecto a la primera etapa hasta alcanzar cerca de 26%. Si consideramos que la población muestra se redujo y el número de aprobados aumentó, en realidad el porcentaje de aprovechamiento durante el semestre es aproximadamente 36.84%, mientras que 74.1% no obtuvo una calificación satisfactoria con base en los estándares que en México prevalecen.

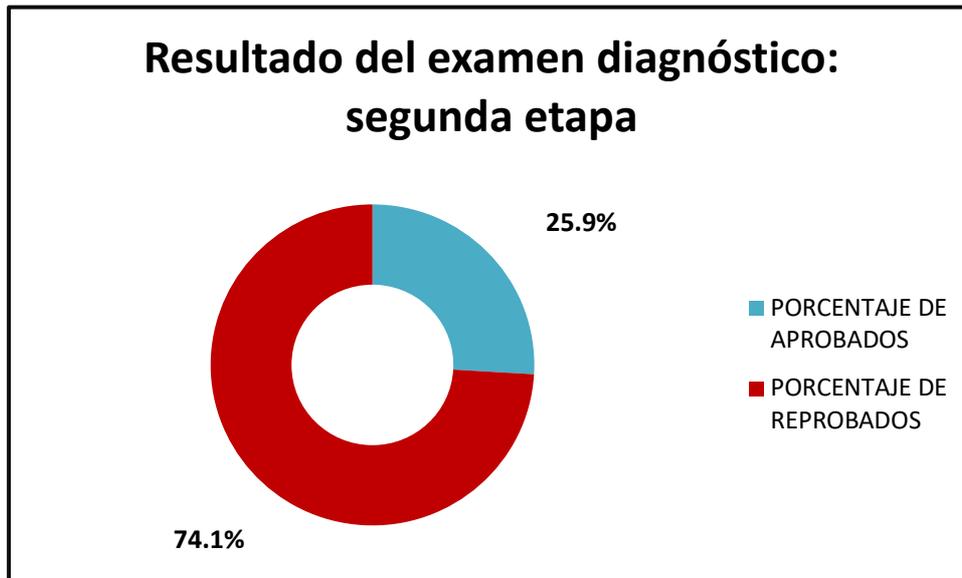


Figura 4. Resultados de aprobación y reprobación de la etapa dos.
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

De igual forma, se puede notar en la Figura 5 que, dentro de los parámetros estándar (51.9%) y sus adjuntos, los intervalos mínimos de cada uno aumentaron con respecto a la primera etapa. Esto demuestra un incremento en los niveles de aprovechamiento, a pesar de que la calificación máxima obtenida bajó cuatro décimas en esta última aplicación de examen diagnóstico. En consecuencia, bajo el contexto indicado no existe garantía de lograr una eficiencia terminal y un decremento en la deserción escolar.

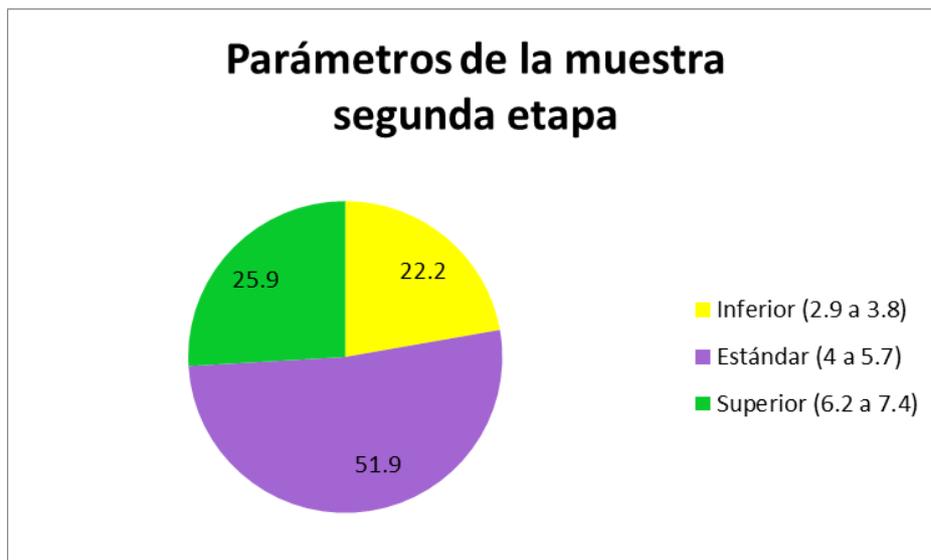


Figura 5. Estandarización de la segunda etapa.

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

2 Conclusiones

El trabajo efectuado, que nace como una preocupación entre colegas académicos, demuestra que el tránsito de los alumnos del nivel medio superior al superior sólo satisface en cierta medida los requisitos indispensables para poder aspirar a ingresar a las licenciaturas de Ingeniería. Se puede inferir un sinnúmero de factores; sin embargo, apeándonos a los estudios correspondientes, es notorio que alrededor de 90% de los estudiantes que ingresaron a la universidad no dominan en su generalidad los conocimientos físicos-matemáticos necesarios para un buen desempeño dentro de sus experiencias educativas de Cálculo y Física.

Una vez que el alumno toma con seriedad y responsabilidad las EE que atañen a su progreso ascendente dentro del programa educativo universitario y se ocupa de hacer lo posible para acreditarlas, –como se puede apreciar en la Figura 4, con 26% de aprobación–, será entonces que se logre una eficiencia terminal mayor y un decremento en la deserción escolar.

Como la suposición no tiene cabida en este estudio, y a pesar de que en promedio no se lograron los niveles esperados de aprobación con base en las escalas reguladas dentro de las instituciones educativas, las tendencias de moda (calificación de 7) y mediana (calificación de 6) permiten contemplar el progreso que se tuvo. Como es bien sabido, ¡ahora sí los temas no serán nuevamente repetidos!, sino que serán eslabones para la construcción de la cadena de conocimientos del futuro profesionista.

Aun así, se infiere que en la mayoría de los casos los estudiantes acuden a la memoria de corto plazo para superar los retos académicos impuestos por cada

experiencia educativa. Se asume que, si un alumno en verdad se ocupa de sus obligaciones escolares y ejerce con sentido de responsabilidad su estancia en el tránsito por las diferentes instituciones educativas, éste debería por iniciativa propia responsabilizarse de los conocimientos adquiridos. De esta manera, aquellos que se han olvidado, o no fueron cubiertos por sus profesores, deberán ser abordados de forma autodidacta.

El objetivo de la presente investigación bajo un entorno idealista es que sea conocida por funcionarios, directivos, rectores y responsables de la educación en México, para que, en un esfuerzo en conjunto, se adecue la línea de aprendizaje de los contenidos temáticos del nivel medio superior a superior, en beneficio de los alumnos, para formar profesionistas de alta competitividad en un mundo que así lo demanda. 

Referencias

- Dirección General de Bachillerato. (2014). Programa de estudio de dibujo técnico. *Programa de estudio de dibujo técnico*. Veracruz, México: SEV.
- Dirección General de Bachillerato. (2014). Programa de estudio de física III. *Programa de estudio de física III*. Veracruz, México: SEV.
- Dirección General de Bachillerato. (2014). Programa de estudio de física IV. *Programa de estudio de física IV*. Veracruz, México: SEV.
- Dirección General de Bachillerato. (2014). Programa de estudio de fisicoquímica. *Programa de estudio de fisicoquímica*. Veracruz, México: SEV.
- Dirección General de Bachillerato. (2014). Programa de estudio de matemáticas V Cálculo diferencial. *Programa de estudio de matemáticas V Cálculo diferencial*. Veracruz, México: SEV.
- Dirección General de Bachillerato. (2014). Programa de estudio de matemáticas VI Cálculo integral. *Programa de estudio de matemáticas VI Cálculo integral*. Veracruz, México: SEV.
- Dirección General de Bachillerato. (2014). Programa de estudio de probabilidad y estadística I. *Programa de estudio de probabilidad y estadística I*. Veracruz, México: SEV.
- Dirección General de Bachillerato. (2014). Programa de estudio de probabilidad y estadística II. *Programa de estudio de probabilidad y estadística II*. Veracruz, México: SEV.
- Dirección General de Bachillerato. (s.f.). ¿Quiénes somos?. Recuperado de <http://www.sev.gob.mx/bachillerato/quienes-somos/>
- Estructura curricular*. (2013). Obtenido de https://cursoaprueba.files.wordpress.com/2013/01/estructura_curricular.jpg
- GESTALT. (2019). Plan de estudios. Recuperado de <http://www.bachilleresgestalt.edu.mx/plan-de-estudios-1>
- Izar-Landeta, J. M. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *Revista de Investigación Educativa* 12.
- Lowe, H. & Cook, A. (2003). *Mind the Gap Are Students Prepared for Higher Education*. *Journal of Further and Higher Education*, 27, 53-76.
- Observatorio Laboral. (s.f.). Perfil de ingreso: Área 1, Físico-Matemáticas e Ingenierías. *Observatorio Laboral*. Recuperado de https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/que-quieres-ser/Perfil_area1.html
- OECD. (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264309432-en..

- Pujol, J. & Fons, J. L. (1981). *Los Metodos en la Enseñanza Universitaria*. Pamplona: EUNSA/ Universidad de Navarra.
- Reina, Elena. (6 de diciembre de 2016). México reprueba todos los exámenes de PISA. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2016/12/06/mexico/1481045534_791430.html
- Ruiz de Miguel, C. (24 de abril de 2014). ¿Tiene la repetición de curso el efecto que se espera?. *inneblog*. Recuperado de <http://blog.intef.es/inee/2014/04/24/tiene-la-repeticion-de-curso-el-efecto-que-se-espera/>
- Sarmiento, S. M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Secretaría de Educación de Veracruz. (s.f.). *Dirección General de Bachillerato*. Recuperado de: <https://www.sev.gob.mx/bachillerato/programas-de-estudio/>
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2018). Mapa Curricular 2018. Telebachillerato de Veracruz. Obtenido de <https://www.sev.gob.mx/tebaev/mapa-curricular/>
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2019). Mapa curricular del bachillerato general con un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias. Obtenido de Secretaría de Educación del Estado de Veracruz: <http://miescuela.sev.gob.mx/bachillerato/antonio-diurna/wp-content/uploads/sites/3/2019/08/MAPA-CURRICULAR.pdf>.
- Universidad Veracruzana. (2011). Experiencias educativas: TRONCO COMÚN INTER INGENIERÍAS. *Universidad Veracruzana*. Obtenido de <https://www.uv.mx/oferta-educativa/grupo-de-experiencias-educativas/?programa=CIVI-10-E-CR&grupo=FBI-IING08>
- Universidad Veracruzana. (2012). Reglamento de Planes y Programas. *Universidad Veracruzana*. Obtenido de <https://www.uv.mx/legislacion/files/2018/04/Planes-y-programas-04-2018.pdf>

Representaciones sociales de las prácticas formativas en la Danza del Congo del Carnaval de Barranquilla

Social Representations of the Formative Practices of the Congo Dance in Barranquilla's Carnival

Mónica Lindo De Las Salas^a

Recibido: 6 de octubre de 2020

Aceptado: 2 de marzo de 2021

Resumen: Identificar las representaciones sociales de las prácticas formativas llevadas a cabo en el Carnaval de Barranquilla y la relación que éstas tienen con la salvaguardia de las tradiciones, se constituyen en el objetivo principal de la presente investigación. En el proceso metodológico se toma como población a la Danza del Congo por ser una de las más antiguas del Carnaval. Se hace uso de la etnografía y la teoría de las representaciones sociales para explicar la forma en que se transmiten las tradiciones a partir de la información de los sujetos, el campo de representación, la actitud y los mecanismos de objetivación y anclaje. La resistencia a la apropiación simbólica de lo tradicional y la tensión entre los intereses particulares de los jóvenes, los antecesores y la institucionalidad son, entre otras, las informaciones implícitas en las representaciones generadas en el desarrollo de las prácticas formativas de la Danza del Congo.

Palabras clave: representaciones sociales; carnaval; cuerpo; tradición.

^a Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación. Docente-investigadora en la Universidad del Atlántico, Colombia. ✉ monicalindo@mail.uniatlantico.edu.co. || <https://orcid.org/0000-0003-4674-3347>.

Abstract: Identifying the social representations of the formative practices carried out in Barranquilla's Carnival and the relationship that these have with the traditions, is the main goal of this research. In the methodological process, the "Congo" dance was taken as the population, because it is one of the oldest in the Carnival; ethnography and the theory of social representations are used to explain the way in which traditions are transmitted, based on the information of the participants; in the field of the representation, the attitude and the mechanisms of objectification and anchoring. The resistance to the symbolic appropriation of the traditional and the tension between the young people, the ancestors and the institutionality's interests, are among others the information which is implicit in the representations created from the development of the teaching practices of the "Congo" dance.

Keywords: social representation; carnival; body; tradition.

Introducción

El carnaval es una fiesta que aparece a mediados del siglo XIX en el Caribe colombiano como herencia de los carnavales europeos y en especial de las antiguas fiestas saturnales y lupercales romanas. Con el tiempo, la fiesta carnavalera logra asentarse con mayor fuerza en Barranquilla, ciudad ubicada entre la desembocadura del río Magdalena y el Mar Caribe. Allí el carnaval se desarrolla ampliamente, obteniendo en el año 2003 el reconocimiento como obra patrimonial de la humanidad, dado el valor histórico de las danzas y su posible extinción.

En la presente investigación se toma como objeto de estudio a la Danza del Congo, una danza de carnaval que se enfrenta a situaciones particulares durante los meses previos a la fiesta. Éstas se asocian a dificultades para incorporar a nuevos integrantes, a la preocupación frente a la idea de que la tradición no se perpetúe y a la resistencia a la apropiación simbólica de lo tradicional, es decir, a la forma como se ejecuta la danza y se representa en el cuerpo. Tal afirmación es también uno de los aspectos mencionados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014), 10 años después de la declaratoria del carnaval como patrimonio, cuando manifiesta en su informe periódico sobre la existencia de "serias amenazas relacionadas principalmente con la transmisión asociada al conocimiento popular" (p. 15).

De la anterior situación problemática surge la motivación por identificar y explicar las razones de tales afirmaciones y la naturaleza social de las mismas. Por lo tanto, se emprende la investigación a la luz de las teorías de las representaciones sociales, para identificar el conocimiento asociado con el cuerpo danzante que se forma en las danzas de Congo, las cuales están presentes en el Carnaval de Barranquilla desde el año 1875.

Chartier (1992) expresa que cada época trae consigo estructuras de pensamiento que están gobernadas por sistemas socio-económicos que influyen en las construcciones intelectuales, en las expresiones artísticas, en los pensamientos filosóficos y en las prácticas colectivas, como en este caso las danzas. Argumenta que, para poder entenderlas y explicarlas, se hace necesario conocer sus representaciones sociales y desde allí los soportes lingüísticos, afectivos y conceptuales que las convierten en conocimiento transmisible.

La tesis central de la investigación refleja que las prácticas formativas de la Danza del Congo no se encuentran en armonía con lo que institucionalmente se espera en el proceso de preservación y salvaguardia del Carnaval. Las representaciones sociales dan cuenta de la tensión existente entre los universos simbólicos de carácter interno de las agrupaciones (identidades) y las de carácter externo (lo reglamentado por el sistema y las instituciones). Éstas reflejan un discurso colonialista y formas de poder entendidas en el marco de relaciones sociales de dominación respondiente al modelo de la colonialidad, las cuales se establecen y mantienen por el control y la autoridad como mecanismos que garantizan dichas relaciones (Quijano, 2014).

1 Barranquilla y el Carnaval

Barranquilla es una ciudad erigida por inmigrantes y campesinos que progresivamente la convirtieron en punto estratégico para las actividades comerciales, el arte y la cultura. Con su desarrollo y expansión, propiciaron acontecimientos relevantes que le darían el nombre de “La puerta de oro de Colombia”, título que adquiere al ser la cuna de la aviación: en 1912 recibe el primer vuelo que toca suelo colombiano, y también de la radio al dar la primera emisión al país en 1929 (*El Tiempo*, 1997). En Barranquilla se instauraron grandes fábricas, puertos marítimos y fluviales que la han hecho crecer a la par de un evento festivo como lo es el carnaval, alimentado de sonoridades, formas estéticas, expresividades corporales y costumbres de un pasado pluriétnico y multicultural que le da vida.

En la comprensión del carnaval como evento sociocultural, Bajtín (2003) lo define como una forma de espectáculo sincrético de carácter ritual, al tiempo que reconoce que ha sido en su seno donde se ha gestado todo un lenguaje de símbolos, que van desde acciones muy simples hasta gestos burlescos y todo un complejo entramado de redes de comunicación. Estas acciones, finalmente, expresan la percepción del mundo inmerso en el carnaval de una manera única, en donde actores y espectadores se comunican rompiendo toda barrera y propiciando el acercamiento permanente. Este sentimiento y forma de ver el mundo se expresa y materializa de muchos modos en la sociedad actual, permeada por un interés mayoritariamente capitalista.

Desde una perspectiva más contemporánea, Da Matta (1997) considera que el carnaval es un acto social que posee un gran contenido ritual y que responde a las necesidades humanas “donde es posible apropiarse, medir, domesticar, percibir, negociar y reaccionar así al llamado mundo natural externo e interno” (pág. 47). Destaca además que el carácter social de la fiesta no se reduce solamente al plano de la conciencia; es también el plano de la libertad, de las elecciones, del futuro y de la esperanza.

Es así como en el carnaval existen unas leyes y reglas propias, acciones de libertad que trascienden las fronteras de lo moral y de las clases sociales. Es en ese contexto en el cual el cuerpo se representa de diferentes maneras, relacionándose y materializándose en formas expresivas como la música, el teatro, las artes plásticas, y por supuesto, la danza. El carnaval se configura a partir de lo que Huerta (1999) denomina los siete motivos sobre los cuales actúa la carnavalización, son ellos: “el cuerpo, la vestimenta, comida, bebida, sexo, la escatología y la muerte” (p. 413).

El carnaval en Barranquilla se asocia a la definición de patrimonio, término influenciado por los cambios en las concepciones de realidad y sociedad, sobre todo en el contexto de un mundo globalizado. La privatización y comercialización de lo patrimonial y el manejo de lo público y lo privado generan cambios, alteran la naturaleza de las expresiones y promueven estrategias que las afectan, como la explotación turística del legado patrimonial (Dietz, 2005).

Por lo tanto, la danza patrimonial es el resultado de una construcción ideológica, social y cultural, pero también significa correlativamente que “puede ser históricamente cambiante, de acuerdo con nuevos criterios o intereses que determinan nuevos fines en nuevas circunstancias” (Prats, 2004, p. 20). Sin embargo, en Barranquilla no es el Carnaval como fiesta cultural, comercial y patrimonial lo que está en riesgo, son las expresiones tradicionales las que podrían desaparecer si no se toman las medidas necesarias para su salvaguardia (Alcaldía de Barranquilla, PES 2014).

El carnaval, por lo tanto, está conformado por expresiones que transitan entre lo nuevo (las comparsas) y lo tradicional (la danza). En este sentido Eliade (2001) se refiere a la tradición en el marco de las diferentes culturas y momentos históricos, encontrando como aspecto fundamental dos implicaciones que la determinan: por un lado, el componente ritual, y por otro, lo repetitivo. Con ello, se argumenta que las danzas tradicionales son poseedoras de ritualidades de fuerte arraigo con prácticas del pasado, las que a su vez están impregnadas de un sentido y una razón de ser que han soportado su existencia y su transmisión de generación en generación. De igual forma, su ejecución se da de manera repetitiva, por transmisión oral y demostración corporal, lo que hace que siempre se ejecuten sus pasos y coreografías

de la misma manera y en las mismas épocas del año como parte de un ciclo de eterno retorno.

2 Las representaciones sociales

El estudio de las representaciones sociales tiene sus antecedentes en la psicología, el psicoanálisis y la sociología. Se origina ante la necesidad de explicar la manera cómo los sujetos conocen y piensan la realidad y construyen su vida cotidiana. Por lo tanto, la tradición investigativa da cuenta del aporte de Durkheim (2002), quien referencia el término “representaciones colectivas” para describir aquello que es compartido por una serie de individuos y que conforman el bagaje cultural de una sociedad. Las representaciones colectivas son formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos, ejerciendo un poder coercitivo sobre los miembros de una colectividad a diferencia de las representaciones sociales, que son generadas por los sujetos sociales.

Moscovici (1979) afirma que las representaciones sociales son conceptos, afirmaciones y explicaciones sobre hechos de la vida cotidiana, son en sí mismas teorías *sui generis* que están destinadas a descubrir la realidad. Igualmente, ofrecen un marco explicativo relacionado con los comportamientos de las personas y grupos estudiados que, a su vez, trascienden hacia otras estructuras sociales, “son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo” (p. 18).

Una representación social se construye a partir de diversas procedencias. Dentro de ellas se menciona, en primera instancia, el fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de la historia y que está constituido por creencias y valores compartidos, pero también por el conjunto de prácticas sociales que están asociadas a los procesos comunicativos y, sobre todo, lo que en términos de Jodelet (1984) se denominan los procesos de “objetivación y anclaje”. Ambos, son procesos que se mantienen en una relación dialéctica que permite combinarse para hacer inteligible la realidad y generar el conocimiento. Por lo tanto, conlleva a identificar los contenidos que le son inherentes, aludiendo a sus dimensiones: la información, la actitud y el campo de la representación social.

3 Las prácticas formativas como práctica cultural

En su definición el término “práctica”, puede ser abordado como un concepto cotidiano o como una categoría filosófica desde la cual pueden explicarse fenómenos que, para el propósito de la presente investigación, se relacionan con lo formativo. Desde la cotidianidad, la *práctica* se relaciona con la acción o lo

concerniente a la misma. Kant (1952) asocia la práctica con una de las dimensiones de la razón, ligada a la capacidad que por sí sola proporciona los conceptos morales y el principio de moralidad, “la razón práctica no se ocupa de objetos para conocerlos, sino de su propia facultad para hacerlos reales, es decir, que se ocupa de sí misma en tanto que fundamento autónomo de su acción” (p. 34). Desde la filosofía se le atribuye a las prácticas una función más allá de la simple interpretación o contemplación de los fenómenos, ya que la analiza como una realidad “sustentada en un elemento teórico, consciente, interpretativo o cognoscitivo” (Sánchez Vásquez, 1997, p. 116).

Las prácticas formativas son un conjunto de actividades que propician el conocimiento de algo, donde se comparten saberes, en este caso asociado a la Danza del Congo, y como resultado de dichas prácticas se derivan los actos creativos y las representaciones en distintos eventos del carnaval. La práctica incorpora mecanismos a través de los cuales no sólo es posible transformar la individualidad, sino el entorno de quienes hacen parte de esas realidades. En su desarrollo, las prácticas responden a unos modos de hacer, de sentir y de pensar que develan también un tipo de sujeto histórico, el *sujeto carnavalero*.

En el mismo sentido se encuentra el término “formación”, que es traducción de la palabra alemana *bildung*, que significa también “la cultura que posee el individuo resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno” (Gadamer, 1999, p. 38). Es el proceso a través del cual se adquiere la cultura, se aprende. El concepto de formación, y con él la práctica formativa, está en relación no subordinada con la capacidad de recordar, donde la condición de la memoria está en una permanente tensión dinámica con la capacidad de olvidar, permitiéndole al espíritu humano una movilidad esencialmente libre, por lo que la memoria tiene que ser formada, pues ésta no es igual para todo. Hegel (1984) habla de “formarse” y “formación” para referirse a las “obligaciones para consigo mismo” (p. 39), y reconoce la importancia del espíritu como fundamento de la idea misma de formación. Establece que la necesidad más seria del ser humano es la de conocer.

4 Proceso metodológico

Esta investigación se soporta en la teoría de las representaciones sociales para explicar la forma como se transmite el saber popular, cómo se expresa el cuerpo danzante y se genera el pensamiento social alrededor de las prácticas formativas. Estas son descritas a partir de la información de los sujetos, el campo de representación y la actitud como dimensiones de las representaciones, al igual que los mecanismos de objetivación y anclaje como generadoras de las mismas.

Al considerar la naturaleza de la investigación, se propicia la aplicación de estrategias metodológicas flexibles en cuanto al abordaje de los sujetos y la interpretación de la información. Esto permite que se estructuren unas herramientas desde la etnografía y la auto etnografía, constituyendo un enfoque procesual y complementario a partir de unas fases que guían la investigación (contextualización, inmersión, sistematización, develamiento, análisis, interpretación) y que se sustentan en los aportes de Abric (2001) y Cuevas (2016).

La población relacionada con la investigación son los integrantes de las agrupaciones de danza de Congo que tienen más de 50 años de participar en el Carnaval de Barranquilla. Sin embargo, en la etapa inicial de exploración se dio cuenta que en medio de ese universo de danzas había tres con más de 100 años de existencia, las cuales se convirtieron en la muestra de la investigación. Éstas, en promedio, sumaron tres directores y sus asistentes, es decir seis formadores y un promedio de 62 personas que oscilan entre los 16 y 22 años de edad y que tuvieron presencia activa en los eventos de carácter estacionario de los carnavales del año 2016 al 2018. Finalmente, a quienes se les aplicaron los cuestionarios de la red semántica sumaron un total de 67, los cuales están distribuidos de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución de la muestra entre las danzas de Congo

| Grupo | Jóvenes integrantes (16 a 20 años de edad) | | Adultos directores | Total |
|---------|--|---------|--------------------|-------|
| | Hombres | Mujeres | | |
| Danza 1 | 12 | 8 | 2 | 22 |
| Danza 2 | 17 | 5 | 2 | 24 |
| Danza 3 | 11 | 8 | 2 | 21 |
| Totales | 40 | 21 | 6 | 67 |

Fuente: elaboración propia.

Para conocer la información que los sujetos poseen de las prácticas formativas en su danza, identificar lo que las instituciones e investigadores han escrito sobre ellas y la manera como cada danza misma en su contexto real se comporta, se emplearon entrevistas, registros de observación, diarios de campo y revisión documental. Para ello fue necesario acceder a sus sedes, acompañarlos en las calles y parques donde se realizaban sus encuentros y, sobre todo, hacer inmersión en los espacios de representación escénica de las danzas de Congo en los eventos de carnaval

denominados: “Tarde de Danzas” (evento estacionario) y el “Desfile de la Batalla de Flores”, que corresponde al primer evento oficial del Carnaval.

Uno de los propósitos fue construir inicialmente las redes semánticas. Para este propósito se construyó un cuestionario que contempla información básica de datos generales, el rol en la agrupación, preguntas cortas de asociación libre a fin de develar aquellas expresiones con las cuales los interrogados asocian las palabras-estímulo “formación”, “cuerpo” y “tradición”, así como el nivel de importancia que se les otorga. Para ello, se les pidió que mencionaran cinco palabras que llegaban a su mente al mencionar dichos términos y jerarquizarla en orden de importancia. Finalmente, debían contestar con la mayor franqueza una serie de preguntas abiertas de manera anónima para darle mayor libertad en sus respuestas.

Se aplicaron entrevistas abiertas a directores e integrantes de las danzas que contaron con una validación previa, acompañada con expertos investigadores en el campo y se complementó con la aplicación de una prueba piloto a integrantes de otras modalidades de danza participantes en el Carnaval. La revisión documental agrupó registros de prensa, textos, revistas desde el año 2010 al 2019 para identificar la frecuencia de aparición de la danza en la prensa escrita y análisis de fotografías de archivo. Los registros de observación se realizaron durante los meses de noviembre a febrero durante tres años.

5 Análisis de la información y resultados

El análisis de las representaciones sociales se realiza desde un modelo estructural que se fundamenta en la teoría del núcleo central promovido por Abric (2001), tomando en consideración las tres dimensiones: la información, la actitud y el campo de representación. Asimismo, se complementa con el análisis de los resultados de las entrevistas y registros de observación a la luz de las teorías de la representación.

En cuanto a la información, ésta se recopila a partir del contacto directo con cada grupo de danza de Congo, tomando de allí los fragmentos de los discursos y testimonios de los portadores, a partir de métodos etnográficos como los registros de observación, las entrevistas y diarios de campo, que requirieron la inmersión en el contexto real y natural. Esta dimensión conllevó a identificar el conocimiento que tienen los miembros del grupo sobre las prácticas formativas y de la danza misma.

La dimensión relacionada con la actitud se constituye en el elemento tangible de la representación porque son las conductas, la predisposición y las acciones implícitas durante los espacios formativos, las presentaciones públicas, los desfiles y los concursos. Por su parte, el campo de representación compone el orden y jerarquización del contenido a partir de la observación de actitudes, opiniones,

imágenes, creencias, en el espacio socio antropológico del carnaval. Es decir, se organiza en torno al esquema figurativo que es construido en el proceso de objetivación y que genera finalmente el significado global de la representación.

Las matrices de análisis se elaboraron ajustadas al diseño procesual y complementario que permite el empleo de datos cuantitativos extraídos de los cuestionarios, en este caso para analizar la frecuencia de aparición de las palabras. También datos cualitativos fueron representados en el análisis de significados y significantes derivados de los procesos de observación del decurso fáctico de las prácticas formativas.

Para el procesamiento de la información del cuestionario se emplearon herramientas del software Atlas.ti y de Excel, lo que permitió asignar valores a cada palabra de acuerdo al nivel de importancia dado por los integrantes de las agrupaciones. También se realizó la integración de aquellas palabras con significados similares, bien sea por ser sinónimo, estar en plural, en género diferente, con una misma raíz, o que no fueron contestadas. Se identificó el peso de cada término y se determinó finalmente el núcleo central de la red semántica que se conformó con siete a diez palabras que alcanzaron el valor más alto de la red.

Luego se continuó con la construcción de categorías semánticas, lo cual surge de la integración de las palabras y la relación lógica entre ellas. Para ello, se consideró el porcentaje que corresponde a su peso semántico, el cual configura el mapa de conceptos que contiene la representación social de los estudiantes en torno a la formación, al cuerpo danzante del Congo y la tradición.

Tabla 2. Valores obtenidos del procesamiento básico de la información

| Palabra motivadora | Palabras Valor J ¹ | Jerarquía | Frecuencia de aparición | Peso semántico Valor M ² | Valor FMG ³ |
|--------------------|-------------------------------|-----------|-------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| Formación | 1. Disciplina | 9 | 47 | 369 | 100% |
| | 2. Amor-pasión | 9 | 39 | 351 | 95.12% |
| | 3. Enseñar | 8 | 35 | 280 | 75.88% |

¹ El valor J indica la riqueza semántica de la red. Se obtiene sumando el total de palabras definidoras que fueron generadas por los encuestados.

² El Valor M indica el peso semántico, el cual es resultado de multiplicar la frecuencia de aparición con la jerarquía de cada palabra.

³ El valor FMG expresa en porcentajes la distancia semántica, y se obtiene aplicando una regla de tres, partiendo de la palabra definidora con el valor M más alto de la red, misma que representa el 100%.

| | | | | | |
|-------------|----------------------------------|----|----|-----|--------|
| | 4. Obedecer | 8 | 29 | 232 | 62.87% |
| | 5. Moldear | 7 | 27 | 189 | 51.21% |
| | 6. Transmitir | 7 | 25 | 175 | 45.21% |
| | 7. Instruir | 6 | 23 | 138 | 35.65% |
| | 8. Aprender | 6 | 19 | 114 | 29.45% |
| | 34 Valor J | | | | |
| Cuerpo | 1. Templo-Dios | 9 | 43 | 387 | 100% |
| | 2. Expresión | 10 | 38 | 380 | 98,19% |
| | 3. Movimiento | 9 | 35 | 315 | 81.39% |
| | 4. Instrumento | 7 | 38 | 266 | 68.73% |
| | 5. Fuerza elasticidad - anatomía | 6 | 25 | 150 | 38.75% |
| | 6. Alegría | 6 | 15 | 90 | 23.25% |
| | 7. Arte | 6 | 11 | 66 | 17.05% |
| | 8. Belleza | 5 | 9 | 45 | 11.62% |
| | 38 Valor J | | | | |
| Tradicición | 1. Carnaval | 10 | 51 | 510 | 100% |
| | 2. Cultura | 9 | 49 | 441 | 86.47% |
| | 3. Las danzas | 9 | 48 | 432 | 84.70% |
| | 4. Patrimonio | 9 | 47 | 423 | 82.94% |
| | 5. Folclor | 8 | 54 | 432 | 84.70% |
| | 6. Identidad | 7 | 56 | 392 | 76.86% |
| | 7. Pasión | 6 | 43 | 258 | 50.58% |
| | 8. Gozadera | 6 | 41 | 246 | 48.23% |
| |52 Valor J | | | | |

Fuente: elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti.

| Dimensiones de las representaciones sociales | | Campo de representación (contenido del objeto social) | Información (surge del contacto directo) | Actitud (comportamientos) |
|--|---|---|---|--|
| ¿Cómo se producen las RS? | En las prácticas sociales mediadas por procesos comunicativos | Ensayos, presentaciones | Lo que dicen los directores. Lo que dicen los integrantes. Lo que dicen los “otros” | ¿Qué tensiones se reflejan? ¿Importa la tradición? ¿Cómo apoyo lo tradicional? |
| ¿Qué mecanismos permiten identificar las representaciones? | 1) Objetivación Involucra la materialización de las palabras o ideas. (Moscovici, 1979) | El cuerpo Las prácticas formativas La danza - las comparsas La tradición | ¿Cómo se entiende el cuerpo? ¿Cómo se entienden las prácticas formativas? ¿Cómo se entiende la tradición? | ¿Qué tipo de cuerpo es el que danza? ¿Qué tipo de cuerpo se forma? Ese cuerpo ¿cómo objetiva la tradición? |
| | 2) Anclaje Permite comprender la manera cómo se confiere el significado al objeto representado | Orden o jerarquía que adquieren los términos | Enraizamiento | Transforma lo que es extraño en familiar |
| Redes semánticas - Significados y significantes - Soporte teórico de los discursos | | | | |

Fuente: elaboración propia.

5.1 El disciplinamiento en la formación

En relación con la “formación”, la mayor frecuencia se asocia a la palabra “disciplina” de manera coincidente tanto para directores como para los integrantes, lo cual es un factor determinante en la forma como se representan en el marco de una práctica formativa. La asociación de la palabra “formación” con “disciplina” se refuerza al momento de expresar lo que consideran su relevancia para garantizar que se generen buenos resultados. En el desarrollo de las entrevistas se reflejan algunas expresiones como las siguientes:

- Integrante: “La disciplina es el éxito de todo lo que emprendamos si tenemos esto podemos llegar a ser exitosos en nuestra vida. Disciplina, porque el baile, la danza no es desorden”.

- Director: “¡La disciplina hace al maestro! Hay que ser disciplinado no solo para la danza sino para la vida”.
- Integrante: “Cuando eres disciplinado logras grandes cosas porque tienes una meta y un enfoque que nadie puede derrumbar, además, te fortaleces y luchas más por la meta que quieres”.
- Director: “Disciplina, pues con ésta puedes obtener lo que te propongas”.

Puede observarse cómo la palabra “disciplina” permea la cotidianidad de las agrupaciones, por un lado, por ser la expresión que más advierten los directores al momento de convocar, de realizar el ensayo, de prepararse para participar en los desfiles, y por el otro, porque es la condición presente para poder aspirar a los mejores puestos en un desfile o para ganar los concursos.

El incumplimiento, la inasistencia, la impuntualidad, la irresponsabilidad, la falta de sentido de pertenencia, el desconocimiento de una rutina coreográfica, el mal uso del vestuario, el inapropiado comportamiento de un integrante embriagado y sin control, son entre otras, las actuaciones relacionadas con la falta de disciplina. Ante estas circunstancias, se implementan estrategias para mejorar, para evitar la angustia, la exclusión, el señalamiento o la pérdida del prestigio social de la cual habla Bourdieu en el proceso de construcción del capital cultural.

Analizar que las palabras “amor” y “pasión” adquieren tanta importancia como la disciplina, permite inferir que la principal motivación para enseñar gira en torno al gusto que representa hacer parte del proceso mismo y del acto de formar y ser formados.

- Director: “Cuando haces las cosas con pasión, sea lo que sea a lo que te dediques, debes hacer las cosas con amor y, si lo estás aprendiendo, también aprende con amor”. “Para formar o ser formado se debe sentir amor por lo que haces para poder transmitir de manera acertada”.

Es decir, sin interés, pasión y disfrute, el acto formativo no pudiera darse y recobra más importancia que la disciplina misma y de eso se trata justamente la naturaleza de las agrupaciones y del carnaval.

La disciplina, en palabras de Foucault (1974), “fábrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles” (p. 126). Este régimen disciplinar, por un lado, entra en contradicción con la naturaleza libre y espontánea de la fiesta, pero por otro es una realidad latente y se evidencia en la existencia de normas institucionales que reglamentan los modos de participación en la fiesta. El carnaval se desarrolla en unos espacios autorizados, en unas horas estipuladas, con unas directrices claras en

términos de tiempo para el desfile o para el concurso, lo que se replica al interior de las agrupaciones de Congo que se ven abocadas a implementar estrategias para ir en consonancia con las reglamentaciones.

Ello denota que existen en las agrupaciones unos roles y se distribuyen las funciones en términos de poder. Esta distribución se asocia con la idea de “espacio”, entendido no como el lugar físico en el que se ubican los cuerpos, sino en la proxemia y la kinésica de los mismos, lo cual descubre roles (el capitán siempre encabeza, los nuevos siempre van al final). También pone en evidencia los rangos y funciones (un director que vigila se mueve por todo el espacio mientras los demás bailan). Estas espacialidades reflejan el carácter binario que suele darse en la educación formal, los salones de clase, las aulas, lo cual deja entrever que probablemente el ejercicio de la disciplina es una representación resultante de la manera como se educa en las escuelas, pero también de las exigencias propias de las normatividades que se construyen desde la institucionalidad que bien requieren de un sistema de relaciones horizontales que reclaman el establecimiento de nuevos ordenamientos sociales, permitiendo pensar en un poder social distinto y una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia (Walsh, 2009).

5.2 El cuerpo como imagen de Dios

Para los integrantes de una agrupación, lo corpóreo es una condición natural de la danza, pero, por otro lado, se relaciona con la idea de que el cuerpo es una especie de “templo” o “santuario”, otorgándole un carácter místico y de cercanía con Dios. Esto tiene gran relación con la forma como se educa en torno al cuerpo desde las entidades formales donde se profesa la idea del hombre como el cuerpo de Cristo y desde temprana edad se inculca como principio de la iglesia católica.

“¡Nuestro cuerpo hay que cuidarlo y amarlo, somos como la imagen de Dios!”, a la par que se le otorga gran importancia al componente expresivo: “La expresión es lo más importante para mí, porque con ella puedo regalarle mis emociones a los que me ven”.

Lo anterior refleja que la forma como los integrantes de las danzas de Congo representan el cuerpo tiene una gran relación con la forma como se asumen dentro de las prácticas formativas, donde lo más importante es la expresividad, el “cómo me siento” y “cómo me ven”, y no tanto “cómo lo hago”.

Un ejemplo de la forma en que directores e integrantes representan su cuerpo y lo que portan durante sus presentaciones, se detalla en la Tabla 4, donde se toman cinco de los muchos aspectos analizados que están asociados al cuerpo y el modo en que se representa en la danza.

Tabla 4. Significados y significantes asociados con el cuerpo en la Danza del Congo

| Significantes/ símbolo | Significados /simbolización |
|-----------------------------------|--|
| El cuerpo danzante del Congo | Director: “Es cuerpo con actitud guerrera. Los hombres van juntos y agarrados para ir al combate”. |
| | Integrante: “El cuerpo es imponente y sobre todo llamativo por el decorado de lo que lleva puesto”. |
| El gorro o turbante en la cabeza | Director: “El turbante es como la corona del rey; la trencilla que lleva en frente simboliza la tres culturas, o sea, hay tres culturas: la negra, la indígena y la blanca”. |
| | Integrante: “El gorro que llevamos en la cabeza es lo que le da el nombre a la danza. Es algo incómodo, quisiéramos que fuera menos pesado”. |
| El machete en la mano | Director: “Es un arma, es una forma de hacer que la gente no se acerque y nos dejen bailar”. |
| | Integrante: “Es imponentia,. Lo usamos para alegrar la danza”. |
| El vestido en el cuerpo | Director: Simboliza la realeza. La riqueza que está implícita en la decoración simboliza poder, es como la vestimenta de reyes. |
| | Integrante: Es la vistosidad de la danza, es la imponentia. |
| El caporal como guía | Director: Es el que guía la danza, es quien la lleva a la guerra o propicia la tranquilidad. |
| | Integrante: Es el que es dueño de la danza. Es el que dice para donde vamos a coger. |

Fuente: elaboración propia.

El cuerpo vestido de Congo es un aspecto importante que le asigna al “vestuario” en sí mismo una gran relevancia. Los hombres sobresalen porque llevan un gran turbante de flores que hace que la danza se perciba desde la distancia. También usan un pantalón con arandelas y encajes, camisa, capa de multiplicidad de colores. Frente a su forma de usarlo, los integrantes más jóvenes no tienen tanta injerencia, pero sí dicen con frecuencia lo incómodo que resulta ya que “los turbantes deberían ser más livianos, y en general los atuendos menos recargados y calurosos”.

Por otra parte, la población femenina considera que su rol en la danza no es de tanta relevancia como la de los hombres, que su presencia no es tan notoria y se sienten ignoradas por los medios de comunicación en general, por lo que desean tener mayor protagonismo. Esto contrasta con la naturaleza ancestral de la danza que en sus inicios era interpretada sólo por hombres. La educación y los valores infundados en la época restringían la participación femenina en muchas danzas tradicionales, lo cual fue cambiando cuando la mujer poco a poco fue incorporada a la danza, pero su participación se supeditaba a una ubicación de mujeres juntas, no emparejadas con los hombres.

En la representación del cuerpo en las danzas de Congo se devela una evolución en la tradición que, si bien ha sido aceptada por algunos, para otros resulta un atentado

contra la ancestralidad. Como fenómeno reciente, y a raíz de la inconformidad de las mujeres al sentirse que están siendo “visualmente” desplazadas por la imponentia de un vestido masculino, algunas han decidido vestirse como hombres y de esa forma se suman a la coreografía o cuadrilla de hombres.

5.3 La tradición como lo mismo

En el análisis del peso semántico, la tradición da cuenta de una estrecha relación con la idea de carnaval, de la cultura, las danzas y el patrimonio. Se relaciona con lo antiguo, con aquello que se repite siempre de la misma forma. Así lo dejó entrever uno de los integrantes de la danza cuando dice en las entrevistas: “Todos los años hacemos lo mismo, lo mismo, porque dicen que así hay que hacerlo, allí uno no se mete, porque el director dice que hay que hacerlo así, que así es la tradición”. Tal expresión denota una actitud naturalmente pasiva frente a su idea de la tradición, reafirmando que las relaciones de poder (de las cuales hace mención Foucault) están mediadas por formas de amaestramiento y actuaciones que derivan en la obediencia donde se pretende el cumplimiento de unos propósitos trazados de manera unidireccional.

En la Danza del Congo, conforme los académicos han descrito en sus textos, tradicionalmente los hombres van juntos y se organizan en lo que denominan “cuadrillas”, cada una liderada por un jefe. Las mujeres también van juntas; la fauna o personas vestidas con diferentes atuendos que representan los animales (toro, perro, gorila, burro, etc.) deambulan libremente, sin coreografía (Franco Medina, 1997). En la danza existe un gran volumen de personas mayores, madres de familia, abuelas, que por lo general van con sus hijos pequeños en brazos o caminando muy cerca de ellas. Pero también hay jóvenes que por lo general están ubicados de la mitad hacia atrás en la danza y durante su ejecución coreográfica se distinguen dos momentos: el baile de calle y el baile de casa o estacionario.

5.4 El decurso fáctico de las prácticas formativas en los Congos

Las prácticas formativas aluden a los modos en los que una agrupación del carnaval desarrolla la transmisión de sus saberes. Esto se concreta en el inicio, en el transcurrir y el finalizar de sus actos formativos (Lindo, 2017). Así, en las danzas de Congo, el inicio implica haberse realizado una convocatoria que permita a los integrantes conocer sitio, hora y fecha en la que se reunirán. Este proceso, que otrora sólo requería que un músico empezara a tocar su tambor al pie de una bandera para que todos los integrantes y curiosos se acercaran, hoy ha sido reemplazado por grupos de WhatsApp o información a través de diversas redes sociales como Facebook o Instagram.

Después de esta parte preliminar, o inicio, continúa el desarrollo del ensayo. En la mayoría de las agrupaciones, quien inicia el ensayo es el director o su asistente líder. Éste pone orden, se cerciora que ningún integrante esté en un lugar que no le corresponda y procede a dar las instrucciones generales o la bienvenida a los nuevos integrantes. El líder es el sujeto que lleva el control y que da las órdenes a cada uno de los integrantes, los cuales poseen una historia personal dentro de la agrupación, es decir, pueden ser familiares del dueño de la agrupación, integrantes más antiguos o de reciente vinculación.

Cada año surge una disputa entre los miembros por el lugar que ocuparán en la danza. Es por ello que, cuando el director expresa “ubíquense en sus puestos”, se confirma la importancia de tener claro el rol en la ejecución de la danza. Por lo general, los integrantes más antiguos que gozan de prestigio y reconocimiento dentro de la agrupación se ubican delante de las hileras, y son quienes entonces toman el liderazgo y propician el “ensaye”.⁴

En cuanto a los jóvenes que no son cercanos al círculo familiar, o que se incorporan de manera reciente en la danza, su permanencia en ella tiene que ver con las motivaciones que derivan en variadas respuestas. En gran mayoría, los jóvenes expresan que lo que les mueve tiene que ver con la necesidad de “ampliar su círculo de amistades”, “disfrutar la fiesta y alejarse de los problemas”.

- Integrante: “Mi motivación es pasarla bien”, “yo ingreso al grupo porque quiero hacer amigos”, “yo me integro porque lo que quiero es recochar (sic)”, “me gusta que uno comparte y puede levantar novia”.
- Director: “En el barrio ellos llegan, me ven y les gusta, porque yo los analizo primero y me dicen ‘ombe yo quiero salir’. Entonces yo les puedo decir: ‘vamos a hacer una cosa, si tú quieres yo te ayudo, y tú me ayudas a mí, quiero que tú me le pongas interés, atención a esto, que yo te voy a ayudar’. Entonces vengo acá y les tomo la medida, les traigo las telas, hasta los turbantes se los he hecho para que puedan salir, porque ellos de su bolsillo no quieren pagar nada, pero ellos quieren disfrutarse su vaina”.

Existen de igual forma otros aspectos que motivan ingresar a la agrupación, por ejemplo, el poco grado de dificultad motriz de la danza, el tipo de vestuario que se emplea, la frecuencia de los ensayos y, lo más importante, el círculo de amistades que puede gestarse. Este último aspecto influye en la decisión de atender la convocatoria a ensayos, ya que se espera la proximidad de las fiestas para que sus compañeros tomen la decisión y luego asistir en grupos. Es decir, acuden a los ensayos o encuentros en la medida en que el círculo de amigos se va incorporando.

Este accionar también se da en forma contraria cuando no se genera empatía entre las normas de la agrupación y los intereses particulares, y es posible que se retire no sólo el integrante inconforme, sino todos sus compañeros. Ahora bien, para los miembros del núcleo familiar de la danza, estar en ella es responder al legado del cual provienen, constituyéndose en un deber que debe asumirse por tradición, aunque algunas agrupaciones han tenido que ser cedidas a personas externas o han desaparecido por no lograr que alguien del núcleo familiar la lidere.

En el desarrollo de la parte central del ensayo la ubicación en los puestos definitivos es importante; estar “bien ubicados” implica que sean más vistos durante el desfile, que tengan mayor proximidad al público y los medios de comunicación en los palcos, que escuchen más la música o que alcance el refrigerio que se reparte durante el recorrido. Esta es una de las causas, incluso, para que un integrante nuevo no se inscriba, o que uno viejo, no vuelva.

Seguidamente el líder pide a los músicos que toquen el tambor y hagan los cantos, así todos los danzantes responden al llamado musical y empiezan a realizar los movimientos repitiendo lo que hace el líder, quien enfatiza en la disciplina, en hacer silencio, en repetir, no preguntar. La observación de varios ensayos permitió encontrar que los adultos consumen licor mientras cantan y tocan, y los más jóvenes están atentos a seguir a los que encabezan las coreografías. Uno de los líderes de las agrupaciones, ante la pregunta de cómo se organizan para transmitir el conocimiento, responde: “Bueno, allí hay una que está, que lleva la cuadrilla, esa es la que les enseña. Ella es mi nieta. Ella pone la música primero, y ella sale delante, ella misma baila y les indica, y sirve como muestra”.

Es de resaltar que durante el desarrollo del ensayo los bailarines adoptan una actitud totalmente pasiva, es decir, el líder siempre lleva la vocería, que se centra fundamentalmente en conteos rítmicos que incitan a la realización de los movimientos, acompañado de igual forma de demostraciones que reflejan la secuencia coreográfica. Por lo general, la ubicación es en líneas e hileras.

Equiparando la naturaleza de estas prácticas formativas con las maneras en las que se llevan a cabo las prácticas en la educación formal, podría decirse que se asimila a los modelos pedagógicos instruccionales y de mando directo que por tradición se han empleado en las instituciones escolares, lo cual quiere decir que los referentes de formación que poseen los líderes y sus directores, son aquellos que han sido aprendidos o experimentados a lo largo de su vida, no sólo como miembros de la danza, sino como estudiantes en espacios de educación formal. Es como si se trasladaran las formas hegemónicas de transmisión de los entornos escolares a los contextos culturales del carnaval.

Las teorías pedagógicas plantean la existencia de unos principios metodológicos que facilitan el proceso de aprendizaje motor, en este caso relacionado con la enseñanza de los movimientos y pasos que estos líderes desarrollan. El primero de ellos tiene que ver con la demostración, la cual corresponde a la técnica del movimiento a enseñar y debe estar acompañada con una explicación del detalle propio de la acción motora y en ese caso de los bailes como tal. En segunda instancia se encuentra la información, que corresponde al momento en que se realiza un movimiento y tiene como propósito afianzar su comprensión explicando parte por parte cada paso. En tercer momento, la observación de los movimientos –lo cual permite que el cuerpo pueda llegar a la realización óptima a partir de las correcciones dadas– conduce a la generación de los movimientos ideales. Como cuarto aspecto está el lugar o ubicación en que se coloca a la persona que aprende el movimiento en relación con el desarrollo general de la actividad.

En este sentido, los principios también tienen una profunda relación con los modelos formativos que se generan a partir de la experiencia práctica, entendiendo que un modelo no sólo es un importante vehículo para la difusión de las ideas, valores y estilos de conducta dentro de una sociedad, sino que también posee una influencia generalizada en los cambios transculturales (Bandura, 1987). Es infinito el valor que posee el conocimiento devenido de las agrupaciones y que guardan sus líderes como saberes ancestrales, los cuales en sus inicios se asociaban con prácticas desprovistas de la tensión que implica la modernidad. Propósitos como obtener un premio, cumplir con estándares de inclusión y atender innumerables reglamentaciones generan una especie de dominio sobre las racionalidades culturales y naturales de las que habla Walsh (2007), y que en esencia forman los cimientos del ser y del saber.

Para atender los requerimientos de participación en los eventos de carnaval, el ensayo se divide en dos momentos: la preparación para el concurso y la participación en los desfiles. La preparación para el concurso trae consigo pensar en una duración de la ejecución danzaria, la cual no debe sobrepasar los cinco minutos, en una disposición planimétrica adaptada a un escenario cuadrado, con tres accesos que permite a los bailarines variar el inicio y el final del mismo, en una selección musical que es en vivo y debe estar perfectamente acoplada con el desarrollo coreográfico donde se refleja el baile de “casa” o de hombre y mujeres de forma alterna y, finalmente, en un vestuario y empleo de utilería que debe estar en las mejores condiciones.

La preparación para un desfile propicia una configuración distinta que por lo general es en hileras serpenteantes, desplazamientos de avance y pueden hacer cosas sencillas que siempre resultarán novedosas, por cuanto el público es diferente en cada trayecto. Es así como el tiempo del ensayo se debe dividir en estas dos

prioridades, siendo la más importante la relacionada con la presentación estacionaria en concurso.

La parte final de la práctica formativa es la más intensa del ensayo. La música se suspende y el líder o director anuncia que ya ha concluido el ensayo, con frases como “bien por hoy”, “nos vemos en la próxima”. Se comparten algunas instrucciones de carácter organizativo o que deban ser tenidas para garantizar la correcta organización o participación en los eventos; los directores se encargan de recordar fundamentalmente los compromisos de índole económico, de asistencia o puntualidad. Se propician los acercamientos de tipo social en pequeños grupos y se generan relaciones donde se tratan otros temas distintos al que los convocó.

Algunas de las preocupaciones que influyen en el desenvolvimiento de una práctica formativa tienen que ver con la presión que implica prepararse para un concurso en el cual el nivel de exigencia es alto para poder conseguir los primeros lugares. Un reconocimiento de este tipo o la denominación de ganador, les posibilita a muchas agrupaciones acceder a mejores beneficios económicos, patrocinios, incorporación en proyectos de circulación nacional o internacional, entre otros. Es decir, propicia un *status*, un posicionamiento que visibiliza a las agrupaciones llenando de satisfacción a los integrantes, los hace sentir más importantes frente a otras agrupaciones.

6 Consideraciones y discusión en torno a los resultados

En primera instancia, se conoce que existe un cuerpo que, si bien se subjetiviza en la danza, guarda la idea derivada de las enseñanzas de la moral y la fe cristianas promovidas desde la educación escolar, al ser considerado “la casa de Dios”. Se aprende a pensar en el cuerpo como un vehículo del pecado y que, por lo tanto, debe ser honrado permanentemente con el buen comportamiento. Esta representación del cuerpo no es más que la forma como la educación que sobre el cuerpo se tiene en la escuela permea la idea de cuerpo en el contexto del carnaval, evidenciando el pensamiento colonial que impregna la historia de la educación.

De forma paralela también surge la representación del cuerpo como “emoción, expresión y movimiento”. Se participa en el carnaval porque el cuerpo “lo necesita”, porque la escucha de un tambor, el grito de júbilo, el sonido de una flauta, la emoción de ser vistos, son el combustible que motiva la participación no sólo en una agrupación, sino en la festividad misma del carnaval. El cuerpo es símbolo y comunicación que promueve la socialización propia y natural de los seres humanos, pero que también objetiva las costumbres de un pasado, construyendo un universo

de redes de significación que él mismo ha tejido, gestando identidad, creando cultura y que luego es patrimonializada.

El cuerpo en el carnaval se objetiva a partir de los elementos que constituyen su danza, tales como el vestuario, la parafernalia, las rutinas coreográficas o el maquillaje. Todo ello refleja una notoria importancia que los sujetos le otorgan a la apariencia y la forma de escenificarse, así como al juicio que los “otros” emitan. De allí que, en palabras de Le Breton (2002), el cuerpo construye su representación a partir de la forma o el sentimiento de unidad, o como un todo en el espacio, también, desde la imagen del cuerpo como un universo coherente y familiar, en el cual se inscriben sensaciones previsibles y reconocibles, y de “la interiorización que el sujeto hace del juicio social respecto de los atributos físicos que lo caracterizan” (p. 146).

Las representaciones sociales de las prácticas formativas del cuerpo danzante dan cuenta de una notoria representación que asocia a un acto formativo con un acto de “disciplinamiento”. En él se posicionan jerárquicamente los discursos, no sólo entre líder e integrante, sino entre instituciones organizadoras de la fiesta y las agrupaciones. Bien podría traerse a colación lo planteado por Quijano (2014) con lo que él ha llamado la “colonialidad del poder”, o por Foucault, desde cuya teoría se explica por qué, aún en un espacio festivo como el Carnaval, la disciplina sigue siendo una constante para garantizar el cumplimiento de un propósito formativo.

Dentro de los patrones de disciplinamiento se encuentran el cumplimiento de horas, la asistencia a los ensayos, el aprendizaje de rutinas de pasos y planimetrías, el pago de cuotas, la responsabilidad con sus vestuarios, el orden espacial, la ubicación jerárquica en hileras o filas, la obediencia, el silencio, la constancia, la permanencia, el comportamiento, el cumplimiento de las reglas del carnaval, entre otros. Sin embargo, tal representación no incorpora de manera significativa otros aspectos que pudieran ser relevantes en la preservación de las expresiones, como son el diálogo ilustrativo, la reflexión interpretativa, el conocimiento del sentido de la danza, el carácter de la misma, la relevancia y el significado de cada uno de los componentes asociados a la Danza del Congo.

Si bien se ha advertido que la formación en el contexto del carnaval no está directamente relacionada con la escolaridad o los reconocimientos académicos, sí es posible que pueda aspirarse a pensarla en términos del grado de abstracción y de reflexión desde los cuales sea posible dar respuesta a las dificultades propias del orden cultural y social. Esta afirmación está en consonancia con lo expresado por Giroux (2003), quien recalca la importancia de asumir las prácticas formativas como una oportunidad propicia para desarrollar la capacidad crítica. También para que las

nuevas generaciones se asuman como parte de los problemas del mundo y se comprometan con los asuntos de índole cultural y patrimonial.

Existe la errónea idea de que un director, o un líder de agrupación que transmite su saber a los integrantes de sus grupos, no puede relacionarse con el rol de un docente “intelectual” porque la “intelectualidad” pareciera privilegio de los eruditos. Sin embargo, Giroux (2003) expresa que la educación no sólo es lo que ocurre en las escuelas, sino que también involucra a aquellos que transmiten sus conocimientos y saberes ancestrales. Hace referencia de igual forma a la llamada “pedagogía pública”, esa que ocurre producto de las redes digitales o de los medios de comunicación masiva como la televisión o la radio, que son de fácil acceso a la comunidad. Por lo tanto, cuando un director convoca a sus ensayos empleando grupos de WhatsApp o redes sociales o remite a un integrante nuevo a que vea un video en YouTube, hace parte de una nueva forma de educar, de acercar al conocimiento. Es una forma contemporánea de transmitir, de dar a conocer, la cual sustenta las nuevas maneras de relacionamiento en las que por lo general no se necesita de la proximidad física para decirle al otro lo que se piensa, o lo que requiere saber, dejando a su voluntad la decisión de consumir la información que se transmite.

Por lo tanto, al asumir la transmisión de un saber ancestral, también es posible desarrollar formas de pedagogía crítica a través de las cuales se puede propender por nuevas alternativas de participación ciudadana en el marco de las decisiones que tienen que ver con el accionar del carnaval. Un claro ejemplo de la configuración de estas “escuelas” de la tradición se plasma en la construcción de una genealogía desde la cual se explica, en particular, el origen de las primeras danzas de Congo y desde allí las agrupaciones que se desprenden de ellas. Esto permite conocer y entender de dónde provienen los estilos, formas y prácticas de cada danza, las similitudes de acuerdo a las agrupaciones de las cuales provienen, configurándose una línea de tiempo en la que se articulan las agrupaciones actuales. Por lo tanto, tal acción se constituye en otro de los aportes de la presente investigación, de la cual pueden desprenderse similares ejercicios en los que se tomen como centro otras modalidades danzarias.

Las representaciones de los jóvenes en la Danza del Congo ponen en evidencia unos intereses cada vez más marcados de hacer parte o incorporarse en agrupaciones como las comparsas, donde puedan experimentar con temáticas actuales. Esto contrasta con las formas de incorporación en una agrupación de danza tradicional en la que, aun cediéndole un vestuario de manera gratuita, la permanencia y entusiasmo no se equipara con el valor simbólico de la danza como expresión patrimonial.

En relación con el interrogante planteado al inicio de la investigación y que apunta a establecer la relación entre las representaciones sociales de las prácticas formativas de la Danza del Congo y la salvaguardia de las tradiciones, fue necesario preguntarse también acerca del por qué se transforma una tradición. Ello derivó en respuestas acerca de las dificultades en las maneras como se transmite el saber popular, lo cual dista de las tendencias y exigencias propias del momento actual. Otra respuesta es porque deja de cumplir una funcionalidad en quien la interpreta, por las excesivas normas, reglamentaciones y exigencias institucionales (de quienes lideran los eventos de carnaval) que agotan, desgastan y moldean las intencionalidades iniciales con las cuales se participa en el carnaval. Pero también porque se habla de tradición desde la representación, de la repetición de pasos y figuras coreográficas, pero se distancia de otro factor importante como es la ritualidad, el mito, la esencia.

Si bien los integrantes reconocen la tradición y lo patrimonial como algo importante, les cuesta asumirse con propiedad como exponentes dentro de su danza; piensan no poseer el suficiente conocimiento de las simbolizaciones implícitas y los elementos que conforman la danza, se da por hecho que todos saben de qué se trata.

Existe un debilitamiento de las estructuras de transmisión oral del valor patrimonial implícito en la danza de las cuales se hace parte. Es decir, se deja por sentado que todos saben lo que hacen, por qué lo hacen, para qué lo hacen, y se gesta un falso clima de confianza en cuanto a la reproducción simbólica de lo patrimonial. Sin embargo, esta reproducción simbólica, más allá de atender al conocimiento profundo de las expresiones que se interpretan, se reduce a otro tipo de razones que motivan la permanencia en las mismas, entre ellas porque, al ser parte de la familia portadora del pasado, se convierte en una obligación continuar con los destinos de la danza.

Para responder a la manera como afecta la salvaguardia se hace un reconocimiento de que, si bien existen proyectos que han sido implementados con el propósito de aminorar los riesgos de desaparición de las tradiciones, a pesar de todas las estrategias que se expresan en el Plan Especial de Salvaguardia, las agrupaciones tradicionales siguen sintiéndose en riesgo porque los esfuerzos son exógenos y no impactan directamente en la vida de la agrupación. Si bien una agrupación posee un legado familiar, lo cierto es que en estos tiempos es necesario aumentar el nivel de conocimiento de los contenidos y el fondo simbólico y significativo para que puedan garantizar la asunción de una identidad local en medio de un mundo global.

7 Conclusiones

Al principio de la investigación se planteó como objetivo identificar las representaciones sociales de las prácticas formativas en las danzas de Congo del

Carnaval de Barranquilla para validar la tesis de que las prácticas formativas de las agrupaciones de danza no se encuentran en armonía con la preservación y salvaguardia del Carnaval. En este sentido se concluye que:

a) Las prácticas formativas están permeadas por una concepción del cuerpo que se mueve entre la idea de disciplina, lo sagrado y lo profano, lo cual tiene relación con los principios instaurados en el discurso hegemónico de la educación formal. Los integrantes configuran un conocimiento de sentido común a partir de la experiencia interpretativa, del gusto por el movimiento. Esta experiencia se da por la repetición de patrones de movimientos y técnicas corporales basadas en la imitación que alcanza un nivel de generalización entre los integrantes convirtiéndose, por ende, en una verdad que retoma fuerza social.

b) Las conductas afectivas dentro de las agrupaciones son el principal lazo de conexión con la tradición y el garante de la permanencia de los integrantes en las mismas.

d) Cuando se habla de lo tradicional en el marco de lo patrimonial y la salvaguarda, se toma como una verdad que debe ser mantenida en el tiempo como testimonio vivo de lo que fuimos. Sin embargo, estas verdades se sostienen con una práctica formativa debilitada en su sustancia, en su esencia, que deriva en interpretaciones sustentadas en la emocionalidad y la inmediatez.

e) Se percibe que la tendencia globalizadora de homogeneizar las culturas influye en la salvaguarda de la tradición. Por lo tanto, estas estrategias deberán apoyarse en ese “saber del sentido común” que se hereda de las generaciones pasadas sin desconocer las realidades en las cuales se circunscriben las nuevas generaciones.

f) Las agrupaciones tradicionales de Congo realizan un trabajo formativo unidireccional, pasivo y de cierta manera receptivo, que facilita la interpretación, aun con poco tiempo para ensayos, pero comparten la necesidad de un acompañamiento desde la academia para fortalecer estos procesos acordes a las circunstancias de la sociedad actual.

g) El papel de los medios masivos influye en el estatus que adquiere la danza. La frecuencia de aparición en la prensa influye en la obtención de un patrocinio económico, en invitaciones a festivales nacionales o internacionales, en lo que un espectador decide aplaudir; influye directamente en la representación que, en una danza de Congo, se configura desde su interior.

Finalmente, como parte de las recomendaciones, se propone que a través de las prácticas formativas y con el acompañamiento del sector académico se estimule la

conciencia crítica para que, tanto directores como integrantes, puedan aproximarse de una mejor forma al conocimiento profundo de sus danzas y retornar a su naturaleza espontánea y tal vez no competitiva.

Es papel de quien enseña “identificar y reconstruir luego las prácticas y los procesos sociales que rompen las formas existentes de dominación social y psicológica, en vez de prolongarlas” (Giroux, 2003, p. 102). De allí que podría resultar proactivo y mejorar sus interpretaciones, si sus representaciones internas se favorecen con apropiados procesos formativos, esto es, permitir identificar las limitaciones y potenciar las capacidades como base para la autosuperación.

El carnaval está presente en la configuración identitaria de un país, es un espacio de orden, pero también de desorden, un lugar donde la multi, inter y transculturalidad cobran fuerza y se convierten en el soporte de la tolerancia y la permisibilidad. De allí que las prácticas formativas en todos sus niveles (formales e informales) son procesos que convocan a la generación de una conciencia como ciudadanos y como responsables de un saber que debe ser transmitido de generación en generación como testimonio de un pasado sobre el cual se erige el presente y se construye el futuro. CPU-e -

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Cultura Libre.
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Bandura. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales* 11(21), 109-140.
- DaMatta, R. (1997). *Carnavales, malandros y héroes*. Mexico: Fondo de Cultura Económica
- Dietz, G. (2005). Del multiculturalismo a la interculturalidad: Evolución y perspectiva. En Carrera, G. y Dietz, G. (Eds.), *Patrimonio inmaterial y Gestión de la diversidad* (pp. 31-55). California: Junta de Andalucía.
- Durkheim, E. (2002). Représentations individuelles et et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale, tome VI 1898*, 1-22.
- Eliade, M. (2001). *El mito del eterno retorno*. Buenos Aires: Emece
- El Tiempo. (7 de abril de 1997). La radio, una cuna que se conserva. Tomado del archivo: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-528377>
- Foucault, M. (1974). *Vigilar y Castigar: "Nacimiento de la prisión"*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Franco Medina, C. (1997). La danza tradicional en el carnaval de Barranquilla. *Nueva Revista Colombiana del Folclor* (71), 99-106.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la Esperanza*. Buenos Aires: Amorrourto.
- Hegel, G. (1984). *Lecciones sobre filosofía de la religión*. Madrid: Alianza.
- Huerta, J. (1999). *Antología del teatro breve español del siglo XVII*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). España: Paidós.
- Kant, I. (1952). *Kritik der praktischen Vernunft, herausgegeben von Karl Vorländer*. Hamburg: Verlag von F. Meiner.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva visión.

- Lindo, M. (2010). *La Danza, conceptos y reflexiones*. Barranquilla: Unijaveriana.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Prats, L. (2004). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Quijano, A. (2014) *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sánchez, A. (1997). *Filosofía y circunstancias*. México: Anthropos.
- UNESCO. (2014). *Informe periódico N° 01033 / Colombia*. Paris.
- Walsh, C. (2007). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales Nómadas* (pp. 102-113). Bogotá: Universidad Central
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad colonialidad y educación. *Educación y pedagogía* 19(48), 25-35.

Reseña

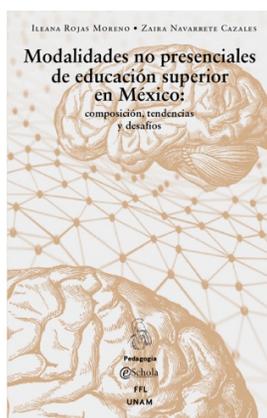
DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2738>

Panorama de las modalidades no presenciales en educación superior

María del Carmen Martínez Silva^a

Recibido: 5 de marzo de 2021

Aceptado: 14 de marzo de 2021



Rojas, I. y Navarrete, Z. (2019). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: composición, tendencias y desafíos*. México: UNAM.

Ante la relevancia que ha generado el trabajo a distancia en la última década, y exponencialmente durante el año 2020 y el inicio del 2021 en la educación formal en México, el libro electrónico *Modalidades no presenciales de educación superior en México: composición, tendencias y desafíos*¹, escrito por Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales, constituye un importante referente para aproximarse a un panorama general sobre las condiciones bajo las cuales las modalidades no

¹ El libro está disponible para consulta y descarga gratuita en el repositorio Athenea digital: http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408

^aLicenciada en Educación Preescolar. Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. Docente de la BENV “Enrique C. Rébsamen”. ✉ martinezsilvamariadelcarmen@gmail.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3431-699X>

presenciales (MNP) se han conformado como subcampo de la educación superior, con la intención de atender la demanda de formación profesional bajo criterios de mayor flexibilidad a los establecidos en los modelos presenciales, así como configurar un elemento clave en la expansión de la virtualización de la educación superior.

Antes de entrar en tema, quisiera destacar algunos datos relevantes sobre las autoras, pues acercarse al *locus* de enunciación de un autor permite a los lectores situarse ante la mirada de quien nos comparte sus ideas. Ileana Rojas Moreno es profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, nivel I. Sus líneas de investigación son: educación comparada y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior, formación universitaria y el campo del conocimiento educativo.

Zaira Navarrete Cazales, por su parte, es profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV, miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Sus líneas de investigación son: análisis político del discurso y estudios comparados.

El libro es producto del Programa de Actividades del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN403813-3 RN403813, “Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, cuya duración fue de 2013 a 2019, en tres fases, y contó con la colaboración de especialistas, tesistas, y becarios universitarios provenientes de diferentes estados de la República.

A lo largo de las 179 páginas que integran esta obra, Rojas y Navarrete presentan un análisis puntual sobre las políticas educativas destinadas a la virtualización de la educación superior, así como las condiciones operativas de las modalidades no presenciales (MNP) y su relación con otros fenómenos. El texto se ve enriquecido por la oportuna presentación de figuras y gráficos, los cuales resultan en sí mismos una base de datos valiosa, útil y pertinente para comprender la interacción entre los elementos señalados.

El foco del análisis se centra en dos grandes temas: la virtualización de la educación superior y el aumento sin precedentes de las modalidades no presenciales en la última década. Las autoras presentan una descripción detallada de la problemática en torno a estos dos temas, a partir de una revisión exhaustiva de portales web de

universidades e instituciones de educación superior y el análisis de políticas públicas y de información estadística del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), los cuales fueron analizados desde dos enfoques: 1) como sistemas históricos para explicar la macro estructura, y 2) desde la institucionalización de la internacionalización y estandarización como tendencia para la construcción de una ciudadanía individual-global. Mediante una metodología comparada, el análisis se centró en tres categorías: políticas educativas, procesos de internacionalización y la virtualización de la educación superior. De ello se obtuvo una aproximación sobre la oferta académica de modalidades no presenciales en universidades e instituciones de educación superior nacionales.

Los contenidos del libro están organizados en cinco capítulos. En el primero, “Metodología comparada y oferta internacional de educación superior en modalidades no presenciales (MNP)”, se exponen de manera general, las bases de la perspectiva de investigación comparativa, la organización del análisis basado en las dos vertientes seleccionadas, a nivel macro y micro sistema, la definición de las categorías de análisis, el proceso seguido durante las fases de investigación y una descripción general de la coyuntura que ha experimentado la educación superior en MNP al encontrarse, en esta modalidad, una posibilidad para garantizar el derecho fundamental de las personas a la educación a escala mundial (esto es, la masificación de la educación superior). Asimismo, las autoras incorporan una serie de experiencias extranjeras exitosas, resaltando rasgos favorables en éstas.

El segundo capítulo, “Panorama nacional sobre disponibilidad de infraestructura tecnológica”, presenta la relación entre el escenario nacional de infraestructura tecnológica y la distribución regional de la oferta educativa en MNP a partir de información reciente del INEGI, lo que derivó en la ubicación de tres tipos de usuarios de las TIC: usuario de computadora (45.3% de la población), usuario de Internet (63.9% de la población) y usuario de teléfono móvil (72.2 %), siendo este último el servicio tecnológico de mayor uso en México. La información permite reflexionar sobre el papel que se espera de las políticas públicas ante la profunda desigualdad socioeconómica y su relación con la desigualdad tecnológica, lo que incide significativamente en el aumento de desventajas sociales y educativas y, por tanto, en las brechas entre regiones. Por citar un ejemplo, Rojas y Navarrete anticipan un promedio de 30 años para garantizar el acceso del 100% de los mexicanos a un equipo de cómputo, de acuerdo con la tendencia analizada. Sin embargo, advierten que para lograrlo se necesita incrementar el poder adquisitivo y reducir el índice de pobreza en la población mexicana.

El tercer capítulo, titulado “Contexto y caracterización de la oferta nacional de educación superior en modalidades no presenciales (MNP)”, ofrece una contextualización sobre el universo de estudio abordado en los capítulos anteriores,

pero ahora, tomando como eje de análisis a la política educativa sobre la educación superior en MNP y la incorporación de las TIC. Además de presentarse una cronología sobre las políticas educativas de este siglo, sus alcances y limitaciones, también se recuperan contrastes regionales respecto a la oferta de educación superior en MNP y su relación con indicadores socioeconómicos.

Este capítulo merece una lectura crítica, especialmente sobre las inconsistencias que se anuncian a partir de los resultados, como señalar que no necesariamente los estados con un mayor índice de desarrollo humano (IDH) cuentan con mayor oferta educativa en MNP, como es el caso de Chiapas, que registra los niveles más bajos de escolaridad y de IDH, y al mismo tiempo, reúne la mayor concentración de oferta educativa de licenciatura en modalidad presencial (LMNP). En contraste, muchos de los estados con mayor IDH y PIB tienen menor oferta educativa LMNP. Es decir, la oferta educativa de MNP podría tener una relación estrecha con la formulación de estrategias remediales para ampliar la oferta en educación superior sin garantizar una mejora significativa en la calidad de vida y sin ser parte de una política pública hacia la virtualización o la internacionalización de la educación superior. Además, se pone de manifiesto otra relación que merece puntual atención: el 68% de la oferta educativa en MNP corresponde al financiamiento privado, entonces no sólo es una estrategia remedial, sino también una oportunidad para el sector privado, puesto que la incapacidad del gobierno por ampliar los servicios de educación superior permite la privatización de la educación superior y obstaculiza la garantía de una educación superior de mayor incidencia en la mejora de la calidad de vida.

El cuarto capítulo, "Caracterización académico-institucional de la oferta educativa en Modalidades No Presenciales (MNP)", integra un análisis de mayor profundidad sobre el escenario de la oferta educativa en MNP considerando otros indicadores, como lo son la distribución regional por áreas de conocimiento, la denominación institucional y la distribución por ámbitos disciplinarios, años de creación, infraestructura tecnológica, estructura curricular, modalidades de titulación y oferta de estudios de posgrado, entre otros. Una vez más, Rojas y Navarrete advierten la ausencia de una relación directa entre niveles elevados del PIB y el IDH respecto a las MNP. Entre otros datos, destaca el dominio del área de las ciencias sociales en las MNP en todas las regiones, siendo la LMNP en Derecho el programa de mayor concentración. Otro dato relevante es el proceso de masificación de la educación superior en los últimos años, con las características descritas en los capítulos anteriores.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones, las autoras recuperan los principales hallazgos a partir de la investigación realizada, entre los que destaca la falta de infraestructura tecnológica en el país. Este dato resulta alarmante si consideramos que 40% de la población en México vive en zonas rurales donde no se cuenta con

conectividad a Internet en los hogares ni con un equipo de cómputo. Los resultados advierten que las políticas financieras gubernamentales destinadas a la virtualización de la educación superior son una tarea pendiente, ya que han sido excluyentes y han agudizado las brechas digitales, dejando fuera a un gran sector de la población sin acceso a infraestructura tecnológica mínima para acceder a esta modalidad de educación. Rojas y Navarrete proponen considerar al Internet como un derecho humano para la sociedad actual.

A manera de cierre, estimo que las aportaciones de este texto van más allá de ofrecernos una base de datos de la cual partir para comprender el complejo escenario de la virtualización de la educación superior en México, además de ofrecer información clave para reconocer las tendencias de masificación de la educación superior y la privatización de la misma. Este documento se puede capitalizar como insumo para la reflexión sobre los desafíos que enfrenta la educación superior, y México en su conjunto, ante la acentuada brecha tecnológica en nuestro país y la tendencia de la internacionalización de la educación superior. El panorama que ofrece esta obra nos permite imaginar otras alternativas ante las políticas internacionales que tienden a la formación profesional global, en menosprecio del reconocimiento de la particularidad de los contextos locales y la milenaria sabiduría de nuestros territorios.

Lectores interesados en las modalidades no presenciales de educación superior en México, su trayectoria y escenarios futuros, encontrarán en la perspectiva de Rojas y Navarrete un panorama general de la virtualización en la educación superior en México. Además, ante las experiencias vividas en el último año, este libro cobra una vigencia distinta al ofrecer un diagnóstico que antecede a la emergencia de virtualización que sufrió la educación superior los últimos 12 meses, como estrategia operativa para sostener las actividades académicas durante el distanciamiento social a consecuencia de la pandemia por Covid 19 en México y el mundo. En otras palabras, situarse en el escenario advertido por las autoras sobre la desigualdad tecnológica en el país y la ausencia de políticas públicas educativas y financieras para atender la eminente tendencia hacia la virtualización, da sentido a las limitaciones experimentadas recientemente; como la ausente o limitada competencia tecnológica en el profesorado y la falta de infraestructura tecnológica para hacer accesible la educación virtual o educación a distancia, entre muchas otras problemáticas. 

Reseña

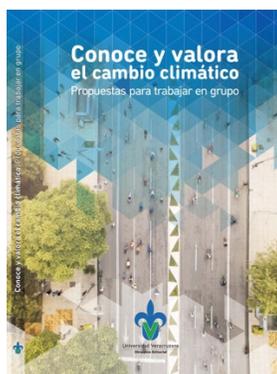
DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2739>

Hacia una educación efectiva del cambio climático

Daniel Mendizábal Castillo^a

Recibido: 8 de marzo de 2021

Aceptado: 14 de marzo de 2021



González Gaudiano, E., Cruz, G. E. & Méndez, L. M. (Coords.). (2020). *Conoce y valora el cambio climático: propuestas para trabajar en grupo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

A lo largo del año 2020, sucesos importantes relacionados con el cambio climático (CC) ocurrieron a lo ancho del planeta. En mayo, los niveles de dióxido de carbono (CO₂, un importante gas de efecto invernadero, precursor del cambio climático) llegaron a 417 partes por millón, un valor que no había sido registrado desde hace 4 millones de años. En junio, las temperaturas en el este de Siberia alcanzaron los 38 grados centígrados, un registro nunca antes tenido en la región ártica. De igual forma, los incendios asociados a las altas temperaturas a lo largo del año arrasaron con millones de hectáreas de bosques en todo el mundo, bosques que cumplen una

^a Maestro en Ciencias por la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM. Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana.

✉ daniel.mc22@gmail.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1702-2882>.

función muy importante dentro de la regulación climática, pues son importantes sumideros de carbono.

En el prólogo del libro *Conoce y valora el cambio climático: propuestas para trabajar en grupo*, el Dr. Edgar González Gaudiano describe al cambio climático como “el más formidable desafío en la actualidad” (p. 5). Un desafío cuya solución se encuentra enraizada en estrategias efectivas de educación, enmarcadas en los contextos sociales y ecológicos de las comunidades humanas y no humanas. La educación para el cambio climático debe anclarse en el cuestionamiento del sistema económico y los patrones socio culturales que han llevado al deterioro ambiental actual, en una educación política, cultural y ecológica que permita entender el problema, y que forme a los individuos en la responsabilidad frente a este fenómeno, así como en la creación de las alternativas para construir una sociedad activa ante las amenazas del CC.

Conoce y valora el cambio climático: propuestas para trabajar en grupo, es un libro publicado originalmente en 2011, en España, bajo la coordinación del Dr. Pablo Meira Cartea, como un recurso didáctico de educación ambiental enfocado en las dimensiones sociales del CC. En el interés de ofrecer alternativas formativas para la sociedad frente a la crisis climática y sus complejidades, en 2017 este libro fue adaptado al contexto mexicano por Édgar González Gaudiano y Gloria Elena Cruz Sánchez, del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, así como por Luis Mario Méndez. Esta primera versión se hizo en formato electrónico y, a finales de 2020, se hizo la primera publicación impresa en México.

La elaboración de esta publicación parte de una serie de investigaciones realizadas en torno a las ideas previas, valoraciones y representaciones sociales del CC en México. Gracias a estas investigaciones se pudieron conocer y entender las zonas oscuras, las creencias erróneas y las valoraciones desajustadas que tiene la población en torno al CC, las cuales limitan el entendimiento del mismo y dificultan el desarrollo de acciones individuales y colectivas por parte de la sociedad civil. A partir de los hallazgos de estas investigaciones es que surge la guía *Conoce y valora el cambio climático: propuestas para trabajar en grupo*, un recurso educativo que permite entender y modificar las concepciones erróneas que tiene la población sobre el CC, e implementar estrategias educativas efectivas, dirigidas y realistas para hacer frente a esta situación.

La guía es producto de la colaboración y el esfuerzo de educadores ambientales críticos especializados en la educación para el CC. Las trayectorias académicas y las historias de vida de estos educadores se entrelazan en las diferentes actividades incluidas en la guía, las cuales contienen un sólido componente científico, pero

también son un llamado a actuar y a transformar la realidad socio ambiental. La labor de los educadores ambientales que participaron en este manual permite contar con una herramienta educativa efectiva y útil, que permite a las y los educandos hacer un análisis crítico de la realidad, favorecer la reflexión, y desarrollar las competencias necesarias para llevar un estilo de vida sostenible, con miras a la conformación de comunidades descarbonizadas.

Una de las principales barreras de la educación ambiental sobre el cambio climático es la dificultad para conectar la amenaza climática con aspectos significativos y esenciales de la vida individual y comunitaria. *Conoce y valora el cambio climático: propuestas para trabajar en grupo* permite transformar la problemática global y compleja del CC en un asunto contextual, local y dirigido. A través de las diferentes actividades, educadores y estudiantes podrán situar el CC dentro de su vida diaria y de la vida de la comunidad. La contextualización del CC le da a la guía un amplio rango de aplicabilidad, permitiendo que esta responda a la gran diversidad de poblaciones y comunidades que habitan en el país. El componente crítico y situacional que contiene permite desarrollar acciones locales de control, mitigación y adaptación frente al CC, con beneficios reales y positivos para las comunidades en cuestión. *Conoce y valora el cambio climático: propuestas para trabajar en grupo* es una herramienta para imaginar nuevas formas de ser y de relacionarse con el entorno.

Las actividades descritas en esta guía están dirigidas en su mayoría a jóvenes (+12 años) de secundaria y preparatoria en sistemas educativos escolarizados. Sin embargo, estas actividades no son excluyentes de otras poblaciones y otros contextos. El marco teórico de todas las actividades es de fácil entendimiento y comprensión, por lo que pueden ser implementadas por docentes de disciplinas ajenas al campo ambiental, así como con y por estudiantes de otras edades. Los recursos y materiales necesarios para las actividades son accesibles y adaptables, permitiendo su desarrollo en las diversas instituciones educativas, escolarizadas y no escolarizadas, presentes en México. *Conoce y valora el cambio climático: propuestas para trabajar en grupo* es una herramienta educativa para aquellas y aquellos docentes, de diversas disciplinas y contextos, preocupados por la crisis socio ambiental, e interesados en la transformación social de su comunidad.

Al hablar de la adaptabilidad y la contextualización de esta guía, es importante mencionar el componente de justicia ambiental que promueve. Es un material que toma en cuenta y representa a las distintas voces y sus realidades en el contexto mexicano. A lo largo de las actividades, se menciona y se les da visibilidad a diferentes grupos marginalizados (personas con discapacidades, infancias, mujeres, etc.), y se hace hincapié en las vulnerabilidades que presentan estas poblaciones frente el cambio climático. De este modo, la guía se posiciona como una herramienta

educativa para analizar de manera crítica la amenaza climática, tomando en cuenta las inequidades existentes en el país. Esta guía hace un llamado de acción, que permite a educadores y estudiantes explorar las desigualdades sociales existentes, y su relación con la crisis climática.

La publicación contiene 14 diferentes recursos didácticos, sobre los diversos ejes temáticos que componen el fenómeno del CC. Se presentan actividades relacionadas con las causas del fenómeno, con sus implicaciones sociales y ambientales, y con las posibles acciones de mitigación y adaptación que se pueden realizar. Cada una de las actividades cuenta con un marco teórico de referencia que permite contextualizar la problemática en cuestión; un desarrollo guiado paso a paso que utiliza métodos activos y atractivos de enseñanza-aprendizaje que favorecen el debate y la argumentación; estrategias de evaluación y sugerencias que facilitan la implementación de las actividades en el aula y permiten adaptar las actividades a los diferentes contextos; una sección de extensión, que permite profundizar en el tema en cuestión a partir de recursos digitales; y un apartado de referencias y recursos adicionales que fundamentan el marco teórico de la actividad.

Algunos elementos relevantes dentro de la estructura de las actividades son:

- **Introducción:** además de brindar la información general sobre el tema en cuestión, en esta sección se incluye información específica del contexto mexicano en torno al CC. Esto es de gran importancia pues permite situar regional y localmente el fenómeno complejo, global y multifactorial que es el CC, para desarrollar estrategias adecuadas de mitigación y adaptación en las comunidades donde se implemente esta guía.
- **Buenas prácticas:** permite conocer algunas acciones (locales, regionales y globales) que se están llevando a cabo para controlar y mitigar los efectos del CC, así como a individuos e instituciones detrás de estas prácticas. Al conocer los esfuerzos que se realizan, estudiantes y docentes podrán pensar en formas de adaptarlos y aplicarlos en los diferentes entornos, para convertirse, así, en agentes de acción frente a esta situación.
- **Referencias y recursos adicionales:** en esta sección podemos encontrar el contacto de las y los educadores ambientales que desarrollaron las actividades. Este elemento es de gran importancia pues abre la posibilidad de crear un diálogo entre la sociedad civil, y los y las científicas y expertas en el cambio climático. El desarrollo de estos diálogos es crucial para la implementación de programas educativos efectivos sobre este fenómeno.

Las actividades presentes en esta guía, los temas que aborda y las competencias que desarrolla hacen de este material educativo un recurso útil para lograr una educación efectiva sobre el CC. En cada actividad se presenta una serie de claves didácticas, donde se muestran los conceptos clave, las competencias y los valores implicados en ella. Esta sección puede ser de utilidad para las y los educadores, ya que posibilita la vinculación entre los planes de estudio de la SEP y las temáticas del cambio climático; con esto se facilita la inserción de estas actividades dentro del trabajo en el aula, favoreciendo el uso de esta herramienta.

Existen un sinnúmero de materiales educativos disponibles sobre cambio climático; manuales en línea, videos, y plataformas educativas son algunos recursos digitales disponibles para abordar este fenómeno de importancia global. *Conoce y valora el cambio climático: propuestas para trabajar en grupo* es una herramienta educativa que va más allá de la alfabetización climática en la que se centran gran parte de los recursos educativos. Este material permite que educadores, especialistas, estudiantes, y cualquier individuo interesado en el tema, puedan convertirse en agentes de cambio dentro de su comunidad. La implementación de esta guía, dentro y fuera del aula, en contextos escolarizados o no escolarizados, permitirá crear una sociedad que comprenda y entienda el fenómeno; una sociedad capaz de vincular las acciones de su día a día con el deterioro ambiental; una sociedad inconforme con las injusticias socio ambientales y con miras a la creación de un mundo mejor; una sociedad conformada por comunidades adaptadas y adaptables a los impactos del cambio climático.

La emergencia climática es un problema real, de carácter complejo y multifactorial, con fuertes implicaciones para todos los elementos que conforman al planeta. Los esfuerzos pedagógicos deben encaminarse a la transformación hacia una sociedad más equitativa y justa, que entienda y salvaguarde los límites ecológicos del planeta.

Una educación efectiva sobre el CC deberá buscar la transformación social mediante herramientas que permitan conocer, entender y actuar frente a esta crisis. *Conoce y valora el cambio climático: propuestas para trabajar en grupo* es una de estas herramientas, pues en cada una de las actividades referidas incorpora la complejidad ambiental y social del CC, con miras a la transición ecológica de la sociedad. La implementación de esta guía por parte de estudiantes y educadores permitirá conocer y desarrollar estrategias para hacer frente al fenómeno del cambio climático desde una realidad tan compleja y diversa como es la de la sociedad mexicana. *Conoce y valora el cambio climático: propuestas para trabajar en grupo* es un material educativo que permite sentar las bases para crear mundos más justos, equitativos, resilientes y sostenibles. 