

LA EXPERIENCIA FORMATIVA: ELEMENTO ESENCIAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD



Coordinación editorial :

Sofía Amavizca Montaña | Pablo César Hernández Cerrito

LA EXPERIENCIA FORMATIVA: ELEMENTO ESENCIAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

Coordinación editorial :

Sofía Amavizca Montaña | Pablo César Hernández Cerrito

Este libro es producto de la

**relileu**

Red Latinoamericana de Investigación
sobre Literacidad para la Universidad

La experiencia formativa: elemento esencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en la universidad. Sofía Amavizca Montaña y Pablo César Hernández Cerrito (coordinadores). Hermosillo, Sonora: Universidad Estatal de Sonora 2024.

Versión digital realizada en Editorial UES

Diciembre 2024

132 páginas

DOI: 10.5281/zenodo.14681177

ISBN: 978-607-59839-6-7

1. Comprensión de lectura — Habilidad. 2. Español — Estudio y enseñanza (Educación superior).

I. Amavizca Montaña, Sofía, coordinadora. II. Hernández Cerrito, Pablo César, coordinador

LC: LB1050.45 L11.

La experiencia formativa: elemento esencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en la universidad

Coordinación editorial: Sofía Amavizca Montaña
y Pablo César Hernández Cerrito

©2024 Universidad Estatal de Sonora

Todos los derechos reservados.

Contacto: editorial.ues@ues.mx

ISBN: 978-607-59839-6-7

DOI: 10.5281/zenodo.14681177

Hecho en México

Gracias por descargar este libro electrónico. El copyright es propiedad exclusiva del autor y por lo tanto no se permite su reproducción, copiado ni distribución ya sea con fines comerciales o sin ánimos de lucro.

CONTENIDO

- P** Prólogo **1**
Daniel Saur
- 1** Desafíos actuales para la educación superior ante los cambios en las prácticas de LEO de estudiantes universitarios: una perspectiva docente **5**
Adriana Patricia Areiza Pérez | María Georgina Fernández Sesma | Patricia Eugenia Sortillón González
- 2** Las experiencias como formación en los sujetos **27**
Federico Zayas Pérez | Lidia Isabel Castellanos Pierra | Sofía Amavizca Montaña
- 3** La experiencia en la construcción de habilidades docentes para la alfabetización digital **50**
Danaé Torres de la Rosa | Adriana Ma. Hernández Sandoval
- 4** Experiencias de alfabetización disciplinar en una carrera de Letras Hispánicas **64**
Daniel Galicia García
- 5** Evaluación del aprendizaje significativo en la educación posgradual, una experienci centrada en el foro semipresencial **81**
Pablo César Hernández Cerrito | Isabel Martins Vieira
- 6** Colonialidad del saber y habilidades lectoras **104**
Gabriel Hernández Soto

Prólogo

Experiencia formativa y lecto-escritura en tiempos de proliferación de pantallas

Por **Daniel Saur**

En Latinoamérica, hace aproximadamente un siglo y medio, comenzaron a formarse los sistemas educativos, los cuales serían centrales en la construcción de nuestras naciones, entendidas en un sentido aspiracional, moderno y occidental. En los países de la región, la escuela —desde la elemental a la superior— fue concebida y organizada sobre la base de la lectoescritura. Leer y escribir, así como el aprendizaje de operaciones matemáticas elementales desde los primeros años de escolarización, fueron, desde el siglo XIX y durante el siglo XX, una de las principales razones de ser del dispositivo escolar. Aunque nunca se redujo solo a ello, en un sentido metafórico, desde su surgimiento hasta su consolidación, la escuela puede ser entendida como “una gran máquina de lectoescritura”, en cuyo corazón se encuentra el libro de texto. Por esto, la lectura y escritura han sido siempre una cuestión fundamental y dilemática para la institución, desde el parvulario hasta la universidad, un enigma siempre esquivo que la escuela, la didáctica y las ciencias de la educación en general, en todas sus formas, han intentado desentrañar y gobernar.

Siempre es interesante renovar la pregunta sobre la multiplicidad de implicancias y productividades que trajo ese dispositivo de lectoescritura a todo nivel, sobre todo, en los ámbitos cognoscitivo, político, estético, cultural y de la experiencia con el mundo. En el caso de las ciencias humanas, por ejemplo, a partir de los años 60 del siglo pasado surgió lo que, de manera

muy sugerente y productiva, se llamó “giro lingüístico”. A partir de esta “revolución epistemológica”, el mundo se transformó en un “texto”, un libro abierto presto a ser interpretado. La famosa frase de Jacques Derrida “nada hay fuera del texto” formulada en 1967 en su libro *De la gramatología*, resulta de poner, desde un lugar semiótico y con una disposición hermenéutica, al mundo sobre la mesa, como si se tratara de un libro a ser develado. La realidad y el pasado se transformaron entonces en algo a descifrar, la historia por venir en una hoja en blanco, y nosotros, en sus amanuenses.

Si bien el fenómeno siempre fue complejo, podría pensarse que el lugar del libro, su la relación con la escuela y los estudiantes como lectores y escribientes, comenzó a ser tensionada hacia la década 1970, a medida que la televisión colonizó el living de las casas, la cabecera de la mesa en las comidas familiares y mediaba en las interacciones sociales en general. Esta historia de las imágenes y las pantallas ha sido narrada en detalle, y es posible armar diversas series temporales con momentos clave, tanto a nivel de los cambios tecnológicos, que incrementaron la centralidad de la imagen en nuestra cultura, como en la producción intelectual que trató de dar cuenta de esas mutaciones. Han pasado ya más de cincuenta años desde entonces, y al fenómeno televisivo se han sumado infinidad de mediaciones tecnológicas, que van desde el surgimiento de las computadoras personales y la presencia casi ubicua de pantallas, hasta la propagación de plataformas audiovisuales y educativas, el smartphone, etc., posibilitadas por la expansión y acceso a internet. La imagen mediatizada, estática o en movimiento, ganó un lugar creciente en la cultura y la sociedad, entró también, primero en sordina y luego con gran centralidad, en el espacio áulico. Poco a poco, cada vez con más fuerza, la pantalla comenzó a rivalizar con el libro, donde el sujeto espectador procuraba reemplazar al lector.

Sobre la historia de la disputa entre imagen y texto hubo contribuciones y aportes intelectuales muy valiosos. En el mismo año, 1967, en que Derrida publicaba el libro mencionado más arriba, Guy Debord dio a conocer *La sociedad del espectáculo*. Allí, Debord plantea algunas hipótesis sugerentes sobre el modo en que se modifican las relaciones sociales al estar mediadas por la imagen. Ya no se vive, sino a través de la “representación”, lo que atenuaría, hoy, toda posibilidad de experiencia. Podríamos decir, con Debord, que el espectáculo mantiene al sujeto pasivo, como audiencia, lo

contrario al papel activo del lector, sobre el que reflexionaron pensadores como Roland Barthes o Paulo Freire. Un lector/escritor es todo lo contrario a un sujeto inerte; se es lector o escritor si el vínculo con los otros es dialógico, ya sea a partir de los textos previos que generan condiciones de posibilidad para nuevas lecturas o para nuevas escrituras. Un vínculo es dialógico si se establece en el contexto de una afectación, algo del orden de la experiencia subjetiva que hace que el sujeto concluya la lectura diferente al modo en que ingresó a ella.

Cuarenta años después, en 2007, y en una línea similar, Franco Bifo Berardi publica *Generación post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. El pensador italiano sostiene que las nuevas generaciones están atraviesan un cambio tecno-comunicativo y cultural profundo, con consecuencias perceptuales y cognitivas significativas, resultado de lo que él llama la transición de las generaciones alfabéticas a las post alfabéticas. Berardi alude a esos niños (hoy jóvenes) nacidos a principio del siglo XXI, que han aprendido más palabras de una máquina que de su propia madre, formados en un mundo mediatizado, donde el alfabeto ya no es el principal instrumento de comunicación y aprendizaje. En el tiempo presente, se observa un deterioro emocional acompañado de la disminución de la capacidad de sintonizar con la alteridad; por lo que no debemos olvidar que, en particular, la lectura es un diálogo con los otros (los vivos y los muertos), un vínculo que conecta con los coetáneos y enlaza generaciones. A su vez, en tiempos de economía de la atención, la concentración que requiere la lecto escritura se ha convertido en un recurso escaso. La atención se ve asediada, erosionada por la imposición de lo inmediato, y la mente se mueve de un objeto a otro en un tiempo de sobrecarga constante de estímulos. Como muestra, Berardi alude a estudios donde se afirma que, en la primera década del siglo XXI, un joven disponía de un banco lexical de unas seiscientas palabras, frente a las dos mil que disponía un joven de la misma edad veinte años antes. La palabra se encuentra en proceso de destitución, y para que la lectura se transforme en experiencia, se requiere de un tiempo y un ritmo al que no ayuda la velocidad y aceleración actual.

Los dilemas planteados en este prólogo nos ponen frente al desafío de pensar —y las páginas de este libro son un aporte en este sentido— qué sucede con la lectoescritura en la época actual, de mediatización y cultura digital creciente. Sabemos que es habitual moverse en las interfaces

digitales con una atención flotante o dispersa, pero la lectura y la escritura requieren atención firme y sostenida. Se puede estar en clase, deambular por la ciudad, asistir al cine o a una conferencia sin prestar atención, pero no se puede escribir de manera coherente, ni leer un libro y comprenderlo, si no se presta atención (Saur, 2025). La experiencia formativa, en especial la habilitada por la lectoescritura, responde a una temporalidad abierta, distendida, contraria a la velocidad y al vértigo habitual de las pantallas y del mundo en aceleración que nos toca vivir, donde se promueve la búsqueda de gratificación inmediata.

Se han trastocado las condiciones materiales y simbólicas para la experiencia formativa, donde convergen cambiantes problemáticas generacionales, culturales y, sobre todo, tecnológicas (Sosa y Saur, 2014). Por todo lo anterior, los debates que se presentan en los seis capítulos de este libro, abocados de uno u otro modo a la experiencia formativa y la lectoescritura, resultan relevantes para la institución educativa en la contemporaneidad. Una institución que, como dijimos al principio, se organizó como una máquina de lectoescritura, con el libro de texto en el centro de la escena, pero que hoy se enfrenta al desafío y la necesidad de confrontar un semiocapitalismo de la imagen, de retraimiento de los individuos sobre sí mismo, de aislamiento, velocidad e inmediatez.

REFERENCIAS

- Berardi, Franco (2007). *Generación post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Debord, Guy ([1967] 2008). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Derrida, Jacques ([1967] 1971). *De la gramatología*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Saur, Daniel (2025). [“Lógica de redes’ y crisis atencional en tiempos neoliberales. Consideraciones sobre su impacto en la institución escolar”](#). En: Daniel Saur y Eva Alberione (coords.) *Neoliberalismo y lazo social. Cambio epocal y formas específicas de des/recomposición social*. Córdoba: Editorial de la FFyH-UNC (en edición).
- Sosa, Marcela y Saur, Daniel (2014). “Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba”. En: Sandra Carli (dir. y comp.) *Universidad Pública y Experiencia Estudiantil. Historia, Política y Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

1

Desafíos actuales para la educación superior ante los cambios en las prácticas de LEO de estudiantes universitarios: una perspectiva docente

Adriana Patricia Areiza Pérez | Universidad de Antioquia

María Georgina Fernández Sesma | Universidad Estatal de Sonora

Patricia Eugenia Sortillón González | Universidad Estatal de Sonora

Introducción

Mucho se ha escrito sobre la crisis educativa en América Latina derivada de la interrupción de la escolaridad presencial vivida hace un par de años que afectó a millones de estudiantes a nivel mundial (por ejemplo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL/UNESCO), 2020; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2021; Grupo Banco Mundial, 2022). Sus repercusiones han puesto en evidencia dos asuntos importantes, el primero de ellos es que nada sustituye la humanidad del maestro en el proceso de enseñanza y, el segundo, que ser nativo digital, contrario a lo que afirma Prensky (2001), va más allá de haber nacido y crecido en y con la era digital. En ese sentido, ser nativo digital no equivale a estar mejor preparados para usar la amplia variedad de las tecnologías y

menos aquellas relacionadas con plataformas educativas, pues en ello inciden factores que van más allá de lo generacional.

Es paradójico, que siendo la educación uno de los principales motores propulsores del desarrollo de un país, tanto por mejorar el nivel de vida de los ciudadanos como por su aporte a la cultura, la política y la participación ciudadana; hoy, el abandono escolar y la ausencia en las aulas de clase sigan tan presentes y, en algunos países, en aumento (Ministerio de Educación Nacional, 2023). Se señala incluso que, a causa de ello, las desigualdades regionales en términos de oportunidades para el desarrollo de las comunidades van en aumento (CEPAL, 2021; Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2022) y que de no implementarse medidas para incentivar la matrícula estudiantil y la presencia activa de estudiantes en los espacios formativos presenciales y virtuales, la región puede enfrentarse a una generación perdida comparable a los países que sufren años de guerra (Turkewitz, 2021; CEPAL, 2021; CEPAL/OPS, 2021).

En lo que respecta a la educación superior, considerada pieza clave para el desarrollo de las naciones, al existir una correlación entre los países que han logrado mejorar económicamente y la inversión que han realizado en los distintos niveles educativos, especialmente en el nivel universitario, donde la inversión se ha enfocado en investigación, tecnología e innovación (Lomelí, 2019); enfrenta grandes retos ante la pobreza en el desarrollo de competencias académicas, al presentar el 80% de los estudiantes de América Latina y el Caribe dificultades en matemáticas, lectura y escritura. Esto pone de manifiesto la importancia de erradicar el analfabetismo funcional que, de manera histórica, ha aquejado a la población universitaria e imposibilita su incorporación a los cambios de la era contemporánea (Gazzola, 2021).

De ahí que sea necesario reflexionar en los modelos formativos de las instituciones de educación superior (IES), replantear los roles de los docentes y alumnos, evaluar la pertinencia de los materiales, contenidos temáticos, herramientas tecnológicas, formas de evaluación y metodologías de enseñanza (Silva & Maturana, 2017); y reinventar nuevas condiciones y escenarios de aprendizaje, retomando y ampliando la misión de formar individuos con ética profesional, poseedores de valores basados en el humanismo y promotores de la sustentabilidad ambiental (Gazzola, 2021).

Lo anterior, por los efectos causados en los métodos de enseñanza que tradicionalmente han utilizado los docentes, los cuales que deben ser repensados hacia propuestas educativas innovadoras¹ que verdaderamente centren su atención en el estudiante, le ayuden a construir aprendizajes significativos² y a contrarrestar las desigualdades sociales en vez de profundizarlas, para responder a patrones culturales y sociales actuales, bajo la necesidad de que visualicen la formación universitaria como parte significativa para sus proyectos de vida.

En el caso de Colombia, el acceso a la educación superior es limitado, según los resultados del proceso de seguimiento y consolidación de la información poblacional reportada por las IES al Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), hay una caída en matrícula de nuevos estudiantes en pregrado en universidades privadas y públicas y una alta deserción de los programas académicos (SNIES, 2022), pues del 77% de los estudiantes de preparatoria participantes en las Pruebas Saber Pro que manifestaron el deseo de continuar estudiando una carrera universitaria, tan solo el 45% aproximadamente ingresa a la educación superior.

De ellos, según las últimas cifras dadas por el Ministerio Nacional de Colombia a través de un informe sobre la “Deserción en la educación superior en Colombia”, cinco de cada diez estudiantes no logran graduarse después de 15 semestres académicos (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023, p.3).

Además, se menciona que entre el año 2000 y el 2021, en promedio la tasa de deserción anual fue de 11%. Es decir que, en promedio en cada

¹ Entendiendo este concepto desde la innovación educativa, es decir, como todas las estrategias y herramientas necesarias para generar una transformación o cambio en los ambientes y procesos de enseñanza y aprendizaje que deben ir a la par con las transformaciones y cambios de mundo, pero de manera contextualizada para que se adapte a unas necesidades particulares, por lo que requerirá de una relación de la tríada “profesor, estudiantes y contenido” (Meza y Moya, 2020) que posibilite la construcción de aprendizajes significativos.

² El proceso de aprendizaje en el que los nuevos conceptos e ideas se relacionan de manera sustantiva con los conocimientos previos y relevantes que ya tienen las personas, es decir, en el que se establecen conexiones entre la nueva información y la estructura cognitiva ya existente, datando de significado sus experiencias y conocimientos (Ausubel, 2002).

semestre, uno de cada diez estudiantes matriculados en alguna carrera universitaria no continúa con sus estudios y salen del sistema por diversos factores. Entre ellos, las condiciones socioeconómicas vulnerables y las graves dificultades relacionadas con el manejo del lenguaje que difícilmente se logran nivelar al tiempo que avanzan en su programa académico, tal y como se lee a lo largo del informe (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023, p. 4).

Por su parte, en México, por ejemplo, existen factores que causan incertidumbre en torno al acceso y permanencia en la educación superior. La directora de la División de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, Marisol Silva Laya, señala que, aunque la matrícula en educación superior aumentó 2 millones entre 2000 a 2021, el incremento es insuficiente, ya que solo "... cuatro de cada diez mexicanos en edad de asistir a la universidad lo están haciendo..." (La jornada, 2021, parr. 2). Además, Silva subraya que solo el 50% de los universitarios están inscritos en programas de calidad, argumentando que el acceso a la educación superior debe garantizar programas de calidad, lograr un desarrollo integral y evitar la desigualdad educativa.

De ahí entonces que sea fundamental el fortalecimiento de las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) como un factor asociado al acceso, a la permanencia y a la graduación de los estudiantes universitarios; mismo que sustenta la formación disciplinar y humanística en las universidades.

Según información documental proporcionada por la universidad colombiana, apoyar a los estudiantes en su proceso de apropiación de los lenguajes académicos propios del mundo universitario, así como de campos disciplinares y profesionales; es esencial para que puedan superar las barreras académicas que enfrentan durante su ciclo de vida universitaria.

Por todo lo ya expuesto, este capítulo, presenta una reflexión sobre las experiencias de enseñanza de docentes universitarios de Colombia y México, concernientes a los desafíos que enfrentan cotidianamente en el aula en lo referente a las prácticas de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes a casi dos años de haber retornado la educación presencial. El presente estudio constituye un seguimiento a estudios previos realizados en ambas universidades sobre formación lectora, producción oral y escrita.

Se hace énfasis, desde la experiencia de los profesores, en los efectos en la literacidad académica de los estudiantes, al ser esta una práctica sociocultural que implica el desarrollo y uso de habilidades en el lenguaje oral y escrito para desarrollar la capacidad de comprender, construir textos y crear conocimiento (Zavala, 2011). Dichos efectos en la literacidad fueron ocasionados por las nuevas formas de concebir el aprendizaje y los nuevos hábitos de estudio de los estudiantes, los cuales ya eran palpables desde antes de la transformación súbita y radical que sufrió la educación, al instituirse la modalidad virtual como única opción para enseñar y aprender durante el confinamiento por la pandemia Covid 19.

Para este fin, el enfoque de la pedagogía crítica de la práctica lectora del (humanista Paulo Freire (2004), la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y el uso irreversible de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación, constituyen la base teórica de este estudio.

Desarrollo

Freire (1999) asevera que educar es mucho más que centrarse en el desarrollo de habilidades, implica enseñar al estudiante a pensar, a entender su propio contexto y a realizar cambios en beneficio de éste. Para Freire, la educación debe construirse entre docentes y alumnos, ya que la educación es un proceso dialógico donde todos los actores deben ser escuchados en un ambiente de aprendizaje mutuo. En este sentido, Freire (2004) señala que “Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente (...). La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (p. 94). En el proceso de interacción pedagógica, el docente proporciona guía y apoyo al educando sin que esto limite su capacidad creativa para redactar lenguaje escrito, leerlo y comprenderlo. Freire concluye que el acto de leer en todo momento está conformado por la interpretación, postura crítica y “reescribir” lo que se lee.

La visión de Freire sobre el acto de leer va de la mano con el constructivismo social de Vygotsky (1978), quien afirma que la sociedad, el lenguaje y la cultura son los cimientos para la construcción de saberes, desarrollo de

procesos mentales superiores y de habilidades y sub habilidades lingüísticas de las personas (Macas et al., 2022). Afirmación interpretada por Bruner (2012) cuando propone los sistemas sociales de apoyo como factores claves en el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje y el pensamiento ya que el lenguaje es un medio de representación y transformación de la realidad. Dentro de este enfoque la lectoescritura deja de ser un proceso de codificación y decodificación de signos sin relación con la realidad, para convertirse en un “proceso de interacción social de carácter cognitivo y metacognitivo, en el que se ponen en juego las relaciones entre el lector y el texto, con el propósito de llegar a una especie de discusión, de reflexión y de interpretación compleja” (Galindo-Lozano y Doria-Correa, 2019, p. 167). Galindo-Lozano y Doria-Correa (2019) argumentan que el estudio del lenguaje ha evolucionado y en la actualidad es más complejo, ya que no solo se consideran el texto y el contexto sino también el discurso. Es decir, se analizan características del lenguaje como la intención comunicativa del hablante, los actos del habla y la pragmática. La triada texto, contexto y discurso conforma el enfoque sociocultural del lenguaje, cuyo propósito es fomentar la comunicación significativa mediante la interacción de los individuos.

En la actualidad, el aprendizaje centrado en el alumno promueve el uso de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas de apoyo didáctico, a través de las cuales los docentes pueden implementar metodologías para el desarrollo de competencias que demanda el ambiente de aprendizaje actual, en el cual se aprende, transmite y genera el conocimiento por maestros y estudiantes como agentes activos en el proceso de enseñanza (Silva y Maturana, 2017). A pesar de los desafíos que viven día con día tanto maestros como alumnos por el acceso a internet, conectividad deficiente y falta de dispositivos informáticos adecuados para soportar la carga académica, se concibe a la alfabetización digital como una competencia esencial al abrir oportunidades para el desarrollo de habilidades y adquisición de saberes (Cárdenas-Contreras, 2022). Cabe mencionar que el uso de las TIC no se ha dado sin problemas en el ámbito de la lectoescritura. Así, la facilidad con la que se accede a gran variedad de información ha generado estudiantes incapaces de ahondar en la lectura, quienes se conforman con la información que aparece en las primeras

páginas de la web; por lo tanto, la calidad de su escritura es deficiente y presentan dificultades para aprender (García, 2019).

De la lectura en papel a la lectura digital

El amplio uso de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo ha contribuido con la evolución en la manera de leer. Hoy día, el acto de leer exige al estudiante universitario contar con habilidades adicionales a las ya adquiridas en su trayectoria educativa para leer en formatos digitales. En este nuevo entorno, como consecuencia de la llegada, aceptación y adopción de las tecnologías de la información y comunicación, la lectura en papel se ha transformado en digital conocida también como lectura virtual, e-reading o ciberlectura (Gutiérrez, 2017). Dicha transformación, abre nuevas posibilidades de aprendizaje al ir más allá de la lectura en formato impreso, a la vez que brinda nuevos espacios para reflexionar sobre cómo se da la apropiación del aprendizaje al leer en dispositivos electrónicos que hacen uso del internet y favorecen el aprendizaje para toda la vida, cambiando la forma en que los estudiantes acceden, interactúan y procesan la información (Salmerón et al., 2018).

En la actualidad, la mayoría de las personas cuenta con algún tipo de dispositivo electrónico cuyo uso puede contribuir a aumentar el interés por la lectura. Aparatos como teléfonos inteligentes, tabletas, iPods y laptops pueden utilizarse en cualquier lugar y en todo momento. Tales recursos sirven de plataforma para la leer en una amplia variedad de formatos como ebook (Libro electrónico), PDF (Formato portátil de documento), TXT (Archivo de texto), HTML (Lenguaje de marcas de hipertexto), y Word (Formato de Microsoft Word) por mencionar algunos formatos, los cuales fueron creados con tecnología computacional con la finalidad de presentar contenido digital (Zúñiga et al., 2019).

Diversos estudios de investigación dan evidencia de que los formatos digitales pueden mejorar las habilidades de lectura y escritura. Por ejemplo, Núñez y da Cunha (2022) realizaron una investigación para evaluar el impacto de las sugerencias de escritura brindadas por el sistema automático

arText. En el estudio participaron 117 estudiantes universitarios españoles, quienes siguieron un proceso de tres etapas para obtener un documento final cuya escritura fue mejorada con el uso de arText. La etapa 1 consistió en la redacción de un tema dado a partir de tres fuentes bibliográficas. En la etapa 2, los estudiantes revisaron el texto con base en las recomendaciones del software, mismo que presenta las recomendaciones solicitadas por los estudiantes en distintos colores (e. g., oraciones largas, siglas, conectores, unidades subjetivas) y proporciona una explicación de cada una. Finalmente, en la etapa 3, los estudiantes llevaron a cabo los cambios que consideraron apropiados con base en las sugerencias de arText y registraron en una bitácora el porqué de los cambios realizados. Los resultados demostraron una mejora significativa en la escritura de los estudiantes, por lo que los investigadores concluyeron que las herramientas digitales ayudan de manera notable a la redacción de textos y fomentan la alfabetización académica.

En otra investigación, Bozgun y Can (2022) realizaron un estudio sobre la relación entre las actitudes de lectura y la escritura digital. En la investigación participaron 294 maestros de primaria en formación de una universidad de Turquía. Entre los hallazgos más importantes, destaca que los futuros maestros que afirmaron leer libros en formato digital tuvieron una mejor actitud hacia la lectura y escritura que quienes respondieron no leer. Asimismo, se descubrió que los maestros en formación que tenían un alto nivel de actitudes positivas hacia la lectura digital también las tenían por la escritura. Los investigadores concluyeron que existe una correlación entre la escritura y las actitudes de lectura digital, al ser estas dos habilidades lingüísticas básicas estrechamente relacionadas entre sí, por lo que las habilidades de escritura se desarrollan a medida que se desarrollan las habilidades de lectura.

De igual manera, un estudio realizado por Amavizca et al. (2023) sobre la experiencia como factor de mediación en la formación lectora de 100 estudiantes universitarios y 100 estudiantes con estudios terminados hasta nivel preparatoria en México, reveló que, aunque los estudiantes universitarios prefieren la lectura en papel, dedican más tiempo a leer en soportes digitales (70%), es decir, en redes sociales y en el Internet. Entre los estudiantes universitarios, aquellos que se conciben como no lectores declararon pasar más de 4 horas al día leyendo textos en redes sociales y en

internet (por ejemplo, comics, novelas de romance, documentales de historia, noticias). Las autoras sugieren fomentar la lectura en los jóvenes universitarios mediante temas que les resulten atractivos, aprovechando los soportes digitales como medio para compartirlos y promover el trabajo colaborativo.

Por su parte, en la investigación realizada sobre comportamiento en prácticas de lectura, escritura y oralidad: exploración de espacios universitarios (Areiza y Velázquez, 2021) en una universidad colombiana, en la que participaron 392 estudiantes de pregrado; aunque en su mayoría los estudiantes manifestaron leer con menor frecuencia en soporte digital, sobresale una tendencia multimodal, es decir, que practican la lectura saltando del soporte impreso al digital.

Cabe aclarar que el hecho de que los jóvenes tengan un alto dominio de la tecnología, como es el caso de las personas conocidas como nativos digitales o nativos-e, no equivale a tener prácticas de lectura eficientes. Por ejemplo, contrario a los hallazgos positivos encontrados en estudios como el de Núñez y da Cunha (2022), donde se observó una mejora en las actitudes y la habilidad de escribir de estudiantes españoles al utilizar las sugerencias de redacción propuestas por el software arText; existen también factores, o desventajas, relacionados con el uso de la tecnología que ralentizan el desarrollo de la comprensión lectora, tales como la abundancia de fuentes de información poco confiables, utilización de redes sociales de manera prolongada, envío de correos electrónicos, ver y descargar videos, escuchar música y ver fotografías, entre otras actividades; así como los daños a la salud provocados por permanecer frente a la pantalla de algún dispositivo electrónico por mucho tiempo (Gutiérrez, 2017). Del mismo modo, García (2019) señala que,

Es cada vez más evidente la migración que se está dando en las universidades sobre las formas de leer y escribir, lo digital es una tendencia irreversible, por lo cual es muy importante reconocer que la migración digital no es del todo positiva, porque está generando conflictos cognitivos entre las comunidades de aprendizaje, en virtud de que la facilidad con que se accede a la información está reduciendo la calidad de las producciones, porque no se profundiza en el análisis de los textos, seleccionan la información disponible en las primeras páginas, entre otras razones, lo que en cierta medida está contribuyendo en la generación de una cultura de conformismo académico textual. (p.05)

Las instituciones de educación superior deben establecer de manera sistemática y permanente programas que fomenten el desarrollo de la lectura y escritura en el nuevo entorno digital (Gutiérrez, 2017). Para lograr formar pensadores críticos, es necesario fortalecer tales habilidades con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación las cuales han generado nuevas formas de pensar en los estudiantes, así como nuevas formas de entender la realidad escolar (García, 2019).

Metodología

Este estudio tiene un enfoque cualitativo constructivista que contempla procedimientos de orden empírico-exploratorio, los cuales abogan por conocer los efectos de las nuevas formas de concebir el aprendizaje en las prácticas de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes universitarios.

El enfoque cualitativo explora “los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Barrantes, 2014, p. 82), construidos en la relación con el mundo mediante las experiencias de vida. Además, Bautista (2022) señala que este enfoque asume que la realidad cambia continuamente y que el investigador la interpreta de forma subjetiva para llegar a resultados objetivos.

Por su parte, el paradigma constructivista, tal y como lo menciona Valenciano (2022), va más allá de la visión positivista al aceptar la existencia de realidades sociales múltiples, donde los individuos son agentes activos que participan en la construcción de saberes por tener capacidad pensante dentro un determinado contexto cultural e histórico, esto significa que el sujeto participante y el objeto de estudio van a interactuar de forma tal, que se influyen mutuamente para construir la realidad en un contexto y temporalidad particular mediante el interaccionismo simbólico de los sujetos que conforman un determinado grupo social.

El presente estudio es de orden empírico-exploratorio, ya que el empirismo como corriente epistemológica, invita a tener como base del conocimiento la experiencia, es decir, los hechos, para conceptualizar y articular sus bases teóricas y prácticas alrededor de la investigación educativa. El estudio utilizó

el método inductivo para el análisis de datos, en el cual se identifican unidades de significado, uniendo y reduciendo concepciones hasta llegar a temas generales.

Se utilizó como instrumento de recolección de datos una entrevista semiestructurada, elaborada exprofeso, validada a juicio de expertos para explorar las experiencias docentes sobre la percepción de las habilidades de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes universitarios en la actualidad.

Los participantes fueron 4 profesores de una universidad colombiana, 2 de la Licenciatura en Lengua Castellana y 2 de la Licenciatura en Bibliotecología y Archivística; así como, 4 profesores de una universidad mexicana adscritos a la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

El criterio de selección de los participantes, obedece a que los profesores entrevistados son sensibles al tema relacionado con las dificultades de las prácticas LEO de los estudiantes. En el caso de los estudiantes de LEI, precisan desarrollar habilidades comunicativas orales y escritas, tanto en inglés como en español.

Los nombres de los docentes han sido sustituidos por seudónimos para proteger su identidad y garantizar el anonimato. Asimismo, se hizo revisión de investigaciones previas llevadas a cabo en ambas universidades durante los años 2022 y 2023 sobre la comprensión de las prácticas pedagógicas y didácticas de estudiantes y profesores universitarios; dichos estudios abordaron gustos, preferencias y formas de practicar la lectura y la escritura.

Análisis y resultados

La comprensión sobre el abordaje y enseñanza de las prácticas letradas, entendidas desde el enfoque sociocultural del concepto de literacidad como las actitudes, valores y usos que se hacen de la lectura y la escritura en un contexto determinado, implican el reconocimiento de contextos sociales, históricos y culturales específicos. Esto, porque “leer y escribir es una práctica situada, social, material, ideológica e histórica” (Zavala, 2011, p. 56). Con base en el análisis inductivo de los datos obtenidos en las

entrevistas, se identificaron tres temas generales de relevancia: a) aspectos socioemocionales, b) el uso de la experiencia activa en el aprendizaje y c) uso de la tecnología.

Dentro de este marco, ambas universidades, la colombiana en esencia de formación presencial y la mexicana de formación en modalidad combinada (presencial y virtual); ubicadas en contextos diferentes se hermanan ante los desafíos y oportunidades que enfrentan en la enseñanza de dichas prácticas. Por lo cual, desde la cotidianidad de la práctica docente dentro y fuera de las aulas, se observó en lectura, escritura y oralidad el impacto que tienen los aspectos socioemocionales de los estudiantes, por lo que se ve la necesidad de considerarlos con innovaciones pedagógicas y didácticas de los procesos educativos y los procesos formativos integrales de los estudiantes. Asuntos que no deben verse por separado sino más bien, complementarios unos de otros. Esto porque se experimentan de modo más reiterativo y, además, se evidencian como factores incidentes en los procesos de aprendizaje, particularmente en el fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes.

Se menciona, en primer lugar, los aspectos socioemocionales de los estudiantes porque son un valioso punto de partida para incentivar y reforzar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en contribución a su quehacer académico y a su desarrollo personal. Frente a ello, una maestra colombiana menciona,

Las emociones de los alumnos tienen gran influencia en su gusto por la lectura. Al discutir un tema, puedo apreciar su temor por no haber comprendido del todo el contenido de los temas asignados. También muchos alumnos se muestran inseguros por no redactar correctamente, lo cual los pone en un estado de ansiedad y bloqueo, pero su redacción es mucho mejor cuando trabajan en un ambiente en el que no se sienten presionados. (María)

Inclusive, destacar el desempeño de los estudiantes de manera positiva ayuda a incrementar su autoestima y a moldear sus decisiones educativas, de ahí que un maestro mexicano, participante en este estudio haya manifestado como hecho notorio que:

Cuando los profesores alentamos los esfuerzos que hacen los estudiantes para estudiar o hacer las actividades, a pesar de los errores que ellos cometen cuando

presentan sus trabajos escritos o dan sus opiniones en clase sobre un tema o alguna lectura, se animan y se esfuerzan por estudiar, investigar y presentar todo cada vez mejor. (Juan)

Esto muestra, además, la importancia de la educación humanista propuesta por Freire (1999) como base fundamental en los procesos de enseñanza, ya que mejorar la interacción profesor-estudiante a través de un lenguaje de respeto hacia las capacidades creadoras y de promoción para el pensamiento nuevo y consciente de los estudiantes, favorece el proceso formativo y preventivo ante algunos factores de riesgo como el absentismo y la deserción. Algo semejante explica otro profesor de Colombia al expresar que:

Cuando trabajo en el aula e integro la educación emocional y la académica, los contenidos trabajados en la asignatura parecen constituirse en un proceso continuo y permanente que ayuda a lograr en los estudiantes el desarrollo integral de sus personas y también se percibe en ellos una actitud positiva que les posibilita generar capacidades adaptativas ligadas al contexto académico y, asociado a ellas, se esfuerzan por mejorar sus habilidades de comprensión lectora y producción escrita. (Carlos)

Lo anterior demuestra que el lenguaje y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales se influyen mutuamente.

En segundo lugar, el uso de la tecnología en la enseñanza es esencial dado que pone a los estudiantes cognitiva y emocionalmente en situaciones en las que puedan aprender dando lugar a lo diverso y a lo creativo. Esto incluye las habilidades digitales en plataformas educativas por parte de profesores y estudiantes, sin embargo, no es lo único. Así lo referencian algunos profesores al decir que utilizar métodos que integran las TIC ayuda a que los estudiantes construyan su propio aprendizaje porque les brinda autonomía. Por ejemplo,

Cuando hay una construcción didáctica que incluye la utilización de herramientas tecnológicas como el computador, las tabletas o el celular a algunos estudiantes se les hace más atractiva la clase y parecen motivarse porque todo es más interactivo. Por ahí, ellos pueden complementar lo que uno está explicando o sobre lo que se está leyendo en clase, incluso buscan diferentes autores que hablen de lo que necesitan para contrastar información y poder escribir u opinar. (Marta y Juan)

De manera similar, una profesora colombiana comenta:

Los profesores a veces creemos que cada vez que los estudiantes usan sus computadores o sus celulares en clase están distraídos, pero me pasa que, a veces, cuando me les acerco están concentrados tomando nota o buscando información sobre lo que les estoy hablando o también me encuentro con que están intentando aprender a manejar alguna herramienta que no conocían a través de la que deben realizar algún ejercicio de clase. (Patricia)

Esto pone en evidencia, por un lado, que no es la tecnología en sí misma sino lo que se puede lograr a través de su uso, porque se convierte en una oportunidad para estimular en los estudiantes la investigación, la lectura, la comprensión y el análisis de la información para convertirla en solución a planteamientos realizados por los docentes sobre las temáticas de clase. Por otro lado, reafirma que ser nativo digital va más allá de haber crecido en y con la era digital.

Por otra parte, de acuerdo con la opinión de García (2019) quien señala que existe un conformismo académico textual de parte del estudiante al utilizar las TIC para investigar, analizar y redactar un maestro mexicano comentó, “cuando se les pide redactar en sus propias palabras, muchos estudiantes acostumbran el “copiar y pegar” sin entender realmente el significado de lo que leen, tal vez por pereza o por falta de capacidad para comprender textos académicos” (Francisco). Tal es el caso de la maestra Silvia al expresar que, “no hay un esfuerzo intelectual en algunos estudiantes para comprender lo que leen y comunicarlo en sus participaciones en clase o en sus exposiciones orales. Siempre quieren leer de manera textual desde el celular”. A este respecto, Sánchez et al. (2020) argumentan que pese a la fuerte asociación que existe entre la lectura y el uso de las TIC, no se cuenta con una metodología especialmente diseñada para fortalecer la lectoescritura. Las autoras sugieren que los docentes, como principales actores en los procesos de enseñanza, se capaciten más en el uso de la tecnología para que puedan implementar estrategias de enseñanza que conlleven a fortalecer dichas habilidades en los estudiantes.

Congruente con la sugerencia de Sánchez et al. (2020), una maestra mexicana expresó:

Cuando logro despertar el interés de mis alumnos por un tema y les pido que trabajen en equipo, para elaborar una infografía utilizando algún organizador gráfico (por

ejemplo, Canva), he observado que, una vez motivados, realmente usan al cien por ciento su capacidad para leer, comprender y reconocer los temas clave del documento para poder elaborar la infografía. Por lo que creo que el pensamiento crítico, la habilidad para leer y valores como la negociación y la tolerancia, pueden desarrollarse cuando se utilizan estrategias como la motivación y el trabajo colaborativo con el apoyo de las TIC. (Karina)

En este punto cabe resaltar que no se pretenden minimizar los riesgos que, desde otros puntos de vista, proporcionan el uso de las tecnologías respecto de la posibilidad de limitaciones que también conllevan en las capacidades de los estudiantes para desarrollar habilidades sociales, emocionales y el pensamiento crítico, sino ver las áreas de oportunidad que ofrece el apoyo de las herramientas tecnológicas y que deben ser aprovechadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, en relación con uso de la experiencia activa en el aprendizaje, en la cual se enfatiza la implementación de procesos formativos integrales que logran mantener la participación, motivación y el compromiso de los estudiantes, las opiniones de los docentes coinciden con las de Pérez (2021), al sugerir integrar metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, como el trabajo colaborativo, entre pares estudiantes. Una maestra colombiana expone,

El que los estudiantes se acompañen entre ellos mismos les ayuda a crear hábitos de liderazgo y trabajo en equipo, pero, además, se hacen cargo de su proceso de aprendizaje [...] fortalecen sus prácticas de lenguaje, mejoran el pensamiento crítico y, eso se ve reflejado en su rendimiento académico. (Diana)

Opinión que es apoyada cuando otra docente mexicana relata:

Cuando propiciamos el acompañamiento entre pares, ambos estudiantes se fortalecen académicamente y también en su formación para la vida, no solo a quien se acompaña sino el que acompaña, mejoran la forma en que leen y escriben para las actividades académicas y para otras actividades por fuera de la universidad. Los estudiantes desarrollan una comunicación más asertiva y la carga se hace menos pesada, menos difícil. (Lucía)

Lo anterior, demuestra lo que propone el enfoque sociocultural respecto a que el trabajo colaborativo logra que los estudiantes sean los protagonistas de su propio proceso formativo a partir de la fuerza en un trabajo

pedagógico desarrollado con ellos, capaz de empoderarlos para liberarlos y posibilitarles la exploración del significado de las prácticas de lectura y la escritura en la universidad, haciendo que ellos se pregunten por el lugar del lenguaje en sus procesos de formación como lectores críticos integrales, en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje en su desarrollo académico y su vida personal y profesional.

Conclusiones

El profesorado actual ha demostrado ser resiliente al ser capaz de adaptarse y salir adelante en la adversidad. Los docentes han sido testigos y partícipes de los cambios ocurridos en la manera de enseñar y aprender derivados de los casi dos años que duró el confinamiento ocasionado por el Covid 19. La normalidad del uso de las TIC tanto en el día a día como en el ámbito educativo, ha dado paso a nuevas formas de concebir el aprendizaje y nuevos hábitos de estudio por parte de los estudiantes, al practicar la lectura y escritura en formatos digitales que hacen uso del internet. En este nuevo escenario, los maestros de nivel superior se han visto en la necesidad de reinventar su papel como facilitadores y coaprendices del conocimiento para continuar brindando guía al profesionista en formación; quien, aun siendo competente en el uso de la tecnología, ha desarrollado un conformismo académico ante la facilidad con la que accede a una gran cantidad de la información por medio de dispositivos electrónicos. El hecho de que se realicen análisis de lectura superficiales ha ocasionado que el estudiante universitario tenga problemas de comprensión lectora, así como limitaciones en su capacidad de expresión oral y escrita. Aunado a esto, los docentes enfrentan a un estudiante cuyo rol también ha cambiado, el cual presenta nuevas actitudes y conductas en el aula positivas o no hacia la modalidad educativa, carga académica, maestros y compañeros, lo que no siempre resulta fácil tratar. Para solventar lo anterior, los maestros han recurrido a implementar estrategias basadas en experiencias de aprendizaje activo y a utilizar al máximo su inteligencia emocional, para motivar a los estudiantes a través del aprendizaje vivencial con el objetivo de despertar en ellos el deseo por esforzarse y utilizar todo su potencial para realizar actividades académicas que faciliten su aprendizaje. A este respecto, el

trabajo colaborativo apoyado de las TIC ha demostrado ser un motivador fuerte y eficiente que promueve en los estudiantes la búsqueda del entendimiento de las lecturas, al negociar entre sí los puntos más relevantes de un tema adoptando una postura crítica, para posteriormente plantear el producto académico de manera escrita para su entrega o presentación oral ante el grupo.

El presente estudio aun cuando presenta hallazgos valiosos también tiene sus limitaciones. En primer lugar, los participantes fueron ocho docentes por lo que puede decirse que la muestra es pequeña. Se recomienda realizar investigaciones que incluyan la opinión tanto de docentes como estudiantes, con el fin de obtener información relativa a ideas y experiencias desde una perspectiva más amplia. Asimismo, se sugiere que futuras investigaciones contemplen también los puntos de la comunidad en la que esté inmersa la universidad, con la finalidad de crear consciencia de la importancia de los aspectos que influyen positiva y negativamente en las prácticas de LEO.

BIBLIOGRAFÍA

- Amavizca, S., Alvarez-Flores, E., & Fernández-Sesma, M. G. (2023). La experiencia como factor de mediación en la formación lectora. ENFOQUES. Revista de ciencias sociales y humanidades, 1(1), 63-79. <https://zenodo.org/communities/enfoques?q=&l=list&p=1&s=10&sort=newest>
- Areiza, A. & Velásquez, S. (2021). Comportamiento en prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO): exploración de lugares universitarios. Acceso. Revista Puertorriqueña De Bibliotecología Y Documentación, 2(1), 1-33. <https://revistas.upr.edu/index.php/acceso/article/view/19137>
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Biblioteca cognición y desarrollo humano. Paidós.
- Barrantes, R. (2014). Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. EUNED.
- Bautista, N. (2022). Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones. El Manual Moderno.
- Bozgun, K., & Can, F. (2022). Digital Reading and Writing Attitudes of Preservice Elementary Teachers: A Correlational Research. International Journal of Education and Literacy Studies, 10(3), 25-32. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v10n.3p.25>
- Bruner, J. (2012) Realidad mental y mundos posibles. Gedisa.
- Cárdenas-Contreras, G. (2022). Docencia Universitaria y Competencias para la Era Pospandemia: Un Proceso Hacia la Alfabetización Digital. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 14(2), 5-14. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.299>

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2023, junio 28). Ante el aumento de la deserción escolar en los últimos años en Colombia, el Ministerio de Educación ha implementado estrategias para prevenir que los estudiantes abandonen las aulas. Mineducación, Colombia potencia de la vida. <https://bitly.ws/WYCh>
- Colombia. Universidad de Antioquia. (2017). Plan de desarrollo 2017-2027. <http://www2.udea.edu.co/webmaster/multimedia/plan-desarrollo-udea/plan-desarrollo-udea.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad (Informe Especial COVID-19 n° 11). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47043-la-paradoja-la-recuperacion-america-latina-caribe-crecimiento-persistentes>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (Informe COVID-19) UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Entre 2000 y 2021, la matrícula de educación superior creció 2 millones. (17 de marzo de 2021). La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/03/17/sociedad/entre-2000-y-2021-la-matricula-de-educacion-superior-crecio-2-millones/>
- Freire, P. (1999). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.
- Galindo-Lozano, D. P., & Doria-Correa, R., (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(1),163-176 <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- García, F. E. (2019). La lectura y la escritura en la universidad, Tendencias, retos e importancia en la generación de conocimiento y de una nueva cultura. <https://acortar.link/kf440j>
- Gazzola, A. L. (18 de octubre de 2021). Educación superior en América Latina y el Caribe, presente y futuro. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/10/18/educacion-superior-en-america-latina-y-caribe-presente-y-futuro/>
- Grupo Banco Mundial. (2022). Latinoamérica vive la crisis educativa más grave de los últimos 100 años. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/04/25/latinoamerica-crisis-educativa>.
- Gutiérrez, A. (2017). La lectura de textos en formato electrónico e internet en la Universidad: Las nuevas competencias de los estudiantes del siglo XXI. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2023). Deserción en la educación superior en Colombia. Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-74>

- Lomelí, L. (2019). Educación superior y desarrollo: los desafíos de México. *Economía UNAM*, 16(47), 3-11. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2019.47.459>
- Macas, E. F., Solís, D. E., Paguay, N. V., & Miranda, D. del R. (2022). Metodología activa en el proceso de lectoescritura desde el enfoque de Lev Vygotsky, para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de básica media. *Ciencia Digital*, 6(4), 31-47. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2286>
- Meza L. & Moya M. (2020). TIC y neuroeducación como recurso de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(2), 85-96.
- Nápoles, K. (2023). Desmotivación escolar de los alumnos como resultado del fenómeno educativo postpandemia: aproximación desde una revisión sistemática. *Revista Ecos De La Academia*, 9(17), 57–81. <http://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/881>
- Núñez, J. A. & da Cunha, I. (2022). El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 131-143. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.73906>
- ONU. (2022). La ONU presentó el informe 2022 sobre los objetivos de desarrollo sostenible. Organización de las Naciones Unidas. <https://goo.su/SQ1UB>
- Pérez, A. (2021). Las metodologías activas y su utilización en la enseñanza universitaria online. En E. López Meneses, A. Barrientos Báez, D. Caldevilla Domínguez y B. Peña Acuña (Coords.), *Innovación universitaria: reformulaciones en la nueva educación* (pp. 71-84). Octaedro.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 9(5), 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Salmerón, L., García, A., & Vidal-Abarca, E. (2018). The development of adolescents' comprehension-based Internet reading activities. *Learning and Individual Differences*, 61, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.006>
- Sánchez, M. G., Pérez, J., & Pérez, M.C. (2020). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la comprensión lectora: tendencias. *Revista Conrado*, 16(72), 376-386.
- Silva, J., & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-132.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2022). El Ministerio de Educación Nacional pone a disposición la información estadística de educación superior 2022. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>
- Turkewitz, J. (2021). "1+1=4? Latin America Confronts a Pandemic Education Crisis", *The New York Times*.
- UNICEF. (2021). Proteger los derechos de la infancia en tiempos de crisis. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://acortar.link/TaTrn1>

- Valenciano, G. (2022). Alcances del constructivismo como paradigma en la investigación. *Wimblu, Rev. Estud. de Psicología UCR*, 17(2),151-168. <https://doi.org/10.15517/wl.v17i2.53581>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.
- Zúñiga, F. S., Silva, J. C., & Michay, G. C. (2019). Lectura digital en los estudiantes de educación superior. *Revista ESPACIOS*, 40(9), 7-16. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n09/a19v40n09p07.pdf>

SEMBLANZA DE LAS AUTORAS:

Adriana Patricia Areiza Pérez es profesora en la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Maestra en Estudios de Información en la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM. Diplomada en Lenguaje y Permanencia Estudiantil y Animación digital. Con formación complementaria en Estilos de enseñanza en la docencia universitaria, Aprendizaje significativo y desarrollo de habilidades sociales, búsqueda de información documental en bases de datos, comunicación científica y metodología de la investigación. Miembro del grupo de investigación Información Conocimiento y Sociedad. Participante en investigaciones a nivel nacional dentro de la línea de investigación Archivos, memoria y sociedad y a nivel internacional dentro de la línea de investigación Información, Patrimonio y Contextos. Actualmente Profesora e investigadora en la Universidad de Antioquia, asesora pedagógica en la Facultad de Medicina, Coordinadora del Programa de Tutorías Entre Pares en Lectura, Escritura y Oralidad -TEP-LEO de la misma Universidad.

adriana.areiza@udea.edu.co

Celular: +57 314 8514745

María Georgina Fernández Sesma es profesora investigadora adscrita al programa Licenciado en Enseñanza del Inglés en la Universidad Estatal de Sonora en México. Es Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Southampton. Es Maestra en Docencia con énfasis en lingüística por la Universidad Autónoma de Baja California. Forma parte del cuerpo académico consolidado (CA) Innovación y Desarrollo Educativo; cuya línea de investigación es "Literacidad digital para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje". Ha participado como coautora de capítulos de libro enfocados a la importancia de la formación lectora a nivel universitario. Además, ha publicado artículos de investigación en coautoría con miembros de CA en revistas de alto impacto sobre la enseñanza del idioma inglés con tecnología. Pertenece a la Red Latinoamericana de investigación sobre literacidad para la universidad (RELILEU) y a la Red de investigación Competencia, en la que participan docentes de distintas universidades del país.

Celular: +52 662 3514724

maria.fernandez@ues.mx

Patricia Eugenia Sortillón González es Doctora en Humanidades por la Universidad de Sonora (2016). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Es profesor de tiempo completo en la Universidad Estatal de Sonora (UES). Fue directora de excelencia operativa de la empresa Tyco Electronics (1988-2007). Tiene diversos artículos y capítulos de libros en revistas y congresos internacionales y nacionales, además de ser miembro del comité técnico de publicaciones internacionales especializadas relativas a la ergonomía (Sociedad de Ergonomistas de México, A. C. SEMAC). Es miembro activo de la red de investigación en ergonomía del Noroeste (RIENO) y de la red Latinoamericana de investigación para la universidad. Es responsable del grupo de investigación en Ergonomía y Salud Ocupacional en la UES. Miembro del cuerpo académico innovación y desarrollo educativo de UES. Miembro del núcleo académico básico del programa de maestría en cultura física en ambientes interculturales de la UES.

Celular: +52 662 150 3555
patricia.sortillon@ues.mx

2

Las experiencias como formación en los sujetos

Federico Zayas Pérez | Universidad de Sonora

Lidia Isabel Castellanos Pierra | Universidad Estatal de Sonora

Sofía Amavizca Montaña | Universidad Estatal de Sonora

Resumen

Se presenta un texto que tiene como objetivo exponer los rasgos teóricos de una propuesta de la educación, vista como formación en la experiencia. Se parte de reconocer la complejidad que caracteriza al fenómeno educativo y la multiplicidad de hechos, espacios y agentes involucrados en la formación de los sujetos, así como el peso de la dimensión relacional y experiencial, esenciales en la construcción de significados y sentidos en torno al mundo que nos rodea y del cual somos parte. Se busca trascender la visión reduccionista de lo educativo, restringida a la acción instruccional y a los ámbitos escolares, así como destacar la importancia de otros contextos por los que transita el sujeto, generadores de experiencias y saberes valiosos para su formación. Todo esto cobra relevancia; ante los retos propios de una época que invita, como nunca antes, a considerar lo educativo más allá de lo linderos de la escuela. Desde el punto de vista metodológico, se recurre a la revisión documental de estudios e investigaciones relacionados con el tema en cuestión, tanto de carácter teórico como empírico, en los que se toman tres conceptos básicos para la indagación: educación, formación y experiencia.

Palabras clave: educación, formación, experiencia.

El abordaje parcial de la educación y las contribuciones disciplinarias

Aunque varias disciplinas estudian la educación, no se construye una definición comprehensiva y, a la vez, específica de los procesos educativos; además, esos estudios suelen centrarse en gran medida en la educación escolar.

En las perspectivas disciplinarias sobre la educación, desde la psicología, la sociología, la economía o la antropología, destacan los siguientes aspectos: a) Las funciones de la educación y sus relaciones con otras instituciones sociales se describen y definen de forma operacional; de este modo, el objeto de estudio no es una construcción conceptual, sino una reducción del objeto a un referente empírico; b) El lugar asignado por esas disciplinas al estudio de la educación no es central, sino subsidiario; c) Cada disciplina asume su propio objeto de estudio como el determinante principal para el análisis y la comprensión de la educación; d) Estas construcciones conceptuales sufren confusión teórica al no precisar los conceptos centrales acerca de la educación; por ello, el fenómeno educativo es designado con bastante laxitud y poca precisión en lo que se entiende por: educación, sistema educativo, escuela y sistema pedagógico.

Las consecuencias de este modo de estudiar la educación son diversas: no se postula el referente conceptual central de este término; las distintas disciplinas definen los hechos y procesos educativos según el interés particular de cada una, sobrevalorando a sus propias variables, procesos o funciones como determinantes principales de lo educativo; se da prioridad al estudio del llamado sistema educativo y de ciertas dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como ciertos aspectos intelectuales, en detrimento de los emocionales y, sobre todo, de una visión integral y humanista de la educación. Así, se incurre en omisiones teóricas: dado que cada área propone una definición parcial de la educación desde la particularidad de su enfoque, se genera un vacío teórico o punto indefinido ahí donde confluyen esas distintas aproximaciones, las cuales resultan limitadas para los procesos educativos.

Ante la falta de un objeto definido de la educación, se obtiene una comprensión parcial y sesgada de lo educativo; es decir, se discute sobre la

educación, pero no se aborda en su totalidad. Aunque se revelan los contenidos científicos, otras formas de interpretar y comprender el mundo quedan relegadas.

Este enfoque limitado invita a ampliar la noción de educación y a concebir con mayor profundidad el fenómeno educativo, a partir de las distintas contribuciones disciplinarias que favorecen el orden de la educación como formación.

Por otra parte, es importante mencionar una serie de condiciones propias de la época actual que evidencian una crisis de los sistemas escolares: la presencia de fuerzas y factores alienantes, entre los que se pueden identificar el uso, en muchas ocasiones indebido y excesivo, de la tecnología, la competitividad y rivalidad a ultranza, la ambigüedad y desorientación en el plano axiológico, el avasallamiento de la naturaleza, entre otros aspectos. Todo ello invita a pensar en nuevos modos y a redescubrir otras formas de asumir y emprender la educación. Siendo necesario “abrir la educación, demasiado encerrada en la familia y la escuela, a otros modelos, agentes, actores y escenarios, sin soslayar el trascendente papel de las dos grandes instituciones educadoras, pero sin renunciar tampoco a que la sociedad misma asuma su responsabilidad formativa” (Martínez-Otero, 2021, p. 19).

Educación como experiencias formativas en las instituciones

Resulta indispensable ampliar la noción de educación. Una opción interesante es concebirla como la formación de los sujetos con base en su experiencia en distintos ámbitos sociales. De inicio, dos conceptos pueden ayudar a fundamentar esta perspectiva: institución y organización: el primero porque se refiere a “una regularidad social, que (alude) a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y de los grupos fijando sus límites” (Fernández, 1998, p. 13); el segundo, porque nombra a las formas sociales que expresan y promueven esa regularidad social; estructuras colectivas conformadas para realizar la institución. Según esta línea de pensamiento, la vida social se regula a través del conjunto de las distintas instituciones y organizaciones, tales como la familia, la producción, el ejército, la economía, la religión, la

educación y muchas otras. Cada institución y sus respectivas organizaciones generan normas que pretenden uniformar una “parte” de la vida social. Por ejemplo, la familia regula la reproducción de los individuos integrantes de los grupos sociales; la economía reglamenta la producción y el consumo de los satisfactores materiales de los integrantes de esos grupos y así sucesivamente.

Entre las diversas instituciones y organizaciones sociales, las educativas son las que más interesan para esta reflexión. Se considera la institución educativa como el proceso o trayecto de formación de los sujetos, centrado en la construcción de significados sobre los contenidos de vida, el mundo, la sociedad; sobre las identidades de sí mismo y de los otros; y sobre los sentidos de la vida propia, la existencia comunitaria y social. Es una formación generada en y entre los sujetos como parte de sus experiencias, que incluyen sus prácticas, los contenidos de vida que esas experiencias implican, sus interacciones, así como sus relaciones individuales y sociales, todas ellas desarrolladas en los diversos ámbitos de las organizaciones, instituciones y contextos sociales amplios. Esta formación se produce según las perspectivas culturales vigentes y dominantes; cuando la formación es intencional, podría orientarse bajo una perspectiva de desarrollo humano. Aunque este proceso ocurre de manera principal en la organización escolar, abarca las experiencias construidas en todos los ámbitos de las organizaciones e instituciones sociales.

La vida del sujeto se constituye por un conjunto infinito de vivencias. Parte de esas vivencias son las experiencias. La vivencia es aquello que le ocurre al sujeto en un momento y contexto dado, inmediato. Es una situación, una sensación obtenida de manera plena y total, pero difusa, pues en el sujeto se combinan emociones, percepciones, y registros conscientes e inconscientes de esa situación y contexto, aunque sin grandes notoriedades ni disrupciones, como en una especie de flujo continuo e ininterrumpido.

A partir de la vivencia surgen las experiencias que representan la construcción específica por parte del sujeto de una situación particular dentro de dichas vivencias. Aunque se trata de algo acotado, es a la vez pleno, ya que se construye a través de la confluencia de aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, que tienen lugar en condiciones y ámbitos concretos. En esas experiencias participan otros sujetos,, cierto tipo de

relaciones e interacciones, prácticas y acciones, y de contenidos sobre los que se ejercen esas actividades.

Una noción de experiencia que se considera pertinente referir es aquella “entendida como el resultado de una capacidad de la subjetividad, como una afectación o movilidad que instalaría al sujeto en un lugar diferente, enriqueciéndolo o nutriéndolo” (Larrosa, 2007, citado en Saúr, 2016, p.4). Así, la experiencia “necesariamente modifica algo, en mayor o menor medida, de la organización subjetiva del individuo” (Saúr, 2016, p. 5).

En ese marco experiencial, los sujetos construyen significados de las cosas, de los sujetos, de los procesos que los rodean, incluso de sí mismos. Por ello, adquieren una representación de las cosas naturales, de sus propiedades objetivas y de sus atribuciones subjetivas. Los otros sujetos también adquieren un significado: son de una manera u otra, tienen un valor determinado, se quieren, se ignoran o se desprecian.

También en la experiencia los sujetos construyen sentidos, es decir, otorgan dirección a su vida; determinadas metas y orientaciones a lo que hacen, dicen y sienten. Se atribuyen a sí mismos y a sus acciones, en sus ámbitos de existencia, una dirección y propósitos que vinculan con su pasado y con sus condiciones actuales de vida. Este sentido puede expresarse de forma débil, difusa, incierta, como si el sujeto fuera un objeto de las circunstancias, o de manera clara, persistente y precisa, como si el sujeto fuera capaz de moverse, en buena medida, dentro de esas circunstancias. En este continuo entre ser comparsa, actor o autor de la experiencia se ubica el sentido y la orientación, o no, hacia el desarrollo humano.

En la experiencia, los sujetos construyen su identidad. Se edifican a sí mismos, reconociéndose y reconociendo a los otros. El sujeto, el sí mismo, configura en esa interacción una idea de su persona, elabora una autoimagen, un autoconcepto y se atribuye cierta autoestima. Como señala Ramírez (2017), el sujeto construye una identidad que no puede ser objetivable ni permanente, pues refiere formas de ser, hacer y de expresar esa concepción por medio del lenguaje, de la palabra; narrativa, reflexión que clarifica el pensamiento a la vez que describe la simpleza y complejidad de nuestras prácticas, situaciones, en momentos y contextos que las hicieron posibles.

La elucidación de los procesos de construcción de significados, de sentidos y de identidades es posible, según Ramírez (2017), en “dos descentramientos”. El primero nos exige alejarnos de la concepción estática de sujeto trascendental como columna de las estructuras sociales y reconocerlo como partícipe y, a la vez, transgresor de lo establecido, cuyas pulsiones le llevan a aceptar o rechazar lo instituido socialmente, lo que se concreta en las acciones de los sujetos que lo rodean.

El sujeto discurre en el mundo en un flujo constante de vivencias. En este torrente, experimenta situaciones relevantes o propicia esos eventos importantes, acerca de los cuales surgen las experiencias, en una compleja mezcla de procesos cognitivos, conductuales y emocionales. Esas experiencias lo configuran en cuanto a lo qué es el mundo, le permiten mirarse hacia adentro y entender quién es, lo que significan las cosas, cómo es su vida y cómo será su futuro; es decir, el sentido de su vida.

El segundo descentramiento considera la formación de la identidad como un proceso complejo en el que convergen lo particular y lo social. Es decir, en el imaginario colectivo, como señala Castoriadis (1975), que suele ser instituyente, se permite intervención de los imaginarios radicales que generan disidencia, movimientos con los cuales ubicamos a la identidad en formación y en cambio constante.

En la experiencia personal no solo están presentes los otros sujetos, tanto individuales como colectivos, y la interacción con ellos; la experiencia siempre ocurre en un contexto o ámbito. En estos ámbitos y contextos que constituyen los medios, social, arquitectónico, económico e histórico, inmediatos y mediatos de la experiencia, se desarrollan las prácticas o acciones, es decir, la actividad humana culturalmente significativa que los sujetos llevan a cabo con un objeto.

Los contenidos se refieren a aquello a lo que se dirige la acción humana, ya sean cosas específicas, o pautas de conducta, conocimientos, sentimientos, valores, de sí mismo o de los otros. Se trata de aquello significativo, y como tal, considerado valioso y esencial para la constitución de lo social y lo individual, según ciertos contextos.

Las relaciones sociales se refieren a los vínculos de los sujetos con el conjunto de su grupo social y su sociedad. Son relaciones que el sujeto

establece con los otros como parte de una categoría social; son relaciones de amplio y mediano alcance que influyen en las interacciones. Estas últimas, aluden a las interacciones cercanas, cara a cara, que los sujetos establecen con los otros en su vida cotidiana. Así como la vida social no es solo la suma de sus integrantes, la interacción no es solo dos o más sujetos en un mismo ámbito, ni un intercambio entre estos sujetos. La trayectoria, tránsito o recorrido formativo de los sujetos hace referencia al proceso continuo de formación de los sujetos, desde su nacimiento hasta su muerte, no solo en la escuela y en relación con sus registros de rendimiento escolar, sino en todos los ámbitos de su vida y conforme a sus experiencias y la manera en que estas los forman para constituirlos y/o cambiarlos (Ver figura 1).

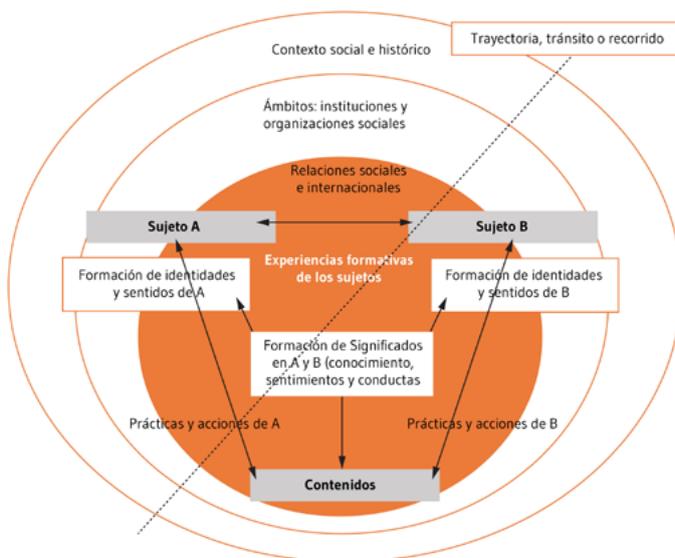


Figura 1: Experiencias formativas de los sujetos en el contexto social.

Para entender la educación con la perspectiva que aquí se expone, se revisan, de manera general, tres grandes temas: el desarrollo humano que atañe en gran parte a los fines de la educación; la experiencia, considerada

como la base, el cimiento a partir del cual se construye la educación; y la formación, porque permite enfocar de manera más amplia a los procesos educativos, sin restringirlos a un ámbito específico como el escolar, a un período determinado, como los niveles escolares, a ciertos procesos psicológicos, como el pensamiento o los procesos intelectuales y de aprendizaje, ni a una disciplina particular, como la pedagogía, ni a estrategias propias, como las didácticas.

Educación y desarrollo humano

Cuando se intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Para qué la educación? ¿Formación, para qué? Una manera reducida, simplista e interesada de responder diría que para la formación de recursos humanos necesarios para satisfacer los requerimientos de los sectores productivos y sociales. Otra respuesta, en la orientación de estos análisis, tomaría como base la perspectiva del desarrollo humano (DH) de Amartya Sen (1998), para quien el DH consiste en ampliar las libertades humanas en términos de capacidades, funcionamientos y agencia; la persona debe poseer recursos o “bienes” para poder desempeñar una actividad, lo cual le permitirá ejercer la capacidad de ser o hacer, con la oportunidad y libertad de elegir. Así, la respuesta a la pregunta de ¿formación, para qué? podría ser, para y en el desarrollo humano, en y para la formación de sujetos libres, que ejerzan desde sus libertades, sus derechos e impulsen, a su vez, oportunidades para otros. En el mismo orden de ideas, Morin (2011) señala que el desarrollo humano se encuentra asociado con la creación de condiciones simples y complejas de existencia, las cuales dan sentido a la vida humana y procuran atender su diversidad de necesidades. Se requiere crear la conciencia en los sujetos, su identidad y pensamiento, con el fin de formar ciudadanos atentos y activos a sus necesidades y a las de la comunidad que integran.

Esta perspectiva cobra importancia, sobre todo porque, en la organización escolar, se ha dado preeminencia al entrenamiento del intelecto, a la medición constante y continua de los resultados escolares, centrándose más en las capacidades y competencias del estudiante que en su formación ciudadana, estética y cultural. De esta forma, al privilegiar los saberes profesionales en la definición de las trayectorias escolares de los sujetos, se

ha acentuado la disparidad y se ha afianzado una educación-empresa (Zambrano, 2019).

En oposición a este tipo de educación técnica orientada a satisfacer las demandas del mercado laboral, se encuentran otras voces que proponen “la experiencia como elemento básico de la labor educativa, con una perspectiva menos teórica, más humanista, compasiva, en el que se incorpora un nuevo discurso que recupera el testimonio de las vivencias y los valores éticos” (Ortega & Romero, 2021).

Se trata de evitar la sobrevaloración del saber experto y, a la vez, recuperar múltiples saberes, también valiosos y necesarios para la construcción de un mundo sostenible desde el punto de vista ecológico, pero además cultural. Para ello se requiere el trabajo de las instancias gubernamentales, que deben procurar las condiciones para que los ciudadanos desarrollen su potencial humano con responsabilidad.

Experiencia y educación

Un concepto que puede ayudar a precisar el fenómeno educativo es el de experiencia educativa, dado que esta constituye el sustrato, la base de la educación. Hacer experiencia trata, en esencia, de la reflexión sistemática y de la recuperación de las emociones y las intuiciones, con implicaciones globalizadoras, de esas acciones o prácticas, fortuitas o intencionales, de un sujeto en una situación educativa. No es solo una vivencia o un relato de la misma, sino que implica la comprensión (en lo que esta tiene de vivencias componentes intelectuales, emocionales y conductuales) de la relación y mutua influencia de sí misma y de los componentes del contexto. Cuando un sujeto crea, hace experiencias, aprehende una realidad, una forma de ser o una manera de vivir (Ferrater Mora, en Velázquez, 2005). La experiencia de un sujeto construye y reconstruye (a través de la comprensión sistemática) los sucesos, otorgándoles nuevos significados. Asimismo, le permite la reconstrucción de sus sentidos de vida individual y social y de su identidad. “Es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo” por lo cual la experiencia se recupera a partir de lo que puede ser dicho y expresado por los actores (Dubet & Martuccelli, 1997, p. 15).

De esta manera, la constitución y la formación de los sujetos como sujetos educativos se produce a partir de la comprensión de sus vivencias, es decir, a partir de su experiencia educativa, en el ámbito que sea. Es oportuno recuperar la definición de experiencia educativa desarrollada por Saúr (2016), como acontecimiento, donde confluyen una serie de condiciones necesarias para la reconfiguración subjetiva del sujeto. Asimismo, para que ocurra tal modificación en la subjetividad, debe producirse una interpelación en el sujeto, provocada desde el exterior por un acontecimiento, que suscite el cuestionamiento, la duda, la reflexividad en torno a algo, a alguien o a sí mismo. Esto implicaría además un papel activo por parte del sujeto, cierta disposición para que fructifique dicha interpelación.

Es necesario además considerar dos niveles en la experiencia, uno intencional, más o menos persistente y con cierta claridad acerca de sus propósitos; otro, fortuito, imprevisto y ocasional. Ambos nos suceden y tienen en común que son o se tornan significativos, en el conjunto de las vivencias. Son experiencias significativas porque cambian o afirman, de manera más o menos profunda, el significado que damos a las cosas: nuestra identidad, nuestro lugar en el mundo y el rumbo que imprimimos a nuestra vida.

El primer nivel podría relacionarse con la intencionalidad propia de la acción pedagógica. En este sentido, es importante reconocer la necesidad de diseñar situaciones y espacios que favorezcan experiencias educativas. Valentini (2020) propone repensar los tiempos y espacios educativos, considerándolos generadores de acontecimientos subjetivadores. De este modo, plantea una praxis docente sustentada en núcleos interdisciplinarios de aprendizajes basados en acontecimientos. Así, a partir de la identificación de los intereses y necesidades de los grupos estudiantiles y de la consideración de sus circunstancias sociales como acontecimientos, se pueden generar actitudes personales y grupales de inquietud y curiosidad en estudiantes y docentes. En consecuencia, se debe transformar el ciclo lectivo en un ciclo de experiencias, anclado este último en el contexto histórico-social de la comunidad escolar (Valentini, 2020).

Ahora bien, es importante subrayar que no es posible normalizar ni ontologizar una experiencia a priori, asignándole un posicionamiento

axiológico o previendo de antemano la orientación que definirá la transformación subjetiva de quien la vive (Saúr, 2016). Esto sería contrario a la apropiación singular que hace el sujeto del acontecimiento y opuesto a la naturaliza misma, íntima y personal, que caracteriza a toda experiencia. Es decir, un mismo acontecimiento será vivido y experimentado de forma diversa por cada sujeto. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de concebir y gestionar, con fines educativos, escenarios, situaciones y prácticas que, en el orden de los acontecimientos, puedan dar lugar a experiencias enriquecedoras, que contribuyan de este modo a la formación armónica e integral de los seres humanos.

Formación y educación

En consonancia, aunque no en exacta correspondencia con los dos niveles de experiencia, la formación también puede ser intencional o fortuita e imprevista. Por un lado, está la formación que responde a procesos guiados por una lógica de normalización y homologación de diferencias, impulsada por un sentido de deber ser ya instalado e incluso por una lógica racional de medios y fines. Por otro lado, se encuentra una formación espontánea, con ciertos propósitos, pero sin metas declaradas; aquella que rehúye al moldeamiento y se expresa “en el movimiento por la acción del formando, que se concreta en (...) objetivaciones y en la recuperación reflexiva y crítica de su experiencia, en un esfuerzo de subjetivación” (Yurén, 2012, p. 82).

Así, la formación es, por un lado, la actividad orientada a propiciar experiencias, enfocada en generar cambios en el sujeto educativo dentro de situaciones contextuales específicas, que a la vez consideren la complejidad. En este sentido, San Martín y Andrés (2018) denominan a las actividades de aprendizaje prácticas educativas mediatizadas (PEM), que incorporan situaciones sociohistóricas, innovaciones técnicas y tecnológicas, aspectos culturales, entre otros, para asegurar el aprendizaje. Por otro lado, es una actividad no orientada con fines específicos para lograr el cambio en un sujeto autor, cuyo campo de acción es en principio el sí mismo y luego el entorno que lo rodea, con un alcance distinto. Es un proceso subjetivo capaz de motivar al individuo hacia un cambio permanente en busca de armonizar

sus capacidades con las situaciones del medio, lo que genera satisfacción personal y mediante contribuye al mejoramiento del contexto al que pertenece (Vargas, 2010).

Aunque Honoré (1980, p. 20) enfatiza la dimensión intelectual al afirmar que “la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, en el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”, es necesario reconocer también las diversas dimensiones humanas implicadas en la formación: intelectuales, emocionales, conductuales e intuitivas.

Elementos y objetos de las experiencias formativas en los sujetos en formación

Si la educación es formación, se trata de la formación de los sujetos involucrados en el proceso, es decir, de los actores y autores que participan en las experiencias formativas en los diferentes ámbitos. Son ellos quienes contribuyen de manera relevante a la construcción de formación de identidades, sentidos y significados.

Es fundamental precisar, desde una perspectiva conceptual, quién es y cómo se define el sujeto educativo, en contraste y relación con el sujeto biológico, social, económico y psicológico. Por ejemplo, al referirse a un aprendiz, se comprende la dimensión psicológica como sujeto consumidor de bienes culturales. Si se aborda desde la perspectiva económica o como miembro de un grupo social que puede o no ingresar a la escuela, se destaca su dimensión social. En ese sentido, surge la pregunta sobre cuáles son las propiedades de una persona que la constituyen como elemento central y esencial, del proceso educativo. Incluso, en el ámbito de la educación escolar, es necesario ir más allá de la definición oficial o normativa de roles como alumno, maestro o directivo. Además, es fundamental reconocer los sujetos en formación en otros contextos, como el familiar, y reflexionar sobre cómo nombrar a los hijos en una relación formativa.

Son sujetos educativos quienes están en un proceso de formación permanente. Todos somos sujetos educativos siempre, al tener experticias formativas de modo constante. De manera que “la formación está en constante desarrollo y progresión, (...) y se relaciona con la posibilidad que tiene cada sujeto de darse forma en la medida que accede a su mundo para ascender como humano” (Betancourt, 2018, p.72). En este orden de ideas, encontramos también el concepto de formabilidad, referido a la condición humana de darse forma. Una característica del sujeto en formación es esa falta, o carencia, que provoca apertura y disposición para aprender y transformarse (Saúr, 2016). De este modo, la condición de darse forma es inherente al sujeto, pues coincide con su necesidad de hacerlo. Y no se persigue en este proceso un objeto final predeterminado, sino que existe un espectro amplio de posibilidades que se renuevan y reconfiguran de acuerdo con la realidad particular y las coordenadas históricas. Este es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida.

Las prácticas formativas y los contenidos (conocimientos, sentimientos y conductas) de la formación

Las prácticas sociales son las actividades humanas culturalmente significativas para la supervivencia y el desarrollo de los integrantes de los grupos sociales. Las prácticas formativas son las actividades humanas orientadas al logro de cambios en los sujetos.

Son las actividades realizadas por y entre los sujetos en relación con un contenido, en el ejercicio de la formación tanto individual como social. Estas actividades presentan diferentes niveles de complejidad y se manifiestan de diversas formas. Mainer (2004), al referirse a la escuela, cuestiona el análisis restringido de estas actividades al aula, y sugiere que las actividades docentes deben ser diversas, llevándose a cabo en distintos espacios: en el aula, en la escuela y extramuros. Por su parte, Paz (2004) introduce el concepto de prácticas escolares como mecanismos de socialización, no solo en el ámbito cognitivo, sino también moral y relacional, lo que implica una socialización cultural, ya que engloba tanto la transmisión de ideas y mensajes como las experiencias que se generan en el aula y en la escuela.

Creemos que las prácticas formativas en la escuela son más que aquellas dedicadas al aprendizaje de los contenidos oficiales a través de los ejercicios pedagógico-didácticos. Estas prácticas van más allá de la escuela, ya que también es posible encontrar actividades de formación en otros ámbitos sociales, como la familia, el centro de trabajo, la comunidad y otros lugares donde se desarrollan acciones e interacciones humanas.

Estas prácticas se ejercen en los contenidos de la vida de los sujetos, es decir, en relación con sus conductas, emociones, valores, sentimientos, conocimientos y saberes, a partir de los cuales los sujetos construyen significados y, con ellos, sus identidades y el sentido de sus acciones.

Los contenidos son los objetos de la vida de los sujetos: las creencias, las opiniones y el conocimiento científico. Estos abarcan desde el moldeamiento corporal grueso hasta los detalles más finos del gesto, desde la distinción simplista de “lo bueno y lo malo” hasta la sutil configuración escalonada de los valores del sujeto. Son elementos relevantes tanto en la existencia individual como social, y, en tanto tales, se consideran valiosos y esenciales para la constitución de los sujetos, ya sean particulares o grupales, de acuerdo con ciertos contextos. Se utiliza la expresión “cosas” no tanto para referirse a objetos tangibles o físicos, sino para señalar la amplia generalidad que abarcan los contenidos, los cuales no se limitan a los programas propuestos por la escuela, sino que engloban toda la vida de los sujetos. Como sostiene Gimeno Sacristán (2010), es necesario “tomar a la ciudad y no la escuela como marco englobante para pensar y realizar la educación” (2010, p. 16), y aún ir más allá. Aquí adquiere relevancia la perspectiva de la educación social, que invoca la responsabilidad de toda la sociedad en la formación humana (Martínez-Otero, 2021).

En resumen, desde nuestra perspectiva, la experiencia formativa —es decir, el ejercicio de reflexión y recuperación realizado por los sujetos, que les permite cambiar de sentidos, identidades y significados acerca de los contenidos de su vida— está constituida por los siguientes elementos: los sujetos en formación, las interacciones y las relaciones entre ellos, las prácticas formativas y los contenidos de la formación. Todo esto ocurre en un ámbito determinado y, a su vez, en un contexto amplio.

La formación de los significados, los sentidos y las identidades

Un elemento básico sobre el cual los sujetos se forman son los significados. Dado que la relación de los sujetos con el mundo y consigo mismo no es directa, sino mediada por los significados, un proceso central de la formación ocurre con respecto a estos significados, en una doble perspectiva: acerca de lo que son esos objetos y acerca de su importancia.

De esta manera, en la formación se expresa el proceso de construcción de la comprensión del mundo y de sí mismo, en una obra subjetiva y social, ya que el significado media la relación del individuo con el mundo. En esta se expresan las propiedades de los objetos, sus características generales y diferenciales, que retienen las propiedades básicas del todo, y se presenta como una unidad de construcción intelectual y como un elemento para facilitar el trato social y la comunicación humana, pues son unidades de acuerdo compartidos tácitamente por los individuos (Vygotsky, 1999).

En tanto que los hechos, actividades, objetos, técnicas, tecnologías y otros sujetos con los que el individuo se relaciona son múltiples, casi infinitos, aquellos que adquieren mayor preeminencia son los más relevantes para la existencia pasada, actual y futura de los grupos sociales, según la trama y el interjuego de las relaciones y prácticas sociales en una situación histórica social concreta.

La formación de significados está vinculada con el lenguaje en un sentido amplio: verbal y corporal. Al significar a los objetos, el lenguaje crea el mundo en el que se actúa. El proceso de significación es tanto un acto de "creación" de la realidad como de creación del sujeto mismo. Por ello, en su elaboración participan lo intelectual, lo emocional y lo intuitivo del individuo, así como el medio cultural propio del sujeto, y, de manera más específica, sus vivencias y experiencias.

Otro proceso formativo primordial que ocurre en las experiencias de los sujetos es la formación del sentido. Este proceso es esencial, ya que el sentido otorga una razón y un valor a la vida del sujeto, y orienta sus acciones particulares e incluso su existencia. Construir sentido implica trazar un rumbo, definir una meta o un objetivo para alcanzar, y llevar a cabo acciones

relacionadas con esa orientación. Además, supone contar con argumentos y sentimientos que sustentante ese sentido atribuido a las acciones o a la vida.

El término “sentido” tiene diversos significados: órgano o facultad de experimentar sensaciones (vista, el oído, etc.); dirección en que se produce el movimiento; contenido semántico portado por un elemento del lenguaje, aislable de otros (palabras, frases); conciencia, entendida como la capacidad de capturar estados internos inmediatos o la facultad del saber intuitivo. También se utiliza como sinónimo de razón y la sabiduría, como en el caso del “buen sentido” o “sentido común” (Bourdages, 2001). Para Schütz (1993), el sentido se relaciona con los motivos, con el “por qué” y “para qué” que los sujetos asignan a su acción social, así como con las motivaciones que confieren a sus acciones pasadas, presentes o futuras.

Así, el sentido está constituido por la intención que dirige la acción del sujeto y por la integración de sus conocimientos (y sentimientos) en estas acciones, con el objetivo de equilibrar su vida interior con la vida social (Tolfo, Coutinho, Baasch & Cugnier, 2011). Además de una dimensión personal y social, posee una dimensión temporal; al estar asociado a la “reflexividad” (que consiste en mirarse a sí mismos y considerar lo sucedido), se relacionan las acciones del pasado con los objetivos que el individuo se ha fijado o está fijando. De este modo, el sentido se construye a partir de elementos del pasado y de la anticipación del futuro (Bourdages, 2001).

Por otra parte, es necesario mencionar la formación de la identidad de los sujetos en los procesos educativos experienciales, es decir, la construcción de la noción de sí mismo en relación con los otros, que cada participante de la experiencia lleva acabo.

En relación con la identidad, existen varias acepciones, que van desde la autoimagen hasta concepciones que enfatizan lo individual o lo social, o que buscan un equilibrio entre ambas. Henkel (2002) tiene una perspectiva individualista: la identidad está constituida por el sentido, el valor, la obligación, la dignidad y el amor propio de la persona. En cambio Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua (2010) plantean que la noción de sí mismo, como formas de ser y de estar, está sometida a la lógica del contexto socio-histórico; es decir, la singularidad se construye en relación con los otros y el contexto. Por su parte, Coll y Falsafi (2010), en su orientación socio

cultural conjuntan las dos dimensiones anteriores: para percibirse, la persona requiere identificarse a sí misma y a las otras. A partir del reconocimiento del “sí” y del “otro” como alguien, se forma la identidad, que se construye a su vez en relación con una actividad.

Según las ideas de Dervin, (2008) y Charaudeau (2001), citados por Torres-Rubiano (2019), “la identidad es un proceso cognitivo, individual y social, que permite al sujeto darse cuenta de su propia existencia y tomar conciencia de sí mismo “; para que ello ocurra el sujeto debe observarse y entenderse diferente a los otros. Es decir, este estado de conciencia se logra en un “doble proceso de reconocimiento y diferenciación”. Las personas forman o reconocen su identidad en procesos continuos de reconocimiento y diferenciación (2019, p.155).

La formación en los ámbitos organizacionales y su relación con los contextos institucionales, sociales e históricos

Aunque la institución educativa se manifiesta en las organizaciones y los ámbitos escolares como espacios predominantes para la formación de los sujetos, todas las instituciones y organizaciones sociales participan en dicha formación debido a la continuidad de las experiencias. En consecuencia, las experiencias en todos los ámbitos sociales contribuyen en la formación de sentidos, identidades y significados.

En concreto, por “ámbitos” nos referimos a los entornos físicos, arquitectónicos, sociales e históricos de los procesos formativos. Esto incluye los factores y procesos que enmarcan una experiencia formativa específica, donde la escuela es central, pero donde también se tejen relaciones estrechas con la formación en el hogar, en la organización laboral, en la comunidad, en la ciudad, y en interacción con las redes sociales virtuales y los medios de comunicación masiva (Del Prete & Rendón, 2020).

Como “contexto”, entendemos los amplios entornos sociales, económicos e históricos de los procesos formativos, así como el conjunto de las relaciones sociales nacionales y mundiales implicadas en la educación. Se refiere a los amplios espacios y procesos sociales, y a las instituciones sociales que los

componen, donde, como se ha mencionado, la institución educativa y el sistema escolar tienen un papel predominante, pero también desempeñan un rol importante otras instituciones: la familiar, la religiosa, la económica y la política.

En sintonía con lo anterior, el contexto citadino se revela, no solo como entramado urbanístico, sino también como agente educador. En este sentido, en las ciudades convergen una serie de espacios e instituciones que brindan a sus habitantes la oportunidad de aprender, a través de procesos educativos formales, no formales e informales, los cuales interactúan entre sí. No hay que olvidar que

las oportunidades educativas, van más allá del microcosmos escolar, del horario escolar y del currículo escolar. Precisamente, el alcance de las competencias clave por parte del alumnado requiere una contextualización y realidad que reclama salir al mundo real y saber ser, estar, hacer y relacionarse con el entorno (Morales & Mezquita, 2018, p. 17).

Vale la pena destacar, en este sentido, la importancia de la casa, la calle y el centro escolar en el proceso de educabilidad del ser humano, ya que nuestros entornos y ambientes son determinantes y contribuyen a encauzar nuestra vida (Morales & Mezquita, 2018).

Esta diversidad de contextos juega un papel importante en la formación, ya que en ellos transcurre la vida pública y privada de las personas. Son, por tanto, escenarios en los que se generan los acontecimientos que pueden dar lugar a cambios, tanto drásticos como leves, en la subjetividad; en cualquier caso, modificaciones que conducen a la transformación de los seres humanos, es decir, a su formación.

Conclusión

Las contribuciones realizadas invitan a comprender en mayor profundidad la perspectiva de las experiencias como formación en la educación. Esta, suponemos, posibilita concebir de manera más amplia el fenómeno educativo, pues al indagar acerca de la experiencia de formación se superan los marcos escolares. Al preguntar por la formación, se amplía la perspectiva,

ya que no se centra exclusivamente en el aprendizaje, sino en todos los aspectos —intelectuales, conductuales, intuitivos y emocionales— que cambian en el sujeto al formarse. Al considerar los distintos elementos que proponemos como constituyentes de la experiencia de formación, adoptamos una perspectiva holística de la educación. Así, si pretendemos la comprensión de un aspecto sustantivo de la educación, tendríamos que describir las propiedades y dimensiones más relevantes de cada elemento de la experiencia formativa y las diferentes relaciones entre estos. Es decir, nos propondríamos describir las características de los contenidos de formación, de los sujetos formadores y en formación, del tipo de interacciones entre estos, de las prácticas y acciones que ellos ejecutan en relación a los contenidos, de los ámbitos en los cuales se forman esos sujetos y del papel del contexto amplio en esa formación. Todo ello para entender cómo las experiencias forman al sujeto en relación con ciertos significados, sentidos e identidades que se construyen en torno al mundo que les rodea y acerca de sí mismos.

REFERENCIAS

- Betancourt Cadavid, J. H. (2018). Sobre el concepto de formación. Contribuciones a una lectura pedagógica ¿Es posible formar en el pensamiento crítico? *Kénosis*, 6(11), 68-85. <https://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/142/185>
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorant. Sainte-Foy (Québec) Canada. Presses de l' Université du Quebec.*
- Castoriadis, C. (1975) *La institución imaginaria de la sociedad.* Tusquets Editores. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Castoriadis_Unidad_2.pdf
- Coll, C. & Falsafi, L. (2010). Presentación. En: *Identidad y educación: tendencias y desafíos. Revista de Educación*, 353, 17–27. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre353/re35301.pdf?documentId=0901e72b812048aa>
- Del Prete, A. & Redon, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- Fernández, Lidia M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas.* Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. En: Gimeno S., J. Martínez, C. R., Llavador, F. B., Enguita, M. F., Santome, J. T., Arroyo, M. G. & Linuesa, M. C. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid. Ediciones Morata.

- Henkel, M. (2002). L'identité des universitaires: quelle évolution? le cas du Royaume-Uni. *Politiques et Gestion de L'enseignement Supérieur*, 14(3). <http://www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/37444691.pdf>.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea, S.A.
- Mainer, J. (2004). Las Prácticas Escolares. Un material para iniciar el debate en el Seminario Fedicaria-Aragón. http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0405/1_laspracticass_escolares.htm
- Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação Em Questão*, 59(59). <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24018/13834>
- Martucelli, D., & Dubet, F. (1997). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Montes, N., & Rendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *RMIE*, 11(29).
- Morales Navarro, G., & Mezquita Gómez, R. (2018). *La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. Avances en supervisión educativa*. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/612/496>
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Ortega Ruíz, P. & Romero Sánchez, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Paz Abril, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad*. Tesis doctoral. Departament de Sociologia de la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5123/dpa1de1.pdf?sequence=1>
- Rivas Flores, J.I., Leite Méndez, A.E., Cortés González, P., Márquez García, M.J. & Padua Arcos, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, (septiembre-diciembre), 187–209.
- Ramírez Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216. <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/551/898>
- San Martín, P. & Andrés, G. (2018). Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad. *Revista de educación*, 143-161. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2407/2711.
- Saúr, D. (2016). Lo educativo más allá de la escuela. Experiencia educativa y subjetividad. En: Z. Navarrete y J.I. Loyola (Coords.), *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*. Edit. Plaza y Valdez.
- Schütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós.
- Sen, A. (1998). Capacidad y Bienestar. En Nusbbaum, M. y Sen, A. *La Calidad de Vida*. FCE
- Tolfo, S. da R., Coutinho, M. C., Baasch, D., & Cugnier, J. S. (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, 10(1), 175-188.

- Torres-Rubiano, O. (2019). Las representaciones de identidad del estudiante: perspectivas de dos comunidades lingüísticas-culturales. *Revista Colombiana de Educación*, 151-182. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n77/0120-3916-rcde-77-151.pdf>
- Valentini, H. F. (2020). Umak kawsay: educarnos para el buen vivir. Desde el ciclo lectivo hacia el ciclo de experiencias educativa. *Contextos de educación* (29), 14-23. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1141/1232>
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis filosófica*, 30. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2090/209019322008.pdf>
- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela *RMIE*, 10(26).
- Vygotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Yurén, Teresa. (2012). Fugas autoformativas y resistencia a la exclusión como prácticas de subjetivación. En: *Interioridad, subjetivación y conflictividad social*. Ma. Eugenia Sánchez Díaz de Rivera y Óscar Soto Badillo. México: UIA-Puebla, 81-96.
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75–84. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-75.pdf>

SEMBLANZA DE LOS AUTORES:

Federico Zayas Pérez. Profesor retirado de la Universidad de Sonora donde laboró de 1982 hasta 2020 en las Maestrías en Innovación Educativa y en Psicología y en las licenciaturas de psicología y educación. Fue profesor con perfil deseable del PRODEP y miembro del SNI. Fue docente desde secundaria hasta posgrado.

Enseñó, dirigió tesis e investigó, en el Instituto Tecnológico de Sonora, la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Hermosillo, la Universidad de Sonora y el Colegio de Sonora, en licenciatura, maestría y doctorado, en temas de teoría psicológica, social y de la educación, metodología cualitativa, análisis, diseño y evaluación del currículo y evaluación psicológica

Estudió psicología en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa y el Doctorado en Educación Internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Ha publicado tres libros y ha colaborado en otros cuatro sobre asuntos educativas, así como diversos artículos en revistas académicas arbitradas y de divulgación. Es miembro del Comité de Arbitraje de Innovación Educativa, revista del IPN, y lo fue del Comité Editorial Textos académicos de la Universidad de Sonora y desempeño cargos de representación y responsabilidad universitaria.

Sofía Amavizca Montaña es doctora en Humanidades por la Universidad de Sonora (2017), maestra en Educación por la Universidad del Valle de México y licenciada en Literaturas Hispánicas por la Universidad de Sonora. Cuenta con una amplia trayectoria como profesora investigadora en diferentes instituciones educativas. Labora en la Universidad Estatal de Sonora es responsable del Cuerpo Académico Innovación y Desarrollo Educativo(consolidado)y Coordinadora de la Editorial UES y. Es Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, 2021-2024) y Candidata a SNI (2022-2025). Es miembro fundador de dos redes de investigación: Red de Competencia y Red Latinoamericana de Investigación sobre Literacidad para la Universidad (RELILEU). Cuenta publicaciones en revistas y es autora de capítulos en libros nacionales e internacionales. Participa como dictaminadora en distintas editoriales, así

como en la revisión y actualización de planes de estudio de licenciaturas y posgrados. Colabora activamente en programas para la difusión de la lectura y la literatura regional.

Contacto: sofia.amavizca@ues.mx

Lidia Isabel Castellanos Pierra. Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de Sonora, México. Doctora en Educación por el Centro Universitario de Sonora, México. Máster en Ciencias de la Educación Superior por la Universidad de Oriente, Cuba. Licenciada en Historia del Arte, por la Universidad de Oriente, Cuba. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores con distinción SNI I. Cuenta con más de 15 años de experiencia como docente en el ámbito de la Ciencias Sociales y las Humanidades, habiéndose desempeñado como profesora en diversas instituciones públicas y privadas como: Universidad de Oriente, Universidad del Valle de México, Universidad de Sonora, Universidad Estatal de Sonora, Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora, entre otras. Ha colaborado como dictaminadora con destacadas revistas de México, Costa Rica, Ecuador y Colombia. Entre sus temas de investigación se encuentran: dinámicas de interacción en el contexto escolar, prácticas de exclusión en la escuela, didáctica, currículum, enseñanza remota de emergencia.

Correo: lidia.castellanos@ues.mx, lidia.castellanos@unison.mx

3

La experiencia en la construcción de habilidades docentes para la alfabetización digital

Danaé Torres de la Rosa

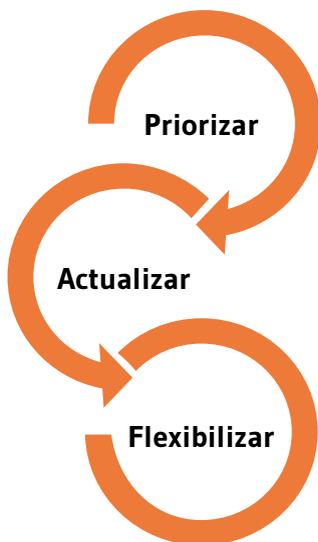
Adriana Ma. Hernández Sandoval

La profesionalización docente se percibe como un proceso largo y continuo, esencial para la enseñanza en todos los niveles y, sobre todo, necesario para la mejora del sistema educativo. En México, después de varias décadas de reformas educativas con resultados limitados, debemos pensar, como señala Vaillant (2005), que para cambiar la educación, los docentes son fundamentales. “La tarea docente es una acción especializada y compleja no se trata de un mero juego de palabras” (Zabalza, 2012, p. 98)

En particular, la enseñanza universitaria implica un proceso constante de búsqueda y construcción del conocimiento; además, requiere desarrollar capacidades de reflexión crítica y autonomía en el estudiante; así como fomentar una cultura de profesional (Miguel, 2007, p. 28). Sin embargo, en la práctica, la instrucción universitaria prioriza la transmisión del conocimiento disciplinario, considerándolo una condición para una buena docencia, en detrimento del desarrollo de habilidades pedagógicas y competencias didácticas de los docentes (Zabalza, 2012).

El conjunto de conocimientos sobre didáctica, las habilidades para aplicarlos, así como las habilidades comunicativas y de empatía, junto con las actitudes necesarias para una convivencia sana, son componentes clave

de las competencias docentes. Con ellas, se busca que los educadores sean capaces de resolver, de manera satisfactoria, cualquier situación en el entorno educativo. Sin embargo, para lograr una alfabetización disciplinar efectiva se requieren ciertas habilidades específicas, como las dirigidas a la enseñanza de la lectura y la escritura en cada disciplina, en particular en el ámbito digital.



Por otro lado, la profesionalización docente, para adquirir esas habilidades, puede utilizar como recurso la experiencia. En la actualidad, cuando el alumnado vive inmerso en las redes sociales por internet, el personal docente debe ocuparse de los elementos tecnológicos para acercar a los estudiantes a la lectura y, sobre todo, trabajar con la escritura disciplinar.

Es importante recordar que la mayoría del profesorado que se dedica a la alfabetización disciplinar no cuenta con estudios relacionados con las materias que imparte (por ejemplo, una maestra en Letras Hispánicas que enseña un curso a estudiantes de matemáticas aplicadas); esto dificulta, en un primer momento, el acercamiento a géneros discursivos que, por sí mismos, son desconocidos.

Para enfrentar este problema, se ha trabajado con diversas estrategias, como la creación de grupos de trabajo multidisciplinares (el caso del PRODEAC, Universidad de Sarmiento en Argentina 2023), la capacitación de los titulares de la materia en las diversas áreas (CEDILE, Universidad católica de Santo Domingo), y la apertura de grupos de investigación interinstitucionales, entre otras. En general, hemos observado que la estrategia más común utilizada por el profesorado es la caracterización de la comunidad discursiva, el contexto y la situación retórica a la que debe adecuarse un determinado género disciplinar, alfabetización in situ (Carlino, 2013).

Como profesionales en el área de lectoescritura, tendemos a abordar un género disciplinar desde su concepción: identificar su propósito comunicativo, las estrategias retóricas que utiliza, las fuentes que sustentan sus argumentos y las secuencias textuales más frecuentes. Este análisis nos permite “mapear” los textos modelos, que luego guiarán en el intrincado camino de la comunicación disciplinar.

Como se mencionó antes, el personal docente debe, en primer lugar, poseer un conocimiento profundo y actualizado de su disciplina. Con ello, asumimos que también dominan las habilidades de lectoescritura necesarias, no solo para la reproducción del conocimiento, sino para la creación de nuevo conocimiento y su exposición clara, ya sea oral o escrita. Cuando los docentes ingresan a laborar en la universidad, se supone que cuentan con amplias habilidades de escritura y lectura, por el simple hecho de haber cursado una licenciatura o incluso algún posgrado. Sin embargo, en pocas ocasiones se encuentran capacitados para enseñar esas competencias al alumnado.

La gran dificultad radica en que, a menudo, el propio docente, a lo largo de su vida académica, profesional y personal, no ha logrado adquirir los recursos mínimos que le permitan destacarse como un lector o escritor competente. En muchos casos, la falta de práctica en estos procesos lo ha colocado en una situación tan precaria como la de los estudiantes a quienes deberá formar (Domínguez, 2007, s/p).

Dentro de la taxonomía establecida por la OCDE (2009), se incluyen dos tipos de competencias que se ajustan bien a este contexto. Las competencias instrumentales comprenden la capacidad de análisis y síntesis, así como la organización y planeación. En este sentido, se destaca la inclusión de las

habilidades comunicativas (oral y escrita) y los conocimientos de informática relacionados con la disciplina. El docente debe tener, al menos, un conocimiento básico de la lengua y ser capaz de decodificar la información escrita de su área de conocimiento. Emplea los términos disciplinares y conoce el contexto teórico y referencial de los conceptos y sucesos leídos. Está familiarizado con los géneros utilizados en su disciplina y, por tanto, puede enseñar tanto a leerlos como a generarlos (aunque sea al principio mediante imitación).

Dentro de las competencias personales, se encuentra el trabajo en un contexto internacional, el trabajo en equipo, las habilidades en las relaciones interpersonales, el razonamiento crítico, reconocimiento de la diversidad, la multiculturalidad y el compromiso ético. El experto en un área de la ciencia, de las humanidades o de las artes es la persona idónea para enseñar a leer y escribir los discursos que se generan en esos ámbitos. Por ello, las competencias lingüísticas y de comunicación ocupan un lugar central al revisar las competencias de los docentes para alfabetizar en la universidad.

La alfabetización disciplinar también involucra la instrucción sobre el comportamiento social de los miembros de un ámbito disciplinar, de modo que la gestión de información se enseña con el objetivo de resolver problemas y tomar de decisiones. Es necesario, entonces, que el docente sea capaz de expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como poseer las habilidades para enseñarlo; que esté dispuesto a dialogar para lograr que el alumno argumente, forme un juicio, genere ideas, estructure el conocimiento y lo sepa expresar. Por lo tanto, es imprescindible que el profesorado sea empático con el alumnado y que esté atento a las nuevas realidades que surgen al estar frente al grupo (sensibilidad política, religiosa y de género).

En cuanto al aspecto académico, el docente requiere adquirir habilidades y competencias necesarias para, mediante la escritura, transmitir sus conocimientos, expectativas y logros. Por ello, es necesario valorar la importancia individual y social de la escritura a través del proceso educativo, tanto formal como informal. Esto resalta la urgencia de motivar al docente y al estudiante en formación hacia la búsqueda del aprendizaje permanente y la promoción de una acción docente de calidad (Domínguez, 2007, s/p).

El docente debe ser capaz de adaptar los discursos al contexto de enseñanza, de manera que pueda enseñar los códigos de su disciplina y los términos, y garantizar que estos se utilicen de manera efectiva. La comunicación oral entre el docente y el estudiante no se limita a una situación comunicativa dentro del ámbito educativo; se encuentra, sobre todo, en un ámbito disciplinar específico. Así, el físico, el químico, el biólogo, a diferencia del filósofo o el historiador, emplean códigos, términos, sintaxis y discursos distintos, e incluso tienen comportamientos que los distinguen. Por ello, la conciencia sobre las convenciones sociales, los valores culturales y la versatilidad del lenguaje, según el contexto y la intención comunicativa, resulta fundamental en la alfabetización disciplinar.

En cuanto a la lectura, el docente posee los conocimientos necesarios para seleccionar, jerarquizar y ordenar la información de un texto disciplinar. También puede enseñar a interpretar esos textos, vincularlos con conocimientos y experiencias previas, y así facilitar la comprensión de la realidad. La comprensión del código expresado en los textos disciplinares es esencial para discernir los conceptos y teorías. Además, apoya el uso de la lengua (oral y escrita) para expresar estos conocimientos.

Para la investigación universitaria, sin importar el área de estudio, los docentes alfabetizan a partir del acercamiento a cierto tipo de textos, plataformas y sitios. La recopilación de la información será diferente en cada ámbito. La información se procesa de manera determinada y los resultados se presentan mediante diferentes tipos de manifestación discursiva, algunos casos son solo gráficos, orales o escritos.

En la escritura, el docente debe instruir la construcción de todo tipo de textos disciplinares con intenciones comunicativas específicas y debe tener en cuenta el contexto (digital o no, por ejemplo). El experto sabe qué estructura tienen, qué lenguaje utilizan y cuáles son las normas en cada terreno. Los abogados escriben contratos y los literatos ensayos críticos, los médicos redactan artículos científicos que difieren de los artículos de los matemáticos. Los biólogos elaboran informes de laboratorio y los antropólogos componen diarios de campo.

En general, las habilidades discursivas de los docentes son relevantes para enseñar la coherencia y cohesión de cualquier tipo de discurso. El alumnado, a través de la práctica, aprende a escuchar y leer, y necesitará

también expresarse de manera oral y escrita, con sus docentes como modelo. De este modo, podrá establecer conexiones entre la teoría disciplinar aprendida y su propio conocimiento adquirido.

Habilidades docentes generales

La experiencia docente en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura en cada disciplina nos ha permitido, como grupo de investigación, elaborar un listado de habilidades necesarias en los docentes para enseñar lectoescritura. Este listado no se presenta como un decálogo o manual, sino como resultado de una reflexión profunda y de extensas conversaciones con docentes.

Zabalza (2014) identifica varias dimensiones clave para explicar cómo la docencia impacta en la calidad de la enseñanza: 1) en la preparación y el desarrollo de la intervención didáctica, así como las acciones posteriores; 2) la motivación de los estudiantes, su interés y compromiso con las tareas instructivas y la investigación; 3) la toma de decisiones. Aunque el docente no tiene control sobre aspectos como la elección de los alumnos, el tamaño de los grupos, el aula asignada o el horario, sí decide cómo enfrentar de la mejor manera estos aspectos inevitables. De este modo, una adecuada formación profesional docente puede lograr un gran avance hacia la obtención de la calidad educativa en las universidades.

La mejora en el desempeño del personal docente no solo implica enriquecer la formación y aumentar la remuneración económica, sino también repensar de manera íntegra las bases de la profesionalización docente para el sistema escolar en general. Tal como señala Vaillant (2005), transformar la educación y reinventar la formación del personal docente son tareas sociales y colectivas que involucran al Estado, a los docentes y a toda la sociedad.

Es importante recordar que el personal docente es parte fundamental del ecosistema en el que se desarrollan las capacidades del alumnado, por lo que es necesario tener competencias emocionales y sociales para lograr una comunicación asertiva. De lo contrario, la adaptabilidad que debería fomentar el alumnado podría verse afectada por la rigidez del sistema

dentro del aula. Si bien no es posible eliminar el estrés de un ambiente universitario, generar un clima de aula positivo contribuye a que los estudiantes puedan aplicar estrategias de innovación y flexibilidad antes los retos que tendrán que afrontar.

El docente también debe desarrollar un conjunto específico de competencias para mejorar su práctica. A continuación, se presenta una propuesta:

- Conocimiento profundo de su ámbito profesional y su constante actualización.
- El conocimiento y experiencia en didáctica para diseñar y llevar a cabo sesiones en las que los estudiantes adquieran de manera significativa tanto conocimientos disciplinares como habilidades necesarias para su funcionamiento.
- Conocimiento de diversos enfoques educativos, metodologías y estrategias de enseñanza.
- Capacidad para seleccionar y secuenciar los contenidos disciplinares, así como para diseñar las transposiciones didácticas necesarias para un aprendizaje significativo (con claridad en los objetivos curriculares).
- Conocimiento de teorías curriculares para diseñar planes, programas y sesiones acordes con la disciplina, los estudiantes y el contexto, alineados con la institución y el enfoque educativo específico.
- Habilidades comunicativas para gestionar adecuadamente el diálogo con los estudiantes, la información en la clase (codificación y decodificación del conocimiento disciplinar), los recursos didácticos y los medios digitales.
- Habilidades interpersonales para lograr un intercambio equitativo y afectivo con los estudiantes, así como para controlar y disciplinar el grupo bajo, desde la perspectiva de tratar con adultos en formación.
- Capacidad para manejar recursos tecnológicos y gestionar espacios de aprendizaje (aula y otros).
- Creatividad y disposición para innovar de manera continua.
- Habilidades para la toma de decisiones, la prevención de dificultades y la previsión de soluciones ante los inconvenientes inevitables.

- Habilidades interpersonales para fomentar un aprendizaje efectivo y mantener a los estudiantes motivados.
- Capacidad para la reflexión, autoevaluación y autocrítica.
- Conocimientos y habilidades para realizarla evaluaciones de manera objetiva, justa, respetuosa y ética.
- Capacidad para identificarse con la institución en la que labora y trabajar en equipo con compañeros y administrativos.
- Compromiso con la disciplina y la docencia, así como con la mejora constante y el cumplimiento de los estándares de la calidad educativa.
- Promoción de la empatía y la calidad humana como elementos clave de su compromiso docente.
- Flexibilidad para aprender conocimientos fuera de su área de especialidad.
- Habilidad para la resolución de conflictos.

En específico, el personal docente necesita una formación adecuada para alfabetizar al alumnado, sin importar el nivel educativo. En la actualidad, estas habilidades también incluyen las digitales.

Habilidades digitales docentes

Como se puede observar, la función del personal docente dentro y fuera del aula es compleja, sobre todo cuando se debe trabajar con habilidades lectoescriturales en el alumnado, sin importar la disciplina en la que sea experto. La era digital, iniciada desde el siglo pasado, ha llegado a las aulas y ha cambiado nuestras prácticas docentes, primero durante la pandemia del 2020 y después de ella. Las exigencias, no solo sociales y culturales, sino también educativas, nos han llevado por caminos imprevistos en la enseñanza de la lectoescritura mediada por tecnología.

El personal docente necesita poseer conocimiento profundo, en primera instancia, de la teoría conceptual de la educación mediada por la tecnología, como las TIC, el manejo de recursos digitales y las diversas modalidades

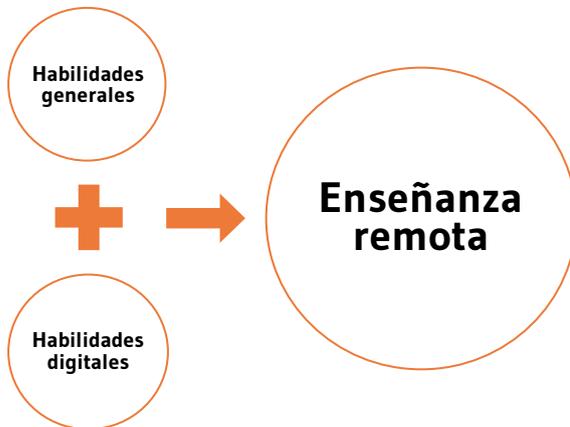
para la enseñanza a distancia. Además resulta relevante que tenga las bases pedagógicas y didácticas para desarrollar ambientes de aprendizaje a distancia, diseñar situaciones didácticas y crear experiencias educativas virtuales. Es decir, debe saber elegir el tipo de material digital, el momento adecuado para su uso y la estrategia a implementar, así como organizar el trabajo a lo largo del curso.

La alfabetización digital se ha convertido en una habilidad fundamental en el mundo actual, que abarca el dominio de las herramientas o tecnologías digitales y la capacidad de evaluar críticamente la información en línea (Pinto, 2022).

Por lo tanto, resulta conveniente establecer un listado de habilidades digitales a desarrollar, no solo en el caso de que fuera necesaria la enseñanza a distancia, sino porque la tecnología se hace necesaria dentro del aula presencial, como apoyo de los cursos presenciales y en el diseño de cursos a distancia. Esto es crucial cuando la labor principal es la alfabetización. Por ello, presentamos otro listado en donde se enumeran las habilidades docentes que tienen una relación estrecha con la enseñanza de la lectura y escritura en el ambiente digital.

- Ser creativo y adaptable.
- Fomentar la creatividad y la curiosidad tanto en el alumnado como en sí mismo.
- Ser empático, flexible, paciente, tolerante y humano; poseer habilidades comunicativas efectivas y asertivas.
- El personal docente debe trabajar en su actitud de innovación y apertura hacia la actualización.
- Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital (juzgan relevancia y propósito).
- Comunicación: Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea. Colaborar, vincular, interactuar y participar en redes y comunidades. Desarrollar conciencia intercultural.
- Creación de contenidos: Crear y editar contenidos (textos, imágenes, videos); integrar conocimientos previos y reelaborar el contenido, producir multimedia; conocer sobre derechos y propiedad intelectual.

- Seguridad: Protección personal, de datos e identidad digital. Uso seguro y sostenible de medios digitales.
- Resolución de problemas: Identificar necesidades y recursos digitales; tomar decisiones informadas sobre herramientas digitales para resolver problemas.
- No solo debe considerar habilidades técnicas.
- Contribuyen a la autonomía del aprendizaje y de la enseñanza
- Desarrollan el intercambio de información



De esa manera, el compromiso del personal docente parece exigir cada vez mayores conocimientos y habilidades. Sin embargo, esto forma parte de los cambios sociales, económicos y culturales. Como agentes de cambio, resulta necesario estar a la vanguardia, no solo por nuestra labor, sino también por el crecimiento propio.

La competencia docente determina, en buena parte, la calidad de la acción educativa, más allá de otras circunstancias, --como el entorno socioeconómico, el perfil del centro [institución educativa], la disponibilidad de recursos, las características de los alumnos, etc.-- que también condiciona su actividad profesional. (Berdeja, 2020)

Habilidades docentes para el aprendizaje a distancia

Comunicación

Autocrítica

Empatía

Creatividad

Capacidad de negociación y resolución de conflictos

Habilidades digitales para el aprendizaje a distancia

Actualización curricular y tecnológica

Innovación

Vinculación y creación de entornos digitales

Uso seguro y sostenible de medios digitales

Creación y edición de contenidos

La enseñanza de la lectura y la escritura debe ser una prioridad en todos los niveles educativos y en todas las disciplinas, ya que constituye un bastión en el desarrollo del pensamiento crítico en esta era digital. La comprensión lectora y las habilidades de escritura formal siguen siendo la base del conocimiento académico. En consecuencia, el personal docente es el encargado de desarrollar estrategias que permitan al alumnado fortalecer sus saberes, destrezas y capacidades relacionadas con el uso de la lengua, tanto dentro como fuera del aula.

Conclusiones

La experiencia permite, entonces, que los docentes tomen conciencia de las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje. Aunque no siempre busquen una actualización y capacitación constante, es innegable la presencia creciente de la tecnología en la educación. De igual manera, el vasto acceso a la información disponible para el alumnado representa un desafío significativo para la práctica docente, lo que obliga a establecer estrategias efectivas para acercar a los estudiantes a la lectura y la escritura.

Como resultado de la tecnologización de la educación, y como consecuencia de la pandemia, muchos cursos de actualización se han popularizado de manera virtual. Esto ha permitido que los docentes se mantengan a la vanguardia, eviten la frustración y se apoyen en recursos tecnológicos para hacer que las sesiones de aprendizaje de lectura y escritura sean más productivas.

Las competencias digitales de los docentes influyen no solo en el desarrollo profesional, sino que también conforman una serie de habilidades que el alumnado podrá aprender. En primer lugar, estas competencias facilitan la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes, además de enseñarles a navegar entre la información, seleccionarla y analizarla.

La creatividad es una habilidad fundamental para trabajar con la lectura y la escritura, y estas se ven enriquecidas cuando el desarrollo de las competencias digitales se integra en las aulas.

Aunque en España como en otros países europeos ya existe un Marco de referencia de la competencia digital docente desde 2020, en América latina todavía enfrentamos contrastes económicos significativos que dificultan el desarrollo de competencias digitales de manera equitativa. Sin embargo, es necesario reconocer que, de una u otra forma, la capacitación y actualización en el ámbito digital será imprescindible si queremos afrontar el avance de la innovación tecnológica en el sector educativo.

REFERENCIAS

- Berdejo, S. (2020) *La escuela ante el desafío digital, las nuevas formas de lectura y escritura*. [tesis inédita] Universidad de Cataluña. Recuperado de <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/121307/6/cberdejaTFM0620memoria.pdf>
- Carlino (2013) "Alfabetización académica diez años después" Revista de investigación educativa, COMIE, Núm. 57, Vol. XVIII. Recuperado de http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=S_BB&criterio=ART57002#
- Cordón-García, A. (coord) (2019) *Lectoescritura digital*, Ministerio de educación, Madrid.
- Domínguez, M. (2007) "El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente", Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 8, núm. 2, diciembre, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, pp. 57-65
- Marucco, M. (2010). *La lectura y la escritura en la educación superior. Ingreso a una cultura nueva*. [Seminario Taller]. Paysandú: Universidad de la República Uruguay.
- Marucco, M. (2005, noviembre) Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Ponencia presentada en *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires, Argentina.
- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 6 (11), 1-7.
- Miguel, G. (julio, 2006) "Hacia una profesionalización de la docencia universitaria", *Pampedia*, núm 3, Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-3/4-Hacia-una-profesionalizacion-de-la-docencia-universitaria.pdf>.
- OCDE (2009) *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París: OCDE. Recuperado de www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf.
- Pinto, A. (2022). Formulación y validación del modelo tecnológico empoderado y pedagógico para promover la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. Recuperado de [doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100183](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100183)
- Pirela, J. (2022). Tendencias y retos de la formación docente en Iberoamérica. *Revista de Ciencias Sociales* (RCS). Recuperado de file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-TendenciasYRetosDeLaFormacionDocenteEnIberoamerica-8703847.pdf
- Vaillant, (2005), *Formación de docentes en América Latina:re-inventando el modelo tradicional*, Madrid: Octaedro
- Zabalza, MA. (2012) Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas en *Tendencias pedagógicas*, núm. 20, Facultad de ciencias de la educación, Santiago de Compostela
- Zabalza, MA. (2014) . Formación docente del profesorado universitario. *Revista española de pedagogía*, núm. 257. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/24125>

SEMBLANZAS DE LAS AUTORAS

Danaé Torres de la Rosa es licenciada en Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, maestra y doctora en Literatura Hispánica por El Colegio de México. Ha publicado en diversas revistas académicas arbitradas y libros especializados. Ha impartido más de una veintena de conferencias, tanto en universales nacionales como internacionales. Es evaluadora frecuente de varias publicaciones académicas y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Entre sus publicaciones destaca su libro Avatares editoriales de un “género”: tres décadas de la novela de la Revolución mexicana. Actualmente es Profesora de tiempo completo en el Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Contacto: danae.torres1@gmail.com

Adriana María Hernández Sandoval es licenciada en Letras hispánicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Maestra en Letras Mexicanas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es doctora en Educación por la Universidad Intercontinental. Certificada como docente por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Tiene una trayectoria de 28 años en la docencia. Ha impartido conferencias en congresos nacionales e internacionales, publicado y coordinado libros sobre literatura y literacidad. Actualmente es profesora e investigadora de tiempo completo en la UAM-I. Sus líneas de investigación son: narrativa y teatro mexicano, didáctica de la lengua y la literatura, alfabetización y literacidad en educación superior y profesionalización docente en lengua y literatura.

Contacto: hernandez.sandoval@izt.uam.mx

4

Experiencias de alfabetización disciplinar en una carrera de Letras Hispánicas³

Daniel Galicia García³

Resumen

Se presenta un análisis de cuatro experiencias diferenciadas de formación disciplinar de estudiantes de la carrera en Letras Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se distinguen dos procesos alfabetizadores: uno con orientación disciplinar específica y otro sin dicha orientación, pero que influye en la forma en que estos participan en las prácticas letradas especializadas de los estudios literarios. Esto permite resaltar cómo los estudiantes se apropian y aprenden las prácticas letradas de esta carrera a partir de un *habitus* o repertorio cultural que se conforma en diversos momentos y espacios socioculturales: dentro del plan de estudios, fuera de él e incluso antes de ingresar a la licenciatura. A partir de los relatos de los alumnos, obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas, se recomienda que los docentes implementen una pedagogía visible, explícita y fundamentada en el respeto, con el objetivo de favorecer el diálogo y el encuentro entre los miembros más experimentados de la disciplina y aquellos que recién comienzan. Este enfoque requeriría una reflexión profunda sobre sus propios quehaceres especializados: los modos en que argumentan, producen y validan conocimiento en este campo.

³ Este trabajo es fruto de mi proceso de formación de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), para lo cual se contó con una beca otorgada por el entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Introducción

El objetivo de este trabajo consiste en analizar una serie de experiencias de alfabetización disciplinar de un grupo de jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (LLyLH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El propósito es mostrar cómo han conformado un repertorio cultural o *habitus* que se activa al participar en las prácticas letradas de dicha comunidad. Se sostiene que su involucramiento en estas prácticas está influido por lo que han aprendido en diversos momentos y espacios relacionados con la cultura disciplinar de su carrera, así como en otros contextos socioculturales previos a su ingreso a la licenciatura.

Realicé entrevistas semiestructuradas para recopilar relatos de los estudiantes sobre sus trayectos de formación letrada disciplinar en dicha carrera. Las conversaciones tuvieron lugar en el año 2021 a través de las plataformas *Zoom* y *Facebook Messenger*, debido a las condiciones de la pandemia. Con objetivo de preservar su anonimato, recurrí al uso de seudónimos al referirme a los entrevistados.

En los siguientes apartados, en primer lugar, expongo las influencias conceptuales que guiaron mi proceso de investigación, basadas en los aportes de los estudios socioculturales sobre la lectoescritura disciplinar y el aprendizaje. En segundo lugar, presento el análisis y discusión de las experiencias compartidas por los jóvenes, que incluyen tanto aquellas ocurridas antes de la licenciatura, relacionadas con prácticas no disciplinadas, como las que tuvieron lugar durante la carrera y cuyo objetivo fue la producción de conocimientos especializados. Por último, propongo una serie de recomendaciones para considerar en los procesos de formación disciplinar de los estudiantes de la carrera de Letras Hispánicas.

Apartado conceptual

En este trabajo retomo perspectivas socioculturales sobre el aprendizaje y el estudio de la lectoescritura. Considero que los estudiantes se involucran en las prácticas sociales letradas de las comunidades disciplinares a partir

de un historial de participación que les permite conformar un repertorio cultural (Wenger, 2001) o *habitus* (Bourdieu, 2007), el cual les facilita participar en prácticas sociales actuales (Rogoff, 1997).

Estas prácticas sociales son formas particulares (reiteradas, regulares y reconocibles) de acción (uso de la lengua: leer, escribir y hablar) y de significación (maneras de pensar, valorar, creer y sentir) insertas en contextos históricos, sociales y culturales particulares (Kalman, 2018). Implican lenguajes, tipos de textos, artefactos, símbolos, relaciones interpersonales, regulaciones sociales, visiones de mundo, funciones, propósitos, emociones, conocimientos, estrategias, así como ciertas condiciones (espaciales, sociales e institucionales) (Wenger, 2001; Carlino, 2013; Kalman, 2018).

Considero que la participación en dichas prácticas sociales es un proceso de aprendizaje o apropiación de la cultura escrita de las disciplinas. Carlino (2013) la describe como alfabetización académica y destaca las acciones institucionales y docentes que favorecen dicho aprendizaje. Sin embargo, opto por utilizar esta noción para centrarme en la perspectiva de los jóvenes, en sus procesos de formación disciplinar. No obstante, retomo otros aspectos de su propuesta, como la idea de que los jóvenes no aprenden solamente en un curso introductorio, sino que requieren de una participación y atención constante a lo largo de todos los estudios universitarios (Carlino, 2013).

Además, coincido con el hecho de que los estudiantes aprenden de sujetos más expertos en diversos momentos-espacios de participación (Carlino, 2013; Kalman, 2018). En este capítulo se mostrará cómo esto ocurre a partir de lo que Rogoff (1997) denominó “participación guiada”, la cual

puede ser tácita o explícita, cara a cara o a distancia, puede estar implicada en empresas compartidas con personas conocidas concretas o con individuos o grupos desconocidos y/o distantes: tanto de iguales como de expertos, vecinos o héroes distantes, hermanos o progenitores. Incluye intentos deliberados de instruir y comentarios o acciones incidentales oídos o vistos casualmente, así como el involucrarse con materiales y experiencias concretos que están disponibles, que indican la dirección en la que se anima o desanima a la gente a ir. (p. 117)

Además, mostraré cómo los jóvenes aplican lo aprendido en otras comunidades en las que han participado a lo largo de su trayectoria, y en

prácticas no necesariamente disciplinarias (fuera, dentro, previa y al mismo tiempo con la comunidad disciplinar). En este sentido, y apoyado en el estudio de Remedi y Blanco (2016) sobre las trayectorias de tres científicos mexicanos, sostengo que existen dos tipos de alfabetización disciplinar: una con orientación disciplinar propia, y otra sin tal orientación, pero que la constituye. La primera se refiere al aprendizaje de las formas de producción y comunicación de conocimiento especializado generado a partir de la participación en prácticas disciplinares. La segunda hace referencia a las formas leer y escribir adecuadas en prácticas de comunidades no especializadas.

Ahora bien, también intentaré demostrar cómo las experiencias de los jóvenes pueden diferenciarse. Dado que una trayectoria no es igual a otra, tampoco lo es el habitus (Bourdieu, 1990, como se citó en French, 2019). Es decir, los sujetos se distinguen entre sí por los conocimientos, valores, creencias, formas de leer, escribir y producir conocimiento que han adquirido a lo largo de sus biografías, de acuerdo con sus condiciones de existencia y las oportunidades de participación que han tenido en prácticas letradas dentro de contextos heterogéneos.

Análisis y resultados

Experiencias de alfabetización sin orientación disciplinar, pero constitutivas de ella

Durante las entrevistas, se preguntó a los estudiantes por qué eligieron ingresar a la carrera en Letras Hispánicas. La respuesta más frecuente fue su interés por la lectura, aunque también mencionaron el deseo de convertirse en creadores de literatura. Karla, por ejemplo, desarrolló esta inclinación desde su niñez, cuando escuchaba relatos bíblicos y fantásticos contados por sus abuelos y tíos, además de leer cuentos infantiles junto con su madre. Fue a partir de este interés y de la información proporcionada por familiares y amigos que decidió ingresar primero a una carrera en comunicación, en lugar de optar por una licenciatura en letras.

Su deseo de convertirse en escritora persistió, y años después de haber concluido su primera carrera, decidió ingresar a la LLYLH en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAEyD) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Sin embargo, antes de entrar en contacto con la cultura escrita de Letras Hispánicas, participó en prácticas letradas diferentes a las propias de los estudios literarios y lingüísticos, como la escritura de notas periodísticas.

Durante su involucramiento, se apropió de una estrategia para la creación de ese tipo de textos: responder a cinco preguntas clave, las llamadas “5 w”: what, who, when, where y why. Narró que tener en mente estas preguntas le facilitaba la redacción de las notas periodísticas, ya que le ayudaba a vencer el desafío de la “hoja en blanco”. Al llegar a la nueva carrera, adaptó esta estrategia para responder a las nuevas demandas relacionadas con la elaboración de ensayos críticos sobre obras literarias:

[...] antes de escribir como tal, yo decía: «A ver, este trabajo va a ser sobre esto y lo que quiero decir es esto, y voy a escribir en el [primer] párrafo esto, en el segundo esto y en el tercero esto» [...] Entonces, hacía como una escaleta, o sea, como un mini guion, y ya. A partir de eso, ya empezaba a escribir y eso me daba muchísima claridad [...].
(Entrevista con Karla, 2021)

De esta manera, no solo vence el temor de comenzar a escribir, sino que también empieza a ordenar lo que quiere comunicar y a planificar cómo lograrlo. Utiliza la estrategia para organizar y clarificar su pensamiento, sus ideas y sus argumentos. Lo hace de una forma que sigue la misma lógica empleada en la escritura de notas periodísticas, apropiada a su repertorio cultural o habitus en otro momento y espacio social.

Aunque los profesores les señalaban a los jóvenes que en esta carrera se les formaba como investigadores literarios y no como escritores, los alumnos percibieron la licenciatura como una oportunidad de alimentar su propia creación literaria. En realidad, las participaciones en prácticas letradas literarias y disciplinares no están desligadas, sino que están entrelazadas, como lo demuestra el caso de Ignacio.

Cuando cursaba la preparatoria, sucedió un evento que marcó su trayectoria: encontró en las calles de Oaxaca un cartel donde se anunciaba un taller de escritura literaria. Este cartel le llamó la atención, quizás debido

a su interés por la literatura y el cine, que se había forjado a partir de la lectura de historias sobre ovnis y fantasmas que conseguía en las ferias de libro organizadas en su escuela.

En este tiempo-espacio, comenzó a leer a autores como Fabián Casas y Jorge Luis Borges, que le impactaron profundamente y le impulsaron a escribir ensayos y poesía. Esta búsqueda se vio favorecida por su acceso a los espacios curriculares de la carrera, como el Taller de redacción, donde la profesora les brindó el siguiente consejo:

[...] que siempre intentáramos hacer [las oraciones] con [la] estructura común del español, así como sujeto, verbo, predicado, y que siempre intentáramos ordenarlo así; y que, si alteráramos [...] el complemento circunstancial al principio, [...] lo pusiéramos con coma [...]. (Entrevista con Ignacio, 2021)

Se trata de saberes sintácticos y de puntuación que formarán parte de su repertorio e identidad, lo cual genera en él una mayor conciencia del lenguaje, permitiéndole manipularlo a favor de propósitos comunicativos y estéticos, tanto en la escritura literaria como en la académica, ya que la forma en que concibe la primera influye en la segunda. El logro de claridad constituye para él un modo de alcanzar la belleza, incluso en la escritura de la tesis:

[...] Mientras más claro sea un pensamiento, hasta se ve más bonito, así como que es una sintaxis más limpia. Y entonces, yo lo que intento hacer en mis textos académicos es explicarlo de la manera más clara posible, y luego voy corrigiendo, casi como corrijo mis poemas; así como que voy intentando hacer más clara la idea a través de las oraciones: [que] no sean muy rebuscadas y que sean como lo más simples posible [...]. Entonces, yo siento que la experiencia que me ha dado trabajar con el lenguaje a partir de mi creación literaria me ayuda mucho a la hora de imaginar cómo estructurar un argumento y también cómo exponerlo de la manera más clara posible. (Entrevista con Ignacio, 2021)

De esta manera, tenemos un ejemplo de alfabetización con orientación disciplinar (en el Taller redacción en la universidad), que influye en las prácticas de lectura y escritura literarias. A su vez, su participación en estas constituye un proceso de alfabetización sin orientación disciplinar, pero constitutivo de ella, porque trastoca la forma en que elabora y concibe los textos académicos dentro de esta carrera. En este proceso, no solo se ponen

en marcha conocimientos lingüísticos, sino también procesos de escritura que incluyen una constante revisión y corrección de textos, donde la inversión de tiempo y energía resulta fundamental para “pulirlos”, así como valores estéticos. Ignacio busca que sus textos sean bellos al tratar de comunicar de una manera clara sus ideas.

En otro momento de la entrevista, este mismo estudiante compartió que utiliza una aplicación para organizar sus notas al momento de realizar su tesis, apropiada a partir de la escritura de sus poemas:

[...] cada vez que leía un texto [...] todo lo que subrayaba [...] después lo copiaba en una entrada de ese blog [Blogger], ponía en qué página estaba, la bibliografía y ponía alguna nota de para qué, según yo, me podía servir. Y luego ya lo guardaba, y en las etiquetas ponía el tema al que, según yo, hacía referencia [...]. Entonces, [...] cuando [...] ya tenía bastante leído sobre algún tema, solo en el blog [...] ponía la etiqueta y ahí me salían todas las entradas; [...] me ponía a releerlas todas. Y, ya que [...] las acababa de leer, ya más o menos tenía una idea de cómo iba a empezar el texto. (Entrevista con Ignacio, 2021)

La lectura y la escritura no se encuentran desligadas. Es difícil que se pueda afirmar que una actividad va después de la otra; se empalman. En la misma lectura y registro de las ideas otros, consideradas importantes, se identifican y ordenando los temas, los argumentos y las ideas propias. Esto constituye un proceso de interpretación y la configuración de un texto potencial. El blog así como le sirve para guardar la información, también apoya en el armado de los escritos propios.

Ahora bien, Ignacio no solo lo utiliza para registrar y ordenar lo dicho por otros miembros del campo disciplinar, sino para plasmar su propia voz, una voz en diálogo:

[...] si se me ocurre algún párrafo, redactaba ese parrafito y lo dejaba ahí guardado, y ya nada más [...] en la etiqueta ponía [de] qué sección de la tesis era. Entonces, cuando me ponía a escribirla, pues ya más o menos tenía algún parrafito o algún esquema hecho, cómo quería que fuera la secuencia de ideas. (Entrevista con Ignacio, 2021)

Al igual que en el caso de Karla, encontramos un ejemplo de una escritura previa a la escritura, es decir, aquella que tiene lugar antes de lo que, para los jóvenes, significa comenzar a escribir la tesis u otros textos. Por otra

parte, según su narración, Ignacio ya había utilizado la herramienta Blogspot para escribir sus poemas. De este modo, aquello de lo que se han apropiado en actividades sociales no disciplinares influye y apoya su participación en la escritura disciplinar. Cabe señalar que otro entrevistado, Raúl, compartió un proceso similar, pero mediante el uso de otra aplicación para organizar notas: Evernote. Sin embargo, él comenzó a escribir de esta manera a partir del contacto con Ignacio. Los alumnos también aprenden y desarrollan sus repertorios culturales a partir de lo que muestran y comparten los pares. Estos se constituyen en “recursos” para el aprendizaje de los otros (Wenger, 2001) dentro de las prácticas letradas de las disciplinas.

Experiencias de alfabetización con orientación disciplinar

Las experiencias de alfabetización con orientación disciplinar son diferenciadas. Esto se puede observar en la apropiación de diversas herramientas para la búsqueda de fuentes de información que nutran los trabajos de los estudiantes.

En los procesos de producción y comunicación disciplinar, resulta fundamental establecer un diálogo con la investigación previa, con la tradición que nos antecede, para favorecer el desarrollo del campo. Para aprender dónde y cómo buscar estas voces, es crucial una participación guiada a partir de las orientaciones de profesores y otros miembros de la comunidad, lo que facilita el encuentro con estos otros elementos de la cultura de la disciplina.

Por ejemplo, Ignacio, participó durante la materia de Iniciación a la investigación, en un curso ofrecido en la biblioteca de la UNAM, donde aprendió a usar una serie de bases de datos que le resultaron de utilidad cuando escribió su tesis (sobre la influencia del arte Wabi-Sabi en la poesía del escritor peruano José Watanabe) durante el contexto de la pandemia:

[...] casi todo lo encontré en internet [...] varios fueron artículos [...] me metí a la base de datos de las revistas y puse como «arte japonés» o «Wabi-Sabi», algunas palabras clave, «haiku» [...] varios ya estaban ahí en la misma página de la base de datos.
(Entrevista con Ignacio, 2021)

Sin embargo, para los estudiantes no siempre queda claro dónde y cómo buscar textos especializados al inicio de la carrera, ni dónde encontrar las voces de esos otros participantes del campo con los cuales es necesario conversar. Requirieron orientaciones incluso en etapas avanzadas de su recorrido por el plan de estudios. Por ejemplo, Karla cuenta lo siguiente:

[...] yo, hasta Seminario de titulación 1, me enteré de «BIDI UNAM». Es como esta base de datos en la que uno puede acceder a los textos. Yo [...] me quebraba la cabeza buscando materiales [...] y ahí estaba, como intentado jaquear páginas, y ahí los tenía gratuitos. (Entrevista con Karla, 2021)

Asimismo, Roberto se apropió de otra herramienta durante el mismo proceso de elaboración de tesis, a partir del diálogo con su directora:

[...] también [mi asesora] me ha ayudado a buscar sitios de internet en los que yo pueda buscar mis propias cosas [...] Antes de la tesis, yo no sabía que existía [...] Google académico [...]. O sea, que me ha ayudado a hacer mi propia investigación, [...] a darme opciones de dónde buscar y cómo buscar. (Entrevista con Roberto, 2021)

Las bases de datos y sus formas de uso constituyen otros elementos de la cultura disciplinar sobre los cuales es necesario favorecer el encuentro: con las editoriales y revistas especializadas, con los autores que conforman la conversación, con los congresos que reúnen a los expertos, con las bibliotecas y sus bases de datos. El objetivo es generar participantes autónomos, pero para ello primero se debe mostrar a los jóvenes dónde y cómo puede acudir en busca de materiales escritos. Algo que no siempre queda resuelto en las etapas iniciales de la carrera.

Por otro lado, los ensayos críticos sobre obras literarias son una de las prácticas letradas más extendidas en la carrera de Letras Hispánicas, de acuerdo con lo reportado por los jóvenes entrevistados. Son objeto de enseñanza explícita o implícita, pero también puede ser inexistente a los ojos de los jóvenes. Mediante su elaboración a lo largo de la carrera, se espera que los estudiantes cuenten con una base para la posterior elaboración de la tesis. Sin embargo, para ellos no siempre queda claro cómo elaborarlos. Al respecto, Karla comentó que

[...] en realidad, en ninguna materia nos explicaron qué era un ensayo y entonces, más bien, solo se suponía [...] Sobre la marcha fuimos sobreentendiendo qué era un ensayo y cómo se hacía un ensayo. Y entonces llego a la tesis y alguien me dice: «Es que la

tesis es en realidad como un ensayo grande, como un ensayo muy largo». Y yo así de: «mmm, bueno, ni siquiera tengo claro cómo hacer un ensayo corto, bueno, ta' bien. (Entrevista con Karla, 2021)

Si bien la posibilidad de participación es necesaria para la apropiación de las prácticas letradas de una cultura escrita disciplinar, resulta fundamental hacerlo de la mano de otros participantes más experimentados que muestren y clarifiquen las formas de producir textos que se consideren legítimos o bien logrados.

En otro momento de la entrevista, esta misma estudiante compartió otra experiencia donde la enseñanza de este tipo de trabajos quedó implícita, y no se generó claridad respecto a lo que constituye hacer un “buen ensayo”. Esta experiencia tiene que ver con los comentarios que brindó un profesor a uno de sus primeros ensayos:

[...] Nos dejaban, por ejemplo, mini ensayos y el profesor te decía: «Es que no citaste bien; es que tu idea no estaba bien fundamentada; es que dijiste mucho para expresar una idea tan pobre» [...] Recuerdo que en primer semestre un profesor, en su retroalimentación, me dijo: «Conecta tu cerebro a tus dedos y luego escribes». Y entonces yo dije: «Ay, diosito. Eso ¿cómo lo entiendo?, o sea, ¿cómo lo aplico? (Entrevista con Karla, 2021)

Este comentario no solo no ayudó a Karla a entender lo que se esperaba de ella, sino que también ejerció una forma de violencia simbólica sobre ella. Negó la función epistémica de la escritura: el uso privado que hacemos de ella para ordenar nuestras ideas (borradores, anotaciones, índices, esquemas, notas) y construir textos académicos (Carlino, 2005). El pensamiento y la escritura ocurren a la par.

Así, si el objetivo es que los estudiantes logren avanzar de “borradores” a textos más acabados, se requiere otro tipo de retroalimentación que deje claro lo que los alumnos deben lograr y cómo hacerlo: ¿cuál es la forma correcta de citar?, ¿cuál es la forma de fundamentar una idea?, ¿cómo se puede lograr una interpretación y análisis más rico y profundo? Si esto no queda claro a lo largo de la carrera, los jóvenes pueden llegar con una fuerte inseguridad a sus procesos de elaboración de trabajos de titulación. Si esto sucede, entonces resulta necesario que los profesores orienten a los estudiantes incluso durante esta etapa.

La oscuridad sobre ciertos elementos del trabajo de investigación también genera inseguridades en los alumnos para expresar dudas a sus maestros, lo que obstaculiza la apropiación de la cultura escrita disciplinar y la participación en sus prácticas de lectoescritura. Karla contó lo siguiente:

[...] a mí me daba mucho miedo, más bien, pena preguntarle a mi asesora [...] porque a veces yo decía: «Chin, es que como que no entiendo este tema [...] como que [...] no sé bien como por dónde ir», pero me daba mucha pena preguntarle, porque yo asumía que eran cosas que «yo ya tendría que saber» y que no sabía. Y entonces, pues a mi profesora le iba a dar pena ajena y me iba a decir «Regrésate a segundo semestre». (Entrevista con Karla, 2021)

Esta joven se ha apropiado de una representación que es probable que haya escuchado de sus profesores (como lo demuestra otra experiencia que analizaré más adelante) y que refleja una concepción acerca de la responsabilidad asignada a los jóvenes en relación con lo que “ya deberían dominar o saber”. Coincido con Carlino (2013) en que la enseñanza debe ser continua y no solo limitarse a ciertos espacios-tiempos curriculares al inicio de las licenciaturas, así como en que un dominio total de las prácticas disciplinares es imposible. Cada nuevo texto plantea nuevos retos y los contextos de producción presentan particularidades.

Los profesores no deben dar por hecho que los jóvenes “ya saben”. Las dudas calladas, no resueltas, generan un sentimiento de soledad que detiene el avance de los estudiantes, pues obstaculiza el encuentro y el diálogo con los miembros más experimentados, lo cual es necesario para el aprendizaje de las prácticas disciplinares.

Por otra parte, durante las entrevistas, los jóvenes también compartieron experiencias a partir de las cuales se clarificó qué es lo que los profesores y la comunidad especializada esperaban de ellos. Las orientaciones recibidas favorecieron su aprendizaje. Esto sucedió al inicio de la carrera, pero también de manera continua a lo largo del currículum y con diversas maestras. Estas figuras ayudaron a entender qué se considera o se reconoce como válido, adecuado, apropiado y bien logrado dentro de la carrera en la elaboración y comunicación del conocimiento.

La LLyLH de la UNAM se divide en dos áreas: lingüística y literatura. Cuando los jóvenes llegan a séptimo semestre, requieren elegir un seminario de titulación acorde a cada uno de estos dos campos. Aldair contó cómo se fue guiando hacia los seminarios de lingüística, pero fue ya avanzada la carrera cuando empezaron a aclararse para él las formas de producir conocimiento en ella:

[...] fue igual en clase de Semántica, que yo tuve que hacer por primera vez un trabajo de lingüística. Ya había [hecho] muchos de literatura, ya tenía yo ahí «callo» [...], pero pues los de lingüística son otra cosa, muy, muy diferente. Entonces, mi profesora, pues ya íbamos en cuarto semestre, asumió que ya sabíamos, pero no sabíamos. Entonces, fue que nos dijo: «Ah, sí. Van a hacer un trabajo. Van a buscar una palabra que tenga un proceso semántico. Da igual, y van a hacer ahí su corpus, van a sacar factores y van a hacer todo». Y nosotros así de «¿Y qué es un corpus? ¿Y qué es un factor? ¿Y cómo aplicar variables? No tenemos ni idea» [...] Y justo, la profesora fue como: «Pues, o sea, esto ya lo deberían de saber, pero igual les voy a explicar un poco [...]». Y nos medio explicó un poco cómo trabajar los corpus, cómo hacer factores, qué es un factor, qué es un objeto de estudio [...] Este trabajo también me quedó bien feo [...] A partir de ahí, pues fuimos haciendo más trabajos, más trabajos y ya fue como «okey, ya estoy entendiendo cómo son los corpus. Okey, ya sé cómo aplicar factores. Okey, ya sé todo». (Entrevista con Aldair, 2021)

Aquí encontramos reminiscencias del caso de Karla: la profesora considera que los estudiantes “ya deberían saber” ciertos elementos de las prácticas disciplinares; sin embargo, se hace cargo de su enseñanza al notar las necesidades de sus alumnos. Termina por favorecer el encuentro con los procesos de investigación en esta disciplina en específico. La clarificación proporcionada por la profesora y la posibilidad de una participación continua, promueve el desarrollo de los hábitos o repertorios culturales de los jóvenes: las formas de construir un objeto de estudio y de utilizar las herramientas de análisis dentro de la lingüística.

La alfabetización con orientación disciplinar de Aldair ocurre mediante una participación guiada y una pedagogía visible, la cual consiste en clarificar las convenciones de la comunidad disciplinar en relación con sus formas de producir y comunicar conocimiento (Ávila, 2005, como se citó en Chacón-Chacón y Chapetón, 2018). Sin embargo, este aprendizaje excede el espacio curricular de las asignaturas. También sucede en otro espacio

institucional: un proyecto de investigación en el que participó como becario durante un año y medio.

La profesora de Semántica era la encargada de dicho proyecto, y en él Aldair continuó su proceso de apropiación de las formas específicas de realizar una investigación en el campo de la lingüística: “con ella aprendí realmente cómo se hace un corpus, cómo se usan factores, cómo se usan variables, cómo ordenar tu Excel, cómo usar todo [...] Ella me enseñó un montón de cosas, y ya, creo que a partir de séptimo ya empecé a hacer trabajos decentes” (Entrevista con Aldair, 2021). Se trató de un espacio-momento de participación, encuentro y diálogo con una persona experta de la comunidad especializada.

Otro ejemplo donde quedan claras las convenciones de la disciplina fue el caso de Roberto, quien contó cómo aprendió a elaborar ensayos de literatura:

[...] a lo largo de toda la carrera, uno se da cuenta de eso [...] te dejan un trabajo y tú solo tienes que escoger un tema sobre el texto que hayas escogido. Una vez yo hice una exposición sobre una novela que se llama La vorágine. Y lo que estudié ahí fueron los tipos de violencia que están en la novela [...] y expuse y la maestra [...] le dijo al grupo [...] que eso era lo que había que hacer: escoger un tema, una novela y justificarlo, y ya. Y eso [...] es lo que hago o hacía en todas mis clases. (Entrevista con Roberto, 2021)

Este joven no detalla la forma en que justifica o argumenta sus interpretaciones. Esto nos habla de lo difícil que les resulta hablar sobre lo que realizan al generar un análisis literario. Sin embargo, lo que destaca de esta experiencia es que, para Roberto, la profesora visibiliza “lo que hay que hacer”, con el ejemplo su propio trabajo (un trabajo que incluye elementos de oralidad). No se trata de un comentario planeado, sino más bien accidental. Este acontecimiento constituye un punto de inflexión que le permitirá participar de otras maneras en las demás clases y en el proceso de elaboración de la tesis.

En el caso de estos estudiantes, la comprensión y las dificultades que experimentaban respecto a las formas de argumentar en los estudios literarios y lingüísticos, también influyeron en sus decisiones a la hora de decantarse por una de las áreas que componen la licenciatura. La

comprensión de unas convenciones disciplinares y no de otras marcó sus caminos. Esto incluye lo que consideran más útil para sostener sus argumentos o qué tipos de “datos” resultan persuasivos. De esta manera, es necesario profundizar en las formas particulares de argumentación de las disciplinas y encontrar nuevas vías para que los jóvenes comprendan cómo hacerlo de acuerdo con las maneras reconocidas.

Conclusiones

Las formas en que los estudiantes se desenvuelven en las prácticas letradas disciplinares de esta carrera están vinculadas tanto a participaciones previas en actividades dentro y fuera de la comunidad disciplinar, como a aquellas relacionadas con espacios sociales, periodísticos o literarios.

Al escribir textos académicos, los jóvenes ponen en marcha su repertorio cultural o habitus: sus conocimientos formales sobre la lengua y los textos, sus miedos, sus inclinaciones, sus creencias, los valores de la comunidad, así como sus estrategias, tecnologías y herramientas que han descubierto y de las cuales se han apropiado.

Estas experiencias muestran cómo una pedagogía visible y explícita funciona mejor para el encuentro y apropiación de la cultura escrita disciplinar, en lugar de una enseñanza que mantiene implícito lo que se espera de los jóvenes. Los profesores deben reflexionar sobre lo que ellos mismos hacen al producir y comunicar conocimiento, para así comenzar a compartir y orientar a los jóvenes en la resolución de las demandas de las prácticas letradas de la disciplina.

Tal como lo señalan estudios previos, no se debe dar por hecho que los estudiantes ingresan a la carrera con el conocimiento necesario para participar en las nuevas prácticas, ya que cada comunidad y cultura escrita presentan diferencias (Carlino, 2013; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018). Ahora bien, si el aprendizaje es inacabado (Carlino, 2013; Lave & Gomes, 2019), tampoco debe considerarse que, incluso en los momentos más avanzados de la carrera, los alumnos se han apropiado por completo de la cultura escrita disciplinar. Las trayectorias son diversas y no todos han tenido la oportunidad de lograrlo.

Resulta necesario generar un ambiente seguro donde los estudiantes no teman expresar sus dudas ni dar a leer sus textos a otros para recibir retroalimentación. Esto solo se puede lograr mediante una enseñanza fundada en el respeto, no a través de una pedagogía del miedo, que recurre a formas de violencia simbólica, como las humillaciones expresadas en los comentarios escritos sobre los textos de los jóvenes.

Los alumnos deben contar con tiempo necesario para desarrollar sus ideas. Además, la oportunidad de escribir borradores y desarrollar una escritura privada (Carlino, 2005) puede ser excelente para que reciban una retroalimentación clara y certera, y aprendan a compartir sus textos, como lo han demostrado investigaciones previas (Carlino, 2009; Colombo, 2018; Colombo y Álvarez, 2021). Parece útil que los profesores destaquen no solo lo que los jóvenes deben mejorar, sino también lo que han hecho bien. Esto les genera seguridad y les aclara lo que funciona dentro del campo en el que se desenvuelven.

Se debe promover el encuentro con los diversos aspectos de la cultura escrita de la disciplina. Estos procesos de formación no se deben limitarse a los aspectos más superficiales de la lengua, como la puntuación, la acentuación o la sintaxis (Carlino, 2013; Kalman, 2018), sino avanzar a otros aspectos que no siempre se abordan de manera explícita: qué constituye un argumento válido, cómo se construye una interpretación legítima o cómo desarrollar una idea propia.

Una oportunidad valiosa puede ser la revisión de trabajos académicos producidos por miembros más experimentados (alumnos, profesores, otros investigadores), en espacios-tiempos específicos durante los cursos. Esto permite discutir lo que dicen los textos, así como también analizar la forma en que fueron construidos y cómo se elaboraron y sustentaron los argumentos. Los jóvenes en el campo de los estudios literarios deben aprender a ser lectores profesionales no solo de textos literarios, sino también de las producciones disciplinares. Esto implica, a su vez, aprender a leer desde la perspectiva de escritores especializados.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A Dilon, trad.). Siglo XXI .
- Carlino, Paula (2005, 12 de noviembre). La escritura en la Investigación [Conferencia]. Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSa, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 255-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Chacón-Chacón, A. y Chapetón, C. M. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y pensamiento*, 37(75), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>.
- Colombo, L (2018). Los lectores intermedios: un recurso fundamental para la escritura de la tesis. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(30), 3-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6855118>.
- Colombo, L. y Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>.
- French, A. (2019). Academic writing as identity-work in higher education: forming a 'professional writing in higher education habitus'. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1605-1617. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572735>.
- Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. https://www.crefal.org/images/publicaciones/paideia/Judith_Kalman_Leer_y_escribir.pdf.
- Lave, J. y Gomes, A. (2019). *Learning and everyday life: access, participation, and changing practice*. Cambridge University Press.
- Remedi, E. y Blanco, R. (2016). Devenir científico. Prácticas marginales, instituciones transicionales y figuras de identificación en la conformación de trayectorias consolidadas. En E. Remedi Allione y R. G. Ramírez García (coords.), *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas* (pp. 385-412). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 385-412). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. (G. Sánchez Barberán, trad.). Paidós.

SEMBLANZA DEL AUTOR:

Daniel Galicia García. Estudió la licenciatura en Letras Hispánicas en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa y la maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Actualmente cursa el programa de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) en esa misma institución. Ha sido profesor de Lengua y director de talleres de creación literaria. Ha escrito y presentado conferencias en torno a la elaboración de tesis y alfabetización académica. Actualmente, estudia los procesos de formación y las prácticas de producción y circulación de conocimiento de investigadores y escritores del campo de los estudios literarios en México.

Contacto: dagaga583@gmail.com

5

Evaluación del aprendizaje significativo en la educación posgradual, una experiencia centrada en el foro semipresencial

Pablo César Hernández Cerrito | Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Isabel Martins Vieira | Universidad de Piura, Campus Piura

Resumen

En este trabajo analizamos una experiencia de aprendizaje centrada en el foro semipresencial, cuyo objetivo es favorecer los procesos de apropiación de la técnica de fermentación en medio sólido (en adelante, FMS) por parte de un grupo de estudiantes de posgrado de Biotecnología en la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. El diseño e implementación de esta intervención didáctica se justifica por la necesidad de que los posgraduados adquieran conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre este proceso de fermentación. Para que tengan éxito en su carrera profesional, deben ser capaces de establecer relaciones significativas entre sus conocimientos previos y los nuevos, lo que les permitirá lograr aprendizajes duraderos y solucionar diversos problemas.

Este proceso educativo también involucra las formas de pensar y hacer de los profesores expertos en Biotecnología, quienes conocen los modos especializados de leer, hablar, escuchar y escribir en los ámbitos académicos,

disciplinar y profesional. Por ello, son los responsables de asistir a los estudiantes en su aprendizaje. En este sentido, el foro semipresencial ofreció oportunidades para la literacidad académica, disciplinar y profesional, es decir, permitió facilitar el proceso de enculturación en estos ámbitos mediante el uso de herramientas evaluativas antes, durante y después de la experiencia formativa.

Durante dos trimestres escolares en 2016 se desarrolló el foro semipresencial con una metodología participativa y propositiva. Por un lado, los profesores aprendieron a planificar y ejecutar actividades de manera colaborativa y con el uso de las TIC; por otro lado, los estudiantes trabajaron en grupos tanto de manera presencial como virtual, para la discusión, análisis y evaluación de información mediante temas y preguntas clave para comprender la FMS y desarrollar sus proyectos de investigación. Además, se utilizaron diversos géneros discursivos, como el glosario, la base de datos, los mapas conceptuales y el árbol de la vida.

En cuanto a los resultados, luego de analizarlos con el apoyo de la herramienta informática MaxQDA, se pudo constatar la presencia de indicadores de aprendizaje significativo en todos sus dominios: pensante, actuante, sintiente, consciente y contextual.

Palabras clave: foro semipresencial, aprendizaje significativo, grupos colaborativos, literacidad académica y profesional.

1. Introducción

El trabajo que presentamos es importante porque aborda uno de los problemas educativos más representativos de cualquier disciplina de conocimiento: el establecimiento de una relación significativa entre la teoría y la práctica. Como sabemos, conectar los conocimientos adquiridos con su aplicación en la actividad profesional es una tarea compleja que involucra niveles de pensamiento de orden superior, tales como la síntesis, el análisis y la evaluación. Además, como apuntan España y Prieto (2010), la relación entre el razonamiento y la aplicación del conocimiento en los estudiantes de ciencias está relacionada a la argumentación y sus posibilidades para que estos desarrollen una forma de pensar alineada con los principios de la ciencia.

En este sentido, es fundamental que los profesores estén actualizados y participen en este proceso. Al respecto, Montes y Suárez (2016) señalan tres áreas en que la docencia universitaria debe mejorar: 1) metodologías innovadoras para la enseñanza-aprendizaje, 2) estrategias de evaluación auténticas y 3) uso educativo de las TIC.

De este modo, al decidir usar el foro semipresencial como una estrategia educativa, tomamos en cuenta tres elementos clave: a) promover el trabajo en equipo tanto de profesores como de estudiantes, b) disponer de más tiempo para la discusión, argumentación y reflexión grupal sobre los temas y c) aprovechar el potencial interactivo de la clase presencial y de la interacción virtual.

Como señala Tourón (2021), se trata de activar al estudiante, es decir, hacer que pase de ser un sujeto que cumple con una tarea asignada por el profesor, a convertirse en agente de su propio aprendizaje. Y esto es posible gracias al desarrollo de la tecnología digital. De este modo, la tecnología educativa y la tecnología digital se superponen para lograr un aprendizaje centrado en el estudiante y no en el profesor.

2. El aprendizaje significativo mediante el foro semipresencial

Para Ausubel (2002, citado por Flores-Espejo, 2014 y 2016), el aprendizaje significativo produce en los aprendices una modificación de la estructura cognitiva, una mayor retención de significados y la capacidad para resolver con autonomía situaciones problemáticas en nuevos contextos. Esto último involucra dos aspectos clave: la creatividad y la satisfacción por el logro académico. Asimismo, en el contexto de la educación posgradual, la escritura cumple dos funciones esenciales: por un lado, es una herramienta de aprendizaje y, por otro, facilita el ingreso y la participación activa de los novatos en la comunidad profesional del saber. Los aspectos señalados se han confirmado en esta investigación mediante la evaluación de los resultados obtenidos de la implementación del foro semipresencial.

El foro de discusión virtual es una herramienta utilizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ofrece flexibilidad tanto en tiempo como en el espacio, lo que facilita la comunicación y el diálogo entre estudiantes y profesores. A través de esta herramienta, los participantes construyen el

conocimiento mediante su participación e interacción, lo que mejora sus habilidades de pensamiento y facilita la comprensión de los conceptos, con una repercusión positiva en su desempeño académico.

De acuerdo con Oleguer (2009), los foros virtuales son espacios en red que pueden complementar y reforzar la práctica de la clase presencial, ya que la calidad del aprendizaje se sustenta en el contraste de ideas bien fundamentadas y documentadas. Por su parte, Schalk y Marcelo (2010) señalan que la interacción es el medio para construir el conocimiento. Además, coinciden que en comunidades de investigación los estudiantes cuentan con las condiciones pedagógicas necesarias para continuar con la construcción del diálogo. En este mismo sentido, Goulão (2014) afirma que los foros son un elemento crucial para el establecimiento de interacciones entre compañeros y, en particular, para el desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje, pues favorecen la colaboración entre los diferentes miembros de una manera jerárquica y asíncrona.

Desde la perspectiva constructivista social, García y Pineda (2010) analizaron la interacción entre pares y constataron que la calidad del aprendizaje fue mayor cuando el maestro estuvo presente en línea, ya que ello implicó estructurar y regular los procesos de la interacción. Como conclusión, señalan que las tareas colaborativas estructuradas en foros virtuales elevan la calidad del discurso, incrementan el nivel de comprensión, elaboración y reflexión de los conceptos y del aprendizaje producido. Además, cuanto más se definan las reglas de interacción, mayor será la calidad del discurso y, por ende, el aprendizaje.

Por su parte, Weil, McGuigan y Kern (2011) coinciden en que los beneficios de los foros de discusión son la conveniencia, la revisión crítica de la información, la comunicación escrita, la participación de los estudiantes y la motivación. Mencionan que los estudiantes perciben que los mayores beneficios de los foros de discusión en los estudios de caso de resolución de problemas fueron aprender de sus compañeros, pensar de manera independiente y desarrollar habilidades de comunicación escrita.

Siguiendo con los beneficios, en un estudio realizado por Zhu (2013), los resultados obtenidos confirmaron que el aprendizaje en línea puede enriquecer las actividades de aprendizaje colaborativo de los estudiantes y la construcción del conocimiento a través de la interacción del grupo. Así lo

confirman Castro, Suárez y Soto (2016), quienes, al realizar un análisis intragrupo antes y después del foro asincrónico, encontraron diferencias significativas en el subdimensión de aprendizaje en pares. Es decir, los estudiantes mejoraron su capacidad de aprender con la ayuda de sus colegas.

En síntesis, los foros de discusión virtual son un espacio de construcción de conocimiento, donde las personas colaboran para abordar un tópico o temática diseñada y planificada para el aprendizaje sostenido en el diálogo, el intercambio y la confrontación de ideas. Estos foros puede ser el complemento idóneo para innovar la práctica docente convencional.

3. La evaluación del aprendizaje significativo en el foro semipresencial de FMS

Como señala Flores-Espejo (2018), evaluar el aprendizaje significativo representa un verdadero desafío porque “(..) implica la búsqueda de criterios e indicadores relevantes y pertinentes de aprendizaje (...)” (p. 10). En este sentido, fue necesario tomar decisiones en cuanto a las herramientas que se usaron para evaluar de manera continua: antes, durante y después de la experiencia del foro semipresencial FMS. Estas herramientas permitieron a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, y al profesorado, ajustar y mejorar su metodología de enseñanza.

Desde nuestro marco de referencia, la evaluación debe considerarse como un proceso de acompañamiento para los aprendices. A continuación, mostramos cómo se llevó a cabo este proceso.

En el foro semipresencial de FMS, participaron doce estudiantes de posgrado y cuatro profesores. La actividad tuvo una duración de seis semanas, con sesiones presenciales de dos horas en formato de plenaria y sesiones virtuales de tres horas de foro, para propiciar el debate y la argumentación asincrónica. Para planificar esta intervención didáctica, los profesores se reunieron para analizar y discutir tanto la dinámica y actividades de participación como los métodos y estrategias de realimentación y refuerzo de los aprendizajes.

Como actividad principal, los participantes, con el apoyo de un moderador y una guía de la discusión, analizaron y discutieron los temas o preguntas clave que surgieron de las discusiones presenciales.

3.1 Antes de la experiencia del foro FMS

En detalle, se implementó lo siguiente: acuerdos de compromiso; pautas de comportamiento en los foros en línea, experiencias previas respecto a las prácticas de enseñanza de sus profesores, temas y preguntas acordadas por los profesores para las dos fases del foro virtual, y una sesión de aula invertida mediada por lecturas seleccionadas, elaboración de un glosario y mapas conceptuales. A continuación, se mostrarán los datos recogidos con cada una de estas herramientas, con base en los tres momentos de la evaluación continua.

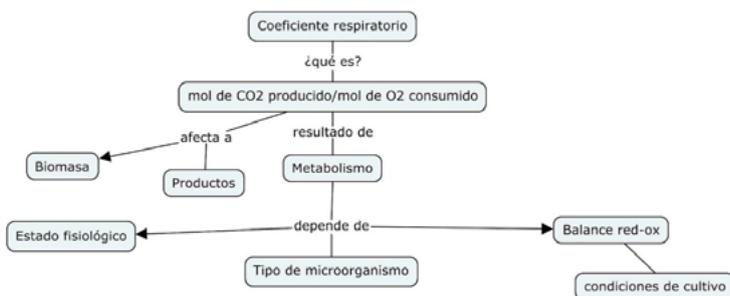
Al inicio, se estableció un *acuerdo de compromiso* entre los estudiantes y los profesores sobre los aspectos *deseables* e *indeseables* del curso. Cada alumno escribió en el pizarrón *lo que deseaban que ocurriera* y *lo que no*. Los resultados de esta actividad se muestran mediante etiquetas en la tabla:

Deseables	No deseables
Solidaridad	Ruptura social
Respeto	Falta de respeto
Discusión ordenada	Falta de interés
Crítica constructiva	No informarse para opinar
Centrarse en el tema	No identificar en que mejoramos
Que se manifieste la creatividad	Participación pobre
Llegar a conclusiones	Desorganización
Preguntar dudas	Aburrimiento

Asimismo, se establecieron pautas para los foros en línea, organizadas de la siguiente manera:

<p>Consideraciones previas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una lectura detallada del artículo objeto de debate para realizar seguimiento adecuado de las intervenciones de los compañeros. • Comprender que el espacio de debate es una oportunidad para reflexionar e intercambiar información de manera interactiva sobre un tema clave del curso. • Responder en un plazo breve. • Los mensajes deben ser claros, concisos y centrados en un tema específico. • Si se tienen varias ideas que expresar, se recomienda presentarlas mensajes separados.
<p>Durante la interacción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir de manera clara el tema del mensaje, para facilitar su localización o su organización por parte de los compañeros. • Proponer, si se considera conveniente, trasladar algún subtema a otro "hilo" de discusión. • Centrar el "hilo" temático en el contenido del debate, es decir, en la discusión del artículo o en la respuesta a la pregunta planteada. • Aportar, en cada mensaje, elementos nuevos, a favor o en contra, de las ideas expuestas o plantear nuevas perspectivas sin repetir opiniones previamente expresadas. • Argumentar el acuerdo o desacuerdo, citando fragmentos clave del mensaje al que se hace referencia. • Tomar la iniciativa en el planteamiento de nuevas reflexiones relacionadas con el tema del debate, y no limitarse a responder simplemente los temas ya argumentados. • Tomar notas o elaborar un resumen de las ideas más relevantes que surjan a lo largo del debate.
<p>Normas de cortesía verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar un lenguaje adecuado y respetuoso, pero no excesivamente formal. • No utilizar un argot especial. • Es necesario mantener el máximo respeto por las opiniones de los demás participantes. • Iniciar siempre con un saludo y finalizar con una despedida y nuestra firma, lo que indicará que hemos concluido nuestra intervención.

Por otro lado, al considerar las experiencias previas de los estudiantes como un principio del aprendizaje significativo, se realizó una entrevista para indagar sobre sus experiencias con las prácticas de enseñanza de sus profesores. Esta información resultó útil para identificar necesidades y proporcionar realimentación en la mejora del proceso educativo. Los alumnos expresaron sus opiniones sobre las prácticas docentes de la siguiente manera:



3.2 Durante la experiencia del foro FMS

Una herramienta clave para promover la investigación de los temas del FMS y la discusión de cuestiones relevantes fue la selección de temas y preguntas por parte de los profesores. Además, ellos eligieron preguntas para el foro basadas en las inquietudes expresadas por los estudiantes. A continuación se presentan, organizadas por fase de la experiencia:

Fase 1	Fase 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Definición, alcance y limitaciones del concepto FMS. 2. Potenciales aplicaciones de la FMS. 3. Variables o fenómenos propios de la FMS. 4. Variables Respuesta para valorar los procesos de CMS. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Qué es y qué nos dice el coeficiente respiratorio? 6. ¿Cuál es la mejor manera de medir, expresar y entender el crecimiento en FMS? 7. ¿Cómo puedo comparar la producción en Fermentación en Medio Sólido FMS y Fermentación en Medio Líquido FML? 8. ¿Cómo se puede potenciar la inducción de enzimas en FMS? 9. ¿Qué factores influyen sobre un microorganismo para que identifique que está en FMS y FML?

Con las herramientas que se presentarán en este apartado, se evidencia la intención de modificar los roles tradicionales, ya que el alumno debe colaborar activamente en su propio aprendizaje. Esto corresponde a una adaptación del modelo de «Flipped Classroom» (aula invertida) o, en términos más generales, del «Flipped Learning» (aprendizaje invertido o aprendizaje al revés), que se define como «un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia» (Bergmann y Sams, 2014, citado por Tourón, 2021).

De este modo, antes de cada tema de discusión, se proporcionó a los estudiantes una lectura relacionada con algunos de los tópicos del temario. Además, se les solicitó investigar sobre el tema en diferentes bases de datos, entre ellas Web of Science y Scopus. Como parte del proceso de aprendizaje, se les pidió incorporar los conceptos y términos nuevos o desconocidos al glosario de la plataforma virtual.

Otra herramienta útil para la comprensión de los conceptos fueron los mapas conceptuales. Primero se realizaron ejercicios en papel y, posteriormente, con la herramienta de CmapTools, como se muestra en este ejemplo:

Por último, los estudiantes realizaron presentaciones orales sobre los avances de sus proyectos de investigación, en las que integraron los conocimientos, conceptos y nuevas perspectivas a tratar en el foro virtual y presencial. Para evaluar esta actividad, se empleó una rúbrica que incluía los siguientes criterios: calidad de la presentación en cuanto a contenido, organización y secuencia; claridad de la exposición, tono de voz y vocabulario empleados. Este tipo de seguimiento contribuyó a mejorar la comunicación y expresión verbal de los estudiantes.

3.3 Al finalizar la experiencia del foro FMS

Para hacer consciente el proceso y experiencia de aprendizaje tanto de los estudiantes como de los profesores se empleó *el árbol del conocimiento*. Esta

actividad consistió en que cada participante, tanto estudiantes como profesores, debían identificar sus propias habilidades, valores y actitudes, así como las que habían desarrollado durante las actividades del foro. A continuación, los compañeros incorporaron en esos árboles de conocimiento aquellas capacidades, valores y virtudes que percibieron en sus colegas. La actividad resultó en un proceso de metaconocimiento y, al mismo tiempo, una forma interactiva de realimentación. Como señala Ibáñez (2002):

Las emociones de los estudiantes constituyen un factor determinante en la construcción de sus aprendizajes: cuando ellos contextualizaron sus emociones favorables, siempre indicaron aspectos que todos consideramos prioritarios para mejorar la calidad de los aprendizajes: sentirse motivado en las clases, tratar contenidos contextualizados en las propias experiencias cuya aplicación se puede visualizar en la práctica, sentirse valorado como estudiante, poder participar, confrontar distintos puntos de vista. (p.44)

Como parte de la realimentación de la experiencia del Foro FMS, se solicitó a los estudiantes y profesores participantes que respondieran a un cuestionario. Las preguntas del cuestionario fueron las siguientes:

1. *¿Cuál fue el aprendizaje más significativo que adquirí?*
2. *¿Qué aprendí del grupo de profesores?*
3. *¿Qué aprendí de mis compañeros?*
4. *¿Qué aprendí del uso de la tecnología?*
5. *¿Qué conocimiento aprendí que pude aplicar en mi investigación?*
6. *Otros comentarios.*

4. Resultados

Optamos por la metodología cualitativa, ya que permite el conocimiento de la realidad social a través de la observación participante y del estudio de los

discursos. Esta metodología nos acerca a las formas de intervención para obtener un conocimiento directo sobre lo aprendido por los posgraduados en un curso de especialización mediado por el foro semipresencial. Para facilitar este proceso de conocimiento, empleamos la herramienta informática MAXqda para el análisis cualitativo del contenido.

De este modo, analizamos las respuestas de los estudiantes y de los profesores a las preguntas sobre la experiencia de Foro FMS. Cada una de las respuestas se clasificó según la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo, como se detalla en el siguiente cuadro:

Dominio	Significados
Pensante	Cognitivo, teórico, conceptual o declarativo
Actuante	Práctico, metodológico o procedimental
Sintiente	Afectivo, emocional o actitudinal
Consciente	Intencional o crítico
Contextual	Situacional o extrínseco

Color	Código superior	Código	Segmentos codificados
●	El aprendizaje más significativo	Pensante más significativo	4
●	Uso de las tecnologías	Consciente	3
●	El aprendizaje más significativo	Actuante	3
●		Cognición compartida	9
●		Tiempo	3
●	Qué aprendí de mis compañeros	Sintiente	6
●	El aprendizaje más significativo	Contextual	4
●	Qué aprendí de los profesores	Pensante de los profesores	1
●	Qué aprendí de mis compañeros	Consciente	1

Color	Código superior	Código	Segmentos codificados
●		Qué aprendí de los profesores	1
●	El aprendizaje más significativo	Sintiente	2
●	Qué aprendí de los profesores	Sintiente	5
●	Qué aprendí de mis compañeros	Actuante	2
●	Uso de las tecnologías	Pensante	0
●		Qué aprendí para mi investigación	1
●	Qué aprendí de los profesores	Actuante	4
●	Qué aprendí para mi investigación	Actuante	1
●	Uso de las tecnologías	Sintiente	0
●		El aprendizaje más significativo	2
●	Qué aprendí para mi investigación	Consciente	0
●	Qué aprendí para mi investigación	Pensante para mi investigación	2
●	Qué aprendí de los profesores	Contextual	0
●	Uso de las tecnologías	Contextual	0
●		Qué aprendí de mis compañeros	1
●		Compromiso	8
●	Uso de las tecnologías	Actuante	2
●	Qué aprendí de mis compañeros	Pensante compañeros	3
●	Qué aprendí de mis compañeros	Contextual	0
●	El aprendizaje más significativo	Consciente	1
●		Uso de tecnologías	1

A continuación, presentamos las respuestas a las preguntas, con el sistema de códigos empleados para los dominios del aprendizaje significativo, sus frecuencias y su representación gráfica:

Preguntas	Dominios	Frecuencia	Representación
¿Cuál fue el aprendizaje más significativo?	Contextual	4	
	Actuante	3	
	Pensante	3	
	Sintiente	1	
	Consciente	1	

Preguntas	Dominios	Frecuencia	Representación
¿Qué aprendí para mi investigación?	Actuante	1	
	Pensante	2	

Preguntas	Dominios	Frecuencia	Representación
¿Qué aprendí con el uso de las tecnologías?	Consciente	3	
	Actuante	2	

Preguntas	Dominios	Frecuencia	Representación
¿Qué aprendí de los profesores?	Pensante de los profesores	1	<p>Legend: ● Actuante (red), ● Sintiente (purple), ● Pensante de los profesores (green)</p>
	Actuante	4	
	Sintiente	4	

Preguntas	Dominios	Frecuencia	Representación
¿Qué aprendí de mis compañeros?	Consciente	1	<p>Legend: ● Pensante compañeros (black), ● Sintiente (purple), ● Actuante (red), ● Consciente (yellow)</p>
	Sintiente	5	
	Actuante	2	
	Pensante	3	

Además de lo ya señalado, encontramos en los discursos de los informantes del Foro FMS contenidos vinculados a tres temáticas: cognición compartida, tiempo y compromiso.

Preguntas	Dominios	Frecuencia	Representación
Otros comentarios	Cognición compartida	8	
	Compromiso	7	
	Tiempo	2	

Los resultados, en detalle, se muestran a continuación:

Código	Fragmentos
Cognición compartida	un equipo de experiencias heterogéneas.
	Un grupo de personas son mejores solucionando un problema.
	Que el trabajo conjunto de estudiantes y profesores para lograr un objetivo común da buenos resultados.
	Diferentes puntos de vista que me hicieron reflexionar diferentes ideas
	El compromiso y la disponibilidad de enseñar
	Que cuando se trabaja en equipo es posible llegar a conclusiones importantes, a pesar de los diferentes puntos de vista
	Aprendí que pueden ayudarme a solucionar problemas de mi proyecto al tener opiniones distintas
	contribuyeron con puntos de vista de conocimiento básico y de criterios para su eventual aplicación industrial.
	Son medios que estimulan el trabajo colaborativo

Compromiso	Una vez más reconozco su compromiso por la formación de los estudiantes
	Desde luego que fomentan curiosidad, interés y compromiso.
	Es indispensable encontrar mayor tiempo de discusión para llegar a generar preguntas y respuestas sobre los temas tratados en los diferentes módulos
	El grupo de profesores que organizaron dicho foro son personas muy comprometidas con su país y con su gente
	Durante el foro no solo aprendí de ellos, sino que me permitió ser testigo de su capacidad de compromiso para transmitir su conocimiento a las nuevas generaciones”.
	Me ha tocado participar en varias reuniones, cursos, talleres de FMS, en formato convencional, en varios lugares del mundo (México, Venezuela, Argentina, Francia, Brasil) y esta es la primera vez que siento una participación comprometida muy madura de los asistentes.
	Me siento muy satisfecho de ver una participación comprometida y responsable de tod@s.
Tiempo	Es importante sincronizar todas las plataformas tecnológicas para que las indicaciones no sean confusas
	por cuestiones de tiempo no fue posible abordar de manera detallada problemas

5. Reflexiones

Es innegable que los actores principales del proceso educativo están cambiando. Por un lado, nos encontramos con nuevas generaciones de estudiantes, que están más conectados mediante las redes sociales y la tecnología móvil. Estudiantes que realizan múltiples actividades a la vez, pero que tienen dificultades para concentrarse durante períodos

prolongados. Estudiantes que pueden localizar información de su interés con mayor rapidez y tienen la posibilidad de interactuar con personas de diversos contextos y estatus socioeconómicos. En contraparte, la crítica constante hacia el profesorado es que trabajan en las mismas condiciones y utilizan los mismos métodos con los cuales aprendieron. Las prácticas docentes cambian muy poco o con lentitud, sobre todo en lo que respecta a las metodologías de aprendizaje y a los mecanismos y formas de evaluación. La brecha generacional y la diferencia en la cultura de aprendizaje son situaciones comunes en el ámbito escolar.

Una de las mayores debilidades de los ambientes educativos centrados en la enseñanza es que los estudiantes asimilan poca información, se aburren y se distraen con facilidad. Su deseo de aprender más allá de la obtención de una calificación es bajo, lo que afecta su motivación intrínseca. Como resultado, el esfuerzo y el empeño son deficientes. Por el contrario, cuando se promueven ambientes de aprendizaje con actividades colaborativas, retos o dilemas que despiertan la curiosidad e interés profesional, se estimula el deseo genuino por descubrir y, de forma inevitable, por aprender.

El desafío del profesor por adaptarse al contexto educativo actual no es menor. El saber escuchar, comunicarse y motivar a los estudiantes son habilidades fundamentales para redefinir el rol docente. Aunado al desafío de aprovechar el potencial pedagógico y de investigación que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que crea una oportunidad para asumir el papel de líder, guía y facilitador del aprendizaje del alumno. En ambientes semipresenciales bien estructurados, se pueden generar condiciones y escenarios propicios para desarrollar un aprendizaje más crítico, ético y creativo. Una promesa o expectativa que todos deseamos que las TIC sumen a nuestra labor docente.

La combinación del foro semipresencial fue una experiencia significativa de aprendizaje en grupos reducidos. Para González-Videgaray (2007), la modalidad mixta constituye una entrada “suave” al aprendizaje en línea, lo que permite superar la percepción de que lo virtual es de menor calidad que la modalidad presencial. Desde esta perspectiva, se combinan lo mejor de ambas modalidades, lo que aumenta y enriquece de manera articulada una experiencia sostenida de aprendizaje.

Los estudiantes, en compañía de los profesores, mostraron mayor interés, fueron más participativos y construyeron su aprendizaje en grupo. A través de actividades complementarias, como glosario, el uso de bases de datos y los mapas conceptuales, se facilitó la comprensión y apropiación de conceptos fundamentales de FMS.

Uno de los logros más importantes de la experiencia formativa fue promover la aplicación de la teoría en los proyectos de investigación. La discusión, tanto presencial como virtual, se extrapolaba a la aplicación del conocimiento. Además, se ofrecían ejemplos y andamiajes cognitivos para establecer relaciones significativas entre lo teórico-conceptual, la actividad de investigación y la práctica profesional.

Uno de los principales retos en el desarrollo de la estrategia del foro semipresencial es garantizar el compromiso de participación de calidad y la disposición para confrontar diferentes perspectivas e ideas, lo cual enriquece el desarrollo de habilidades de comunicación reflexiva y crítica. Crear una comunidad de aprendizaje a través del foro semipresencial, se presenta como una herramienta metodológica que es deseable se fomente en espacios de construcción y colaboración universitaria, tanto curriculares como extracurriculares.

REFERENCIAS

- Artís, M. (s.f.). Foros virtuales a lo largo de 15 años: lo que hemos aprendido. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/gvar/VideosB2Virtuami/Foros_Virtuales.pdf
- Castro, N., Suárez, J. y Soto, V. (enero-abril, 2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 70 (16). pp. 23–42.
- España, E. y Prieto, T. (2010). Problemas socio-científicos y enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Revista de Investigación en la Escuela*, (71), 17-24.
- Flores-Espejo, J. (2018). Evaluación del aprendizaje significativo con criterios ausubelianos prácticos. Un aporte desde la enseñanza de la bioquímica. *Investigación y Postgrado*, Vol. 33(2), mayo-octubre, 2018 pp. 9-29

- García, B., y Pineda, V. (enero-marzo, 2010). La construcción del conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Entornos Virtuales de Aprendizaje*, 15(44), 85–111. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART44006&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n044/pdf/ART44006.pdf>
- González-Videgaray, M.C. (2007). Evaluación de la reacción de estudiantes y docente en un modelo mixto de aprendizaje para educación superior. *RELIEVE*, v. 13, n. 1, p. 83-103. <http://www.redalyc.org/html/916/91613105/>
- Goulão, M. (2014). Performance of Students in an Online Asynchronous Work. *Social and Behavioral Sciences*, 116. 4673 – 4677. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1006
- Ibáñez, Nofa. (2002). Emotions in the classroom. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Montes, D. A., y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 51-64.
- Oleguer, C. (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. En López, P. (Coord.). España: Narcea.
- Schalk, A. y Marcelo, C. (2010). Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados. *Revista Comunicar*, (35), 131–139. doi:10.3916/C35-2010-03-06
- Spiceland, D. & Hawkins, C. (2002). The impact on learning of an asynchronous active learning course format. *JALN* 1 (6).
- Tourón, J. (2021). El modelo *flipped classroom*: un reto para una enseñanza centrada en el alumno. *Revista de Educación*, 391. Enero-Marzo, 11-14.
- Weil, S., Mcguigan., N., & Kern, T. (november, 2011). The usage of an online discussion forum for the facilitation of case-based learning in an intermediate accounting course: New Zealand case. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 26 (3) 237–251. doi:10.1080/02680513.2011.611685
- Zhu, C. (2013). Student Satisfaction, Performance, and Knowledge Construction in Online Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 15 (1). 127–136.

ANEXOS

1. ¿Cuál fue el aprendizaje más significativo que adquirir?

Estudiantes: “Que un debate adecuado por un equipo de experiencias heterogéneas permite aclarar, promover y proyectar ideas”. “Un grupo de personas son mejores solucionando un problema.” “Adquirí una visión diferente sobre nuestros proyectos de investigación y sobre aspectos básicos de la FMS”. “...aclarar dudas que surgieron de mi tesis y de los temas discutidos en clase”. “Hablar sin temor a equivocarme y al qué dirán”.

Profesores: “Aprendí que la interacción (plataformas virtuales, sesiones presenciales) fortaleció el proceso de enseñanza-aprendizaje, que la planeación de cada sesión facilitó los buenos resultados y que la mayoría de los proyectos de FMS que se están realizando en la UAM son semillas para emprender.” “Que el trabajo conjunto de estudiantes y profesores para lograr un objetivo común da buenos resultados.”

¿Qué aprendí del grupo de profesores?

Estudiantes: “Diferentes puntos de vista que me hicieron reflexionar diferentes ideas”. “Nuevas estrategias para la resolución de problemas en la FMS y nuevas formas de discutir y entender los resultados”. “El compromiso y la disponibilidad de enseñar”. “Que nuestras investigaciones pueden tener una aplicación”. “Los comentarios de cada uno me motivaron a ser más crítica e interesarme más”. “Que cuando se trabaja en equipo es posible llegar a conclusiones importantes, a pesar de los diferentes puntos de vista.”

Profesores: “Aprendí cómo pueden concretar las ideas en exposiciones breves y que saben más de lo que creen”. “Reforcé mi buena opinión sobre la excelente actitud de los estudiantes, reconociendo su formalidad, compromiso en interés. La frescura de los muchachos estimula el trabajo para contribuir a su formación”

¿Qué aprendí de mis compañeros?

Estudiantes: “Aprendí que pueden ayudarme a solucionar problemas de mi proyecto al tener opiniones distintas”. “La seguridad para defender sus proyectos”. “Conocer sus problemas de investigación y cuestionarlos a grandes rasgos, me permitió asociarlos e indagarlos con las definiciones”. “Aprendí sobre sus proyectos, los problemas a los que se enfrentan y la manera en que los han resuelto”.

Profesores: “Aprendí que los estilos personales en un mismo curso enriquecen la labor docente, y que el respeto a cada uno evita los protagonismos. Trabajar con ellos es una oportunidad excelente, porque contribuyeron con puntos de vista de conocimiento básico y de criterios para su eventual aplicación industrial”. “Una vez más reconozco su compromiso por la formación de los estudiantes. Esta fue una de las mayores satisfacciones; ver que los profesores cumplimos con seriedad y profesionalismo”.

¿Qué aprendí del uso de la tecnología?

Estudiantes: “Trabajar en equipo de forma virtual”. “Que son una herramienta valiosa para la comunicación y la discusión de temas académicos”. “Es importante sincronizar todas las plataformas tecnológicas para que las indicaciones no sean confusas” Aunque no son mis favoritas “Son una herramienta útil para comunicarnos de manera rápida y breve”. “Son útiles si se llevan de manera organizada optimizando el tiempo por ejemplo de debate presencial”.

Profesores: “Que son complementarios, pero que deben utilizarse con precisión y claridad y que no sustituyen a las sesiones presenciales”. “Son medios que estimulan el trabajo colaborativo y fomentan la expresión libre de las reflexiones. Desde luego que fomentan curiosidad, interés y compromiso”.

¿Qué conocimiento aprendí que pude aplicar en mi investigación?

Estudiantes: "...pude identificar los principales factores y las variables de respuesta más importantes de mi tema de tesis" "soluciones a problemas del proyecto, además de darle un enfoque distinto a varios resultados obtenidos en mi proyecto". "Como detectar las oportunidades de aplicación de diversos proyectos de investigación". "La importancia de disminuir los costos y la energía en mi proceso para hacerlo más viable".

Profesores: "Para la labor docente, aprendí que se debe cuidar el uso de plataformas mixtas y que se debe planear cada sesión motivando la participación de los estudiantes".

Otros comentarios:

Estudiantes: "Es indispensable encontrar mayor tiempo de discusión para llegar a generar preguntas y respuestas sobre los temas tratados en los diferentes módulos". "Felicitación a los organizadores de la comunidad por el trabajo realizado hasta ahora y por qué continúe este foro de discusión". "El grupo de profesores que organizaron dicho foro son personas muy comprometidas con su país y con su gente. Durante el foro no solo aprendí de ellos, sino que me permitió ser testigo de su capacidad de compromiso para transmitir su conocimiento a las nuevas generaciones".

Profesores: "La forma de organización fue buena y hay un reto grande en cuanto a la coordinación, dinámica de participaciones". "La conceptualización de problemas, ideas, variables, etc. fue muy buena, sin embargo, por cuestiones de tiempo no fue posible abordar de manera detallada problemas". "Me ha tocado participar en varias reuniones, cursos, talleres de FMS, en formato convencional, en varios lugares del mundo (México, Venezuela, Argentina, Francia, Brasil) y esta es la primera vez que siento una participación comprometida muy madura de los asistentes". "Me siento muy satisfecho de ver una participación comprometida y responsable de tod@s".

SEMBLANZA DE LOS AUTORES:

Pablo César Hernández Cerrito. Actual Coordinador de Educación Mixta y Virtual (VIRTUAMI) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Doctor en Educación por Nova Southeastern University (NSU) Universidad en Florida, USA (2012- 2016). Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje, Universidad de Guadalajara, México (2007- 2010). Maestro en Gestión de la Información, Universidad de La Habana, Cuba - Universidad de Murcia, España, Cátedra UNESCO (2004-2006). Egresado de la UAM. Por más de 20 años Formador de Docentes en diversas áreas disciplinares en la integración de las TIC en la práctica docente. Profesor de cursos, seminarios y talleres de uso pedagógico y de investigación de las TIC para estudiantes de Licenciatura y Posgrado. Investigador del Sistema Nacional de Investigación SNII (2021-2024). Docente con Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, 2021-2024). Ha publicado múltiples publicaciones científicas y fue coordinador del libro: Modalidades alternas para la innovación educativa en la formación universitaria (2021). Líder de proyectos de innovación educativa en modalidades e-learning y b-learning.

Celular: + 5545898626

Isabel Martins Vieira. Es Licenciada en Letras de la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas,1990) y Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura (2014) de la Universidad de Barcelona (España). También obtuvo el Máster (2004) y Diploma de Estudios Avanzados (2010) en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Fue Profesora en la Universidad Simón Bolívar desde 2005 hasta 2018 (Caracas, Venezuela). Entre 1999 y 2005, trabajó en la Universidad Central de Venezuela dictando cursos de formación lingüística Derecho e Ingeniería. De 2019 a 2024, trabajó como profesora e investigadora en la Universidad de Piura, campus Piura (Perú). Sus trabajos de investigación se han centrado en el pensamiento del profesor y la escritura académica. Asimismo, ha dictado talleres de formación profesional en el área de enseñanza de la lengua y escritura académica.

6

Colonialidad del saber y habilidades lectoras

Gabriel Hernández Soto

...son las lecciones que Santos Luzardo
no deja de impartir a Marisela en Doña Bárbara
Ángel Rama, *Transculturación narrativa en América Latina*

Introducción

Los datos arrojados por el Módulo sobre Lectura (MOLEC) en 2023 exponen que el consumo de los lectores arriba 18 años bajó 12.3 puntos porcentuales en comparación con 2016 (INEGI, 2023). Aunque las estadísticas puedan ser tendenciosas, muestran datos reveladores sobre la comprensión lectora de los estudiantes mexicanos en todos los grados de nuestro sistema educativo. Esta realidad resulta contradictoria si se toma en cuenta los esfuerzos realizados por el Estado desde la época posrevolucionaria para fomentar la lectura a través de ferias del libro y, sobre todo, la distribución —a bajo costo— de una amplia variedad de literatura en diversas disciplinas.

La lógica más simple podría indicar que el ínfimo consumo libresco y, peor aún, los bajísimos niveles de comprensión lectora de la población mexicana serían una consecuencia natural de las acciones propias de un Estado elitista, donde la lectura es una actividad restringida a los estratos más

altos de la pirámide social. Esto se puede explicar no solo por el alto costo de los libros, sino también por el hecho de que, en nuestra realidad, es más importante comer que leer. Tal situación era esperable en la Colonia, etapa de nuestra historia nacional cuando la lectura y la escritura eran privilegios de clase —o de casta—, no durante el México moderno, un Estado cuyo origen —la Revolución— explica que su objetivo fundamental fuera el demoler las distinciones de clase o raza que habían organizado a la sociedad colonial. A partir de la dirección de José Vasconcelos (1921-1924) —tanto en la Secretaría de Educación Pública como en la Universidad Nacional—, el Estado revolucionario intentó, por todos los medios a su alcance, promover la alfabetización de las clases populares e indígenas y, a partir de esto, sacar al país de la barbarie a la que trescientos años de dominación hispana habían condenado.

Los libros —sobre todo los “grandes libros”— eran vistos como el instrumento idóneo para llevar a cabo la anhelada modernización del país y, por tanto, alcanzar las metas de justicia social y progreso democrático que el gobierno revolucionario se había propuesto cumplir. Por tal motivo, el 22 de octubre de 1920, José Vasconcelos —en ese entonces rector de la Universidad de México— presentó una iniciativa de ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal, órgano público que habría de emplear a los “grandes libros” como instrumentos de civilización y progreso.

La luz, la fe, la acción, el gran anhelo de bien que conmueve a esta sociedad contemporánea, apenas si se define en los libros; en los libros de nuestros contemporáneos y en los libros grandes y generosos del pasado: por eso un Ministerio de Educación que se limitara a fundar escuelas, será como un arquitecto que se conformase con construir las celdas sin pensar en las almenas, sin abrir las ventanas, sin elevar las torres de un vasto edificio. En las escuelas se nos educa para que aprendamos a distinguir y a juzgar, para que sepamos apreciar qué es lo que vale entre toda la multiplicidad de los esfuerzos humanos; pero sólo en el vehículo generoso de los libros encontramos el tesoro de la cultura humana. La escuela nos alecciona en los métodos y en seguida los libros nos dan las ideas, la riqueza, la prodigalidad entera de la conciencia. He aquí por qué el Departamento de Bibliotecas no debe ser visto como una novedad curiosa o como un lujo superfluo. (Fell, 1989, p. 21)

Un siglo después de este emotivo discurso civilizatorio, y a la luz de las actuales estadísticas en torno a la comprensión lectora de los estudiantes

mexicanos, se podría preguntar qué produjo el fracaso de las instituciones mexicanas en el tema del fomento a la lectura. ¿El empuje civilizatorio vasconceliano no tuvo los recursos —económicos, humanos, políticos— suficientes y, por ende, se trató de un proyecto inconcluso? ¿Los posteriores gobiernos abandonaron el proyecto por motivos económicos, sociales e incluso raciales? ¿Acaso la herida colonial fue tan profunda que ni siquiera los esfuerzos más formidables y desinteresados pudieron subsanarla? Como es fácil advertir, el tema de este ensayo presenta múltiples aristas. Cada una de estas preguntas —y otras más que podrían formularse en torno a este asunto— pueden explorarse por separado, pues el fomento a la lectura está atravesado por cuestiones sociales, culturales y económicas. No se trata, en suma, de un tema sencillo de analizar y, mucho menos, de solucionar.

De esta manera, a lo largo del texto se buscará hallar una respuesta a una pregunta puntual: ¿por qué han fallado los intentos del Estado —y sus distintas instituciones educativas y culturales— por convertir a México en un país de lectores? La cuestión ha sido estudiada desde las más variadas perspectivas disciplinares; sin embargo, éstas son deudoras de lo que la teoría decolonial denomina la “colonialidad del saber”, es decir, las distintas posturas críticas ocupadas del tema del fomento a la lectura no han puesto en entredicho aspectos básicos de la visión occidental/capitalista/colonial: el fetichismo de la escritura, la configuración de los clásicos literarios y, sobre todo, la intención “oculta” detrás de los esfuerzos civilizatorios donde el libro se plantea como la piedra filosofal que habrá de convertir la barbarie en civilización.

En este estudio, a partir de la teoría decolonial —Dussel (2005), Castro Gómez (2003), Sousa Santos (2010)— y, sobre todo, de la pedagogía decolonial —Walsh (2012), Hernández Zamora (2018)— se analizará cómo el pensamiento hegemónico —y su falaz concepción de la literatura— ha guiado los esfuerzos del Estado mexicano y, por ende, condenado al fracaso cualquier impulso estatal y social por convertir a México en un país de letrados. Se parte de un análisis del concepto lectura, para observar que dicho concepto tiene múltiples y variados usos —lectura hedónica y lectura escolar— y significados —lectura formativa, lectura educativa y lectura literaria—. A continuación, se revisarán los principales postulados que

conformaron la visión vasconceliana de la lectura, pues constituye el paradigma de la educación en México, con la finalidad de revelar las intenciones racistas, clasistas y coloniales ocultas tras su afán civilizatorio. Se concluye con la exploración el devenir de la pedagogía decolonial, perspectiva desde donde, este estudio sospecha la posibilidad de encontrar la solución a la pregunta básica: ¿dónde se encuentra el fallo que ha impedido, históricamente, el desarrollo de las habilidades lectoras en la población mexicana?

Tipología de la lectura

No es extraño que la lectura y, en particular, los efectos que atribuimos a dicha actividad —nobleza, inteligencia, educación, cultura— tengan un gran prestigio en la sociedad contemporánea. La relación de las religiones más importantes del Occidente —judaísmo, cristianismo, islamismo—, las leyes que rigen nuestras interacciones sociales y la creación y transmisión del conocimiento con la escritura son el fundamento del pensamiento europeo moderno. Mientras que a la escritura se adjudica el ser garante de la Verdad —universal, única, positiva—, a la lectura —en especial a la lectura de las grandes obras— le atribuimos la consecución de una amplia gama de virtudes tanto sociales como intelectuales. Por ese motivo nuestros planes de estudio, desde la educación básica hasta el posgrado, están ahitos de cursos destinados al desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes (SEP, 2023).

Si bien la lectura es parte fundamental de la educación desde que la humanidad inventó la escritura, no siempre se ha leído de la misma forma. La lectura pasó de ser un acto social, desarrollado en voz alta ante un cúmulo de escuchas durante la Edad Media, a convertirse en un acto silencioso y solitario en la modernidad. Pero, ya sea que se lea de pie con el apoyo de un atril o recostados en nuestro mullido sillón favorito, ya sea que se lea para otros o para nuestro exclusivo placer, la idea de que la lectura tiene efectos benéficos, tanto a nivel individual —desarrollo de la inteligencia, adquisición de una cultura— como social —formación de conductas y actitudes nobles—, ha resultado incuestionable. Debido a ello, se considera que una de las máximas obligaciones de los estados nacionales, sin importar

cuál sea su ideología, es fomentar el desarrollo de las habilidades lectoras de la población. Si el desarrollo de éstas forma mejores ciudadanos — personas amables, empáticas, inteligentes, cultas—, la vía más eficiente de propiciar el progreso de la sociedad y erradicar los males achacados a las sociedades primitivas —maldad, ignorancia, superchería— es el fomento de la lectura.

Nuestro país, una sociedad surgida del “acto civilizatorio” que supuso la Conquista, nunca ha sido ajena a esta fetichización de la lecto-escritura. Durante la Colonia, misioneros de distintos órdenes intentaron salvar las almas condenadas de los idólatras precolombinos mediante la imposición de la verdadera fe. El vehículo mediante el cual se llevaba a cabo la salvación ultramundana de los primitivos indígenas era la lectura de los textos sagrados del cristianismo. La independencia de la corona española propició que la salvación de las almas ignorantes y pecadoras se transfigurase en la conversión de los salvajes primitivos ajenos a todo pensamiento moderno durante todo el siglo XIX. La lectura formativa de raigambre religiosa fue sustituida por la lectura formativa de índole secular (Weinberg, 2020).

Es bien sabido que uno de los objetivos del gobierno nacional revolucionario era llevar la civilización y el progreso a las comunidades olvidadas por el proyecto europeizante porfirista. Esto implicaba, sin duda, la construcción de una población alfabetizada; la ciencia y el desarrollo solo puede adquirirse mediante el aprendizaje del pensamiento racionalista y científico fraguado en la moderna Europa. De manera que poner a disposición de las clases sociales más menesterosas aquel bien reservado a las élites criollas coloniales era un acto que legitimaba el carácter revolucionario del gobierno surgido de las luchas civiles de principios del siglo XX:

Él [Vasconcelos] pensó que la Universidad era el eje a partir del cual podría impulsarse esta gran cruzada internacional, como complemento de la gran cruzada nacional que simultáneamente venía impulsando en aras de la alfabetización y la difusión de nuestra lengua y de nuestra cultura en el territorio nacional”. (Fuente, 2001, p.15)

En suma, el Estado proveía al pueblo de profesores y escuelas por la misma razón que le dispensaba médicos y hospitales: justicia social.

Identificar a la lectura como una actividad cuyos efectos son muy beneficiosos para las personas y, por ende, para la conformación de una sociedad,

es una de las verdades incuestionables de la modernidad. Resultaría impropio, por ejemplo, poner en tela de juicio la responsabilidad del Estado para garantizar el acceso a la lecto-escritura y su fetiche, los libros. Una de las principales exigencias de los movimientos sociales consiste, en efecto, en el acceso a educación gratuita, lo cual implica la disponibilidad de libros proporcionados por el Estado. Si bien los gobiernos dictatoriales y genocidas son conocidos por iniciar su régimen de control y terror con una “quema de libros”, física o simbólica, ello no implica que nieguen a los libros el poder de moldear las mentes de la población. De hecho, esos mismos gobiernos totalitarios se caracterizan por imponer lecturas mediante las cuales construyen —o reconfiguran— la verdad que desean implantar.

Si la lectura es un bien social y el Estado está obligado a fomentarla, entonces lo que podría cuestionarse son las estrategias que éste lleva a cabo y la suma de los recursos destinados a tan noble fin. El fracaso de las políticas públicas mexicanas en torno al tema del fomento a la lectura es un problema complejo, ya que es factible asumir que factores sociales, culturales y económicos inciden en los bajos niveles de lectura. Los niveles de pobreza en nuestro país, el escaso acceso a la educación o la influencia de los medios de comunicación masiva han sido los “enemigos” favoritos de nuestras cruzadas lectoras.

Quienes defienden los distintos esfuerzos llevados a cabo por el Estado, aseguran que la distribución gratuita de libros y la creación de bibliotecas atajan los principales problemas del fomento a la lectura vinculados con la marginación económica y educativa, pues ni siquiera es un requisito indispensable estar matriculado en una institución educativa para tener acceso a una biblioteca. En cuanto al influjo que los medios de comunicación masiva tienen en los bajos niveles de lectura de la población mexicana, la solución esgrimida por las instituciones educativas y culturales se limita a la satanización y el menosprecio intelectual. La gente prefiere ver programas de televisión —objeto al que achacan la idiotización de la población— en vez de leer un libro, porque, a pesar de los nobles y bondadosos esfuerzos del Estado, prefiere permanecer en la barbarie cultural en la que ha sido arrojada al mundo (Encuesta nacional de Lectura, 2006).

Quizá sea imposible cuestionar tanto la virtuosa concepción que se tiene de la lectura como la obligatoriedad gubernamental de su fomento; lo que

resulta posible inquirir es la relación existente entre estos dos axiomas de la modernidad y, sobre todo, las consecuencias de dicha vinculación. En primera instancia, debemos asentar que el concepto occidental de la “lectura” —o las habilidades lecto-escriturales— que hemos heredado a través de nuestra historia colonial es una mera simplificación, un vago concepto forjado en el humanismo renacentista que aglutina acciones tan ajenas y disímiles como la lectura divertimento y la lectura con fines académicos.

Si bien se aprenden las primeras letras en el ámbito escolar, el ejercicio de la lectura no puede —o no debe— circunscribirse a dicho espacio institucionalizado. Es más, el hecho de que las personas lean sin estar obligadas por algún plan de estudios o una retribución escolar debería considerarse la mayor ambición de la política estatal de fomento a la lectura. En este orden de ideas, sin embargo, es preciso considerar un aspecto fundamental en lo concerniente al tema que aquí se expone. Aunque el discurso oficial (cita) asegura que los esfuerzos de las distintas instancias educativas están orientados a la proliferación de amantes de la lectura, es decir, de personas que decidan dedicar, gracias a la formación letrada adquirida en las aulas, su tiempo libre a la lectura de libros, las acciones gubernamentales esconden otro tipo de ambiciones.

Si bien la lectura no obligatoria puede considerarse la prueba máxima del éxito de algún sistema estatal de fomento de la lectura, la independencia que goza el lector no es tal. La llamada “competencia literaria”, incluso en sus niveles más básicos, no se puede adquirir sin una guía; resulta necesaria la intervención estatal, realizada a través tanto de las lecturas —obligatorias o sugeridas— como por los planes de estudio, por la promoción estatal concretada en premios y distinciones o, sin más, por la publicación y distribución de determinados textos.

Afirmar que las decisiones editoriales y educativas adoptadas por las instituciones estatales están fundamentadas en un criterio objetivo, como la calidad literaria, constituye una falacia. Las lecturas incluidas en las actividades escolares y los libros seleccionados para la publicación y distribución subsidiada adquieren, debido a esa misma decisión, un halo de prestigio que irremediablemente impacta en la percepción de los lectores. En otras palabras, mediante la selección de ciertas obras, el estado

conforma un canon. La elección de ese corpus, por supuesto, no es casual ni desinteresada. Como menciona Lidia Cardinale (2006), los libros avalados por las instituciones educativas y culturales reflejan la ambición estatal por justificar sus acciones y políticas públicas. Así, se construye un círculo vicioso en el que las instituciones legitiman la publicación de determinados libros mediante argumentos que se presentan como literarios, y esos mismos libros legitiman las ideas y acciones estatales a través de su propia conformación literaria. La autora sostiene que sirve a la dominación un currículo hegemónico que legitima una visión específica del pasado y del futuro, que pretende construir subjetividades compatibles con la lógica de la sociedad dominante, es decir, sujetos deficitarios que no puedan constituirse como actores sociales con voz, capaces de intervenir en la construcción de la realidad (Cardinale, 2006, p. 3).

La prueba de que, al igual que la desarrollada en la escuela, la lectura hedónica es objeto de la ambición formativa del Estado puede hallarse en la descalificación cultural dirigida hacia las personas cuyos gustos literarios no coinciden con el canon avalado por el Estado y sus distintas instancias educativas y culturales.

De esa manera, en el pensamiento coloquial se asume que el concepto "lectura" alude a una actividad particular cuya lógica no se ve afectada por las variaciones contextuales en las que ésta se lleva a cabo. El carácter cariz de las distintas acciones realizadas por el Estado pareciera revelar la existencia de dos tipos de lectura. Por una parte, existiría una lectura escolar cuyo objetivo inicial es alfabetizar a las personas, pues dicha acción conlleva —como se mencionó antes— beneficios tanto individuales como colectivos; por otra, una lectura hedónica, en la que se advierte el éxito de la formación educativa, producto de la alfabetización y la escolarización.

Mientras que la lectura escolar se desarrolla en un ámbito restrictivo donde la autoridad educativa impone juicios y valores literarios, la lectura hedónica supone el reino de la libertad estética. Sin embargo, la lógica que relaciona ambas esferas de la lectura niega la supuesta libertad de la lectura hedónica. En realidad, la lógica estatal prevé que el éxito de las acciones educativas en torno a la enseñanza de las habilidades lectoras manifestará sus frutos en el ámbito de la lectura hedónica. No se trata, pues, de dos tipos antitéticos de lectura; lo que se advierte es la existencia de dos estadios —sucesivos y vinculados lógicamente— del proceso de conformación de un público lector.

Una buena formación literaria que contemple la lectura de los clásicos debería orientarse hacia una práctica de la “intertextualidad” que fomente el desarrollo de la competencia literaria por medio de un aprendizaje significativo basado en actividades con textos. La creación literaria no es un ejercicio aislado de los demás sistemas culturales. Los textos literarios de la antigüedad grecolatina, de las culturas orientales o del mundo medieval pueden ayudar a la formación cultural del lector juvenil de manera claramente interdisciplinar. (Cerrillo, 2019, p.14)

En esta línea de ideas, se atribuye a la lectura la capacidad para moldear la psique humana y, por tanto, influir en la aparición o desaparición de determinadas actitudes y acciones consideradas como benéficas o maléficas para el individuo y la sociedad. No es extraño, entonces, que se le considere una herramienta idónea para la consecución de las metas gubernamentales en materia educativa. Si bien la lectura aún conserva el cariz placentero que identifica coloquialmente a la lectura hedónica, se diferencia de ésta por el ámbito en el cual se desarrolla —la escuela— y, sobre todo, por la finalidad de su ejecución. Mientras la lectura por placer se realiza en un ambiente libre de restricciones —al menos, en apariencia— y tiene como objetivo único y final —tal y como su nombre lo indica— el gozo intelectual o el divertimento estético, la lectura formativa se manifiesta en un ambiente controlado —la escuela o la casa— por una autoridad —el profesorado o los padres—, ya que su finalidad última es proveer al lector de un conocimiento o saber que, se espera, modifique sus pensamientos y acciones. La lectura formativa es, sin duda, sucesora de la idea neoclásica según la cual la mejor forma de educar a una persona es divertirla.

De esa manera, no es casual que el proyecto vasconcelista advirtiera que la difusión cultural era la manera más eficiente de alcanzar la anhelada civilización de las clases proletarias e indígenas.

La iniciativa no solo fue original en materia de reorganización administrativa, sino además representaba un verdadero proyecto cultural que tenía como objetivo instaurar una cultura de masas, en la que los intelectuales y los artistas trabajaran unidos para beneficio de toda la nación. Esta función civilizadora de la nueva Secretaría de Educación Pública tendría que extenderse por todo el territorio, haciendo llegar a cualquiera de sus ciudadanos las diversas expresiones de la cultura. Mediante los libros, el teatro, la música, el acceso a museos y los festivales al aire libre, se daría

paso a una renovada cultura popular, a una transformación de la sociedad.
(González, 2013, p. 29)

Como es fácil colegir, la lectura formativa utiliza a la literatura para conseguir un objetivo preciso: la aparición de determinadas acciones y actitudes en el educando. Al hacerlo, dota a la lectura de un sentido práctico del que carece —según se supone— la lectura hedónica. Esta configuración la vincula con la literatura, pues ésta aporta los ejemplos más apropiados para los fines que le caracterizan en el amplio universo de la lectura como actividad social; sin embargo, su propio cariz instrumental exige la conformación de un canon distinto al de la literatura.

Si bien se afirma que “la lectura de libros clásicos, fomentan entre el alumnado valores y sentimientos como la amistad y la solidaridad, fundamentales en el desarrollo emocional y académico de los niños y las niñas” (Flecha, 2016, p.2), los clásicos utilizados en lectura formativa, donde se privilegia la enseñanza moral, no son los mismos que conforman el canon de la alta literatura⁴. Incluso, en caso de que los clásicos de la literatura sean empleados para obtener de ellos supuestas enseñanzas morales o éticas, esa lectura formativa opera irremediamente una disminución de los aspectos literarios que caracterizan a otro tipo de lectura: la lectura literaria o lectura culta, modalidad lectora cuyo objetivo no es el divertimento ingenuo o la enseñanza moral, sino la experimentación de los aspectos superiores del espíritu y la intelectualidad humana, la esencia de lo que denominamos obra artística.

La lectura culta carece tanto de la ingenuidad que caracteriza a la lectura hedónica como de la practicidad que identifica a la lectura formativa; su aspecto distintivo es la dificultad y complejidad de su ejercicio —que se ocupa de los textos más profundos, las obras de arte—. De esta manera, este tipo de lectura supone un nivel superior de habilidad lectora, pues reúne las destrezas incluidas en los tipos de lecturas analizados: el goce

4 “Alta literatura” según *El Cultural* del 10 de enero del 2014 señala que “La existencia de clases literarias, de una alta literatura y otra baja cobra nuevos bríos con la modernidad y se sitúa como una de las polémicas centrales de las letras que cada tanto vuelve a dar que hablar. De un tiempo a esta parte la cuestión de la “alta literatura” ronda en foros y congresos de las dos orillas, ya sea para lamentar su ausencia o la falta de lectores” (escritores.org, 2014).

ingenuo de la lectura hedónica se convierte aquí en el goce de la literatura compleja; la habilidad propia de la lectura formativa para detectar mensajes ocultos en la escritura se manifiesta ahora —liberada de su función moral— como la capacidad para interpretar textos cuya profundidad intelectual excede de manera absoluta a la de los textos idóneos para la formación ética.

La lectura culta implica un ejercicio intelectual más complejo que el exigido por sus contrapartes hedónica y formativa; sin embargo, es necesario señalar que probable que dicha dificultad esté más vinculada a la propia configuración de los textos considerados “alta literatura” que a la supuesta superioridad mental de este tipo de lectura. La concepción de la lectura culta como la cúspide del acto lector omite que los textos literarios, incluidos los identificados como grandes obras artísticas, no son más exigentes que los textos de índole científica. Tal vez la lectura de un tratado sobre física cuántica carezca del glamour atribuido a un poema vanguardista; sin embargo, la configuración de su lógica discursiva, el manejo disciplinario de los conceptos e incluso la forma en que las distintas informaciones son presentadas al lector, no son menos difíciles de comprender que la poética productora del *Ulyses* de Joyce (1922). Existe, por tanto, un tipo de lectura eclipsada por la concepción moderna, una perspectiva que privilegia la distinción entre humanidades y ciencias: la lectura educativa.

La lectura educativa ha sido, desde hace algunas décadas, el objetivo de los estudios en literacidad. Su reciente irrupción en los estudios académicos obedece a que, como menciona Daniel Cassany (2008), de forma tradicional se asume acríticamente que los estudiantes ya saben leer y escribir cuando ingresan a los niveles superiores del sistema educativo, y que las habilidades lecto-escritoras se consideran ajenas al dominio de la disciplina; sin embargo, es indispensable atender a las precisiones formuladas por los estudios en literacidad.

La lectura no es una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre y que sirve para entender cualquier texto (esto está naturalizado en los docentes) Al ingresar a la Universidad se le exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Deben comprender que los textos no fueron escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas del campo. (Cardinale, 2006, p. 3)

La lectura educativa, por tanto, hace referencia a la necesidad de decodificar los textos complejos que constituyen a las distintas disciplinas, incluida la literatura. Como se mencionó antes, la lectura educativa —la alfabetización disciplinar o literacidad— resulta indispensable para la inserción de los estudiantes en su ámbito disciplinar, un aspecto para el cual la lectura culta resulta inútil.

La preeminencia de la lectura culta en detrimento de los otros tipos de lectura —en especial de la lectura-educativa— no es una casualidad. Dicha jerarquía y ocultamiento, cuyos efectos nocivos pueden identificarse con claridad en el fracaso de las políticas estatales de fomento a la lectura, es parte de un sistema mundo cuyo objetivo es legitimar la superioridad de la cultura europea/capitalista/colonial.

La concepción occidental de la lectura

La asociación de la lectura con lo bueno, lo sabio y lo útil tiene su origen en la relación platónica entre el *logos* —palabra— y la verdad. A partir de este concepto, los antiguos griegos, el paradigma de la cultura occidental, construyeron una concepción binaria del mundo —cultos e incultos, civilizados y bárbaros, sujetos racionales y animales— que sería utilizada por el occidente colonialista para legitimar su imposición como la cultura dominante gracias a su dominio de la escritura.

[...] se formulan valoraciones que, siendo inicialmente raciales, alcanzan valor cultural, estableciendo diferencias insuperables entre las capacidades inherentes y propias de la cultura europea para producir conocimiento racional —sin necesidad de incorporación a través del contacto con otras culturas— generando conceptualizaciones binarias hasta ahora no superadas (barbarie y civilización, tradición y modernidad, comunidad y sociedad, mito y ciencia, infancia y madurez, pobreza y desarrollo, etc.) todas ellas a su vez articuladas en la noción de “crecimiento”, de “salida del estado de naturaleza al de cultura”. (Palermo, 2010, p. 82)

Cuando la cultura griega entró en contacto con la tradición oriental judaica y cristiana, la fetichización de la escritura obtuvo un impulso imparable debido a que, para estas religiones, la verdad revelada se expresaba a través de la escritura. En este sentido, resulta indispensable

asentar que la vinculación entre verdad y escritura suscitada en el ámbito religioso —las tablas de la ley— o en el secular —las leyes de Solón— dio origen a la modernidad occidental europea que habría de arribar a América en 1492.

El hecho de que la cultura española estuviera vinculada a la escritura se contrapuso a la configuración oral de las culturas amerindias. La tradición académica latinoamericana ha expuesto este enfrentamiento como la disputa entre escritura y oralidad, es decir, como el enfrentamiento entre la civilización y la barbarie. Este discurso omite que las culturas originarias del continente poseían escritura; sin embargo, es fundamental investigar los motivos de dicha omisión y, sobre todo, las consecuencias de este ocultamiento.

La dicotomía entre escritura y oralidad evidencia la raigambre colonial de los recurrentes anhelos civilizatorios llevados a cabo por parte de las élites latinoamericanas desde el siglo XIX. En palabras de Hernández (2019), “es comprensible que mucho del trabajo de promoción cultural se enfoque desde una ingenuidad bienintencionada que fetichiza el libro y la lectura, atribuyéndoles una supuesta superioridad moral y cultural” (p. 3). Este discurso explica, además, la falaz concepción del analfabetismo como signo de ignorancia, maldad e incultura. “Mirada colonizante es la que diseña programas y políticas de ‘desarrollo’, de ‘educación básica’, de ‘alfabetización’, o de ‘fomento a la lectura’, de ‘inglés universal’ para un otro que es construido como incapaz de servirse de su propia inteligencia” (Hernández, 2019, p. 17). En México, esas buenas intenciones encontraron una situación idónea para su desarrollo gracias al triunfo de la Revolución. El encargado de llevar a cabo aquella hazaña civilizatoria fue José Vasconcelos, personaje a quien la historia nacional ubica en el parnaso cultural debido a sus infatigables esfuerzos por llevar la escritura y la lectura a los estratos más necesitados de nuestra sociedad. Para alfabetizar al país, paso indispensable para lograr la civilización de los bárbaros, ideó un ambicioso y agresivo proyecto educativo al que, acorde a sus filiaciones hispano-católicas, denominó “misiones”.

Siguiendo las tradiciones católicas dentro de la mentalidad colectiva de los mexicanos, el Ministro Vasconcelos organizó el programa de los Maestros “Misioneros” que se nombraron en todo el país mexicano, con el fin de localizar los poblados indígenas,

estudiar el estado cultural de los habitantes y las necesidades de las comunidades. Estos “misioneros” hacían pláticas o conferencias para hacer una intensa propaganda a favor de la educación. Cuando se estudiaba una determinada región, pueblo o lugar importante, con necesidades de educación, se fundaba una escuela en el lugar estudiado. Se buscaba que dicha escuela tuviera una organización y funcionamiento de acuerdo con las necesidades y aspiraciones del lugar, y cuyo maestro, escogido entre los mejores elementos del vecindario, era aleccionado por el misionero sobre la tarea misma de la educación. (Ocampo, 2005, p.152)

El hecho de que haya denominado “misiones” a su esfuerzo alfabetizador no es casual. Al igual que gran parte de la intelectualidad mexicana del siglo XIX y principios del XX, el filósofo y maestro identificaba a la religión católica como parte esencial de la cultura nacional. Esto revela que México, para el proyecto modernizador-civilizador impulsado por los distintos gobiernos a partir de la Independencia, no consiste en la restauración de los estados mesoamericanos, sino que es la continuación política y cultural de la Colonia.

Vasconcelos consideraba, a la usanza de los políticos de las primeras décadas del México independiente, que la religión católica debía funcionar como el núcleo básico para la mexicanidad, garante de la civilización hispánica en América –por la cual sintió siempre una profunda adoración– y simiente de la identidad nacional. Él consideraba la introducción del catolicismo durante el periodo virreinal como un auténtico regalo benéfico que se nos hizo a los mexicanos. (Jiménez, 2020, p. 46)

La visión que Vasconcelos tenía de México era idéntica a la criolla al respecto de la Nueva España: una élite destinada a la modernidad rodeada por la barbarie. Debido a ello, si la Corona española dispuso que los misioneros religiosos salvaran a los indígenas de la idolatría, Vasconcelos ideó que los misioneros educativos salvaran a los ciudadanos pobres de la barbarie. El discurso vasconcelista disfraza de bondad y caridad —valores cristianos— una actitud muy racista. Para él, los indígenas no podían tener otro objetivo que el de asimilarse a los blancos. Por tal motivo, era indispensable que renunciasen a su cultura primitiva a fin de poder comprender y asimilar la cultura occidental.

Vasconcelos se caracterizó por su oposición a reconocer o a promover la diversidad étnica, impulsando, por ejemplo, las escuelas rurales que tenían como objetivo la transformación de una influencia civilizatoria y el fomento de la conciencia nacional.

De la misma forma se negó a establecer escuelas especiales para los indios, pues creía que era una medida segregacionista, además de que consideraba que eso sólo haría crecer el “problema indígena”. (Aragón, citado en Hadatty, 2014, p. 260)

Es difícil criticar la idea de que el Estado está obligado a fomentar la lectura y a conformar planes de estudio que forjen ciudadanos útiles a la sociedad a la vez que diestros en las habilidades lectoras; lo que no resulta imposible es cuestionar la forma en que dicha obligación es llevada a cabo y, sobre todo, las motivaciones que dirigen esos esfuerzos. En el caso de la educación vasconceliana, la primera crítica que puede establecerse es la ausencia de una delimitación precisa entre fomento de la habilidad lectora —la lectura educativa— y la conformación de una idea de cultura letrada —la lectura culta—. Si el objetivo de las misiones vasconcelianas era eliminar el analfabetismo, leer a los clásicos grecolatinos no parece ser la mejor estrategia, pues a la dificultad de decodificar un texto complejo se suma la necesidad de conocer el contexto en el cual surgió tal obra, así como los aspectos propios de la disciplina literaria —alfabetización disciplinar o literacidad—.

Es difícil suponer que Vasconcelos y la gran pléyade intelectual de la que se rodeó no fueran conscientes de la contradicción inherente a la utilización de los clásicos de la literatura universal como textos didácticos, cuya lectura ayudaría a que la plebe inculta desarrollara las habilidades lectoras necesarias para su inserción en la civilización. Tal como señalan Baeza y Rodrigo (2018) en un estudio realizado en torno a la aventura mexicana del premio Nobel chilena, el supuesto interés por alfabetizar y civilizar al país evidencia el anhelo criollo/colonialista por demostrar su superioridad intelectual y, por ende, legitimar su lugar de privilegio en la sociedad mexicana.

En esta época Mistral acuña la idea de un proyecto de civilización rural, que describe en “La fiesta del árbol” y busca superar la segunda barbarie urbana denunciada por la pedagogía romántica, a diferencia del urbanismo del discurso de instrucción pública liberal. No obstante, el ideologema civilizatorio responde a un proyecto

5 El encargado de las ediciones fue Julio Torri, y en este apresurado proceso participaron Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Manuel Gómez Morín, Daniel Cossío Villegas, Vicente Lombardo Toledano, entre otros. Cada libro tuvo un tiraje de 20 a 25 mil ejemplares (González, 2013: 33-34).

colonialista y evidencia el comportamiento hegemónico del acto didáctico como estructura de actitud y referencia, cuyos ideogramas encubren la alteridad en la identificación de los aztecas con lo natural, con oriente, China y Japón y ocultan la dominación cultural. (Baeza, 2018, p.12)

Si bien es cierto que, a inicios del siglo XX, identificar a la cultura occidental como el paradigma de la civilización —un hecho que obliga a asumir que toda cultura distinta es la representación de la barbarie— era una idea aceptada por los círculos científicos y humanísticos de todo el orbe, ello no impide el revelar que dicha concepción es la esencia misma del pensamiento capitalista/colonial/occidental. Como explica Walsh (2014):

El humanismo, como bien sabemos, ha sido componente fundamental del poder imperial-colonial-capitalista y su racionalidad/proyecto occidental y occidentalizante; las acciones de “humanizar” (leer: civilizar, domesticar y pacificar) a los “bárbaros y salvajes”, “desarrollar” a los “subdesarrollados” e instituir un modelo humano –de humanidad– que jerarquiza seres y saberes, son solo parte del legado “humanístico” (de humanismo como también de humanidades) y su dupla que ha sido –y es– la deshumanización –deshumanidad. (Walsh, 2014, p. 6)

El interés en este estudio por revelar el talante colonialista de la cruzada vasconceliana no es enjuiciar ni descalificar proyectos culturales que, por desgracia, obedecen a la lógica dominante en una época determinada. La necesidad de evidenciar el cariz racista/clasista/colonial del proyecto vasconcelista radica en la influencia que tal perspectiva ha tenido en las decisiones estatales relativas al fomento a la lectura y la conformación de la idea lectura en la sociedad mexicana contemporánea.

Decolonializar el canon literario

Colegir que el acto lector tiene distintos objetivos vuelve imposible hablar de fomento a la lectura sin especificar a qué tipo de lectura —hedónica, formativa, culta, educativa— se refiere a lo largo de este estudio. Si tal desglose ha sido considerado innecesario es porque tal generalización permite que la pretensión por legitimar la lógica colonial pueda ser disfrazada de buenas intenciones.

(...) de la misma manera que hasta hace muy pocos años la consigna de la desindianización se disfrazaba de búsqueda de la unidad nacional, el universalismo que hoy

esgrimen quienes se oponen al reconocimiento de los derechos indígenas esconde el miedo a la diversidad. Detrás de la idea de nuestro inevitable futuro mestizo, se oculta la aversión a reconocer a otro distinto, así como la incapacidad para entender la cuestión indígena no como un hecho racial sino como diferencia cultural. Alimentada por un liberalismo decimonónico que considera a teóricos liberales como Rawls y Dworkin demasiado comunitaristas, la negativa a reconocer los derechos colectivos de los pueblos indios disfraza el racismo de una parte de nuestras élites intelectuales. El mito de la “raza cósmica” vasconceliana se ha transformado en la fantasía de la globalización racial. En la era de lo que Carlos Monsiváis ha bautizado como la generación del librecambio, los inminentes mártires del Fobaproa y sus asesores de cabecera insisten en blanquear las almas morenas. (Hernández, 1999: 2)

Si fuera posible erradicar el talante colonialista de las decisiones estatales en torno al fomento a la lectura, quizá se podrían plantear las preguntas correctas: ¿cómo fomentar la lectura afuera de las aulas? y ¿cómo mejorar el desarrollo de las habilidades lectoras de nuestros estudiantes? Como se puede observar, ninguna de las dos preguntas hace alusión a cuestiones relacionadas con la calidad literaria o la trascendencia de determinados libros en la conformación de la cultura occidental, aspectos propios de lo que hemos denominado la lectura culta. Gracias a la consciencia de que esta variante de la lectura no representa el culmen de la actividad lectora, se puede sortear el escollo tradicional de índole colonialista que ha impedido tanto el fomento de la lectura hedónica como el reconocimiento de que el desarrollo de la lectura educativa debe ser el núcleo de interés de las instituciones educativas.

Aunque la independencia y las luchas populares han ganado espacios en la disputa, el sistema educativo institucionalizado no ha logrado un cambio sustancial en la disposición de los saberes en el campo, pues las escuelas, colegios y universidades han continuado construyendo sus currículos y métodos de enseñanza a partir de directrices europeas y norteamericanas. (Díaz, 2015, p. 280)

Por otra parte, la segunda pregunta —¿cómo mejorar el desarrollo de las habilidades lectoras de nuestros estudiantes? — nos permite indagar en una cuestión inherente a la concepción colonialista de la lectura, cuyas consecuencias han sido desastrosas para el desarrollo de las habilidades lecto escriturales en nuestro sistema educativo: ¿Por qué asociamos la habilidad lectora exclusivamente con la lectura de textos literarios? ¿Qué justifica tal identificación? La concepción tradicional afirma que la lectura de

las grandes obras de la literatura universal propicia el desarrollo —moral, educativo, artístico, humano— de los lectores.

Cuando Vasconcelos defiende el estudio de los Grandes Libros no está secundando una nostalgia libresca que se refugian en las abstracciones y colecciona citas, referencias y datos, típicos de la mentalidad enciclopédica y erudita. Tampoco critica per se a la ciencia y a la técnica, sino al reduccionismo epistemológico que las imagina como únicas dimensiones del hombre. Reivindica el auténtico cultivo de las letras, que permite a los hombres el examen crítico de uno mismo, de su propia historia y tradición. (González, 2013, p.36)

Los clásicos, las obras cumbres de la literatura universal, adquieren esa categoría debido a que, además de su excelsa calidad literaria —un juicio para el cual es necesario poseer la habilidad dada por la “competencia literaria” que caracteriza a la lectura-culta—, resultan interesantes, educativos y formativos incluso para lectores cuyo nivel de desarrollo de las habilidades lectoras no se equiparan a la de sus contrapartes cultos; lectores cuyo adiestramiento y experiencia les permite acceder al significado profundo —culto— de los textos clásicos. Al menos de ello dan fe Ramón Flecha García y Pilar Álvarez Cifuentes (2016), al describir el éxito obtenido tras utilizar los clásicos de la literatura para lograr la inclusión de una inmigrante marroquí iletrada en la sociedad española

El alumnado de la escuela de Khadija no lee cualquier tipo de libros, sino adaptaciones de obras clásicas de la literatura universal. Entre otros libros, han leído algunos tan influyentes como El Quijote, La Odisea o Romeo y Julieta. Cuando alguna persona visita el centro educativo y les pregunta acerca del tipo de lecturas que comparten en la Tertulia, todos coinciden en resaltar el enorme interés de los libros y las historias, y se entusiasman al revivir algunos de los debates más intensos. (Flecha, 2016, p. 11-12)

Desde el principio de este estudio se ha cuestionado la idea de que los clásicos de la literatura universal conforman el corpus idóneo para el fomento a la lectura y el desarrollo de las habilidades lectoras. También se ha postulado que dicha idea oculta el interés, por parte de las élites políticas y culturales, por legitimar su estatus de privilegio en la sociedad. Ahora bien, ¿y si fuera que la lectura de los clásicos de la literatura universal resultan ser una de las mejores opciones disponibles para el desarrollo del

fomento a la lectura y las habilidades lectoras? Así lo afirman los estudios como el elaborado por Ramón Flecha García y Pilar Álvarez Cifuentes. La indagación de esta posibilidad podría ofrecernos una perspectiva más completa de lo que se ha venido planteando, es decir, que la lectura está fetichizada por diversos factores.

Es difícil negar que las ideas en torno a la trascendencia de los textos literarios clásicos carecen de lógica. Como apuntan Cerrillo y Sánchez Ortiz (2019), en su estudio se indaga la utilidad de los textos clásicos en la conformación y transmisión de la cultura.

La formación humanística debe sustentarse —entre otros pilares— en la lectura de los clásicos, puesto que albergan gran parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque favorecen la educación literaria, son una herencia dejada por nuestros antepasados y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que ha aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas (Cerrillo, 2019, p. 14).

Resulta por demás interesante el vínculo que estos académicos establecen entre la lectura de textos clásicos y la salvaguarda de una determinada cosmovisión o el fortalecimiento de una tradición cultural. Dicha perspectiva podría entenderse como una profundización de la lectura formativa, ya que los aspectos lúdicos —lectura hedónica— o artísticos —lectura-culta— pierden preeminencia ante el cariz social del acto lector. En consecuencia, la cuestión a discutir no es si la lectura de los textos clásicos es importante para una comunidad, sino cuáles textos deben conformar ese corpus.

Analicemos el caso de los clásicos promovidos por José Vasconcelos. Quizá no sea sorprendente advertir que los textos que conforman la colección verde —Romain Rolland, Vidas ejemplares; Goethe, Fausto; los Diálogos de Platón en 3 tomos; las Tragedias de Esquilo, de Sófocles y de Eurípides; de Plutarco, las Vidas Paralelas en 2 tomos; Los Evangelios, La Divina Comedia de Alighieri, las Enéadas de Plotino; de Homero, la Ilíada en 2 tomos y la Odisea; de Tagore, La Luna Nueva; y de Tolstoi, Cuentos Escogidos (González, 2013, p. 34)— gozan del estatus artístico de obras cumbres de la literatura, es decir, que se trata de auténticos clásicos de la literatura. El aspecto que se destaca a simple vista es que dicho corpus parece afirmar que la cultura grecolatina o la moderna Europa son las únicas tradiciones literarias capaces de construir textos cuya calidad merece llevar el título de clásico.

Además, dado que se ha señalado que la importancia de los clásicos literarios radica —además de su calidad literaria— en su función como transmisores de una cosmovisión, cabe preguntarse si José Vasconcelos entendía que la tradición occidental conforma la idea-mundo que sustenta a la identidad mexicana. Esta aparente contradicción recuerda la anómala situación descrita por Silvia Rivera Cusicanqui (2016), en la que alude a un caso análogo acaecido en Bolivia:

Un libro de Franz Tamayo (1879-1956) aborda autocríticamente el mestizaje boliviano como síndrome psicológico de encrucijada, que él llama bovarysismo, aludiendo a la novela de Flaubert, Madame Bovary. [...] En La Creación de la Pedagogía Nacional, el autor llamaba bovarystas a los intelectuales de escritorio que traían programas educativos franceses para instalar en el país una pedagogía elitista e imitativa, moderna sólo en apariencia. Desde su sitial de poeta prestigioso (aunque oscuro y mal comprendido), su rigor argumentativo y su gesto polémico provocaron una interpe-lación radical a las prácticas y los estilos de ser de esa intelligentsia criolla que lo rodeaba, admiraba, despreciaba. (p. 2)

La defensa que han esgrimido los distintos bovarystas latinoamericanos se fundamenta en la supuesta objetividad de la categoría clásico. Intentan, por tanto, convencer de que el hecho de los clásicos sea un grupo conformado solo por lecturas fraguadas en la cosmovisión occidental europea no obedece, en forma alguna, a un criterio parcial y colonialista. Se trata —afirman— de un juicio objetivo estético. Es claro que, tal argumentación no hace sino develar que las distintas cruzadas alfabetizadoras —y, por ende, civilizatorias— están fundadas en una visión colonialista:

Desde distintos ángulos, autores como Kreimer (2006), Feld (2015), Hurtado de Mendoza (2010), señalan el carácter dependiente de los países periféricos en materia de saberes y ciencia. Existe una integración subordinada en la cual se define la agenda científica, de investigación, método y lenguaje de estos países. La idea de una ciencia universal guiada por un grupo global supone la asimetría en la producción y transferencia de conocimientos. En otras palabras, se observa cómo el Norte global produce la agenda del sur y de otras regiones, y, en muchos casos, aísla y silencia las propias necesidades locales. Así se puede mencionar como ejemplo los imaginarios sociales en el quehacer científico y en el ámbito social que posiciona a la ciencia (y

tecnología) como portadoras de verdades universales, incuestionables y totalizantes; así también el financiamiento que en última instancia privilegia los intereses de las empresas socias del mundo global; y en tercer lugar las exigencias en las instituciones académicas en el favorecer ciertas líneas de investigación. (Asprella, 2020, p.183)

Como se ha mencionado antes, la conformación del corpus literario canónico no solo atañe a la lectura culta; también las otras modalidades de la lectura se ven afectadas en el logro de sus objetivos, debido a que la tradicional concepción de la literatura clásica como el instrumento idóneo para el fomento de la lectura hedónica y la educación de los incultos disfraza sus intenciones civilizatorias —colonialistas— de pretensiones educativas. *Este menosprecio por algún componente social de la cultura mexicana (pueblos indígenas y afrodescendientes) se fundamentaba en la misión redentora que el ideólogo y filósofo mexicano atribuía al mestizaje, entendido como un mecanismo de purificación y mejoramiento de poblaciones que él mismo consideraba inferiores”.* (Jiménez, 2020, p. 45)

Si hemos de aceptar que el uso de la literatura clásica en las modalidades lectoras no cultas se justifica en el hecho de que estos textos no deben su prestigio a los aspectos estéticos, sino al hecho de que son portadores —y, por tanto, transmisores— de los valores, creencias e imaginaciones de una cosmovisión determinada, entonces debemos colegir que los esfuerzos civilizatorios recurrentes en nuestra América conforman un genocidio epistémico. La literatura periférica es insertada en la prehistoria literaria — el mito— o en la retaguardia literaria. De ahí que la literatura latinoamericana incluye al Popol Vuh —pero no a la literatura indígena actual— o a los autores que mejor incorporan las poéticas europeas a nuestra realidad.

De Sousa Santos (2011) propone la categoría de ausencia, que implica la no-existencia de otros saberes y cosmovisiones. Con esta categoría advertimos la presencia de una lógica de clasificación y jerarquización a escala mundial en la construcción de saberes y tecnología válidos en la esfera económica, política y cultural. Si en el modelo global, el sur (como estructura de subordinación, injusticia y dominación) aparece como invisible, olvidado, falto de objetividad, atrasado, peligroso (puesto que se descartan los saberes populares, indígenas, campesinos, urbanos, etc.), entonces desaparece como realidad epistémica; en tanto que para el modelo multipolar-pluriversal se vuelve activo en la configuración del nuevo orden mundial. (Asprella, 2020, p. 188)

Conclusiones

Decolonizar la idea de la literatura clásica sin duda propiciará una alteración en los otros rubros de la lectura. Aquí no se intenta postular una mera reconfiguración del canon literario —un ejercicio intelectual que podría reducirse a la sustitución de determinados libros sin que ello afecte el núcleo del problema: la visión colonial de los clásicos—; expresamos la ingente necesidad de que la actual noción de la literatura clásica resulte acorde con la realidad, es decir, que se identifique como tal a aquellos textos que, además de poseer una excelsa calidad estética, funcionen como transmisores de la cosmovisión contextual. Solo de ese modo podría entenderse que tales textos funcionen de manera adecuada para los fines propios de la lectura-formativa —la consolidación de una comunidad—, la lectura-educativa —el desarrollo del pensamiento crítico— e incluso la lectura-hedónica.

El fracaso de las políticas públicas mexicanas destinadas al fomento de la lectura proviene, en primera instancia, de la ausencia de un apropiado deslinde de las distintas modalidades incluidas en el vago concepto “fomento de la lectura”. Los objetivos del acto lector no son independientes del contexto —escolar o no-escolar— en el cual se lleva a cabo dicha acción, ni las habilidades intelectuales requeridas por cada una de las distintas formas de leer son siempre las mismas. La lectura hedónica privilegia el aspecto placentero que aportan los textos; la lectura formativa utiliza ese mismo talante lúdico para transmitir un cúmulo de conocimientos, indispensables para la conformación de una comunidad, de manera eficaz. Estamos, pues, ante la presencia de dos actos en apariencia semejantes pero cuyos objetivos resultan por demás disímiles.

Ahora bien, puede resultar ingenuo suponer que la lectura hedónica está por completo alejada de las intenciones didácticas que caracterizan a la lectura formativa. Si los estados nacionales auspician tanto la apertura de bibliotecas públicas —el recinto identificado con la lectura-hedónica— como de escuelas —el ámbito propio de la lectura formativa— es porque ambos tipos de lectura ayudan a construir y legitimar la configuración de una sociedad.

La ausencia de una adecuada delimitación de las modalidades lectoras radica, en varios sentidos, en el hecho de que los esfuerzos del Estado por fomentar la lectura otorgan preeminencia al texto por sobre el contexto en el cual se realiza el acto lector. Sin tener en cuenta los fines y el contexto que diferencian a las modalidades lectoras, se asume que los denominados “grandes libros” —los clásicos— representan el instrumento idóneo para disfrutar y aprender. De hecho, algunas pedagogías —como la neoclásica o la vasconceliana— se han construido en torno a esta indistinción. “Enseñar divirtiendo” es una estrategia fundacional de la pedagogía latinoamericana; tal axioma fue utilizado por los misioneros cristianos para convertir a los indígenas a la “verdadera fe”.

La concepción latinoamericana del fomento a la lectura se halla, por consiguiente, signada por la “herida colonial”. Debido a la confrontación epistémica entre el moderno occidente colonialista y el primitivo universo indígena, la concepción de la lectura se ha fundamentado en la clara distinción entre la civilización —alfabetización— y la barbarie —analfabetismo—. Acaso la principal consecuencia de esta conceptualización de la lectura de obvias raigambres colonialistas sea las sorprendentes virtudes que solemos atribuir a los “grandes libros”. Éstos han sido vistos, a lo largo de nuestra historia —tanto colonial como independiente— como los instrumentos idóneos de la civilización. La ausencia de una delimitación entre la lectura hedónica y la lectura formativa, sin duda, es una consecuencia lógica de nuestra tradicional —y colonialista— concepción de las grandes obras escritas por los grandes autores; sin embargo, dicho ocultamiento no es el único ni el más trascendente.

Al analizar el corpus elegido por el vasconcelismo para llevar a cabo su cruzada civilizatoria, se puede advertir que la suposición acerca de que la lectura de los grandes libros de la literatura occidental convertirá a las ignorantes y primitivas masas indígenas y mestizas en ciudadanos modernos ha guiado los esfuerzos estatales del México contemporáneo y, por tanto, constituido la clave del fracaso estatal por fomentar la lectura en nuestro país. Esto ocurre porque la visión vasconcelista oculta, tras una aparente intención alfabetizadora y democrática, su proyecto auténtico: blanquear a la población mexicana. Ya que para Vasconcelos el occidente cristiano es sinónimo de civilización y las culturas indígenas representan el

primitivismo más atávico, la única posibilidad para salvar a la población mexicana es occidentalizarla.

Debido a esto, la cruzada vasconceliana comete el error de utilizar textos literarios poco aptos para el fomento, en México, de la lectura hedónica y la lectura formativa. Esas lecturas resultaban —como es fácil advertir— lejanas, ajenas, inentendibles y, por tanto, aburridas e intrascendentes. Consecuencia de ese error es la aparición de otro ocultamiento. La visión colonialista establece que la lectura culta, es decir, la lectura de los grandes libros representa el cénit de las habilidades lectoras. Al establecer esto como una verdad incuestionable, la perspectiva colonialista omite que la lectura de textos científicos es tan compleja como la lectura de los textos literarios. En otras palabras, el prejuicio civilizatorio que identifica a la visión colonialista de la lectura es incapaz de advertir, por su propia configuración, la existencia de otra modalidad de la lectura: la lectura educativa.

La lectura educativa tiene como objetivo el desarrollo de las habilidades lectoras con independencia del prestigio o glamour cultural del texto leído. Ello significa que se halla, al menos en una primera instancia, libre de los prejuicios civilizatorios que pretenden legitimar a la lectura culta desde la perspectiva colonialista. Puesto que el objetivo de la lectura educativa no es el placer —lectura hedónica— ni la formación moral —lectura-formativa— ni la superioridad artística —la lectura culta— sino el desarrollo de las habilidades y capacidades que permiten la apropiada decodificación de un texto, es factible entender que se trata de una modalidad de la lectura sinónima de lo que los estudios en literacidad denominan “alfabetización disciplinar”.

De acuerdo con los estudios en literacidad académica (por ejemplo Cassany, 2015, y Carlino, 2013), el error fundamental que han cometido las instituciones educativas ha sido continuar, de manera acrítica, con la perspectiva vasconcelista. Es decir, suponer que la enseñanza de la lectura culta —la impartición de cursos de lectura y redacción donde el corpus lo conforman las grandes obras de la literatura universal— redundará en el fomento a la lectura y en el óptimo desarrollo de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes mexicanos. Ante los fracasos recurrentes de esta perspectiva, quizá haya llegado el momento de cuestionar las bases de este

sistema pedagógico, es decir, poner en tela de juicio la visión colonialista que ha dominado en nuestra pedagogía.

La decolonización de la lectura debería iniciar por cuestionar la piedra de toque de la visión colonialista: la identificación de los clásicos de la literatura universal. Como se ha mostrado en este estudio, el pensamiento occidental intenta legitimar su hegemonía mediante criterios pseudoliterarios como la trascendencia o el impacto histórico que determinadas obras han tenido en la historia de la humanidad. Esta exposición omite que dicho impacto solo ha sido posible porque esas obras han sido impuestas, a través de su inclusión en la educación formal y las prácticas editoriales —premios, distribución masiva—, por una élite interesada en legitimar su estatus privilegiado. Dicho de otra forma, es necesario cuestionar si la consideración de un determinado libro es producto de una auténtica valoración literaria o si, por el contrario, tal epíteto obedece a una imposición colonialista.

REFERENCIAS

- Aragón Andrade, O. (2007). El indigenismo oficial mexicano en el siglo XX, en *Indigenismo, movimientos y derechos indígenas en México. La reforma del artículo cuarto constitucional de 1992*, Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Asprella, E. y Schulz, J.S. (2020). Colonialidad del saber, epistemologías del el sur y pensamiento decolonial. Crisis y oportunidades en la configuración de un nuevo orden mundial, *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Sociales*, número 57, pp. 177-196.
- Baeza Araya, A. (2018). Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925, en *Educação e Pesquisa*, número 44, pp. 1-17
- Cardinale, L. (2006). La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica, en *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, año VIII, núm. 3.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos, en *Revista Memorialia*, vol. 5, núm. 2, pp. 69-82.
- Cerrillo, P. y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria, en *Tejuelo*, núm. 29, pp. 11-30.
- CONACULTA, (2006). *Encuesta nacional de lectura*, México: Dirección general de publicaciones.
- Díaz, K. (2015). Universidad popular: una propuesta de educación popular para la universidad colombiana, en *Revista Controversia*, núm. 205, pp. 275-299.
- Fell, Claude (1989), José Vasconcelos, Los años del Águila, México: UNAM.

- Flecha García, R., y Álvarez Cifuentes, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XIII, núm. 13, pp. 1-19.
- Fuente, J. R. de la (2001). El CEPE: continuador de la tradición vasconcelista, en *Decires*, núm. 5, pp. 15-18.
- González Díaz, R. (2013). José Vasconcelos y los “grandes libros”, en *Estudios*, núm. 106, pp. 7-41.
- Hadatty Mora, Y. (2014). Benjamín Carrión y José Vasconcelos, en Juan Carlos Grijalva y Michael Handelsman (ed.), *De Atahuallpa a Cuauhtémoc. Los nacionalismos culturales de Benjamín Carrión y José Vasconcelos*, Quito: Museo de la Ciudad, Pittsburgh, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Universidad de Pittsburgh, pp. 247-271.
- Hernández Navarro, L., y Carlsen, L. (1999). El laberinto de los equívocos: San Andrés y la lucha indígena, en *Chiapas*, núm. 7, pp. 79-80.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad, en *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 363-386.
- Jiménez Sotero, J. (2020). Racismo y mestizaje en la obra de José Vasconcelos, en *La Palabra y el Hombre. Revista de la Universidad Veracruzana*, núm. 53, pp. 45-48.
- Ocampo López, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 7, pp. 139-159.
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la “colonialidad” del saber, en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 38, pp. 79-88.
- Rivera Cusicanqui, S., et al. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana, en *Cuestiones de sociología*, núm. 14.
- SEP (2023) *Planes y programas de educación básica*, <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-primer-grado-espanol?state=published>
- Walsh, C. (2014). (Des)Humanidad(es), en *Alter/nativas*, núm. 3, pp.1-17.
- Weinberg, G. (2020). *Modelos educativos en América latina*, Bs As: CLACSO.

SEMBLANZA DEL AUTOR:

Gabriel Hernández Soto es licenciado en Lengua y Literatura Hispánica por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestro en Humanidades (Literatura) por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa. Desde 2010 ha sido profesor en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y en la UAM, unidades Iztapalapa, Cuajimalpa y en la Maestría en Diseño y Producción Editorial de Xochimilco. Actualmente, dirige el seminario de investigación Literatura Criminal en Centroamérica, en la UAEM y el Colectivo de Estudios Decoloniales “Tochtli-Tlahtolli”; además, es miembro del Comité Académico del Festival Acapulco Noir. Sus líneas de investigación son oralidad y escritura en la narrativa latinoamericana transculturada; literatura y violencia en América Latina, y el giro decolonial (oralidad y escritura) en el español americano.

*La experiencia formativa: elemento esencial para el desarrollo
de habilidades de lectoescritura en la universidad*

Versión digital realizada en Editorial UES
16 de diciembre de 2024

Hermosillo, Sonora, México.

La experiencia formativa: Elemento esencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en la universidad presenta análisis y reflexiones derivadas de investigaciones, fundamentos epistémicos y experiencias formativas que visibilizan, tanto las problemáticas y desafíos como las oportunidades didácticas y aspectos emocionales a considerar en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en la universidad contemporánea. Investigadores especialistas en educación superior abordan desde un enfoque humanista, con perspectivas educativas socio constructivistas, diversas realidades de contextos latinoamericanos que facilitan la comprensión de los procesos, métodos y prácticas cotidianas de la lectoescritura en un entorno cultural tecno-comunicativo, donde emergen y se reconocen nuevas formas de lectura y de escritura; lo que sugiere la búsqueda de nuevas formas de enseñar y de aprender.

ISBN 978-607-59839-6-7

