



El estudiante y la configuración del aula activa: Itinerario, aprendizajes e investigación

The student and the active classroom configuration: Itinerary, learning and research

 **Dr. Genaro Aguirre-Aguilar** es docente e investigador de la Universidad Veracruzana (México) (geaguirre@uv.mx) (<http://orcid.org/0000-0001-5223-9783>)

Recibido: 2020-01-29 / **Revisado:** 2020-05-12 / **Aceptado:** 2020-06-03 / **Publicado:** 2020-07-01

Resumen

Para construir un espacio de aprendizaje en la enseñanza universitaria, se requiere una serie de habilidades del profesor, así como una participación activa del estudiante. Innovar y transformar el aula es complejo, porque son necesarias la concurrencia de competencias entre los agentes educativos. El aula activa requiere de los estudiantes el protagonismo en su aprendizaje, donde el profesor sea el estratega de la mediación. Es objetivo de este artículo, es compartir el itinerario pedagógico que un grupo de estudiantes del curso *Técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa en comunicación* vivió, a partir del consenso con su profesor. Lo aquí narrado, no es propiamente el resultado de una investigación académica, sino de un ejercicio de análisis descriptivo y propositivo en el que sí se aborda la metodología de intervención empleada en el aula y fuera de ella, al presentar la estrategia pedagógica, la forma en que los estudiantes participaron en la definición de una agenda para abordar los contenidos curriculares de la segunda parte de su curso, correspondiente a las técnicas de investigación de corte cualitativo. A partir de los logros y resultados obtenidos por los estudiantes, se concluye la pertinencia de involucrarlos como sujetos activos de su propio aprendizaje, al contribuir en definir su itinerario educativo, en el que se emplearon plataformas virtuales, fuentes de referencia en múltiples formatos, el uso de software y aplicaciones para producir evidencias de aprendizaje.

Descriptores: Enseñanza, investigación, estrategias educativas, docencia, mediación educativa, TIC.

Abstract

To build a learning space in university education, a series of teacher skills is required, as well as active student participation. Innovating and transforming the classroom is complex, because the concurrence of skills among educational agents is necessary. The active classroom requires students to play a leading role in their learning, where the teacher is the mediation strategist. The objective of this article is to share the pedagogical itinerary that a group of students from the *Quantitative and Qualitative Research Techniques in Communication* course lived, based on consensus with their teacher. The one narrated here, is not properly the result of an academic investigation, but of an exercise of descriptive and purposeful analysis in which the intervention methodology used in the classroom and outside it is addressed, when presenting the pedagogical strategy, the way in which the students participated in the definition of an agenda to address the curricular contents of the second part of their course, corresponding to qualitative research techniques. From the achievements and results obtained by the students, the relevance of involving them as active subjects of their own learning is concluded, by helping to define their educational itinerary, in which virtual platforms, reference sources in multiple formats, the use of software and applications to produce evidence of learning.

Keywords: Learning, research, strategies, teaching, mediation, ICT.

1. Introducción

En las narrativas que caracterizan las propiedades teóricas del paisaje educativo contemporáneo, se subraya el papel que juega la innovación educativa; destacándose la configuración de ambientes educativos que favorezcan una enseñanza centrada en el aprendizaje. En ella, toca al docente asumir un nuevo rol para dejar de ser el depositario del conocimiento, a cambio de un papel como facilitador, para lo cual deberá adquirir y desarrollar competencias disciplinares, así como otras relacionadas con lo pedagógico y la comunicación (MEN, 2013); activos que pueden favorecer la reinención del aula, a partir de una gestión estratégica que medie en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

En el discurso académico, las razones y los fundamentos que conducen los debates, vienen del reconocimiento de los retos que plantea el mundo que hoy se vive, que detonó con la globalización y devino en la emergencia de una educación centrada en el desarrollo de competencias. En un escenario como este, la necesidad de reformar lo educativo promueve la innovación curricular, el cambio en los modelos pedagógicos, dotar de infraestructura tecnológica a las instituciones educativas, capacitar y actualizar al profesorado, son exigencias y compromisos a las que se han suscrito las instituciones educativas.

Las propuestas para este cambio de paradigma, mayormente se centran en la enseñanza básica, dejando a los niveles medio y medio superior como estadios a donde las transformaciones llegan como resultado de la coyuntura que conlleva toda transformación en un sistema educativo. A nivel superior, corresponde a las propias instituciones encontrar los mecanismos para implementar los cambios requeridos, una vez que la política educativa y los organismos reguladores (nacionales o supranacionales), han confirmado o promovido la pertinencia de transformar la educación para enfrentar los retos del mercado profesional.

Es objetivo de este texto, es trazar el itinerario educativo vivido por un grupo de

estudiantes universitarios quienes, tras un acuerdo colegiado, definieron la agenda para cerrar un curso, en donde se tenía como objetivo de aprendizaje, adquirir saberes y habilidades relacionados con la planeación, diseño y uso de técnicas de investigación de corte cualitativo en el campo de la comunicación. Con ello, se espera contribuir a la reflexión y el análisis de caminos que pueden trazarse para dar viabilidad a la innovación docente, a partir de la configuración de ambientes educativos que traten de abonar al aprendizaje de los jóvenes universitarios a partir de sus expectativas, sin traicionar lo que curricularmente debe promoverse para contribuir al perfil disciplinario de quienes están próximos a incorporarse al mercado laboral.

2. La cuestión en su dimensión teórica

Explorar en la literatura especializada, permite reconocer que en el terreno de la innovación educativa, se ha construido un edificio teórico que entrelaza narrativas que van desde principios del siglo XX a los umbrales del S. XXI, línea de tiempo que permite reconocer autores que han contribuido a la educación contemporánea: de Vygotsky (1896-1934) a Bandura (1925-), de Piaget (1896-1980) a Morin (1921-), de Bruner (1915-2016) a Maturana (1928-) y Varela (1946-2001), epistemólogos, teóricos, científicos que con sus aportes han contribuido a definir paradigmas educativos.

Si a ello se le suma lo sociológico y antropológico, se tiene la posibilidad de comprender los arduos y complejos caminos que recorre quien tiene como compromiso el dilema de formar a una generación de estudiante que -no siempre-, encuentran en su profesor aquella figura de autoridad que solía distinguir a los docentes; tensiones que se suman al papel que hoy tienen los dispositivos móviles y, en específico, las redes sociales que —parece— se han erigido en un punto de inflexión para recrear su vida social, vincularse y representar el mundo que habitan.



De los videojuegos a las nuevas experiencias de consumo mediático en plataformas *streaming*; de la confianza extrema en los *influencers* y *youtubers*, al peligroso reduccionismo humorístico que representan los memes; de una comunicación que privilegia la mensajería instantánea y las redes sociales por encima de otras prácticas comunicativas, los universitarios vienen constituyendo un perfil de usuario que dificulta la labor docente si —como se dice— los tiempos de atención en un aula, se han reducido significativamente.

Si bien resulta incuestionable aceptar que gracias a la disposición de la tecnología móvil, se tiene mayor acceso a contenidos diversos, pues como señala la UNESCO, aun cuando los celulares se emplean casi siempre para comunicarse, “son también —y cada vez más— una puerta de entrada a textos de gran extensión” (2015, p. 13), lo que reduce sus costos, al compararse con las ediciones impresas; sin dejar de reconocer que un celular llega fácilmente a lugares remotos donde un libro difícilmente lo hace (UNESCO, 2015). No obstante, esta condición se vincula a variables como el tipo de tecnología con la que se cuenta, el acceso a Internet, así como la educación de los usuarios y sus condiciones para buscar y descargar contenidos digitales; lo que no impide comprender que: “El uso de dispositivos móviles en la educación es un elemento fundamental en la construcción de conocimiento, ya que se incrementan las posibilidades de interactuar, se mejora la comunicación” (Elguea, 2014, p. 7), favoreciendo la ruptura de barreras entre profesores y estudiantes.

La sociedad de la información y el conocimiento (SIC) precisamente por ello se distingue; lo que no impide aceptar que, en un contexto áulico, la tecnología puede ser un distractor y dificultar la atención del estudiantado universitario. Si bien como observa Alonso (2017), no hay estudios que con certeza demuestren los tiempos de atención de un estudiante, sí puede aceptarse que suele ser menor al de otros tiempos.

Hay experiencias como las de Francia, donde por ley a partir del ciclo escolar 2018 se

prohibió a nivel medio y medio superior (entre 15 y 18 años de edad) el uso de celulares en los colegios, una ley que enfrentó a detractores y defensores de tal iniciativa, siendo estos últimos los que alegaron que “el uso de los teléfonos perjudica la capacidad de atención en clase, el ambiente escolar y reduce la actividad física en los patios” (AFP, 2018 párr. 5). En todo caso, el acceso a la tecnología —como siempre— es complejo, lo cierto es que las TIC son extensiones sociocognitivas, por lo que se requiere seguir pensando y problematizando sobre su lugar en un contexto educativo.

Junto a lo dicho, el privilegio del consumo y lo efímero (Lipovetsky, 1996, 2007; Lipovetsky & Serroy, 2015), suele complejizar las decisiones que toma un profesor para diseñar un ambiente de aprendizaje: Los estudiantes universitarios asumen el hoy como condición vital, casi única, antes que pensar en su futuro profesional, por lo que suele ser común en las aulas universitarias, hábitos propios del desinterés y la desgana de una generación de estudiantes.

Esa dimensión psicosocial del ser joven ahora, se complejiza cuando en las aulas un alto porcentaje de los universitarios dejan de tomar notas, muestran inhabilidades para emplear recursos aprendidos en la enseñanza media, tales como: Mapas conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas, entre otros; sin dejar de mencionar que el trabajo áulico en su inicio puede esperar unos minutos, hasta que el docente establezca los criterios para la disposición o no del celular en su clase, pues difícilmente es voluntad del joven desprenderse de él.

He ahí cuando la comunicación y la gestión pedagógica, juegan un papel importante, recursos de las que debe valerse un docente universitario cuando su sola presencia, no necesariamente, garantiza una condición de autoridad. Estos dos activos llegan a ser bienes invaluable en la labor docente, cuando se comprenden como competencias que caracterizan al profesor del siglo XXI. Junto a ello, cierta sensibilidad para reconocer que las variables descritas pre-



viamente con relación a los jóvenes, ya son parte constitutiva de las identidades y propiedades que hoy definen al universitario.

Las nuevas competencias docentes, conjugan saberes disciplinares que le permiten habilitarse y saber la forma en que pueden emplearse para diseñar estrategias que medien en el aprendizaje del estudiante; son “conocimientos, habilidades y actitudes” de los que puede disponer para facilitar el aprendizaje del alumnado, para “diseñar planes de trabajo, reconocer las características de los estudiantes, innovar en su práctica, evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y construir ambientes de aprendizaje” (SEP, 2017, p. 202). Al respecto de estas competencias, León-Rodríguez asegura que “El nuevo rol del docente requiere de nuevas funciones como es ser un guía y facilitador de recursos para la educación de alumnos que participan en su propio proceso de aprendizaje”, en donde el trabajo que realiza como facilitador supone “un amplio rango de herramientas de información y comunicación actualmente disponibles y en incremento” (2017, p. 30).

En ese contexto, la comunicación es una competencia que “supone el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos verbales y no verbales y la adecuación de la actuación lingüística a los diferentes contextos y situaciones comunicativas” (Angulo-Marcial, 2017, p. 92); por lo que en el aula, el profesor debe hacer de lo oral y escrito dispositivos ideales para informar sí, pero también para interactuar, para matizar lo que se comunica a partir del reconocimiento de la heterogeneidad sociolingüística que distingue a los estudiantes. No solo por sus códigos empleados, también por las múltiples inteligencias, los distintos estilos de aprendizaje, lo diverso y asimétrico que, en el terreno cognitivo, distingue a los universitarios.

He aquí que el trabajo de gestión pedagógica puede ser tan arduo o difícil como sean los atributos que distinguen las prácticas docentes, pues esa heterogeneidad estudiantil, se reproduce entre los docentes. Por ello, se dice que un profesor uni-

versitario también debe incorporar la investigación a su quehacer docente, para favorecer la comprensión mejor de aquellas problemáticas propias de lo educativo, en ocasiones circunscritas, pero en otras desbordadas por realidades multideterminadas, según puedan ser sociales, económicas, culturales, incluso lo históricas.

Hoy se habla de la importancia de desarrollar competencias digitales entre los estudiantes como del profesorado. Partir del reconocimiento que, como sujetos sociales, ambos han incorporado a su vida tecnologías, habilitándose en su uso cotidiano, lo que no garantiza que tal habilidad, de manera natural, facilite su uso educativo. De ahí, que corresponda a las instituciones educativas, contribuir al desarrollo y apuntalamiento de habilidades y conocimientos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Formar, actualizar o capacitar al profesorado en el empleo educativo de las TIC, habilitarlo en la curación de recursos digitales, en la producción de materiales didácticos que le permitan diversificar sus metodologías o estrategias docentes, no siempre es fácil, pero sin duda necesario; reto que deben enfrentar las universidades, lo que lleva a comprender temores, incertidumbres, angustias, desganas o inhabilidades que, en muchas ocasiones, se observa cuando se toman o imparten cursos de formación docente sobre TIC en la enseñanza.¹

En las narrativas para la innovación educativa y la transformación de la docencia a nivel superior, se promueven o plantean una serie de premisas que buscan abonar a la comprensión pero también a la implementación de cambios en las formas de concebir la propia docencia. A los saberes disciplinares, se incorporan conocimientos pedagógicos que favorezcan el tratamiento de contenidos disciplinares, competencias que faciliten la implementación de ambientes de aprendizaje que hagan del aula un espacio dialógico y abierto.

Al hablar de la docencia en el contexto de la innovación educativa como del uso de las TIC, se puede hablar del desarrollo de un conjunto



de competencias tecnológicas y comunicativa; de habilidades pedagógicas y una capacidad de gestión, para complementarlas con la competencia investigativa. Tal es lo que proponen autores como Sunkel et al. (2014); Torres Rivera et al. (2014); Pozos-Pérez y Tejeda-Fernández (2018), e instancias u organismos como ANUIES (2019), para el caso de la educación superior en México o como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) quien, al hablar de las habilidades tecnológicas, las relaciona con “seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen” (2013, p. 31). En el ámbito comunicativo, las relaciona con “la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica” (2013, p. 32); por lo que se le pide al docente capacitarse para incorporar las tecnologías en sus procesos de enseñanza para favorecer la formación integral del estudiantado, como de “su propio desarrollo profesional” (2013, p. 32).

En el contexto de este escrito, resulta interesante el lugar que ocupa la gestión pedagógica, al centrarse en la capacidad de los docentes para emplear las TIC en el proceso de “planeación, organización, administración y evaluación” de la enseñanza-aprendizaje, “tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional” (2013, p. 33). Finalmente, para las investigativas, se dice que “La investigación puede ser reflexiva al indagar por sus mismas prácticas a través de la observación y el registro sistematizado de la experiencia para autoevaluarse y proponer nuevas estrategias” (MEN, 2013, p. 33), competencia que, junto al empleo de las TIC, puede contribuir a la transformación y “generación de nuevos conocimientos” (2013, p. 33).

Quien escribe, considera que el organismo colombiano, expone una serie de competencias pertinentes o aceptables, para quienes son profesores universitarios y han dimensionado la nueva

responsabilidad que se tiene como profesional de la docencia a nivel superior, donde ya no bastan los conocimientos disciplinares, sino también aquellos que faciliten una mediación más eficaz del proceso educativo: Comunicativas para hacer del aula un espacio dialógico, investigativas, para conocer los objetos de estudio y sus formas de abordaje metodológico, donde lo pedagógico y una gestión eficiente, favorecería la configuración de ambientes de aprendizaje.

Hoy el docente universitario debe ser gestor de procesos educativos, de contenidos curriculares a través de recursos analógicos y digitales que medien en la formación y preparación de sus estudiantes; en la adquisición de competencias que permitan a los jóvenes desarrollar conocimientos relacionados a su campo disciplinario. En esa perspectiva, la investigación disciplinaria, debe ser un ámbito en el que también se prepare al universitario siendo que, dependiendo de la disciplina de formación, será el lugar que ocupe en su perfil profesional.

En lo transversal como en lo curricular, el docente debe dimensionar su papel como facilitador de competencias investigativas a nivel universitario. Desde lo transversal, saber las propiedades que debe reunir una actividad que demanda al joven la consulta y tratamiento de fuentes especializadas para la elaboración de evidencias de aprendizaje. En lo curricular, para promover un conjunto de saberes y destrezas relacionadas con la construcción de objetos de estudio disciplinares.

Si bien existe mucha literatura que puede contribuir a entender la metodología de los procesos investigativos (Gil-Villa, 2013; Gobato, 2013; Mendieta-Ramírez, 2015; Serafini, 2019), incluso artículos sobre la enseñanza de la investigación en la universidad (Saavedra-Cantor et al., 2015; Lorenzo, 2017; Flores-Osorio, 2018; Böhm-Carrer & Lucero, 2018), no siempre el profesorado tiene una experiencia investigativa para traducir, tratar contenidos teóricos y metodológicos que alimenten el espíritu investigativo en los jóvenes, quienes no siempre hallan el sentido al porqué aprender a investigar.



He aquí el oficio disciplinario, la habilidad pedagógica para mediar a través de múltiples recursos y materiales didácticos que permitan recrear —colaborativamente— contenidos curriculares para un aula activa. Al hablarse de un espacio de colaboración se hace referencia a una intervención pedagógica donde lo socioemocional y práctico favorece una enseñanza centrada en el estudiante, en la que el docente implementa actividades que inciden en el aprendizaje, a través de múltiples recursos que contribuyan al desarrollo cognitivo, la participación activa de los estudiantes; en donde las TIC pueden facilitar la apropiación de información y consecución de conocimientos a través de diversas actividades que promueve un profesor comprometido con su tarea.

A continuación, se comparte la experiencia de una estrategia de intervención pedagógica, que contribuyó a activar nuevos protagonismos entre los agentes educativos, particularmente en el estudiantado de un curso universitario, quien hizo suya una propuesta docente para decidir la forma en que querían se abordara la última parte de un ciclo escolar, donde tendrían que planear y diseñar técnicas de investigación de corte cualitativo.

3. Metodología de la estrategia pedagógica

Hacer del aula un espacio activo y dialógico no suele ser común desde la experiencia de quien escribe. Reconocer a un estudiante como un sujeto protagonista en su aprendizaje, no siempre se revela en un curso. Aun con lo anterior, es posible reconocer caminos y tácticas que permitan al docente implementar actividades donde el joven tome en sus manos la decisión de qué, cómo y por donde aprender. A continuación, se muestra el diseño de una estrategia en la que el estudiante se responsabilizó de su aprendizaje.

Técnicas de investigación cuantitativa y cualitativas en comunicación, es una experiencia educativa,² que forma parte del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la

Comunicación de la Universidad Veracruzana (UV), curso que integra la línea curricular de investigación³ y procura la formación teórico-metodológica y disciplinar del estudiantado; asignatura que enfrenta el reto de acercar a los estudiantes a la investigación en Comunicación desde un quehacer docente con perfiles y trayectorias diversas, lo que incide en la percepción o concepción que los jóvenes tienen sobre la formación en investigación.

Fue en ese contexto que, frente la segunda parte del curso, se propuso a los estudiantes decidir la forma en que la observación y la entrevista cualitativa (así como dos técnicas complementarias: Una cuantitativa y otra cualitativa), pudieran ser abordadas. Aquí se ratificaron los equipos antes integrados para el diseño de técnicas cuantitativas. Para facilitar el proceso, se establecieron los siguientes indicadores: a) Técnicas de investigación, b) Fuentes de referencia, c) Material didáctico, d) Actividades, e) Evidencias de aprendizaje y f) Técnicas complementaria.

La metodología para la implementación y el seguimiento de las actividades consistió en 4 pasos o momentos: 1) Organización de equipos de trabajo: El grupo compuesto por 43 estudiantes para este proceso se organizó en 8 grupos de trabajo, integrados por 5 estudiantes en promedio; 2) Condiciones de implementación: Las instrucciones generales sobre las actividades se consensuaban en el aula, las particulares se describían en la plataforma institucional EMINUS, así como la entrega de las evidencias de aprendizaje en las etapas acordadas; 3) Sobre el seguimiento de actividades: Los equipos iniciaban sus actividades en aula, donde se retroalimentaban por parte del profesor, para luego ser subidas a la carpeta de *Actividades* de EMINUS para su retroalimentación final. Hecho esto, se registraba la entrega en la carpeta de *Evaluación*; 4) Sobre la evaluación de los trabajos: En la carpeta de *Evaluación* se describían las instrucciones particulares de entrega de cada trabajo, en donde se hacía visible la rúbrica que la propia plataforma permite diseñar, para emplearla en la evaluación



de cada evidencia de aprendizaje. Esta metodología favoreció las condiciones de colaboración, corresponsabilidad y transparencia del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Cada uno de los equipos entregó sus propuestas, información presentada en una matriz

que, en una plenaria, se revisó y consensaron las estrategias para abordar las técnicas cualitativas del programa del curso, como las complementarias propuestas. En la siguiente tabla se muestra lo que se acordó.

Tabla 1. Actividades y productos propuestas para el abordaje de las técnicas de investigación cualitativas

Técnicas de inv.	Material didáctico	Actividades	Evidencias de aprendizaje
Etnografía/observación	<ul style="list-style-type: none"> Tutorial Exposición gráfica del tema Visionado de película Uso de blog 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de fuentes especializadas Análisis de película Definición del tema y espacio de observación Planeación y diseño de guía de observación Uso de foros virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un trabajo etnográfico centrado en la observación participante Elaboración de un reporte atendiendo al protocolo propuesto por el docente
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Exposición en formato Prezi Visionado de entrevista en sus diversos tipos Uso de blog 	<ul style="list-style-type: none"> Consulta de tutoriales Definición del sujeto de la entrevista* Planeación y diseño de guía de entrevista Uso de foros virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de entrevista. Presentación de la entrevista en video o en <i>podcast</i>
Grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> Exposición en formato <i>Power Point</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de fuentes especializadas Planeación de un grupo de discusión 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un grupo de discusión
Diseños experimentales	<ul style="list-style-type: none"> Conversación grupal sobre el tópico 	<ul style="list-style-type: none"> Conversatorio con especialista 	<ul style="list-style-type: none"> No se planeó evidencia alguna

* Nota: El entrevistado debería conocer el fenómeno o problemática a observar, para vincular la observación a la entrevista, como recursos propios de lo etnográfico.

Si líneas arriba se habló de lo importante que es el desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas, comunicativas, investigativas, digitales y de gestión, como puede intuirse, la

propuesta de los estudiantes era amplia y diversa como para obligar a reflexionar sobre lo que se requería. Fue así que se empleó la plataforma EMINUS de la UV como centro de operaciones.



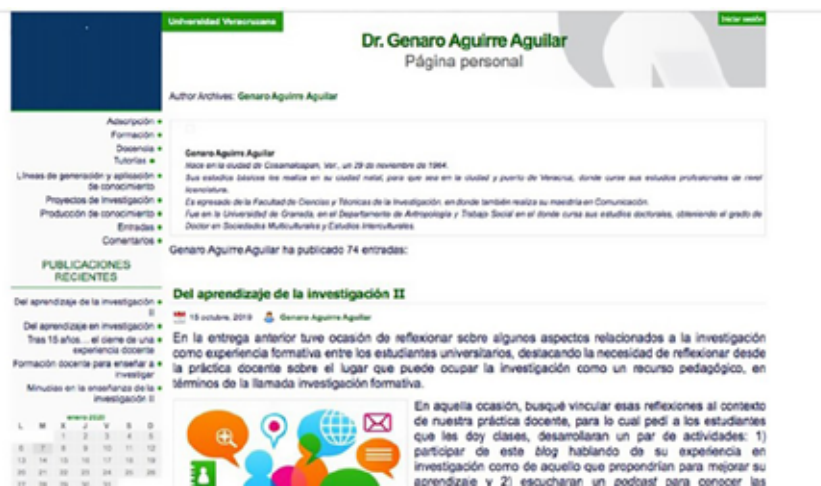
Figura 1. EMINUS, plataforma educativa de la Universidad Veracruzana



La premisa base era la oportunidad para vincular el aula a entornos físicos y virtuales, por el tipo de actividades propuestas, los recursos educativos sugeridos y el material didáctico a emplear. Reconociendo que no todos los estudiantes suelen trabajar al “parejo”, se establecieron criterios y se diseñaron rúbricas para ponderar cada producto. En el contexto de las instrucciones, se estableció a EMINUS como el sitio para anidar las evidencias de aprendizaje, en tanto que, en el *blog* del titular de la experiencia educativa, se publicó un texto con instrucciones para orientar las actividades; por lo que cada estudiante debía leerlo para saber qué entregar individualmente y qué en equipo.

Desde el *blog* institucional, se pudo migrar a otros sitios donde podían consultar sitios académicos seleccionados, ver tutoriales o material relacionado con las técnicas cualitativas, conocer las instrucciones para participar del foro virtual. Las instrucciones: Cada estudiante planearía un tema, realizaría su protocolo, para en equipo consensar el tópico que juzgaban viable y pertinente ejecutar en el contexto de su aprendizaje. Así que todos los estudiantes vivirían el mismo itinerario para alcanzar el objetivo de aprendizaje: Planear, diseñar y ejecutar técnicas de investigación de corte cualitativo.

Figura 2. Blog académico del titular de la experiencia educativa



Resultados de la estrategia

La primera técnica fue la observación, no sin antes hacer los apuntes convenientes para que se entendiera el uso de este recurso en el contexto de un trabajo más amplio como el que exige la etnografía, siendo que no es propiamente una técnica

sino un método o metodología. Tras la entrevista a un especialista en YouTube, se expuso y consultó la literatura para planear y diseñar un protocolo que deberían entregar los estudiantes compuesto por evidencias fotográficas, cartografías, viñetas o relatos de lo observado. En las imágenes siguientes pueden apreciarse dos evidencias.

Figura 3. El podcast: Evidencia del trabajo de campo



Para la entrevista, los estudiantes propusieron presentarlas en video o en *podcast*, a partir del empleo de un *software* y una aplicación que no les exigiera un sofisticado dominio técnico para la realización, en virtud de no ser el objetivo del curso. Para el *podcast*, en el salón se solicitó descargar una aplicación que deberían emplear en sus celulares. El producto sería anidado en el sitio de la aplicación y compartido en EMINUS. Sea en video como en el *podcast*, los equipos deberían presentar la evidencia en un producto editado no mayor a los 10 minutos. Para la versión en video, podía compartirse desde su canal de YouTube u otro sitio que permitiera ligarlo en EMINUS.

A lo largo del último mes y medio del curso, los estudiantes, pudieron demostrar que cuando hay condiciones para ser sujetos activos lo pueden ser. El aula fue un lugar para tomar decisiones. Cobró vida y pasó a ser un espacio colaborativo y de interacción, a partir de

la voluntad e iniciativa de los jóvenes, quienes decidieron la metodología para un aprendizaje activo, tanto para el caso de aquellas técnicas que eran obligadas curricularmente, como en el caso de las complementarias.⁴

Los resultados fueron favorables en términos generales: 8 trabajos de observación permitieron valorar si los estudiantes habían entendido la forma en que se planea, diseña y ejecutan estas técnicas de investigación desde el enfoque cualitativo. 6 *podcast* y 2 videos fueron recursos para presentar las entrevistas realizadas.

5. Del análisis

En lo particular, se pudo constatar que, en la ejecución de las técnicas y la forma de cumplir con los criterios de entrega, no todos los estudiantes atienden las instrucciones tal y como se disponen, aun cuando se les diga la importancia pedagógica para cumplir con cada criterio.



La apertura de foros virtuales para facilitar la participación de quienes suelen tener un bajo perfil en el aula (en opinión de los propios estudiantes), facilitó reconocer sus voces, pero también la dificultad mostrada para manejar información teórica y apropiarse de ella en el contexto de una discusión, así como para incorporarlas correctamente como fuentes de referencia a sus documentos escritos.

Planear y diseñar actividades desde el constructivismo a nivel universitario, en la experiencia de quien escribe, suele ser arduo por la preparación e inversión de tiempos, energías e inteligencia; de allí que suela hablar de un itinerario educativo que inicia en el aula, tiende puentes con lo cotidiano, para también vincularlo a otros ambientes como los virtuales; decisiones que permiten configurar entornos de aprendizaje multi-determinados, diferentes a los tradicionales.

Así concebida el aula, se convierte en un lugar activo, vivo por la forma en que los agentes educativos se atreven a compartir decisiones, promover otro tipo de protagonismos, donde el docente comunica, gestiona, hace de las TIC recursos para mediar y acompañar las expecta-

tivas de los universitarios, quienes se apropian y producen evidencias de aprendizaje desde un protagonismo activo.

La realización de actividades empíricas fuera del aula para abordar las temáticas (fenómenos o problemáticas comunicativas) a través de la observación y la entrevista, hizo de los espacios de observación y el diálogo con los sujetos entrevistados, un aprendizaje situado. Incluso hubo grupos que aprovecharon las festividades del día de muertos⁵, para realizar su trabajo en alguna localidad donde esta fiesta es particularmente significativa. Experiencias todas que llevaron al empleo de un *software* para realizar videos o aplicaciones para producir un *podcast* como evidencias de aprendizaje compartidas en EMINUS.

Entre los productos más significativos estuvo la entrevista a un artesano que diseña máscaras folclóricas, así como el trabajo sobre el uso de tecnologías móviles en espacios públicos de la conurbación Veracruz-Boca del Río. Si bien hubo observaciones en ambos trabajos, se debe reconocer que las evidencias de los estudiantes alcanzaron un nivel propio de quien vive una formación en investigación en comunicación.

Figura 4. Modelo del itinerario educativo para una aula activa



6. Algunas conclusiones

Enfrentar los retos de la educación del S. XXI, es complejo si se reconoce el desdibujamiento

que, como figura de autoridad, hoy tienen los docentes, quienes deben formar a jóvenes interpelados por un mundo altamente tecnologizado, en el que las redes sociales, el entretenimiento, la



diversión y el ocio, suelen ser lugares comunes para autodefinirse.

De ahí, que se le requiera al docente un abanico de competencias diversas que le permitan gestionar la heterogeneidad propia de todo grupo de estudiantes. Las concepciones que se tenían del papel del docente se han desdibujado. Hoy son facilitadores de procesos, para hacer del estudiante el protagonista de su propio aprendizaje.

Como recurso pedagógico y disciplinario, la investigación amplía los horizontes desde

dónde comprender y dimensionar el fenómeno educativo. Aquí se ha reflexionado sobre ello, pero también se ha compartido una experiencia en donde los estudiantes, decidieron, consensaron y propusieron la forma en que querían aproximarse a dos técnicas de investigación de corte cualitativo. La ejecución de una y otra, fue una experiencia interesante por los fenómenos o problemáticas abordadas, así como la calidad de algunas evidencias que se presentaron a través de videos o *podcast*.

Figura 5. Recurso gráfico en un protocolo de observación



Lo realizado en la segunda parte del ciclo escolar agosto 2019-enero 2020, fue sin duda significativo para quien escribe. Lo que lleva a destacar la necesidad de dimensionar el papel que como estrategia en el diseño de ambientes de aprendizaje tiene un docente, quienes implementan actividades que pueden transformar el aula en un espacio vinculado a la vida cotidiana de los estudiantes. Si como se dice —la enseñanza debe situarse para que la cognición alcance los umbrales favorables de un aprendizaje significativo— corresponde al profesor ser quien planea y diseñe estratégicamente, dando voz a los estudiantes para que juntos encuentren condiciones que conduzcan a itinerarios educativos novedosos.

En lo disciplinario, pedagógico, comunicativo, investigativo y para la gestión, están algunas competencias que deben adquirir los profesores

universitarios, no solo porque así lo propongan organismos supranacionales o nacionales, sino porque hay evidencia empírica y experiencias académicas que vienen mostrando los caminos para transformar las prácticas docentes.

Así, el salón de clases puede dejar de ser un espacio para la reproducción de información y convertirse en un lugar para recrear lo educativo, y si se habla de recrear es hacer de ese espacio una experiencia dialógica activa.

Notas

- 1 Quien escribe ha tenido ocasión de diseñar e impartir cursos para docentes de enseñanza superior: Uno encaminado a la producción de materiales didácticos para la enseñanza de la investigación y otro para el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de la investigación.
- 2 El Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad



Veracruzana, señala que una experiencia educativa debe entenderse "no solo como las que se realizan en el aula, sino como aquellas que promueven aprendizajes, independientemente del ámbito donde se lleven a cabo" (UV, 1999, p. 33), siendo que esto contribuye a su formación integral, en lo profesional, social y personal.

- 3 Los cursos que definen esta línea son: *Métodos de las Ciencias Sociales, Investigación cuantitativa y cualitativa en Comunicación y Experiencia Receptional*.
- 4 Para los diseños experimentales se invitó a un especialista de la facultad de Psicología de la UV, no sin aclarar teórica y técnicamente que un diseño experimental no era propiamente una técnica de investigación. Para los grupos de discusión, no se pudo contar con un especialista, por lo que la técnica fue expuesta y se implementó un ejercicio en el aula, cuyo tema propuesto fue: TIC y sexualidad entre los universitarios.
- 5 Festividad ancestral que se lleva a cabo en México los días 1 y 2 de noviembre.

Referencias bibliográficas

- Agence France-Presse, AFP (2018, septiembre 3). Las escuelas en Francia expulsan a los celulares y tablets. *Expansión*. <https://bit.ly/2vSaeL>
- Alonso, J.R. (2017, septiembre 6). El mito de los quince minutos de atención. *Neurociencia*. <https://bit.ly/3aoNJ19>
- Angulo-Marcial, N. (2017). *Glosario de la docencia en la sociedad del conocimiento*. Instituto Politécnico Nacional. <https://bit.ly/2JwzWdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). *Estado actual de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones de educación superior de México. Estudio 2019*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. <https://bit.ly/3dwtws5>
- Böhm-Carrer, F.M., & Lucero, A.E. (2018). La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de información, claves para el aprendizaje en la universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.15>
- Elguea, J. (2014). El reto de la telefonía móvil en la educación. In UNESCO (Ed.), *La lectura en la era móvil. Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo. Una mirada desde México* (pp. 8-10). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/2WO8kYA>
- Flores-Osorio, J.M. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educar em Revista*, 34(71), 35-48. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62554>
- Gil-Villa, F. (2013). *¿Qué significa investigar? Exorcismo del trabajo de investigación*. FCE/BUAP/ICGDE.
- Gobato, F. (2013). Los giros del helicoide. Los avatares de la construcción dialéctica de un tema y un problema de investigación. En J. Aibar, F. Cortes, L. Martínez, & G. Zaremborg (Eds.), *El helicoide de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales* (pp. 81-105). FLACSO.
- León-Rodríguez, G.C. (2017). Primera aproximación a la creación de un centro o unidad de desarrollo de competencias docentes en ECOTEC. In A.M. Colina Vargas (Ed.), *Competencias docentes en la enseñanza superior en el Ecuador*. Universidad ECOTEC <https://bit.ly/3dSBzzQ>
- Lipovetsky, G. (1996). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas* (5ª ed.). Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Anagrama.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama.
- Lorenzo, M.G. (2017). Enseñar y aprender ciencias. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. *Educación y Educadores*, 20(2), 249-263. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.5>
- Mendieta Ramírez, A. (2015). *Diseños de investigación. El coaching metodológico como estrategia*. La Biblioteca.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*. Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/2wxATPC>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/39kq4O9>



- Pozos-Pérez, K.V. & Tejada-Fernández, J. (2018). Competencias digitales docentes en educación superior: Niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Saavedra-Cantor, C.J., Antolínez-Figueroa, C., Puerto-Guerrero, A.H., Muñoz-Sánchez, A.I., & Rubiano-Mesa, Y.L. (2015). Semilleros de investigación: Desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y educadores*, 18(3), 391-407. <https://bit.ly/33Qhp4D>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Secretaría de Educación Pública. <https://bit.ly/2wJnweZ>
- Serafini, M.T. (2019). *Cómo se redacta un tema* (Ed. rev.). Paidós.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Comisión Económica para América Latina. <https://bit.ly/2WUOgnL>
- Torres-Rivera, A.D., Badillo-Gaona, M., Valentin-Kajatt, N.O., & Ramírez-Martínez, E.T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14(66), 129-145. <https://bit.ly/3apcAlw>
- Universidad Veracruzana (1999). *Nuevo Modelo Educativo*. Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/33RAxj1>

