



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
(MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR)

La enseñanza de la investigación a partir de la problematización, en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el bachillerato.
(Estrategias didácticas para generar procesos de reflexión en los alumnos para conformar sus temas y problemas de investigación)

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA
EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR, ESPAÑOL**

P R E S E N T A

Guadalupe Sánchez Espinoza

Tutor: Maestro Carlos Guerrero Ávila

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Santa Cruz Acatlán, Edo. de México
Mayo 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*...dominar y transformar la realidad natural y social para la liberación del hombre.
El no hacerlo es de lesa humanidad*

Ricardo Sánchez

A Espartaco, por ser mi compañero de andanzas

A José Miguel, quien cada día me da lecciones de vida y me llama al orden

A todos mis hermanos y al recuerdo de mis padres

Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Diagnóstico: El panorama de los estudiantes desde el aula.	14
1.1 La importancia de la investigación en el bachillerato	14
1.2 ¿Cómo es la realidad de los jóvenes para Concebirla como problemas científicos?	18
1.3 Hacia dónde y quiénes son nuestros jóvenes	24
1.4 ¿Cómo surge el proceso reflexivo para poner atención en los Planteamientos de los problemas de investigación?.	32
Capítulo 2. Marco teórico conceptualización de la investigación.	41
2.1 Investigar para conocer y hacer	41
2.2 La investigación desde el pensamiento crítico	46
2.3 La investigación desde la dialéctica.	53
2.4 La importancia de la problematización en la investigación.	58
2.5 La problematización de los temas de investigación desde la enseñanza reflexiva63
Capítulo 3. Propuesta didáctica para identificar problemas de investigación. . . .67	
3.1 Descripción de los participantes68
3.2 Secuencia didáctica de sensibilización hacia la investigación	70
3.2.1 Diálogo y trabajo	73
3.2.2 El Rally (de carácter lúdico) para detectar habilidades y debilidades. ante la búsqueda de información	76
3.2.3 La labor del investigador	80
Video de una entrevista a la Dra. Julieta Fierro	
3.2.4 Lectura analítica ¿Qué es investigar?	82 .

3.3	Fase de intervención.	84
3.3.1	Entrevistas grupales.	85
3.3.2	“Salir a explorar” Aprender a observar.	86
3.3.3	Establecer problemas de investigación, momento de establecer preguntas para llegar al problema de investigación	88
	Anexo El docente	90
4.	Conclusiones	91
5.	Referencias	99

Introducción

Investigar y problematizar

Construir observables y observadores

Desde sus orígenes, el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades ha contemplado a la investigación como uno de los pilares para la construcción del aprendizaje. Esta noción formidable no siempre ha sido atendida —o desarrollada— de la mejor manera y con esto, muchas veces, se ha atajado una de las cualidades fundamentales de la investigación: su papel como pieza fundamental para generar seres humanos (en este caso, alumnos) que sean sujetos de cambio. Es decir, personas que entienden y asumen que la acción de investigar debe ser vista como un proceso transformador.

El hecho de que la investigación no siempre sea enfocada de esta manera, genera una serie de implicaciones en el trabajo docente y en el quehacer de los alumnos. Se trata de implicaciones que van desde la forma como se enseña a investigar, los temas que se eligen para hacerlo, los procesos que se llevan a cabo durante el semestre en que la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental gira en torno a ella (cuarto semestre), etcétera.

En este sentido, se podría hacer una extensísima tesis para configurar una relatoría que intentara espejear lo que ocurre cuando en el salón de clases se aborda el proceso de investigación en su conjunto (desde la planificación hasta la concreción de una exposición en la que los alumnos presenten sus trabajos, una vez que los han concluido). Sin embargo, mi experiencia como docente en el plantel Vallejo —pero también las charlas formales e informales que he tenido con colegas que se dedican actualmente a enseñar a investigar en el Colegio, bien desde el salón de clases, bien desde programas institucionales como “Jóvenes hacia la investigación”— me indican que el verdadero meollo del asunto no está en la elección del tema o los procesos que desembocan en la búsqueda de la información y su sistematización. El *quid* está en las deficiencias que existen tanto de los docentes como de los alumnos para ser capaces de ubicar una problemática específica a desarrollar en el trabajo de investigación.

Los factores, desde luego, son muchos, pero tienen que ver, por ejemplo con el uso indiscriminado de la tecnología, por parte de los alumnos, lo que ha provocado que el quehacer de investigar se convierta en un proceso trunco que se limita a sólo encontrar y sistematizar la información, sin pasar previamente por un proceso reflexivo y más, concretamente, y para decirlo en términos correctos, por el acto de pensar y pensar crítico.

La consecuencia del uso y abuso de la enseñanza de la investigación a partir de centrarla en la elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo o en la búsqueda y sistematización de información y datos, es que los estudiantes terminan por elaborar trabajos monográficos en los que ellos brillan por su ausencia, su voz apenas y se reconoce y los borradores son simplemente recopilación de aquello que dicen otros.

Por lo tanto, en esta tesis se plantea que es necesario reformular nuestra práctica didáctica, para que seamos los docentes los primeros en convertirnos en investigadores reales, capaces de promover verdaderos trabajos de investigación en los que los estudiantes no solo delimiten correctamente y luego obtengan información para comprobar o rechazar su hipótesis, sino que observen la realidad circundante, detecten los problemas que verdaderamente les afecten, inicien procesos de reflexión y pensar crítico y formulen aquellas preguntas que puedan enfocar su investigación hacia encontrar respuestas que puedan tornarse en caminos para delinear reales procesos de cambio a partir de sus propios trabajos.

La reformulación de la manera de enseñar a investigar partió de la preocupación que, como docente, surge al estar frente a grupos de 50 alumnos y escuchar sus problemáticas diversas, reales, tangibles y muchas veces no canalizadas. Se trata de problemáticas que surgen, por ejemplo, y casi sin querer, en los círculos de lectura (que se promueven en el IV semestre de la materia), donde a partir de charlas y tertulias literarias ellos hablan de múltiples situaciones adversas que viven a diario.

La retórica termina cuando el docente se plantea entonces, ¿cómo lograrán estos chicos asimilar, comprender y superar esas situaciones concretas que los agobian? ¿Y por qué no ha de ser la escuela una vía —a través de la investigación— para que ellos mismos los concienticen, le den la dimensión, lo entiendan y planten vías para atenderlos o solucionarlos? ¿Por qué deben de seguir haciendo monografías sobre lo que les gusta cuando la investigación debe buscar, en esencia, convertirse en vía de solución y cambio a aquello que está mal y roto pero no solo en el plano macro, sino en el más cercano?

La cuestión entonces es prepararlos y acompañarlos a partir de entender que son sujetos sociales que se encuentran en situaciones de violencia, corrupción, fracturas familiares, problemas de identidad y sentido, que viven en la incertidumbre... pues son jóvenes, que además, perciben que las instituciones encargadas de otorgarles las condiciones para que puedan desarrollarse adecuadamente no están a la altura de sus necesidades.

Si viven esta realidad y perciben así su entorno, entonces el Colegio y el tratamiento que debe darle a la investigación debe estar enfocado a provocar y alentar a los chicos a que sean ellos mismos los que puedan identificar sus problemáticas no sólo para avanzar en lo académico sino, sobre todo, en su vida diaria. Por decirlo de algún modo, que sean ellos los que resuelvan sus propios casos. Se trata —en pocas palabras— de construir, a partir de esta propuesta, investigadores que sean observadores críticos y constructores de sus propias vidas.

¿Por qué nace esta propuesta?

Durante mi experiencia enseñando a investigar en el cuarto semestre de la materia de TLRIID en el CCH, llegó un momento en el que sufrí una especie de crisis. Observé a los estudiantes y los temas que habían elegido y los trabajos que estaban desarrollando. Me observé a mí y cuestioné todo el trabajo. Algo no estaba bien.

Si bien los estudiantes presentaban al final los informes o reportes de lo que habían hecho durante el semestre —y de vez en cuenta saltaba algún dato curioso que asombraba a más de uno—, me di cuenta de que algo más tenía que pasar.

Y la crisis se desató porque al desarrollar paralelamente los círculos de lectura de textos literarios los viernes y escuchar todo lo que desataba una lectura y los planteamientos que ellos hacían, no me era congruente retomar los lunes con el tema de investigación como si no hubiera pasado nada, como si no hubieran ellos dicho y expresado fragmentos de realidad, de su vida cotidiana que los afectaban y que había que atender de alguna forma. No me era suficiente con que durante las clases de investigación se dedicaran a acumular información, resumir, llenar fichas de trabajo, llenar hojas con sus reportes y darle a ese trabajo una calificación, un simple número. No. Algo no estaba en equilibrio porque yo parecía sorda a lo que ellos estaban diciendo cuando tenían el espacio para hablar, cuando había un detonador que los incitaba a reflexionar sobre su realidad, sobre sus problemáticas,

sobre sus vidas. La investigación no podía seguir siendo un instrumento sordo, un recetario de cómo buscar información y presentarla, tenía que ser un instrumento que sirviera para llegar más lejos.

El proceso de la investigación, entendí, tiene que ser también un proceso que conduzca al cambio para los estudiantes y para nosotros como docentes.

La crisis me obligó a remodelar y fue menester y obligación plantear y armar un andamiaje teórico para poder superar las situaciones descritas. Era necesario que los chicos, a través de la investigación, lograran identificar sus propias problemáticas y socializarlas en los foros. Era necesario enfocar la manera de enseñar investigación y de hacerla entendiendo la importancia de su rol transformador.

Una vez establecida la necesidad de abordar la enseñanza de la investigación (y su práctica) desde otra perspectiva y una vez que la propia crisis planteada en el salón de clases se convirtió en detonante para la reflexión y el cambio, es que surge esta tesis.

En ella, como se ha dicho, no se pretende abordar cada uno de los elementos del proceso de investigación desde este enfoque en el cual la observación y el pensar crítico son fundamentales, sino que se plantea la necesidad imperiosa de enseñar a los chicos a problematizar su trabajo de investigación a partir de la observación directa de los problemas reales que les conciernen y los que necesitan atender y cambiar.

El hecho de hacerlo así —y entonces de proponer estrategias didácticas específicas para esta fase del proceso de investigación— se basa en que aquí se considera que si el estudiantado logra problematizar adecuadamente aquello que será su tema de investigación, estará planteándose encarar un verdadero problema que necesita ser atendido y no se quedará en las ramas de la información y la acumulación. Además, la noción de generar aprendizajes significativos será retomada con contundencia.

La tesis consta de tres capítulos. En el primero se aborda el contexto real de los estudiantes en tanto sujetos sociales. El hecho de partir de allí se debe a la necesidad de conocer realmente a las personas con las que se trabaja, lo cual es vital si es que se quiere después enseñar cómo problematizar (con fines de realizar un trabajo de investigación) aquello que les afecta.

Para realizar este capítulo se tomaron en cuenta las charlas literarias desarrolladas en el salón de clase y el trabajo como tutora del Programa Institucional de Tutorías de los grupos

con los que trabajé¹. Este acompañamiento implicó estar muy cerca de ellos y por tanto, hacer reuniones semanales para abrir un espacio donde ellos pudieran hablar de las dificultades que tenían para cumplir oportunamente con los trabajos de todas sus materias o de las fricciones con los maestros o con sus padres o con sus compañeros. Toda esa información se sistematizó en este capítulo y se presentó porque ayuda a entender la forma como hay trabajar la investigación.

El hecho de empezar por allí la tesis también se debe a que hay un panorama general de la situación que los alumnos viven a diario y que los docentes debemos tomar en cuenta para construir nuestras estrategias y que estas sirvan de puente entre la escuela y la sociedad a la que se enfrentan (y que además espera de ellos que sean mejores sujetos sociales que aporten al buen desarrollo de ésta).

Ahora bien, cuando se tiene el diagnóstico o la caracterización o el contexto de los chicos con los que se trabaja, hay que tender un puente teórico que luego ancle en la propuesta didáctica que desea hacerse. Así, en el segundo capítulo se estructuró un marco teórico que sirva de soporte científico para validar el trabajo. Lo que se hizo fue construir una conceptualización en torno al concepto y a lo que significa hacer investigación. En síntesis puede resumirse en la idea de “investigar para transformar”.

El segundo capítulo, entonces, concibe a la investigación como un acto creativo y generador de conocimientos nuevos (que se incorporan a los que ya existen en el haber del estudiante). Para poder conjugarlos se recurrió al pensamiento crítico, herramienta básica para que el estudiante infiera, deduzca y reflexione sobre lo que observa y que bien puede utilizarse como vía para entender el sentido y valor de problematizar en la investigación.

Ahora bien, como la realidad no es estática, es necesario abordarla conociendo los procesos sociales e históricos de los fenómenos a estudiar. Se trata de estudiar aquellos aspectos que dieron origen a dichos hechos. La realidad hay que entenderla, entonces de manera dialéctica. Este fue otro aspecto teórico que se tomó en cuenta a lo largo de este capítulo.

Más adelante —y para aterrizar— en el objeto de estudio de este trabajo, se aborda la problematización de los fenómenos a estudiar. Se hace a partir de destacar la importancia de

¹ El objetivo de la tutoría es “contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes y evitar el rezago académico de los alumnos mediante el acompañamiento permanente a lo largo de su trayectoria escolar...”

focalizar los aspectos que interesa indagar y justificar en un tema de investigación. El objetivo es provocar al estudiante para que indague en su propio ser, que encuentre un desequilibrio, que las cosas y las situaciones que hay a su alrededor no se le presenten como algo natural y normal. No. Se pretende que encuentre un punto de ruptura y comience a cuestionar. O, como dice Ricardo Sánchez, de desestructurar para poder reconfigurar estructuras, *sus* estructuras. No olvidemos que se trabaja con adolescentes que están conformando su propia identidad. La escuela es una parte fundamental en esa etapa.

Y como el objetivo de esta tesis de Maestría para la Educación Media Superior es proponer planes de trabajo para la adquisición de conocimientos, pero también para afrontar realidades (como la ya descrita en el primer capítulo, de los alumnos), en el tercer capítulo se plantean dos secuencias didácticas, que abordan dos momentos.

En el primer momento se plantean cuatro estrategias que sirvan de diagnóstico para el docente y para los mismos alumnos. Ellos mismos se observarán y se darán cuenta de cuál es su situación real, para emprender un proceso de investigación. Se trata de que descubran sus habilidades y sus limitaciones, a partir de las tareas que se especifican en dichas estrategias. Esta etapa sirve de sensibilización hacia la investigación pues a partir de estas actividades se darán cuenta de que investigar es un oficio que aprenderán a realizar a partir de practicar, observar, identificar, inferir, reflexionar y —sobre todo— de crear sus propios conocimientos.

En un segundo momento, se presenta la fase de intervención: los alumnos a partir de otra secuencia didáctica, emprenden un camino para identificar sus propios problemas de investigación. Lo importante de esta etapa es que sus problemas reales pasan a ser problemas científicos.

Es momento de socializar con sus compañeros y armar equipos de acuerdo a intereses comunes. Una vez identificado y construido su problema de investigación estarán en mejores condiciones para continuar con el proceso de investigación y así poder terminar su trabajo con herramientas que fueron construyendo a lo largo de las primeras estrategias. Con este objetivo cumplido, según diversos autores, tendrán la mitad del trabajo realizado.

Es importante reiterar que en esta tesis no se aborda todo el proceso de investigación puesto que se focalizó un problema concreto: la importancia de problematizar los temas de

investigación en contextos reales y cercanos a los estudiantes tomando en cuenta sus circunstancias y la realidad que se vive en los foros de jóvenes hacia la investigación.

Para finalizar el trabajo, se presentan reflexiones generales de cómo se percibe la importancia de tender los puentes adecuados entre la escuela y la realidad de nuestros estudiantes y de nosotros mismos como docentes. El objetivo es convertirnos en sujetos de cambio para el beneficio de tanto joven que pasa por nuestras aulas y que la sociedad nos confía.

Que sirva esta propuesta para todos los docentes que, día a día, nos toca trabajar directamente con más de cincuenta alumnos y que lo hacemos en condiciones, a veces, no tan favorables, pero que ahí estamos haciendo el trabajo duro en uno de los niveles más débiles del sistema educativo nacional.

Capítulo 1 Diagnóstico: El panorama de los estudiantes desde el aula.

La cotidianidad en el aula a veces se torna un tanto en un quehacer mecánico. Los temas están ahí, en el programa indicativo. Y lo que hay que hacer es echarlo a andar. La pregunta entonces es ¿cómo le hacemos los profesores para abordar el programa con los distintos alumnos a los que atendemos?

En este apartado se hace una reflexión que sirve de diagnóstico. Primero, sobre la percepción de la situación actual de la Educación Media en México, de manera general. Se hace una exploración sobre la manera en que se estaba enseñando el tema de la investigación desde mi práctica docente tomando en cuenta también a partir de la experiencia de participar en los foros de investigación junto con otros docentes. En este marco de referencia, surge la necesidad de revisar la didáctica de la investigación no sólo por la importancia que ya tiene el tema sino también ver cómo desde estos aprendizajes significativos los alumnos los puedan incorporar a su vida diaria.

1.1 La importancia de la investigación en el bachillerato

Abordar el tema de la Educación Media Superior en México es sin duda un elemento fundamental en este estudio, puesto que el quehacer de la investigación en este nivel educativo se inscribe en el contexto de los problemas, aciertos y realidades que vive el bachillerato en México. Es decir, todo fenómeno tiene una explicación histórico-social. En otras palabras: el estado y la manera como se enseña y trabaja la investigación en este nivel educativo se desprende de la realidad que éste vive.

Para empezar, hay que decir que la educación de tercer nivel se encarga de formar a los estudiantes en una de la etapa de mayor trascendencia psicológica y social: la adolescencia

En esta etapa el joven comienza a construir su identidad, su proyecto de vida y sus propios anhelos y metas. Es momento de poder vislumbrar su vida a partir de varios modelos, exigencias y propuestas que la misma sociedad le proporciona y que también le ha negado.

Y es aquí donde hay que poner atención. ¿Hasta dónde la sociedad y los propios centros educativos han respondido o prestado atención al tipo de Educación Media Superior que se les ofrece a los chicos y al papel tan importante que esta etapa representa en su formación personal?

Si se toma en cuenta que un joven representa, como siempre se ha dicho, el futuro de un país, entonces es obligado estudiar y analizar la importancia y relevancia del tipo de Educación Media Superior (EMS) que se le está ofreciendo a este importante sector de la población en México.

Como se ha dicho, el bachillerato representa para un joven la etapa de formar su personalidad pues tiene la oportunidad de convivir en un espacio donde no sólo adquiere conocimientos, sino valores que le permitirán actuar y enfrentar su propia realidad dentro y fuera de la escuela.

Se trata, además, de una realidad que está enmarcada en una crisis económica que no parece tener fin. Y en la que las políticas educativas implementadas por el gobierno responden a las exigencias del modelo económico dominante y globalizador, en el que la educación parece ser un producto más. En este sentido para Ricardo Sánchez (2011: p56) es básico que “el joven de enseñanza media superior adquiera habilidades y actitudes que vayan encaminadas hacia la crítica, la creatividad y la transformación”

Por otro lado, la situación de la Educación Media Superior en México no sólo se ha concentrado en atender a un mayor número de estudiantes, formándolos para que se puedan incorporar a un campo laboral, sino que —con estas políticas— tiende a dejar de lado el desarrollo del conocimiento y las habilidades que le pueda dar a los jóvenes otra perspectiva de la realidad y su entorno, y otra forma de entenderlo y analizarlo.

Ahora bien, es justo decir que la formación que estos alumnos reciben varía de los que están en un bachillerato universitario a los que están en un bachillerato tecnológico. Un alumno en la primera modalidad está en la posibilidad de encontrar en la escuela un espacio de crecimiento no sólo de conocimientos sino de valores, que lo impulse hacia la continuidad de una educación universitaria. Esto ocurre, por ejemplo, con los jóvenes que van al CCH. Mientras tanto, el alumno de un bachillerato tecnológico se concentra en terminar su bachillerato para poder mejorar su condición económica e incorporarse lo antes posible al campo laboral. Los horizontes son distintos y las perspectivas diferentes. En consecuencia, también la forma de abordar el estudio o actividades concretas como puede ser, por ejemplo, la realización de trabajos de investigación.

Ésta es una de las razones por las cuales un 51% (Departamento de Servicios Estudiantiles del CCH-Vallejo) de los alumnos inscritos en el CCH migran diariamente de sus comunidades en busca de mejores condiciones de estudio. A cambio de eso, viajan, hasta cuatro horas para poder llegar al plantel en el que están inscritos.

Este esfuerzo permanente hace que estos chicos y chicas —ellos mismos lo dicen una vez que tienen la suficiente confianza para expresarse y empiezan a romper la visión estrecha de ser receptores educativos solamente— esperen encontrar docentes que les permitan desarrollarse como individuos pensantes, que sean capaces, primero, de entender su entorno y luego de transformarlo.

La tarea no es fácil y los retos están allí, en el trabajo diario y constante con los cuarenta y tantos chicos en los salones de clases y en el quehacer académico con los compañeros docentes.

Entonces, se está ante una realidad que requiere reflexionar profundamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior quiere decir que tanto la planta docente como los

mismos alumnos necesitan tomar conciencia de la responsabilidad que les corresponde asumir en este proceso.

Y lo anterior es bueno apuntarlo en este momento, porque para impulsar el trabajo metodológico de la investigación e identificar una problemática a estudiar es necesario partir de la realización de un diagnóstico. Un diagnóstico que no debe centrarse en números vacíos, sino en personas concretas que están en el salón de clase y que tienen necesidades, búsquedas, carencias y fortalezas.

Dicho proceso de encontrar problemas concretos con eso se pretende fomentar un proceso reflexivo *a partir de y desde* la práctica para reconocer cierta problemática y que sea uno mismo, como docente, factor de investigación y de cambio. Se trata, hay que reiterarlo, de lograr provocar un efecto transformador en los actores o participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo partió, precisamente, de ese proceso reflexivo de una realidad muy cercana. Yo, como docente del CCH-Vallejo, vivo un conflicto cotidiano que se desprende del cuestionamiento acerca de cómo entender el papel de formador ante grandes grupos de alumnos que buscan respuestas. Se trata de preguntas —muchas veces contenidas— que no sólo están atravesadas por miedos propios de la etapa de la adolescencia, sino que emergen por una serie de exigencias provocadas por la misma familia y la sociedad y lo que esperan de los estudiantes.

La consecuencia es que se construyen muchas expectativas sobre ellos. Sin embargo, ni la sociedad ni la familia se han encargado de proporcionar las herramientas necesarias para que estos chicos puedan hacerse responsables de sus actos y ni siquiera de sentirse en la libertad de hablar, de preguntar, de cuestionar, de reflexionar, de dialogar.

1.2 ¿Cómo se investiga? ¿Cuál es la realidad de los jóvenes para concebirla como problema científico?

En el diagnóstico que aquí se presenta se realizó con los grupos con los que se estaba trabajando en el momento de la reflexión. Justo en el momento que se desató la crisis sobre la manera en que se estaba enseñando a investigar. Y fue desde 2013 que se empezó a madurar este trabajo. Fueron tres grupos que intervinieron en este diagnóstico. Grupos del turno matutino durante el cuarto semestre del bachillerato, en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Dentro de la materia de Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la Investigación Documental IV.

En este sentido surge la pregunta disparadora y generadora de este capítulo ¿Cuáles son los problemas que se enfrentan a la hora de enseñar y aprender a investigar?

La propuesta de impulsar en el nivel Medio Superior la enseñanza y la metodología para identificar una problemática es a partir de ir observando la manera en que los estudiantes abordan los temas de investigación y el proceso mismo. Responde también a varias razones. La central —a partir de ésta surgen las demás— se deriva de la experiencia de impartir la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el bachillerato y la misma reflexión que se hizo de cómo se estaba haciendo esta labor.

En otras palabras: el motor que impulsa esta propuesta es la propia dinámica de trabajo con los estudiantes y la interacción con ellos lo que dio paso a este trabajo.

Se tomó distancia de una cotidianidad que a veces pareciera rayar en una normalidad que hay que romper cuando de educación se habla. Y es justo esta normalidad educativa (entendida como *impasse* o estancamiento) la que se está cuestionando en este trabajo y en el propio salón de clases. Sirva para este diagnóstico traer a colación las observaciones que

hizo el Dr. Agustín Ortiz Butrón —investigador adscrito al Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM— aun grupo de estudiantes que presentaron la información tal y como la habían extraído de su fuentes de información sin haber pasado por un proceso de reflexión, de análisis, de interpretación. “muchachas, lo que ustedes me presentan lo encuentran en Internet o en los libros monográficos sobre el tema. Mejor explíquenme qué harían con esta información.” (Arana, 2015, 42) Entonces, ¿Qué es lo que se está entendiendo con investigar?

Lo cierto es que habitualmente, en mi salón de clases se daba a los alumnos instrucciones de investigar que se entendía como buscar información en torno a términos, conceptos, características o fechas. Sin embargo, no se les daba más indicaciones y ellos, entonces, solían recurrir a cualquier buscador de internet, abrir una de las ligas, copiar la información que consideraban o se apegaba a lo solicitado, imprimían y ¡listo! Desde luego, el día en que se revisaba la tarea, la mayoría entregaba la misma información. Consecuentemente, al participar en clase, mencionaban los mismos términos y cometían los mismos aciertos y errores conceptuales. La información era uniformada escandalosamente y eran muy pocos los que lograban agregar alguna información por cuenta propia. Incluso, llevar un cuaderno de apuntes no es algo que les interese especialmente y a muchos les cuesta mucho trabajo escribir sus propias observaciones, inferencias o apreciaciones. Así, el *copy-paste* se había convertido en una rutina que encasilla y que tiene como consecuencia que el estudiantado —en general— no sepa cómo hacer ciertas operaciones textuales. Se limitaban a copiar y pegar o a seguir instrucciones (truncas) y al pie de la letra.

Lo más grave es que la información que leían y escribían se quedaba en el vacío. No había mayor reflexión y esa información no era integrada a su vida pues eran temas que no tenían que ver con ellos.

Ahora bien, proponer que exploren en sus propias vidas responde a una serie de observaciones que se desprenden de las intervenciones de los alumnos en las clases del Taller en las que el tema es la propia investigación o —aunque parezca extraño— la lectura de literatura.

En general, mis clases que tienen que ver con lectura de literatura suelen tener un formato didáctico distinto. Para empezar, los alumnos se sientan haciendo un círculo. Con antelación se deja la lectura de una novela, cuento o poema. Después de hablar de la historia del texto literario, se lanzan preguntas acerca del comportamiento de algún personaje, de alguna situación en la secuencia argumentativa o alguna figura retórica en particular (según sea el caso y el tema central que se aborde en la clase). Luego, al solicitar la opinión personal yo motivo a los asistentes a que expresen sus puntos de vista y escuchen con atención a sus compañeros.

Una vez que los alumnos se sienten en confianza y seguros, es habitual que —aquí sí y como no ocurre en otro tipo de tareas escolares— afloren sus apreciaciones, pensamientos, opiniones y preocupaciones. Con estas intervenciones e intercambio de ideas, se muestran a ellos mismos y es posible conocer las situaciones que viven al interior de sus familias y de sus entornos, por ejemplo. Este es un punto de arranque sutil, pero extremadamente importante para abordar no sólo el trabajo en general, sino el trabajo de investigación en particular. Hay que decir que para llegar a esta conclusión, fue necesario avanzar por una serie de secuencias didácticas, de reflexiones y de cuestionamientos, que más adelante se exponen.

Entonces, a partir de la lectura y de manera conjunta, me fue posible realizar un proceso de reflexión, de observación y de análisis que me permitió entender muchas de las

acciones que tienen que llevar a cabo los estudiantes no sólo al hecho de estudiar sino de investigar, en particular.

Y uno de los elementos básicos que surgió de esta reflexión —una vez que las preguntas se enfocaron hacia ese centro de interés que es el trabajo de investigación— los estudiantes no solían hacer trabajos de investigación sobre una realidad concreta (de la que sí se habla en las tertulias literarias). Es decir, en las materias de TLRIID el tema del estudio de la literatura se ve sólo en una unidad, como lo marca el programa indicativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Y las demás unidades, en el caso de TLRIID IV, se concentran en elaborar un trabajo de investigación. En mi práctica docente, me parece adecuado dedicar dos sesiones de las tres a la semana a la investigación y una a la lectura de literatura.

Entonces, en las sesiones de literatura los alumnos expresaban sus problemas, ilusiones, metas, ideas, preocupaciones por varios aspectos que les conciernen y afectan directamente. Y en las clases de investigación, esas realidades parecían quedar en el vacío. Por otro lado, a la hora de elegir sus temas para investigar no conectaban esas realidades. Se quedaban en la pura recopilación de la información. Y la investigación tiene que llevar a hacer algo, a tomar acciones para cambiar esas situaciones que les afectan.

La cuestión entonces es que si la realidad concreta no es la que motivaba o dar origen a un trabajo de investigación, los alumnos suelen desinteresarse de inmediato y por eso no les interesa seguir indagando. Es posible que encuentren información, pero que no se les hace significativa, que no les interesa mayormente y a la que no le ven sentido. De allí, ¿para qué hacer fichas? ¿Para qué redactar un trabajo que no les interesa? La tarea entonces es establecer estos vínculos entre aprender a sistematizar información sobre temas de su interés.

Planteada esta situación (la cual, hay que insistir se fue moldeando y reconociendo con el paso de mis clases, de las actividades propuestas inicialmente), actualmente creo que

es necesario desarrollar actividades concretas con los estudiantes que los lleven a sacudir la manera de ver su propio qué hacer, sus prácticas, sus métodos de trabajo.

Pero para que esta afirmación llegara, tuvieron que suceder una serie de eventos motivados desde el salón de clases. Podría decirse que sin querer el panorama (o el cielo) se fue abriendo. Como si fuera obra de la casualidad o una suerte de azar, hubo actividades que sirvieron como detonador para replantear mi trabajo docente con respecto a la investigación. Surgieron nuevos rumbos y nuevos derroteros. Lo primero fue **la duda**, después lo conceptual.

Así, casi al principio del tratamiento del proceso de investigación, decidí citar a los alumnos en la biblioteca. El objetivo inmediato era que ellos buscaran el concepto de investigación.

En la actividad que ahora se describe, los alumnos buscaron libros y diccionarios para cumplir con la tarea asignada. Al observar la manera como se desenvolvían, se notó que sólo estaban copiando las características y definiciones del concepto. Es decir, se atenían a la estrecha instrucción dada. Surgió un primer esbozo de duda que nació de la práctica, de la realidad.

Junto a la duda inicial, la reflexión se fue estructurando: ¿a qué se debe que los estudiantes sólo se dedicaron a copiar y a seguir instrucciones sin cuestionarlas o sin preguntar cuál es el fin que se persigue? ¿De qué sirve, a final de cuentas, lo que aprenden en la escuela? ¿Cómo incorporan los conocimientos a su vida?

La respuesta —o mejor dicho, las respuestas— pasan por una serie de filtros y dan señales de que la educación que han recibido los estudiantes que llegan al bachillerato es mayormente tradicional y, por tanto, es el profesor el que tiene la última palabra, el que sabe qué es lo que hay que hacer y por qué. Da instrucciones y los alumnos le siguen, sin más.

El problema es que al entrar al nivel Medio Superior, los estudiantes no tienen las herramientas necesarias para poder realizar actividades o reflexiones más elaboradas investigar. La conferencista Silvia Ortega, ante la pregunta de si los estudiantes están listos o no para el bachillerato, afirma tajantemente que no, porque no se adaptan y no tienen hábitos de estudio. Además, a decir de Ortega, no se ha dispuesto de los recursos materiales y falta de contratos para los profesores. No hay prácticas docentes y no hay profesionalización. (Ortega, 2015)

Así las cosas, en general, noto que los estudiantes no cuestionan abiertamente y si lo hacen es en sus pequeños grupos o de manera muy discreta. Esto debe explicarse porque también traen una gran carga sobre ellos: la represión. Y, precisamente, para romper con estos lazos de sujeción y represión del sistema educativo tradicional es necesario promover que sean ellos mismos los que se cuestionen, se hagan preguntas generadoras de temas de investigación que los lleve a entender y cambiar sus propios entornos. Objetivo central en el bachillerato.

No se puede tapar el sol con un dedo y no se puede ocultar que en la sociedad mexicana hay un contexto de violencia y censura en todas partes. Se trata de aspectos culturales que nuestros jóvenes han aprendido desde que son niños y con los que han crecido. Así, los hechos de violencia o la represión que se difunde por los medios masivos de comunicación, son su cotidianidad y ésta pareciera condicionarlos en su actuar social y en su quehacer educativo.

Consecuentemente, el hecho de que los chicos no se animen a protestar o a cuestionar a sus profesores, a sus mismos padres o a ellos mismos es porque el medio en el que se desarrollan no lo propicia. En las mencionadas tertulias literarias, una de las chicas manifestó que hasta que entró al CCH comprendió que su madre no era su dueña y que no tenía derecho

de pegarle. Fue hasta ese momento que la alumna se animó a contestarle y a cuestionar su actuar como madre.

Lo relevante del ejemplo citado es darse cuenta de que la escuela sí puede funcionar como esa plataforma para que los jóvenes se construyan a sí mismos y logren cambiar, por lo menos, el ambiente en el que viven. Para lograrlo, hay que llevar a los alumnos a que obtengan aprendizajes significativos, a que vivan y resuelvan controversias. Hay que formar sujetos críticos de su propio medio. La generación de preguntas como metodología, por lo tanto, resulta apropiado para esta materia.

1.3 Hacia dónde van y quiénes son nuestros jóvenes

El presente diagnóstico se realizó a partir del diario convivir con los alumnos. La posibilidad de observarlos permanentemente en el salón de clases no sólo en su forma de trabajar y resolver tareas educativas, sino en su actuar social es fundamental para impulsar acciones educativas en general y en torno al trabajo de investigación en particular. Investigar investigando, pareciera ser la premisa para reconocer a los estudiantes con los que se trabaja en el cuarto semestre del bachillerato en el CCH.

Así, a principios del ciclo escolar 2014-1, y con la intención de realizar un diagnóstico directo de los grupos con los que se trabajaría el proceso de investigación, se realizaron tres actividades lúdicas con cuatro grupos con los que se trabajó (y que se convirtieron en objeto de estudio para esta investigación).

La primera actividad fue que en equipos contestaran las siguientes preguntas ¿Qué tanto te importa la política? ¿En qué instituciones confías (escuela, familia, partidos políticos, sindicatos)?

Al sistematizar los resultados, se observó que los chicos y chicas no creen en instituciones como la familia ni los partidos políticos ni el matrimonio. En todo caso, para ellos la conformación de las familias (por ejemplo) es totalmente diferente a la tradicional.

Al profundizar sobre esta cuestión —esto permite ver que las preguntas se plantearon no desde un esquema tradicional de una encuesta con respuestas cerradas, sino con la intención de provocar y generar diálogos fructíferos—, algunos de los alumnos manifestaron no tener acercamientos o relaciones estrechas con sus padres y que esto se gestó por el hecho de que los llevaron muy pequeños a las estancias infantiles, que esto ocurría a tempranas horas y que los recogían ya tarde. La consecuencia fue, en muchos casos, el distanciamiento padres-hijos.

Desde luego, la realidad descrita está ligada a los ritmos de trabajo y las necesidades de las familias modernas. Sin embargo, si no hay compensaciones afectivas y si no se toma conciencia de la necesidad de estrechar los vínculos no temporales, sino en calidad, puede generarse un impacto en el desarrollo integral de los jóvenes y esto puede aflorar en algún momento.

Si bien lo descrito es parte de la vorágine de la vida moderna y de una realidad que exige y demanda tiempo no solo en el trabajo sino en los larguísimos trayectos que diariamente deben hacer los padres para acudir a sus centros laborales, sí hay que poner más atención a los chicos, a lo que hacen, lo que quieren, lo que les molesta y aquello que les está causando miedos.

Los mismos alumnos argumentan que es poco el tiempo que pasan con sus padres y, en ocasiones, en el aula demuestran vacíos de afecto o de atención. Hay incluso un porcentaje importante de alumnos enfermos, tanto física como mentalmente.

De acuerdo a lo relatado por los mismos alumnos, varios manifiestan que sus padres están en proceso de divorcios o pelean, tienen carencias económicas o padecen problemas para cuidar de los hermanos más pequeños. Por lo tanto, el tema de la familia, enfocado a partir de una sola pregunta que se convierte en detonadora, los pone a pensar y los lleva, incluso, a cuestionarla.

Por otro lado, el 80% dijeron que no les interesa el tipo de política que se practica en nuestro país. Esto refleja que hay mucho trabajo por hacer para que estos chicos tengan otro panorama y, sobre todo, adquieran más herramientas que los hagan ir construyendo la propia realidad en la que viven. Una vez que se les explicó cuál es realmente el significado y la importancia de la política dentro de una sociedad, los chicos dijeron que estaban dispuestos a hacer, incluso política. Es decir, los escenarios y las referencias acerca de la política que poseen no les satisfacen, pero sí tienen el ánimo de cambiar y de participar en la construcción de la sociedad en la que viven.

Otro asunto importante a destacar sobre los alumnos es su situación académica, la cual refleja algunas de los aspectos que hay que cuestionar en este nivel educativo. Según las estadísticas que se generan al interior del plantel, en un grupo de cuarto semestre, siete de cada diez alumnos son irregulares. Es una cifra preocupante. Quiere decir que son alumnos que no llevan un promedio satisfactorio para poder elegir y estudiar la carrera de su elección, debido al bajo promedio que tienen (además su oportunidad es escasa puesto que ya sólo les falta un año para irse a la universidad, en el mejor de los casos). Los números que arroja la secretaría de Servicios Estudiantiles son dramáticos si se toma en cuenta que tan en 2015 sólo el 57% logra salir del bachillerato en el CCH-Vallejo en tres años.

Sin embargo, estos datos que arroja el departamento de servicios estudiantiles, no hay que analizarlos en el vacío. Este porcentaje se debe a varios factores que están haciendo que

nuestros jóvenes no obtengan mejores resultados no sólo para ellos, sino para un sistema educativo del cual formo parte y que me hace, en cierto modo, responsable.

Por el momento, es importante mencionar factores que tienen que ver con su entorno familiar, principalmente. Hay depresión en los adolescentes, casos de violencia en el noviazgo, problemas de salud, de inseguridad, de autoestima. Es decir, hay una serie de elementos que están haciendo que los estudiantes no estén respondiendo satisfactoriamente en su vida académica y hay, por tanto y como puede verse, una realidad próxima digna de ser investigada no desde fuera sino por ellos mismos.

En la segunda actividad, se planeó y realizó una de actividad física grupal. Con anticipación, se les pidió a los alumnos que llegaran con ropa adecuada. Ese día se contó, además, con la participación de la abuela de una de las alumnas. A lo largo de la actividad, los alumnos se mostraron tímidos y apáticos para siquiera moverse.

Se realizó una carrera de 400 metros con 30 chicas de entre 16 y 17 años y en la cual se notó su bajo rendimiento físico. Ya en el aula, se les cuestionó por la apatía mostrada con relación a la actividad física y a los resultados de cada una de las acciones propuestas. Argumentaron que, en general, no tienen oportunidad ni espacios para hacer ejercicio y si los tienen, reconocieron que —la mayoría— prefieren sentarse frente a la computadora o algún dispositivo electrónico.

El cuestionamiento prosiguió en el formato de plenaria y los chicos, a partir de una serie de preguntas, trataban de contestar de manera obvia: “no me gusta hacer ejercicio”. Sin embargo, al decirles que trataran de identificar por qué, se logró llegar a algunas conclusiones. Las más reveladoras son que los adolescentes tienen problemas al exhibir sus cuerpos. En uno de los ejercicios, se les pidió que se quitaran los zapatos y los calcetines.

Sólo dos lo hicieron. En otros casos, los chicos no cuentan con ropa adecuada para hacer ejercicio.

Con el afán de seguir entendiendo el bajo rendimiento físico, ellos mismos aceptan que no duermen lo suficiente y no se alimentan apropiadamente. Al hacer un recorrido por las cafeterías, es fácil advertir que los alimentos que consumen los estudiantes tienen un alto contenido calórico y bajo valor nutricional. Es decir, la mayoría de los alimentos que se ofrecen están contraindicados para la salud pues se sustentan en grasas vegetales, almidones modificados, embutidos a base de harinas, etcétera.

Esta realidad, planteada las preguntas formuladas y de la reflexión efectuada por los propios chicos y chicas, llamó la atención de un equipo de alumnos que, posteriormente, decidió abordarlo como tema de investigación. Aquí se muestra un fragmento de su planteamiento del problema:

En el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo, ubicado en la zona norte del Distrito Federal, en la actualidad, existe un gran número de adolescentes de entre 15 y 18 años que llevan una vida de poca, a cada vez menos, actividad física. Esta situación es alarmante ya que la falta de actividad física está afectando la salud y el desempeño académico de los estudiantes.

Esto lo observamos cuando vemos a un mayor número de compañeros encima de su índice de masa corporal (IMC), al igual se nota que los compañeros se presentan cada vez con menor atención en las aulas del CCH Vallejo, lo que provoca la mala concentración respecto a lo trabajado en clase.

El motivo de abordar esta investigación es para sensibilizar a los estudiantes sobre las consecuencias de no hacer ejercicio y para, así, promover la realización de actividades físicas, que el CCH Vallejo ofrece.

Entonces, al hablar de la condición física de los estudiantes se puede afirmar que ésta es precaria y que ello, sin duda, repercute en el aprendizaje de los chicos y las chicas.

Ahora bien, si para un adolescente el aspecto físico es de suma importancia, hablar de los jóvenes implica también verlos en muy diferentes ámbitos. En este sentido, hay otro aspecto que aquí también es bueno señalar, como parte del diagnóstico, que es necesario hacer cuando se trabaja con un grupo. Se trata de la manera como están aprendiendo.

Aquí entró la tercera actividad lúdica con los estudiantes para observar cuál y cómo es su capacidad de organización y planeación cuando se les pide elaborar un trabajo. Para hacerlo, se les planteó que, por equipos, prepararan una exposición en la que presentaran la cultura culinaria del país que ellos eligieran.

Cabe mencionar que esta actividad se introdujo a mitad del trabajo de investigación que estaban realizando en equipos. Pero fue necesario hacerlo como un refuerzo para que asumieran y entendieran la importancia que tiene trabajar en equipo y todo lo que es necesario hacer para realizarlo adecuadamente. Se trató, en líneas generales, de que advirtieran que el trabajo en equipo es fundamental para su desarrollo, puesto que no sólo aprenden de los demás sino que adquieren valores de responsabilidad, tolerancia y solidaridad en función de una comunidad.

La realización de dicha actividad se llevó a cabo con éxito. Durante la preparación y la organización, se les notaba comprometidos, contentos, divertidos. El entusiasmo se reflejó en la manera como —al realizar las respectivas exposiciones— acomodaron las mesas, prepararon y presentaron la comida y la sirvieron para que sus compañeros la apreciaran. Además escogieron música que ambientara y les permitiera hablar del país elegido. Es decir, se notó un trabajo completo y ellos se sentían satisfechos con lo que habían logrado.

Debo decir que no me sorprendió tanto que actuaran de esta manera. He notado que a los chicos les gusta ser dinámicos y hacer cosas de este tipo. Al hacer la reflexión conjunta con los alumnos, se les preguntó por qué les había salido tan bien esa actividad y por qué —en contraste— había ciertas dificultades en cuanto a integración, motivación y articulación con respecto a su trabajo de investigación.

Las respuestas varían desde la motivación hasta el sentido de juego que les permitió “engancharse” en la actividad. Bien. Sin embargo, la escuela a nivel bachillerato puede valerse del juego como herramienta didáctica, pero no debe ser juego en sí misma.

Hay que acotar, a partir de la experiencia, que se está hablando de jóvenes a quienes les cuesta trabajo poner atención y concentrarse en una sola actividad. Su manera de aprender ha cambiado a la que nosotros, como adultos, utilizamos. Pero no sólo porque los tiempos y la tecnología han cambiado, sino porque ellos están siendo bombardeados constantemente por publicidad e información que promueve ciertos estereotipos de diversión que suelen atraparlos o que hacen ver que un objetivo en la vida es la diversión banal o el juego a toda costa.

La escuela, consecuentemente, ha sido relegada por los medios masivos de comunicación y como dijo Francisco Paoli Bolio en un programa de Canal Once, “los medios son la Penélope de la escuela”: lo que los chicos aprenden por la mañana, la televisión lo deshace por la noche.

Así, los medios han penetrado en la formación de nuestros alumnos y sus parámetros de diversión y de éxito están relacionados con los fundamentos (consumistas, triviales) que se transmiten en los mensajes masivos. La mayoría de los anuncios para jóvenes tienen un elemento de fantasía. Es como si el propósito de estos mensajes fuera sacar de su propia realidad a los jóvenes. En otras palabras: no hay una provocación a la reflexión, sino que ésta se inhibe mientras se busca convertirlos en parte de esa masa que sólo consume.

Ante este escenario, ¿qué parte de responsabilidad nos corresponde y cómo la estamos asumiendo? La pregunta obliga a reflexionar y a actuar.

Los docentes, a diario, suelen quejarse de sus alumnos y son frecuentes las charlas entre pares en las que el tema gira en torno a cómo controlarlos en el aula, a por qué no hacen

sus trabajos, a por qué no cumplen con las tareas, a que platican demasiado, a que usan indiscriminadamente el celular.

Es decir, hay una serie de aspectos con relación a sus estudiantes que preocupan al docente. Sin embargo, no hay un espacio establecido para que los profesores puedan discutir continuamente este tipo de problemáticas (y no sólo relacionados con los alumnos, sino con nosotros mismos). Es urgente revisar cómo sorteamos nuestro trabajo en las aulas y en nuestra vida diaria, pero también hay que reformular las preguntas y replantear soluciones. ¿Se trata de quejarse porque no ponen atención o de ver qué hacer para involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la motivación, el interés, el deseo?

El profesor de EMS debe jugar diversos papeles y debe hacerlo hacia cada uno de sus alumnos y hacia el grupo en su conjunto. Por ejemplo, habrá de fungir como asesor, como facilitador de la comunicación y como informador. Para ello se requiere que tenga conocimientos pedagógicos acerca de la forma en que se desarrollan los alumnos en esta edad, para fomentar en sus estudiantes el gusto por el aprendizaje. Asimismo, ya que la actividad docente no se reduce a impartir la clase, otra condición para alcanzar la profesionalización, debe ser brindar las condiciones laborales adecuadas para que los profesores se dediquen a su labor de tiempo completo y así pueda atender aspectos como la planeación didáctica, la preparación de materiales educativos y la retroalimentación diaria a sus alumnos.

Es necesario el surgimiento de espacios para reflexionar sobre la docencia a nivel bachillerato, para compartir la experiencia entre colegas y mantener una actitud de actualización constante en aspectos disciplinarios y didácticos.

1.4 ¿Cómo surge el proceso reflexivo para poner atención en los planteamientos de los problemas de la investigación?

Toda investigación debe ser promovida desde un proceso de observación, de interpretación y de entendimiento —de manera dialéctica— de un fenómeno social. En este caso, resulta gratificante poder elaborar un andamio teórico para no caer en una especie de modorra y mucho menos de frustración donde los afectados sean los estudiantes, a quienes debemos dar la atención que la sociedad nos ha encomendado, pero también para la satisfacción profesional de los docentes.

Llegado a este punto hay que mencionar otro elemento —el decisivo— que motivó esta propuesta. Fue cuando se revisó la bibliografía que estaban utilizando los estudiantes. Un libro, en especial, fue el detonador: *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*, de Jesús Galindo Cáceres.

Y fue una aseveración planteada por Galindo Cáceres (1998) la que despertó la inquietud y sobre todo el cuestionamiento de la instrucción que se había dado en otra actividad. La sentencia es clara: “dime cómo está configurada tu percepción y te diré cómo actúas y observas” (Cáceres, 1998: 11).

Es decir que para formar estudiantes más críticos con una mentalidad más creadora, dice Sánchez Puentes (Sánchez, 2014:49) debe partirse por reflexionar en el cuestionamiento de los esquemas sociales, políticos y culturales desde los cuales estamos llevando a cabo la didáctica de la investigación.

En otros términos: en la práctica docente, intervienen varios aspectos que se manifiestan en la manera en que se piden las tareas y se dictan las instrucciones. En el caso concreto planteado al principio de este capítulo, la actividad no tenía más objetivo (aparente) que copiar un concepto.

Tal parecería, además (dadas las instrucciones ambiguas) que se tenía el propósito de que los alumnos sólo memorizaran el término. Todo indicaría que se tenía la idea de que aprendieran el método de investigar como una receta a seguir (paso uno, paso dos y así hasta construir una especie de conclusiones, sin más elementos de reflexión).

Hasta ese momento, el objetivo o las expectativas se reducían (aparentemente) a que los estudiantes practicasen las operaciones textuales básicas: paráfrasis, resúmenes, copiar citas textuales (esto, de alguna manera, porque es lo que el programa marca).

El problema es si la ruta se sigue por allí y los docentes, al igual que los estudiantes, seguimos y dictamos instrucciones como si fueran recetas y concebimos la adquisición de conocimientos como acumulación y en el vacío.

En la realidad de la actividad planteada, tanto a la docente como a los alumnos presentes en la biblioteca, nos pareció normal y hasta cotidiano recopilar información sin cuestionar más allá el porqué de dicha actividad.

Investigar es saber para hacer, para actuar, dice Cáceres. Entonces la observación se tornó (diría automáticamente, pero en realidad producto de la observación y la reflexión de la realidad) más aguda. ¿Qué motor y qué sentido tuvo la instrucción de la actividad? Uno muy estrecho, limitado. Pero al observar, al ver el trabajo de los estudiantes, al reconocer las limitaciones propias y de ellos, al ver los alcances estrechos del trabajo elaborado y al cruzar todo esto con la noción de Galindo Cáceres, la pregunta surgió de manera genuina y sincera: ¿qué es investigar?

Y al ver a los chicos reflexioné y ellos reflexionaron en torno a quiénes son y qué los hace estar aquí, en la escuela. Inmediatamente, la pregunta se profundizó y diversificó: ¿qué tipo de docente soy? ¿Qué persigo con mis actividades en el aula?

La pregunta permitió cuestionar mi propia tarea, mi manera de enseñar investigación. Y la reflexión y el cuestionamiento pasó por los semestres anteriores en que impartí el tema de investigación. Y es momento de confesar que siempre había habido una dosis de desánimo y desasosiego tanto en cuanto a la manera de abordarlo como de los resultados obtenidos.

La dinámica era la misma siempre los chicos se dividían por equipos (porque son demasiados alumnos). Después, escogían un tema que les gustara y buscaban información. Y como los equipos eran de cinco a seis integrantes, terminaban por dividirse los temas y cada uno recopilaba lo que encontraba, casi por azar. Y como si fuera una broma, al integrante que no cumplía con llevar su información “oportunamente”, el equipo le encargaba imprimirlo, engargolarlo y entregarlo. Así de vacío era el trabajo de investigar y su resultado. Sin embargo, la aseveración de Cáceres trastocó mi propia estructura docente, cuestionó mi quehacer, agrietó muchas de mis creencias y los parámetros que había considerado como adecuados en torno al trabajo de investigación.

La reflexión, por cierto, tuvo otro elemento. Es indispensable considerar una y otra vez que se trabaja con un sector de la población que está adquiriendo herramientas no sólo para ir configurando sus mapas cognitivos, sino su identidad.

La observación, necesariamente, se hizo más aguda. Al observar la forma cómo los chicos y las chicas trabajan y se organizan —pero ahora desde parámetros de observación nuevos—, fue posible distinguir que los alumnos se dividían en pequeños grupos y se juntaban con compañeros con los cuales tenían cierta afinidad (lo cual es lo más común, pero no necesariamente lo más adecuado para realizar trabajos de investigación). Hubo otros que aprovechando un lugar tan amplio, como la biblioteca, se fueron saliendo de ese espacio, para ir a otro lugar. Y la pregunta seguía ampliándose: ¿Qué buscan? ¿Y por qué no se concentran en la actividad? Ésas podrían ser las cuestiones obvias, pero hay otras que amplían horizontes

y obligan a reacomodos: ¿hasta dónde la escuela no les está proporcionando las herramientas para poder encontrar las respuestas o explicaciones que necesitan para poder entenderse así mismos?

En ese momento, no se les llamó la atención y no se les dio más instrucciones. Se dejó que siguieran “trabajando”.

En tanto, otros alumnos —de manera automática— fueron a sacar copias para ser presentadas como evidencia de que tenían material. Es decir, a los chicos, se les ha acostumbrado a que tengan físicamente los materiales, como si con eso probaran que aprendieron. Otros llenaban planas y planas de información que sólo copiaban, le ponían colores y márgenes para hacer la presentación “más bonita”.

Lo anterior, con el tiempo, permitió inferir que los chicos aún tienen dinámicas de trabajo que corresponden a la etapa de la secundaria. Y, por lo tanto, no hay condiciones para pedir trabajos más sustanciosos o en los que se incluyan y aparezcan reflexiones.

La cuestión es que los señalados son detalles que no siempre se toman en cuenta: no se hace un diagnóstico de los alumnos, no se conoce de dónde vienen, qué les interesa, ni cuáles son sus planes o intereses en la escuela. No se observa cómo trabajan, cómo se organizan, cuáles son sus parámetros para tomar decisiones con respecto a sus tareas, etcétera,

El resultado es que, en su mayoría, las clases se dan de manera aislada?. Muchos de los docentes ni los nombres de los alumnos se saben; mucho menos se toman el tiempo para conocerlos. Enrique Calderón Alzati lo sentencia de manera muy clara: “la Educación Media Superior es el eslabón más débil” del sistema educativo nacional. En gran medida, añade, esto se debe a que hay un crecimiento desmedido de la población, empobrecimiento, migración, desarraigo, fracturas familiares y pérdida de identidad. (*La Jornada*, mayo 2013).

Estos elementos, definitivamente, influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es necesario entenderlo y a partir de ahí diseñar las estrategias que le permitan al estudiante realizar esa configuración de sí mismo.

Otro momento fundamental para este trabajo y el análisis fue después de haber observado las problemáticas que los chicos muestran a través de sus actitudes y conductas dentro del salón. También se consideró lo que expresan a través de las discusiones que se llevan a cabo a partir de leer literatura (como ya se esbozó).

Los intercambios de opiniones sirvieron para que ellos mismos se cuestionaran — desde una perspectiva más dirigida y a partir de la reflexión y pudieran detectar aquellas situaciones que les incomodaban y que, en la mayoría de los casos, no les correspondía resolver.

En este ejercicio que se convirtió en un proceso de indagación y de auscultación con los alumnos, se detectó que son varias las situaciones adversas que están impidiendo que tengan un mejor desempeño académico y no tengan capacidad de análisis.

Lo peor no es sólo que no tengan mejores calificaciones sino que no se están formando como estudiantes críticos (de su propio medio, para poder cambiarlo). Hay que acercarlos al quehacer de la investigación desde una perspectiva más cercana y abierta a varias opciones donde sean ellos mismos sujetos de transformación.

Los momentos reseñados fueron claves para hacer la reflexión del papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

Al seguir observando y escuchando a los estudiantes, se nota que vienen de un sistema educativo preferentemente tradicional en el que los profesores tienen la última palabra e indicación. Las aulas no han sido espacios para discutir ni cuestionar. Los estudiantes llegan al bachillerato con una serie de deficiencias para realizar trabajos de investigación.

Este fenómeno tiene explicación desde varias vertientes históricas-sociales. Por un lado, ya destacamos que existe una mala formación básica y, por otra, está el auge y en muchos casos el mal uso de la tecnología.

Actualmente, vivimos en una sociedad en la que la información fluye tan vertiginosamente que no da tiempo de conocerla y mucho menos de analizarla. La tecnología avanza a pasos acelerados y no hay tregua para asimilar y aprender a utilizarla. El mercado invade de una manera voraz y “obliga” al consumo de aparatos que parecieran no tener cambios significativos entre un modelo y otro.

Con esta realidad de por medio, se inició y se fue gestando esta propuesta de identificar problemas reales que puedan convertirse en problemas científicos.

Se logró entender que para llevar un trabajo de investigación, es necesario partir de situaciones cercanas al estudiantado.

Ya hemos revisado que son varios factores que intervienen para que los estudiantes abran cualquier buscador y copien las primeras definiciones y así crean que se entregan las tareas. En este sentido, es necesario entender la importancia que tiene la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental que se imparte a lo largo de cuatro semestres en el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades. El objetivo a cumplir es que los alumnos adquieran cuatro habilidades básicas: escribir, leer, hablar y escuchar (una quinta es investigar). Éstas con el fin de construir una competencia comunicativa fundamental en la etapa de la Educación Media Superior.

Para la materia es fundamental que el alumno pueda escribir, leer e investigar. Dichas herramientas le serán útiles para poder desarrollarse de manera óptima (ya sea en la escuela y fuera de ésta).

Pero no hay que dejar de lado que es una obligación de la escuela proporcionar los materiales y los ambientes en los que el alumno adquiera dicha experiencia, a partir de la construcción de aprendizajes significativos. Para Gloria Mondragón la cuestión es así de clara: “la consolidación de los aprendizajes depende en gran medida de la calidad de las discusiones, reflexiones y conclusiones que los alumnos puedan plantear” (Mondragón, 2010:114). Entonces, es indispensable que el alumno a través de las discusiones e intercambios con sus pares y maestros pueda ir adquiriendo dichas habilidades.

Entonces, es deber de los maestros poner en práctica los procesos de investigación, lectura y escritura, y afianzar aprendizajes que le permitan al estudiante —añade Mondragón— un buen desarrollo académico.

Por lo tanto, la enseñanza de la investigación debe conducirnos a construir esos aprendizajes significativos para el alumno, andamios que le permitan construirse como un ser crítico de su propio medio. Y es significativo puesto que el alumno le adjudica un significado real o psicológico. Donde se conjuga el trabajo de la escuela, a través de sus programas, la relación alumno-profesor y materiales didácticos. (Díaz, 1999:33)

Sin embargo, la realidad ha dado cuenta de que existen enormes vacíos para que el alumno realmente lleve a cabo una tarea de indagación y de cuestionamientos hacia los temas que tiene que investigar.

Sin embargo, todo fenómeno a estudiar tiene una construcción histórico-social. Y en este caso, una de las razones de la problemática es la manera de enfocar este quehacer de la investigación, pues actividades como la elaboración de fichas de trabajo o la realización de encuestas como único instrumento para recoger la información, generalmente no tienen sentido ni un rigor adecuado y el estudiantado termina cansado y fastidiado.

De tal manera que cuando los alumnos tienen que realizar un trabajo de investigación, se aburren y se cansan porque no alcanzan a entender la información que recopilan, no son capaces de interpretarla y mucho menos de analizarla.

Pero esto sucede por la falta de conexión que tienen con el tema y porque no llegan a tener aprendizajes significativos y mucho menos una guía de a dónde los conducirá el acto de investigar.

Para Ricardo Sánchez, el error está en ver la tarea de investigar en el aula como la enseñanza de técnicas y métodos de investigación (lo cual contempla todo el proceso, un conjunto y no sólo una parte incluso separada del proceso). Pero el trabajo debe verse desde otra perspectiva. Se trata, dice, de “enseñar un conjunto de saberes prácticos, habilidades y disposiciones que conforman la trama y la urdimbre del oficio de investigar” (Sánchez, 2014: 115).

Este enfoque rebasa la limitación de no exponer al alumno de una práctica concreta que hace que sus investigaciones —en el mejor de los casos— no pasen de ser sino copias de textos que ni siquiera entienden.

Por lo tanto, son varios factores que influyen para que un docente pueda estar al tanto de sus estudiantes, pues no se puede enseñar en el vacío ni sólo proporcionar conocimientos que no tengan un puerto a dónde llegar.

En cuanto a migración—de la que habla Alzati— de acuerdo a las estadísticas del Colegio de Ciencias y Humanidades en el plantel Vallejo, por ejemplo, un gran porcentaje de los alumnos vienen del Estado de México. Esto quiere decir que en sus comunidades no hay un centro educativo que les proporcione educación de calidad.

Ésta es la realidad de los estudiantes y de la Educación Media Superior y sobre estos
cimientos es sobre los que se tiene que trabajar. ¿Desde la tradición? O, como aquí se
propone, a partir de involucrar a todos los participantes de este nivel educativo.

Capítulo 2. Marco teórico conceptualización de la investigación.

Ante una realidad vista desde y en el aula, como se describió en el capítulo anterior, se estructura y se propone este marco conceptual. El cual se fue concibiendo desde las necesidades y situaciones que se presentaron con los alumnos y a partir de la propia experiencia como docente. Por lo tanto, la estructura conceptual arrancó con la manera de concebir a la investigación misma y como un medio para transformarse.

Para que los estudiantes pudieran reflexionar y detectar sus propias problemáticas se abordó el tema sobre el pensamiento crítico para aterrizar situaciones cercanas. Y como cada tema y situaciones que se externaron al interior del aula eran distintas y complejas de abordar, se recurrió a la dialéctica como enfoque teórico, por ser fenómenos que conllevan una construcción histórica-social. Con estos andamios se logró problematizar cada tema para investigar. En tanto a lo pedagógico, se aborda a la enseñanza reflexiva porque permite aprender desde la acción.

2.1 Investigar para conocer y hacer

Arar en un terreno educativo infértil es una tarea ardua, pero no imposible, si se crea, construye e incluso replantea el papel de todos los integrantes de la escuela como institución.

En el entorno social existen una serie de problemas agobiantes y permanentes, de difícil solución, como ya se mencionó en el primer capítulo. Al ser la escuela el referente social del aprendizaje, la reflexión y el análisis, es lógico que esa sociedad espere de la institución educativa egresados que estén dotados de las herramientas necesarias no sólo para entender, sino para transformar esa sociedad.

Y es a partir de este contexto a manera de diagnóstico que se empezó a armar este marco conceptual que soporta el enfoque por el cual se propone entender la didáctica de la

investigación. Hay que hacerlo, además, en un entorno en el que pareciera que todo escasea: valores éticos, recursos para seguir estudiando, sueldos que no alcanzan para cubrir las necesidades básicas, alumnos que cada vez están más desmotivados a estudiar, entrar a sus clases y aprender.

Por lo tanto, la enseñanza de la investigación—tema central de este trabajo—, plantea la necesidad de revisar la manera en que se está formando a los nuevos investigadores (o se está enseñando la investigación), con la intención de transitar de aquellos que son capaces de encontrar y sistematizar información, a aquellos que al desarrollar un proceso reflexivo profundo —que parta de la realidad y vuelva a ella—, hagan posible no sólo lograr cambiar sus propios entornos, sino a ellos mismos y a la sociedad toda.

Parafraseando a Jesús Galindo Cáceres (1999), se trata de entender que el quehacer de la investigación requiere de un proceso reflexivo que no sólo permita conocer sino hacer.

El año pasado, durante una clase de cuarto semestre Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, y mientras se iniciaba el tratamiento del tema de la investigación, de manera espontánea, un estudiante preguntó: ¿Por qué nosotros los jóvenes solemos encerrarnos en un pequeño mundo de silencio y conformismo?

La pregunta —inquietante, formidable— provocó un momento de silencio en mi interior. Después, como epifanía, surgieron la reflexión y la duda y de allí —parafraseando a Antonio Gramsci de su *Cuadernos de la cárcel*—, llegó la madurez intelectual configurada en dos preguntas: ¿De qué manera y con qué objetivo estamos enseñando a investigar a los alumnos? Y, ¿nosotros como docentes, también debemos de ser investigadores?

Para abordar el tema central de esta tesis, es necesario dar respuesta a éstas y muchas otras preguntas que suelen estar presentes y latiendo en el salón de clases (aunque no siempre

afloran). Las preguntas ahí plasmadas son la iniciación a la investigación. Volverlas problemas para poder dar solución desde una óptica científica.

Las interrogantes también condujeron a reconocer que la escuela debe ser ese vínculo con lo real, con lo que los estudiantes viven a diario. Veamos que, a fin de cuentas, de muchas preguntas. Y, desde luego, a veces hay respuestas y, en otros casos, no hay réplicas concretas o inmediatas.

Por lo tanto, la enseñanza de la investigación tiene que ir encaminada no sólo a fomentar preguntas, sino a provocar a los estudiantes que encuentren sus propias respuestas. Son ellos y ellas quienes observan y viven ambientes hostiles a su alrededor y son entonces los estudiantes quienes tienen que buscar —a través de la reflexión— las respuestas al caos o al desorden que los rodea.

Sin duda, la sociedad actual no sólo no promueve las preguntas (para poder darles respuestas), sino que por el contrario las inhibe. Actualmente, México vive un ambiente social que no sólo no brinda espacios para la reflexión sino, por el contrario, los reprime. Se está, en pocas palabras, en un periodo de violencia y de censura en distintos niveles.

Si se parte de entender —o replantear— el concepto de investigar, será posible no sólo responder sino propiciar que sean los mismos estudiantes los que encuentren distintas maneras de expresarse y, finalmente, de construir sus propios mundos.

Entonces, investigar implica, primero, que el estudiante se dé cuenta de cuál es *su* pregunta, de cuestionarse a sí mismo y de cuestionar permanentemente a los docentes pues ambas partes tienen una gran responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. Dado que sus dudas, preguntas parten de sus experiencias propias como las rupturas familiares, el fácil acceso a las drogas, los pocos espacios para la recreación, por ejemplo.

Veamos, inmediatamente, de observar en primera instancia. Ver —como propone Galindo Cáceres (1998) — más allá del tiempo y la historia, del espacio y la geografía. De no quedarse con respuestas obvias, puesto que a través de ellas no se llega al fondo de las causas.

La sociedad mexicana, dicen los alumnos, no cuestiona y no lo hace porque no mira o prefiere no hacerlo. Es más fácil estar en la oscuridad. Pero la escuela, como institución, tiene la obligación y la responsabilidad de promover que esos silencios sean rotos. Y si la escuela promueve esta ruptura, será desde un punto de vista más reflexivo y más sensible a lo que pasa no sólo al interior de la escuela sino en los ambientes cercanos a los alumnos.

Desde luego, para que se lleve a cabo este proceso reflexivo es necesario pasar por una serie de pasos que no se dan de manera mecánica sino analítica.

Por otro lado, la observación (fase igualmente vital del proceso de investigación) es una operación que debe hacerse con rigurosidad, pues de ésta depende la respuesta que empiece a moldearse a la pregunta planteada. Requiere de un mapa perceptual del cual parte una investigación.

En otras palabras: emprender una investigación implica revisar los parámetros desde los cuales se parte. No sólo de encontrar la información sino de saber qué se hace con ella, pues el propósito real es buscar nuevas formas de reestructurar, de crear nuevos conocimientos. Estableciendo una relación entre sus conocimientos previos y una actitud favorable. Por lo tanto, la observación es parte de un proceso reflexivo y creativo; no automático y mecánico. Lo anterior se debe, en buena medida, a que no se pretende investigar aspectos ajenos o lejanos, sino próximos y hasta vitales.

La enseñanza de la investigación, dice Ricardo Sánchez no debe hacerse en abstracto, sino a partir de problemas reales y concretos. Por tanto, el docente y el estudiante deben

concebir la investigación como un acto creativo que no sólo les resolverá sus dudas, sino que les cambiará la manera de concebir la vida. Para crear nuevos conocimientos y nuevas formas de actuar.

Así pues, la investigación que se realiza en la escuela debe promover esos procesos de reflexión sobre una sociedad que requiere, urgentemente, cambios (cambios que, a su vez, demandan prácticamente todos los sectores de la población).

Es preciso que desde la universidad (y su amplitud, diversidad y fortaleza) se promuevan temas sobre realidades concretas; temas que sean cercanos a los alumnos. Es decir, de enseñar y aprender procesos metodológicos que aterricen en realidades concretas. La razón es contundente: no hay nada más interesante para los estudiantes que aprender investigación en la práctica, pues ésta le da significado a lo que aprenden en el aula.

Raúl Rojas Soriano (Poiética, pag. 11) afirma que este tipo de investigaciones conecta a los estudiantes con mundos reales y cercanos. No se puede continuar con la idea de enseñar a investigar en el aula o el cubículo. Las razones son varias. Primero, porque la investigación debe partir de observar realidades cercanas. Segundo, porque ningún estudiante debe conformarse con sólo recibir conocimientos, sin cuestionarlos. La escuela, por tanto, debe propiciar que el alumno experimente, cuestione, observe, analice, reflexione. Este enfoque lo preparará, además, para que pueda resolver una serie de problemas fuera de la institución.

Es necesario, entonces, esquemas donde el profesor tiene el uso exclusivo de la palabra, plantea las preguntas y tiene todas las respuestas.

2.2 La investigación desde el pensamiento crítico

Si se acepta que investigar no es sólo informarse sino crear, la cuestión es cómo crear cuando se investiga. Para empezar, hay que entender que no hay recetas ni manuales efectivos si estos proponen ir del paso A al paso B. Y tales manuales no son efectivos porque cada fenómeno surge con características concretas que lo hacen ser de determinada manera y no de otra.

No hay objeto de estudio que se aborde sin haber primero reflexionado sobre él. Es necesaria, como ya se apuntó, una etapa de observación reflexiva.

La escuela debe propiciar ese proceso de observación. Se trata de mirar qué está pasando alrededor, pero también de entender quiénes son los estudiantes con los que se trabaja, por ejemplo. ¿De dónde vienen, por qué prefieren escuelas del Distrito Federal a las de sus comunidades? ¿Por qué faltan tanto a sus clases? ¿Qué música les gusta? ¿Qué comen? ¿Cómo son sus núcleos familiares?

Lo anterior significa que enseñar a investigar implica también conocer al estudiantado, para poder provocarlo y que se cuestionen a sí mismos, por ejemplo. Y hay que reiterarlo: no se debe de escoger cualquier tema, sino uno que parta de la realidad observada y sobre la que se reflexiona y piensa de manera crítica.

Según el DRAE, pensar es “reflexionar, examinar con cuidado algo para dictaminar”. Entonces, se pretende desarrollar esta habilidad mental y de practicarla todos los días como seres pensantes que somos. Sin embargo, ese pensar requiere de algo más. Es necesario ser críticos.

Ahora bien, si se parte del hecho de que para los alumnos la palabra *pensar* no les dice mucho, entonces se entiende la afirmación de que la tarea es doble. En una actividad propuesta en clase, se pidió a los chicos y chicas que destinaran 30 minutos de su día

exclusivamente para pensar. Al conversar sobre la experiencia, la mayoría dijo que durante los primeros minutos no sabía ni siquiera en qué pensar; otros no sabían qué hacer ni siquiera con su cuerpo y si sentarse o acostarse. Entonces, el proceso de enseñanza aprendizaje empieza por algo tan sencillo y tan complejo como promover que piensen y que lo hagan desde sus necesidades básicas.

No cabe duda de que los alumnos necesitan experimentar (al principio de manera guiada) ese proceso reflexivo que requiere el pensamiento crítico. No hay que olvidar que ser un pensador crítico implica llevar a cabo ciertas habilidades cognitivas.

Es decir, hay que promover que los alumnos experimenten la acción de pensar, que puedan dar una interpretación a todo aquello que les llega a los sentidos. Nada puede pasar desapercibido sin que tenga que cuestionar su origen o su por qué. La interpretación es una habilidad a desarrollar.

Puesto que son tantas circunstancias ante las cuales no se puede ser indiferente. Una de las máximas que adoptó Karl Marx de Terencio: “nada de lo humano me es ajeno”.

La idea viene al caso porque el pensar crítico conduce a interpretar datos, experiencia o circunstancias que permitan al investigador ubicar la problemática en su justa dimensión. Una vez que la realidad concreta aparece, se relaciona con otros momentos que lo hacen ser; se analiza y evalúa. Un pensador crítico, infiere. Saca conclusiones razonadas que puede explicar de manera coherente. Y es en el camino de la indagación que el alumno puede ir construyendo sus hipótesis.

Así, en el ejercicio crítico existe un grado de autorregulación, lo cual da la oportunidad de corregir. El pensamiento crítico, entonces, permite tener herramientas para explicar realidades de una manera más reflexionada y organizada.

Lo apuntado, obliga a afirmar que ante un proceso de investigación, es indispensable que se actúe de manera crítica. No es suficiente, esto hay que dejarlo claro, de repetir lo que otros han dicho, sino de incorporar nuevos conocimientos y formar el propio, con la intención de comprender y transformar las realidades cercanas. Durante el proceso, como es lógico, el objetivo central es que emerjan individuos críticos que no sólo reflexionen en torno a su sociedad, sino que también logren cambios sustanciales en ella y desde ellos mismos.

No es una tarea sencilla, pues actualmente se vive una etapa del desarrollo social y económico en la que el mercado y el consumo han tomado tal dimensión que es necesario “regresar al trabajo de pensar” (Mondragón, 2014:9). Sin embargo, el torbellino generado por los medios, la tecnología, la inmediatez, la imagen efímera, hacen que cada día parezca más difícil explicar y sensibilizar al estudiantado sobre la necesidad de pensar para evitar que se inhiban la creación o la movilización social.

Sin embargo, vale destacar con Mondragón (2014), que hay un número considerable de jóvenes que están emergiendo con una enorme capacidad de movilización y que lo están haciendo en torno a temas de fondo. No es objetivo de este trabajo hacer un análisis exhaustivo sobre este tema, pero es necesario reconocerlo puesto que ayuda a entender la importancia de tener una lectura crítica de este momento histórico que se vive en México.

Hechos como las manifestaciones del año pasado (por el caso Ayotzinapa) en diferentes puntos de la república, y especialmente en la Ciudad de México, parecerían dar respuesta y desmentir a la pregunta planteada por el estudiante de ¿por qué algunos jóvenes se encierran en un mundo de silencio? Y si desde la escuela se observa de un modo crítico esa realidad concreta y si se plantean más preguntas, seguramente se obtendrán nuevas respuestas y será posible entender mejor, por ejemplo, el mundo adolescente.

La escuela, entonces, se convierte en ese centro promotor y formador de pensadores críticos que se planteen preguntas, indaguen y encuentren respuestas. Pero no suficiente con ello, se avanza más en el proceso educativo cuando se valora el hecho de que el acto de pensar es un acto creativo y hasta de liberación al que muchos estudiantes no acceden porque no se les invita a sacudir y sacudirse, a conmoverse ante la realidad, a verla desde otros ojos y no los de la cotidianidad absurda.

Es necesario, por tanto, propiciar espacios en donde los chicos se sientan libres de actuar y de pensar. Libres de poder elegir sus carreras por su propia cuenta, libres de vivir su propia ignorancia y superarla.

Alfonso Reyes en su ensayo sobre la sonrisa, aborda este tema de liberación cuando afirma que “la sonrisa es la primera opinión del espíritu sobre la materia” (Reyes, :237 Con claridad absoluta, Reyes afirma que la toma de conciencia sobre la existencia es la base de todo proyecto de liberación.

Es necesario, continúa el escritor y pensador mexicano, que las reflexiones vayan de lo individual a lo social y que la sonrisa (expresión del espíritu), refleje el despertar de la conciencia. Y es precisamente la obtención de la conciencia lo que se promoverá a que el estudiante descubra a través de ese cuestionamiento que él mismo hace de lo que le rodea.

Entonces, el acto de pensar es indispensable en un proceso de investigación, Ricardo Sánchez, por su parte, afirma que para enseñar a investigar hay que enseñar a hacerlo. Propone, además —y aquí está el *quid*—, que para emprender esta tarea es necesario cambiar la didáctica de la enseñanza de la investigación. Poner retos a los estudiantes que sean capaces de descubrirse, de enfrentarse a ellos mismos.

El proceso de la enseñanza-aprendizaje de la investigación requiere, por lo tanto, de una labor que implique desentrañar los fenómenos para su estudio. Hay que entrar, plantea Sánchez, a la trama y la urdimbre del oficio del investigador.

El concepto es oportuno porque hablar de oficio implica enseñar-practicando. Por lo tanto, sugiere que el salón se convierta en un taller, en un espacio de discusión y de aprender a partir de observar. Se aprende porque se dialoga y se cuestiona junto a los pares, y junto con el docente que aparece como la figura que provoca, que motiva la discusión y genera preguntas.

La trama, por otra parte, se refiere a la manera en la que se relacionan los hechos y circunstancias, como si se tratara de un telar en el que los hilos se entrelazan y forman un todo. Así sucede en el método científico: hay elementos que están presentes de manera evidente y otros que para poder explicarlos es necesario, dice Sánchez, entrar a la nervadura interna. Tal y como ya se había anotado, se trata de mirar, de observar más allá de lo rutinario. Por lo tanto, el quehacer de la investigación requiere —apunta Sánchez— de ciertas operaciones como la observación. De encontrar aquellos factores que hacen *ser* al objeto de estudio. Explorar, por ejemplo su plantel. Hacer un recorrido por cafeterías, zonas deportivas

La idea de Ricardo Sánchez de penetrar en la urdimbre es una figura muy gráfica para la investigación, pues se trata de mirar cómo cada elemento fue creado, sus circunstancias y desde ahí investigarlo. De esta manera, el método científico aparece ante el investigador de una manera más objetiva. Se parte de algo concreto.

Y una vez que se tiene un panorama más claro, entra en juego otra operación, la lectura. La lectura de una realidad que se presenta ante los ojos y que es necesario entender tal y como se muestra, pero no explicarla como tal, sino saberla interpretar a partir de esa nervadura que la hizo ser y aparecer.

El investigador científico podrá, entonces, expresar lo que observó y leyó. Surge la expresión como otra operación a desarrollar. El acto de la expresión podrá dar cuenta de algo que, hasta entonces, aparecía escondido, dice Ricardo Sánchez. Es como poner una realidad al descubierto y expresarla. El salón de clases es un espacio propicio para que tanto estudiantes como docentes pongan en práctica esta operación y puedan expresarse de manera oral y escrita, puesto que la redacción es otra tarea que un buen investigador pondrá en marcha de manera habitual.

Realizar dichas actividades, desde luego, representa un acto creativo. Lo formidable es que al crear se presenta la oportunidad de establecer otros esquemas referenciales y, en consecuencia, el proceso de investigación provoca un conocimiento nuevo. Para ello, hay que darse la oportunidad de poder asombrarse, de descubrir y descubrirse. Una manera de poder hacerlo es socializar con los pares. Docentes y alumnos deben darse la oportunidad de dialogar, intercambiar opiniones y concebir maneras de percibir esa realidad en concreto.

Un estudiante que se mide con sus pares, que discute y aporta sus puntos de vista no sólo tiene un mejor desempeño académico, sino de desarrollo personal. Entonces, programar actividades en donde sean los adolescentes los que elijan sus tópicos de investigación es una tarea fructífera e indispensable, como se abordará en el tercer capítulo. No hay que dejar de lado que ellos aprenden a preguntarse y a dialogar entre ellos. Además, este tipo de actividades fomenta valores como la tolerancia y el respeto. Los alumnos reconfiguran sus personalidades porque la interacción con sus pares lo re significa. Si esto se comprende y ve de esta manera, entonces el docente entenderá la verdadera dimensión de propiciar tales indagaciones al interior de los grupos.

Por lo tanto, la enseñanza de la investigación pasa por una serie de actividades, que despierten el interés de los estudiantes desde realidades cercanas que los conecte entre lo que aprenden en clase y lo que observan al salir de éste.

Lo importante es “descubrirse en la práctica institucional y cotidiana de los investigadores” (Sánchez, 2014:151).

La propuesta, en concreto, es promover trabajos de investigación que puedan aportar resultados concretos y no en abstracto, pues una investigación tiene que servir a una sociedad en crisis, como la actual. Los estudiantes y docentes tienen, entonces, la responsabilidad de hacer propuestas concretas a partir de realidades tangibles para hacerlas inteligibles. Por lo tanto, no hay un buen tema de investigación que no le anteceda un proceso reflexivo, un cuestionamiento. Los temas de investigación que surjan en el aula deben tener ese punto de partida.

La investigación, además, debe servir no sólo para aprender la técnica y aplicar un rigor en el método científico, sino para responder a una serie de preguntas que están ahí, que deben hacerse. Y esto se hace evidente si se entiende que nada de la realidad puede permanecer como un hecho dado e inamovible. Los docentes y estudiantes deben provocar y plantear preguntas, no sólo como un acto creativo, sino como una necesidad para una sociedad hipnotizada por la globalización (Sánchez, 2014,166). Es importante, agrega, de buscar para encontrar. Encontrar esos espacios que permitan ir entendiendo los momentos históricos que se viven.

2.3 La investigación desde la dialéctica

“...dominar y transformar la realidad natural y social para la liberación del hombre. El no hacerlo es de lesa humanidad”

Ricardo Sánchez

El acto de investigar si bien, como ya hemos dicho, necesita de una serie de operaciones que nos sirvan para entender realidades concretas también es necesario abordarlas desde una perspectiva que nos permita explicarla. Es decir, los objetos de estudio aparecen a la vista del investigador y éste tendrá que encontrar en ese entramado, que propone Ricardo Sánchez, esa nervadura de la cual está hecha determinada realidad, como un telar. Esto quiere decir, descubrir cómo están entrelazadas las diferentes circunstancias, hechos que componen una realidad concreta. Explicarnos desde la perspectiva de la dialéctica, es la respuesta. Este enfoque filosófico estudia el devenir de la cosas, puesto que nada es estático. “en el mundo de lo perceptible, lo decisivo no son los objetos, las personas y cosas que vemos, sino la relación que existen entre ellas” (Sánchez, 2014,244) todo fenómeno tiene una construcción histórico-social.

Enfoque didáctico para la enseñanza de la investigación

Por lo tanto, es desde las aulas que tanto docentes como estudiantes tendrán que relacionarse con su medio ambiente, situarse en contextos reales y cercanos en los que puedan tener no sólo incidencia sino con el objetivo de transformar su propio medio. No olvidemos que en la escuela deben gestarse esos cambios. Es decir, lo que uno aprende en la escuela debe tener repercusión en la vida cotidiana. Puesto que estos efectos propician no sólo el progreso del estudiante sino también de una sociedad que espera que esto suceda. Para Vigotsky a lo largo de nuestra vida y de experiencias se va creando un cúmulo de conocimientos. Es el bagaje cultural que se forma a partir de lo que nos rodea, de las cosas

que vemos y escuchamos, que se convierte en el aprendizaje. El ser humano tiene referentes que interioriza a lo largo de su existencia y con tales referentes tendrá una conducta determinada en sus relaciones sociales. Este mismo aprendizaje le servirá para su propio desarrollo. Nada es constante, el ser humano se mantiene en permanente cambio. Y es gracias a que la otra parte del proceso de evolución del ser humano se acciona. Y es precisamente, lo que Vigotsky llama, la Zona de desarrollo próximo (ZDP). Y es en esta etapa donde realmente los aprendizajes se materializan en desarrollo.

El individuo descubre sus potencialidades. Y es con la ayuda de un guía que le proporcionará las herramientas para que el mismo aprendiz de manera independiente encuentre y llegue a sus propias conclusiones.

Analizar y ver de esta manera la educación de un individuo en formación es atinado, pues efectivamente un hombre es y será lo que aprende no sólo en el aula sino en su entorno. El ser humano tiene pasado y presente que lo hacen ser de un determinado modo. Es importante tomar en cuenta todos los factores que influyen en un individuo. Pero lo más importante es que no sólo se entienda el porqué de ciertas conductas sino que es fundamental el poder llegar a cambiar ese comportamiento y por ende cambiará también su propio entorno. Para nuestros alumnos es básica e imperante que seamos esas guías que necesita el adolescente para poder aperse de herramientas que no sólo lo capaciten para su entorno sino que encuentre su propia zona de desarrollo potencial, según Vigotsky, y modifique aquellas estructuras sociales, económicas y culturales que se van desgastando con el tiempo. Y este aspecto hace pensar en estas nuevas generaciones. Son jóvenes que efectivamente necesitan que sus guías por lo menos conozcan su entorno y sus intereses.

Lo cual obliga a los maestros a estar más sensibles y con más apertura hacia los jóvenes. Saber qué escuchan, ven, qué piensan ante los problemas del país, de tantos temas que están en la discusión y qué papel les corresponde a ellos tomar.

Entonces, se necesita de acompañar a los estudiantes en sus cuestionamientos, en sus miedos, en sus intereses propios para que puedan encontrar esas respuestas.

El reto; tanto docente como estudiante deben identificar su zona de desarrollo próximo a través de su propia experiencia.

Entonces, una propuesta hecha en este trabajo, es abordar al proceso de la investigación desde un enfoque dialéctico puesto que hemos dicho que un trabajo de investigación debe tener sus orígenes en un proceso reflexivo, que se gestó después de hacer una serie de indagaciones y necesidades y al mismo tiempo no creemos que el proceso deba, por tanto, restringirse a esquemas o modelos establecidos porque simplemente la realidad no es estática, sino conlleva un devenir.

Por lo tanto los temas de investigación deben ser propuestos por los mismos alumnos. Después de explorar, indagar, hacerse preguntas que, tal vez, a nadie se han animado a hacerle.

El salón de clases, convertido en taller, es un espacio donde los alumnos se motivan con lecturas que el docente programe junto con ellos para que puedan ser discutidas entre todos y plantear preguntas. Mismas que no lo hacen en otros ambientes por temor a ser descalificados o juzgados.

Tienen los alumnos que pasar por este proceso de reflexión, de pensar. Pero de ese pensar crítico que es un antecedente básico para poder emprender un proceso de investigación que los haga transformar ese aspecto, ya sea de ellos mismos o que les permita explicarse

esos fenómenos que no entienden y que hasta ese momento les había parecido como algo natural y estático.

El docente debe propiciar ese diálogo no sólo de él con los estudiantes sino que las discusiones sean al interior del aula y que sean entre los mismos estudiantes los que se animen a cuestionarse ellos mismos o y su entorno. Así también ponen en práctica sus habilidades para argumentar, asumir una posición ante sus compañeros, ser tolerantes ante las distintas opiniones que se expongan en el salón. Estos ejercicios les servirán a los jóvenes para poder enfrentar cualquier evento fuera de la escuela, pues adquirirá las herramientas para poder hacerlo. En una ocasión, una alumna descubrió que las discusiones que había mantenido con sus pares, la habían preparado para exigir en su familia que ya era hora de que la tomaran en cuenta. Y en efecto, la escuela tiene el papel de preparar a los estudiantes para resolver problemas fuera de ésta. Para Rojas Soriano en su libro *Metodología en la calle, salud-enfermedad, política-cárcel, escuela*, plantea este aspecto; transformar realidades concretas desde la escuela. Si los temas que los alumnos vayan a investigar los propone el docente no están configurando el objeto de estudio en toda su dimensión, pues se tiene un ángulo sesgado del fenómeno a estudiar. Mismo que se tiene que analizar desde una perspectiva dialéctica, puesto que si descontextualizamos dicho fenómeno no estará arrojando los datos más objetivos y entender su génesis del fenómeno. Para Gramsci, la escuela debe propiciar esa maduración intelectual (citado en el libro de Soriano, *La Metodología...*8) Y para lograrlo, tanto el docente como los estudiantes pasarán por varios procesos que les permitan ir identificando, observando, cuestionando y, por supuesto, ir dialogando sobre una realidad. Se trata de ir tomando conciencia y no asumir que aquellas cosas que están a su alrededor son inamovibles.

La enseñanza de la investigación también debe tener este enfoque dialéctico, puesto que ningún fenómeno, lo hemos dicho, permanece estático. Son varios momentos que lo hacen ser. No se trata, dice Rojas Soriano, de quedarnos con números y cifras definitivas, sino que éstas cambian, como la realidad misma. Para Marx el estudio de un fenómeno requería de entender que cada objeto tiene su propia construcción histórica y que quien no lo estudiara desde esta perspectiva no logrará comprender dicho fenómeno. Es decir, para el método científico adquiere ese carácter de movimiento; teoría y praxis. Ahora, se entiende el por qué los estudiantes siempre que empiezan un trabajo de investigación recurren a la técnica de encuesta, y no es porque tengan conciencia de querer aplicarla sino porque de manera natural quieren estar en el terreno donde se lleva a cabo ese tema que les ha interesado, pero además porque eso les permitirá salir del aula a explorar, a descubrir y eso más que limitarlo hay que fomentarlo. Que sean ellos los que salgan no sólo del salón sino de la escuela misma para observar y ver de qué están hechas esas realidades cercanas y concretas.

Es entonces, en el terreno de lo práctico que la investigación cobra esa madurez intelectual de la que habla Gramsci “el aprendizaje se produce más bien por un esfuerzo espontánea y autónomo del escolar...” (Soriano, 2010, p28) En tanto, dice, el profesor tiene que fungir como guía. Lo que interesa es cómo el estudiante va tomando conciencia de lo que le pasa y lograr cambiarlo, de eso se trata dice Marx; de transformar.

2. 4 La importancia de la problematización en la investigación

Quien investiga es un ser que observa de un modo distinto al ojo común. Hay algo que llama su atención y que le provoca dudas hasta el punto de desear resolverlas y dedicar sus horas y días a encontrar respuestas. Después de una observación que generó reflexiones y análisis.

En el acercamiento que hay que hacer con los estudiantes para que problematicen su tema de investigación, es necesario que éste parta del asombro real.

Al abordar el asunto, Ricardo Sánchez (2014: 187) dice que es el momento de construir observables. La reflexión es valiosísima porque quiere decir que —al observar de manera reflexiva para problematizar el tema de investigación— el fenómeno realmente se descubre y es posible desestructurar para empezar a analizar. Es momento, entonces, de problematizar de manera científica: se observa, se reflexiona, se cuestiona. El equilibrio aparente ha sido roto porque el estudiante ha entrado al universo de la duda y la incertidumbre. Lo cual lo lleva al otro mundo paralelo: la necesidad de buscar respuestas.

Los problemas planteados a partir de la observación y las preguntas se transformarán —al convertirse en detonadores de búsquedas que serán como redes de telaraña— en problemas científicos, dice Soriano (2012). Con ello será posible superar la visión limitada del ser humano común (que ve en línea recta o incluso no cuestiona aquello que está frente a sus ojos). De ver de manera distinta la realidad y descubrir las relaciones más relevantes que existen en ella para poder formular una hipótesis, una respuesta tentativa a aquella pregunta formulada desde la observación y la reflexión.

Si el problema (la pregunta que desequilibra a la realidad misma) está bien planteado, —indican diversos autores— se habrá avanzado un trecho inmenso. La investigación realmente tendrá rumbo y será posible ver el horizonte.

Ahora bien, una buena metodología para construir o identificar el problema de investigación es comenzar por “analizar, sistematizar y organizar los elementos teóricos y empíricos disponibles sobre el problema, para proceder a su formación científica” (Rojas, 2012; 50)

Los elementos empíricos emanan de la observación misma. Desde allí, sucesivamente, debe irse conformando una visión teórica que permita encontrar respuestas a los cuestionamientos planteados (esto implica un proceso inductivo que luego se vuelve deductivo). El objetivo inicial no debe ser otro que formular —a partir de la observación y la reflexión— una pregunta detonadora que permita distinguir distintas miradas y respuestas.

En paralelo, es necesario que también se hagan lecturas exploratorias que tengan que ver con percepciones éticas, pues para resolver dichas problemáticas interviene, como dice Galindo Cáceres, la configuración personal del ser (estudiante/docente, en este caso). Esto quiere decir que si partimos de una base ideológica (construcción-concepción del mundo) el proceso de investigación nos permitirá o bien una reafirmar o bien ampliar o bien cambiar nuestras percepciones y conocimientos.

Se impulsará, pues, de indagar en torno a los factores que dieron origen a *ese* problema real. Y esa búsqueda implica analizar. Significa, entonces, primero darse cuenta de que el problema está ahí, latente y que sigue presente porque hay una serie de elementos que permiten que exista. Después, hay que hacerlos inteligibles, visibles. Éste es un gran paso porque el alumno/investigador toma real conciencia de aquello que pretende investigar.

El proceso hay que hacerlo de una manera dialéctica: partir de algo concreto, hacer abstracciones y luego regresarlo a lo concreto. Es decir, es necesario tomar distancia del problema, lo cual es atinado para poder ver el problema en sí. Además, es indispensable

comenzar a nombrarlo pues para Galindo Cáceres, “el lenguaje es la llave maestra para conocer, para imaginar y crear” (Galindo, 2009, 151).

Designar a los fenómenos por su nombre es un primer paso. Si esto se logra configurar con los estudiantes será un paso extraordinario, porque comenzarán a distinguir de un modo diferente lo que antes parecía normal y ordinario. No hay que pasar por alto que se está trabajando con adolescentes que hasta este momento han reproducido esquemas aprendidos y es momento de que vayan construyendo nuevos esquemas y que sean capaces de nombrar desde sus nuevas capacidades perceptuales.

Lo importante —apunta Galindo Cáceres— es que los estudiantes/investigadores entienden que su problema se encuentra en un campo semántico y que al nombrarlo lo construyen y deconstruyen, lo hacen tangible, real, existente. Y, entonces, para entenderlo, para abordarlo necesitan información.

Esta misma información podrá ir conformando con lo que logre inferir, y en su afán por encontrar respuestas. Trabajar en este nivel con los estudiantes de bachillerato es un gran paso porque se están construyendo cimientos a la conformación de un buen investigador, que se irá construyendo a sí mismo como tal.

En este camino, el estudiante necesitará ir desarrollando habilidades para ir al encuentro de otros sistemas más especializados que le permitan encontrar respuestas de manera más científica. Para la adquisición de dichas habilidades es necesario recurrir al pensamiento crítico, que ya se mencionó. De aquí que es importante que el alumno —añade Cáceres— conciba un campo de conceptos que le permitan encontrar respuestas.

Estos campos preconcebidos han sido estructurados por otros investigadores de los que tendrá que echar mano para comenzar a configurar su propia estructura. En el caso de este trabajo, el campo que me permitió dar explicación a los estudiantes sobre la manera de

ubicar temas de investigación en la tarea diaria de enseñar a investigar, fue comenzar por la manera de concebir a la investigación como un acto ético-político, así como aterrizar los temas de investigación en contextos concretos, cercanos, utilizar el pensar crítico y mirar de manera dialéctica.

Entonces, problematizar implica también entrar en un proceso desestabilizador y de cuestionamiento (Sánchez, 1993:3) donde el investigador irá clarificando su objeto de estudio.

La eficacia de problematizar —es necesario subrayarlo— radica en partir de un contexto real, tener un marco de referencia y un diagnóstico. Para Ricardo Sánchez, ese contexto puede mostrarse de manera explicativa o descriptiva. Se busca que el alumno vaya explorando las distintas posibilidades. Otra manera de problematizar consiste en ir descubriendo el objetivo a partir de prácticas y ejercicios didácticos, lo cual es la propuesta de esta tesis, en el sentido de apoyar, guiar en fases de la investigación).

Durante esta investigación, varios de los ejercicios —que más adelante serán planteados— permitieron que los estudiantes fueran explorándose a sí mismos y, además, tomando conciencia de sus habilidades y limitaciones. En gran medida esto sirvió para que fueran descubriendo sus temas de investigación, lo cual hicieron a partir de explorar sus propios mundos y problematizarlos, para poder darles solución.

Así pues, para que los alumnos se enfrentaran al proceso de investigación, se estableció un periodo de sensibilización que permitiera no que fueran recolectores de información y expositores mecánicos de datos, sino estudiantes capaces de enfrentarse a problemas reales y convertirlos en asuntos de interés para ellos.

Esto significa que para que un estudiante se forme como investigador, tendrá que pasar por un momento de crisis, por así decirlo. Y tendrá que pasar por momentos de

reflexión, deberá mirar a su alrededor y ver qué le está causando problemas o incomodando. Esta fase es importante porque le surgirán preguntas que son necesarias para comenzar no sólo a investigar sino a ir construyendo su propio estilo de trabajo, a partir de sus intereses.

Estos rasgos Galindo los llama líneas de investigación. Un investigador debe tener estas líneas, pues es lo que lo mueve. Así, a lo largo de una investigación siempre deberá estar presente la pregunta, el problema y cómo resolverlo.

El alcance de problematizar en la investigación, es precisamente, partir de un contexto cercano (en donde estamos parados alumnos y docentes) para emprender un proceso de investigación con los estudiantes. Y uno de los aspectos que se advierte es que antes de comenzar un estudio de la investigación es necesario conocerlos, entenderlos (para prepararlos a observarse y a cuestionar).

Si el investigador no entra en conflicto, no habrá un conocimiento nuevo. Por lo tanto, es necesario enfrentar a los chicos a una serie de actividades que los hagan despertar, moverse, cuestionar (características muy frecuentes en nuestros alumnos, pero que no son generalmente explotadas por los docentes o no son canalizadas o atendidas o tomadas en cuenta). Al mismo tiempo nosotros, como profesores, debemos entrar en conflictos permanentes con nuestra práctica docente para cuestionarnos, escudriñar en nuestro trabajo, ponerlo en crisis y así lograr no sólo generar mejores aprendizajes en nuestros alumnos, sino nuestra satisfacción profesional.

2.5 La problematización de los temas de investigación desde la Enseñanza reflexiva.

Los precursores de la enseñanza reflexiva son John Dewey y Donald Schön. Tiene su fundamento en la reflexión realizada por quienes participan en el proceso educativo. Se trata, en consecuencia, de actividades que realizan los sujetos que intervienen en el proceso con la intención de posibilitar un sistema autorregulado que les permita tomar conciencia de los procedimientos útiles para realizar una actividad, de los medios y de las vías para realizarla, así como de entender los resultados que se obtienen. Su objetivo pedagógico es “aprender mediante la acción”.

La Enseñanza Reflexiva según Knowles (1991) es un proceso intrapersonal que facilita el conocimiento personal y profesional. Promueve cambios en la conducta y en la práctica (García Llamas, 1999). El pensamiento crítico es pensamiento reflexivo razonable que pone su atención en qué es lo que hay que creer y hacer (a partir de un proceso de evaluación y reflexión que permite hacer estructuras nuevas). La época que vivimos exige modelos de enseñanza que respondan a una realidad en constante transformación. Se pretende —en pocas palabras y entre otros aspectos— de que los centros educativos se esfuercen por formar estudiantes aptos para trabajar en equipo, que entiendan la sociedad en la que viven (y su problemática), que vean el cambio como motor del desarrollo social, que posean una cultura básica general, que sean creativos e innovadores, que tengan habilidad para comunicarse y que sean reflexivos y analíticos.

En consecuencia, tanto los estudiantes como los docentes deben de asumir un papel innovador. Lo anterior no significa, exclusivamente, la utilización de las nuevas tecnologías de la información, sino el hecho de que hay que ver el aprendizaje desde una perspectiva en la que es vital su construcción significativa. Construcción que debe de hacerse desde el

acercamiento con el entorno social y cultural de estudiantes y profesores. Para promover la participación activa de los participantes del proceso educativo.

Previo al surgimiento del concepto “enseñanza reflexiva”, el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, habló de la “acción reflexiva”. Se refería al análisis activo, persistente y cuidadoso que un individuo realiza en torno a un tema a partir de los fundamentos que lo sostienen y de las consecuencias a los que se conduce.

Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores o los alumnos para entender algo. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como docente o como aprendiz. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de la solución lógica y racional de problemas pues implica intuición, emoción y pasión.

No pretende, en consecuencia, de algo que pueda acotarse de manera precisa y enseñarse como un conjunto de técnicas o de un glosario o un recetario. Reflexionar para aprender, decía Dewey, es algo mucho más complejo.

Así, pensaba que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura del educador en relación con su situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de su actividad.

A partir de estas nociones, Donald Schön planteó que si bien conocemos a partir de la experiencia, es la necesidad de reflexionar sobre la práctica la que conduce al verdadero aprendizaje.

Para la enseñanza reflexiva el proceso de reflexión es esencial. No para volver una y otra vez sobre las cosas y reflexionar en torno a ellas. Si no, más bien, de profundizar y ampliar el pensamiento sobre aquello que se quiere aprender. La razón de realizar esto es que

se tiene un conocimiento más profundo cuando se analiza y cuando se sintetiza. Estas funciones requieren de realizar, además, autoevaluaciones constantes.

Las condiciones claves para que se produzca la enseñanza reflexiva son:

a. **Mente abierta** (deseo de escuchar puntos de vista y prestar atención a las alternativas. No se trata de que exista un portavoz único y que no se tome en cuenta otro punto de vista con afán de argumentar. Por el contrario, cada individuo escucha y acepta las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas).

b. **Responsabilidad** (implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción que se realice).

c. **Honestidad** (debe tener dos componentes, mente abierta y responsabilidad).

La enseñanza reflexiva es acción permanente y se inscribe dentro de una acción analítica. Considera que todo el mundo reflexiona en la acción o sobre la acción. Esto no indica determinar qué se sabe de la reflexión, sino ubicar objetivos claros y alcanzables que sirvan como solución dentro de los problemas que se plantean en la actividad educativa concreta.

Así las cosas, para este tipo de enseñanza, la reflexión se convierte en un concepto fundamental porque conlleva una connotación de liberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación.

Los recursos más usuales para realizar la enseñanza reflexiva son los métodos cualitativos. Uno de los principales instrumentos es la observación, para estudiar el desarrollo intelectual, la eficacia en la enseñanza, el clima del aula. El propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación. Desde luego, el tipo de observación debe ser sistemática pues registrar, analizar

y describir lo que se observa es necesario para la posible solución de problemas aplicando la capacidad y la habilidad reflexiva del individuo.

Capítulo 3. Propuesta didáctica para identificar problemas de investigación

La propuesta que ahora se presenta surgió de la experiencia del trabajo diario en las aulas con la población estudiantil (de la cual ya se expusieron en el capítulo I) Fue ese quehacer cotidiano con los alumnos el que permitió un acercamiento a ellos y, además, advertir la necesidad imperiosa de desarrollar estrategias donde se conviertan y actúen como sujetos de estudio en el proceso de la investigación

El trabajo a partir de seis estrategias seriadas permitió ir acompañándolos en la elaboración del planteamiento del problema, punto toral para que sean capaces de definir exactamente lo que quieren hacer y de dar rumbo a su trabajo de investigación.

Así pues, se puede decir que a partir de esta secuencia didáctica, los alumnos se fueron sensibilizando primero, se enfocaron después y terminaron por concebir y plantear sus problemas de investigación.

Para que esto fuera posible, hay que decir que una de las primeras estrategias que se llevó a cabo fue la que permitió conocerlos y escuchar sus problemáticas, particularmente, aquellas que afectan directamente su aprovechamiento académico. Se trata de un diagnóstico sí, pero también es una forma de acercarse a su realidad y de exponer los asuntos que deben resolver aquí y ahora.

El espíritu de las estrategias se centra en entender que todo docente debe ser capaz de detectar el ánimo, la actitud, la disposición de los estudiantes ante el aprendizaje y, al mismo tiempo, darse cuenta de que no basta con afirmar que son sujetos sociales, sino entenderlos como sujetos de cambio. Ver desde esta perspectiva a los estudiantes, pero también asumirse de esa manera, permite entender que desde el aula es posible construir andamios cognitivos

que ayuden a resolver problemáticas concretas dentro y fuera de la escuela (problemáticas que deben ser detectadas y luego planteadas y después atendidas).

Es necesario agregar que las estrategias se aplicaron durante un año (semestres 2015-1 y 2015-2) en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo, turno matutino, con los grupos con los que se trabajó ese semestre. El eje central del trabajo fue el Programa de cuarto semestre de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

Además hay que decir que a lo largo de la aplicación de las estrategias se pretendió que el alumnado obtuviera herramientas para elaborar una investigación estructurada y en la que pusiera en acción las cuatro habilidades básicas que se desarrollan en la materia: leer, escribir, escuchar y hablar. Todo ello, como se ha dicho, centrado en la investigación y en el caso específico de esta tesis, en el aspecto de la problematización del tema.

3.1. Descripción de los participantes en este trabajo

Los alumnos participantes en estas estrategias fueron los alumnos que cursaron cuarto semestre de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en los semestres 2015-1 y 2015-2

Para poder entender y ubicar a los participantes es necesario tomar en cuenta, primero, el entorno y ubicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo.

El CCH Vallejo está ubicado a un costado de la Terminal Camionera de Autobuses del Norte. En las afueras de la Terminal, se reúne cotidianamente un grupo considerable de personas que buscan trabajo (albañiles, herreros, carpinteros, yeseros, etc). Regularmente se trata, en su mayoría, de hombres. Este sitio también es centro de reunión del grupo porríl Tres de Marzo, cuyos miembros continuamente acosan y asaltan a los estudiantes.

La avenida Cien Metros (prolongación del Eje Central Lázaro Cárdenas) es la principal vía de acceso al plantel. Se trata de una calle altamente transitada. En cuanto a otras vías de acceso y transporte, debe decirse que CCH Vallejo está cerca de la estación del metro Autobuses del Norte, de la línea cinco del metro. Frente al plantel, además, pasa una ruta de la red de trolebús, la cual va de la Central Camionera del Norte a la Central Camionera del Sur. Hay también diferentes rutas de peseros.

Al cruzar la avenida hay un parque que también es punto de reunión de los porros. A los alrededores del plantel hay varios lugares de “entretenimiento” como billares, bares y cantinas o espacios donde se realizan tardeadas. En la parte de atrás de las instalaciones del Colegio, se encuentra la zona de hospitales y un teatro del IMSS.

Estos datos son importantes porque permiten apreciar el entorno próximo a la escuela y señalar algunos aspectos que influyen, seguramente, en el comportamiento de las y los estudiantes.

A grandes rasgos, puede decirse que el estudiantado que entra y sale del plantel Vallejo tiene pocas alternativas para desarrollar actividades recreativas sanas. Y, de hecho, el entorno del plantel puede calificarse como una zona de alto riesgo.

Dado que la mayoría de los estudiantes provienen de lugares como Ecatepec, Tenayuca, Pirámides, Indios Verdes o Tecamac (por mencionar sólo algunos puntos emblemáticos), es habitual que no conozcan sino algunos puntos de la ciudad (generalmente el centro y la mencionada zona Norte). Habitualmente, no conocen el sur de la ciudad y, por ende, tampoco se han acercado a su quehacer cultural. Este aspecto es algo que, indudablemente, limita su desarrollo como estudiantes y les suele crear problemas o dificultades de diverso tipo cuando, en virtud de alguna actividad, se les pide que asistan a estos sitios.

La población estudiantil de Vallejo, en ese sentido, tiene pocas oportunidades para asistir a cierto tipo de actividades que son útiles para su formación y muy rara vez lo harán por iniciativa propia.

Aún si se trata de alumnos del turno matutino (lo cual les asigna ciertas ventajas y condiciones con respecto al turno vespertino), los estudiantes de Vallejo tienen limitaciones para poder realizar trabajos de campo, lo cual no se debe solamente a su procedencia mayoritariamente del Estado de México, sino a realidades económicas que se traducen en gastos excesivos de transportación o imposibilidad de volver a sus casas a ciertas horas.

Por otro lado, no hay que dejar de lado que aunque se trata de un grupo de cuarto semestre, son chicos que aún dependen mucho de los papás tanto en lo económico como en lo afectivo. Ese dato da pauta para poder investigar más en ese tema y preparar a los alumnos a que aprendan a valerse por sí mismos.

3.2 Secuencia didáctica: Sensibilización hacia la investigación

La secuencia didáctica que a continuación se presenta partió de un diagnóstico que se realizó con el fin de identificar las herramientas o conocimientos previos que poseían los alumnos antes de encarar el proceso de la investigación. Esto se debe a que es necesario tener claro que aprender a investigar requiere de una serie de características y de habilidades que se deben monitorear durante el primer periodo de acercamiento al trabajo (no es bueno acercarse desde el vacío o el desconocimiento mutuo).

Antes de describir las estrategias detalladamente, se presenta aquí la secuencia en su conjunto (de manera brevísima), con el fin de tener un panorama global previo y con la intención de señalar cuáles son los objetivos que se perseguían al desarrollarlas. Como ha quedado dicho, el eje en torno al cual giran estas estrategias consiste en lograr que los

estudiantes consigan problematizar su tema de investigación a partir de la observación que realicen, de la reflexión que desarrollen y del sentido crítico que den a su trabajo.

Además, es bueno señalar que las actividades buscaron que el docente lograra explorar junto con los alumnos para tratar de encontrar datos que arrojaran resultados concretos sobre lo que los estudiantes entienden es la investigación y además —y sobre todo— cómo realizan sus investigaciones de manera cotidiana.

La primera estrategia se titula Diálogo y trabajo. Se trata de una actividad que permite obtener datos concretos sobre cómo está configurado un grupo y cómo actúa cada uno de sus integrantes a la hora que se les asigna una tarea y responsabilidad específicas. Además, permite acelerar el proceso de integración grupal, lo cual es necesario para que los participantes se conozcan entre sí y puedan tener una identificación que los cohesione y les permita —llegado el momento— promover un cambio sustancial sobre aquellas problemáticas que les preocupen.

La segunda actividad consistió en organizar un Rally educativo. A través de esta estrategia, los estudiantes muestran las capacidades y limitaciones que tienen a la hora en que necesitan resolver problemas concretos y en equipo. La serie de tareas encomendadas también les permite concientizar y reflexionar en torno a problemáticas que le son muy cercanas. Se trata, en otras palabras, de que el investigador en proceso de formación tome conciencia de un problema y lo resuelva.

La tercera estrategia consistió en observar a un investigador con el propósito de que los estudiantes fueran capaces de inferir y distinguir sus capacidades y la importancia que tiene el informarse para construir conceptos propios. Dicha estrategia busca que el estudiante desarrolle habilidades similares a las que tiene que resolver en la vida cotidiana.

La cuarta estrategia consistió en profundizar en el concepto de investigar. Este ejercicio se hizo en dos sesiones. La primera fue a partir de leer con atención el texto de Galindo Cáceres, ¿Qué es investigar? Y en la segunda sesión, se hicieron los comentarios y las anotaciones sobre el tema

En la quinta estrategia se les pidió a los chicos que salieran del salón y que trataran de observar detalles al interior de la escuela y que lo hicieran intentando detectar algo que les llamara especialmente la atención y a lo que previamente no le habían puesto atención por no estar posicionados como observadores de una realidad que puede problematizarse. Así, se les pidió que exploraran todo el plantel, los espacios deportivos, la explanada, las cafeterías, los salones, las oficinas, los estacionamientos... En fin, para que observen cada rincón del plantel. La tarea, además, se complementa con el hecho de que deben hacerse preguntas concretas sobre estos lugares. Este ejercicio también sirvió para que los alumnos conocieran más su plantel y empezaran a asumir una actitud ante lo que ven, ante la realidad existente.

En la sexta estrategia se reunieron en equipos para intercambiar opiniones, dudas y comentarios acerca de lo que habían observado durante su recorrido por la escuela.

En la última estrategia de esta secuencia, los adolescentes se agruparon a partir de intereses comunes, de afinidades, preocupaciones o circunstancias que surgieron a partir de la observación pero también de la reflexión y la discusión grupal. Surgió entonces, por ejemplo, un grupo de estudiantes de padres divorciados, otro de alumnos irregulares en su aprovechamiento académico, etcétera.

En virtud de esta serie de actividades coordinadas y secuenciales, los chicos pudieron ir conformando un mapa de cuestionamientos que les permitió problematizar el tema de investigación que se convirtió en el eje de su trabajo durante el semestre.

A continuación se desglosan de manera detallada las estrategias que se plantean para poder obtener un diagnóstico del grupo sobre las habilidades que cuentan para emprender un proceso de investigación.

3.2.1 1era Estrategia

Diálogo y trabajo

Duración: dos horas. Una sesión.

Plan de clase.

Estrategia

Objetivo: Sensibilizar a los alumnos acerca de la importancia que tiene trabajar en equipo (trabajo colaborativo), así como la necesidad de que se integren adecuadamente.

Tema a tratar: Integración grupal y sondeo sobre las habilidades con que cuentan para organizarse, crear, imaginar y cuestionar.

Actividades. Al grupo completo se le dan las siguientes instrucciones: “Tienen 15 minutos para realizar algo juntos. Pueden salir o quedarse en el aula, pueden utilizar todo lo que esté a su alcance” (Chehaybar, 1998:78) con el fin de realizar algún producto que puedan exponer a sus compañeros. Los materiales que se utilizarán dependerán de la creatividad, imaginación y habilidad de cada equipo. Pueden utilizar lo que esté a su alcance fuera o dentro del aula.

Conformación de los equipos. Sin que el docente intervenga en esta parte en donde los alumnos tienen que empezar a resolver situaciones. Son ellos quienes tienen que agruparse y lo deben de hacer de acuerdo a sus afinidades o intereses (para lo cual tienen que comunicarse y deben hacerlo rápido, pues solo cuentan con 15 minutos para concluir la

actividad. Aunque ellos no lo adviertan inicialmente, el rol que cada integrante debe cumplir es aportar ideas y acatar las indicaciones que se acuerden al interior de cada equipo.

Evaluación del aprendizaje logrado. Como es obvio, es posible que los alumnos se conozcan previamente. Lo importante, en todo caso, es que de acuerdo “al tipo de personas que formen el grupo, de su creatividad, de su capacidad para trabajar en equipo, de su imaginación, de su habilidad” (Chehaybar, 78) es que se verán resultados diversos. Así, habrá equipos que hagan maquetas, canciones, cuadros, poemas, dramatizaciones y también hay equipos que no logran hacer nada.

Al final de la actividad se les dictan a los estudiantes las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron cuando se les dejó en libertad de hacer algo?
- ¿Uno de los miembros del equipo se impuso al otro?
- ¿Fueron creativos en lo que realizaron? ¿Por qué?
- ¿Cómo se sienten ahora? (Chehaybar, 79)

Cada equipo da sus conclusiones sobre la actividad. Cuentan con 20 minutos para hacerlo. Es recomendable aplicar esta actividad al inicio del semestre, puesto que los alumnos no se conocen y no se encuentran integrados para poder trabajar juntos. Así mismo, el profesor se da cuenta de las características del grupo.

Con esta estrategia se logra observar cómo interactúan los estudiantes cuando se les deja en la libertad de hacer lo que ellos piensen o deseen expresar.

Una vez que los alumnos han dado respuestas a las preguntas, se hace una plenaria con el fin de socializar la reflexión. Las ideas principales son anotadas por el maestro en el pizarrón.

Reflexión.

En este caso, la mayoría de los alumnos reconocen que cuando se les da la instrucción de elaborar algo, sin más indicaciones, se sienten confundidos puesto que se dan cuenta de que siempre (o casi siempre) han recibido indicaciones en las que se les dice qué hacer y cómo. Para otros, fue la oportunidad de expresar con libertad lo que ellos piensan o hacen. Con este ejercicio se puede tener una noción específica del grado de creatividad y de imaginación que puede tener cada integrante del grupo al trabajar con sus compañeros de manera colaborativa.

A la hora de exponer los trabajos, generalmente se nota la participación de cada alumno y su compromiso con el grupo. Así también se aprecia la organización que cada equipo logró con su trabajo. Los alumnos, además, reflexionan sobre cómo fue su desempeño al interior del equipo.

Así mismo, se discute y se hace consciente la importancia y el rol de un líder para poder trabajar de manera organizada y lograr objetivos concretos.

Una vez que se han presentado todos los trabajos, se contesta la pregunta de cómo se sienten con lo que lograron exponer. Algunos equipos se manifiestan contentos y satisfechos por los logros; otros, por el contrario, lamentan el no haber tenido la capacidad de organizarse y de exponer lo que ellos hubieran querido.

Algunos de los ejemplos de los trabajos que se presentaron durante el ciclo escolar pasado fueron los siguientes:

- 1.- Hicieron la dramatización acerca de cómo se trabaja en un salón de clases.
- 2.- Recogieron una serie de basura e hicieron una maqueta para demostrar la contaminación.
- 3.- Dramatizaron los pasos que deben seguirse para tener una relación amorosa.
- 4.- Escribieron un cuento.

Una característica que se observó es que a la hora que se les indicó que podían salir o quedarse en el aula, todos los equipos salieron, todos. Esto da la idea de que para los alumnos existe una fascinación por lo que ocurre fuera de las aulas. Aún no tenían pensado qué hacer, pero ellos se salían. Éste es un dato que podría pasar desapercibido pero es fundamental porque significa una tendencia natural de los alumnos de buscar cumplir sus objetivos afuera del salón de clases.

Se trata de algo que hay que tomar en cuenta porque permite —entre muchas otras cosas— que los estudiantes exploren sus alrededores y tomen conciencia de los diferentes aspectos que —llegado el momento— pueden ser objetos de estudio para una investigación.

Con este ejercicio, que dura una sesión (dos horas), se logra establecer lo importante que es trabajar en equipo así como la participación de cada integrante.

3.2.2 2da Estrategia (de carácter lúdico): El Rally (detectar habilidades y debilidades para encontrar)

Duración: dos horas, una sesión.

La siguiente estrategia de esta secuencia fue realizar un Rally con la intención de que los chicos se vieran enfrentados a una serie de problemas que debían de resolver en equipo. Para ello, fue necesario que el docente propusiera una serie de actividades y peticiones para el estudiantado (porque, desde luego, no es una receta sino de una actividad que debe variar de acuerdo a la creatividad particular de los profesores).

Objetivo: Resolver problemas concretos. Combinar conocimientos previos de una cultura general con un aspecto lúdico. Identificar las fortalezas y ubicar las debilidades de los estudiantes cuando tienen que resolver problemas u obtener información.

Tema a tratar: Resolución de problemas. Búsqueda, gestión y acopio de información.

Los materiales

En este caso, a lo largo de la actividad, los estudiantes irán obteniendo una serie de materiales (e información) que serán las evidencias del trabajo realizado.

Actividades

Al iniciar la sesión se proporciona a los alumnos una lista de diferentes objetos, datos, información, etcétera, que deberán conseguir antes de que se cumpla media hora.

Al regresar, cada equipo entrega al docente los resultados de lo que ha obtenido de la lista.

Conformación de equipos. Antes de que los alumnos lean la lista, se nombra (de acuerdo al número de integrantes del grupo) a una serie de líderes de equipos, que el docente nombra. Inmediatamente (como cuando se eligen equipos deportivos, uno a uno), los líderes van eligiendo a los integrantes de su equipo.

Roles de los alumnos

Una vez conformados los equipos, los integrantes deberán organizarse lo antes posible. Además, ellos deben de planear las actividades que desarrollarán y el orden en que deberán realizarlas. Para que cada uno tenga un papel que desempeñar (el docente debe observar la forma de organización, la planificación que efectúan y la manera cómo inician la actividad y registrarlo).

Lista de actividades

Un ejemplo del tipo de actividades que se puede solicitar a los estudiantes es la siguiente (en la lista no habrá más instrucciones. Solamente se entregará, a cada equipo):

1. Los nombres de los 43 alumnos desaparecidos de Ayotzinapa, Guerrero.
2. Un verso de Antonio Machado y principales datos de su biografía.
3. Los nombres completos de algunos funcionarios del plantel (director, secretario general, secretario docente, jefe de información, responsable del SILADIN, etcétera).
4. Un licuado de plátano.
5. Dirección (ubicación exacta) del plantel.
6. Número de los alumnos de nuevo ingreso en el plantel.
7. El porcentaje de egreso de la última generación.
8. La fotografía de una mariposa.

Evaluación del aprendizaje logrado

Una vez que todos los equipos han regresado al salón de clases, el profesor les solicitará que coloquen sobre una mesa de trabajo los materiales o información que hayan obtenido. Cuando todos los objetos e información están en las mesas, se convoca a plenaria para plantear a los chicos las siguientes preguntas (que deberá responder un portavoz de cada equipo):

- a) ¿Cómo se organizaron para iniciar el trabajo?
- b) ¿Qué aspectos consideraron para decidir qué rol correspondía a cada estudiante?
- c) ¿Cuál fue el rol del líder del equipo?
- d) ¿Cuál fue la tarea más sencilla de realizar? ¿Por qué?
- e) ¿Cuál fue la tarea más compleja? ¿Por qué?

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes serán registradas por el profesor con la intención de valorar aspectos como la capacidad de gestión e indagación, la

perseverancia mostrada para lograr los objetivos y la forma como fueron encarados los problemas para ser resueltos. Además, será necesario registrar la capacidad de los equipos para realizar inferencias, comunicarse y organizarse.

Una reflexión necesaria:

La actividad pone a prueba la capacidad de los estudiantes para conseguir información. Al final de la actividad es necesario hacer un reporte de aciertos y desaciertos a partir de las experiencias que cada equipo expone. En la experiencia desarrollada, ha sido posible observar que para algunos alumnos resultó muy fácil conseguir los objetos y que esto se debe a que aplicaron inmediatamente los conocimientos previos que poseen. Por ejemplo, uno de los equipos infirió que a la hora que se les pidió el licuado, la cafetería ya no los servía, así que tuvieron que salir del plantel y acudir a un lugar dónde sabían que sí se vendían a esa hora.

La importancia de una actividad como esta es que permite demostrar que para preparar a los estudiantes para que empiecen un proceso de investigación —y en consecuencia aprendan a problematizar el tema que abordarán— es necesario que se den cuenta de que poseen una serie de capacidades previas, pero que lo que tienen que hacer es explotaras, canalizarlas y potencializarlas. Deben ser, además, creativos y audaces. Deben saber comunicarse y deben organizarse y planificar.

En el caso de otros alumnos, la actividad sirve para que se den cuenta de que tienen que estar más atentos a la hora de planificar y actuar sobre la resolución de problemas concretos (hay equipos que no fueron capaces de resolver cierto tipo de peticiones de la lista).

En la investigación —reiterarlo es oportuno en este momento— es necesario que el estudiante tome conciencia del papel que juega no sólo en la escuela sino fuera de ella. En este ejercicio en particular el estudiante termina por reflexionar sobre las capacidades y

habilidades que posee o debe desarrollar para resolver situaciones de lo más diversas y que —de una u otra manera— tendrá que afrontar al hacer su trabajo de investigación, pero también en su vida cotidiana.

Para cerrar la actividad y como tarea se les deja que busquen información sobre los siguientes conceptos, para que elaboren un mapa mental o conceptual:

- Reflexionar
- Interpretar
- Inferir
- Evaluar
- Crear
- Analizar
- Cuestionar
- Observar
- Problematizar

La intención de solicitarles la búsqueda de estos conceptos es que el estudiantado se prepare para el momento en que ellos mismos elaboren y conformen su propio concepto de lo que hace un investigador.

3.2.3 3era Estrategia. “La labor del investigador”. Video de una entrevista a Julieta Fierro.

Duración: dos horas, una sesión.

En esta estrategia se proyecta un video para que los alumnos infieran las capacidades y acciones que lleva a cabo un investigador, cómo organiza y plantea sus propios conceptos e interpreta la información que ha obtenido.

En este caso, se sugiere una entrevista realizada a la doctora Julieta Fierro Gossman, divulgadora de la ciencia e investigadora titular de tiempo completo del Instituto de Astronomía de la UNAM.

Objetivo: Establecer (a partir de la observación y la intuición) las actividades que realiza un investigador durante su trabajo.

Tema a tratar

El quehacer del investigador.

Materiales

Los materiales para esta actividad son:

- El video <https://www.youtube.com/watch?v=Q4n-6jm6r7M> (este video se puede descargar o presentarlo directamente de Internet).
- Cañón reproductor.
- Computadora.
- Bocinas.

Actividades

Se proyecta el video para que los estudiantes observen y vayan infiriendo las capacidades, habilidades y el trabajo que desarrolla un investigador.

Roles de los alumnos

Los estudiantes van anotando en su libreta preguntas, observaciones y comentarios que quieran plantear en plenaria ante el grupo.

Evaluación del aprendizaje logrado

Al terminar el video, en plenaria, se escuchan las preguntas, observaciones y comentarios elaborados por los chicos en función de entender cuáles son las características, habilidades y

tareas que cumple un investigador. En el pizarrón, el docente realiza anotaciones y hace precisiones en torno a las aportaciones de los chicos.

3.2.4 4ta Estrategia: lectura analítica ¿Qué es investigar?

Duración: Dos sesiones de dos horas

Objetivo: Establecer cuál es el objetivo de investigar y las acciones que es necesario realizar para lograr desarrollar trabajos de investigación.

Tema a tratar. Implicaciones del trabajo de investigación para hacer y transformar una situación concreta.

Materiales:

- Bibliografía:
Cáceres, G. Jesús. *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson, Educación. México, 1998. Pp. 11-15.
- Copias para todos los integrantes del grupo.
- Marcatextos
- Pizarrón y plumones
- Cuadernos y plumas
- Diccionario

Actividades

De manera individual, cada uno de los estudiantes realizará la lectura analítica del material. Se les pedirá que subrayen los conceptos e ideas principales. Además, se les indicará que tras finalizar la lectura deberán anotar en el cuaderno un resumen del texto. También se les pedirá que anoten las palabras que no entiendan y que las busquen en el diccionario.

Conformación de equipos

Una vez que los estudiantes han realizado las actividades descritas, se conforman equipos de acuerdo a intereses y afinidades que tienen que ver con preocupaciones previas que han manifestado (como las descritas de ser hijos de padres divorciados o tener problemas de alcohol o cierto número de materias reprobadas). Esto debido a que es importante que los alumnos se vayan identificando con sus compañeros de acuerdo a las problemáticas comunes que viven o les preocupan. En el fondo (y aunque no se les diga abiertamente todavía), se trata de ir creando un objetivo común que habrán de identificar en su momento.

Roles de los alumnos

En equipo, cada integrante comparte su resumen y expresa lo que entendió de la lectura. Tras la participación de todos los integrantes del equipo, se les pide que realicen un resumen que englobe las aportaciones de cada uno de ellos.

Evaluación del aprendizaje: El docente deberá revisar que cada alumno haya hecho la lectura y realizado las actividades que de allí se desprenden (subrayar, buscar palabras desconocidas, elaborar resumen, etcétera).

Posteriormente, el profesor revisará y les pedirá que comparen con sus compañeros el resumen colectivo que han elaborado.

Es importante decir que con la lectura los alumnos entienden que para investigar no basta con buscar información sino que implica indagar, cuestionar, informarse para poder hacer. Aprenden, en definitiva, que investigar es crear.

En consecuencia, la rúbrica tomará en cuenta la manera como los estudiantes expresen en su resumen colectivo los aspectos señalados hace un momento.

Una reflexión.

Una vez finalizada esta estrategia, los estudiantes han sido sensibilizados para comenzar el proceso de investigación. Lo anterior puede afirmarse porque el estudiante está listo para iniciar y aprender a través de un trabajo en el que él es el sujeto de su propia investigación.

Además, toma conciencia de que deberá establecer objetivos propios y concretos. Por otro lado, a través de estas actividades reflexiona acerca de su papel como estudiante con la finalidad de que actúe como un ser pensante, crítico, participativo pues ha identificado aquellas habilidades que son su fortaleza y establecerá la necesidad de superar aquellas limitaciones que también logró identificar.

3.3. Fase de intervención

La fase de intervención con los alumnos requiere que se tome en cuenta el diagnóstico que se obtuvo a partir de las estrategias planteadas. Es decir, hay una realidad (respecto a sus habilidades con relación al trabajo de investigación) que ellos mismos han descubierto (a partir de las actitudes y destrezas que han mostrado en cada ejercicio)

Un aspecto importante de esta etapa es que tanto alumno como docente han entendido el papel que cada uno debe cumplir en el proceso de investigar.

En este caso, la intervención consistió en realizar otra secuencia didáctica para emprender el camino que llevará a problematizar un tema de investigación en situaciones que ellos mismos (los alumnos) fueron identificando. Para este momento, fue indispensable asumir y conceptualizar ciertos términos. Así, para Natalio Kisnerman el alumno se convierte en observador y el docente en supervisor.

- Alumno-Observador
- Docente- supervisor

3.3.1 Primera actividad. Clases- entrevistas grupales.

Esta etapa de intervención se dio a partir de que tanto docente como alumnos han entendido que ellos mismos son los principales actores en el proceso de investigación. Por lo tanto, las siguientes actividades se dieron en el marco de una exploración que permitiera detectar las necesidades, problemas y situaciones a discutir con relación a los temas de investigación y la problematización de los mismos.

La parte de la sensibilización que vivieron los alumnos sirvió para echar a andar ese proceso reflexivo que los llevó a plantearse una serie de preguntas. En algunos casos, las preguntas coincidieron con las que plantearon algunos de sus compañeros. De este modo, es posible organizar equipos de acuerdo a las preocupaciones comunes que, además, los cohesionarán en torno a objetivos concretos.

El docente fungió como facilitador, para poder discutir los temas que se trataron y para poder aportar algunas ideas (a manera de propuesta) para ampliar o entender mejor las propuestas de temas a investigar.

En la primera estrategia de la intervención (hacer algo) se requirió de salir a explorar, reconocer los espacios donde ellos se mueven y buscar que empezaran a cuestionar aquellas situaciones en las que ellos se sentían aceptados, incómodos, rechazados, afectados, aislados, incomprendidos, ignorados o inconformes con lo que estaban viviendo tanto al interior de la escuela como fuera de ella.

En la segunda estrategia los temas se plantearon primero en grupos pequeños y luego, con la intervención del docente, se socializaron con los demás equipos para poder establecer con claridad cuál era el problema concreto que se desea plantear. De esta manera, la enseñanza de la investigación se aterriza en los problemas concretos que el alumno va identificando por su propia cuenta, lo cual permite que sienta que lo que aprende le es útil

para su vida. Además, aprende a escuchar a sus compañeros y aporta ideas para contribuir con el trabajo del grupo.

El espacio reducido del trabajo en equipo entre alumnos que están interesados en asuntos comunes, sirve para que, entre pares, los estudiantes resuelvan aspectos relacionados con aquellos que no son tan hábiles para hablar o escribir. Es decir, en grupo y de manera cercana, se resuelven problemas internos para poder trabajar juntos. Esto es importante porque a veces no es fructífero intentar resolver un problema de manera más abierta, ante todos. Cada alumno debe avanzar a su ritmo, sin presiones que lo bloqueen e interfieran en su desempeño académico.

Hay que recordar que los alumnos de bachillerato viven situaciones difíciles, como ya se ha mencionado. En este sentido, la escuela y el salón deben ser espacios para la aceptación de todos los estudiantes y el ambiente propicio para su desarrollo. A partir de las experiencias vividas, se notó que la actitud de los jóvenes era de disposición hacia el aprendizaje. A la larga, fue posible establecer que sintieron que estaban aprendiendo no sólo a identificar un tema de investigación sino que les estaba sirviendo para entenderse a sí mismos.

En la sexta estrategia, cada equipo —conformado a partir de intereses comunes—, se fue organizando para darle estructura al problema de investigación que comenzarían a realizar. Para lograrlo, se programaron reuniones con cada equipo y se trabajó durante las sesiones correspondientes a una semana.

3.3.2 5ta Estrategia: Salir a explorar

Duración: Una sesión de dos horas

Objetivo: Propiciar que los alumnos identifiquen situaciones que hasta ese momento les parecían normales y las localicen como posibles asuntos de interés para la investigación.

Temática: La exploración de lugares, personas y situaciones cercanas para aprender a observar y cuestionar.

Materiales: se recomienda llevar, lápiz, plumas, papel, celulares, cámaras o cualquier reproductor en el que ellos puedan grabar sonidos o imágenes.

Actividades: El profesor invita a los alumnos a salir del salón de clases a realizar un ejercicio de observación. Lo harán solos o en grupos, según haya sido la organización de cada uno de los equipos. La intención es que se distribuyan o vayan juntos a las diferentes zonas del plantel (también se pueden quedar a conversar en el aula para intercambiar experiencias que les permita encontrar algún asunto en común).

La conformación de los equipos ya se ha dado desde las primeras sesiones. Sin embargo, hay un momento para socializar las experiencias y es posible que los estudiantes se sientan identificados con equipos o personas con las que originalmente no formaban equipos y los grupos se reconstruyan o transformen de acuerdo a preocupaciones e intereses semejantes.

Roles de los alumnos. En esta parte, cada integrante va ir aportando sus propios cuestionamientos que estarán dirigidos a los lugares, situaciones o temas que le interesaron. De esta manera, el equipo irá estructurando todo aquello que le dará elementos para que se transforme en problema de investigación.

Evaluación del aprendizaje: En este momento se validan las participaciones que cada integrante de los equipos ha ido aportando para ir llevando su avance a lo largo del proceso para investigar. El docente guía de tal manera que se vayan configurando los contextos que permitan que el problema de investigación tenga un marco de referencia. Cada alumno expresa sus avances.

Momento de establecer preguntas para llegar al problema

3.3.3 6ta estrategia para establecer los problemas de investigación

Duración: dos sesiones de dos horas

Objetivo: Identificar los temas que han trastocado a los integrantes del equipo. Establecer la pregunta general que detone su tema de investigación.

Temas a tratar: Las preguntas de investigación. ¿Qué pasa? ¿En dónde? ¿Qué hay?, para hacer el planteamiento del problema.

Materiales:

Bibliografía: Luis Jesús Cáceres, “Relación entre problemas y preguntas” en *Apuntes para un taller de investigación en Comunicación y Cultura*. Pp. 149-160

Actividades: Previamente, el profesor entrega a los estudiantes copias del material de lectura y les pide que realicen una lectura y hagan apuntes que recojan las ideas principales del mismo. Ya en clase, el docente indica a los alumnos que se reúnan en equipos con el fin de compartir lo que aprendieron de la lectura. Cada alumno colabora con sus apuntes. Una vez que cada uno aportó las principales ideas que rescató del texto, el docente les pide que formulen una serie de preguntas comunes en torno a lo que les generó la misma lectura.

Conformación de los equipos: se establece un tiempo para socializar, en plenaria, las preguntas planteadas por cada equipo. Después, cada alumno se incorporará al equipo con el que más se haya identificado de acuerdo a las preguntas que formuló ese grupo (si los alumnos son muchos, se pueden dividir, sin cambiar el tema inicial). Puesto que cada uno le dará diferente interpretación a un mismo tema

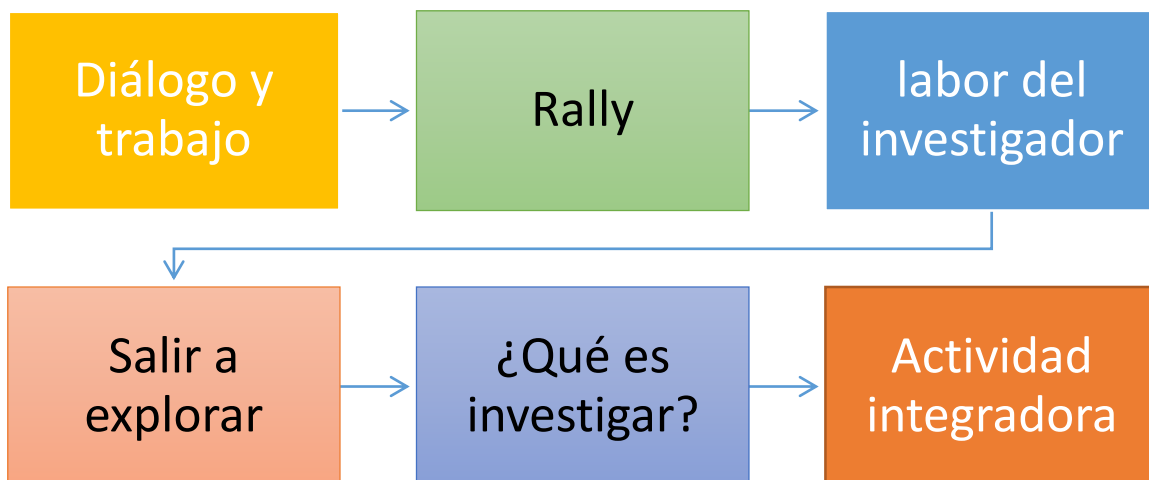
Roles de los alumnos: cada integrante llevará por adelantado el resumen (apuntes) de la lectura de Cáceres y lo compartirá con sus compañeros. En equipo irán contestando las siguientes preguntas: ¿Qué pasa? ¿En dónde? ¿Qué hay?, para poder ir configurando preguntas en común que reflejen los intereses de todos los integrantes. En plenaria, se leen

las respuestas de las preguntas guías para que todo el grupo las escuche y las pueda identificar, e integrarse al equipo que más le haya trastocado su pensamiento.

Evaluación del aprendizaje: Se revisan los apuntes que cada alumno haya extraído de la lectura de Cáceres. Además, se registran sus aportaciones al momento de exponer sus preguntas. Se revisan las respuestas a las preguntas ¿Qué pasa? ¿En dónde? ¿Qué hay?

Finalmente, se checará el escrito de las respuestas de las preguntas guías para hacer el planteamiento del problema (que pronto se convertirá en su tema de investigación).

Es prudente anotar que de acuerdo a lo ya dicho a lo largo del trabajo. Investigar requiere de práctica y de ir descubriendo a lo largo del proceso, por lo tanto es importante que para dar seguimiento a un tema de investigación las reuniones con cada equipo se llevan a cabo constantemente. El profesor debe estar al tanto de las necesidades y dudas de los estudiantes. La aplicación de estas estrategias requiere de una comunicación permanente de maestro-alumno para desarrollar la investigación con éxito.



Anexo

El docente

Ser docente requiere de una formación continua. No es posible, al igual que cualquier profesión, mantenerse estático. Sin embargo, también hay diferentes maneras de entender esta actividad. La formación docente también depende del tipo de institución de que se trate. Al respecto, Trinidad Camacho en su artículo *Enfoques sobre la formación de profesores* aborda, dentro de otros temas, un enfoque en el cual pondré especial atención. Se trata del enfoque de *La didáctica crítica*, que establece que el docente en su formación tome en cuenta tres niveles de análisis: el social, el escolar y el del aula.

Una formación docente debe abordar estos tres aspectos en los temas que trata en el aula. Se busca, en este sentido, de enfrentar a los alumnos a analizar sobre su propia realidad social y la del docente mismo. La escuela debe ser espacio para la reflexión y el análisis, para entender y enfrentar dicha realidad. Y, por lo tanto, la formación docente debe consistir en **perseguir una profesionalización** de esta labor y estar a la altura de las necesidades de los alumnos y de la sociedad misma. Son ellos y él los que requieren de un pensamiento crítico. El docente tendrá que establecer claramente cuáles son los propósitos que persigue y en ese sentido, buscará desde qué formación hacerlo, de tal manera que su trabajo tenga eco. La docencia se entiende como dice, Camacho, porque “el trabajo del maestro trasciende el ambiente del aula y que cada acto educativo es siempre nuevo, irrepetible” Tanto estudiantes como maestros, debemos aprovechar las aulas para poder analizar lo que en otros espacios no podremos hacerlo de manera tan libre y abierta. Esto puede hacerse desde el constructivismo. El profesor debe buscar que el estudiante mejore su atención, detecte lo esencial del contenido, organice y estructure los datos e ideas. En fin, que se dé el aprendizaje y la comprensión.

4. Conclusiones

Por la mañana, regularmente, enciendo la radio de la sala de mi casa. Es la hora del noticiario.

Por los días en que escribo esta parte de la tesis, la nota fue el aniversario de la desaparición de los estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa. Al presentarla, los comentaristas hablaron de uno de los hechos más violentos de la historia reciente de nuestro país.

Simultáneamente —mientras escuchaba la transmisión—, José Miguel, de 10 años, se me quedó mirando y me lanzó a bocajarro: “¿cuál ha sido la mayor tragedia que ha vivido México?”.

Las respuestas se amontonan en mi cabeza y trato de explicarle. Sigo pensando y reflexiono en el contexto actual. Hurgo en el pasado y acudo a hechos recientes. “Creo que lo que acabas de preguntar es un buen problema de investigación”, le digo.

Sí. Al investigar y al realizar las preguntas que detonarán la magia, me queda claro que tiene que haber un contexto claro, cercano. ¿Qué hay? ¿Qué sucede? Se trata de dos preguntas que puedan generar varias respuestas y a partir de una de ellas es posible elegir el rumbo que nos sirva para explicar una realidad.

A lo largo de esta investigación, experimenté de manera muy cercana la importancia de reflexionar en nuestras realidades y hacerlo no sólo a nivel general, sino desde un plano individual. Una y otra vez en mi cabeza flotaba la pregunta central: ¿qué hago yo para poder transformar mi propio entorno?

Y, regresando a la pregunta de José Miguel, pienso en las distintas respuestas y elijo una entre tantas que pueden dar la explicación. Por el momento, pienso en una que me sirve para no sólo contestar sino para contextualizar una parte de este trabajo y le digo que la mayor tragedia que le ha ocurrido a México es la violencia y que ésta se instaló brutalmente en el

país cuando los gobernantes de los años 50 del siglo pasado decidieron, sin cortapisas y sin barreras, abrir las puertas al mercado avasallador y a los intereses extranjeros. Paralelamente, el país fue invadido por una serie de males que nos hieren desde entonces, que se profundizaron con la llegada del Neoliberalismo y que se extienden hasta ahora. La llamada paz social fue, entonces, una farsa, un espejismo.

Una de las consecuencias de las políticas económicas y sociales implementadas fue que se trastocó nuestra intimidad y nuestras maneras de mirar, inclusive. Pero lo importante para este trabajo es afirmar que nuestros jóvenes viven a diario estos efectos y los llevan al salón de clases. Y no pueden dejarlos afuera porque son parte de ellos.

Nuestros alumnos son sujetos sociales que están ahí, sentados en el aula esperando respuestas. Respuestas que nosotros no siempre tenemos y que debemos ayudarles a encontrar.

¿Cómo le hacemos los docentes y la escuela para afrontar esta realidad? Mi respuesta y mi propuesta es que es necesario utilizar las aulas, las habilidades, la fuerza, la inteligencia, la espontaneidad de los chicos —y de nosotros mismos— para acercarnos a la realidad y observarla, para cuestionarla desde nuestra propia visión, para hurgar en ella y para empezar por plantear las dudas, las preguntas, los cuestionamientos que realmente nos hieran, nos conmuevan, nos agiten.

Se requiere, pues, de ver para otros lados buscando las respuestas, se pretende de actuar aquí y ahora, de hacerlo desde el salón de clases, desde quienes somos, desde nuestro presente, pero también desde nuestra historia personal, desde nuestras fortalezas y nuestras carencias, desde nuestra inquietud revitalizada, desde los ojos frescos de los jóvenes que se quieren comer el mundo y aprehenderlo. Nuestra misión es impulsar esa búsqueda que está

en su naturaleza curiosa y no frenarla con actividades aburridas, tediosas o mecánicas que los hacen navegar para otro lado y sin rumbo.

Así pues —y a partir de cuestionar mi labor como docente a la hora de impartir las clases de investigación—, creo fervientemente que el conocimiento nace de la duda y que la investigación tiene su eje central en la problematización, en las preguntas. Es por eso que una y otra vez me asomo a esta espiral que no se detiene: ¿Cómo puede la escuela responder ante este panorama? ¿Cómo preparamos a nuestros estudiantes para interpretar, entender y transformar su entorno? ¿Qué hago yo como docente, desde mi espacio en el aula, desde mis clases de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental para contribuir a formar estudiantes-investigadores que no sólo sean capaces de encontrar y sistematizar información sino de desarrollar un proceso reflexivo y sean más autónomos y críticos?

Llegado a este punto, es necesario decirlo otra vez y subrayar cada letra: hay que concebir la investigación como un acto creativo. O, en palabras de Jesús Galindo, es necesario conocer para hacer.

Esta premisa es la que me permitió diseñar las estrategias presentadas y hacerlo con un rumbo claro, definido. Y es a partir de ella que queda claro que se trata de formular preguntas pero también que éstas deben surgir de los propios contextos de los chicos porque, a fin de cuentas, de lo que se trata —en realidad— es que se cuestionen a sí mismos.

Y una vez planteadas las estrategias, lo importante fue ponerlas en acción con los estudiantes, con el fin de observar, en el terreno, en la realidad, sus virtudes o debilidades. La intención fue que el trabajo recogiera experiencias para analizar, para entender mejor y para poder plantearlas una a una con certezas y con la posibilidad de continuar la reflexión e incluso de plantear nuevas preguntas.

Es por esta razón que se tomó muy en cuenta la idea de Galindo Cáceres en la que afirma: “dime cómo estás configurado tu percepción y te diré cómo actúas y observas” (1991:11). Esto significa que, en todo momento a lo largo del trabajo práctico, se trató de llevar al estudiante a que se acercara a temas cercanos a él y no pretender investigar en algo ajeno y hasta lejano. Las estrategias tienen, entonces, esta perspectiva.

Para lograr que los chicos aterrizaran un tema en concreto, se recurrió a la metodología del pensar crítico, para que utilizaran habilidades como analizar, inferir o evaluar (de tal manera que fuera construyendo, en su momento, las hipótesis).

Durante el periodo en el cual se utilizaron las estrategias diseñadas, las sesiones se tornaron intensas. Hubo discusiones al interior del aula que permitieron entrar, como dice Ricardo Sánchez, a la urdimbre, a la nervadura a la trama y esto fue así porque a final de cuentas sólo se puede aprender a investigar en la práctica. De esa manera, los estudiantes que trabajaron durante estas estrategias fueron practicando y relacionando una serie de hechos y circunstancias que rodeaban sus problemas de investigación.

A final de cuentas, se puede afirmar que las estrategias diseñadas y empleadas permitieron que los estudiantes se construyeran como observadores de sus propios entornos y de ellos mismos. El objetivo básico fue que no dejaran la información en abstracto sino que les sirviera para explicar aquellos fenómenos que les eran cercanos.

Por ejemplo, un equipo de alumnas se cuestionó ¿por qué las mujeres no podían actuar de una manera libre y autónoma sin que las juzgaran o las violentaran? Como puede notarse, esta pregunta parte de una realidad tangible. En este sentido, la importancia de la investigación nace desde el momento en que las chicas se atrevieron a nombrar las cosas, a hacerlas inteligibles.

Para alcanzar los objetivos propuestos, fue necesario —además— recurrir a la dialéctica puesto que es necesario tener bien claro que los fenómenos son contruidos a partir de varios factores histórico-sociales que los hacen ser y que no son ni inmutables ni están fijos o quietos. En otras palabras, en tanto que la realidad no es estática, lo importante es estudiar la relación que existe entre los factores que conforman aquello que se estudia.

De esta manera —y volviendo al ejemplo, que es apenas una de las muchas experiencias que se vivieron y estudiaron en el salón— las alumnas pudieron entender que la conducta de quienes las juzgan (o las reprimen) responde a una serie de aspectos culturales que se conforman a partir de la idea que existe de cómo se debería comportar una mujer en una sociedad machista.

Por lo tanto, uno de los aspectos importantes fue entender que los fenómenos a investigar no se pueden evaluar sólo por números o cifras sino por las cualidades y por entender que la realidad es cambiante. Así, en todo momento, los estudiantes tuvieron la conciencia de que para aprender a investigar es necesario cruzar práctica y teoría, fundamento básico de la dialéctica.

Por otro lado, es importante destacar que para realizar las estrategias y para plantear esta propuesta didáctica, fue importante tener clara la noción de que en un trabajo de investigación es necesario construir observables. Es decir, al observar de manera reflexiva, es posible construir el problema de la investigación, eje principal de este trabajo. Se buscó, ni más ni menos, que de convertir los temas cotidianos en problemas científicos, que puedan ser resueltos (es decir, obtener respuestas) de manera igualmente científica.

Paralelamente —y con el mismo ánimo de construir la propuesta y las estrategias— fue necesario tener claro y hacer énfasis en que en el proceso de investigación es indispensable desestructurar, para empezar a analizar. En la práctica, el fin fue llevar al

alumno a que entrara en una especie de crisis, de romper ese equilibrio aparente en el que vive, para que pudiera descubrir.

De esta forma, los estudiantes lograron visualizar que los fenómenos no aparecen de una manera natural o espontánea sino que se construyen en un marco histórico-social (que afecta a los propios fenómenos). Es esto justo lo que le ocurrió a José Miguel cuando al escuchar la radio y plantear su pregunta, en el fondo se cuestionaba: ¿qué puede haber más terrible que la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa?

Creo que una de las satisfacciones más grandes al poner en práctica las estrategias que son la base de esta propuesta, fue que los chicos lograron llamar a las cosas por su nombre. Por ejemplo, al estudiar el silencio que suelen asumir los adolescentes, lo lograron ubicar como una forma de represión que han aprendido desde pequeños, con sentencias como “cállate, si no sabes”, “mejor no grites porque te pego” o “no vayas a las marchas porque los policías te apañan”. Entonces, que designaran a las cosas por su nombre, fue un primer paso para entender el problema que luego investigarían.

El énfasis entonces, hay que ponerlo en el hecho de que problematizar implicó para ellos entrar en un proceso desestabilizador pero motivante que se convirtió en un impulso para primero aclarar su objeto de estudio y después enfocarlo y encontrar vías para abordarlo.

Se logró, en pocas palabras, de que los alumnos fueran descubriendo el objetivo, el sentido de investigar, a partir de prácticas y ejercicios didácticos concretos que les permitieran (entre otras cosas) tomar conciencia de sus habilidades y limitaciones.

Es bueno afirmar que el resultado del trabajo realizado se notó cuando al ver sus informes (y luego seguir paso a paso el proceso de investigación) se advirtió que no fueron reproductores de información sino estudiantes capaces de enfrentarse a problemas concretos y convertirlos en asuntos de interés para ellos.

Esto se logró, a final de cuentas, porque las estrategias están diseñadas para avanzar en una secuencia que permite, primero, la sensibilización de los chicos ante la palabra investigar y que hagan conscientes sus habilidades y limitaciones ante el proceso de investigación.

Segundo, porque en la parte de la intervención, se logró que cada alumno fuera descubriendo sus propias estructuras para concebir sus realidades en las discusiones con sus pares. Se trató —hay que decirlo— de sesiones en las que cada integrante era responsable del trabajo individual y grupal. Lo realmente satisfactorio no sólo fue que los alumnos se asumieron como parte importante de un equipo sino como compañeros, víctimas, sujetos, elementos de una misma causa y que juntos lograran entenderse y explicar el porqué de sus preguntas (al tiempo que mejoraron sus aprendizajes para configurar sus propios esquemas). Se trabajó con jóvenes que están en la etapa de mayor trascendencia psicológica y social. Fueron chicos que están configurando su identidad, sus proyectos de vida y sus propios anhelos y metas. Están en el momento de vislumbrar su vida a partir de varios modelos, exigencias y propuestas que la misma sociedad le proporciona y que también le ha negado.

Y, tercero, porque el hecho de que los estudiantes hayan hecho inteligibles muchos de los fenómenos que los afectan —y hayan logrado convertirlos en problemas de sus investigaciones— fue un buen principio para echar a andar el proceso de la investigación. Lograr este paso fue, para muchos autores, alcanzar la mitad del trabajo de investigación.

Es claro que faltan los siguientes pasos del proceso de investigación, pero creo que afrontar esta tarea con esta visión es básico, porque estamos formando investigadores que cuestionan e indagan, que lograron elaborar un proceso reflexivo a partir de sus realidades cercanas.

Sirva pues esta propuesta para ver a nuestros estudiantes como sujetos sociales capaces de cambiar sus entornos y transformar la sociedad misma; para que en el futuro la pregunta que se plantee José Miguel y otros niños como él sea distinta: “¿Qué es lo más satisfactorio que le ha pasado a México?”.

Creo que una de las respuestas deberá ser que hayamos sido capaces de concebir a la investigación como un eje rector de nuestro quehacer educativo y como un verdadero acto creativo, que sirva para que el estudiante sea más crítico, autónomo y, en consecuencia, libre. De no hacerlo “...es de lesa humanidad” diría Ricardo Sánchez

5.Referencias

- Bart, Delors y otros (1990). *Perfil del docente ideal*, UNESCO.
- Cáceres, G. Jesús. (1998). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson, Educación. México.
- Cáceres, Galindo. (2009) *Relación entre problemas y preguntas. Apuntes para un taller de investigación en Comunicación y Cultura. Estudios sobre las culturas Contemporáneas*, Vol, XV, Núm. 29, junio. Universidad de Colima, México.
- De Schutter, Anton. (1998). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación en adultos*, Quinta Eréndira, México.
- Fierro, Cecilia, et, al. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta en la investigación-acción*. Editorial Maestros y enseñanza, Paidós. México.
- Guerra Ramírez, María Irene. (2000) “¿Qué significa estudiar el bachillerato? Las perspectivas de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”, en *Revista Mexicana de investigación Educativa*. Julio-diciembre vol. 5 núm.
- Mondragón, Gloria. (2010). “La lengua materna en el CCH y los programas de TLRIID”, en *Eutopía, revista del Colegio de Ciencias y Humanidades*, segunda época, año 3 números 12-13 oct-mar.
- Morin, Edgar (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos, Barcelona.
- Morueta, Marco Eduardo (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. Amapsi. México. 2004
- Ortega, Silvia (2015) Conferencia sobre la RIEMS, Departamento de Investigación Educativa, IPN.
- Rojas, Soriano, Raúl (2010). *Metodología en la calle, salud-enfermedad, política-cárcel, escuela*. Plaza y Valdez. México.
- Rojas, Soriano, Raúl (2002). *Investigación Social, Teoría y Práxis*, Plaza y Valdez. México.
- Rojas Soriano, Raúl (2012). *Métodos de investigación social, una propuesta dialéctica*. Plaza y Valdez. México.
- Rojas, Soriano, Raúl, *Investigación-Acción en el aula*
- Salazar, María Cristina, et al. (1992). *La participación-acción participativa. Inicios y desarrollos*- Editorial Popular- OEI, Quinto Centenario. Colombia.

Parker, Peter *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teórica y metodológicas*. En *La participación-acción participativa*

Sánchez, Puentes Ricardo (2014). *Enseñar a investigar*. UNAM, IISUE, Educación Superior contemporánea. México.

Ciberografía

Calderón Alzati, Enrique. “La educación Media Superior y el futuro”. *La jornada*. Sábado 18 de Mayo 2013, sección política. Recuperado en:

Flores O. S. *La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa*. Recuperado en: <http://educacion.jalisco.gob.mx>

Gordon Well y Rebeca Mejía. “Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación” en Revista electrónica *Sinéctica*. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914016>

Lewin, Kemmis, Mac Taggart, Ander Egg, Elliot. “Esquema de Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

Revista electrónica *Qué hacer. Otro mundo posible*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/05/18/index.php?section=politica&article=016a2pol>
http://www.quehacer.com.uy/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=141&Itemid=57