

El presente libro, titulado Fundamentos teórico metodológicos y procedimentales en Investigación Educativa, de la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa (RedCA) en su naturaleza, carácter y sentido, expresa su posicionamiento a partir del trabajo colaborativo en red asimismo destaca su orientación interdisciplinaria, interinstitucional e intercultural que, como pensamiento propio, es un aporte en el escenario de la investigación educativa.

Los aportes del libro en sus enfoques de corte cuantitativo como cualitativo se expresan en tres perspectivas: los modelos teóricos en el abordaje de la realidad educativa; las metodologías para el análisis de los procesos educativos y; los procedimientos técnico científicos y estudios de caso en la enseñanza de las ciencias. Bajo estas perspectivas, derivadas de la integración de experiencias en diferentes niveles y subsistemas educativos, el texto nos revela hallazgos importantes que sin duda suman a la producción científica como un marco de referencia para la discusión y réplica de sus procedimientos con otras alternativas metodológicas. De esta forma, la RedCA contribuye al conocimiento en el estudio del ámbito educativo, que, por su relevancia, trascenderán en distintos escenarios y niveles de actuación de los diferentes actores sociales de la realidad educativa.



Fernando Carreto Bernal
Alfredo Ángel Ramírez Carbajal
Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara
(coordinadores)

FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS Y PROCEDIMENTALES
EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Fundamentos teóricos metodológicos y procedimentales en investigación educativa

Una perspectiva desde
la Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa de la UAEM

Fernando Carreto Bernal
Alfredo Ángel Ramírez Carbajal
Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara
(coordinadores)



Fernando Carreto Bernal es Doctor en Geografía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo es Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Posee, además, una maestría en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente es coordinador de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM y director de la Revista RedCA de investigación Educativa. Sus publicaciones recientes son el libro electrónico *Orientaciones disciplinares y enfoques metodológicos en la investigación educativa* y *Los procesos académicos y las prácticas institucionales en la facultad de geografía de la UAEMéx. Significación y sentido institucional*. Este último derivado de su tesis doctoral.

Alfredo Ramírez Carbajal es Doctor en Educación por la Universidad de Ixtlahuaca. Obtuvo la Maestría en Ingeniería por la Facultad de Ingeniería de la UAEM. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo (PTC) y coordinador de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU) perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Es líder del cuerpo académico Investigación Educativa en Métodos Cuantitativos. Actualmente forma parte del cuerpo académico en Investigación Educativa. Ha publicado *El ensayo académico, procesos de enseñanza en la lectura y escritura* (2018). Así como, *El ambiente virtual de aprendizaje: un modelo estructural* (2014).

Bonifacio Pérez Alcántara es Doctor en Ciencias de la Educación por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, Maestro en Planeación Urbana y Regional por la Facultad de Arquitectura y Arte de la UAEM. Licenciado en Geografía por la Facultad de Geografía de la UAEM. Miembro del Cuerpo Académico Educación y Enseñanza de la Geografía. Es docente de la UAEM en la Facultad de Geografía. Ha publicado el libro *Tópicos de la educación superior en México; Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM*, en el marco de la innovación curricular.

Fundamentos teórico metodológicos y procedimentales en investigación educativa
Primera edición diciembre, 2018

Diseño de portada: Francisco Zeledón

Colofón S.A. de C.V.

Franz Hals 130

Col. Alfonso XIII

Delegación Álvaro Obregón, C.P. 01460

Ciudad de México, 2017

Contacto www.colofonedicionesacademicas.com • www.paraleer.com

ISBN: 978-607-8622-85-6

Impreso en México • *Printed in Mexico*

Esta obra fue recibida por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas Ciencias para su valoración en la sesión del primer semestre de 2018, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fueron positivos.

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	11
---------------------------	----

PARTE I

MODELOS TEÓRICOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

I. La investigación en educación superior, apuntes desde la filosofía zubiriana	17
<i>Samuel López Olvera, José de Jesús Fabila Maya, Héctor Arreola Díaz</i>	
II. Supuestos teóricos metodológicos para el análisis de la práctica docente de la geografía en el Nivel Medio Superior	39
<i>Raúl González Pérez, Fernando Carreto Bernal</i>	
III. Contribuciones teórico-metodológicas del diseño participativo en investigación educativa basadas en experiencias	71
<i>Francisco Platas López, Santiago Osnaya Baltierra, Jorge Eduardo Zarur Cortes, Lizeth Lucia Rojas Piloni</i>	

PARTE II

METODOLOGÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

I. Correlación entre factores educativos y rendimiento académico en estudiantes de Nivel Medio Superior.	93
<i>Clementina Jiménez Garcés, Margarita Marina Hernández González, Patricia Vieyra Reyes, Carlos García Gutiérrez</i>	

II. Supuestos teóricos metodológicos para el análisis de la práctica docente de la geografía en el Nivel Medio Superior

RAÚL GONZÁLEZ PÉREZ
FERNANDO CARRETO BERNAL

Impartir una clase de Geografía en el Bachillerato es fácil, —dicen los que no tienen la formación profesional— y se les presenta la oportunidad de hacerlo. ¿Qué tan difícil será describir a la Tierra? porque en el sentido estricto de la palabra, el término Geografía proviene de dos prefijos griegos, *geos*: Tierra y *grafos*: descripción; el significado etimológico: descripción de la Tierra. Les deseo éxito a quienes, sin tener la formación disciplinaria, emprenden el reto. En tanto, nos unimos a los docentes de la Geografía y especialistas en la disciplina para utilizar y corroborar las siguientes aseveraciones: ¿Quién más que el experto en Geografía para describir a la Tierra? ¿Quién más que el geógrafo que abriga a la docencia como su principal actividad profesional, para hacerlo aún mejor? ¿Quién más que el geógrafo docente que se compromete con sus educandos y la sociedad, para mantenerse actualizado científica y pedagógicamente, y ejercer así, su práctica educativa? Valga recordar las palabras del autor, Cossío De, (1906) a favor de la actividad profesional del docente de la Geografía:

El verdadero geógrafo, no es el que escribe los libros de texto, sino el que recorre el país, lo estudia, lo describe y levanta su carta. Más geografía sabe el que solamente sabe orientarse —que al fin orientación es el término primordial para el conocimiento y descripción de la Tierra— que el que, sin saber esto, señala fácilmente en el mapa mares, ríos, montes y ciudades (Cossío De, 1906. En Moreno, A. y Marrón, M. J. 1995, p. 163).

Congruente con el mensaje del autor viene a nuestra mente una frase del profesor Jaime Humberto Graniel Graniel, entrañable maestro, especialista de la Geomorfología en la Facultad de Geografía de la UAEM: “la Geografía no se enseña alrededor de cuatro paredes, la Geografía se aprende en el escenario donde se producen los hechos y fenómenos”. Ambos autores convienen que, para describir a la Tierra, es preciso recorrer el mundo, el continente, el país, el estado, el municipio, el entorno geográfico, más aún, estudiar Geografía. En consonancia con lo anterior, la formación y práctica como docente de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, requiere un compromiso, mantenerse atento a los cambios que en materia educativa presenta la enseñanza de la Geografía.

La investigación de corte cualitativo se ubica bajo la línea de prácticas institucionales y formación docente, que, a partir de un modelo explicativo, explicita el posicionamiento teórico metodológico, para analizar la práctica educativa de la Geografía, centrándose en la visión de los actores y el análisis contextual.

De esta forma, se desarrolla el significado de las relaciones sociales a partir de la teoría del interaccionismo simbólico propuesta por Blumer, H. (1982), en otros términos, la conducta observable en pequeña escala, con sus defectos y virtudes. Se abona al documento la relación que guarda el marco teórico: *teoría, método y técnica*, junto al enfoque metodológico: *entrevista, observación participante y cédula de cuestionario*, seleccionados para la indagación. Los supuestos teóricos: *sujeto, práctica docente e institución*, de cara a los informantes como sujetos de estudio: *docentes, alumnos y administrativos*, complementan el ejercicio.

Con la investigación se pretende examinar la práctica educativa de la Geografía, con especial interés en la tarea que desempeña el docente antes, durante y después de su actividad profesional. Este es solo un ejercicio donde se pone a consideración, el modelo teórico metodológico utilizado en el análisis de la práctica educativa de la Geografía aplicado en el nivel medio superior de la UAEM.

1 Supuestos teóricos: el interaccionismo simbólico y las nociones entre sujeto, práctica docente e institución

La teoría sociológica del interaccionismo simbólico propuesta por Blúmer, H. (1982), estudia la conducta observable en pequeña escala donde se construyen significados. Esta teoría es el referente teórico utilizado para derivar y conceptualizar las nociones de sujeto, práctica docente e institución. La práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS, representa un ejercicio para su disertación. Es a través de la investigación cualitativa apoyada en el análisis de la práctica, como se ha logrado conocer y describir las formas en que los actores sociales realizan su quehacer educativo.

TABLA 1. *Modelo explicativo del posicionamiento teórico metodológico*

<i>Supuestos teóricos</i>	<i>Enfoque metodológico</i>	<i>Fuentes de investigación e instrumentos de recolección de datos</i>	<i>Informantes como sujetos de estudio</i>
Teoría	Interaccionismo simbólico	Sujeto Práctica docente	Docentes de la Geografía
Método	Interaccionismo simbólico/Cualitativo/ Análisis de la implicación	Institución Análisis de la práctica	Documentos escritos Observación de la interacción Entrevista a docentes Cuestionario aplicado
Estrategias	Interaccionismo simbólico: recolección de testimonios orales, escritos y de observación.	Entrevista Observación participante Cédula de cuestionario	Docentes / Administrativos Docente-alumnos Presidentes de la academia de Geografía

FUENTE: Carreto, F., 2016, p. 69.

De acuerdo con Woords, P. (1998) “el interaccionismo simbólico que nació en la escuela de Chicago en los años veinte y treinta del siglo pasado, ha sido hasta ahora uno de los enfoques que se ha mantenido vigente en los estudiosos de la enseñanza” (p.49). La enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM, como una pequeña parte de la acción social, concede a la presente investigación, la distinción de vincular a la teoría del interaccionismo simbólico y su encuadre con el objeto de estudio, la práctica docente de la Geografía. Se contribuye en la indagación mediante la revisión de los supuestos y formas de lectura que los interaccionistas simbólicos han aportado a la edificación de esta teoría al provocar entre sus seguidores diferentes posturas y debates. De tal manera que “no resulta fácil describir en términos generales la teoría porque como Paul Rock señala, presenta una ambigüedad deliberadamente construida y se resiste a la sistematización” (Rock, P., 1979. En Ritzel, G., 2001, p. 271).

A pesar de sus ambigüedades, la teoría del interaccionismo simbólico se ha visto favorecida con el aporte intelectual de algunos de sus máximos exponentes, entre los que contamos a George Herbert Mead (1934), Charles Horton Cooley (1902), John Dewey y W. I. Thomas (1928) para finalizar con la propuesta y perspectiva de Herbert Blumer (1969). El interaccionismo simbólico tiene su origen en el pensamiento de George Herbert Mead a través de la filosofía del pragmatismo. De acuerdo con Ritzer, G. (2001) las ideas de Mead que influyeron en la teoría del interaccionismo simbólico se simplifican en tres aspectos centrales:

- (1) el análisis de la interacción entre el actor y el mundo; (2) una concepción del actor y del mundo como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas; y (3) la enorme importancia asignada a la capacidad del actor para interpretar el mundo social. (Ritzer, G., 2001, p. 4)

Un aspecto más que influyó profundamente en el desarrollo del interaccionismo simbólico, fue el enfoque sobre los procesos de pensamiento del filósofo pragmático John Dewey.

Dewey no concebía a la mente como una cosa o una estructura, sino como un proceso de pensamiento que implicaba una serie de fases. Estas fases

son: la definición de los objetos del mundo social, la determinación de los posibles modos de conducta, la anticipación de las consecuencias de cursos alternativos de acción, la eliminación de posibilidades improbables y, finalmente, la elección del modo óptimo de acción. (Stryker, 1980. En Ritzel, G., 2001, p. 4).

El segundo antecedente del interaccionismo simbólico se sitúa en el debate contra las ideas conductistas. A los conductistas radicales, seguidores de John B. Watson, les preocupan las conductas observables de los individuos. Se centran en los estímulos que provocan las respuestas. En contraposición “Mead reconocía la importancia de la conducta observable, pero también creía que había aspectos *encubiertos* de la conducta ignorados por los conductistas radicales” (Ritzel, G., 2001, p. 5). Las ideas de Mead permiten con el tiempo delinear los distintivos que ahora conceptúan al interaccionismo simbólico. Es a partir de las generalidades que distinguen a la filosofía del pragmatismo, al conductismo psicológico y al interaccionismo simbólico, como se describen los supuestos teóricos en la presente investigación.

Se utilizan paralelamente las ideas de Herbert Mead, John Dewey y Herbert Blumer como instrumentos en la estructura del proyecto; planteamiento de las preguntas de investigación; análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista, observación participante y cédula de cuestionario. Se inicia el recorrido con el movimiento filosófico de Mead, influenciado poderosamente por el pragmatismo y el conductismo. La conducta observable de los individuos es tratada en la ideología de Mead, sus argumentos han sido utilizados para fundamentar las nociones sobre sujeto, práctica docente e institución como piedra angular de este apartado. En palabras de Olivera, R., 2006:

- a) “La prioridad de lo social: para Mead el todo social precede a la mente individual, en otras palabras, la conducta del individuo se explica en términos de la conducta organizada del grupo social;
- b) el acto: Mead concibe al estímulo como la mejor oportunidad para actuar. A partir de esta premisa Mead identificó cuatro fases fundamentales del acto interrelacionadas dialécticamente, es decir,

cada fase está presente en todo momento del acto: estímulo, “la necesidad de hacer algo como respuesta”; percepción, “el actor busca y reacciona a un estímulo relacionado con el impulso”; manipulación, “acción que la persona emprende con respecto al objeto”; consumación, “equivale a emprender la acción que satisface al impulso original”. Meltzer, B., resumió así la postura de Mead:

Para Mead, la unidad de estudio era el “acto”, que comprende aspectos encubiertos como aspectos descubiertos de la acción humana. Dentro del acto, la totalidad de las diferentes categorías de las psicologías ortodoxas tradicionales encuentran su lugar. La atención, la percepción, la imaginación, el razonamiento, la emoción, etcétera, son consideradas como parte del acto... el acto, pues, engloba todos los procesos implicados en la actividad humana. (Meltzer, B., 1964/1978. En Olivera, R., 2006, p. 2);

- c) gestos: los gestos son movimientos que actúan como estímulos específicos de respuesta socialmente; se requiere del sujeto que actúa y el sujeto que recibe el estímulo;
- d) símbolos significantes: los gestos se convierten en símbolos significantes cuando el emisor es capaz de comunicar el mismo tipo de respuesta (no necesariamente idéntica) que se supone provocaría en el receptor. La comunicación se logra sólo cuando empleamos símbolos significantes;
- e) los procesos mentales: Mead solía pensar en términos de procesos más que de estructuras o contenidos. Algunos de estos procesos permiten su comprensión: inteligencia (reacciones ante los estímulos); conciencia (inteligencia reflexiva); razón (los individuos mantienen conversaciones consigo mismos); significado (el significado reside dentro del acto social); mente (implicada en los procesos orientados hacia la resolución de problemas);
- f) el self: Mead define al self como la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto de estudio. El self presupone un proceso social, la comunicación entre los humanos. El self surge con el desarrollo y a través de la actividad social y las relaciones sociales;

El mecanismo general para el desarrollo del self es la reflexión, o la capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como lo harían ellos. A resultas de ello, las personas son capaces de examinarse a sí mismas de igual modo que otros las examinarían a ellas. (Ritzer, G., 2001, p. 5);

g) la sociedad: Mead utiliza el término sociedad para referirse al proceso social que precede tanto a la mente como al self. La sociedad crea a la institución definida por Mead como la respuesta común de la comunidad o los hábitos vitales de la comunidad” (Olivera, R., 2006, pp. 81-114).

Para Mead, el todo social precede a la mente individual lógica y temporalmente. En la teoría de Mead (...) el individuo consciente y pensante es lógicamente imposible sin un grupo social que le precede. El grupo social es anterior, y es él el que da lugar al desarrollo de estados mentales autoconscientes. (Ritzer, G., 2001, p. 5)

Corresponde ahora empatar las ideas de Mead con el surgimiento del interaccionismo simbólico propuesto por Blumer a partir de 1937. La universidad de Chicago, principalmente en los años veinte y treinta del siglo pasado, se vio envuelta con las ideas del pragmatismo y conductismo, en especial los representados por las teorías de Dewey y de Mead. Uno de los estudiantes de la época fue Herbert Blumer. Años más tarde, Blumer acuña el término interaccionismo simbólico. “Por supuesto, el desarrollo de la interacción simbólica estuvo influido por otras teorías, pero el pragmatismo, el conductismo radical y la teoría de Simmel son, con diferencia, las influencias más importantes” (Ritzer, G., 2001, p. 6).

En consonancia con Blumer, el conductismo y el funcionalismo estructural tendían a centrarse en los factores (tales como los estímulos externos y las normas) que determinaban la conducta humana. Ambas perspectivas ignoran los procesos cruciales por lo que los actores confieren significado a las fuerzas que actúan sobre ellos y sus propias conductas. (Blumer, H., 1982, p. 96)

El propósito radica en describir una aproximación a la conectividad entre el interaccionismo simbólico y la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM dando lugar a la acción social en un plano macro y micro, en otros alegatos, a lo instituido y lo instituyente. La diferenciación entre ambos términos ha sido expresada por Serrano, J. A., como:

[Lo macro apunta a]: (...) la idea de lo pre-establecido, el determinismo, la objetividad, la explicación desde marcos preconcebidos. [Lo micro alude]: (...) a la reivindicación de la acción del sujeto, a la intersubjetividad, a la significación, es decir, a la comprensión del lazo social que se instala en las relaciones que ligan a la experiencia, a lo vivido directamente por los actores. (Serrano, J. A., 2011, p. 1)

En este orden de ideas la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM construye significados a partir de contextos concretos. Se incluye en su descripción el plano macro y micro. En otros términos, los significados se construyen a partir de lo instituido y lo instituyente. De forma respectiva, el modelo educativo y la interrelación entre los sujetos de la práctica docente. La ambigüedad deliberada que algunos autores afirman posee la teoría del interaccionismo simbólico permite para la presente investigación, y de manera consciente, vincularla con las nociones que de ésta se desprenden en la descripción del sujeto, práctica docente e institución. De tal forma que el primer acercamiento diferenciado lo constituyen los principios básicos del interaccionismo simbólico, que de acuerdo con Ritzer, G. (2001) son:

- a) “Los seres humanos, a diferencia de los animales inferiores, poseen la capacidad de pensar;
- b) la capacidad de pensar está moderada por la interacción social;
- c) en la interacción social la gente aprende los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad humana distintiva de pensar;
- d) significados y símbolos le permiten a la gente ejecutar acción humana distintiva e interacción;

- c) la gente es capaz de modificar los significados y símbolos que ellos usan en la interacción sobre la base de la interpretación de la situación;
- e) la gente es capaz de hacer esas modificaciones porque tienen la habilidad de interactuar con ellos mismos, lo que les permite examinar diferentes cursos posibles de acción, determinando las ventajas y desventajas relativas y escoger una;
- f) los modelos de acción y de interacción constituyen grupos y sociedades” (Ritzer, G., 2001, p. 271).

En consonancia con los principios básicos del interaccionismo simbólico y bajo el auspicio de ampliar el alcance del objeto de estudio, se optó por acomodar y reinterpretar las tres premisas básicas del interaccionismo simbólico propuestas por Blumer, H., 1969:

- (1) Las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos; (2) el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos; (3) el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra. (Blumer, H., 1982, p. 82).

Sumada la reflexión de las premisas básicas del interaccionismo simbólico con los supuestos teóricos a los que se hace referencia en la presente investigación (sujeto, práctica docente e institución), se trata de vincular ambas especulaciones, desde la perspectiva de Blumer, H. (1982) al considerar que “el interaccionismo simbólico se utiliza para designar un enfoque relativamente definido del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del Hombre” (p. 1).

En este contexto, estamos interesados en estudiar al sujeto docente y discente del nivel medio superior y los significados que se construyen durante el quehacer cotidiano de su práctica educativa en la enseñanza de la Geografía. Las cinco Escuelas Preparatorias de la UAEM, ubicadas en Toluca, Estado de México, constituyen el referente espacial. En este sentido, complementa Woods, P. (1998) “el interaccionismo simbólico trata típi-

camente la vida cotidiana, a pequeña escala, y procura comprender procesos, relaciones, la vida grupal, las motivaciones, adaptaciones, etc.” (p. 67). Woods extiende su punto de vista al considerar a los docentes y alumnos como sujetos que construyen significados a partir de la interrelación que guardan entre ellos:

Los alumnos no sólo son receptores o consumidores de conocimientos, sino constructores de significados compartidos en el marco de un ejercicio combinado con los maestros. [Esto se consigue] si lo que nos interesa es producir personas que aprendan y sean autónomas, reflexivas y críticas, si queremos mejorar el aprendizaje, debemos conocer cuál es el sentido que los alumnos atribuyen a lo que se les ofrece, y cómo contemplan y sienten las circunstancias en las que reciben esta oferta. Entonces será posible mejorar el conocimiento metacognitivo del alumno, así como el contexto en el que éste se conforma.

Uno de los primeros requisitos de la investigación interaccionista simbólica es el de comprender los significados simbólicos que emergen en las interacciones y que se atribuyen a diversas situaciones a lo largo del tiempo. Desde el punto de vista metodológico, esto implica aprender el lenguaje de los participantes, con todos sus matices y, quizás, un vocabulario especial. También es importante considerar los otros medios de comunicación gestos, miradas, acciones, aspecto y toda esa área de comunicación no verbal que sirve para transmitir significados a los demás. (Woods, P., 1998, pp. 57-59)

Las argumentaciones antes mostradas permiten concatenar las tres premisas básicas del interaccionismo simbólico propuestas por Blumer, H. (1982) con los supuestos teóricos de la presente investigación. Cada una de las premisas se expone de acuerdo con el supuesto teórico al que se hace referencia en el siguiente apartado, es decir: los sujetos de estudio son los docentes pares y alumnos que con su participación en el proceso educativo les dan sentido a sus actuaciones; la práctica docente queda expuesta cuando se muestran los procesos educativos dentro del salón de clases; y la institución se manifiesta como el lugar donde se construye el sentido y la práctica docente en la enseñanza de la Geografía del nivel medio superior de la UAEM.

Sujeto

Sólo no eres nadie. Es preciso que otro te nombre.

BRECHT, B., 1931, *Un hombre es un hombre*

Con la finalidad de rastrear los significados y símbolos que se elaboran durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el bachillerato de la UAEM, se utiliza para su interpretación la primera proposición de Blumer: (1) “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él” (Blumer, H., 1982, p. 2). De acuerdo con Lee, E. y Serrano, J. A., “el sujeto se relaciona a partir de símbolos” (Lee, E. y Serrano, J. A., 2010, p. 60). Incluir al sujeto, como parte de los supuestos teóricos sobre los que ahora descansa la presente investigación, permite detallar con claridad la trascendencia del objeto de estudio. La tarea no es sencilla, sobre todo porque: “cuando alguien habla del sujeto, uno tiene que preguntarle primero de que sujeto está hablando” (Heller, A., 1991, p. 182).

Se alude al sujeto que construye y transforma su realidad a partir del contexto en el que se desenvuelve. En consonancia con lo anterior, comenta Serrano, J. A. (2011) “el contexto produce una red de significaciones a partir de lo cual, los sujetos encuentran sentido a su hacer” (p. 2). Desde luego que no es el propósito de la presente investigación, debatir cada postura de la teoría del sujeto, interesa estudiar al “sujeto docente empeñado en su función de educar ese ‘resto’ en los sujetos objeto de su tarea” (Pérez De Lara, N., 1998, p. 215). Conciérne estudiar también al sujeto alumno, que, de acuerdo con Pérez De Lara, N. (1998), ha pasado

A ser un sujeto requerido de presencia, necesitado de reciprocidad, lleno de significado; presencia, reciprocidad y significado que son las claves del sentido social que nos hace verles como sujetos. Incluirles en nuestra cotidianidad, en nuestra habitual convivencia, en objeto de nuestra tarea educativa, en sujetos capaces de cuestionarla y de cuestionarnos, es lo que ha dado esencia y existencia a nuestra capacidad de ser sujetos, precisamente por haber establecido una conversación, una dialógica con ellos y ellas. (Pérez De Lara, N., 1998, p. 219)

Reconocer al sujeto docente de la Escuela Preparatoria de la UAEM como portador de experiencias para develar el significado que tiene para él, su práctica educativa. Identificar al docente del nivel medio superior como el sujeto que “al mismo tiempo que se apropia del sistema de usos y expectativas de la institución escolar en que trabaja, contribuye a la construcción de la referida institución escolar a través de sus prácticas y sus saberes” (Rockwell, E. y Mercado, R., 1986. En González, C., 2007, p. 31).

Develar los significados que el sujeto docente y alumno de la Geografía le proporcionan a su práctica educativa en la compleja red de interrelaciones “a partir de la subjetividad y el cruce de historias personales, profesionales y de la escuela en su conjunto” (González, C., 2007, p. 38), han permitido desentrañar el sentido a la práctica docente en la enseñanza de la Geografía de la UAEM. El comentario hace referencia a los sujetos (docentes y discentes) que participan activamente en la construcción y transformación de su realidad, como constructores de su práctica educativa, mediante la creación de símbolos que son transmitidos a través del discurso, porque “el discurso involucra una significación inherente a toda organización social y como tal está relacionada directamente con el sujeto, es decir, los discursos crean sujetos y los sujetos generan discursos” (Braunstein, N. A., 1990, p. 89).

Práctica docente

Educar no es dar carrera para vivir, sino
templar el alma para las dificultades de la vida.

PITÁGORAS DE SAMOS

De acuerdo con Lee, E. y Serrano, J. A., “el significado de las cosas es construido a través de la comunicación” (Lee, E. y Serrano, J. A., 2010, p. 62). En este sentido es el salón de clases donde se da la comunicación entre el docente y alumnos. La interacción entre los docentes complementa el quehacer. En consonancia, Blumer, H. (1982) comenta, “el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo” (p. 2). No es

difícil suponer que la interrelación dada entre el docente y los alumnos, de cualquier nivel educativo, se presenta desde el primer día de clases y el resto del ciclo escolar. La comunicación está presente desde los primeros momentos. Se construyen significados a partir del contenido y ejecución de un programa educativo.

Se construyen significados porque la interacción social es inherente al ser humano. En otros términos, es el trabajo que día con día realiza el docente y la interrelación que sostiene con los otros actores del ámbito escolar (alumnos y docentes) lo que interesa conocer, analizar y describir en éste apartado de la investigación. Se pretende dar voz al docente a través de las observaciones realizadas a su práctica educativa, se averigua sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el docente, a partir de las cuales los alumnos construirán y reconstruirán sus conocimientos. Es a través de la práctica docente como se puede dar cuenta de la interrelación y aprendizaje de los alumnos. En consonancia con lo anterior argumenta Aguilar, C. (1985):

La práctica docente es (...) un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican. (Aguilar, C., 1985. En Cerdá, A., 2001, p. 29)

Los señalamientos propuestos por la autora, sugieren incluir a otros teóricos que han trabajado en torno a la noción de práctica docente desde diferentes perspectivas y con diversos fines. “Analizar las prácticas que desarrollan los actores educativos en las escuelas y los múltiples significados que se construyen socialmente” (González, C., 2007, p. 34). La práctica docente “concebida en teoría como la aplicación en el contexto del aula de las normas y técnicas que se derivan del conocimiento científico, se considera el escenario adecuado para la formación y desarrollo de las competencias, habilidades y actitudes profesionales que requiere la aplicación de aquel conocimiento” (Pérez, A., 1998, p. 141).

La práctica docente no es un reservorio de conocimientos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, más bien, es una faena, responsabilidad de los actores educativos durante su quehacer cotidiano. Considerar a la práctica docente como una acción, tiene sus fundamentos en la experiencia como generadora de saberes. Desde la perspectiva de Cerdá, A. (2001):

El sujeto docente construye su materia de trabajo en la relación cotidiana que entabla con los factores y actores de la escuela. Vista así, la práctica docente no es algo dado, sino más bien contingente, donde se entrecruzan múltiples dimensiones que tienen que ver con los sujetos y con los contextos. (Cerdá, A., 2001, p. 33)

La práctica discursiva contribuye a la conformación y definición de la práctica docente a partir de la interrelación con los otros sujetos. Los significados construidos y comunicados a través del discurso involucran trascendencia inherente a toda construcción social y como tal está relacionada directamente con el sujeto, es decir, los discursos crean sujetos y los sujetos generan discursos. Comenta Braunstein, N. (1984):

El sujeto no tiene, como objeto empírico, otra materialidad que la del lenguaje, la de las proporciones que él emite, las que podrían llegar a emitir. Su ser es inabordable fuera de este orden del discurso. Fuera del discurso que lo propone y lo impone como sujeto de la enunciación nada podría saberse sobre él. El referente sujeto se particulariza por ser el único referente que habla y solo por su práctica discursiva podemos llegar a distinguirlo del resto de los objetos (...) el sujeto es sujeto/discurso porque es, en todo, un efecto de prácticas discursivas. (Braunstein, N., 1984. En Cerdá, A., 2001, p. 18)

De acuerdo con la teoría del interaccionismo simbólico, la práctica docente de la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM constituye un ejercicio donde se construyen significados, sean estos, a partir de la interrelación que se presenta entre los docentes pares y entre los docentes y alumnos al momento de llevar a cabo su práctica educativa. El discurso consolida los resultados aunado a la interpretación derivada de los otros medios de comunicación.

Institución

Una institución es lo que da comienzo,
lo que establece y lo que forma.
ENRÍQUEZ, 2000

Lo instituido y lo instituyente forman parte de la manipulación, expectativas y propósitos del sujeto en la apropiación de significados. “Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (Blumer, H., 1982, p. 2). “Esa apropiación de significados se realiza conforme a las expectativas y propósitos del sujeto, produciendo acciones dirigidas hacia las cosas, pero también hacia los sujetos que interactúan” (Lee, E. y Serrano, J. A., 2010, p. 63).

Como institución educativa, la UAEM contempla en sus objetivos los estudios de bachillerato. Los estudios están organizados para que el alumno termine en seis semestres, en cada semestre se cursan distintas asignaturas de acuerdo con el plan de estudios del nivel medio superior. Los programas educativos de cada materia, acompañados de su planeación didáctica y su ejecución en el salón de clases, enmarcan a la práctica educativa donde está en juego el intercambio de conocimiento. Esta es la noción que se tiene de la Escuela Preparatoria, lugar donde se dan cita los docentes, alumnos y personal administrativo para dar cumplimiento a los preceptos laborales y académicos.

En otros términos, la norma institucional. El complemento, su infraestructura y equipamiento: salones de clase, biblioteca, salas de cómputo, laboratorios, espacios administrativos y académicos, canchas deportivas, servicio médico, cafetería, áreas verdes y estacionamiento, entre otras áreas que hacen posible la existencia física de una escuela. La Escuela es más que un edificio con infraestructura y equipamiento, más que un lugar donde se dan cita los actores de la educación.

La escuela es una institución educativa, un conjunto de “actitudes y reacciones comunes, y no necesariamente, por tanto, algo externo que se imponga al actor” (Carabaña, J. y Lamo De Espinoza, E., 1978, p. 167). “La escuela no es ajena a la forma de sociedad que la crea y en la que se

conforma, sino que es parte integrante de ella” (Pérez De Lara, N., 1998, p. 217). En la escuela se construyen saberes a través de significados y discursos, y son precisamente los actores del ámbito educativo (docentes y alumnos), los que construyen los significados, se manipulan y modifican durante la práctica educativa a través del proceso interpretativo. Algunos teóricos abordan el tema de la institución. Yentel, N. (2006) comenta:

Las instituciones se expresan como normas —escritas o no—, que pueden o no concretarse en organizaciones específicas, como valores, imágenes, representaciones; en definitiva, códigos externos e internos que ordenan globalmente el funcionamiento de un conjunto social determinado, estableciendo un marco regulador del comportamiento colectivo y del requerido a cada individuo que lo conforma. Como tales, son formas culturales ideadas por hombres a lo largo de su historia, para resolver los diferentes problemas que se les fueron presentando en la vida en sociedad. (...) Como expresa Lapassade (1972), la institución conforma el inconsciente (político) de la sociedad. Es el nivel cuyo develamiento permitiría comprender el significado profundo de la estructura social y las dificultades para modificarla.

Desde la perspectiva señalada, la institución escuela es una norma, un valor, un conjunto de imágenes y de significados, un marco dentro del cual las cosas son y se hacen de determinadas maneras, aceptadas y protegidas por el grupo social al cual representa. Como dice tan claramente Lidia Fernández (1992), las imágenes o las formas de pensar acerca de lo que una escuela es, se han “hecho carne” en nosotros por ser la institución a la que fuimos desde muy pequeños y la primera a la que fuimos luego de nuestra familia. Imágenes y formas de pensar sostenidas y avaladas, además, por el consenso social (Yentel, N., 2006, pp. 11-12).

Continúa Yentel, N. (2006), “la especificidad de la institución está determinada por la organización, la institución alude al sentido y al no sentido de la organización” (p. 11). Sentidos que habitualmente se mantienen en el nivel de lo no dicho. Este nivel hace referencia al significado profundo que las instituciones poseen para los sujetos. Las instituciones organizan el rumbo de la educación, los sujetos de la educación, interpretan a su modo, el imaginario de la institución. Como expresa Serrano, J. A. (2004):

La institución, por diversos mecanismos, orienta la edificación de saber, ligado a sus políticas concretas. En este sentido, los sujetos participan de diversas maneras en la construcción de referentes conceptuales que orientan la actividad y dan identidad a los grupos, sectores e individuos que integran al colectivo. En términos genéricos, la institución indica a los sujetos qué es lo posible, lo prohibido y lo legítimo de ser construido en los límites del espacio institucional. (Serrano, J. A., 2004, p. 293)

Continúa Serrano:

La institución es inevitablemente un lugar de encuentros y de realización práctica. La dinámica interna puede ser comprendida en términos de instituido e instituyente, a nivel teórico. Pero localizar los procesos de manera concreta puede llevarnos a un camino sin salida, pues la institución está compuesta de individuos concretos con anhelos, deseos y esperanzas. Son ellos en última instancia, los que permiten los movimientos de cambio y continuidad. Los que al realizar la acción estampan en la institución sus emociones y reflexiones. (Serrano, J. A., 2004, p. 306)

La escuela preparatoria de la UAEM es una institución educativa que se conforma a partir de lo instituido y lo instituyente. Lo instituido legitima la actuación de los actores educativos; docentes, alumnos y personal administrativo convergen entre lo que es legítimo y lo que es prohibido. Lo instituyente nos lleva por caminos distintos, en otros términos, son los actores educativos, los que con su participación estampan sus emociones y reflexiones.

2 Apoyo metodológico: un enfoque cualitativo describe la investigación

Situar al objeto de estudio en la llamada investigación social de corte cualitativo ha permitido tener encuentros y desencuentros con los informantes, sabores y sinsabores con la manera en cómo se han conseguido los datos requeridos para la investigación, “debates y desafíos centrales para

estudiar el tema del sujeto a partir del rescate y la re-significación de la palabra” (Tarrés, M. L., 2008, p. 8). En fin, se apunta al sentido metafórico, —he tomado al toro por los cuernos—. La lucha no ha sido en vano, se han explorado terrenos hasta ahora desconocidos, se hace referencia a la investigación de corte cualitativo y a los instrumentos básicos que la definen.

El método de investigación cualitativa comenta Vela, F. (2008) “pone énfasis en la ‘visión’ de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (Vela, F., 2008. En Tarrés, M. L., 2008, p. 63). En consonancia con lo abonado por Vela, F. (2008): toda investigación cualitativa utiliza datos orientados hacia la interpretación de significados procedentes de las relaciones de interacción entre los sujetos que tienen que ver con el objeto de estudio. Al respecto, Eisner, E. (1998), matiza seis rasgos característicos del estudio cualitativo:

- a) “Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. En la escuela no se debe limitar a los lugares donde interactúan los sujetos, también se deben incluir en el estudio, los objetos inanimados.
- b) Los estudios cualitativos tienen que ver con el yo como instrumento, sensibilidad y percepción para interpretar el significado de las conductas de los sujetos activos.
- c) Los estudios cualitativos tienen que ver con su carácter interpretativo, bajo dos significados. Aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo y, la experiencia que se mantiene con la situación estudiada.
- d) Los estudios cualitativos tienen que ver con el uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto. Capacidad de ponerse en la piel de otro ser humano (empatía).
- e) Los estudios cualitativos tienen que ver con su atención a lo concreto. Sentido de la unicidad del caso para hacerlo palpable.
- f) Los estudios cualitativos tienen que ver con los criterios para juzgar los éxitos. Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental” (Eisner, E., 1998, pp. 49-57).

Los rasgos característicos del estudio cualitativo propuestos por Eisner, E. (1998) permiten abonar algunas peculiaridades sobre los estudios de corte cualitativo: la investigación cualitativa pone énfasis en el sentir y hacer de los sujetos en estudio; en el análisis contextual donde se lleva a cabo la investigación, centrándose en los significados producto de las relaciones sociales. Los estudios cualitativos reconstruyen la realidad de los sujetos y de la vida social. En común acuerdo con las peculiaridades comunicadas, especulamos que la práctica docente en la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM constituye un ejemplo de cómo hacer una investigación cualitativa.

Para indagar sobre el objeto de estudio, se ha recurrido a la entrevista, pues son los sujetos de la educación (docentes y alumnos) los que viven y construyen día con día, su práctica educativa. La observación participante se ha traído a colación para presenciar y escuchar de viva voz una clase de Geografía. Finalmente, se utilizó la cédula de cuestionario como instrumento metodológico para conocer al profesor de la asignatura, con sus defectos y virtudes, al momento de llevar a cabo su práctica docente.

Entrevista

Recordar es un acto que demuestra que la memoria es un reservorio de difícil acceso.

JUÁREZ (2000)

La entrevista es, ante todo, un instrumento de recolección de datos que facilita el acercamiento cara a cara con los informantes. Es como bien lo apunta Vela, F. (2008) “un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso” (Vela, F., 2008. En Tarrés, M. L., 2008, p. 66). La entrevista permite interactuar con los individuos inmersos en su mundo, colmado de intenciones y símbolos, muchas veces ocultos. El diálogo abre la oportunidad de investigarlos.

La entrevista permite recopilar datos sobre el docente y su actuación en la construcción de su práctica educativa; los alumnos que en su mo-

mento cursaron la asignatura de Geografía, constituyeron otro referente importante para la obtención de la información; asimismo, la participación del personal administrativo complementó la pesquisa. Interesa averiguar sobre las interacciones simbólicas que los sujetos de la educación (docente y alumnos) elaboran en relación con la práctica educativa. Al respecto Corenstein, M. (1996) señala:

Al investigador le interesa conocer la estructura de significados de los sujetos, su punto de vista y la interpretación que le da a su situación y a los fenómenos. La entrevista puede ser dirigida para obtener nuevos datos, confirmar los ya registrados o bien para refinar categorías de análisis. (Corenstein, M., 1996, p. 34)

Mucho se ha escrito sobre el tema de la entrevista sin que hasta el momento se haya planteado una metodología adecuada para su realización, sin embargo, la literatura sugiere algunos procesos sustantivos indispensables de tomarse en cuenta. En palabras de Serrano, J. A. (2011):

Es posible afirmar que la situación de entrevista inicia antes de mantener la relación cara a cara entre el entrevistado y el entrevistador al elaborar las preguntas base sobre las cuales girará el encuentro; continúa en la relación cara a cara en donde es importante atender los significados que se dan en la situación; se extiende en el momento de la transcripción; se prolonga en las primeras categorizaciones que el indagador efectúa sobre, en y a partir del material producido. Cada una de estas fases tiene cierta lógica propia. (Serrano, J. A., 2011, p. 1)

De acuerdo con Serrano, J. A. (2015), en el siguiente apartado se explica el procedimiento de la entrevista que se realizó para la presente investigación.

Primera fase, “preguntas base”, antes de construir las preguntas base se realizó un mapeo de conceptos, nociones y redes de ideas relacionadas con el interés por el tema de investigación. Se cuidó que las interrogantes iniciaran bajo el estilo narrativo, por lo que se utilizaron términos como: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuál? En cuanto a la selección de los informantes

se contó con la colaboración de profesores que imparten la asignatura de Geografía, inmersos en la RIEMS. Los sujetos entrevistados desempeñan su labor docente en alguna de las cinco escuelas preparatorias, ubicadas en la ciudad de Toluca, Estado de México, amablemente contribuyeron con la indagación, pues la intención de entrevistarlos, fue dada a conocer con anticipación.

Con respecto al personal administrativo se cuidó que los informantes estuvieran al frente de un cargo académico y administrativo al momento de la entrevista, pero sobre todo que por su formación y preparación conozcan el manejo del nuevo modelo educativo por competencias, tema central en la presente investigación.

Segunda fase, seguir la secuencia discursiva es una tarea que le corresponde al investigador en el encuentro “cara a cara con el entrevistado”. En esta parte de la entrevista se trató de utilizar y aplicar el término de *rapport*, de acuerdo con la literatura, es una expresión que hace referencia al grado de simpatía y empatía entre el entrevistado y el entrevistador. En las siguientes líneas, se describe el contexto de la entrevista y una de las tantas formas que suelen presentarse durante su inicio. Se toman los siguientes párrafos que pertenecen al modelo de entrevista número uno realizada para la investigación:

La entrevista se llevó a cabo en el área donde se ubican los profesores que por su contratación laboral tienen categoría de tiempo completo en el plantel “Ángel María Garibay Kintana” de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Son las 12:50 horas del día 07 de marzo de 2011, llego a la Escuela Preparatoria, entro por la puerta principal, atravieso el estacionamiento lleno de coches. Paso por el patio aglomerado de alumnos, pienso que están en el descanso, entre clase y clase.

Me dirijo al lugar de la cita sin problema alguno, en alguna ocasión trabaje en este espacio académico. Llego al lugar convenido para la cita, me dirijo al cubículo de mi informante, toco, nadie responde. Decido esperar en la sala donde se encuentran dos sillas, en una deposito algunos libros que llevo conmigo y en otra me siento a esperar. Me dispongo a leer con la finalidad de aprovechar el tiempo de espera.

13:05 horas. Mi informante llega. Nos saludamos, abre su cubículo, me

invita a pasar. Observo alrededor, y le digo que su espacio es demasiado pequeño. Todo en desorden. Comenta que está a cargo del programa de protección civil de la preparatoria y que el cubículo lo ocupan como bodega. Platicamos de cosas triviales, y cuando toco el tema por el cual me encuentro ahí, me pregunta si la entrevista tiene un formato, le comento que no, pero que yo dirijo los cuestionamientos, según se desarrolle la entrevista. (E1, 07/03/2011, p.2)

La entrevista dio inicio con la aplicación de las preguntas base. En todo momento se cuidó que la conversación fuera clara con la idea de que el entrevistado pudiera hilar el interés de su contenido. La intervención sólo se hizo presente al repetir alguna pregunta o aclarar alguna duda surgida por el informante. —Las expresiones y gestos no son recomendables puesto que pueden alterar la voluntad del entrevistado—. Se guarda la compostura a fin de no sugerir una condena o elogio a lo expresado por el informante.

Tercera fase, aplicadas las entrevistas se procedió a su “transcripción”. Utilizando el formato propuesto por el Doctor José Antonio Serrano durante el “taller entrevistas y observaciones, principios y organización técnica”, coordinado por el mismo en las instalaciones de la UPN, enero 2011. El formato consta de cuatro partes: a) ficha básica de la entrevista, contiene los datos biográficos del entrevistado; b) ficha de la entrevista, se anotan los datos generales de la entrevista: fecha de aplicación, número de la entrevista, condición de la entrevista y duración; c) descripción del contexto, se describe el lugar y sucesos previos a la entrevista; d) Transcripción, el formato presenta dos columnas de forma vertical.

En la primera columna “la transcripción literal”, se transcribe textualmente el contenido de la grabación, en otro momento se realiza una limpieza para eliminar las impurezas de lo dicho por el entrevistado; en la segunda columna “observaciones”, se construyen las primeras categorizaciones, al conectarlas con el objeto de estudio de la investigación, dan paso a la elaboración de las categorías y subcategorías detalladas en la estructura capitular.

Cuarta fase, “categorías”, la interpretación de los datos obtenidos de las entrevistas me brindó la oportunidad de construir las primeras cate-

gorizaciones, mismas que originaron nuevas interrogaciones para los referentes teóricos, por consiguiente, la re-categorización sirvió para validar los datos y profundizar la investigación. En palabras de Serrano, J. A. (2011) “¿De qué habla? ¿Qué dice de lo que habla?” (p. 2).

Observación participante

Cuando el investigador sabe que no puede confiar mucho en su propio recuerdo, es más humilde ante sus datos.

JUÁREZ (2000)

La observación participante no es una tarea fácil en la recopilación de información en los estudios de corte cualitativo. La observación consiste en “efectuar una labor detallada, minuciosa y disciplinada para lograr una comprensión adecuada de los fenómenos sociales y de sus significados” (Sánchez, R., 2008. En Tarrés, M. L., 2008, p. 97). Como herramienta metodológica, la observación participante permite un acercamiento directo entre el investigador y el objeto de estudio. Al respecto, comenta Serrano, J. A. (2011):

La observación ha sido la estrategia recurrente de diversas disciplinas sociales para reflexionar sobre los usos y costumbres que los pueblos elaboran para dar sentido a su vida social. El campo educativo no ha escapado a ello. La escuela, en tanto organización social, ha sido objeto de múltiples miradas, aspecto central de la observación (Serrano, J. A., enero, 2011, pp. 1-2).

No obstante, y a pesar de que la observación participante carece de una metodología establecida para su realización, existen criterios que permiten orientar una investigación y no necesariamente “reglas” porque a cada indagación de corte cualitativo le interesa conocer las diversas interacciones sociales, sus significados y sentidos, en otros términos, cada investigación ajusta sus procedimientos metodológicos de acuerdo con el proyecto de investigación, su perspectiva teórica, el problema y objetivos del estudio. En este sentido, nos dispusimos a observar a los docentes y

alumnos del nivel medio superior de la UAEM, que día con día se dan cita en el salón de clases para construir su práctica educativa.

En palabras de Sánchez, R. (2008) “Se pretende construir el conocimiento desde la interacción cotidiana de los individuos, comprendiendo su complejidad, significados y sentidos” (p. 98). Para llevar a cabo las observaciones se utilizó la propuesta de Sánchez, R. (2008). En palabras del autor “la investigación de corte cualitativo utiliza como herramienta de recopilación de información a la observación participante mediante la descripción y uso de tres etapas: acceso al escenario, recopilación de datos y registro de la información” (p. 107). Desde nuestra perspectiva, en esta última etapa de la observación es adecuada la construcción de las primeras categorizaciones en función de la información proporcionada por los informantes y la revisión del objeto de estudio, preguntas y objetivos de la investigación.

Primera etapa: acceso al escenario. El salón de clases fue el escenario elegido para llevar a cabo la observación hacia los sujetos que interactúan en la construcción del conocimiento geográfico. La observación se realizó en las cinco escuelas preparatorias de la UAEM, ubicadas en la ciudad de Toluca, Estado de México. Los encuentros con los informantes (docentes de Geografía) fueron acordados previamente con cada uno de ellos, quienes accedieron amablemente a ser observados junto con sus alumnos durante la construcción de su práctica educativa.

Como profesores del nivel medio superior de la UAEM, resulto sencillo elegir con anticipación a los informantes, compañeros docentes que imparten la asignatura de Geografía, en este sentido, el grado de *rapport* estuvo garantizado, no así con los alumnos que al momento de interactuar mostraron sorpresa y desconfianza por nuestra presencia, sin embargo, accedieron sin problema. A manera de ejemplo, se presenta el inicio de la observación número uno diseñada para la investigación:

Observador: Son las 14:00 horas p.m., me encuentro fuera del salón de clases, lugar acordado con el profesor para presenciar su clase de Geografía. El profesor llega al salón de clases a las 14:05 horas p.m. Nos saludamos, al mismo tiempo aprovecho para comentarle “estoy aquí para llevar a cabo la observación a tu clase de Geografía que habíamos acordado, te pido que no

les comentes nada a los alumnos, yo ocuparé un lugar en el salón a fin de hacer mis observaciones”.

Docente: “Está bien maestro, Adelante por favor”.

Observador: Caminé entre las filas uno y dos hacia el fondo del salón, a mi paso, algunos alumnos me saludan. Observo una banca desocupada. Pregunto a la alumna que se encuentra cerca de la banca. “¿Disculpa la banca la ocupa alguna de tus compañeras?” La alumna me contesta “¡no!, puede ocuparla”. Le contesto: “gracias”.

Los alumnos por el momento se encuentran de pie. Platican entre ellos con un tono de voz muy elevado, sin que se alcance a comprender lo que dicen. [Simultáneamente el profesor anota en el pintarrón la pregunta:]. “¿Por qué y para qué estudiar la ciencia geográfica? [Enseguida escribe temas derivados de la pregunta e inicia con el concepto:]. “Geografía: Ciencia que se encarga de la descripción de la tierra y continua con [el método] científico”.

Observación: Observar al fenómeno en estudio

Descripción: Descripción del fenómeno

Inducción: Partir de una idea principal

Hipótesis: Resultados y relación causa-efecto

Experimentación: Llevarlo a la práctica

Demostración o refutación: Aceptarlo o rechazarlo

Comparación: Comparar con espacio y tiempo

Docente: “A ver muchachos, la estrategia a seguir en la clase es a través del siguiente diagrama” [El profesor se refiere al tema y subtemas, previamente anotados por el mismo en el pintarrón]. “Ustedes háganlo también”. [Los alumnos empiezan a tomar sus apuntes después de recibir las indicaciones del profesor]. (O1, 08/02/2012, p. 3)

La voz del profesor interrumpió el alegato de los alumnos quienes de manera inmediata ocuparon sus lugares, guardaron silencio y se dispusieron a copiar lo que el profesor anotó en el pintarrón.

Segunda etapa: recopilación de datos. La tarea se inició con el apoyo de un cuaderno de campo, una grabadora pequeña y la intención de observar y escuchar, a los informantes, docentes y alumnos en la construcción de su práctica educativa. En la libreta de campo se anotó la comunicación no verbal que sirve para transmitir significados a los demás: actitudes, gestos, miradas, acciones, expresiones verbales, participaciones, interrupciones, así como la descripción del salón de clases como el escenario donde se llevó a cabo la observación. La grabadora fue activada a discreción, de tal forma que se pudo grabar la participación del profesor y los alumnos desde el principio de la clase hasta el final de la misma. Una vez terminada la clase se corroboraron algunos datos que en su momento no se pudo capturar.

Tercera etapa: registro de la información. La información capturada en la grabadora y las notas en el cuaderno de campo resultaron ser un material valioso en la intención de llevar a cabo la indagación sobre la enseñanza de Geografía en el nivel medio superior de la UAEM. El paso siguiente fue el registro de la información en la cédula de observación, propuesta por el Dr. José Antonio Serrano durante el “Taller: entrevistas y observaciones, principios y organización técnica”, llevado a cabo en la UPN, unidad Ajusco.

El formato consta de seis apartados: a) Hoja de registro, en este apartado se anotan los datos generales de la observación; b) Mobiliario del aula, se numera el mobiliario que se encuentra en el salón de clases al momento de llevar a cabo la observación, cantidad y abreviaturas con las que se van a identificar al momento de la transcripción; c) Uso de signos, se enlistan los signos de puntuación y sus abreviaturas, así como su uso; d) Mapa del aula, se elabora un bosquejo sobre las características físicas del salón de clases; e) Contexto de la observación, se describe el lugar y sucesos previos a la observación; f) Transcripción de la información, el formato presenta tres columnas; en la primera se anota la hora en que se va registrando cada acontecimiento; en la segunda columna se transcribe el contenido de la grabación tal como se escucha y dijeron los informantes, —en otro momento se hacen correcciones—; la última columna corresponde a las observaciones donde se construyen las primeras categorías de acuerdo con lo que se escuchó y dijo cada informante.

La información recopilada, producto de las observaciones, fueron analizadas bajo el criterio de construir categorías y subcategorías. La construcción de categorías respondió a la interrogante ¿Cómo se construye la práctica educativa de la enseñanza de la Geografía en el nivel medio superior de la UAEM? Para su construcción se tomó en cuenta el objeto de estudio, los supuestos teóricos, los objetivos y las preguntas de investigación. De esta forma quedaron delineadas tres categorías generales y sus relativas subcategorías. Las categorías son: Estrategias de Trabajo (ET); subcategorías: *inicio de clase, llamado a la actividad, inducción al tema, analogías, conocimiento empírico, mitos y realidades, interpelación docente-alumno*. Interacción docente-contenido-alumno (I D-C-A). Material didáctico y otros recursos (MD y OR). Al finalizar la faena, se procedió a concatenar la información obtenida con la redacción del trabajo.

Cédula de cuestionario

El arte y la ciencia de hacer preguntas
es la fuente de todo el conocimiento.

THOMAS LOUIS BERGER

Con el propósito de conocer algunas características profesionales, didácticas y pedagógicas de los docentes que imparten la asignatura de Geografía, ambiente y sociedad en las escuelas preparatorias de la UAEM, se aplicó un cuestionario. La recogida de información ha sido útil para responder a una de las preguntas diseñadas para la investigación ¿Quiénes son los docentes que imparten el conocimiento geográfico en el bachillerato de la UAEM a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior? En consonancia, retomo las palabras de Rodríguez, Gil y García (1996):

[El cuestionario] se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, porque se construye para contrastar puntos de vista, porque favorece el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico porque su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto

de referencia más amplio y definitorio (población) y en definitiva, porque suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquélla que refleja el punto de vista del investigador (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 185).

Las preguntas fueron redactadas y estructuradas con la finalidad de apoyar a las argumentaciones del apartado “Tipologías del docente en Geografía”. En este sentido y de acuerdo con la literatura, no existe un modelo adecuado para la elaboración de un cuestionario, sin embargo, arguye Rojas, R. (1982) “para la elaboración de un cuestionario de investigación, se necesita seguir una metodología basada en el cuerpo de la teoría, el marco conceptual, las hipótesis que se pretenden probar y los objetivos de la investigación” (p. 137). Las recomendaciones trazadas permitieron esbozar las preguntas a partir de los siguientes contenidos: formación profesional, carga horaria, años de servicio, otros estudios, cursos: pedagógicos, disciplinarios o didácticos, asistencia a eventos científicos y académicos, Diplomado en Competencias, certificación en competencias y RIEMS.

Hasta aquí se ha considerado para su análisis y discusión los fundamentos teórico-metodológicos: el interés por el objeto de estudio, la construcción del objeto de estudio, los presupuestos teóricos (sujeto, práctica docente e institución) y los apoyos metodológicos (entrevista, observación participante y cédula de cuestionario) como la base sobre los que descansa la presente investigación.

Cada fundamento teórico-metodológico utilizado responde en su contenido a las intenciones sobre las cuales se fue construyendo la investigación. El interés por el objeto de estudio en la enseñanza la Geografía del nivel medio superior de la UAEM, nos identifica como “la disciplina que por sus características científicas y pedagógicas debía permear en el conocimiento de los alumnos de cualquier nivel educativo”. En correspondencia con la investigación, los informantes dan testimonio de los cambios vertiginosos donde se involucra al sujeto, a la práctica docente y a la institución como supuestos teóricos de la investigación.

En consonancia es el enfoque cualitativo y los instrumentos de recolección de datos (entrevista, observación participante y cédula de cues-

cionario), han servido para interpretar los significados que proceden de la interrelación entre los sujetos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía. El contenido de este primer apartado abre las expectativas para continuar con la investigación de la práctica docente en el NMS de la UAEM.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (1985). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana* (Tesis de maestría). México: CIEA-IPN.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. España: Hora.
- Braunstein, N. (1984). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- Carabaña, J. y Lamo De Espinoza, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, vol. I (1), 159-204
- Carreto, F. (2016). *Los procesos académicos y las prácticas institucionales en la Facultad de Geografía de la UAEM. Significación y sentido institucional* (Tesis doctoral). México: UPN.
- Cerdá, A. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN.
- Corenstein, M. (1996). *Método de Investigación en Educación III: La investigación interpretativa etnográfica*. México: MTE-ILCE-OEA.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Argentina: Paidós.
- González, C. (2007). *El significado de la evaluación docente para los Profesores de Educación Primaria Pública* (Tesis de maestría). México: UPN.
- González, R. (2017). *Práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS*. Tesis doctoral). México: UPN.
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* España: Península.
- Lee, E. y Serrano, J. (2010). *Los significados de ser asesores técnicos pedagó-*

- gicos. *La investigación en el posgrado de la Universidad Autónoma Nacional*. México: UPN.
- Moreno, A. y Marron, M. (1995). *Enseñar Geografía de la teoría a la práctica*. España: Síntesis.
- Olivera, R. (2006). La escuela pública como representación simbólica. Una lectura interpretativa sobre el interaccionismo simbólico. *Revista electrónica diálogos educativos*, vol. 4 (40), 81-114.
- Pérez, A. (1998). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (1998). *Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea.
- Pérez De Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. España: Laerte.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría Sociológica Moderna*. España: McGraw-Hill.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: Cuadernos de Educación DIE.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rojas, R. (1982). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM.
- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. L. (Coordinadora). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 97-131). México: El Colegio de México-Porrúa.
- Serrano, J. A. (2004). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: UPN.
- Serrano, J. A. (enero, 2011). *Taller entrevistas y observaciones, principios y organización técnica*. México: UPN.
- Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coordinadora). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 63-95). México: Porrúa.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. España: Paidós.

Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Argentina: Lumen-Magisterio del Río de la Plata.

Material de entrevista grabada:

E1, 07032011, material de entrevista

Material de observación grabada:

O1, 08022012, material de observación