

Desarrollo del pensamiento crítico e interculturalidad

José Alberto Vargas Castillo y Luis Miguel Ángel Cano Padilla

Development of Critical thinking and interculturality

Resumen

Usualmente se consideran las asignaturas de tendencia filosófica como mayormente teóricas y sin una aplicación práctica en la vida diaria del estudiante; sin embargo, esto último es completamente falso. El principal propósito de estas asignaturas en el espíritu formativo que ofrece el bachillerato a distancia de la UNAM es dotar al alumno con las herramientas conceptuales necesarias para evaluar la información de su entorno de manera reflexiva y crítica para así poder tomar decisiones informadas y racionales, justificándolas de manera argumentativa, con base en evidencia concreta y con la capacidad de exponer sus ideas y conclusiones dentro de un espíritu democrático y con el respeto de las reglas del diálogo. Debido a lo anterior el proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas de esta área se vuelve complejo debido a diversos factores como son los propios de la modalidad en línea, los conceptuales y los socioculturales, todos los cuales inciden en el aprovechamiento de los alumnos.

Abstract

It is usual that subjects of philosophical tendency are mostly considered as theoretical and useless for any practical application in the student's daily life. However, this prejudice is false. The main purpose of these subjects in the program offered by UNAM's online education is to provide their student with conceptual tools that are necessary to evaluate information of their environment in a reflexive and critical way, so they can take informed and rational decisions, justifying them in a logic way and based on solid evidence. They also provide the skills to present their ideas and conclusions in a rational and democratic spirit.

As a result of all these purposes, the teaching-learning process becomes a complex one due to the rise of several problems related with three observed fields: problems naturally attached with online education, problems derived from conceptual misunderstanding and strong problems related with the sociocultural conditions of students who decided study in this modality.

En este trabajo presentamos una reflexión en torno a este tema. Primeramente, presentamos las cifras relativas al porcentaje de aprobación en las asignaturas de “Problemas filosóficos”, “Lógica para la resolución de problemas” y “Dialógica y argumentación”. Posteriormente analizamos la estrecha relación que guardan entre sí estas tres asignaturas y finalmente planteamos las principales problemáticas detectadas que se relacionan con los índices de aprobación señalados en el primer punto, entre los cuales destaca el relacionado con el aspecto intercultural y bilingüe en el que se enmarca el proyecto “Juntos en línea” especialmente al atender a comunidades rurales.

Palabras clave: aprovechamiento; pensamiento crítico; problemáticas relacionadas con el aprendizaje; interculturalidad; seguimiento al alumno; bachillerato a distancia; educación en línea.

Introducción

El propósito de este trabajo es identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de comunidades rurales del programa “Juntos en línea” en el aprendizaje y aprovechamiento de asignaturas que requieren pensamiento crítico y abstracto como son Problemas filosóficos, Lógica para la solución de problemas y Dialógica y argumentación. Así mismo se presenta una propuesta de trabajo con la intención de aumentar el aprendizaje de habilidades por parte de los alumnos y por lo tanto el porcentaje de aprobación de dichas asignaturas.

Primeramente, destacaremos que la Dirección de Bachillerato a Distancia (DBD) de la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia (CUAED) de la Universidad Nacional Autónoma de México, ha desarrollado e implementado el programa B@UNAM desde

In this work we present a reflection on some of the most representative of the problems mentioned above. We start analyzing the figures relative to the percentage of student’s success in subjects such as Philosophical Problems, Dialogic and Argumentation, and Logic for Solving Problems. After that we analyze the close relationship these three subjects have with each other and finally we pose the main problems in each field so we relate the average of success obtained in these subjects and the problems related to the intercultural and bilingual dimension, something that is of special interest to the project “Juntos en línea” because it is focused in attending rural communities in which Spanish is not the mother tongue in most population.

Keywords: academic progress; critical thinking; learning-related issues; interculturality; student monitoring; distance high school; online education.

el año 2006. Para el año 2011 se estableció un convenio con el Fondo Nacional de Becas (Fonabec) para brindar un programa que pudiera dar acceso al bachillerato a alumnos jóvenes en comunidades donde no se contara con opciones de bachillerato cercano.

Este programa funciona de la siguiente manera: Fonabec contacta organizaciones dentro de las comunidades y gestiona un espacio donde instala equipo con computadoras. Estos espacios reciben el nombre de Centros Comunitarios Digitales de Aprendizaje Fonabec (CODAF). Los alumnos asisten al CODAF a realizar el bachillerato en las computadoras en un horario que se establece en la sede.

Actualmente, el programa cuenta con 28 CODAF en los siguientes estados: Ciudad de México, Estado de México, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán (cuadro 1)

Cuadro 1. Centros CODAF en la república mexicana

Estado	Municipio
Ciudad de México	Álvaro Obregón
Ciudad de México	Magdalena Contreras
Ciudad de México	Tláhuac
Estado de México	Tetitla
Estado de México	Mesha a Choossto
Hidalgo	El cardonal
Hidalgo	Ixmiquilpan
Hidalgo	Apan
Michoacán	Lázaro Cárdenas
Morelos	Popotlán
Oaxaca	Santo Domingo Armenta
Oaxaca	San Pedro Amuzgos Putla
Puebla	Zacatlán de las Manzanas
Querétaro	Colón
Querétaro	Ezequiel Montes
Querétaro	Querétaro
Querétaro	Corregidora/Joaquín Herrera
Querétaro	Corregidora/Santa Bárbara
Querétaro	Corregidora/La Negreta
Querétaro	Corregidora
Querétaro	Santa María/Querétaro
Tamaulipas	Matamoros
Tamaulipas	Nuevo Laredo
Veracruz	Tezonapa
Yucatán	Texán de Palomeque
Yucatán	Huncanab, Hunucmá
Yucatán	Ek Balam, Tzu Cacab
Yucatán	Kimbilám, Tixmehuac

Fuente: Recuperado de <https://www.fonabec.org.mx/centros-codaf>

Los alumnos del programa, en su mayoría, son jóvenes de 15 a 20 años que han crecido en ambientes rurales; las principales actividades económicas que hay en sus comunidades no implican necesariamente estudios de bachillerato como la agricultura, el comercio, la carpintería entre otras y también son actividades que, por lo general, no son lo suficientemente bien pagados. Generalmente desde temprana edad se han visto en la necesidad de trabajar para llevar

sustento a su casa y algunos de ellos, pese a su edad, ya han conformado familias con sus parejas e hijos, por lo que sus necesidades económicas son apremiantes. Una situación cultural importante es que, en algunas de las sedes, el español no es la lengua materna, sino que tenemos una variedad importante de idiomas como son náhuatl, maya, otomí hñahñu y amuzgo.

En lo siguiente consideraremos los porcentajes de aprobación de manera diferencial,

es decir, comparando los de nuestro programa "Juntos en línea" con otros programas del bachillerato a distancia de la UNAM; posteriormente analizaremos el caso de tres asignaturas con un marcado bajo aprovechamiento y finalmente expondremos las principales problemáticas detectadas que se relacionan entre la complejidad de las asignaturas contempladas en esta experiencia y los niveles de aprovechamiento de éstas.

Porcentajes de aprobación

Durante el año 2017 se realizó un estudio para conocer los porcentajes de aprobación por asignatura. Se reunieron los datos de cada uno de los programas que integran el bachillerato B@UNAM, con ello se obtuvieron las asignaturas

que presentan mayor dificultad de aprobación. Sin embargo, un análisis comparativo del programa "Juntos en línea" contra los resultados globales arrojó otros muy reveladores en cuanto a que las asignaturas que se le dificultan más a esta población son muy diferentes que en otros programas. En este análisis se puede observar que las asignaturas PF, LSP, DYA y MCHG, son las que, en comparación con el resto de los programas, tienen un porcentaje de aprobación mucho más bajo (hasta 13 puntos porcentuales por debajo). Así mismo, otras asignaturas como GAN, APF, NYE tienen porcentajes mucho más altos de aprobación de hasta 32 puntos porcentuales (cuadros 2 y 3).

Cuadro 2. Asignaturas con el porcentaje más bajo de aprobación en el programa "Juntos en línea"

Asignaturas	% acreditados
Modelos cuantitativos en ciencias de la vida y de la Tierra	46.23%
Apreciación estética	57.38%
Lógica para la solución de problemas	58.40%
Álgebra y principios de Física	60.08%
Modelos cualitativos y cuantitativos en investigación social	60.19%
Ciencias de la vida y de la Tierra I	60.52%
Dialógica y argumentación	60.95%

Cuadro 3. Comparativo entre porcentajes de aprobación del programa Juntos en línea con el resto de los programas del B@UNAM.

Asignaturas	% acreditados Juntos en línea	% acreditados Otros programas
Poblamiento, migraciones y multiculturalismo	66.5%	64.1%
Narración y Exposición	75.1%	53.6%
Álgebra y principios de Física	60.1%	45.5%
Física y su Matemática	63.1%	46.4%
Geometría analítica	74.4%	41.9%
Medio ambiente y Bioética	80.9%	69%
Matemáticas y Economía	81.9%	76.2%
Ciencias de la Vida y de la Tierra I	60.5%	54.6%
Inglés I	70.3%	66.7%
Estado, ciudadanía y democracia	71.2%	64.4%
Lógica para la solución de problemas	58.4%	64.2%
Dialógica y argumentación	60.9%	74.3%
Problemas filosóficos	72%	77%
México configuración histórica y geográfica	64.6%	74.3%

Nota: . En verde se encuentran las asignaturas que tienen mejor promedio de aprobación en el programa y en anaranjado las que tienen menor porcentaje en relación con los otros programas.

La revisión de este segundo análisis nos lleva a plantear una hipótesis de trabajo relativa a que las características socioculturales de los alumnos pudieran contribuir a la diferencia de resultados, principalmente debido a aspectos relacionados con la forma en que se comprende el mundo en culturas cuya lengua es distinta al español, pues debemos recordar que no se trata solamente de un caso de traducción, sino que cada lengua expresa el mundo de distinta manera.

Fundamentos teóricos

La guía para docentes de educación indígena menciona las características de lo que se denomina un currículo integrado. Si bien esta guía se orienta hacia la educación básica, vale la pena recordar en cualquier nivel las características de esta interesante propuesta:

Un currículo integrado, desarrollado para escuelas que atienden a niños y niñas de pueblos originarios, debe fomentar el desarrollo de una identidad positiva en los estudiantes. Esta identidad se desarrolla cuando los estudiantes aprenden a ver conexiones entre el contenido curricular de la escuela y los saberes y prácticas culturales que ellos traen consigo desde casa. (UNESCO-SNTE, 2016, p. 46).

Con la finalidad de que haya un aprendizaje significativo, se trata de que el estudiante logre establecer vínculos entre los contenidos de las asignaturas del plan de estudios y su propia identidad, tanto individual como cultural. Pero esto no siempre sucede y el resultado se expresa en dificultades no en la comprensión de lo que se menciona en los contenidos de una asignatura, sino en la capacidad de integrarlo dentro de una cosmogonía que puede llegar a ser distinta.

En el caso de asignaturas como filosofía y lógica nos enfrentamos con el hecho de que

se trabaja con conceptos y categorías que se hallan muy ligados a una concepción del mundo que se desarrolló mayormente en Europa occidental y posteriormente en los Estados Unidos, por lo que no queda muy claro (y desafortunadamente no se cuenta con suficientes estudios en México), acerca de cómo se entienden estos conceptos y categorías al momento de ser asimilados por estudiantes cuya cultura no tiene como referente ni al pensamiento ni a la historia del mundo occidental. Esta ausencia de estudios bien puede ser explicada a partir de lo expuesto por Curry Stephenson Malott (2008) al mencionar la postura de Semali y Kincheloe, quienes

"locate colonization within the process of Western Cartesian-Newtonian science and knowledge production. Western science, from this perspective, presents the knowledge it produces as constituting a universal truth therefore excluding other forms of knowing and knowledge production as inferior or primitive. Consequently, from this Eurocentric perspective, non-Western, non-White, non-male, and non-middle-class people are defined as equally primitive and in need of civilizing". (Malott, 2008, pp. 2-3)

A pesar de que este punto es muy importante no lo abordaremos de manera exhaustiva ya que aún no contamos con datos empíricos suficientes para sustentar de manera inequívoca la hipótesis de trabajo antes expuesta, aunque la experiencia aportada tanto por tutores como por asesores nos conduce a pensar que la visión del mundo (cosmogonía) de los hablantes de idiomas distintos al español puede ser un factor importante para una difícil asimilación de los conceptos y categorías propios de disciplinas de corte filosófico y conscientemente reflejarse en un menor aprovechamiento y porcentaje de aprobación.

Por lo pronto nos centraremos en explicar las características de las tres asignaturas men-

cionadas en este documento: Problemas filosóficos, Lógica para la solución de problemas y Dialógica y argumentación. Examinaremos la estrecha relación que se establece entre ellas y posteriormente discutiremos tres grupos de problemáticas relacionadas con los porcentajes de aprobación mostrados anteriormente.

Relación entre las asignaturas Problemas filosóficos, Lógica para la solución de problemas y Dialógica y argumentación

El proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de las asignaturas orientadas hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como la filosofía, la lógica, la dialógica y la argumentación representan un reto doble para el docente; en primer lugar, debido a que el alumno se enfrenta a toda una serie de conceptos y categorías nuevos que es necesario que asimile de manera adecuada para resolver las actividades de aprendizaje y los exámenes del curso, y en segundo lugar, el docente debe lograr que todos esos conceptos y categorías que el alumno revisa durante los cursos le resulten significativos y no se pierdan en la curva del olvido luego de acreditar la asignatura. Esto último es importante ya que hay que recordar que las asignaturas mencionadas tienen como finalidad el desarrollo de habilidades que le permitan al alumno realizar un análisis profundo de su contexto tanto en el plano simbólico (lenguaje), como en el fáctico (hechos), superando con ello la superficialidad con la que muchas veces el sentido común nos impele a interpretar situaciones en estos planos.

Precisamente el punto de convergencia entre las asignaturas mencionadas es el desarrollo de ciertas habilidades reflexivas, entendidas éstas como capacidades para llevar a cabo un análisis de la propia situación frente al

entorno circundante, así en el propósito general de la asignatura de problemas filosóficos se menciona que el alumno deberá adquirir

la capacidad para reflexionar sobre su propia vida, su entorno y su realidad, con lo que podrá aprender a decidir de manera más razonable, hacer un análisis crítico de sus ideas y será capaz de sopesar tanto la validez de sus afirmaciones como la diferencia entre creencias, saberes, opiniones y conocimientos. (BUNAM, 2006a pp. 2)

Entonces, evaluar y tomar decisiones es una de las metas principales de la asignatura, pero se relaciona muy estrechamente con lógica para la solución de problemas, en la cual el alumno debe ser capaz de procesar la información que recibe de su entorno y evaluarla de manera correcta para generar conclusiones válidas y, así, “iniciarse en la toma de decisiones, con base en la argumentación racional y hacer énfasis en la solución de problemas de una forma creativa”. (BUNAM 2006b pp.3)

Sin embargo, para que el alumno pueda razonar de manera correcta y así tomar decisiones más acertadas debe ser capaz de identificar formas de argumentación equivocadas (falacias) así como también saber comunicar sus propios pensamientos y llegar a consensos racionales y argumentados con sus pares en momentos de disputas o conflictos para llegar a acuerdos que beneficien a todos los involucrados (capacidad dialógica), todo lo cual es lo que precisamente se analiza en la asignatura de dialógica y argumentación, la cual plantea “desarrollar en el alumno las habilidades para la identificación, la construcción, la evaluación de argumentos y la detección de errores en la argumentación”. (BUNAM 2007, pp. 3)

Podemos apreciar las relaciones entre las tres asignaturas mencionadas en la figura 1:

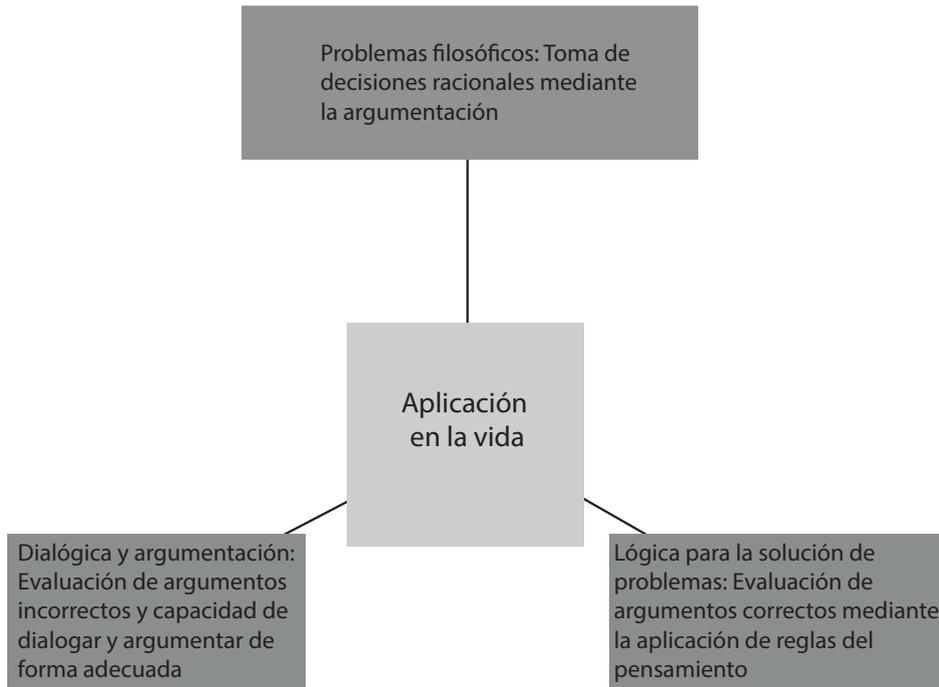


Figura 1: Relación e importancia entre las asignaturas: “Problemas filosóficos”, “Lógica para la resolución de problemas” y “Dialógica y argumentación”.

Como podemos observar, la relación entre las tres asignaturas se centra en la capacidad de tomar decisiones argumentadas y reflexivas, pero para ello se deben construir argumentos propios, así como evaluar aquellos en función de su validez o invalidez lógica. Esto tiene una importancia determinante para el alumno en su vida, pues nunca deja de tomar decisiones y lo que le brindan estas asignaturas es nada más ni nada menos que las herramientas adecuadas para juzgar por cuenta propia cuál podría ser la mejor decisión frente a un escenario dado.

Dificultades en la didáctica de las tres asignaturas

Como pudimos ver en la sección anterior, existe un vínculo estrecho entre las tres asignaturas y ello hace que la complejidad de su interrelación aumente de una manera considerable, pues no es posible enseñarlas ni aprenderlas de manera aislada, por lo que los conocimientos y habilidades adquiridos en cada una de ellas debe “heredarse” a cualquiera de las otras dos asignaturas relacionadas.

En este contexto surgen entonces diversos problemas relacionados con la didáctica de estas asignaturas. Hemos identificado tres grupos principales de estos problemas, el primero en el plano conceptual y que se relacionan con la capacidad que muestra el alumno de manejar conceptos nuevos de difícil comprensión especialmente en el área de la filosofía, y el análisis profundo que requieren algunos de estos conocimientos como por ejemplo la identificación de falacias informales en el contexto del lenguaje natural (habla cotidiana).

El segundo grupo de problemas que son muy comunes dentro de los sistemas de educación a distancia son los socioculturales, relacionados con las condiciones geográficas, sociales, culturales, económicas y hasta lingüísticas de la población de alumnos.

Por ejemplo, los alumnos del CODAF, en su mayoría, son jóvenes de 15 a 20 años que han crecido en ambientes rurales y por tanto cuentan con muy pocas opciones educativas. El bachillerato de la UNAM les ofrece entonces la posibilidad de tener mejores oportunidades de crecimiento personal, social y laboral; sin embargo, existen diversos obstáculos que derivan de un contexto social carente de recursos económicos y que exige asumir altas responsabilidades a muy temprana edad; adicionalmente, enfrentan algunas limitaciones a nivel personal, pues la mayoría de ellos tienen dificultades para construir conocimientos de manera autodeterminada y con una metodología de aprendizaje efectiva.

Otro problema importante dentro de este rubro es el que se refiere a la dificultad de asimilar conceptos desarrollados en español por alumnos cuya lengua materna no es el español. En la mayoría de las veces este tema es altamente complejo pues lo que resulta involucrado no es simplemente un problema de traducción, sino que frecuentemente involucra un problema de inconmensurabilidad

entre diferentes cosmogonías, que no son sino formas de ver, explicar e interpretar el mundo.

En este sentido los paradigmas tanto ontológicos como epistemológicos y desde luego los éticos, pueden llegar a ser tan distintos que las dificultades en la asimilación de los conceptos y categorías de las asignaturas resulten simplemente incomprensibles para el alumno. Esto lo pone de relieve muy bien la guía para docentes de educación indígena al mencionar de manera explícita que “la cuestión del lenguaje es un aspecto central de la cultura. Las lenguas son el resultado de una experiencia histórica y colectiva y expresan concepciones del mundo y sistemas de valores que tienen su propia especificidad cultural” (UNESCO, 2016, p. 14).

Al atender a una población que incluye diferentes grupos geográficos y lingüísticos, el programa “Juntos en línea” busca comprender las implicaciones de la inconmensurabilidad entre distintos paradigmas cosmogónicos que pueden llegar a afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque aún es mucho lo que se puede y se debe hacer en cuanto a esta área de oportunidad.

Finalmente, encontramos un tercer grupo de problemas derivados de la modalidad en línea: la falta de comunicación que muchas veces se presenta entre el alumno y el asesor. La labor comunicativa del asesor radica en motivar y retroalimentar, pero el estudiante debe comunicarse principalmente para despejar sus dudas, lo cual es fundamental para el proceso de construcción de conocimiento y, a pesar de ello, nuestra experiencia es que un muy bajo porcentaje se comunica con el asesor con este fin.

Un último problema identificado en el rubro de la modalidad respecto a las tres asignaturas que estamos tratando es lo que Velásquez (1998) denomina como texto-centrismo:

El discurso del docente de filosofía queda determinado por su texto guía como verdad revelada e incuestionable, de tal manera que el docente queda preso del texto-centrismo, es decir, que todo el conocimiento y su enseñanza como “verdad”, se reduce a la fetichización del texto. (Velázquez 1998 pp. 52)

Esto se puede aplicar muy bien al asesor de cualquiera de las tres asignaturas que he-

mos mencionado, pero a través de una auto-crítica constructiva, también se puede extender a cualquier asignatura de la modalidad a distancia, pues el asesor en línea en general tiende a basarse fuertemente en los contenidos de la plataforma, lo cual no obstante se justifica debido al hecho de que tanto las actividades como los exámenes para acreditar las asignaturas dependen de dichos contenidos.



Figura 2. Identificación de principales problemas comunes en la didáctica de las tres asignaturas.

Propuesta de trabajo con los alumnos en estas asignaturas

Existen muchos modelos de intervención didáctica en el área de filosofía, pero el caso del programa juntos en línea debe incluir, además, debido a las características ya mencionadas en este trabajo, modelos de intervención enfocados a ambientes de aprendizaje interculturales y bilingües. Hay mucho trabajo por hacer en este campo ya que, antes de realizar propuestas concretas, necesitamos obtener los suficientes datos empíricos tanto para sostener nuestra hipótesis de trabajo como para analizar otros aspectos relacionados con el bajo porcentaje de aprobación en las asignaturas mencionadas.

Por el momento, nuestra propuesta principal radica en la obtención de datos duros por parte de los tutores y asesores, así como de los coordinadores de los centros CODAF. Esta recolección de datos deberá incluir instrumentos como la encuesta, la entrevista y formularios previos y posteriores al desarrollo de los cursos que nos ayuden a comprender de una manera detallada las dificultades reales que enfrentan los alumnos de las comunidades rurales y poder trabajar incluso al nivel de los planes y programas de estudio, con la finalidad de presentar contenidos significativos para la vida de estos alumnos en concordancia con el espíritu de los objetivos planteados por el bachillerato a distancia de la UNAM.

Conclusiones

Hemos planteado en este trabajo una serie de problemáticas en las asignaturas con orientación filosófica para los alumnos del programa “Juntos en línea” del bachillerato a distancia de la UNAM. Analizamos tres tipos principales de problemas, uno derivado de la modalidad en línea, el segundo derivado de la dificultad de asimilación de los conceptos y el tercero derivado de los aspectos socio culturales de los alumnos.

Hemos notar que existe una gran relación entre las problemáticas socioculturales y los conceptuales, por lo que establecimos una hipótesis de trabajo basada en la observación de que es posible que exista una mayor dificultad en la comprensión de los conceptos y categorías filosóficas entre los alumnos de comunidades interculturales y bilingües del programa derivado del hecho de que los alumnos cuya lengua materna es distinta al español no necesariamente comparten la misma cosmogonía que los hablantes del español, por lo que el contexto cultural sobre el cual se desarrollan los conceptos y categorías de la filosofía y la ciencia Occidentales podría resultar inconmensurable con el contexto cultural en el cual se han desarrollado.

Esto representa un problema de mayor importancia, pero hemos señalado que no contamos aún con los datos necesarios para sostener nuestra hipótesis de manera incontrovertible, por lo que proponemos una primera etapa de intervención didáctica basada en la recolección de datos mediante encuestas, entrevistas y otros instrumentos que nos puedan ayudar a definir una estrategia holística de intervención en estas comunidades de estudiantes.

Bibliografía

- Bryndum, S. y Montes, J. (2005). La motivación en los entornos telemáticos. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 5(13), 1-24.
- UNESCO/SNTE (2016). *Guía para para docentes de educación indígena*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/images/Publicaciones/GUIADOCENTE2016.pdf>
- Malott, C. (2008). Introduction: Indigenous and Western Philosophy in Native North America. *Counterpoints*, 324, 1-17. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42979976>
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103&lng=es&tlng=es. Consultado el 3 de agosto de 2018.
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 9(78), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>. Consultado el 20 de agosto de 2015.
- Quintero, E. (2013). La comunicación efectiva en los ambientes virtuales: un compromiso del asesor para integrar al alumno a los cursos en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, (19), 123-125. Recuperado de: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=la-comunicacion-efectiva-en-los-ambientes-virtuales-un-compromiso-del-asesor-para-integrar-al-alumno-a-los-cursos-en-linea>

Mtro. José Alberto Vargas Castillo

B@UNAM

alberto_vargas@cuaed.unam.mx

Mtro. Luis Miguel Ángel Cano Padilla

B@UNAM

canolma@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4865-3233

